

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COSME FREIRE MARINS

**Currículo de História no Ensino Médio e avaliação de egressos:
a relação entre os documentos orientadores da disciplina e os
exames oficiais (Enem e Vestibulares) – 2009-2013**

Volume 1

São Paulo

2016

COSME FREIRE MARINS

**Currículo de História no Ensino Médio e avaliação de egressos:
a relação entre os documentos orientadores da disciplina e os
exames oficiais (Enem e Vestibulares) – 2009-2013**

Volume 1

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de
Doutor em Educação

Área de Concentração: Didática,
Teorias de Ensino e Práticas
Escolares

Orientadora: Prof^a Dr^a Helena
Coharik Chamlian

São Paulo

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.42 Marins, Cosme Freire
M339c Currículo de História no Ensino Médio e avaliação de egressos: a relação entre os documentos orientadores da disciplina e os exames oficiais (Enem e Vestibulares) – 2009-2013/ Cosme Freire Marins; orientadora Helena Coharik Chamlian. São Paulo: s.n., 2016.
302 p. il. ; tabs. ; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. História (estudo e ensino) (Brasil) 2. Currículo de História 3. Educação (Brasil) 4. Enem 5. Vestibulares 6. PCNs 7. Currículos e programas I. Chamlian, Helena Coharik, orient.

A Maria José e Sebastião pelo exemplo.

A Ana Maria pelo amor verdadeiro.

A André pelo companheirismo.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente à minha orientadora, Helena Coharik Chamlian, pela confiança, companheirismo e solicitude. Se este texto está inteligível, deve-se muito disso a ela.

Aos professores Jaime Francisco Parreira Cordeiro e Maurício Cardoso, componentes da banca de qualificação, pelas valiosas sugestões e esclarecimentos.

Ao professor José Sérgio Fonseca de Carvalho, principal incentivador para eu prosseguir nos estudos, desde o mestrado.

Aos funcionários dos departamentos da Faculdade de Educação (Serviço de Pós-Graduação, Biblioteca, Seção Técnica de Informática) que sempre me atenderam prontamente em minhas solicitações.

Aos amigos Gislene Lacerda, pela grande ajuda para a seleção dos documentos, Caio Ferrari, pelas sugestões e esclarecimentos, e Bárbara Rios pelas sugestões para a construção das tabelas.

À amiga Diva Cleide Calles, pela disposição inabalável em me auxiliar revisando a estrutura do texto.

À minha companheira Ana Maria, pelo apoio incondicional e sugestões para a escrita do texto.

Aos demais amigos que me apoiaram e torceram por mim, por quem tenho inestimável gratidão.

A conclusão desse trabalho só foi possível graças à ajuda de muitas pessoas, às quais agradeço imensamente. As inevitáveis imperfeições que ele apresenta, no entanto, são de minha inteira responsabilidade.

“A instrução pública deve ser o primeiro objetivo do governo”

Napoleão Bonaparte

“A cultura histórica tem o objetivo de manter viva a consciência que a sociedade humana tem do próprio passado, ou melhor, do seu presente, ou melhor, de si mesma”

Benedetto Croce

“A história é o mais perigoso produto jamais preparado pela química do intelecto. Provoca sonhos, inebria as nações, sobrecarrega-as com falsas reminiscências”

Paul Valéry

RESUMO

MARINS, Cosme Freire. *Currículo de História no Ensino Médio e avaliação de egressos: a relação entre os documentos orientadores da disciplina e os exames oficiais (Enem e Vestibulares) – 2009-2013*. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo.

Este trabalho analisa a relação entre as competências, habilidades e concepções metodológicas enunciadas nos documentos oficiais orientadores do currículo de História elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e o que se avalia no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e em seis universidades públicas, no período de 2009 a 2013. Partiu-se de uma afirmação do MEC de que a abordagem pelo Enem dos temas, competências e habilidades propostos pelos documentos nacionais orientadores do currículo poderia levar as escolas a incorporá-los em seu próprio currículo. No desenvolvimento da pesquisa foram abordados os estudos de alguns pesquisadores do tema “currículo”, o qual é concebido como resultado de um processo de construção social em que os vários agentes que exercem influência no campo educacional disputam a legitimidade de seus interesses. Um elemento essencial para o currículo é a disciplina, por meio da qual os professores especialistas são os responsáveis pela abordagem dos conhecimentos em sala de aula. Contudo, o currículo oficial nacional passa por várias esferas de poder, disputa e negociação até chegar à escola, sendo a relação estabelecida em sala de aula entre professor e aluno a última esfera desse complexo processo. Assim, as disciplinas escolares gozam de relativa autonomia ao executarem o currículo real, o que dificulta a efetivação plena do currículo oficial. Por outro lado, as abordagens realizadas pelos exames vestibulares e pelo Enem não se traduzem em sua efetivação integral por parte das escolas, devido, também, às esferas de poder que há entre a realização dos exames e o que é efetivado em sala de aula. Observou-se que há algumas propostas pelos documentos oficiais mais avaliadas nos exames, em detrimento de outras que foram contempladas em menos de 10% das questões de cada instituição. As competências e procedimentos mais avaliados dizem respeito a itens mais fáceis de se mensurar, por um lado, e mais presentes na prática da disciplina, tanto na universidade quanto nas escolas, por outro. Dessa forma, o MEC segue em seu processo de busca de apoio e legitimação, tanto do currículo nacional oficial quanto do Enem – processo este que atualmente ganha novos elementos com a discussão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC).

Palavras-chave: Currículo, Disciplina, Ensino de História, Parâmetros Curriculares Nacionais, Enem, Vestibulares.

ABSTRACT

MARINS, Cosme Freire. *History curriculum in high school and evaluation of graduates: the relationship between the guiding documents of discipline and official examinations (Enem and Vestibular)*. 2016 – Thesis (Doctorate in Education). Faculty of Education – São Paulo University, São Paulo.

This paper analyzes the relationship between skills, abilities and methodological concepts set out in guiding official documents of the history curriculum designed by the Ministry of Education (MEC) and which is evaluated in the National Secondary Education Examination (Enem) and six public universities, in the period 2009 to 2013. The starting point was a MEC's claim that the approach by Enem of subjects, skills and abilities proposed by guiding national curriculum documents could lead schools to incorporate them into their own curriculum. In the development of this research studies of some researchers concerning the theme 'curriculum' have been approached, that is understood as the result of a process of social construction in which the various agents that influence the educational field dispute the legitimacy of their interests. An essential element in the curriculum is the discipline through which specialist teachers are responsible for the approach of knowledge in the classroom. However, the official national curriculum goes through several levels of power, dispute and negotiation to get to school, and the relationship established in the classroom between teacher and student is the last sphere of this complex process. Therefore, school disciplines enjoy relative autonomy in executing the real curriculum, which hinders the full realization of the official curriculum. On the other hand, the approaches made by the entrance examinations and the Enem not translate into a full adoption by schools, due also to the spheres of power that exists between the exams and what is effected in the classroom. It was observed that there are some proposals for official documents more evaluated in the tests, at the expense of others that have been covered in less than 10% of the questions of each institution. The skills and procedures more appraised are concerned to the items easier to measure, on the one hand, and more gifts in the practice of discipline, both at the university and in the schools, on the other. Thus, the MEC follows in its process of searching for support and legitimacy, both the official national curriculum as the Enem - a process that currently earn new elements to the discussion of the Common National Base Curriculum for Secondary Education (BNCC).

Uniterms: Curriculum , Discipline, History Teaching, National Curriculum Parameters, Enem, Vestibular.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas de negociação e disputa entre o currículo nacional proposto e o currículo real (efetivado).	58
Figura 2 - Agentes do campo educacional brasileiro.	106
Figura 3 - Exemplo de questão de tipo "NR" (Fonte: UNESP, 2012, 1ª fase).....	142
Figura 4 - Exemplo de questão de tipo "RC". (Fonte: USP, 2010, 1ª fase).....	142
Figura 5 - Exemplo de questão de tipo "RD" (Fonte: USP, 2011).	143
Figura 6 - Exemplo de questão de tipo "EH" (Fonte: UNESP, 2011).	143
Figura 7 - Exemplo de questão "Específica de História" (Fonte: UNESP, 2012).	149
Figura 8 - Exemplo de questão "Interdisciplinar quanto à abordagem" (Fonte: USP, 2010, 1ª fase).	149
Figura 9 - Exemplo de questão "Interdisciplinar quanto ao conteúdo" (Fonte: Enem, 2010).....	150
Figura 10 - Relações de negociação e disputa entre o currículo oficial proposto, o Enem e o currículo real.	281

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas, por ano - UFMG (2009-2013).....	164
Gráfico 2 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas - consolidação do período - UFMG (2009-2013).....	165
Gráfico 3 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas, por ano - UFMG (2009-2013).	166
Gráfico 4 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas – consolidação do período - UFMG (2009-2013).....	167
Gráfico 5 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas, por ano - UFPE (2009-2013).	179
Gráfico 6 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas - consolidação do período - UFPE (2009-2013)	180
Gráfico 7 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas, por ano - UFPE (2009-2013).	181
Gráfico 8 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas - consolidação do período - UFPE (2009-2013).	182
Gráfico 9 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas, por ano - UFRJ (2009-2011).....	190
Gráfico 10 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas - consolidação do período - UFRJ (2009-2011).....	191
Gráfico 11 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas, por ano - UFRJ (2009-2011).	192
Gráfico 12 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas - consolidação do período - UFRJ (2009-2011).....	193
Gráfico 13 - Taxa das questões contempladas pelas competências e habilidades avaliadas nas provas das universidades federais analisadas (2009-2013).	194
Gráfico 14 - Taxa das questões das provas contempladas pelas características analisadas - universidades federais pesquisadas (2009-2013).	195
Gráfico 15 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas, por ano - USP (2009-2013).	209
Gráfico 16 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas - consolidação do período – USP (2009-2013).	210
Gráfico 17 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas, por ano - USP (2009-2013).	211
Gráfico 18 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas - consolidação do período - USP (2009-2013).	212
Gráfico 19 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas, por ano - UNICAMP (2009-2013).	224
Gráfico 20 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas - consolidação do período - UNICAMP (2009-2013).	225

Gráfico 21 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas, por ano - UNICAMP (2009-2013).	226
Gráfico 22 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas - consolidação do período - UNICAMP (2009-2013).....	227
Gráfico 23 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas, por ano - UNESP (2009-2013).....	239
Gráfico 24 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas - consolidação do período - UNESP (2009-2013).	240
Gráfico 25 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas, por ano – UNESP (2009-2013).	241
Gráfico 26 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas - consolidação do período - UNESP (2009-2013).	242
Gráfico 27 - Taxa das questões contempladas pelas competências e habilidades avaliadas nas provas das universidades estaduais analisadas (2009-2013).	243
Gráfico 28 - Taxa das questões das provas contempladas pelas características analisadas - universidades estaduais pesquisadas (2009-2013).....	244
Gráfico 29 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas, por ano - Enem (2009-2013).....	265
Gráfico 30 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas - consolidação do período - Enem (2009-2013).....	266
Gráfico 31 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas, por ano - Enem (2009-2013).	267
Gráfico 32 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas - consolidação do período - Enem (2009-2013).....	268
Gráfico 33 - Taxa das questões contempladas pelas competências e habilidades avaliadas no conjunto das provas analisadas (2009-2013).	273
Gráfico 34 - Taxa das questões contempladas pelas características analisadas no conjunto das provas pesquisadas (2009-2013).	276

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A organização do ensino conforme as disposições normativas das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 1961, 1971 e 1996.....	101
Quadro 2 - Competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos de Ensino Médio pela área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.	118
Quadro 3 - Relação entre significação das competências e conceitos estruturadores para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.	120
Quadro 4 - Competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos de Ensino Médio na disciplina de História.....	122
Quadro 5 - Instituições em que o ingresso para todas as vagas se deu pelo Enem/ Sisu em 2014.	128
Quadro 6 - Instituições em que o ingresso para todas as vagas se deu pelo Enem/ Sisu em 2014, exceto cursos que exigem habilidade específica.	129
Quadro 7 - Instituições e proporção de vagas preenchidos por meio do Enem/ Sisu em 2014.	129
Quadro 8 - IES que utilizaram o resultado do Enem no processo seletivo para ingresso em 2014 de forma diferenciada.	130
Quadro 9 - Uso das notas do Enem para ingresso nas IES em 2016.	131
Quadro 10 - Instrumento para seleção das questões a serem abordadas na segunda fase da pesquisa.	141
Quadro 11 - Categorização das competências e habilidades e das características das questões de História analisadas.	146
Quadro 12 - Instrumento para identificação das competências, habilidades e características das questões de História.	151
Quadro 13 - Análise do vestibular da UFMG (2009)	157
Quadro 14 - Análise do vestibular da UFMG (2010)	159
Quadro 15 - Análise do vestibular da UFMG (2011).	161
Quadro 16 - Análise do vestibular da UFMG (2012).	162
Quadro 17 - Análise do vestibular da UFMG (2013).	163
Quadro 18 - Análise do vestibular da UFPE (2009).	169
Quadro 19 - Análise do vestibular da UFPE (2010).	171
Quadro 20 - Análise do vestibular da UFPE (2011).	173
Quadro 21 - Análise do vestibular da UFPE (2012).	175
Quadro 22 - Análise do vestibular da UFPE (2013).	177
Quadro 23 - Análise do vestibular da UFRJ (2009).	184
Quadro 24 - Análise do vestibular da UFRJ (2010).	186
Quadro 25 - Análise do vestibular da UFRJ (2011).	188
Quadro 26 - Análise do vestibular da USP (2009).	199
Quadro 27 - Análise do vestibular da USP (2010).	201

Quadro 28 - Análise do vestibular da USP (2011).	203
Quadro 29 - Análise do vestibular da USP (2012).	205
Quadro 30 - Análise do vestibular da USP (2013).	207
Quadro 31 - Análise do vestibular da UNICAMP (2009).	214
Quadro 32 - Análise do vestibular da UNICAMP (2010).	216
Quadro 33 - Análise do vestibular da UNICAMP (2011).	218
Quadro 34 - Análise do vestibular da UNICAMP (2012).	220
Quadro 35 - Análise do vestibular da UNICAMP (2013).	222
Quadro 36 - Análise do vestibular da UNESP (2009).	229
Quadro 37 - Análise do vestibular da UNESP (2010).	231
Quadro 38 - Análise do vestibular da UNESP (2011).	233
Quadro 39 - Análise do vestibular da UNESP (2012).	235
Quadro 40 - Análise do vestibular da UNESP (2013).	237
Quadro 41 - Análise do Enem (2009).	255
Quadro 42 - Análise do Enem (2010).	257
Quadro 43 - Análise do Enem (2011).	259
Quadro 44 - Análise do Enem (2012).	261
Quadro 45 - Análise do Enem (2013).	263
Quadro 46 - ENEM 2009 – Múltipla Escolha (Caderno Azul)	312
Quadro 47 - ENEM 2010 – Múltipla Escolha (Caderno Amarelo)	313
Quadro 48 - ENEM 2011 – Múltipla Escolha (Caderno Amarelo)	314
Quadro 49 - ENEM 2012 – Múltipla Escolha (Caderno Amarelo)	315
Quadro 50 - ENEM 2013 – Múltipla Escolha (Caderno Branco).....	316
Quadro 51 - USP 2009 – 1ª fase: Múltipla Escolha (Prova V).....	317
Quadro 52 - USP 2010 – 1ª fase: Múltipla Escolha (Prova V).....	319
Quadro 53 - USP 2010 – 2ª fase (1º dia): Discursiva	321
Quadro 54 - USP 2010 – 2ª fase (2º dia): Discursiva	321
Quadro 55 - USP 2011 – 1ª fase: Múltipla Escolha (Prova V).....	322
Quadro 56 - USP 2011 – 2ª fase (1º dia): Discursiva	324
Quadro 57 - USP 2011 – 2ª fase (2º dia): Discursiva	324
Quadro 58 - USP 2012 – 1ª fase: Múltipla Escolha (Prova V).....	325
Quadro 59 - USP 2012 – 2ª fase (1º dia): Discursiva	327
Quadro 60 - USP 2012 – 2ª fase (2º dia): Discursiva	327
Quadro 61 - USP 2013 – 1ª fase: Múltipla Escolha (Prova V).....	328
Quadro 62 - USP 2012 – 2ª fase (1º dia): Discursiva	330
Quadro 63 - USP 2013 – 2ª fase (2º dia): Discursiva	330

Quadro 64- UNESP 2010 – 1ª fase: Múltipla Escolha	331
Quadro 65- UNESP 2010 – 2ª fase: Discursiva.....	333
Quadro 66- UNESP 2011 – 1ª fase: Múltipla Escolha	334
Quadro 67- UNESP 2011 – 2ª fase: Discursiva.....	336
Quadro 68- UNESP 2012 – 1ª fase: Múltipla Escolha	337
Quadro 69- UNESP 2012 – 2ª fase: Discursiva.....	339
Quadro 70- UNESP 2013 – 1ª fase: Múltipla Escolha	340
Quadro 71- UNESP 2013 – 2ª fase: Discursiva.....	342
Quadro 72- UNICAMP 2009 – 1ª fase: Discursiva	343
Quadro 73- UNICAMP 2010 – 1ª fase: Discursiva.....	344
Quadro 74- UNICAMP 2011 – 1ª fase: Múltipla Escolha.....	345
Quadro 75- UNICAMP 2011 – 2ª fase: Discursiva	346
Quadro 76- UNICAMP 2012 – 1ª fase: Múltipla Escolha.....	347
Quadro 77- UNICAMP 2012 – 2ª fase: Discursiva	348
Quadro 78- UNICAMP 2013 – 1ª fase: Múltipla Escolha.....	349
Quadro 79- UNICAMP 2013 – 2ª fase: Discursiva	350

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantidade de cursos e de alunos de graduação das IFES – 2011.....	135
Tabela 2- IFES com mais alunos matriculados na graduação – 2011.....	136
Tabela 3- Dez vestibulares brasileiros com maior número de candidatos – 2011	137
Tabela 4- Instituições com maior produção científica no Brasil: 2007-2011.	138
Tabela 5- Classificação das provas do Enem e dos vestibulares analisados.	152
Tabela 6 - Competências e habilidades avaliadas por instituição (consolidado 2009-2013).271	
Tabela 7 - Características das questões analisadas por exame (2009-2013).....	275

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS¹

Abeh	Associação Brasileira de Ensino de História
ABI	Associação Brasileira de Imprensa
ABE	Associação Brasileira de Educação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Abruem	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
AI-5	Ato institucional nº 5
Ande	Associação Nacional de Educação
Andifes	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Anpuh	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica “Celso Suckow da Fonseca”
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
Cenp	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Secretaria da Educação, SP)
CF	Constituição Federal
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
COMVEST	Comissão Permanente para os Vestibulares da UNICAMP
Conaes	Comissão de Avaliação da Educação Superior
Consed	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Contag	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
COPEVE	Comissão Permanente do Vestibular da UFMG
COVEST-COPSET	Comissão de Processos Seletivos e Treinamento da UFPE
CPC	Centro de Cultura Popular
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EB	Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENCE	Escola Nacional de Ciências Estatísticas
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio

¹ As siglas referentes a instituições e programas educacionais diversos foram grafadas da mesma forma usada pelo MEC, mesmo quando contrariando norma da ABNT. As siglas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram grafadas com as letras “IF” sucedidas de hífen “-”, a fim de evitar confusões com outras siglas, como no caso de “IFES” e “IF-ES”

Etec	Escola Técnica Estadual (de São Paulo)
FCC	Fundação Carlos Chagas
FAETERJ	Faculdade Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro
FECEA	Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana
Fatec	Faculdade de Tecnologia (do Estado de São Paulo)
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular (da USP)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IF-Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IF-Goiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IF-AC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
IF-AL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
IF-AM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Amazonas
IF-AP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
IF-BA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IF-C	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
IF-CE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IF-ES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IF-F	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
IF-Farroupilha	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IF-G	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IF-MG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IF-MS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul
IF-MT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso
IF-NMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
IF-PA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IF-PB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IF-PE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IF-PI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IF-PR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IF-RJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IF-RN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IF-RO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IF-RR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
IF-RS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IF-S	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
IF-SC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IF-Sertão	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
IF-SP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IF-SudesteMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

IF-SuldeMinas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
IF-TM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
IF-TO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
ISEPAM	Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
ME	Movimento Estudantil
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
Neab-UFSCAR	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+EM	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
Prouni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RIHGB	Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB	Secretaria de Educação Básica (do MEC)
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Setec	Secretaria de Educação Tecnológica (do MEC)
Sesu	Secretaria de Educação Superior (do MEC)
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas “Júlio de Mesquita Filho”
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UniRio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNITINS	Fundação Universidade do Tocantins
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
VUNESP	Fundação para o Vestibular da UNESP

SUMÁRIO – VOLUME 1

INTRODUÇÃO	29
PARTE 1 - CLIO INSPIRANDO OS TRÓPICOS: A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	51
1. A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	53
1.1. Considerações sobre currículo e disciplina	53
1.1.1. <i>Currículo</i>	53
1.1.2. <i>Disciplina</i>	61
1.2. Histórico do ensino de História no Brasil	67
1.2.1. <i>O ensino de História sob influência do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro</i>	67
1.2.2. <i>A trajetória do ensino de História no Brasil</i>	73
2. NORMAS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS	85
2.1. Legislação	87
2.1.1. <i>Constituição Federal</i>	87
2.1.2. <i>Estatuto da Criança e do Adolescente</i>	94
2.1.3. <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i>	96
2.2. Diretrizes oficiais norteadoras da Educação	102
2.2.1. <i>A busca da legitimidade dos documentos do MEC no campo educacional</i>	104
2.2.2. <i>A formação escolar voltada à cidadania e à qualificação para o trabalho</i>	111
2.2.3. <i>O novo paradigma da Educação: competências e habilidades</i>	113
2.2.4. <i>As propostas dos documentos orientadores oficiais para a História no Ensino Médio</i>	121
PARTE 2 - CLIO APRECIADA: A DISCIPLINA HISTÓRIA NOS EXAMES DE EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO	125
3. ITINERÁRIO DA PESQUISA	127
3.1. Contexto analisado	127
3.2. Construindo o objeto	133

3.2.1.	<i>O Problema</i>	133
3.2.2.	<i>Hipótese</i>	134
3.2.3.	<i>Delimitação do objeto</i>	134
3.3.	Metodologia.....	139
3.3.1.	<i>Seleção dos documentos a serem analisados</i>	140
3.3.2.	<i>Categorias de análise dos documentos selecionados</i>	145
4.	ANÁLISE DOS VESTIBULARES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS PESQUISADAS	155
4.1.	Universidade Federal de Minas Gerais.....	155
4.1.1.	<i>Histórico da UFMG</i>	155
4.1.2.	<i>Análise dos exames vestibulares</i>	156
4.2.	Universidade Federal de Pernambuco.....	168
4.2.1.	<i>Histórico da UFPE</i>	168
4.2.2.	<i>Análise dos exames vestibulares</i>	169
4.3.	Universidade Federal do Rio de Janeiro.....	183
4.3.1.	<i>Histórico da UFRJ</i>	183
4.3.2.	<i>Análise dos exames vestibulares</i>	184
4.4.	Análise do conjunto dos vestibulares das universidades federais estudadas.....	194
5.	ANÁLISE DOS VESTIBULARES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS	197
5.1.	Universidade de São Paulo.....	197
5.1.1.	<i>Histórico da USP</i>	197
5.1.2.	<i>Análise dos exames vestibulares</i>	199
5.2.	Universidade Estadual de Campinas.....	213
5.2.1.	<i>Histórico da UNICAMP</i>	213
5.2.2.	<i>Análise dos exames vestibulares</i>	214
5.3.	Universidade Estadual Paulista.....	228
5.3.1.	<i>Histórico da UNESP</i>	228
5.3.2.	<i>Análise dos exames vestibulares</i>	229
5.4.	Análise do conjunto dos vestibulares das universidades estaduais paulistas estudadas.....	243

6. A ABORDAGEM DA HISTÓRIA PELO ENEM	247
6.1. Histórico do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem	247
6.2. Análise das provas	255
6.3. Análise do conjunto das provas do Enem (2009-2013)	265
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 269
 REFERÊNCIAS	 283
Bibliografia Geral	283
Fontes	289
<i>Dados dos Exames realizados pelo MEC</i>	290
<i>Dados das Universidades</i>	290
<i>Diretrizes Educacionais</i>	294
<i>Exames realizados pelo MEC: Enem</i>	295
<i>Exames vestibulares</i>	296
<i>Legislação geral</i>	296
<i>Legislação educacional</i>	298

SUMÁRIO – VOLUME 2

APÊNDICES	309
Apêndice A – Quadro com categorias de análise das questões de História.	311
Apêndice B – 1ª etapa: seleção das questões a serem abordadas na 2ª etapa da pesquisa	312
 ANEXOS	 351
Anexo A – Amostra dos exames analisados na 1ª etapa da pesquisa	353
Anexo B – Questões analisadas na 2ª etapa da pesquisa	471

INTRODUÇÃO

Desde que optei pela carreira do magistério, venho me questionando sobre *o quê* e *porquê* ensinar, considerando os alunos para quem ministro as aulas. Essa preocupação se refere à Educação como um todo e à disciplina de História em particular. Fazendo uma retrospectiva da trajetória da Educação no Brasil, percebi o quanto ela foi por muito tempo caracterizada pela exclusão de parcelas significativas da população², por um lado, e voltada para o atendimento de interesses específicos, por outro, desde que o Brasil ganhou esse nome.

A História foi instituída inicialmente como disciplina para a construção de *uma* identidade nacional, que proporcionasse o sentimento necessário à manutenção da integridade do território, cujos desafios – impostos pelas especificidades regionais (potencializadas pelas dificuldades de comunicação que levaram ao parcial isolamento de muitas localidades), pelo tamanho do país e pela formação populacional heterogênea – tornaram-se mais agudos.

A disciplina se efetivou especificamente no Brasil com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838. Até então, a Educação no Brasil fora realizada de distintas formas desde o período colonial. Consultando-se algumas obras que tratam da História da Educação no Brasil, com recorte temporal que remonta ao período colonial, observa-se a forte e constante presença dos jesuítas como os primeiros sujeitos responsáveis pela tarefa da Educação nessas terras, desde que passaram a se chamar Brasil. No geral, os estudiosos valorizam o trabalho dos jesuítas (VIDAL & FARIA FILHO, 2003, p. 49).

A Educação realizada por aqueles religiosos foi voltada inicialmente para a conversão do gentio, como estratégia da contrarreforma, a fim de conquistar almas para a cristandade. Mais adiante, com o crescimento da população de colonos, a Companhia de Jesus se voltou também para a educação das elites (RIBEIRO, 1993, p. 15). Paulo Rennes Ribeiro chega a afirmar a influência da educação realizada pelos jesuítas durante muito tempo:

[enquanto os jesuítas permaneceram no Brasil,] da educação estava excluído o povo, e graças à Companhia de Jesus, o Brasil permaneceu, por muito tempo, com uma educação voltada para a elite dirigente [...] Concluimos,

² Ressalta-se que a educação pública nos períodos colonial e imperial atendeu a uma parcela muito reduzida de alunos. Mesmo durante lapso considerável do período republicano, a maior parte da população permaneceu sem acesso aos bancos escolares. Até hoje ainda há uma parte significativa da população com mais de 15 anos que é composta de analfabetos – mais de 8% do total dos brasileiros, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

então, que este tipo de educação sobreviveu e permaneceu, porque reforçava o sistema sociopolítico e econômico da época (RIBEIRO, 1993, p. 15).

Ressalta-se que o autor não considerou os indígenas sob os cuidados dos religiosos inseridos na categoria de “povo”. Apesar de ser verdadeira a afirmação de que os jesuítas se voltaram para a educação das elites, eles não deixaram de se dedicar também à catequese dos grupos ameríndios enquanto permaneceram no Brasil, não obstante o argumento de que aquela ação atendia aos interesses do Estado em seu projeto colonizador.

A ação realizada pela Companhia de Jesus foi registrada por seus membros, e ia desde a criação de “escolas de ler e escrever” até a promoção de:

[...] ensino sistematizado – classes de latim, humanidades e teatro; cursos de artes, filosofia, matemática e física; questões sobre disciplina escolar; o programa escolar catequético para os índios; e até a tentativa de se criar na Bahia, em 1686, a Universidade do Brasil, frustrada após consulta a Roma (RIBEIRO, 1993, p. 15).

Para alguns autores, como Maria Isabel Moura Nascimento, as escolas jesuíticas asseguravam a reprodução da sociedade escravocrata e “a subordinação pacífica de massa submissa às relações de produção que eram implantadas” (NASCIMENTO et al., 2007, p. 9-10). Para tanto, a congregação detinha considerável patrimônio. Em 1750, a Província dos Jesuítas no Brasil possuía 131 casas, das quais 17 eram colégios e 55 eram missões entre os índios. “No sul do Brasil, até 1734 foram fundadas 21 reduções, aldeamentos indígenas habitados por mais de 100.000 índios cristianizados” (Idem, p. 13).

Um fato relevante sobre os jesuítas no Brasil foi a expulsão da Companhia de Jesus da colônia, em 1759³, por Sebastião José de Carvalho, Marquês de Pombal, primeiro-ministro de D. José I, então rei de Portugal (NASCIMENTO et al., 2007, p. 9) e a consequente introdução das aulas régias, que deveriam atender aos interesses do Estado (Idem, p. 16). Essas reformas pombalinas foram muito criticadas pelos estudiosos da Educação (VIDAL & FARIA FILHO, 2003, p. 49). Um deles é Paulo Ribeiro:

Porém, mesmo após a expulsão dos jesuítas [...] e instauração das Aulas Régias, a situação não mudou, pois o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares,

³ Quando foram expulsos do Brasil, os jesuítas possuíam 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras funcionando onde existiam Casas da Companhia de Jesus (NASCIMENTO et al., 2007, p. 13).

abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos (RIBEIRO, 1993, p. 16).

Contudo, há uma concepção homogênea sobre a educação no período colonial que, conforme Luciano Mendes Faria Filho, não corresponde à realidade. No geral, os estudos realizados até recentemente apontavam para o período colonial como possuidor de

[...] um modelo único de escolarização, baseado na escola moderna, que entre nós somente se organiza nos finais do século XIX. Ao lançar para trás esse modelo, os estudos acabavam por reforçar a ideia da ausência quase absoluta da instituição escolar e, ao mesmo tempo, ajudavam na naturalização da forma escolar moderna (FARIA FILHO, 2004, p.524).

Conforme Faria Filho, a cristalização dessas representações se deveu à concentração dos estudos sobre a história da Educação no período republicano, levando à formação “bastante falseada de nossa história, seja afirmando rupturas pouco demonstradas, seja demonstrando difíceis continuidades” (Idem, p. 523).

Ainda sobre as escolas no período colonial o autor comenta: “As pesquisas têm demonstrado que herdamos do período colonial um número muito reduzido de escolas régias ou de cadeiras públicas de primeiras letras” (FARIA FILHO, 2004, p. 524). Aquelas eram escolas

[...] cujos professores eram reconhecidos ou nomeados como tais pelos órgãos do Estado responsáveis pela instrução, e funcionavam em espaços improvisados, geralmente na casa dos professores, os quais, algumas vezes, recebiam, além do salário, uma pequena ajuda para o pagamento do aluguel (Idem, p. 524).

No entanto, uma informação foi geralmente desconsiderada pelos estudiosos da educação do período – havia uma “*rede* de escolarização doméstica, ou seja, do ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo [...] que atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal” (FARIA FILHO, 2004, p. 524). Assim, Faria Filho argumenta que os estudos sobre a história da educação do período colonial permaneceram, durante muito tempo, equivocados com relação às estatísticas sobre a escolarização.

Aquelas eram escolas que funcionavam “em espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar” (FARIA FILHO, 2004, p. 525). Era comum a presença de vizinhos e parentes dos alunos nos momentos das aulas (Idem, p. 524). Outro modelo que se desenvolveu durante o século XIX surgiu da organização dos pais que contratavam coletivamente um professor ou uma professora para ensinar a seus filhos ou

filhas. Esse modelo é muito parecido com o anterior, com a diferença de que os professores não tinham qualquer vínculo com o Estado, apesar dos “crescentes esforços deste, em vários momentos, para sujeitar tais experiências a seus desígnios” (FARIA FILHO, 2004, p. 525).

A vinda da família real ao Brasil proporcionou mudanças consideráveis no quadro das instituições educacionais da época, com a criação da Academia Real da Marinha (1808), da Academia Médico-Cirúrgica da Bahia (1808), da Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro (1809) e da Academia Real Militar (1810); além de outros estabelecimentos, como o Jardim Botânico (1808), a Imprensa Régia (1808), a Biblioteca Real (1810) e o Museu Real (1818). Contudo, a população em geral continuou iletrada e sem acesso às instituições educacionais. Durante a permanência de D. João VI, não obstante a criação de todas aquelas instituições, o ensino primário não recebeu maior atenção do Estado (RIBEIRO, 1993, p. 16).

As principais ações do príncipe-regente D. João VI, quanto à educação primária, restringiram-se à permissão, a qualquer pessoa, de abertura de escolas de primeiras letras “que na maioria das vezes funcionavam na própria casa do professor. Já os filhos das famílias ricas recebiam em suas casas os preceptores, para dar-lhes a noção das primeiras letras” (NASCIMENTO et. al., 2007, p. 18).

Com a proclamação da independência, em 1822, a necessidade de preenchimento dos quadros administrativos do novo país reforçou a valorização do ensino superior iniciada com a transferência da corte ao Brasil, em 1808.

A primeira constituição do Brasil, outorgada em 1824, postulava que a instrução primária fosse gratuita para todos os cidadãos, mas como o estado da Educação pouco se alterou, em 1826 a Comissão de Instrução Pública da Assembleia Legislativa elaborou um plano integral de ensino público. Nesse projeto,

[...] a educação nacional seria estruturada como um conjunto articulado de escolas, envolvendo estes quatro graus: pedagogias, liceus, ginásios e academias, sendo que o ensino dos liceus poderia, em vez de se articular com o dos ginásios, ser apenas prolongado em escolas subsidiárias (PERES, 2005, p. 4-5).

No entanto, o projeto não foi aprovado. Em 1827 foi apresentado outro projeto de lei, aprovado em 15 de outubro, cujo teor determinava que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, deveriam existir, desde que necessárias “escolas de primeiras letras; além das escolas para meninos, deveriam existir também escolas para meninas; os professores fossem

vitalícios, ingressando no magistério por concurso público” (PERES, 2005, p. 6). Essa foi mais uma das tantas normas que não atingiram resultados significativos no campo educacional.

Outra norma editada no período imperial dedicada à Educação foi o Ato Adicional assinado em 1834, durante o período regencial. O mesmo reservou ao poder central a exclusividade de organização do ensino superior, delegando às províncias a legislação e controle dos ensinos primário e secundário (RIBEIRO, 1993, p. 17).

Após a edição do Ato Adicional de 1834, diversas normas destinadas à Educação no “município da corte” foram editadas. Tais normas serviram de modelo para as várias províncias, que publicaram número significativo de leis sobre o tema (FARIA FILHO, 2004, p. 527). Para esse autor, os dados disponíveis e “a crescente instituição de estruturas administrativas nos dão mostras de que em várias Províncias do Império existiam significativas redes de escolas públicas, privadas ou domésticas” (Idem, p. 528), não obstante a sua insuficiência para suprir as necessidades da população e a heterogeneidade observada nas diferentes províncias.

Durante o império, paulatinamente foram sendo acrescentados outros objetivos ao “*ler, escrever e contar*”, tais como: rudimentos de gramática, de língua pátria, de aritmética ou rudimentos de conhecimentos religiosos” (FARIA FILHO, 2004, p. 528). No entanto, o sistema educacional estava longe de atender à totalidade da população.

Em 1837, o antigo Seminário de São Joaquim transformou-se em estabelecimento imperial de instrução primária, para constituir o Colégio Pedro II (PERES, 2005, p. 9). O governo central propunha o Colégio Pedro II como “estabelecimento-modelo dos estudos secundários, tendo em vista nortear a iniciativa provincial que, pelo Ato Adicional de 1834, ficara com a mais completa autonomia administrativa e didática no campo do ensino primário e médio” (Idem, p. 10). Contudo, o ensino secundário brasileiro no Império foi marcado por um caráter fragmentário e inarticulado (Idem, p. 10).

Na década de 1850 havia grande preocupação por parte da intelectualidade e dos políticos: a unidade nacional – fato que, conforme a opinião de muitos, exigia a uniformização do ensino em todo o Império. Essa preocupação não foi de exclusividade do Brasil. Resguardadas as especificidades, Ivor Goodson comenta as iniciativas dos Estados da Europa Ocidental no século XIX, relacionados à Educação:

A característica comum que unia a grande gama de iniciativas estatais para fundar e administrar a escola de massa era, segundo eles, um esforço para construir um Estado nacional; o poder do Estado-nação, pensava-se, seria unificado através da participação dos cidadãos do Estado nos projetos

nacionais. Um aspecto essencial nesta socialização para a identidade nacional era o projecto da escola estatal de massas. A sequência seguida pelos Estados que promoviam este projecto nacional de escola de massas era surpreendentemente semelhante. Inicialmente, houve a definição de um interesse nacional, ao qual sucedeu uma legislação que decretava a escolaridade obrigatória. Com vista a organizar o sistema de escola de massas, foram criados departamentos estatais ou ministérios da educação. A autoridade estatal era, então, exercida sobre todas as escolas – tanto sobre as escolas “autónomas” já existentes, como sobre as escolas recentemente criadas, especificamente organizadas ou abertas pelo Estado (GOODSON, 1997, p. 81).

A escola de massas e a decretação da escolaridade obrigatória só vieram no século XX, no caso brasileiro. A Constituição de 1824, no seu artigo 179, incisos XXXII e XXXIII garantiu escolarização a todos os cidadãos – contudo cabe lembrar a massa escrava que estava excluída, legalmente, da cidadania. Logo, a ideia de formar cidadãos, considerando a totalidade da população para sua participação nos “projetos nacionais” do Estado, também só foi instituída depois. No entanto, a preocupação com a unidade nacional já estava presente no Brasil em meados do século XIX, sobretudo sabendo-se que o processo de independência da América espanhola a levava a se fragmentar em mais de uma dezena de países. Urgia garantir a unidade nacional aqui também.

Assim, o ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz fez algumas reformas a partir de 1854, com vistas à organização da administração. Primeiramente baixou o Decreto 1.331-A, Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, criando a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte (PERES, 2005, p. 11).

Aquele órgão seria ligado ao Ministério do Império e “destinado a fiscalizar e orientar o ensino público e particular dos níveis primário e médio na cidade do Rio de Janeiro, e estruturou em dois níveis – o elementar e o superior – a instrução primária gratuita, constitucionalmente prometida a todos” (PERES, 2005, p. 11). Além disso, previu um sistema de preparação do professor primário e estabeleceu normas para o exercício da liberdade de ensinar (Idem, p. 11).

Embora de aplicação restrita ao município do Rio de Janeiro, tais medidas reproduziram-se em quase todas as províncias do império (Idem, p. 11). Pelo Regulamento de 1854,

[...] o ensino primário na Corte seria obrigatório, com matrícula entre cinco e 15 anos, vedada aos escravos. Nas escolas do 1º grau, de instrução elementar, o currículo compreenderia: instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções essenciais da geometria, princípios elementares da aritmética, sistema

de pesos e medidas do município. A coeducação foi proibida nas escolas para o sexo feminino, haveria ainda o ensino de bordados e de trabalhos de agulha mais necessários (PERES, 2005, p. 11).

Já com relação às escolas do 2º grau, de instrução superior, o currículo abrangeria também:

[...] desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas, leitura explicada dos Evangelhos e notícia de História Sagrada, os princípios das Ciências Físicas e da História Natural aplicáveis aos usos da vida, geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, ginástica, e estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas (PERES, 2005, p. 11).

Entretanto, vários fatores contribuíram para a *desoficialização* do ensino: “a instabilidade dos presidentes, a incapacidade e o despreparo de muitos deles, as preocupações políticas das assembleias locais, acima de seu compromisso social, e a insuficiência de recursos financeiros foram criando um clima desfavorável à instrução pública provincial” (PERES, 2005, p. 14). Isso abriu caminho para a iniciativa privada expandir suas ações na escolarização (Idem, p. 14).

Uma medida importante para a *desoficialização* do ensino, conforme Tirsa Peres, foi o projeto de liberdade de ensino, apresentado à Assembleia Geral em 1868, com apenas dois artigos: “o primeiro instituía a mais ampla e incondicional liberdade de ensino; o segundo revogava as disposições em contrário” (PERES, 2005, p. 14).

Os anos 1870 e 1880 constituíram um período de muitos debates, de difusão de filosofias liberais e cientificistas e, principalmente, de valorização da educação e preocupação com a sua problemática. Foi um momento marcado por conferências reunindo intelectuais, educadores, parlamentares e ministros que trataram, “diante de um público interessado, dos problemas da educação, ao longo de dezoito anos. Até 1888 registraram-se [sic] um total de 50 conferências” (PERES, 2005, p. 18).

O Império se encerra com uma marca considerável de reformas educacionais, influenciadas por ideias liberais ou positivistas, que, no entanto, não colocaram o país em situação confortável com relação à escolarização da população, apesar do pagamento, pelo governo imperial, da publicação de obras que exaltavam a educação brasileira, a fim de figurar como propaganda nas exposições universais (VIDAL & FARIA FILHO, 2003, p. 39).

Com a proclamação da república, foram feitas outras reformas educacionais, como a Reforma de Benjamin Constant (1890), o Código de Epitácio Pessoa (1901), a Reforma

Rivadavia (1911), a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma Luiz Alves/ Rocha Vaz (1925) (RIBEIRO, 1993, p. 18). Todavia,

Estas reformas pedagógicas não foram suficientes para que os problemas educacionais fossem resolvidos, e o que percebemos é que a educação tradicional manteve-se durante esse período como consequência do próprio modelo socioeconômico, que não havia sido substancialmente alterado com o advento da República (RIBEIRO, 1993, p. 18).

Em 15 de outubro de 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), sob inspiração de Heitor Lyra da Silva, reunindo educadores, médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais que, conforme a própria instituição “buscavam aglutinar os esforços de todos aqueles que acreditavam ser possível transformar o país pela educação, promovendo, através de campanhas educacionais, uma reforma na mentalidade das elites”⁴. A criação da ABE demonstra a relevância que a Educação, paulatinamente, vinha alcançando nos debates sobre os rumos do país.

Ainda na Primeira República (1889-1930), se desenvolveu no campo educacional uma disputa entre pensadores ligados ao movimento que ficou conhecido como *Escola Nova* e outros ligados à Igreja Católica. Os primeiros defendiam o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório; a reorganização do sistema escolar; e a primazia do Estado sobre os assuntos relacionados à Educação e desta sobre a reconstrução nacional. Os católicos tentavam impedir as inovações propostas pelos escolanovistas e concebiam a crise como reflexo do afastamento do homem de Deus, defendendo uma formação cristã (RIBEIRO, 1993, p. 20-21).

Uma preocupação do Estado e de pensadores do período dizia respeito à formação cívica das crianças, com ênfase para o sentimento patriótico. Um ponto central nessa preocupação com o patriotismo era a identidade nacional, aspecto observado desde o século XIX. Marta Maria Carvalho aborda o assunto ao analisar a atuação da ABE, indicando como a identidade nacional era entendida no campo educacional como um todo e demonstrando que o grupo que compunha a ABE não era homogêneo. Cita uma tese defendida por Ferdinando Labouriau Filho na Primeira Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1927, quando o teórico propôs a criação de um

[...] Ministério da Educação, concebido como “um aparelho ramificado convenientemente por todo o país”, dispositivo centralizador que evitasse a “dispersão de esforços”, a “falta de coordenação” e a “ausência de diretivas”, consequências da “pulverização das atribuições governamentais por vários

⁴ Disponível em: <<http://www.abe1924.org.br/>>. Acesso em: 20 out. 2015.

ministérios”. Sua finalidade principal era assegurar a “unidade pátria, por meio de um plano NACIONAL de Educação” (CARVALHO, 1998, p. 218).

Labouriau, em sua tese, deixa claro qual o papel da educação em sua concepção: “[é] pela educação que se formará a nossa nacionalidade, atualmente ainda imprecisa, e que é mais um aglomerado heterogêneo do que um todo harmônico” (LABOURIAU FILHO apud CARVALHO, 1998, p. 218). Assim, na educação residiria “o fator máximo de unidade nacional”, o que fazia com que a educação fosse considerada uma questão nacional e não pedagógica (CARVALHO, 1998, p. 218).

A preocupação com o nacionalismo gerou um debate em que ao menos dois grupos podem ser reconhecidos na ABE. Um deles defendia a centralização das políticas educacionais e o outro era favorável à regionalização dessas políticas. Marta Carvalho aborda a questão, ao demonstrar que Fernando de Magalhães e seu grupo eram apologistas da unificação do ensino. Esse intelectual chegou a afirmar que a constituição republicana de 1891 tinha corroído a “coesão nacional, firmando o princípio da escola primária regional, estreitada no emperramento das pequenas práticas, com seus dirigentes, os seus costumes, seus exclusivismos, suas tradições, suas justiças, seus exércitos e suas bandeiras” (CARVALHO, 1998, p. 220).

Quando Magalhães propôs em 1927 “a ‘unificação do ensino primário’, a ‘escola única’ era a principal reivindicação da [sua] ‘cruzada da unidade nacional’” (CARVALHO, 1998, p. 220). Essa cruzada demandava “a unidade doutrinária da escola: ‘a nossa tarefa será ensinar a ler esta imensa palavra Brasil... mas ensinar a lê-la numa só crença e olhar para um só destino’” (idem, p. 220).

Fica clara a concepção que norteia essa vertente da ABE: a formação escolar voltada para a construção de *uma* identidade nacional, em todos os recantos do país, haja vista o receio da fragmentação dessa identidade e, conseqüentemente, da coesão nacional, como se percebe na crítica à Constituição, considerada permissiva ao possibilitar a regionalização no campo educacional.

Outra vertente, representada por Edgar Sússekind de Mendonça, afirmava que “não tinha sentido temer a fragmentação do país ‘na época da Aviação e do Rádio’”. Para esse grupo “a Educação das populações brasileiras ‘pela própria vida de cada região’ era imperativa” (CARVALHO, 1998, p. 220). Marta Carvalho comenta a concepção de nacionalismo de Sússekind, para quem a nacionalidade não poderia ser compreendida sem as linhas características de cada região. Assim, “Sússekind esperava que a ‘Escola Regional’ preparasse a ‘Escola Nacional’” (idem, p. 220).

O período dos anos 1930 corresponde à efervescência do debate sobre as raízes do atraso no Brasil, que se polarizou entre aqueles que viam as causas disso na mestiçagem e nos que se concentravam na necessidade de buscar conhecer a identidade nacional (BRASIL, 1998a, p. 22). Inspirados por esse debate, nos anos 1930 e 1940 foram produzidos estudos acadêmicos que resultaram em obras que “tendiam a compreender e produzir identidades para a cultura nacional” tais como *Casa-grande & senzala*, de Gilberto Freyre, em 1933; *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, em 1936; e *A cultura brasileira*, de Fernando de Azevedo, em 1943 (VIDAL & FARIA FILHO, 2003, p. 53).

Em meio a essa efervescência houve a Revolução de 1930, proporcionando a subida de Getúlio Vargas ao poder. Então, a proposta centralizadora se efetivou, quando o Estado passou a controlar mais o ensino com as Reformas Francisco Campos, de 1931, a partir das quais os programas e métodos de ensino seriam produzidos pelo governo central (ABUD, 1998). Kátia Abud comenta que

[...] as listas de conteúdos, sua distribuição pelas séries da escola secundária, as orientações para o trabalho pedagógico elaboradas pelas instituições educacionais durante o período em que Vargas governou [...] eram um instrumento ideológico para a valorização de um *corpus* de ideias, crenças e valores centrados na unidade de um único Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse a omissão da divisão social, a direção das massas pelas elites e a valorização da “democracia racial”, que teria homogeneizado num povo branco a população brasileira (ABUD, 1998⁵).

As reformas realizadas pelo ministro Francisco Campos atingiram o ensino superior e o secundário. A reforma no ensino superior foi mais administrativa, criando órgãos como o Conselho Nacional de Educação, os Estatutos das universidades brasileiras e a organização da universidade do Rio de Janeiro (SAVIANI, s.d., p. 5; RIBEIRO, 1993, p. 21).

No ensino secundário, a reforma lhe deu mais organicidade, estabelecendo o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos e a exigência de habilitação neles para ingresso em curso superior (RIBEIRO, 1993, p. 21).

De 1931 a 1937 houve o acirramento da disputa pelos projetos de uma educação nacional, contrapondo escolanovistas e católicos em razão da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (VIDAL & FARIA FILHO, 2003, p. 53). Esse período foi

⁵ O texto de Abud foi disponibilizado sem paginação. Cf. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200006>. Acesso em: 29 fev. 2016.

denominado “conflito de ideias”, as quais constituíam os princípios fundamentais que deveriam orientar a educação no país, conforme a concepção de cada grupo (RIBEIRO, 1993, p. 21).

Como o governo provisório⁶ não tomou medidas imediatas que visassem uma organização do plano de governo para a Educação, em 1932 vários intelectuais assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (RIBEIRO, 1993, p. 21). Suas reivindicações podem ser assim sintetizadas:

I – Estabelecimento de um sistema completo de educação, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual [...];

II – Organização da escola secundária (de 6 anos) em tipo flexível, de nítida finalidade social, como escola para o povo, não preposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos [...];

III – Desenvolvimento da educação técnica profissional, de nível secundário o[u] superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos de escolas [...];

IV – Organização de medidas e instituições de psicotécnica, e orientação profissional para o estudo prático do problema de orientação e seleção profissional e adaptação científica do trabalho às aptidões naturais;

V – Criação de universidades de tal maneira organizadas e aparelhadas que possam exercer a tríplice função que lhes é essencial, de elaborar ou criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la [...];

VI – Criação de fundos escolares ou especiais (autonomia econômica) destinados à manutenção e desenvolvimento da educação em todos os graus e constituídos, além de outras rendas e recursos especiais, de uma porcentagem das rendas arrecadadas pela união pelos Estados e pelos Municípios;

VII – Fiscalização de todas as instituições particulares de ensino que cooperarão com o Estado na obra de educação e cultura, já com função supletiva, em qualquer dos graus de ensino, de acordo com as normas básicas estabelecidas em leis ordinárias, já como campos de ensaios e experimentação pedagógica;

VIII – Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas, maternais e jardins de infância) e de todas as instituições complementares pré-escolares e pós-escolares;

IX – Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino, em todos os departamentos [...]; e

X – Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e a formação de uma sociedade

⁶ A chamada Era Vargas (1930-1945) é dividida em três períodos: Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945). O período em que foi empossado por meio de eleições diretas (1951-1954) não faz parte da Era Vargas.

humana mais justa e que tenha por objetivo a organização da escola unificada, desde o jardim da infância à universidade [...] (AZEVEDO, 2010, p. 122-125).

O ano de 1934, início do segundo período da Era Vargas, teve como marco a promulgação de uma nova constituição, a qual determinou, no tocante à Educação, a competência privativa da União para traçar as diretrizes educacionais do país, a criação dos conselhos nacional e estaduais de educação, o reconhecimento da educação como direito de todos, a obrigatoriedade do ensino primário, e a assistência social e bolsas aos alunos.

Em 1937 teve início o Estado Novo, cujo governo destinou mais verbas à Educação e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942. Essas alterações estão ligadas às transformações estruturais que ocorriam na sociedade, “com a instauração de um modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização [o que levou a mudanças na Educação] em resposta às novas necessidades que surgiam: mão de obra para as funções que se abriam no mercado de trabalho” (RIBEIRO, 1993, p. 22).

Também em 1942 houve uma importante reforma na educação, levada a cabo pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema, a qual foi intitulada com o nome de seu idealizador. Enfatizou aspectos que favoreciam a implantação e fortalecimento do modelo de Estado preconizado pelo Estado Novo, tais como a disciplinarização e controle dos diversos segmentos da sociedade pelo Estado, a construção de uma imagem positiva de Vargas como grande líder e a construção da ideia de *uma* identidade que unificasse a nação.

Assim, a Reforma Capanema atribuiu à escola um papel de promotora do patriotismo e do nacionalismo, além de instituição que interiorizasse em seus alunos os princípios da disciplina e da ordem. Implantou ainda o curso ginásial, de quatro anos e o colegial, de três anos, com as opções de clássico ou científico. Também estabeleceu o ensino industrial e o comercial (RIBEIRO, 1993, p. 23).

Com o fim do Estado Novo foi eleito presidente o general Eurico Gaspar Dutra, que em 1945 criou a *Lei Orgânica do Ensino Primário* e a *Lei Orgânica do Ensino Normal*. Esta última atribuiu à União a responsabilidade pela modalidade de ensino Normal. Em 1946, seguindo o modelo do Senai, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) (RIBEIRO, 1993, p. 24).

Na fase em que a Educação passou a ser regida por Leis de Diretrizes e Bases (LDB), Paulo Ribeiro identifica, quando da discussão da primeira LDB, outro momento de disputa entre católicos e liberais com relação ao “conflito escola pública ‘versus’ escola particular”

(RIBEIRO, 1993, p. 24-25). A escola particular foi defendida pelos donos das escolas e pela Igreja Católica, que afirmavam:

[...] a escola pública não via seus alunos integralmente, limitando-se a desenvolver sua inteligência e outras características ligadas ao conhecimento formal, ou seja, a escola pública não ‘educava’[Assim], somente a escola confessional estava apta a educar, ou seja, a desenvolver a inteligência e formar o caráter, a partir de uma filosofia integral de vida, inexistente na escola pública (Idem, p. 25).

Os católicos defendiam a subvenção pública às escolas particulares, o direito das famílias na formação integral de seus filhos e “baseavam-se na doutrina católica do papa Pio XII, além de considerarem os defensores da escola pública como comunistas, e, portanto, inimigos de Deus, da família e da Pátria” (RIBEIRO, 1993, p. 25).

Os defensores da escola pública fundamentavam suas ideias na doutrina liberal-pragmática de educar para ajustar o indivíduo à sociedade. Um de seus defensores foi Florestan Fernandes, citado por Paulo Ribeiro, que afirmou, a respeito da democratização educacional:

[...] no Brasil as escolas religiosas sempre se dirigiram ou se interessaram predominantemente pela educação de elementos pertencentes a grupos privilegiados, contribuindo desta forma, para a conservação de tais privilégios. A democratização educacional no Brasil iniciou-se com a República e através da escola pública, sendo esta mais uma razão para a defesa deste tipo de escola (RIBEIRO, 1983, p. 26).

Paulo Ribeiro avalia que a LDB atendeu aos dois grupos: “Quando em 1961, é aprovada a Lei 4024 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ambas as tendências são beneficiadas pelo seu conteúdo, que atende às reivindicações feitas tanto pelos católicos quanto pelos liberais” (RIBEIRO, 1983, p. 26), ao manter os dois sistemas de educação.

Dermeval Saviani afirma que os anos 1960 foram férteis em experimentação educativa: “consolidaram-se os colégios de aplicação, surgiram os ginásios vocacionais e deu-se grande impulso à renovação do ensino de matemática e de ciências” (SAVIANI, s.d., p. 6). Foram marcados também pelo surgimento dos movimentos de educação popular, tais como o Movimento de Cultura Popular (MCP), constituído em 1961 no Recife, durante a gestão de Miguel Arraes na prefeitura do município; o Movimento de Educação de Base (MEB), criado também em 1961, pelo então arcebispo de Natal, Dom Eugênio Sales; e o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC), instituído em 1962. A coalizão civil-militar que tomou o poder em 1964 dissolveu a maior parte desses movimentos e experimentações criados nos anos 1960 (SAVIANI, s.d., p. 6).

O grupo que estava no poder tinha um projeto para o Brasil e afastou das decisões políticas e administrativas todos aqueles que não partilhavam daquelas ideias, por meio da repressão. Nesse processo, muitos nomes importantes da ciência e da educação foram para o exílio, voluntariamente ou não.

O modelo econômico era baseado no investimento estrangeiro e no desenvolvimento do setor industrial. Naquele período, os exames vestibulares eram eliminatórios, mas não eram classificatórios. Muitos jovens, das classes médias principalmente, viam a possibilidade de ascensão no ensino superior. Prestavam vestibular, eram aprovados, mas não ingressavam, pois não havia vagas para todos – eram os chamados *excedentes* (RIBEIRO, 1983, p. 25).

Essas demandas levaram à intensificação das passeatas e da conseqüente repressão, por um lado, e da tomada de medidas que visavam reformar a educação, por outro. Dentre essas se destacam a assinatura de uma série de acordos entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development (USAID), conhecidos como acordos MEC-USAID; a mudança do caráter dos vestibulares, que passaram a ser classificatórios e eliminatórios; e a decretação de uma série de leis, dentre as quais as de nº 5.540/68, que alterou o ensino superior, e a de nº 5.692/71 (considerada a segunda LDB), que alterou os ensinos primário e médio, mudando seus nomes para ensino de primeiro e de segundo graus (SAVIANI, s.d., p. 7).

A reforma dos ensinos primário e médio chegou a uma estrutura que,

[...] em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginásial de quatro anos e um curso colegial de três anos, se definiu por um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, como regra geral (SAVIANI, s.d., p. 7).

Jaime Cordeiro assinala que as reformas realizadas durante o regime militar se nortearam por alguns princípios: adequação do sistema educacional às necessidades do modelo econômico imposto, e lógica da eficiência e da economia de recursos (CORDEIRO, 2002, p. 61). Entretanto, o autor ressalta que o governo só voltou sua atenção para o ensino dos então 1º e 2º graus (por meio da decretação da lei 5.692/71), após solucionar a questão dos excedentes, com a mudança do caráter dos vestibulares (Idem, p. 64).

O ano de 1978 representa um marco nas lutas pela redemocratização do país, com greves organizadas por setores dos movimentos de trabalhadores, discussões nas universidades sobre “os seus modos de funcionamento, a sua organização burocrática, a sua eficiência e os seus objetivos, discussões essas centradas, por exemplo, nos temas da autonomia universitária e da

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade” (CORDEIRO, 2000, p. 121). Dessa forma, “sindicatos, universidade e imprensa tomam conta da cena política, inesperadamente, e com um vigor insuspeitado” (Idem, p. 121).

A situação política levou o país à abertura “lenta, gradual e segura”, conforme definição do presidente Ernesto Geisel, movimento esse seguido por seu sucessor, João Baptista de Oliveira Figueiredo, que levou à redemocratização do país. Com ela ocorreu a promulgação da Constituição de 1988 e a entrada em vigor da nova LDB, em 1996, que vão acolher em seus textos muitas aspirações da sociedade no tocante à Educação.

A Educação será objeto de importantes reformas a partir da promulgação da Constituição de 1988, assunto abordado no capítulo 2, promovendo, entre outras consequências, a matrícula de crianças em idade escolar em quantidade sem precedentes (embora a universalização ainda não seja total para essa faixa da população).

A disciplina de História teve um lugar privilegiado no campo educacional brasileiro a partir da criação do Colégio Pedro II. Desde aquele momento ela foi concebida como um elemento fundamental no processo de construção e fortalecimento de *uma* identidade nacional, a fim de garantir a unidade política e territorial do país. Como mencionado, essa foi sua principal atribuição durante período significativo dos séculos XIX e XX.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro teve papel relevante na construção dessa concepção. Contudo, o Instituto também foi palco de disputas teóricas e ideológicas entre seus sócios, o que o torna rica fonte de pesquisas sobre as concepções de História e de ensino de História desenvolvidas no Brasil.

Sobre essas disputas, para compreender os interesses que agem sobre a Educação, apoia-se no conceito de *campo*, desenvolvido por Pierre Bourdieu, conforme o qual,

Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com as outras posições (dominação, subordinação, homologia etc.). Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irreduzíveis às que regem outros campos (BOURDIEU, apud BONNEWITZ, 2003, p. 60).

Assim, a Educação conforma um campo específico: o campo educacional. Nele, as posições ocupadas pelos diversos agentes (indivíduos, grupos de indivíduos ou instituições) são objeto de disputas constantes. Os agentes tentam manter ou conquistar mais poder por meio de sua legitimação. As divergências que envolvem diferentes concepções de Educação, influenciando a construção do currículo, são um exemplo daquelas disputas.

Atualmente há muitas discussões relacionadas a alguns aspectos da disciplina de História, os quais se referem aos conteúdos a ensinar, às metodologias a empregar, aos objetivos a identificar. De maneira geral, há um debate que diz respeito às concepções de educação consideradas mais adequadas. Particularmente, com relação à disciplina de História, essa preocupação se manifesta pelas diferentes abordagens sugeridas, em geral criticando a concepção de história factual, cujos conteúdos, quase sempre abordados cronologicamente, priorizam os fatos políticos.

Os estudiosos do ensino de História analisam como ele foi realizado ao longo do tempo, demonstrando de que forma foi usado como construtor e reproduzidor de um ideal de nação, por meio da abordagem dos atos realizados pelos *heróis nacionais*, da formação da população brasileira, dos fatos relevantes ocorridos no passado, enfim, da *genealogia da nação* (ABUD, 1998). Essa concepção, mais encorajada em alguns períodos, esteve presente em praticamente todo o tempo no país, a partir da criação do Colégio Pedro II.

Atualmente, essa concepção factual, marcada pela ênfase na história política, com abordagem cronológica e influenciada pelo positivismo é muito questionada. Como representantes de outras concepções acerca do ensino de História podem ser mencionadas, entre outras, a abordagem da *história temática*, em que os conteúdos são ensinados a partir de um tema específico (terra, propriedade, trabalho, conflitos, cidadania, movimentos sociais, identidade, cultura, diversidade cultural, por exemplo); a abordagem da *história local*, em que se priorizam a história, os movimentos sociais e os grupos identitários locais, valorizando o contexto de vida dos alunos; e a abordagem *interdisciplinar da história*, cujos conteúdos são apresentados de forma integrada com outras disciplinas, como Geografia, Sociologia e Filosofia.

As concepções do ensino de História são objeto de debates frequentes desde a década de 1980 nas universidades; nos encontros das entidades representativas dos profissionais da área, como os promovidos pela Associação Nacional de História (Anpuh) e pela Associação Brasileira de Ensino de História (Abeh); em instituições governamentais como a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de

São Paulo; e nas revistas especializadas da disciplina como a *Revista Brasileira de História* e a *Revista de História*; e do campo educacional como os *Cadernos Cedes*, os *Cadernos de Pesquisa*, a *Educação & Sociedade* e a *Revista da Anede*.

Há um debate profundo, na atualidade, sobre *qual História ensinar*. Isso se reflete na seleção dos conteúdos, nas estratégias de ensino e no tratamento dos documentos. Essa questão se insere em um debate maior, relacionado à oferta de educação de qualidade à população, que se liga diretamente ao tipo de aluno que se deseja formar.

A repercussão alcançada, nos últimos trinta anos, sobre a qualidade da Educação, tanto no campo educacional quanto fora dele, está relacionada aos contextos brasileiro e mundial do período, que reforçaram substancialmente o debate. Internamente, o Brasil busca a consolidação da democracia, fato que colabora para a defesa do caráter de *formação para a cidadania*. No contexto geral, o mundo passa por mudanças profundas marcadas pela incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação em todas as dimensões da vida, assim como o surgimento de novas profissões e o fim de antigas, alterando drasticamente o mercado de trabalho, o que influencia a defesa da *preparação para o trabalho*. Essa discussão caminha ao lado de outra preocupação com uma formação voltada para o desenvolvimento dos valores humanos nos alunos, de caráter *humanista*.

Nesse contexto de preocupação com a educação a ser oferecida às crianças e adolescentes e do caráter que ela deve priorizar, a *Constituição Federal* (CF), promulgada em 1988; o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), publicado em 1990; e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), em vigor desde 1996, reconheceram a educação de qualidade como direito de todos, entendida como portadora de tripla função: formação pessoal, preparação para o mercado de trabalho e preparação para a cidadania.

Apreende-se que a atribuição à Educação daquela tripla função atendeu aos diferentes interesses em disputa no campo educacional, quando da formulação da Constituição Federal. As outras duas normas se conformaram à Carta Magna. Dessa forma, a Educação ficou responsável pela formação plena do indivíduo (o que atende à *concepção humanista*); preparação para o mundo do trabalho (vinculada a concepções pragmáticas, preocupadas com a formação de *mão de obra qualificada*); e preparação para a cidadania (relacionada às concepções que entendem a Educação como um meio de *conscientização* dos alunos, para que *sejam sujeitos da própria história e transformem a sociedade*).

Seguindo os mesmos princípios, foram editados vários documentos oficiais no âmbito federal, dedicados aos Ensinos Fundamental e Médio, depois da entrada em vigor da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os principais documentos publicados para o Ensino Médio, de 1998 a 2012, são: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM* (1998), os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM* (1999), as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – PCN+EM* (2002) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM* (2008).

Os documentos oficiais mencionados incorporam em seu texto a concepção de tripla função da Educação, bem como *competências e habilidades* a serem desenvolvidas pelos alunos durante o Ensino Médio, valorizando a *interdisciplinaridade* e a *contextualização*, a fim de que se desenvolvam plenamente. Nos referidos documentos, especificamente com relação à disciplina de História no Ensino Médio, foram propostos três eixos divididos em dez competências e habilidades a serem desenvolvidos pelos alunos:

1. Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção;
2. Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico;
3. Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas;
4. Estabelecer relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos;
5. Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos;
6. Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos;
7. Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação;
8. Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade;
9. Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos; e
10. Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.

Face ao exposto, este trabalho foi idealizado considerando três aspectos aqui apresentados:

- a) as disputas e negociações no campo educacional entre pensadores, gestores públicos e demais atores que exercem ou exerceram influência nele;
- b) as transformações pelas quais o Brasil passa desde o processo de redemocratização e suas consequências para o currículo da Educação Básica; e
- c) as concepções sobre a disciplina de História e o seu ensino.

Assim, a *questão norteadora* desta pesquisa partiu da indagação sobre o alcance das concepções propostas nos documentos oficiais para a disciplina de História no Ensino Médio. Em outras palavras, em que medida os documentos oficiais são considerados quando da efetivação do currículo de História naquele segmento?

Mesmo os documentos sendo apresentados como parâmetros (e não como prescritivos ou reguladores) e concentrando sua atenção em *habilidades e competências*, prevalece a dificuldade de implantação de um currículo para o Ensino de História no Ensino Médio em todo o país. Com o objetivo de mensurar o quanto os documentos oficiais norteadores da disciplina de História são considerados para a formulação do currículo no Ensino Médio e sabendo da observação, por parte de muitas escolas e redes de ensino, da orientação de seus currículos a partir dos vestibulares e do Enem, optou-se pela análise desse exame e dos vestibulares de seis universidades expressivas no cenário nacional.

As instituições que tiveram seus exames pesquisados foram: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). As provas estudadas correspondem ao período de 2009 a 2013.

Como referência para a análise das questões dos diferentes exames, foram usadas as dez *competências e habilidades* a serem desenvolvidas pela disciplina de História no Ensino Médio, mencionadas anteriormente. Também foram avaliadas características das questões, referentes: à *interdisciplinaridade*, ao *uso de diferentes documentos* nos itens (tendo em vista a valorização desses aspectos nas diretrizes oficiais para a disciplina) e ao *caráter restrito* das questões,

quando estas avaliam apenas localização de informação nos documentos ou detenção de conhecimentos factuais (aspectos criticados pelas diretrizes oficiais da disciplina).

Partiu-se do pressuposto de que se os vestibulares e o Enem avaliam as competências e habilidades propostas nos documentos oficiais, elas têm mais chances de repercutir nos currículos dos sistemas de ensino e das escolas – o que significa a observação das propostas oficiais pelas instituições e sistemas de ensino por um caminho indireto. Ao contrário, se aquelas habilidades e competências não são contempladas, é mais difícil ainda que ocorra sua incorporação ao currículo das escolas de Ensino Médio em virtude do peso dos vestibulares e, mais recentemente, do Enem para a formulação do currículo daquele segmento de ensino.

Ressalta-se que essa opção de análise se dá pela constatação de que os vestibulares e o Enem têm influenciado o currículo do Ensino Médio. Contudo, lembra-se que essa influência pode ser mais forte ou mais fraca, dependendo das especificidades de cada rede de ensino e de cada escola. Destaca-se outro aspecto: da mesma forma que há uma distância considerável entre o currículo oficial proposto e o currículo realizado em sala de aula, também se observa distância entre os aspectos avaliados nos exames vestibulares e no Enem, por um lado, e o currículo realizado em sala de aula, por outro. Logo, a influência desses exames no currículo real não pode ser entendida como determinante, em virtude das disputas entre os vários agentes do campo educacional, em todas as esferas de ação, até chegar na ponta do processo: a sala de aula.

Não obstante essas considerações, o discurso do MEC, em carta endereçada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) propondo o “Novo Enem”, reconhece a influência dos vestibulares no currículo do Ensino Médio em parte significativa dos sistemas. Sabe-se que um dos propósitos do MEC com a instituição do Enem consiste em torná-lo um orientador do currículo do Ensino Médio do país, conforme documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” - Inep (BRASIL, Sobre o Enem) e dirigentes da instituição, tais como um de seus ex-presidentes, Reynaldo Fernandes: “O Enem ainda precisa ser discutido e analisado, mas ele é importante para orientar os currículos, caso contrário esse papel ficará a cargo dos vestibulares⁷”.

Reconhecendo a importância dos exames vestibulares e do Enem, que mobilizam milhões de pessoas todos os anos em suas provas, e a relativa influência que exercem sobre o

⁷ Cf. matéria “O Impacto do Exame”. Disponível em: <<http://revistaeducacao.com.br/textos/0/o-impacto-do-exame-239291-1.asp>>. Acesso em: 4 out. 2015.

currículo do Ensino Médio, foi concebida esta pesquisa, a fim de analisar o quanto aqueles exames observam os documentos orientadores da Educação nesse segmento de ensino.

Este trabalho está estruturado em seis capítulos, divididos em duas partes. Na primeira, “Clio inspirando os trópicos: a disciplina de História no currículo da Educação Básica brasileira”, a musa da História é invocada a fim de se poder mergulhar nas concepções que marcaram a disciplina, desde que foi instituída oficialmente no Brasil, em dois capítulos.

O capítulo inicial aborda dois conceitos importantes para a análise que se propõe: *currículo* e *disciplina*. Sobre o currículo é explicitado o seu caráter de construção social, mediado pelas disputas e negociações no campo educacional. Com relação à disciplina, são apresentadas algumas considerações sobre as especificidades da disciplina escolar, deslocando-a do lugar de mera vulgarizadora do conhecimento. Em seguida é realizada uma retrospectiva do Ensino de História no país, após a criação do Colégio Pedro II, apontando as disputas de que foi objeto e que repercutem, em maior ou menor grau, no currículo proposto atualmente nos documentos orientadores da Educação.

O segundo capítulo é dedicado às normas e documentos oficiais educacionais em vigor, abordando o tratamento dispensado à Educação pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Posteriormente são analisadas as diretrizes oficiais norteadoras da Educação no Ensino Médio e o esforço realizado pelo MEC visando à sua legitimação. Especificamente são pesquisados os documentos destinados à disciplina de História no Ensino Médio.

A segunda parte, “Clio apreciada: a disciplina de História nos exames de egressos do Ensino Médio”, é composta de quatro capítulos e analisa as avaliações relacionadas à História pelos vestibulares e pelo Exame Nacional do Ensino Médio, considerando os documentos oficiais orientadores do currículo de História para o Ensino Médio.

O terceiro capítulo apresenta o itinerário da pesquisa, abordando o contexto analisado; o problema, a hipóteses e a delimitação do objeto; bem como a metodologia usada, quando são expostos os critérios para a seleção das fontes e os instrumentos construídos para a realização do trabalho.

A análise dos exames vestibulares das universidades federais pesquisadas: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Rio de Janeiro é realizada no quarto capítulo.

No quinto capítulo são apresentadas as análises das universidades estaduais estudadas: Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

O Exame Nacional do Ensino Médio é analisado no sexto capítulo, no qual é apresentado seu histórico, as mudanças ocorridas a partir de 2009, o esforço empreendido para sua legitimação no campo educacional e os exames realizados no período de 2009 a 2013.

Na sequência são feitas as considerações finais, nas quais é apresentada análise do conjunto dos exames pesquisados à luz das categorias construídas, relacionadas às competências e habilidades e às características das questões.

As tabulações realizadas para a seleção das questões analisadas encontram-se nos apêndices. A íntegra das questões analisadas encontra-se nos anexos. O Volume 2 deste trabalho é composto pelos apêndices e anexos⁸.

⁸ O Volume 2 das versões do trabalho destinadas aos componentes da banca está digitalizado em CD, anexo ao Volume 1, seguindo política da Universidade de economia de papel.

PARTE 1

CLIO INSPIRANDO OS TRÓPICOS: A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

“No Monte Parnaso, morada das Musas, uma delas se destaca. Fisionomia serena, olhar franco, beleza incomparável. Nas mãos, o estilete da escrita, a trombeta da fama. Seu nome é Clio, a musa da História. Neste tempo sem tempo, que é o tempo do mito, as musas - esses seres divinos – filhos de Zeus e de Mnemósine, a Memória, têm o dom de dar existência àquilo que cantam. E no Monte Parnaso, cremos que Clio era uma filha diletta entre as Musas, pois partilhava com sua mãe o mesmo campo do passado e a mesma tarefa de fazer lembrar. Talvez, quem sabe, Clio superasse Mnemósine, uma vez que, com o estilete da escrita, fixava em narrativa aquilo que cantava e a trombeta da fama conferia notoriedade ao que ela celebrava”.

Sandra Jatahy Pesavento

1. A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Este capítulo aborda os conceitos de *currículo* e *disciplina*, fundamentais para a análise do ensino de História na Educação Básica, pois ambos resultam de disputas empreendidas pelos agentes do campo educacional. Após a exposição daqueles conceitos, o histórico do ensino de História é apresentado, desde a criação do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), no segundo quartel do século XIX.

Esse recuo no tempo ocorre em razão da importância das duas instituições para a construção do currículo de História no Brasil. Assim, são abordadas algumas disputas protagonizadas pelos sócios do IHGB, cujas formulações chegaram, em parte, aos currículos atuais. Durante o período republicano continuaram havendo os embates sobre o caráter da escola, do ensino e dos conteúdos a se ensinar em História, que, de certa forma, refletem-se nas disputas atuais em torno do *quê* e de *como* ensinar História. Por essa razão se optou pela realização do histórico da disciplina no Brasil.

1.1. Considerações sobre currículo e disciplina

1.1.1. Currículo

Um dos temas que têm mobilizado muitos pensadores da Educação diz respeito ao currículo. Apesar das distinções teóricas entre os pesquisadores do assunto, há um consenso sobre o caráter do currículo como produto de uma construção social (YOUNG apud GALIAN & LOUSANO, 2014; APPLE, 1989, 2006; GOODSON, 1997, 2008; CHERVEL, 1990; POPKEWITZ, 1995).

Thomas Popkewitz concebe o currículo como:

[...] um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível. Como tal, esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu” (POPKEWITZ, 1995, p. 174).

Assim, o caráter formativo do currículo vai além do aprendizado dos conteúdos explícitos, influenciando outros aspectos do sujeito referentes à sua forma de se relacionar com o mundo. A partir daquela concepção, o autor assim conceitua o termo:

O currículo (ou eu poderia usar o conceito mais amplo de pedagogia) existe no interior de uma instituição chamada escola, que é uma invenção relativamente recente da sociedade ocidental. Digo “sociedade ocidental” porque existem exemplos de aprendizagem e currículo no Midrash islâmico e no Yeshiva judaico que sugerem outras formas de relações sociais em torno das quais se organiza institucionalmente o conhecimento para os jovens [...] O currículo pois, pode ser visto como uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo (POPKEWITZ, 1995, p. 186).

Chama-se a atenção para um aspecto dessa conceituação: o currículo é uma invenção da modernidade que *envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo*. Como intenção, pode-se afirmar isso. No entanto, a complexidade do campo impede que se afirme o êxito pleno desse objetivo.

Michael Apple afirma que o currículo não pode ser entendido de uma forma positiva, e sim relacionalmente, “como tendo adquirido seu significado a partir das conexões que ele tem com as complexas configurações de dominação e subordinação, na nação como um todo e em cada região ou escola individual” (APPLE, 1989, p. 47). E acrescenta:

[...] o currículo não existe como fato isolado. Ao invés, ele adquire formas sociais particulares que corporificam certos interesses que são eles próprios os resultados de lutas contínuas dentro e entre os grupos dominantes e subordinados. Ele não é o resultado de algum processo abstrato, mas é o resultado dos conflitos, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinados (APPLE, 1989, p. 47).

Para desenvolver seu argumento sobre currículo e poder, Apple se deteve no papel das escolas, apoiado em David Hogan. Assim, defende a importância dos conflitos referentes ao conhecimento, aos bens e serviços econômicos e às relações de poder dentro e fora da escola. Argumenta que a necessária compreensão dessas questões demanda que se deixe de pensar as escolas como sendo “locais que procuram maximizar o rendimento acadêmico dos alunos [e sim] interpretar a escola de forma mais social, cultural e estrutural” (APPLE, 1989, p. 47).

Apple reconhece três funções exercidas pela escola, as quais contraditórias entre si. Primeiramente, as escolas auxiliam no processo de acumulação “ao fornecer algumas das condições necessárias para a recriação de uma economia dirigida para a desigualdade. Elas fazem isso, em parte, por meio dos processos internos de classificação e seleção dos alunos com

base no ‘talento’, reproduzindo assim [...] uma força de trabalho hierarquicamente organizada” (APPLE, 1989, p. 48). No entanto, pondera quanto ao equívoco de conceber isso de forma mecanicista.

Em segundo lugar, reconhece as escolas como importantes agências de legitimação, ou seja, “são parte de uma complexa estrutura através da qual os grupos sociais adquirem legitimidade e as ideologias sociais e culturais são recriadas, mantidas e continuamente reelaboradas” (APPLE, 1989, p. 48), favorecendo a meritocracia e reforçando a crença social de que as instituições sociais são igualitárias em termos de raça, classe e gênero.

Entretanto, nesse aspecto Apple chama a atenção para o fato de que o papel da escola no processo de legitimação não está limitado a fazer o sistema socioeconômico parecer natural e justo ou a separar os grupos uns dos outros. “Uma vez que as escolas também fazem parte das instituições políticas de nossa sociedade, parte do *Estado*, elas também devem legitimar a *si próprias*. Isto é, não somente a economia, mas o aparato educacional e a burocracia estatal e o governo em geral têm suas próprias necessidades de legitimação” (APPLE, 1989, p. 48).

Apple ressalta que as escolas, como parte do aparato estatal, também devem obter o consentimento dos governados – assim, pode ocorrer de nem sempre a necessidade de legitimação estar em sintonia com as exigências da economia.

Em terceiro lugar, Apple afirma que as universidades ajudam na produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento econômico, ao mesmo tempo em que é uma preparação para os futuros empregados das empresas. No caso da escola, afirma que fortalecem isso à medida que seus currículos se tornam cada vez mais técnicos:

[...] hoje, muitas práticas escolares reduzem também a esfera cultural (a esfera do discurso democrático e das compreensões coletivas) à aplicação de regras e procedimentos técnicos. Em essência, também nesse caso questões referentes ao “por quê” são transformadas em questões referentes ao “como” (APPLE, 1989, p. 49).

Contudo, aponta para os casos em que os estudantes podem muitas vezes rejeitar as ideologias e o conhecimento dominantes. “A escola, nesse caso, serve como um local para a produção de práticas culturais alternativas ou de oposição. Essas práticas podem não servir de nenhuma forma direta para as necessidades de acumulação, legitimação ou de produção do Estado ou do capital” (APPLE, 1989, p. 49). Assim, existe uma dinâmica cultural parcialmente autônoma em operação também nas escolas, “uma dinâmica que não é necessariamente redutível aos resultados e pressões do processo de acumulação de capital” (Idem, p. 49).

Sobre a relativa autonomia da escola em relação ao currículo, André Chervel afirma:

A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia e da rotina. Quantos sarcasmos contra a gramática escolar precederam, nos anos 1960 e 1970, a introdução triunfal da linguística estrutural e transformacional! A vaga modernista devia refluir dez anos mais tarde, confirmando assim uma experiência histórica bem densa: *quando a escola se recusa, ou expulsa depois de uma rodada, a ciência moderna, não é certamente por incapacidade dos mestres de se adaptar, é simplesmente porque seu verdadeiro papel está em outro lugar, e ao querer servir de reposição para alguns “saberes eruditos”, ela se arriscaria a não cumprir sua missão* (CHERVEL, 1990, p. 182 – grifos nossos).

Chervel demonstra que a escola não é vulgarizadora dos conhecimentos produzidos em outras esferas, a partir do ensino da Língua, na França:

O exemplo da história da gramática escolar mostra, contudo, que a prova [de que a escola não é vulgarizadora] pode ser fornecida. A escola ensina, sob esse nome, um sistema, ou melhor, uma combinação de conceitos mais ou menos encadeados entre si. Mas três resultados de análises históricas impedem definitivamente que se considere essa matéria como uma vulgarização científica. Ela mostra primeiro, que contrariamente ao que se teria podido acreditar, a “teoria” gramatical ensinada na escola não é a expressão das ciências ditas, ou presumidas “de referência”, mas que ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola. Em segundo lugar, o conhecimento da gramática escolar não faz parte – com exceção de alguns conceitos gerais como o nome, o adjetivo ou o epíteto – da cultura do homem cultivado [...]. Enfim, a própria gênese dessa gramática escolar não deixa nenhuma dúvida sobre sua finalidade real. A criação de seus diferentes conceitos tem constantemente coincidido no tempo com seu ensino, assim como com o ensino da ortografia, dentro de um vasto projeto pedagógico, que é o da escola primária desde os tempos da Restauração, e que traz, nos programas e nos planos de estudo do século XIX, um título que não faz referência nem à ortografia nem à gramática: “os elementos da língua francesa”. Na sua realidade didática cotidiana, como nas suas finalidades, a gramática escolar francesa embarcou, de fato, na grande empresa nacional de aprendizagem da ortografia, empresa que não tem nada a ver com qualquer vulgarização (CHERVEL, 1990, p. 181-2).

Tomando por base o ensino da língua, Chervel demonstra como os conhecimentos ensinados pela escola são, eles próprios, uma construção da escola, sendo um elemento constituinte da cultura escolar.

Isso aponta a complexidade em torno do currículo, o qual, sendo resultante dos “conflitos, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinados” (APPLE, 1989, p. 47), não pode ser entendido simplesmente como algo definido pelos órgãos centrais e,

passivamente reproduzido pelas redes de ensino, pelas diferentes escolas e pelos diversos professores.

Não obstante o currículo ser o resultado de uma construção social (que reproduz os valores e ideologias da classe dominante), sua efetivação está inserida num quadro bem mais amplo, em que vários agentes participam das negociações e disputas constantes, conferindo-lhe um caráter dinâmico, apesar do esforço por sua estabilização realizado pelos que veem seus interesses atendidos (GOODSON, 1997).

Assim, a efetivação do currículo real passa por diversas filtragens e é resultante de várias negociações, disputas e omissões. Pensando no caso brasileiro, podem-se descrever cinco etapas desde a construção do currículo nacional oficial até a execução do currículo real. Essas dizem respeito: a) à elaboração do currículo nacional oficial e sua publicação; b) ao grau de adesão das redes de ensino ao currículo elaborado nacionalmente, somado às orientações curriculares da rede de ensino; c) ao grau de adesão das escolas ao currículo elaborado nacionalmente, somado às orientações curriculares da rede de ensino e à cultura própria da escola; d) ao grau de adesão dos professores ao currículo elaborado nacionalmente, somado às orientações curriculares da rede de ensino, à cultura própria da escola em que atuam e às suas concepções teóricas em relação aos conhecimentos pedagógicos e específicos da disciplina; e e) ao grau de adesão dos alunos em relação ao que o professor ensina, somado às especificidades de cada indivíduo, que distinguem o nível de compreensão e aprofundamento da aprendizagem. A Figura 1⁹ apresenta a relação dessas etapas.

⁹ Elaborado pelo autor.

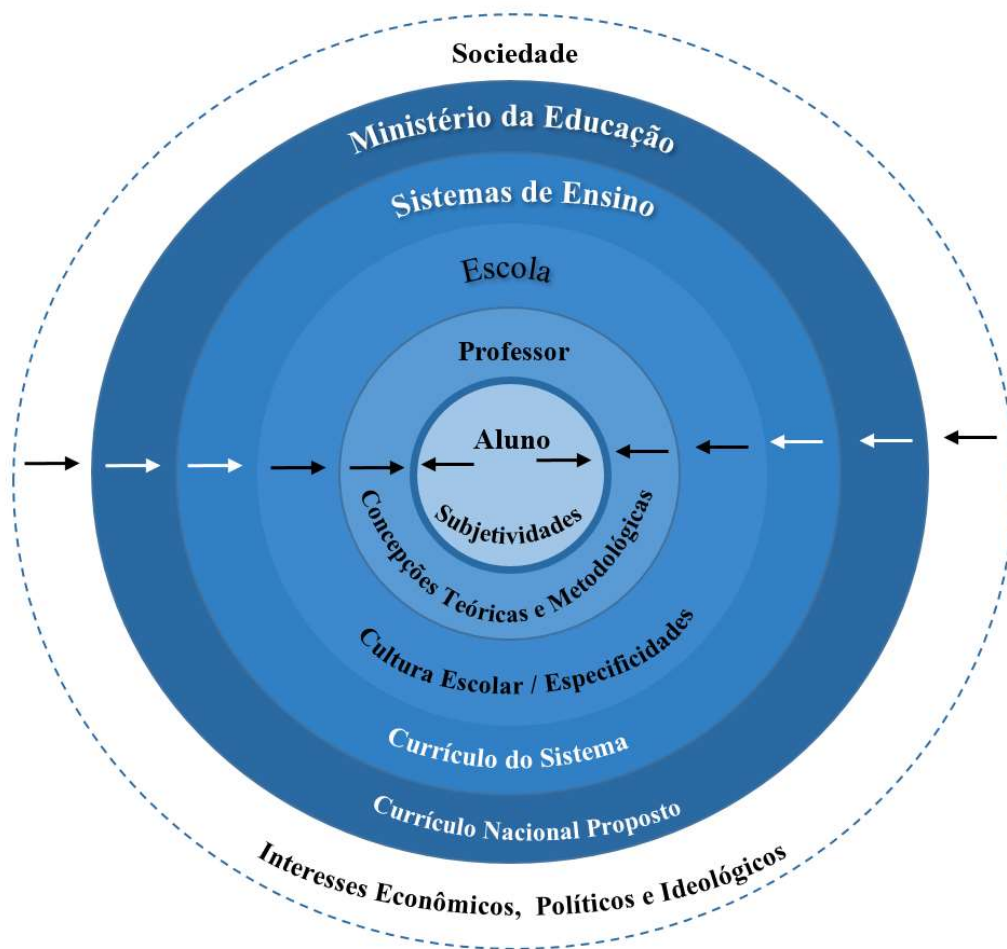


Figura 1 - Etapas de negociação e disputa entre o currículo nacional proposto e o currículo real (efetivado).

Com relação à primeira etapa, a elaboração do currículo nacional oficial resulta de disputas entre os agentes econômicos (setor empresarial como um todo, que defende a formação escolar visando à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, bem como à difusão da ideologia dominante), os agentes diretamente ligados ao campo educacional (universidades, instituições representativas dos professores e dos profissionais formados nas áreas componentes das disciplinas escolares) e agentes políticos (governos e burocratas que, por sua vez, tomam decisões conforme suas filiações ideológicas e sua legitimidade perante a população).

Dessa forma, embora se afirme que o currículo é fundamentalmente um instrumento político para manter as relações de poder existentes na sociedade (YOUNG apud GALIAN & LOUSANO, 2014, p. 1112), a elaboração do currículo nacional resulta da disputa entre aqueles vários agentes, sobre o que a escola deve ensinar. As mudanças conjunturais rearranjam aquela correlação de forças. Assim, o currículo depende do equilíbrio relativo de poder entre os grupos

em conflito (APPLE, 1989). Essas mudanças conjunturais explicam em parte um fenômeno mencionado por vários estudiosos: as vagas reformistas sucessivas em vários países.

A segunda etapa diz respeito ao *grau de adesão das redes de ensino ao currículo elaborado nacionalmente*. Há alguns elementos que contribuem menos ou mais para isso ocorrer, por exemplo, o caráter dos documentos orientadores publicados pelo governo central. No caso brasileiro, os documentos orientadores da Educação são concebidos como *Parâmetros, Diretrizes, Orientações*. Isso lhes tira o caráter mais prescritivo, que é substituído por um sentido orientador da Educação Nacional.

Além disso, há especificidades nas diversas redes de ensino¹⁰. Por exemplo, o currículo da rede estadual do Paraná há muito tempo privilegia o estudo daquele estado nas disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa, aspecto que se refletia nos vestibulares da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em que esses conhecimentos locais eram avaliados. Dessa forma, pode-se inferir que o currículo das diferentes redes de ensino conjuga o currículo nacional com aquele elaborado localmente.

A terceira etapa se refere ao *grau de adesão das escolas ao currículo elaborado nacionalmente*. Por pertencerem a uma rede específica, as escolas não podem atender exclusivamente ao currículo nacional, prescindindo das orientações das redes a que estão submetidas. Soma-se a isso a cultura escolar específica da escola. Por exemplo, pode haver algum projeto sendo desenvolvido de forma exitosa em uma unidade escolar, cuja temática abordada não necessariamente seja contemplada pelas orientações curriculares nacionais ou da rede específica.

Assim, o currículo efetivado pela escola resulta das disputas entre o currículo nacional, o currículo da rede a que pertence e o currículo próprio de sua cultura escolar, mais diretamente ligado às especificidades dos alunos e dos professores. No entanto, o currículo efetivamente realizado ainda apresenta outros componentes a influenciá-lo.

A quarta etapa diz respeito aos responsáveis pela efetivação do currículo, na ponta do processo: os professores, ou seja, ao *grau de adesão dos professores às orientações curriculares nacionais, conjugadas com as da rede de ensino à qual pertencem e com a cultura própria da escola em que atuam*. A subjetividade do professor deve ser considerada, de tal forma que suas

¹⁰ A estrutura das redes de ensino no Brasil compreende a rede federal, as redes estaduais e as redes municipais, cujos entes federados se responsabilizam pelas escolas particulares sob sua jurisdição territorial e de segmento de ensino.

concepções teóricas em relação à Educação e à disciplina que ministra influenciam sua ação em sala de aula.

Por fim, a quinta etapa se relaciona ao *grau de adesão dos alunos em relação ao que o professor ensina*, somado às especificidades de cada indivíduo, as quais proporcionam maior ou menor nível de compreensão de um determinado conteúdo, bem como maior ou menor aprendizado de uma capacidade que se deseje desenvolver, como a proficiência na leitura e na escrita, a realização de cálculos ou o estabelecimento de relações entre diferentes tipos de informação. Nesse caso, pode-se dizer que o ensino verdadeiro comporta um hiato entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende (CHERVEL, 1990).

Perrenoud aborda a impossibilidade de se construir um amplo consenso sobre as finalidades da escola em virtude do fato de que “nenhuma visão das finalidades da escola reina sem divisão, sendo, independentemente de sua adoção legal, objeto de críticas e contrapropostas. A contestação é, às vezes, metodológica ou teórica, mas em geral é filosófica, ideológica, política” (PERRENOUD, 2003, p. 16-7).

Assim, continua Perrenoud, nenhum sistema de ensino deixa os professores livremente escolher as finalidades e os conteúdos do ensino: “Assalariados de uma organização [...] os professores devem servir a seus objetivos, respeitar o currículo e aplicar os critérios que dele decorrem” (PERRENOUD, 2003, p. 17).

Contudo, o autor introduz uma ressalva importante:

Entretanto, o estatuto, a natureza de seu trabalho, a opacidade das práticas pedagógicas e o controle frágil dão aos profissionais, no cotidiano, uma grande abertura em relação à execução, tanto dos programas quanto das exigências. A textos ambíguos e/ou contestados se aliam práticas de ensino e de avaliação que assumem a liberdade de, por vezes, negar-lhes a validade, por outras, insistir fortemente sobre seu sentido ou, ainda, ignorá-los (PERRENOUD, 2003, p. 17).

Face ao exposto, há uma distância muito expressiva entre o currículo nacional e o currículo efetivamente realizado e “em razão dessa distância entre currículo prescrito e currículo real, a maioria dos debates nacionais sobre os programas e os critérios de sucesso, independente [sic] de seu resultado, não tem nenhuma influência sobre as práticas” (PERRENOUD, 2003, p. 17).

Não obstante essa distância entre currículo prescrito e currículo real, no caso brasileiro, os documentos orientadores da Educação são objeto não só de programas de formação em serviço, de publicações oficiais e de orientações nos livros didáticos, como também das

conversas entre professores, seja em momentos institucionais (como na realização de cursos complementares ou de cursos preparatórios para concursos) ou informais (conversas na sala de professores ou nos locais onde os professores se encontram).

O currículo real é constituído pelas disputas, conflitos e negociações que formulam o currículo oficial, somado às filtragens de todos os agentes componentes da hierarquia organizacional da Educação, conjugado com as concepções de cada professor e finalmente efetivado na relação entre este e suas respectivas turmas. Nesse processo a disciplina constitui um elemento fundamental para a definição da identidade de professores e alunos, bem como para o desenvolvimento dos conteúdos e habilidades que se pretende. O próximo item é dedicado à sua abordagem.

1.1.2. Disciplina

Assim como ocorre com o currículo, outro conceito relacionado à Educação que mais mobiliza estudiosos na atualidade é a disciplina. Helena Coharik Chamlian, apoiada em Maria Teresa Estrela, aponta que o termo “disciplina” é marcado pela sua polissemia. “Podemos atribuir a ele vários sentidos que vão desde a designação de um ramo do conhecimento ou matéria de estudo até o de regra de conduta para fazer reinar a ordem em uma determinada coletividade e a obediência a essa regra” (CHAMLIAN, 2001, p. 75).

Recuperando a evolução dos conceitos e das práticas disciplinares nas sociedades de raízes culturais judaico-cristãs percebe-se, em geral, o mesmo percurso:

[...] parte de um conceito de disciplina compreendida como conformidade exterior às regras e aos costumes, passa por um estágio em que é compreendida como conformidade simultaneamente exterior e interior e chega a uma concepção que valoriza, sobretudo, a interioridade e o engajamento livre do indivíduo (ESTRELA apud CHAMLIAN, 2001, p. 75).

Seguindo a retrospectiva, Helena Chamlian menciona a obra clássica de Comenius, *Didática Magna*, em que são feitas algumas referências à disciplina:

É verdadeiro o seguinte provérbio usado na língua popular boema: “uma escola sem disciplina é um moinho sem água”. Efetivamente, assim como se se tira a água a um moinho, ele para necessariamente, assim também, se na

escola falta a disciplina, tudo afrouxa (COMENIUS¹¹ apud CHAMLIAN, 2001, p. 76).

Comenius, mais à frente, argumenta quando e porque a disciplina deve ser usada:

[...] Com efeito, se os estudos são adequadamente regulados [...] são, por si mesmos, atractivos para os espíritos, e, pela sua doçura, atraem e encantam a todos [...] Se acontece diversamente, a culpa não é dos alunos, mas dos professores. Mas se se ignoram os métodos de atrair com arte os espíritos é, sem dúvida, em vão que se emprega a força. [...] É desta maneira que deve chegar-se a criar, nos alunos, um amor harmonioso dos estudos, se se quer evitar que a sua indiferença se transforme em hostilidade, e a sua apatia em estupidez (COMENIUS apud CHAMLIAN, 2001, p. 76).

Chamlian lembra que Comenius apresenta um dos significados atribuídos à disciplina que, posteriormente, serviria de base para sua compreensão por muito tempo: “o da sua importância na condução das tarefas escolares” (CHAMLIAN, 2001, p. 76). Assim, cabe ao professor vigiar e prevenir para que a desobediência às regras não aconteça, se isso ocorrer será porque o professor não soube controlar as ações dos alunos e, nem prevenir a indisciplina, ou então, “tampouco ministrar um ensino atraente e motivador” (CHAMLIAN, 2001, p. 76). E acrescenta:

Na verdade, Comenius refere-se, no caso, a dois fenômenos distintos, subjacentes a essas informações: o primeiro deles diz respeito aos comportamentos dos alunos, incluindo as questões relativas à interação entre professores e alunos; o segundo está vinculado ao modo pelo qual são trabalhados os campos do conhecimento, organizados sob a forma de programas, que sugerem, por sua vez, a ordenação do raciocínio e dos procedimentos intelectuais, e que competem, de modo mais direto, ao professor estimular e desenvolver (CHAMLIAN, 2001, p. 76-7).

Os jesuítas aderiram aos princípios de eficiência e ordem expressos nos fundamentos dos métodos propostos por Comenius, além de terem incorporado na ação educativa uma característica típica da ética cristã: a ideia do dever (CHAMLIAN, 2001, p. 77). Contrariamente à educação na Antiguidade, que era concebida como o processo pelo qual a criança adquire determinado número de talentos a fim de que possa realizar plenamente o exercício de um papel na sociedade, o cristianismo objetivava criar no homem “uma certa disposição geral do espírito e da vontade, que lhe fizesse ver as coisas sob uma perspectiva determinada” (Idem, p. 77).

¹¹ Embora a grafia no texto consultado seja “Comenius”, optou-se pela manutenção do original “Comenius”, com anuência da autora.

Helena Chamlian relata que mais recentemente, nos anos 1980, Carlos Eduardo Guimarães aprofunda o sentido da disciplina para o domínio de qualquer campo do conhecimento; afirmando que:

[...] “disciplinar-se é aceitar as exigências que o objeto nos impõe e que se manifestam a nossa consciência como normas”, o autor procura demonstrar que a disciplina visa ao domínio do objeto. Nesse sentido, a disciplina do aluno buscará a plena efetivação do processo de aprendizagem, pelo domínio da matéria de estudo, o que implica não só a assimilação de dados, mas, também, o domínio da organização lógica que lhe é peculiar e, portanto, uma submissão às suas leis estruturais (CHAMLIAN, 2001, p. 78-9).

Assim, percebe-se que a disciplina, relacionada à atividade mental, é concebida como elemento ou requisito importante do processo de aprendizagem do aluno.

André Chervel, estudioso das disciplinas, assim conceitua o termo:

No seu uso escolar, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designam, até o fim do século XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso. No sentido [...] de “conteúdos de ensino”, o termo está ausente de todos os dicionários do século XIX (CHERVEL, 1990, p. 178).

Em conformidade com o texto de Chamlian, Chervel ressalta o caráter que o termo tinha como relacionado à vigilância e repressão às condutas inadequadas, que prejudicassem o aprendizado. O autor apresenta exemplos da lacuna que a inexistência do termo, relacionado às matérias de estudo, causava:

Nos textos, oficiais ou não, um grande número de fórmulas confusas manifesta a ausência e a necessidade de um termo genérico. Eis três exemplos: “Foi publicado, este ano, em cada academia, uma brochura dando [...] a lista dos cursos agrupados por analogia de ensino”; “não se tinham ainda criado os inspetores gerais de todos os graus e de todos os tipos”; “No segundo ciclo, quatro agrupamentos de cursos principais são oferecidos à opção dos alunos”. Os equivalentes mais frequentes no século XIX são as expressões “objetos”, “partes”, “ramos”, ou ainda “matérias de ensino” (CHERVEL, 1990, p. 178).

Chervel aponta que o aparecimento do termo *disciplina*, com esse novo sentido, no início do século XX, preencheu uma lacuna lexicológica, já que há a necessidade de um termo genérico, apresentando sua gênese:

Na realidade, essa nova acepção da palavra é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino

secundário e do ensino primário. Ela faz par com o verbo *disciplinar*, e se propaga primeiro como um sinônimo de *ginástica intelectual*, novo conceito recentemente introduzido no debate (CHERVEL, 1990, p. 178-9).

Chervel aponta mais duas etapas que o termo venceria até chegar à atualidade. Num primeiro momento, ela passa do geral ao particular, “e passa a significar uma ‘matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual’. Parece que essa evolução não se produz antes dos primeiros anos do século XX. Pode-se falar doravante, no plural, de diferentes disciplinas” (CHERVEL, 1990, p. 179).

A última etapa veio após a Primeira Guerra Mundial, quando o “termo ‘disciplina’ vai perder a força que o caracterizava até então. Torna-se uma pura rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito” (CHERVEL, 1990, p. 180).

Entretanto, embora tenha perdido força, Chervel argumenta que o termo não deixou de se conservar e trazer

à língua um valor específico ao qual, nós, queiramos ou não, fazemos inevitavelmente apelo quando o empregamos. Com ele, os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à própria história (CHERVEL, 1990, p. 180).

Assim, o termo disciplina, embora enfraquecido do sentido que ganhou no fim do século XIX, que se relacionava diretamente à formação do espírito, preservou vitalidade. Chervel indica outro aspecto para essa resiliência do termo:

Além do mais, não tendo sido rompido o contato com o verbo *disciplinar*, o valor forte do termo está sempre disponível. Uma ‘disciplina’, é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte (CHERVEL, 1990, p. 180).

No desenvolvimento do texto, Chervel demonstra o quanto as disciplinas escolares não são meras divulgadoras do conhecimento produzido nas academias, criando, elas próprias, os conhecimentos escolares, conforme visto no item anterior. Essa vitalidade das disciplinas é reforçada por Michael Young. Em entrevista a Claudia Galian e Paula Louzano, aquele estudioso defende um “conhecimento poderoso” em detrimento do “conhecimento dos

poderosos”. Enquanto este se liga à manutenção do *status quo*, aquele se volta para o aprendizado, por parte dos alunos, de conhecimentos aos quais não têm acesso em casa. Chega a dizer que o ensino baseado na experiência do aluno é inútil, pois o deixa sempre na mesma condição (YOUNG apud GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1112). Em outra passagem, argumenta que no currículo não se devem colocar assuntos relacionados à experiência pessoal dos alunos (Idem, p. 1121).

O conhecimento poderoso, ao qual Young se refere, é aquele especializado, oriundo dos campos do conhecimento ou disciplinas da academia, e deve ser promovido pelas disciplinas a partir da recontextualização daqueles conteúdos para os jovens, de tal forma que seja “poderoso para eles, em termos de como eles verão o mundo, como poderão interpretá-lo e possivelmente transformá-lo” (YOUNG apud GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1117-8). Nesse aspecto, Young diverge de Chervel, pois, em sua concepção, a escola seria a responsável pela vulgarização do conhecimento produzido na universidade, em oposição à concepção de conhecimento produzido pela cultura escolar, defendido por Chervel.

Young defende pontos polêmicos no campo da educação. Um deles diz respeito à interdisciplinaridade. O autor aponta a necessidade de se fortalecer as disciplinas, as quais permitem, ao mesmo tempo, que o professor participe de uma comunidade mais ampla – o que pode ocorrer com Física ou História, mas não com Meio Ambiente –; e que os alunos construam sua identidade a partir dos limites que elas apresentam (YOUNG apud GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1118-9). Assim, só concebe o currículo interdisciplinar depois que os alunos tenham acesso às disciplinas que o compõem (Idem, p. 119).

Nesse aspecto específico, em muitos países, inclusive no Brasil, tem-se observado uma tendência crescente em favor da interdisciplinaridade, apoiada por muitos teóricos (inclusive pelos responsáveis pela elaboração dos documentos orientadores da educação nacional em vigor atualmente).

Young critica a maioria das teorias do currículo porque, conforme sua afirmação,

[...] elas têm fugido justamente da discussão sobre o conhecimento, muito influenciadas pelos estudos culturais e por ideias filosóficas. Essas teorias perderam o contato com o seu objeto de estudo, que é essencialmente aquilo que se ensina às crianças e o que elas aprendem na escola. Uma das consequências disso é que, em muitos países, inclusive no meu [Inglaterra], os políticos responsáveis pelo estabelecimento do currículo nacional não prestam a menor atenção ao que dizem os teóricos do currículo, porque eles não têm nada a dizer. E, portanto, desenvolvem-se currículos frágeis, formulados por políticos e seus assessores, sem nenhum conhecimento especializado, porque eles não querem ouvir os teóricos do currículo. Não

quero generalizar para o mundo todo, mas é um problema específico que tem ocorrido na Inglaterra. Aí, quando as coisas não funcionam, você tem um sem fim de modismos que são trazidos para o debate (YOUNG apud GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1116).

No caso dos documentos orientadores da educação analisados neste trabalho, não se pode afirmar que sua elaboração prescindiu dos teóricos do currículo. No entanto, o que Young chama de “modismos” é algo comum também no Brasil, e que acompanha as “vagas reformistas” que ocorrem com regularidade no país.

A disciplina, como elemento essencial para a efetivação do currículo, constitui um dos principais palcos de disputas em termos econômicos, culturais e políticos, envolvendo interesses de governo, de classe, de frações de classe, de categorias profissionais e dos demais agentes em disputa no campo educacional.

Nesse sentido, a disciplina de História foi o pivô de muitas disputas no Brasil, desde a criação do Colégio Pedro II. A próxima seção (1.2) se dedica a apresentar um breve histórico sobre o ensino de História no país.

1.2. Histórico do ensino de História no Brasil

1.2.1. O ensino de História sob influência do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

No Brasil, o ensino de História só adquiriu um caráter sistematizado e orientado por diretrizes estatais a partir da proclamação da independência. Até aquele momento, o ensino da disciplina era balizado por concepções religiosas (católicas) e sua atenção era voltada para a História Sagrada, com o objetivo de formar moralmente os alunos (BITTENCOURT, 1993).

Em trabalho anterior, foram analisadas as representações do Brasil (MARINS, 2008), no qual concluiu-se que as representações do país, de forma geral, são similares entre grupos de diferentes gerações e de contextos distintos. Conforme Marins (2008), há características positivas reconhecidas que constam da lista dos treze motivos apontados pelo sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), Affonso Celso, para se ter orgulho do país, elencados em sua obra *Por que me ufano de meu paiz*, publicada no quarto centenário do descobrimento do Brasil: a sua grandeza territorial; a sua beleza; a sua riqueza; a variedade e amenidade de seu clima; a ausência de calamidades; excelência dos elementos que entraram na formação do tipo nacional; os nobres predicados do caráter nacional; o fato de nunca ter sofrido humilhações, nunca ter sido vencido; o seu procedimento cavalheiresco e digno para com os outros povos; as glórias a colher; a sua história; e sua independência.

O Brasil é concebido como um país de população e cultura mestiças. Alguns de seus maiores símbolos resultam desse caráter mestiço, como o samba, a feijoada e o futebol (esporte, no Brasil, altamente vinculado à mestiçagem entre o negro e o branco, embora sua origem seja inglesa). A valorização da mestiçagem como base para a identidade nacional se consolidou na década de 1930, quando o discurso raciológico predominante no século XIX não tinha mais sustentação e urgia construir outro, que integrasse a enorme massa de descendentes de escravos a essa identidade.

Há componentes ligados à identidade brasileira que são mais antigos, alguns remontando à *certidão de nascimento* do Brasil, escrita por Pero Vaz de Caminha, que atribuiu grande valor às terras descobertas. Outros são intermediários, como a ideia de “Brasil-natureza”, ou a concepção de que o Rio de Janeiro é a síntese do país. Assim, as representações do Brasil são constituídas por um mosaico cujas peças foram construídas ao longo do processo histórico (desde sua colonização) e se posicionando em conjunto com as anteriores, muitas vezes apresentando concepções antagônicas que se manifestam sincronicamente.

Como exemplo dessas posições contrárias e concomitantes pode-se citar a discussão sobre a relação entre a sociedade nacional (não-indígena) e os grupos indígenas, debatendo se estes devem ser “integrados” à sociedade ou manter sua identidade com a preservação da posse de suas terras. Ou ainda os embates em torno do “Dia da Consciência Negra”, que é considerado essencial para a valorização da importância da cultura negra e da resistência dos negros às injustiças de que foram objeto, por uns, e ato “racista”, por outros.

Muitos aspectos componentes do imaginário sobre as representações do Brasil foram produzidos ou reforçados durante o século XIX, principalmente com o objetivo de forjar *uma* identidade nacional. Coube à disciplina de História, desde aquele momento, ser um agente na reprodução e transmissão de seus aspectos componentes.

Nesse processo, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro exerceu grande influência sobre o currículo da disciplina de História desde sua fundação, em 1838, até o primeiro quartel do século XX. Trata-se de agremiação que reuniu intelectuais preocupados em construir uma História do Brasil visando à elaboração da nação e ao fortalecimento do Estado, objetivos que exigiam uma compreensão mais aprofundada da composição *racial* do país. Os membros do Instituto produziram conhecimentos sobre o Brasil a partir de concepções teóricas importadas da Europa, como o determinismo, o evolucionismo e o positivismo.

O IHGB foi criado dezesseis anos após a Independência do Brasil e em pleno período regencial (1831-1840), marcado por revoltas em várias partes do país – algumas de caráter notadamente separatista, como a Revolução Farroupilha (1835-1845), que chegou a declarar a independência dos atuais estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, proclamando as repúblicas Rio-Grandense e Catarinense, respectivamente.

Causas externas e internas influenciaram a criação do IHGB. Associações similares estrangeiras inspiraram seus fundadores, os quais a elas se remeteram na apresentação da nova instituição, por meio de sua Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (RIHGB):

As associações congêneres da Europa e da América saudaram jubilosas a chegada da nova companheira que, qual robusta indígena das florestas brasileiras se apresentava garrida e bem disposta para a rude missão de trabalhar pelo engrandecimento de sua tribo (RIHGB apud SCHWARCZ, 2001, p. 99).

Este excerto fornece alguns indícios de outros aspectos que influenciaram a criação do Instituto e o trabalho intelectual de seus membros. Anuncia uma *rude missão de trabalhar pelo engrandecimento de sua tribo*, numa alusão à preocupação de construir a “nação, recriar um

passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos” (SCHWARCZ, 2001, p. 99).

A referência à *tribu* adquire um duplo sentido. Primeiramente porque a construção de uma história cuja origem remonta a tempos muito antigos em território brasileiro, como se buscava então, só seria possível com a incorporação das populações nativas. O outro desdobramento do termo se associa à elaboração de uma *nação*, a partilhar valores, crenças e objetivos, tal como ocorre nas tribos indígenas.

Esta preocupação com a construção de uma história nacional se relaciona diretamente com o contexto político internacional do período, em que os países se esforçaram na tarefa de defender seus territórios e fortalecer suas fronteiras. Assim, a “história do Brasil, como as demais histórias, tendia a tornar-se a grande legitimadora do Estado-nação” (BITTENCOURT, 1993, p. 194).

Para realizar a tarefa que se impuseram, os membros do IHGB muniram-se de teorias produzidas na Europa. Dentre essas teorias, até o fim do século XIX, algumas alcançaram maior repercussão, como o positivismo, o darwinismo e o evolucionismo. Setenta anos após a fundação do Instituto, seu membro Euclides da Cunha escreveu:

As novas correntes, forças configuradoras de todos os princípios e de todas as escolas do Comtismo ortodoxo ao positivismo desafogado de Littré, das conclusões restritivas de Darwin às generalizações ousadas de Spencer – o que nos trouxeram de facto não foram os seus princípios abstratos e incompreensíveis à grande maioria, mas as grandes conquistas esboçadas em nosso século (RIHGB apud SCHWARCZ, 2001, p. 115).

A conjuntura política e social interna também teve peso significativo nas atividades do Instituto. Seus presidentes invariavelmente eram pessoas próximas ao núcleo do poder imperial, o que estabelecia “vínculos entre a associação e as grandes diretrizes da política oficial” (SCHWARCZ, 2001, p. 105-6).

Por outro lado, o Instituto garantia legitimidade no campo historiográfico a seus membros, que por seu turno, procuravam, além da promoção pessoal, defender seus interesses ideológicos por meio de sua atuação na associação (SCHWARCZ, 2001; BITTENCOURT, 1993). Em relação à mediação das relações entre os membros, e deles com a instituição, Lilia Schwarcz demonstra como o recrutamento para o IHGB dava-se menos por critérios acadêmicos do que pessoais e que a associação para alguns, significava um lugar de projeção

intelectual; para outros, um espaço de promoção pessoal (SCHWARCZ, 2001, p. 105). Dessa forma, a instituição acabou por representar os interesses da elite carioca aliada ao Estado.

O imperador Pedro II teve um papel fundamental para o IHGB. A partir de 1840 frequentou assiduamente as reuniões, as quais presidia, ausentando-se apenas quando em viagem (SCHWARCZ, 2001, p. 102). Contribuiu financeiramente para sua manutenção durante todo o período em que participou de suas atividades. Após os acontecimentos que tiraram o monarca do poder, ele afirmou em novembro de 1889, data de sua última participação no IHGB: “Agradeço ao Instituto e nada mais digo porque o Instituto bem sabe que eu sou todo dele” (SCHWARCZ, 2001, p. 102).

Assim, o conhecimento produzido pelo IHGB tinha um vínculo estreito com os interesses do Estado. Lilia Schwarcz ressalta essa ligação ao afirmar que o Instituto tinha o “desejo de fundar uma historiografia nacional e original, ensinar e divulgar conhecimentos e formular uma história que se dedicasse à exaltação e à glória da pátria” (SCHWARCZ, 2001, p. 102). Construir a história da pátria vinculava-se à exaltação e à comemoração. Essa lógica comemorativa do Instituto se concretizou nos textos publicados na RIHGB e na “prática efetiva de produção de monumentos, medalhas, hinos, lemas, símbolos e uniformes próprios ao estabelecimento. Lembrar para comemorar, documentar para festejar” (SCHWARCZ, 2001, p. 104).

No entanto, entre uma comemoração e outra havia embates entre os sócios. Alguns temas desses embates têm reflexos na atualidade. A preocupação com o mito fundador e, conseqüentemente, com a construção de uma história que remontasse ao período anterior a 1500 necessitava incluir o indígena. Isso fez com que se integrasse discursivamente o indígena, mas sempre no passado, desconsiderando as populações contemporâneas (KOWALEWSKI, 2010).
Sobre os grupos indígenas remanescentes

[...] muitos sócios do Instituto ocuparam-se em especular e investigar a possibilidade da educação indígena. Os textos daí resultantes também são marcados pelo olhar unilateral, etnocêntrico, cristão e complacente sobre o outro, em retomada anacrônica desse primeiro contato. [...] A solução encontrada pelos sócios transita entre a educação cristã e a tradução (da língua e dos costumes) dos diferentes povos nativos. Porém, em caso de resistência e enfrentamento, o lugar do indígena na ordem discursiva (religiosa e/ou etnográfica) voltava a ser objeto de disputas entre os sócios do IHGB, selando o destino desses povos entre a violência, o isolamento e a tentativa de compreensão (KOWALEWSKI, 2010, p. 105-6).

Visando à construção do mito fundador, a Carta escrita por Pero Vaz de Caminha (citada em praticamente todos os livros didáticos de História do Brasil atual), foi convocada:

É a partir das investigações do IHGB que a *Carta* de Caminha foi reconhecida como documento fundante do imaginário acerca da nação brasileira. Numa programática maior do Instituto, de busca por uma identidade brasileira, a *Carta* inaugura também uma história que será construída como problema nacional. Dessa maneira, a “certidão de nascimento do Brasil” é fruto das imensas dúvidas do IHGB relacionadas a conteúdos sobre a história, a geografia e a etnografia (KOWALEWSKI, 2010, p. 109).

Como os sócios do IHGB preconizavam os documentos oficiais para poder estudar sobre a história, a geografia e a etnografia brasileiras (áreas privilegiadas por sua abordagem), havia muitas lacunas a preencher. A *Carta* de Caminha ganhou lugar privilegiado como *documento fundante* após ter sido transcrita, na íntegra, pelo sócio do IHGB Francisco Adolfo de Varnhagen, em 1877 na RIHGB.

Sobre a produção intelectual do IHGB voltada para a educação, Circe Bittencourt ressalta a importância que seus membros davam ao estudo dos vultos da história pátria: “E o exemplo dos grandes cidadãos, a história dos que a fizeram a ela própria, sobressaindo sobre a atividade anônima das massas, dirigindo-as aos seus destinos e aos seus ideais” (BITTENCOURT, 1993, p.167).

Quase ao mesmo tempo em que o IHGB foi criado, também ganhou vida o Colégio Pedro II. As duas instituições tornaram-se referência. Muitos membros do Instituto eram professores do Pedro II. Circe Bittencourt afirma que “as duas instituições correspondiam a uma espécie de credenciamento para os autores de História, dando-lhes uma idoneidade intelectual capaz de promover a aceitação junto ao público docente” (BITTENCOURT, 1993, p. 204).

Até 1876 os ensinamentos de História e Geografia no Colégio Pedro II eram ministrados conjuntamente, por um único professor. A integração das duas disciplinas resultava de uma concepção de Estado Moderno que introduziu a noção de *fronteiras naturais*, cujas anexações ou defesas do território buscavam na História sua legitimação, num “momento em que a estrutura e a definição do Estado eram essencialmente territoriais” (BITTENCOURT, 1993, p. 201).

Assim, desenvolveu-se um nacionalismo no campo historiográfico brasileiro, inspirado nas guerras de conquistas, temas preferenciais das nações comerciais europeias, que acabaram

por servir aos interesses dos historiadores brasileiros, “desejosos em transformar as lutas contra os ‘estrangeiros’ na configuração das ideias ‘nativistas’” (BITTENCOURT, 1993, p. 204).

Esse nacionalismo se desdobrou em duas correntes. Uma representada pelos autores provenientes do setor militar, que “voltava-se para a necessidade de um reconhecimento da ‘pátria’, como uma delimitação do ‘corpo’ da nação em seus aspectos físicos, em suas tradições de lutas de conquistas” (BITTENCOURT, 1993, p. 224), mas percebiam o povo conforme a visão europeia: “mestiços que resistiam a se submeter à civilização. Era um nacionalismo que se curvava ante a europeização” (idem, p. 224).

O grupo ao qual pertencia Silvio Romero defendia e concebia o nacionalismo distintamente, este era entendido como “busca de uma identidade, como meio de reconhecimento da especificidade da população e da cultura brasileira” (BITTENCOURT, 1993, p. 226). Assim, a História do Brasil “tinha como objetivo primordial no ensino situar o Brasil no mundo civilizado e projetar, junto aos jovens, a ideia de um futuro independente, mas solidário ao conjunto da humanidade” (idem, p. 226).

O vínculo entre o Estado e os membros do IHGB, influenciados pelas teorias raciais e deterministas da época, levou aqueles intelectuais a produzirem um conhecimento voltado para o fortalecimento do Estado e a consolidação das fronteiras, elegendo os grandes vultos a serem lembrados e tomados como modelo, a partir de uma concepção eurocêntrica e cientificista que, muitas vezes, projetava um futuro incerto e pessimista em razão da mestiçagem.

Porta-vozes de discursos heterogêneos, buscando construir ou fortalecer seu prestígio no campo intelectual, preocupados com o futuro de um país que apresentava o duplo desafio representado na população mestiça, desqualificada pelas teorias de então, e pela ocupação efetiva e manutenção de um imenso território, os membros do IHGB representam um dos principais grupos que se dedicaram a elaborar uma história do Brasil visando à construção da nação. Para tanto, entendiam a formação populacional do Brasil a partir de uma visão eurocêntrica. Privilegiavam o Estado e seus relatos eram tidos como neutros em razão da influência positivista. Algumas postulações de seus sócios fazem parte do imaginário da sociedade hodierna, como os treze motivos elencados por Affonso Celso que são motivo de orgulho.

1.2.2. *A trajetória do ensino de História no Brasil*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História reconhecem dois momentos importantes pelos quais passou o ensino de História, desde a proclamação da Independência. O primeiro é situado após a independência do país, quando a preocupação de se criar uma genealogia da nação provocou a elaboração de uma história nacional baseada em matriz europeia, a partir de pressupostos eurocêntricos. O segundo momento é associado ao período posterior a 1930, que se orientou por uma política nacionalista e desenvolvimentista e se caracterizou por maior intervenção normativa por parte do Estado e pela criação das faculdades de Filosofia (BRASIL, 1998a, p. 19-20).

Sobre a preocupação com a genealogia da nação, que perdurou por muito tempo, Kátia Abud afirma que a História era entendida, no fim do século XIX, como a disciplina responsável pelo estudo da mudança, a partir de um método científico e uma concepção de evolução. Nessa concepção, o “homem caminha no rumo ao Progresso e à Civilização, guiado pela Nacionalidade, por isto a História se revelaria como a *genealogia da nação*, procurando identificar as bases comuns, formadoras do sentimento de identidade nacional” (ABUD, 1998).

Como mencionado, a História surgiu como disciplina obrigatória com a criação do Colégio Pedro II em 1837, um ano antes da criação do IHGB, cuja concepção de ensino de História enfatizava os grandes nomes, com objetivos nitidamente morais. Nesse período, houve uma divisão em relação aos objetivos daquele ensino entre as escolas públicas e confessionais. As primeiras introduziram a História do Brasil sob a influência do IHGB, já as últimas mantiveram o ensino da História universal e da História sagrada (BRASIL, 1998a, p. 20).

Cabe ressaltar uma distinção que se fazia entre Humanidades e Ciências Humanas. As primeiras corresponderiam ao “nome genérico que engloba as línguas e culturas clássicas, a língua e a literatura vernáculas, as principais línguas estrangeiras modernas e suas literaturas, a Filosofia, a História e as Belas Artes” (BRASIL, 1999a, p. 281). Já as Ciências Humanas eram concebidas como portadoras de “conhecimentos voltados para a solução de problemas práticos, que levassem a superar o nosso ‘atraso’, como se dizia” (idem, p. 281).

Circe Bittencourt comenta que a História, componente do currículo de Humanidades, era estruturada para formação das classes dirigentes do país e tinha como objetivo “auxiliar a compor uma casta de privilegiados brasileiros, inculcando-lhes os padrões culturais do mundo ocidental cristão, fazendo com que se identificassem com o mundo exterior civilizado” (BITTENCOURT, 1993, p. 147).

Bittencourt afirma que até o período final do século XIX, a educação se caracterizou pelo predomínio de um currículo humanístico. As propostas de mudanças curriculares “visando uma formação de caráter mais ‘científico’ só ocorreriam no final do século XIX, quando efetivamente iniciava-se o processo de industrialização em uma sociedade que se urbanizava” (BITTENCOURT, 1993, p. 147).

Assim, parte da intelectualidade defensora da industrialização como meio para modernizar o país, considerava as disciplinas de História e Geografia como “fundamentais a serem disseminadas para o conjunto da população estudantil” (BITTENCOURT, 1993, p. 153). Contudo, outro grupo, adepto da *educação popular* possuía “objetivos menos abrangentes para a presença da História no ensino das classes trabalhadoras. [Concebia] uma História a serviço da moralização do povo” (idem, p. 153).

Mesmo com as divergências entre os pensadores, podem-se observar algumas características que norteiam as concepções sobre o ensino de História em voga. Esse ensino, quando voltado para as elites, deveria formar os futuros dirigentes em moldes *civilizados*, europeus. Quando voltado para as camadas populares, teria como objetivo a moralização das classes trabalhadoras. Contudo, tanto uma vertente quanto outra defendiam um ensino de História voltado para a valorização da nação e de sua genealogia, reforçando *uma* identidade nacional em construção.

Com a proclamação da República o ensino de História ganhou uma função específica para atender aos interesses do novo regime, que consistia em denunciar os atrasos impostos pela monarquia e “assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização”. Como consequência, “o ensino de História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico” (BRASIL, 1998a, p. 21).

O processo de construção de *uma* identidade nacional, tendo a disciplina de História como um de seus pilares, manteve-se durante a Primeira República (1889-1930) e os Governos Provisório (1930-1934) e Constitucional (1934-1937) da Era Vargas.

O Estado Novo¹² levou o ensino de História a se dedicar ao enaltecimento dos heróis nacionais e dos eventos selecionados pela memória oficial, como as proclamações da Independência e da República. A galeria com os heróis da pátria não deixava de incorporar, ao

¹² Período compreendido entre 1937 e 1945 em que o presidente Getúlio Vargas governou como ditador, com o Congresso Nacional fechado, e que se caracterizou, entre outros aspectos, pelo esforço de construção de uma imagem favorável ao governo.

lado de Tiradentes, D. Pedro I e Deodoro, a figura de Getúlio Vargas, criador do *slogan* “trabalhadores do Brasil” (BRASIL, 1998a, p.24).

Kátia Abud comenta a Reforma Capanema, ocorrida em 1942, no tocante à concepção do ensino de História voltada para a formação do sentimento nacional, ao destacar que nas

Instruções metodológicas, que acompanhavam os programas e orientavam os professores para o exercício de sua prática pedagógica, destacava-se a importância da História como um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional. Esse fato fica bastante evidenciado nos livros didáticos publicados de acordo com os programas oficiais, sobretudo nos capítulos que tratavam especificamente da formação do sentimento nacional brasileiro (ABUD, 1998).

A formação desse sentimento nacional brasileiro era alicerçada em três pilares: unidade administrativa e territorial, unidade étnica e unidade cultural, (ABUD, 1998) para cujas últimas foram fundamentais as teorias de formação de um povo mestiço, elaboradas principalmente por Gilberto Freyre.

No período que sucedeu à Segunda Guerra Mundial, marcado no Brasil pelo fim do Estado Novo, o ensino de História sofreu uma reorientação. O impacto causado pelos seis anos de combates levou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) a defender um conteúdo mais humanista e pacífico (RIBEIRO, 2001, p. 71).

A política educacional, após a saída de Vargas do poder, em 1945, provocou uma série de debates sobre questões ligadas à estrutura e ao funcionamento do ensino no país, o que culminou em reformas.

Nos anos 1950 e 1960 o ensino de História se voltou para a economia, a partir do conceito dos ciclos econômicos. Naqueles anos, a formação dos professores da disciplina se realizou em moldes marxistas, que concebiam o processo histórico como resultado de uma sucessão de etapas na organização da economia e nas relações sociais de produção. “Nesse instante passou-se a valorizar o estudo dos ciclos econômicos e sua sucessão linear e evolutiva” (RIBEIRO, 2001, p. 72).

Essa perspectiva sofreu um golpe com a instauração do regime militar em 1964. As disciplinas da área de Humanas perderam espaço na organização do currículo. História e Geografia tiveram sua carga horária reduzida. Em 1968 foi instituída a licenciatura curta, que provocou o afastamento entre a universidade e a escola (RIBEIRO, 2001, p. 75). O quadro se agravou com a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – 5692/71,

que substituiu as disciplinas História e Geografia por Estudos Sociais (para o então 1º grau) e Organização Social e Política do Brasil – OSPB (2º grau).

Jaime Cordeiro ressalta que as reformas em todos os níveis de ensino, compreendidas no período entre meados dos anos 1960 e início dos anos 1970, foram bastante profundas, as quais “trouxeram (e trazem ainda) consequências de vulto para a sociedade brasileira, tornando-se praticamente impossível entender a situação atual [2002] da educação no país sem examinar os acontecimentos daquele período” (CORDEIRO, 2002, p. 60).

José Roberto do Amaral Lapa (1976) identifica quatro tendências que se destacaram em meados dos anos 1970 na Historiografia brasileira, cujas preocupações refletiam a conjuntura da época, marcada ainda pela vigência do regime militar, das alterações ocorridas no campo, provocadas por ações oficiais e pelas reflexões epistemológicas no campo da História.

A primeira tendência corresponde à reinterpretação permanente do passado e do presente, que ocorre de maneira intensa e crescente no período, fundamentada no revisionismo factual e ideológico, bem como estimulada pelas inovações tecnológicas que colocam à disposição dos historiadores modernos recursos como os microfilmes, as microfichas, a computação eletrônica entre outros. Somam-se a isso as reuniões periódicas para troca de experiências, de ideias, de métodos e técnicas; a publicação de documentos; o levantamento de fontes primárias, de bibliografias e de repertórios diversos; a colaboração interdisciplinar etc. (LAPA, 1976, p. 30).

O estudo da História do Brasil a partir do período republicano caracteriza a segunda tendência. “Pode-se dizer ainda que se iniciou por onde deveria terminar, isto é, com a síntese, quando não possuíamos até então o embasamento monográfico em profundidade, que nos permitisse a visão do quadro global” (LAPA, 1976, p. 30).

A terceira tendência relaciona-se às inovações nas técnicas de pesquisa, no tratamento das fontes, na orientação metodológica, abrindo-se o leque tradicional de fontes históricas, devido a certo preparo teórico e prático, bem como à sensibilidade e imaginação de historiadores que, como intelectuais, têm apresentado “a colocação de novas questões ou o enfoque das antigas questões sob novos ângulos de análise” (LAPA, 1976, p. 36).

A quarta e última tendência observada por Lapa diz respeito a projetos e pesquisas interdisciplinares, a partir do abandono progressivo do cunho individualista predominante anteriormente. Nas Ciências Humanas a participação de historiadores em trabalhos coletivos de outros cientistas sociais “começa a se concretizar, dando assim um novo sentido operacional à

História, o que se prolonga no calor dos debates em encontros e seminários” (LAPA, 1976, p. 36).

Em outra obra, em que o autor traça um quadro da produção do conhecimento histórico por um período de vinte anos de ditadura, é exposto como a produção dos historiadores brasileiros no período foi influenciada pelas repercussões do movimento político-militar de 1964. Dessa forma, o autor afirma que a produção ideológica do regime militar não conseguiu marcar o conhecimento histórico (LAPA, 1985).

A respeito do controle do Estado brasileiro sobre o ensino de História, afirma Jaime Cordeiro:

Foi sempre bastante intenso, e a disciplina, objeto de muitas discussões e de ações institucionais que visavam à sua adequação aos objetivos dos detentores do poder. Sendo um dos lugares privilegiados para a construção do sentimento de unidade nacional e do cidadão integrado à sociedade, a História ensinada na escola, desde a sua implantação como disciplina, foi submetida a uma série de medidas no sentido de reforçar uma determinada concepção sobre o passado, estando desde os seus primórdios associada ao ensino do civismo, no intuito de formar cidadãos bem-comportados (CORDEIRO, 2000, p.43).

Assim, Cordeiro concorda com Elza Nadai quando afirma que o golpe de 1964 não foi um

[...] marco de esvaziamento do conteúdo de ciências humanas e, particularmente, o da história, [pois] 1964 não representou uma ruptura no processo de ensino de História. A rigor não se pode pensar que anterior à década de sessenta, teríamos conhecido uma escola que tivesse por característica ensinar uma História crítica e, portanto, que cuidasse da formação histórica do educando (NADAI apud CORDEIRO, 2000, p. 43-4).

Não obstante essa afirmação, as lutas pelo fim da licenciatura curta e retorno das disciplinas de História e Geografia proporcionaram debates sobre o ensino de História e a realização de vários eventos reunindo professores universitários e da educação básica, sendo muitos destes últimos vinculados a universidades ou a órgãos oficiais (CORDEIRO, 2000).

Uma entidade importante para a realização dos encontros em que se discutiam aspectos referentes ao ofício do historiador, entre eles o ensino de História, foi a Associação Nacional dos Professores Universitários de História¹³ (Anpuh), fundada no I Simpósio de História,

¹³ Em 1993 o nome da instituição passou a ser “Associação Nacional de História”, mantendo-se, contudo, seu acrônimo “Anpuh”. Atualmente são aceitos como sócios, em igualdade de direitos, todos os graduados e estudantes de História.

realizado em 1961, em Marília (SP). “Essa entidade, engajada na luta em defesa da autonomia da História como disciplina no 1º e 2º graus, no contexto de uma luta interna que levou inclusive a cisões, aceita em 1977 a participação de professores de 1º e 2º graus e de estudantes de graduação nos seus Simpósios” (CORDEIRO, 2000, p. 38). Assim, a Anpuh participou da luta que marcou os anos 1970 e 1980, que reivindicava o fim dos cursos de licenciatura curta e o retorno das disciplinas História e Geografia ao currículo das escolas.

Com a abertura política, desencadeada nos anos 1980, “os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por propostas de reformas curriculares promovidas por Estados e municípios brasileiros, principalmente após as primeiras eleições livres para governadores dos Estados brasileiros em 1982” (RIBEIRO, 2001, p. 79).

Com o retorno das disciplinas História e Geografia aos programas curriculares das escolas em meados dos anos 1980, formularam-se diversas propostas curriculares de História em todos os Estados. Nesse momento, mais do que “a necessidade da [sic] História recuperar sua especificidade como campo de ação e reflexão” os profissionais da área começaram a discutir os problemas relativos a abordagens, conteúdos, uso crítico das fontes e documentos, linhas temáticas etc. (RIBEIRO, 2001, p. 80).

Ressalta-se o quanto a disciplina de História ganhou atenção no período de redemocratização, embora seja possível perceber a existência de debates sobre o ensino das outras disciplinas no período. Como afirma Jaime Cordeiro, “o que se pode destacar é o papel estratégico da História enquanto disciplina escolar e como ela foi objeto, nesse período, da atenção de setores da sociedade que não costumam explicitar preocupações a respeito do que é ensinado nas escolas e, menos ainda, de como é ensinado” (CORDEIRO, 2000, p. 20).

No estado de São Paulo, durante o governo Montoro, houve a elaboração de propostas para todas as disciplinas da Educação Básica, pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação (Cenp). Provavelmente a proposta mais debatida (mesmo porque foi a última a ser concluída) foi a de História, cujas três preocupações básicas, conforme Jaime Cordeiro, condensavam quase todas as críticas que se vinham fazendo ao ensino de História:

[...] posturas frente às questões de ensino/ aprendizagem, produção do conhecimento e concepções de história. Posturas que, partindo de uma crítica da divisão de trabalho entre concepção e execução – divisão que aparece no sistema educacional na definição das competências e funções do 1º/2º/3º grau –, procuram resgatar dimensões de um saber-fazer historicamente expropriado pelo sistema capitalista e assim tentar levar professores e alunos do 1º e 2º

graus a uma reflexão sobre o desenvolvimento de suas potencialidades como sujeitos da aprendizagem, do conhecimento e da história (CENP apud CORDEIRO, 2000, p. 166).

Alguns aspectos dessa proposta causaram resistência, tais como a identificação entre ensino e pesquisa e a opção por eixos temáticos, o que levou à sua revogação e posterior formulação de outra proposta (CORDEIRO, 2000).

Os documentos oficiais orientadores da disciplina de história reconhecem que nos anos 1990 houve um intenso debate entre as tendências historiográficas que apontavam para novos problemas e temáticas; reflexões sobre por onde começar o ensino de História, o *quê* e *como* ensinar; novas concepções de abordagem como eixos temáticos. Um aspecto que ganhou força a partir de então foi o reconhecimento da existência da mediação entre o sujeito que estuda e o objeto estudado (BRASIL, 1998a, p. 34). Entretanto, esses aspectos já vinham sendo discutidos desde os anos 1980, principalmente no processo de elaboração de propostas para o ensino de História, como a mencionada acima, realizada pela Cenp.

Da mesma forma, os documentos apresentam como outra “novidade” a aceitação de que o espaço escolar não é o único em que é possível se aprender História, o que incentivou a realização de estudos do meio – o que também vinha sendo discutido desde os anos 1980. O documento afirma ainda que naquele período passou-se a defender a ideia de que o aprendizado só ocorre quando os temas tratados se tornam significativos e relevantes. Assim, já que não se pode estudar a história de todos os tempos e sociedades, a escolha de temas e conteúdos deve se pautar em problemas e temas que possam se relacionar com os alunos (BRASIL, 1998a, p. 45). A ênfase no contexto dos alunos é algo que vem ganhando muita força e que encontra poucos opositores, como Young, mencionado na primeira seção deste capítulo.

Essas transformações conceituais pelas quais o campo da História vem passando desde os anos 1980, expressas nas propostas para o ensino de História e nos documentos oficiais orientadores da disciplina, refletem-se em várias obras publicadas relacionadas à abordagem da História em sala de aula. Aqui serão citadas algumas, como exemplo:

Em 1996 foi publicado o livro organizado por Sônia L. Nikitiuk *Repensando o ensino de história*. O texto é dividido em quatro partes, sendo a primeira dedicada à disciplina de História e a apropriação do saber; a segunda trata da concepção da sala de aula como lugar de pesquisa; a terceira “aborda os riscos de uma História fragmentada que conduz a um relativismo perigoso e aponta para a necessidade de se refletir sobre o processo de conhecimento científico

e de senso comum na História” (NIKITIUK, 2004, p.8); e, por fim, a quarta defende a introdução da história local no currículo da disciplina.

Em 1997 foi publicada obra organizada por Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas intitulada *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Ambos a apresentam como “obra coletiva voltada para o amplo público de professores e alunos de graduação e pós-graduação em história, podendo interessar às demais áreas das ciências sociais [...] e mesmo aos docentes de História vinculados ao ensino público” (CARDOSO & VAINFAS, 1997, s.p.). O livro se divide em três partes, sendo a primeira, *Territórios do historiador*, dedicada ao mapeamento do campo historiográfico (história econômica, história social, história política, história das ideias e história cultural); a segunda, *Campos de investigação e linhas de pesquisa*, apresenta objetos e problemáticas mais específicos (história agrária, história urbana; história da família, história da vida privada, história das religiões); e a terceira, *Modelos teóricos e novos instrumentos de pesquisa*, destinada a aspectos *práticos* (métodos de análise textual, novas fontes para o trabalho do historiador, como o cinema e a fotografia), e o uso da informática na consecução e elaboração do texto historiográfico.

Também em 1997 foi publicada obra organizada por Circe Bittencourt intitulada *O saber histórico na sala de aula*, cujos autores “pretendem contribuir para a necessária reflexão dos professores neste momento de reformulações da disciplina que envolvem a redefinição dos conteúdos e dos métodos de ensino” (BITTENCOURT, 2008, p. 7). O livro é dividido em duas partes, a primeira é dedicada à discussão de propostas curriculares (influência do sistema socioeconômico nas propostas, as políticas públicas e os currículos de História e a formação do professor de História); e a segunda discute o tema linguagens no ensino de História (iconografia, peças de museus, cinema e televisão).

Em 2004 foi publicado *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, organizado por Leandro Karnal, “cujos textos tentam estabelecer um triângulo curioso: a reflexão de um autor, a experiência de vida do leitor e a prática mutante de um universo educacional” (KARNAL, 2004, p. 11). O livro é dividido em duas partes: *Abordagens*, cuja ênfase é a prática do ensinar História a partir de procedimentos, conceitos e linguagens tratados individualmente nos textos (leitura, conceito de tempo e ensino a partir de conceitos); e *Recortes*, em que são apresentados textos específicos sobre recortes históricos (História antiga, medieval, moderna, contemporânea, da América, do Brasil e da religião).

Em 2005 foi lançada a primeira edição de *Ensino de História: fundamentos e métodos*, de autoria de Circe Bittencourt, no âmbito da coleção *Docência em Formação*, da Editora

Cortez, cujo objetivo central, de acordo com a autora, é o de “auxiliar tanto os professores da rede em sua formação contínua como os professores responsáveis pelas disciplinas de formação inicial dos cursos de licenciatura” (BITTENCOURT, 2009, p. 25). A autora complementa: “é um livro que faz reflexões sobre o ensino de História, na busca de respostas a indagações que têm persistido ao longo da história da disciplina: quais conteúdos e métodos são os mais adequados para ensinar História para crianças, jovens e adultos?” (Idem, p. 25). É dividido em três partes, sendo a primeira dedicada à constituição da disciplina e seu papel nos currículos escolares; a segunda, às contribuições teóricas e metodológicas que fundamentam a História escolar; e a terceira, aos materiais didáticos, considerados tradicionais ou inovadores, que podem ser usados nas aulas de História (objetos de museus, fotografia, cinema e audiovisuais, música).

Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca produziram *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*, obra publicada em 2007 como parte da coleção *Magistério: formação e trabalho pedagógico*, da editora Papirus. Sua produção “pretende evocar novos e velhos temas e problemáticas, percursos e documentos, sugestões curriculares e espaços de pesquisa em história” (SILVA & FONSECA, 2007, p. 9). Os capítulos são dedicados à formação do profissional de História e pesquisa acadêmica, currículo de história frente a um mundo multicultural, imaginários e representações no ensino de História, ensino e aprendizagem num cotidiano influenciado pela internet.

Em 2009 Maria Auxiliadora Shmidt e Marlene Cainelli lançaram o livro *Ensinar História*, no âmbito da coleção *Pensamento e ação na sala de aula*, da editora Scipione. Conforme as autoras, a obra “é destinada a professores e alunos dos cursos superiores de magistério, alunos e professores das licenciaturas em história, professores do ensino fundamental e médio” (SCHMIDT & CAINELLI, 2009, p. 5), reunindo questões relativas à metodologia e prática do ensino de História, “abordadas com base na produção historiográfica e nas propostas pedagógicas mais atuais” (Idem, p. 5). Seus capítulos tratam da história do ensino de História, do saber e fazer históricos em sala de aula; da construção de conceitos históricos, e de noções de tempo; do ensino de História e a construção do fato histórico, as fontes históricas, a História local, a História oral e o livro didático.

Kátia Abud, André Chaves Silva e Ronaldo Alves publicaram *Ensino de História*, em 2010, no âmbito da coleção *Ideias em ação*, da editora Cengage learning. Os autores conferem à obra a pretensão de “auxiliar o professor de História na organização de suas aulas, de modo que ele possa acompanhar o trajeto do pensar histórico por meio da exploração dos documentos

diferenciados sobre os quais se apoiam o conhecimento histórico e a construção do pensamento histórico do aluno” (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. XIII). O livro dedica seus capítulos ao ensino de História a partir da abordagem de documentos escritos, textos jornalísticos, textos literários, letras de música, estudos do meio, mapas, cultura material, peças de museus, fotografia e cinema.

Essa é uma pequena relação do que tem sido produzido, sobre ensino de História no Brasil, nos últimos vinte anos. Em que pesem as diferenças conceituais observadas, um aspecto chama a atenção em todas essas obras: a presença de textos destinados à abordagem de documentos em diferentes suportes e linguagens (abandonando a concepção positivista, a qual concebia os documentos escritos oficiais como fonte privilegiada para a construção do conhecimento histórico), cuja análise espera-se ser exercitada nas aulas de História, a fim de garantir formação adequada, no que se refere aos conhecimentos históricos, aos alunos.

Jaime Cordeiro, ao analisar algumas propostas de ensino de História desenvolvidas nas décadas de 1970 e 1980 chama a atenção para um “deslocamento da atenção do ensino para o *como* trabalhar em sala de aula [...] deixando, em segundo plano, problemas centrais do ensino dessa disciplina, como o da seleção do conteúdo e do material didático a serem utilizados” (CORDEIRO, 2000, p. 73).

Com isso, não se pretende afirmar que as obras listadas acima se enquadram nesse tipo de texto (sendo algumas delas consideradas referência para a discussão do ensino de História), mas sim explicitar o quanto o *como* trabalhar em sala de aula recebe atenção de autores, editores e, por que não, professores – considerando que essas obras os têm como público-alvo.

Isso também pode refletir a preocupação (que vem ganhando força desde a segunda metade do século XX) com o surgimento de novas abordagens historiográficas, sobretudo da Escola dos *Annales*, que questionaram a proeminência dos registros escritos e abriram espaço para a diversidade de fontes – fazendo com que os historiadores passassem “a construir suas narrativas baseadas em outros tipos de registros: imagéticos, orais, sonoros e materiais” (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 1), cuja incidência pode ser observada igualmente nos livros didáticos de História e nos documentos oficiais orientadores da disciplina.

O ensino de História do Brasil passou por várias transformações ao longo desses anos, desde a criação do IHGB. Seus objetivos sofreram alterações importantes nas concepções teóricas desenvolvidas no campo historiográfico. Parte considerável da historiografia atual valoriza sujeitos que em outros períodos eram considerados coadjuvantes dos fatos estrelados pelas personalidades importantes, geralmente representantes das elites ou do Estado.

Os fatos também têm sido analisados distintamente na atualidade. Movimentos de caráter popular têm sido abordados mais criticamente. Assim ocorre com o estudo dos quilombos, ou de revoltas como da Vacina e a Insurreição Pernambucana. Mesmo alguns movimentos de caráter militar, mas liderados por praças, como a Revolta da Chibata, têm recebido atenção mais crítica da historiografia atual. A história dos vencidos conquistou considerável espaço no campo educacional.

Essas concepções e abordagens foram, e continuam sendo, objeto de disputa constante por parte dos agentes do campo, estejam eles ligados a universidades (como a USP, a UFRJ e a UNICAMP), associações de profissionais (como a Anpuh ou a Associação Nacional de Educação – Ande) ou instituições *independentes* (como a Fundação Carlos Chagas – FCC), cujas concepções são veiculadas pelas diferentes revistas às quais essas instituições se ligam. O Estado participa desse *jogo* ao realizar as reformas educacionais, acatando propostas que atendam a seus interesses e que não suscitem muita resistência – algumas vezes chegando a abortar determinada reforma em virtude daquela resistência, tal como ocorreu com a proposta de reforma do currículo de História de 1986, pela rede estadual de São Paulo, realizada pela Cenp (CORDEIRO, 2000, p. 201-2).

O próximo capítulo é dedicado às reformas realizadas pelos Estado de 1988 a 2013, que introduziram as normas e diretrizes educacionais em vigor.

2. NORMAS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, número considerável de normas legais tem se dedicado a reconhecer, disciplinar, ampliar e favorecer a efetivação do direito à Educação.

Complementarmente, muitos documentos têm sido produzidos com o objetivo de orientar o currículo da Educação Básica, baseados nos princípios constitucionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) apresentaram as competências e habilidades que se espera desenvolver nos estudantes do Ensino Médio (EM); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio (PCN+EM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) complementaram aquelas diretrizes¹⁴.

Há uma ligação estreita entre algumas normas, no que se refere à Educação – Constituição Federal (CF), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – com os documentos oficiais orientadores da educação mencionados no parágrafo anterior. Essa relação se liga diretamente ao contexto em que os documentos foram criados, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Maria Helena Moreira Alves discorre sobre a dialética entre Estado e oposição durante o regime ditatorial brasileiro (1964-1984) descrevendo como esse processo levou a uma situação negociada para uma transição “lenta, gradual e segura”, com vistas à redemocratização. Do ponto de vista do Estado, proporcionou à coalizão civil-militar no poder total controle sobre a abertura política, anistiando os agentes que participaram de ações contra os opositores, juntamente com os perseguidos políticos (ALVES, 2005).

Do ponto de vista da oposição, a luta pela redemocratização levou à organização de alguns movimentos sociais que reivindicavam principalmente o fim da ditadura e eleições diretas para todos os cargos dos poderes executivo e legislativo, com destaque para algumas instituições – como a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) – e para a Campanha “Diretas Já”, que preconizava eleições diretas para presidente da República (ALVES, 2005).

Juntamente com essa campanha, outros movimentos ganharam relevância, como os que resultaram na rearticulação e fortalecimento de sindicatos laborais, na deflagração de greves

¹⁴ Esses documentos serão objeto de análise no 3º capítulo deste trabalho.

reunindo centenas de milhares de trabalhadores, na formação do Partido dos Trabalhadores (PT), na formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), na reorganização da União Nacional dos Estudantes (UNE) e do Movimento Estudantil (ME), e na luta por direitos sociais por moradia, saúde, educação entre outros (ALVES, 2005; POERNER, 1995).

Desdobramentos significativos dessa luta dos movimentos sociais foram alcançados com a eleição da Assembleia Nacional Constituinte em 1986, a promulgação da Constituição Federal em 1988 e a eleição direta para presidente da República em 1989. Com relação à Educação, a CF avançou muito em alguns pontos, cujos progressos foram reiterados e acrescentados com a promulgação do ECA, em 1990, e com a nova LDBEN, em 1996.

O caráter democrático, visando à universalização do Ensino Fundamental (EF) com progressiva abrangência até chegar ao Ensino Médio (EM), foi anunciado desde o princípio, cuja formação dos alunos era concebida a partir da tríade “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Essa mesma concepção de Educação influenciou os principais documentos norteadores da Educação Nacional. O primeiro deles foi publicado em 1997, com o título de *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), destinado aos primeiros quatro anos do EF. Em 1998 veio a público a versão relativa aos quatro anos finais do EF e no ano seguinte o EM também foi contemplado com uma edição.

Além dos PCN, outros conjuntos de documentos foram produzidos pelo Ministério da Educação (MEC). Em 1998 foram publicadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN) relativas aos Ensinos Fundamental e Médio e em 2010 foi publicada a edição voltada à Educação Infantil.

Com o objetivo de complementar as informações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), em 2002 foi publicado o trabalho intitulado *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, que recebeu a sigla de PCN+EM. Ao Ensino Médio ainda foi dedicado trabalho intitulado *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), em 2008.

Em 2013 o MEC publicou nova edição: *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, que atualizou as versões anteriores ao mesmo tempo em que contemplou toda a Educação Básica em um único documento.

Este capítulo é dedicado à análise das três principais normas legais que afetam a Educação (CF, ECA e LDBEN) e dos documentos produzidos pelo MEC, voltados especificamente ao Ensino Médio, produzidos no período de 1999 a 2008 (DCNEM, PCNEM, PCN+EM e OCEM).

2.1. Legislação

As principais normas que disciplinam a Educação no Brasil, reconhecendo-a como direito de todos, principalmente das crianças e adolescentes e dever do Estado e da família são: a Constituição Federal (CF), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Esses três documentos são aqui analisados, tendo como objetivos situá-los na discussão mais geral que há em torno da Educação, e, especificamente, no que diz respeito ao Ensino Médio.

2.1.1. Constituição Federal

Dos textos constitucionais brasileiros, a Constituição Federal promulgada em 1988 foi a que mais avançou no tocante aos direitos sociais, incluindo o direito à Educação. O Brasil, num período de pouco mais de 150 anos, produziu seis constituições, que responderam menos às demandas da sociedade de cada época do que às conjunturas políticas, oscilando no que diz respeito aos direitos sociais, ora avançando, ora retrocedendo. Em 1936, quando o Brasil já havia conhecido três constituições, Sérgio Buarque de Holanda escreveu: “A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido” (HOLANDA, 1995, p. 160). Desde a proclamação da República, a efetivação e consolidação do regime democrático no Brasil tem sido um desejo de parte da sociedade e dos legisladores, geralmente traduzido pelos textos constitucionais promulgados em períodos de redemocratização.

Fazendo uma breve retrospectiva das edições constitucionais anteriores a 1988 no tocante à Educação, observa-se que a primeira, a Constituição Imperial de 1824, estabeleceu entre os direitos civis e políticos a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, em seu inciso XXXII do Art. 179. Cabe lembrar que naquela época parte considerável da população

estava excluída da cidadania, uma vez que a escravidão só seria abolida oficialmente do país seis décadas depois da outorga da Constituição Imperial.

A primeira constituição republicana, promulgada em 1891, adotando o modelo federativo, preocupou-se em discriminar a competência legislativa da União e dos Estados no tocante à Educação. À União coube legislar sobre o ensino superior enquanto os ensinos secundário e primário ficaram a cargo dos Estados, não obstante a permissão para ambas as esferas de poder manterem instituições de ensino superior e secundário. O texto constitucional também dedicou atenção à laicização do ensino oferecido, sem, entretanto, se ater mais aos assuntos educacionais.

A Constituição de 1934 foi assim descrita por Gustavo Raposo: “inaugura uma nova fase da história constitucional brasileira, na medida em que se dedica a enunciar normas que exorbitam a temática tipicamente constitucional. Revela-se a constitucionalização de direitos econômicos, sociais e culturais” (RAPOSO, 2005¹⁵). Dessa forma, a constituição de 1934 estabeleceu a competência legislativa da União para traçar diretrizes da educação nacional. Dedicou seu capítulo II à Educação e à Cultura, definindo a primeira como direito de todos, correspondendo a dever da família e dos poderes públicos, voltada para consecução de valores de ordem moral e econômica.

Pela primeira vez uma constituição brasileira apresentou dispositivos que organizam a educação nacional. Para tanto, determinou a previsão e especificação de linhas gerais de um plano nacional de educação e competência do Conselho Nacional de Educação para elaborá-lo; a criação dos sistemas educativos nos estados, prevendo os órgãos de sua composição como corolário do próprio princípio federativo e; a destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Também instituiu a garantia de imunidade de impostos para estabelecimentos particulares, de liberdade de cátedra, de auxílio a alunos necessitados e de provimento de cargos do magistério oficial mediante concurso.

A Constituição de 1937, que inaugurou o Estado Novo chefiado por Getúlio Vargas, representou retrocesso nos avanços observados na anterior. A Educação foi vinculada a valores cívicos e econômicos. Não apresentou preocupação com o ensino público, que seria complementar à iniciativa privada conforme o Art. 125: “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever,

¹⁵ O texto de Raposo está disponível sem paginação. Cf. <<https://jus.com.br/artigos/6574/a-educacao-na-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em 28 fev. 2016.

colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” e o Art. 129:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (BRASIL, 1937).

Em pleno regime ditatorial, a centralização foi reforçada pela previsão de competência material e legislativa privativa da União em relação às diretrizes e bases da educação nacional, sem referência aos sistemas de ensino dos estados.

A Constituição de 1946, promulgada com a redemocratização no período subsequente ao Estado Novo, retomou os princípios das edições de 1891 e 1934. A competência legislativa da União foi circunscrita às diretrizes e bases da educação nacional, enquanto aos Estados coube a legislação de aspectos locais e a gestão de seus respectivos sistemas de ensino.

A educação novamente foi definida como direito de todos, prevalecendo a ideia de educação pública, a despeito de franqueada à livre iniciativa. Foram definidos princípios norteadores da educação, dentre os quais ensino primário obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra e concurso para seu provimento, não só nos estabelecimentos superiores oficiais como nos livres, merecendo destaque a inovação da previsão de criação de institutos de pesquisa. A vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino foi restabelecida.

A Constituição de 1967, produzida durante o regime militar, manteve a estrutura organizacional da educação nacional, preservando os sistemas de ensino dos Estados. Entretanto, percebem-se retrocessos em relação ao sentido público da educação com o fortalecimento do ensino particular, inclusive mediante previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo; a necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior, aos que comprovassem insuficiência de recursos; a limitação da liberdade acadêmica em razão do temor a temas e atitudes subversivas; e a diminuição do percentual de receitas vinculadas para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Emenda Constitucional (EC) nº 1, de 17 de outubro de 1969, intitulada, por alguns, como Constituição de 1969, emendou a Constituição de 1967, reforçando aspectos ditatoriais da coalizão civil-militar que tomara o poder em 1964 (DREIFUSS, 1981). Ela é um exemplo claro da preocupação dos detentores do poder com a busca da legalidade de suas ações, não se

furtando de todos os expedientes possíveis para impor normas que dessem base legal às suas ações (ALVES, 2005). A EC nº 1 não alterou o modelo educacional da Constituição de 1967. Não obstante, limitou a vinculação de receitas para manutenção e desenvolvimento do ensino apenas para os municípios.

O Ato Institucional nº 5 (AI-5) foi o marco inicial do período mais violento do regime militar, estendendo-se até 1974, no qual foram colocadas em prática ações de eliminação do “inimigo interno” (como eram chamados os opositores ao regime); de intimidação por meio de perseguições, prisões, torturas e espancamentos; e de desmantelamento das organizações oponentes. Esse recrudescimento levou parte da oposição a partir para a luta armada para combater o regime, enquanto a maior parte foi imobilizada por um tempo (ALVES, 2005; GABEIRA, 1979; DREIFUSS, 1981; MARTINS FILHO, 1987; POERNER, 1995; SIRKIS, 1980; VENTURA, 1988).

O tratamento constitucional dedicado à Educação reflete a conjuntura política e a correlação de forças tanto no campo legislativo quanto no campo educacional. A CF de 1988 foi promulgada num período de redemocratização e ascensão dos movimentos sociais, quando a luta pela liberdade de opinião e de expressão foi acrescida da luta pelo alargamento dos direitos sociais, incluindo o direito à Educação pública e gratuita em todos os níveis. Dessa forma, a correlação de forças no campo legislativo, durante a Assembleia Nacional Constituinte, repercutiu a ascensão dos movimentos sociais, resultando na incorporação de vários direitos sociais no texto constitucional. Assim, “a perspectiva política e a natureza pública da educação são realçadas na Constituição Federal de 1988, não só pela expressa definição de seus objetivos, como também pela própria estruturação de todo o sistema educacional” (RAPOSO, 2005).

Cabe ressaltar a grande mobilização desde a instalação da Assembleia Nacional Constituinte, em 1987, por parte dos movimentos sociais, cuja pressão sobre os constituintes se refletiu em avanços, do ponto de vista do atendimento de suas reivindicações. Grande número de pessoas se aglomerou em frente ao Congresso quando da abertura da Assembleia, organizados por entidades de classe como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Central Geral dos Trabalhadores (CGT) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag).

Visando à pressão sobre os constituintes, entidades realizaram congressos em Brasília em 1987. Assim ocorreu com a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), da

Anpuh e da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes). Naquele ano também ocorreu a I Conferência Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil, organizada pela OAB.

No tocante à Educação, a CF de 1988 determina minucioso regramento. Enuncia a educação como um direito social no Art. 6º; especifica a competência legislativa Arts. 22, inciso XXIV e 24, inciso IX (BRASIL, 1988); dedica parte considerável do título da Ordem Social para responsabilizar o Estado e a família, tratar do acesso e da qualidade, organizar o sistema educacional, vincular o financiamento e distribuir encargos e competências para os entes federados. Esse regramento minucioso é reflexo do caráter democrático do texto, que é reforçado pela preocupação em prever instrumentos voltados para a efetividade dos direitos previstos (RAPOSO, 2005, s.p.).

A CF de 1988 reconhece uma tríplice função da Educação em seu Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Captar toda a dimensão do direito à educação pressupõe situá-lo previamente no contexto dos direitos sociais, econômicos e culturais, os chamados direitos de 2ª dimensão, no âmbito dos direitos fundamentais, os quais receberam atenção inédita no Brasil na CF 1988. Conforme Raposo,

[...] a expressão direitos fundamentais guarda sinonímia com a expressão direitos humanos. São direitos que encontram seu fundamento de validade na preservação da condição humana. São direitos reconhecidos pelo ordenamento jurídico como indispensáveis para a própria manutenção da condição humana (RAPOSO, 2005).

O sentido do direito à educação na ordem constitucional de 1988 está intimamente ligado ao reconhecimento da dignidade da pessoa humana como fundamento da República Federativa do Brasil, bem como com os seus objetivos, especificamente: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; o desenvolvimento nacional; a superação da pobreza e da marginalidade; a redução das desigualdades sociais e regionais; e a promoção do bem comum.

O texto constitucional apresenta em várias partes preocupação com a qualidade da Educação, como nos Arts. 206, inciso VII: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: garantia de padrão de qualidade”; 208, inciso V: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”; 209, inciso II: “O ensino é livre à

iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”; 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Visando ao cumprimento do princípio de educação de qualidade, a CF de 1988 disciplinou a articulação entre os entes federados e os deveres da União no tocante à Educação:

Art. 211 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Da mesma forma limitou o piso do financiamento da Educação em cada esfera de poder:

Art. 212 - A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.
§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação”. (*Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009*).

Outro aspecto relevante trazido pela CF de 1988 diz respeito à gratuidade do ensino. O §1º do Art. 208 descreve: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. O §2º do mesmo artigo trata da responsabilização do Poder Público pela oferta do ensino obrigatório: “O não-oferecimento [sic] do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”.

Por fim, o artigo final da Seção dedicada à Educação, cuja redação foi dada pela EC 59/2009, reforça os princípios enunciados no Art. 205, que inicia a seção dedicada à Educação:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:
I - erradicação do analfabetismo;
II - universalização do atendimento escolar;

- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Especificamente com relação ao ensino de História, Jaime Cordeiro observa que ela foi a única disciplina a receber atenção individualizada no texto constitucional, o que demonstra a concepção pela qual a disciplina é submetida pelo Estado, desde sua implantação como tal: “a História ensinada na escola, desde sua implantação como disciplina, foi submetida a uma série de medidas no sentido de reforçar uma determinada concepção sobre o passado, estando desde os seus primórdios ao ensino do civismo, no intuito de formar cidadãos bem-comportados”¹⁶ (CORDEIRO, 2000, p. 43).

Situada no conjunto dos direitos fundamentais da CF de 1988, a Educação foi objeto de importantes transformações em relação às edições anteriores. Especialmente o Ensino Médio foi contemplado por aquelas transformações, propondo a articulação entre os entes federados para sua efetivação, padrão mínimo de qualidade, regulamentação do financiamento, entre outros aspectos; e pelas posteriores emendas¹⁷ que o incluíram na modalidade de ensino gratuito e obrigatório.

Com esses avanços no reconhecimento e na garantia dos direitos fundamentais, principalmente o direito à Educação, a Constituição Federal de 1988 representa expressivo esforço para a efetivação e consolidação do Estado Democrático de Direito. No entanto, enquanto esses direitos não forem assegurados efetivamente, a democracia não pode ser considerada consolidada.

¹⁶ “Art. 242, § 1º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. CF de 1988.

¹⁷ A seção dedicada à Educação, na CF de 1988, foi modificada por cinco Emendas, até 2015, a saber: Emenda Constitucional 11, de 1996, que permitiu a admissão de professores, técnicos e cientistas estrangeiros pelas universidades brasileiras; Emenda Constitucional 14 de 1996, determinando a aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, na manutenção e desenvolvimento do ensino e determinando a prioridade a ser dada nos diferentes segmentos de educação pelos distintos entes federais; Emenda Constitucional 53, de 2006, que instituiu o piso salarial profissional para os profissionais da educação escolar pública; Emenda Constitucional 59, de 2009, que reduziu o percentual de receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino; prevendo a obrigatoriedade do ensino de quatro e dezessete anos e ampliando a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica; Emenda Constitucional 85, de 2015, que alterou e adicionou dispositivos na Constituição para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação (BRASIL, 1988).

2.1.2. *Estatuto da Criança e do Adolescente*

No contexto do movimento de redemocratização do país, em 1990 entrou em vigor a Lei 8.069/90, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A inovação trazida pelo ECA está na concepção que enfatiza as especificidades da criança e do adolescente, compreendidos como sujeitos de direitos, destinatários de proteção integral, contrariamente à legislação anterior, sobretudo a constante no Decreto 5.083 e na Lei 6.697, que instituíram o Código de Menores (CM) em 1926 e 1979, respectivamente.

Assim, o ECA concebe caráter universal aos direitos conferidos, ou seja, reconhece o direito de *todas* as crianças e adolescentes à cidadania, enquanto o antigo CM destinava-se somente àqueles em "situação irregular" ou inadaptados. Essa divergência representa importante mudança de paradigma com relação à matéria (SOUZA, 2004).

Ana Silvia Souza reconhece outra diferença em relação à legislação anterior:

[...] podemos afirmar que o ECA foi elaborado com a participação dos movimentos sociais. O caráter participativo deste processo é uma primeira e importante diferença. O protagonismo da sociedade se impõe pela expressão de seus interesses. É a democracia, também recentemente conquistada, se revelando pela prática da participação popular. É a proposição de nova ordem jurídica a partir da proposta de mudança de mentalidade da sociedade em relação às suas crianças e adolescentes (SOUZA, 2004¹⁸).

Observa-se, também, entre aquelas “mudanças de mentalidade” a substituição do termo “menor” por “criança ou adolescente”, negando o conceito de incapacidade na infância, pois “menoridade” traz consigo a ideia de não ser capaz e “não ter atingido um estágio de plenitude e não ter, inclusive, direitos” (SOUZA, 2004).

Dessa forma, no ECA há o reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, em desenvolvimento. Reiterando a atenção dispensada à criança e ao adolescente pela CF no art. 228, o legislador do ECA enfatizou a quem cabe a responsabilidade pela efetivação dos direitos das crianças e adolescentes:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à

¹⁸ O texto original de Souza está disponível sem paginação. Cf. <<http://www.promenino.org.br/servicos/biblioteca/codigo-de-menores-x-eca-mudancas-de-paradigmas>>. Acesso em: 287 fev. 2016.

profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

No Capítulo IV, o ECA tratou da Educação como condição básica de existência digna da criança e do adolescente, bem como da imprescindibilidade daquela para desenvolvimento pessoal e social destes. Da mesma forma que a CF de 1988, o ECA declara que toda criança e adolescente têm direito à Educação, cujo papel triplo do Art. 205 da CF é retomado:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Especificamente com relação ao Ensino Médio, o Art. 54 reforça matérias já expressas na CF de 1988, e nas Emendas Constitucionais nºs 11/96, 14/96, 19/98, 53/06 e 59/09, como nos incisos:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 - II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
 - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
 - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
 - VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.
§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Aspecto enfatizado pelo ECA diz respeito à matrícula e frequência à escola, obrigando os pais ou responsável pela matrícula de seus filhos ou pupilos nas redes de ensino (Art. 55), bem como os dirigentes de estabelecimentos de ensino a comunicar aos Conselhos Tutelares faltas reiteradas e evasão de alunos, esgotados os recursos escolares (Art. 56).

Cabe destacar a atenção dispensada pelo ECA à profissionalização de adolescentes. O capítulo V é dedicado ao Direito à profissionalização e à Proteção no trabalho. É permitido inclusive o trabalho de menores de 14 anos de idade na condição de aprendiz (Art. 60). Esse

aspecto se liga à concepção do papel triplo da Educação, atendendo às necessidades de formação para o mundo do trabalho.

A redação do ECA pode ser incluída no mesmo movimento que se seguiu à transição democrática, marcada pela ascensão de movimentos sociais e de partidos políticos de oposição, pela eleição da Assembleia Nacional Constituinte e a promulgação da CF de 1988, pela primeira eleição direta para presidente da República após o regime militar (1964-1985) e pelo desejo de verem diminuídas as desigualdades sociais no Brasil.

Assim, o ECA concebe a Educação da mesma forma que a CF, vislumbrando o desenvolvimento pleno da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania (visando o fortalecimento do Estado Democrático de Direito) e a preparação para o mundo do trabalho. Para tanto, a família, a sociedade e o Estado têm o dever de matricular as crianças e adolescentes nos estabelecimentos de ensino, acompanhar seu rendimento e frequência e tomar as medidas cabíveis para evitar faltas reiteradas e evasão escolar, inclusive aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

2.1.3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Com a garantia de alguns aspectos fundamentais para a Educação proporcionada pela “constituição cidadã”, como a chamou o presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Ulysses Guimarães, e sua reiteração pelo ECA, o próximo passo para a normatização da área foi dado a partir da redação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996 e em vigor até o presente.

A LDBEN de 1996 foi precedida pelas congêneres editadas em 1961 e em 1971. A Lei 4.024, primeira LDBEN, foi prevista na Constituição de 1934, mas só foi publicada em 20 de dezembro de 1961. Em seu Art. 1º descreve os fins da Educação Nacional, que é “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Reconheceu, no Art. 2º, a Educação como direito de todos, cuja oferta “será dada no lar e na escola”.

O Art 3º, incisos I e II, garantiu tanto ao poder público quanto à iniciativa particular “ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor à obrigação do Estado”, e sobre o financiamento da Educação determinava que o Estado devia: “fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se

desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos”.

Os Art. 8º e 9º regulamentaram a existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação enquanto o Art. 10 deu mais autonomia aos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do poder no MEC. A obrigatoriedade do ensino primário foi anunciada no Art. 27, enquanto sua duração de quatro a seis anos foi apresentada no Art. 26. Com relação ao financiamento, o Art. 92 limitou o investimento mínimo em Educação em 12% do orçamento da União e em 20% do orçamento dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Apesar dos avanços presentes no reconhecimento da Educação como um direito de todos, na enunciação de valores democráticos e solidários, na obrigatoriedade da educação primária, nos limites do orçamento dos entes federados destinados à Educação, no reconhecimento e autonomia quanto aos currículos do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação, entre outros aspectos, o conteúdo enunciado pela LDBEN de 1961 representava um grande desafio a ser enfrentado num país em que 55% da população total vivia na zona rural (na região Nordeste essa taxa chegava a 65%)¹⁹ e com 45% da população na condição de analfabetos (na região Nordeste essa taxa era de 65%)²⁰.

A Lei 5.692, promulgada em 1971, foi a segunda LDBEN a vigorar no país. Reconheceu em seu Art. 1º: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização [sic], qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”, concebendo uma tríplice função à Educação, retomada posteriormente, inclusive na CF de 1988, conforme já abordado anteriormente.

Em seu capítulo IV, do Art. 24 ao Art. 28 instituiu o Ensino Supletivo, com vistas a suprir “a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”, de tal forma que abrangeria, “conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos”.

¹⁹ Cf. dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1960. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>>. Acesso: 13 mar. 2014.

²⁰ Cf. dados do Censo do IBGE de 1960. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52581998000400004&script=sci_arttext>. Acesso 13 mar. 1964.

A LDBEN de 1971 também normatizou a formação mínima para o exercício do magistério, prevendo habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena para os professores do 2º grau.

O Capítulo VI, que trata do financiamento da Educação, em seu Art. 41 divide a responsabilidade do Estado, inclusive com relação aos recursos:

Art. 41. A educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la.
Parágrafo único. Respondem, na forma da lei, solidariamente com o Poder Público, pelo cumprimento do preceito constitucional da obrigatoriedade escolar, os pais ou responsáveis e os empregadores de toda natureza de que os mesmos sejam dependentes (BRASIL, 1971).

Ainda com relação ao financiamento, outros artigos apresentam limitações e condicionantes para o investimento do Estado na área. O Art. 44 normatiza a gratuidade do ensino de 1º grau e a condiciona nos níveis superiores a alunos carentes e não repetentes: “Nos estabelecimentos oficiais, o ensino de 1º grau é gratuito dos 7 aos 14 anos, e o de níveis superiores sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas”.

Assim, destacam-se na LDBEN de 1971 a obrigatoriedade da Educação dos 7 aos 14 anos, a fixação dos limites de investimentos na Educação de 20% para os municípios (não mencionando os demais entes federados), a divisão dos custos da educação com a sociedade, a instituição da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória e o incremento para a Educação profissionalizante.

Lembra-se que esta lei foi editada durante o regime militar e que alguns de seus dispositivos correspondem às demandas da coalizão civil-militar no poder. A instituição da Educação Moral e Cívica atendia ao interesse de formar ideologicamente os alunos conforme os valores do Estado. “pretendia-se formar indivíduos que se adequassem à nova ordem social. [...] O objetivo era moldar o comportamento e convencer a população acerca das benesses do regime militar” (NUNES & REZENDE, 2008²¹).

²¹ O texto original não tem paginação. Cf. <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/natalynunes.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

Por outro lado, os grupos no poder concebiam projeto de implantação de um modelo econômico, cuja necessidade de mão de obra demandava a instituição de cursos profissionalizantes e a alfabetização de parcela significativa da população sem, contudo, promover aprendizagem que levasse à reflexão crítica por parte dos alunos (COSTA, 2009).

A Lei 9.394/96, atual LDBEN, promulgada em 1996, teve uma versão que tramitou por mais de dez anos sem ser aprovada, recebendo mais de 2.000 emendas além de outras cerca de 2.000 sugestões da *sociedade civil organizada*, até ser substituída por projeto de lei de autoria do então senador Darcy Ribeiro. A versão aprovada desconsiderou o debate empreendido para a formulação da proposta anterior (OTRANTO, 1996; ARAÚJO, AMUDE, MORGADO, 2008).

A LDBEN em vigor define em seu artigo 1º: “A Educação abrange os processos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Assim, a Educação foi reconhecida para além daquela oferecida nas instituições escolares.

Em seu Art. 2º, em consonância com a CF, a LDBEN expressa: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dessa forma, a norma dá um caráter de preparação geral para a vida à educação escolar (desenvolvimento pleno da pessoa, preparação para a cidadania e para o mercado de trabalho). Lembra-se que formalmente essa vinculação não se contrapõe aos objetivos expressos para a Educação na LDBEN de 1971.

Entre os avanços alcançados pela LDBEN, destacam-se o inciso Art. 4º, I, e o artigo 5º, a partir da redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013:

Artigo 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio.

Assim, o Ensino Médio passou a ser considerado etapa da Educação Básica, que é oferecida pelo poder público de forma gratuita e, a partir de emendas posteriores, passou a ter

sua oferta obrigatória por parte do Estado, sob pena de crime de responsabilidade para os respectivos gestores públicos.

O Art. 4º, IX, menciona a preocupação com a qualidade da educação: “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Enquanto o Art. 5º garantiu o acesso à Educação Básica:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

Em muitos dispositivos a LDBEN de 1996 prevê a articulação dos entes federados para a execução dos objetivos da Educação, tanto com relação ao financiamento, quanto aos aspectos de planejamento e apoio técnico necessários, cabendo à União a realização do Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

As Seções IV e IV-A são dedicadas ao Ensino Médio (Art. 35 ao 36-D). Entre os objetivos do EM são reforçados aqueles enunciados no Art. 2º (formação da pessoa humana, preparação para a cidadania e qualificação para o mundo do trabalho). A lei 11.741, de 2008, emendou a LDBEN incorporando a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no texto original. Dessa forma disciplinou-se a oferta de cursos profissionalizantes no EM, facultando às instituições se essa modalidade ocorre concomitante ou sequencialmente ao EM, nas mesmas instituições ou em cooperação com outras especializadas em educação profissional.

Com relação ao currículo, a LDBEN introduziu a obrigatoriedade em todas as séries do EM das disciplinas de Filosofia e Sociologia; e de duas línguas estrangeiras modernas, sendo uma de curso obrigatório e outra de oferta obrigatória pelo estabelecimento e de curso optativo pelos alunos.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) o Art. 37 prescreve: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Em seu § 1º assegura a oferta gratuita de cursos de EJA pelo poder público a todos que a ele não puderam efetuar os estudos na idade regular.

Dentre os avanços alcançados com a LDBEN de 1996 destacam-se o limite mínimo do orçamento dos entes federados com Educação (18% para a União e 25% para os Estados, o

Distrito Federal e os Municípios) – reforçando o previsto no Art. 212 da CF de 1988 –, bem como a obrigatoriedade e gratuidade de toda a Educação Básica, inclusive na modalidade EJA.

Os principais aspectos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971 e 1996 foram sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1 - A organização do ensino conforme as disposições normativas das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 1961, 1971 e 1996.

Lei 4.024/61		Lei 5.692/71		Lei 9.394/96	
Segmento	Duração	Segmento	Duração	Segmento	Duração
- Ensino Primário	4 anos	- Ensino de Primeiro Grau	8 anos	Educação Básica:	
- Ciclo Ginásial do Ensino Médio	4 anos			- Educação Infantil	Variável
- Ciclo Colegial do Ensino Médio	3 anos	- Ensino de Segundo Grau	3 a 4 anos	- Educação Fundamental	8 anos
- Ensino Superior	Variável	- Ensino Superior	Variável	- Ensino Médio	3 anos
				Educação Superior	Variável
OBS:		OBS:		OBS:	
<ul style="list-style-type: none"> a) A passagem do Primário para o Ginásial era feita por meio de uma prova de acesso: o Exame de Admissão; b) Os ciclos Ginásial e Colegial eram divididos em Ramos de Ensino, a saber: Secundário, Comercial, Industrial, Agrícola, Normal e outros; c) Descentralização do sistema educacional, dando autonomia às redes; d) Liberdade para a escola organizar seu currículo; e) Criação do Conselho Federal de Educação; f) Limite mínimo para gastos com Educação de 12% do orçamento da União e 20% dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; g) Ensino primário, no mínimo, em quatro séries anuais e obrigatório a partir dos 7 anos; h) Ano letivo de 180 dias; i) Para o ensino primário, a formação do docente no ensino normal. Para o médio, cursos de nível superior; j) Ensino religioso facultativo. 		<ul style="list-style-type: none"> a) Com a junção dos antigos Primário e Ginásial, desapareceu o Exame de Admissão; b) A duração normal do 2º grau era de três anos. Esse limite era ultrapassado, entretanto, quando se tratava de curso profissionalizante; c) Criação do ensino supletivo; d) Valorização da educação profissional; e) Matrícula obrigatória dos 7 aos 14 anos de idade; f) Manutenção da obrigatoriedade de aplicação de 20% no mínimo, do orçamento para os municípios, não mencionando os demais entes federados; g) Inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde no currículo. 		<ul style="list-style-type: none"> a) Os níveis da Educação Escolar passam a ser dois: Educação Básica e Educação Superior; b) A Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação Especial são reconhecidas como modalidades de educação; c) Inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica; d) Ensino fundamental de 8 anos (posteriormente estendido a 9 anos) obrigatório e gratuito (obrigatoriedade posteriormente estendida ao Ensino Médio); e) Criação do Plano Nacional de Educação (PNE); f) Limite mínimo para gastos com Educação de 18% do orçamento da União e de 25% dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; g) Carga horária mínima de 800 horas em, no mínimo, 200 dias letivos; h) Ano letivo de 200 dias; i) Exigência de formação de nível superior para atuar na educação básica. 	

Fonte: Rigotti, 2004, p. 132; Leis 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96.

2.2. Diretrizes oficiais norteadoras da Educação

Depois da promulgação da LDBEN, o poder público federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou a partir de 1997 uma série de documentos com o intuito de subsidiar redes de ensino, gestores educacionais e profissionais da educação, visando à construção de um novo currículo pautado em “competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta” (BRASIL, 1999a, p. 13).

A elaboração dos PCN contou com a assessoria de César Coll Salvador, responsável pela reforma curricular ocorrida na Espanha alguns anos antes. Em entrevista a Jean Laurand e Elian Lucci, Salvador argumenta que as reformas foram diferentes porque os países são diferentes. Ao mesmo tempo enfatiza que os documentos brasileiros “não são um currículo prescritivo oficial, são, antes, um referencial de currículo” (SALVADOR apud LAURAND & LUCCI, 1999).

Quando perguntado sobre a hipótese de maior facilidade de se contextualizar o ensino em algumas disciplinas do que em outras, respondeu:

Não, acho que não porque o problema continua sendo o de contextualizar, o de considerar as exigências sociais e isto não se refere tanto aos conteúdos concretos – digamos, de como se formular os problemas – mas sim, ao sentido que se dá ao ensino: que sentido deve ter o ensino de Matemática para as novas gerações? Este é o problema de fundo. E este sentido é determinado pelas necessidades sociais: para que é necessária a Matemática na educação básica e obrigatória para um aluno atualmente? Esta é a modificação de fundo; se há alguma modificação importante, decorrerá deste ponto e não do fato de adotar uma ótica de teoria dos conjuntos ou do que for... Esta é a questão de fundo, esta é a reflexão que nos falta e que não está terminada: ela foi iniciada, mas ainda não a concluímos. Será que, realmente, a Matemática que se ensina na educação básica obrigatória é a Matemática que se requer para exercer a cidadania na sociedade atual e no futuro? (SALVADOR apud LAURAND & LUCCI, 1999).

Essa preocupação com a contextualização do que se ensina, vinculada ao *sentido* que, tanto alunos quanto professores dão aos conteúdos ensinados, subjaz toda a formulação dos documentos orientadores da Educação Básica. Já foi mencionado no primeiro capítulo que esta, embora seja uma tendência crescente, não é consensual entre os teóricos da Educação.

Especificamente em relação ao EM, o MEC produziu os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Orientações Educacionais Complementares aos

Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCN+EM) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

De todas essas publicações, a mais representativa diz respeito ao material intitulado *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 1999a). Trata-se de uma compilação de vários documentos destinados aos profissionais da Educação, divididos em quatro partes. A Parte 1 diz respeito às bases legais e é composta pelos seguintes textos:

- a) “Carta ao professor”, de autoria do então ministro da Educação, Paulo Renato Souza;
- b) “Apresentação”, feita pelo então secretário de Educação Média e Tecnológica, Ruy Leite Berger Filho;
- c) “O novo Ensino Médio”, em que se apresentam as transformações em curso naquele segmento de ensino;
- d) “O processo de trabalho” no qual se relatam as etapas percorridas para a elaboração dos documentos;
- e) “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a reforma curricular do Ensino Médio” onde são expostas as adequações demandadas pela nova LDBEN e que os documentos visam atender;
- f) “O papel da Educação na sociedade tecnológica” no qual são apresentadas as bases de um “novo paradigma” aliando Educação à inserção no processo produtivo;
- g) “A reforma curricular e a organização do Ensino Médio”, em que se defendem os pilares da Educação para o século XXI, explana-se a base nacional comum e são apresentadas as três áreas do conhecimento que organizarão as disciplinas escolares;
- h) a íntegra da “Lei de Diretrizes e Bases”;
- i) “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, com a íntegra do Parecer CEB nº 15/98, de 1 de junho de 1998, cuja relatoria coube à conselheira Guiomar Namó de Mello, e a Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que instituiu as DCNEM.

As Partes II, III e IV são dedicadas aos PCNEM em si das três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias, respectivamente. Os textos de cada área são assim estruturados:

- a) “Apresentação”, que introduz o texto de cada área;
- b) “O sentido do aprendizado na área”, em que são apresentados argumentos para orientar o currículo, em consonância com a conjuntura atual (em termos políticos, econômicos e culturais), bem como com a LDBEN;

c) “Competências e habilidades”, onde são descritas as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada área, em geral, e em cada disciplina da área, em particular;

d) “Rumos e desafios”, onde são apontados os rumos sugeridos e os desafios a serem superados, a fim de se concretizar as diretrizes e parâmetros curriculares apresentados nos documentos.

Para efeito deste trabalho optou-se pela análise da Parte I como um todo, e da Parte II parcialmente, de tal forma a contemplar os textos gerais da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (apresentação, sentido da aprendizagem na área, competências e habilidades da área, e rumos e desafios da área), e os textos específicos da disciplina História (conhecimentos de História, e competências e habilidades a serem desenvolvidas em História). Ainda serão analisados, em conjunto com os PCNEM e as DCNEM, os PCN+EM para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e as OCEM para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, a partir de três aspectos que permearam todas aquelas publicações:

a) a enunciação da *legitimidade* dos documentos;

b) a proposição de um currículo baseado em “*competências e habilidades*” e não mais em informações, valorizando a *contextualização* como aspecto fundamental para o êxito do processo pedagógico;

c) a concepção de Educação que prepara os alunos, ao mesmo tempo, para a *cidadania* e para o *mundo do trabalho*.

2.2.1. A busca da legitimidade dos documentos do MEC no campo educacional

O campo educacional é o lugar das disputas por prestígio e interesse, por parte de diversos agentes. Pierre Bourdieu assim define o campo:

A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico (BOURDIEU, 2003, p. 90).

Geraldo Sabino Ricardo Filho, em trabalho dedicado ao discurso sobre as políticas educacionais, argumenta sobre o campo educacional brasileiro:

é constituído por agentes sociais e institucionais que transcende [sic] o espaço social formado apenas por especialistas em educação [...] sendo o Estado o agente por excelência da produção de reformas educacionais, cujos critérios prescritivos não estão reduzidos à produção acadêmica, mas permeada pela burocracia de Estado, formada por frações da elite dirigente que ocupa funções decisórias, à revelia da própria característica patrimonialista do Estado brasileiro (RICARFO FILHO, 2010, p.39).

A complexidade do campo educacional é alimentada pela heterogeneidade de agentes, que extrapola os especialistas em Educação. Isso faz com que a circulação das propostas pedagógicas

pelo campo educacional nunca [seja] resultante da transposição literal da produção na universidade. A sua transubstanciação ocorre de acordo com interesses que atendam a lógica dos custos de financiamento, o controle desses investimentos por meio das avaliações em larga escala, a distribuição de responsabilidades administrativas pelas instâncias de decisão (Governo Federal, Estadual e Municipal) e as instituições que orbitam em torno dessas esferas, oferecendo serviços para um mercado educacional cujas demandas são produzidas especialmente pelo Estado (RICARDO FILHO, 2010, p.39).

As relações entre esses diversos agentes do campo educacional podem ser observadas na Figura 2²²:

²² Elaborado pelo autor.

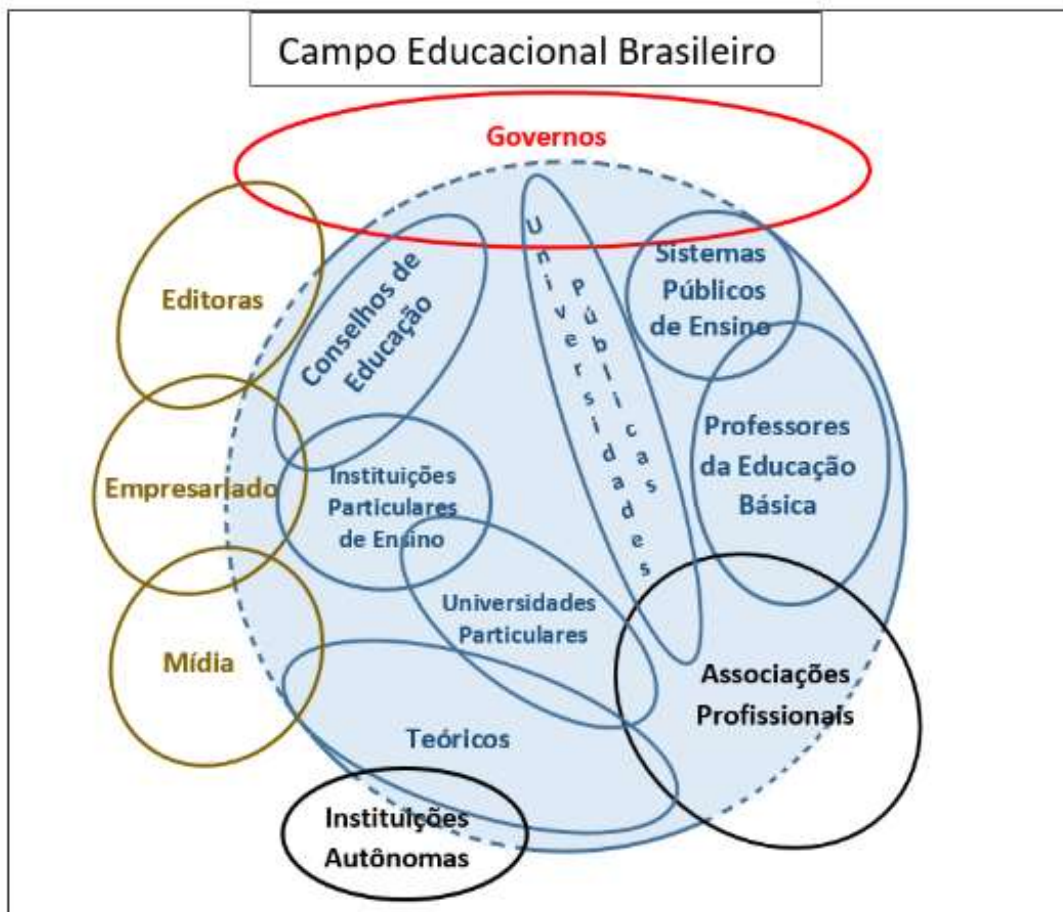


Figura 2 - Agentes do campo educacional brasileiro.

A complexidade do campo educacional se traduz no grande número de agentes, muitos dos quais não sendo específicos do campo, mas exercendo influência considerável nas decisões (mídia; editoras, sistemas apostilados de ensino; instituições particulares de ensino – cursinhos, escolas de educação básica, estabelecimentos de ensino superior) e na trama dessas organizações entre si (presença de empresários do setor educacional nos conselhos de ensino; teóricos da Educação não só nas universidades, como também nas associações profissionais e em instituições autônomas – como a Fundação Carlos Chagas (FCC); ações educacionais realizadas por instituições como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), por exemplo).

Embora o Estado seja o principal agente para realizar as reformas no campo, essas não dependem unicamente dele, pois resultam das disputas dos interesses dos demais agentes. Por outro lado, o Estado precisa legitimar suas reformas, senão elas correm o risco de virar letra morta, seja pela reação (que provoca sua revogação), seja pela inobservância.

Como exemplo dessas disputas no campo educacional, pode-se citar a promulgação da Lei 10.639, de 2003, que alterou a LDBEN incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”. Essa alteração foi resultado de pressão dos Movimentos Negros sobre os parlamentares, os quais decretaram a lei, que foi sancionada parcialmente pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

Posteriormente o mesmo artigo da LDBEN, alterado pela Lei 10.639, foi novamente modificado pela Lei 11.645, de 2008, que introduziu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Indígena” no currículo oficial da rede de ensino, também decretada pelo Congresso Nacional e sancionada integralmente pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

As pressões do movimento negro e, posteriormente, do movimento indígena, provocaram alterações na legislação visando à valorização da história e cultura desses grupos e de seus descendentes. Contudo, parte dos militantes dos movimentos negros viram essa “divisão de atenção” com os indígenas negativamente, pois a luta inicial era pelo reconhecimento de suas demandas.

Essa situação demonstra as negociações e disputas que ocorrem entre os movimentos sociais, o parlamento e o Poder Executivo federal para o atendimento de demandas específicas que afetam diretamente a Educação. Por outro lado, a existência das leis não garante a abordagem das duas temáticas nas diferentes redes de ensino. Sabe-se empiricamente o quanto a Lei 10.639 é mencionada em reuniões de professores, em cursos de formação de professores criados especialmente para sua observância em sala de aula, em materiais produzidos especialmente para atender a essa demanda²³ etc. No entanto, parte considerável dos professores que a conhecem não tem ideia da existência da Lei 11.645.

Isso também demonstra o quanto alguns temas ou demais aspectos do currículo podem encontrar mais receptividade ou visibilidade por parte dos gestores das diferentes redes, bem como por parte dos professores. Soma-se a isso a legitimidade de alguns temas ou abordagens poder ser maior ou menor entre os professores, de acordo com o grau de implicação dos educadores aos diferentes assuntos e concepções.

²³ Sobre os materiais produzidos, ressaltam-se o livro *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*, de Leila Leite Hernandez e os cursos e projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (Neab-UFSCAR) Cf. <http://www.neab.ufscar.br/?page_id=5500>. Acesso em 28 fev. 2016.

Essa busca de legitimidade pode ser observada na redação do próprio texto dos PCNEM. Em sua apresentação, feita pelo então ministro da Educação, Paulo Renato Souza, assim são descritas as mudanças em curso na Educação: “Nos últimos anos, o Ministério da Educação, articulado com a sociedade brasileira, vem realizando um grande esforço para transformar o nosso sistema educacional” (BRASIL, 1999a, p.11). Destaca-se a preocupação do responsável pela pasta da Educação em afirmar a articulação do poder público com a sociedade em busca das necessárias transformações. Mais à frente, reitera “Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são o resultado de meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país” (idem, p. 11).

Na descrição do “Processo de trabalho” inicia-se o texto enfatizando a concepção do projeto de reforma curricular do EM, que teve como estrutura, desde a origem, “um modelo cuja principal preocupação era proporcionar um diálogo constante entre os dirigentes da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, a equipe técnica coordenadora do projeto da reforma e os diversos setores da sociedade civil, ligados direta ou indiretamente à educação” (BRASIL, 1999a, p. 17).

Mais à frente, afirma-se: “definiu-se que, para a formulação de uma nova concepção de Ensino Médio, seria fundamental a participação de professores e técnicos de diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 1999a, p. 17). Para tanto, pensou-se numa proposta que atendesse ao princípio da flexibilidade, presente na LDBEN e que se mostrasse exequível em todos os Estados da federação, considerando as desigualdades regionais (Idem, p. 17).

Assim, a primeira versão da proposta de reforma curricular foi realizada com a participação de “professores universitários com reconhecida experiência nas áreas de ensino e pesquisa” (BRASIL, 1999a, p.17), posteriormente as equipes receberam o reforço de representantes de todas as secretarias de educação dos estados. No andamento do processo, o debate foi ampliado, envolvendo professores e técnicos que atuavam no EM. Após a conclusão dessa primeira etapa, os documentos foram submetidos à apreciação dos Secretários de Estado de Educação, em reuniões do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) (Idem, p.17).

São citadas ainda duas reuniões, em São Paulo e no Rio de Janeiro, com professores que atuavam nas redes públicas, escolhidos aleatoriamente, com a finalidade de verificar a compreensão e receptividade, em relação aos documentos produzidos. Ainda houve a discussão dos documentos em debates abertos, com a participação de sindicatos de professores, entidades

estudantis, representantes de escolas particulares e outros segmentos da sociedade civil (BRASIL, 1999a, p.19).

Na apresentação dos PCN+EM, mais uma vez Paulo Renato Souza reforça o caráter participativo da construção dos documentos orientadores da Educação: “Quando lançamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, pedimos a cada professor que nos enviasse contribuições e sugestões – e houve uma animadora resposta a esse apelo” (BRASIL, 2002, p. 3). A partir da qual foi elaborado o documento complementar aos PCNEM: “Tomando tais colaborações como ponto de partida, elaboramos os documentos que agora entregamos a você [professor], para complementar os PCN. O objetivo desse material não é fornecer receitas: é chegar mais perto da construção de um currículo que possa servir-lhe de apoio na tarefa de desenvolver competências” (Idem, p. 3).

A Carta ao Professor, das OCEM, igualmente reforça o caráter de construção ampla do documento, visando à sua legitimidade: “As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica” (BRASIL, 2008, p. 5). Nessa passagem são mencionados vários atores do campo educacional, incluindo técnicos, alunos e professores.

No Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que foi a base para a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), retoma-se a preocupação de legitimar as ações do CNE e, conseqüentemente, as DCNEM:

O presente parecer é fruto, portanto, da consulta a muitas e variadas vertentes. A primeira delas foi, desde logo, os estudos procedidos pelo próprio MEC, por intermédio da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), que respondem pela qualidade técnica da proposta encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Esses estudos, bem como os especialistas que os realizaram, foram colocados à disposição da CEB, propiciando uma rica fonte de referências (BRASIL, 1999b, p. 59).

Em outro trecho, a legitimidade das ações do CNE com relação à fixação das DCNEM é reforçada pelo aspecto legal:

Vale dizer que a legitimidade do CNE quando, ao fixar diretrizes curriculares, intervém na organização das escolas, se está respaldada nas funções que a lei lhe atribui, subordina-se aos princípios das competências federativas e da autonomia. Por outro lado, a competência dos entes federados e a autonomia

pedagógica dos sistemas de ensino e suas escolas serão exercidas de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.

Nessa perspectiva, a tarefa do CNE, no tocante às DCNEM, se exerce visando a três objetivos principais:

- sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidos na LDB;
- explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional;
- dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada, e a formação para o trabalho (BRASIL, 1999b, p. 63-64).

Assim, observa-se em todos os documentos orientadores das políticas educacionais voltados ao EM a preocupação em legitimá-los, seja pelo discurso que enfatiza a participação de amplos setores da sociedade, do campo educacional e de fora dele, e a consequente construção de um consenso que atenda às demandas impostas pelas transformações recentes, econômicas, sociais, políticas e culturais, com a “revolução informática”; seja pelo aspecto legal, sobretudo baseado no texto da LDBEN.

É de amplo conhecimento o hiato entre as formulações curriculares definidas pelos governos centrais e a efetivação do currículo real, por meio da ação dos professores em sua prática cotidiana, conforme discutido no primeiro capítulo deste trabalho. Assim, o discurso presente nos textos de apresentação dos documentos oficiais, visando à sua legitimação, busca inserção no campo educacional de tal forma a atingir o objetivo de tais reformas a partir de sua efetivação no currículo real.

Ivor Goodson fornece mais um argumento para entender a necessidade de legitimação por parte da burocracia estatal central já que ele não consegue regular tudo:

Além das limitações integrantes da dinâmica burocrática, o Estado também se confronta com as limitações anteriormente mencionadas [interesses próprios a fim de se promover, que podem estar em desacordo com os interesses econômicos], uma vez que já existem nas escolas práticas estruturadas e institucionalizadas. Estas serão difíceis de tratar e mudar, principalmente porque as linhas de controle das entidades centrais funcionam através de um sistema educacional descentralizado, nomeadamente através das autoridades educacionais locais. Estas autoridades locais têm as suas próprias burocracias, com as suas próprias dinâmicas e preferências políticas (GOODSON, 1997, p. 48).

Embora o contexto apresentado por Ivor Goodson seja outro, com especificidades distintas da realidade brasileira, a característica descrita, indicando a existência de entidades centrais e autoridades educacionais locais, pode ser transposta para o Brasil, cuja estrutura

educacional tem como órgão central o MEC e os diferentes sistemas de ensino estaduais e municipais com suas próprias burocracias.

2.2.2. A formação escolar voltada à cidadania e à qualificação para o trabalho

Paulo Renato Souza, quando apresenta os PCNEM lembra as mudanças trazidas pela LDBEN para o EM:

O Ensino Médio agora é parte da Educação Básica, isso quer dizer que ele é parte da formação que todo brasileiro jovem deve ter para enfrentar a vida adulta com mais segurança. Por isso, propomos um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações. E ainda um currículo que tenha vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos. (BRASIL, 1999a, p. 11).

Mesmo que não esteja explícito, percebe-se nos “diversos contextos de vida dos alunos” o exercício da cidadania e a participação no mercado de trabalho. Em outros textos dos PCNEM, esse reforço dos objetivos da Educação enunciados no Art. 2º da LDBEN (“formação da pessoa humana, preparação para a cidadania e qualificação para o mundo do trabalho”) é, várias vezes, reiterado, com ênfase para os dois últimos: preparação para a cidadania e qualificação para o mundo do trabalho.

Na apresentação do secretário de Educação Média e Tecnológica, Ruy Leite Berger Filho, há a reafirmação dessa tendência:

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho (BRASIL, 1999a, p. 13).

Essa afirmação, vinda de um agente público, reforça a concepção de que o currículo é produto de uma construção social e a Educação como um todo, muitas vezes, se volta para o atendimento das necessidades econômicas, privilegiando interesses de classe (GOODSON, 1997, 2008; APPLE 1989, 2006; YOUNG apud GALIAN & LOUZANO 2014; POPKEWITZ, 1995), apesar das disputas entre os vários segmentos sociais em torno do currículo.

No texto “O novo Ensino Médio”, justificam-se as reformas propostas pelos PCNEM pela “desvantagem [da educação nacional] em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos” (BRASIL, 1999a, p.15).

Reconhecem-se dois fatores distintos, porém relacionados entre si, que “passam a determinar a urgência em se repensar as diretrizes gerais e os parâmetros que orientam esse nível de ensino” (Idem, p. 15).

O primeiro desses aspectos é o fator econômico, caracterizado pela terceira revolução técnico-industrial, que resultou na “revolução informática”, a qual promove mudanças radicais, inclusive na Educação, estimulada pela incorporação das novas tecnologias. Dessa forma, os PCNEM afirmam que “a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas à área de atuação” (BRASIL, 1999a, p. 15).

O segundo aspecto diz respeito à expansão do ensino público no segmento do EM, fator relacionado às exigências do mercado de trabalho, que cada vez mais demanda maior escolaridade dos trabalhadores (BRASIL, 1999a, p. 16).

Os dois aspectos apresentados reforçam o discurso de preocupação com o atendimento das demandas da cidadania e do mercado de trabalho. Eleger a preparação para o mercado de trabalho como objetivo da Educação é aspecto criticado por alguns estudiosos, como José Sérgio Fonseca de Carvalho, que defende uma Educação orientada por valores públicos, propondo-se a discutir o fenômeno que chamou de “diluição das fronteiras entre as esferas pública e privada [e seu impacto] nas concepções sobre o significado da ação educativa e nas propostas de políticas públicas” (CARVALHO, 2008b, p. 410) no qual o valor da Educação se dá em razão do êxito individual, privado, dos alunos, em detrimento do mundo público.

O Parecer CEB nº 15, que instituiu os PCNEM, apresenta os argumentos favoráveis a um Ensino Médio que atenda às necessidades da formação para a cidadania em conjunto com a qualificação para o mercado de trabalho, criticando as discussões acerca da finalidade do EM:

Pelo caráter que assumiu na história educacional de quase todos os países, a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social. Enquanto a finalidade do Ensino Fundamental nunca está em questão, no Ensino Médio se dá uma disputa permanente entre orientações mais profissionalizantes ou mais acadêmicas, entre objetivos humanistas e econômicos. Essa tensão de finalidades expressa-se em privilégios e exclusões quando, como ocorre no caso brasileiro, a origem social é o fator mais forte na determinação de quais têm acesso à educação média e à qual modalidade se destinam (BRASIL, 1999b, p.67).

[...]

O momento que vive a educação brasileira nunca foi tão propício para pensar a situação de nossa juventude numa perspectiva mais ampla do que a de um destino dual. A nação anseia por superar privilégios, entre eles os educacionais, a economia demanda recursos humanos mais qualificados. Esta é uma oportunidade histórica para mobilizar recursos, inventividade e

compromisso na criação de formas de organização institucional, curricular e pedagógica que superem o status de privilégio que o ensino médio ainda tem no Brasil, para atender, com qualidade, clientela de origens, destinos sociais e aspirações muito diferenciadas (BRASIL, 1999b, p. 68).

Assim, a argumentação em prol de uma formação que atenda às necessidades da cidadania e do mercado de trabalho é justificada como uma forma de “superar privilégios”, rompendo com uma educação “dual”.

Seguindo a tendência das normas abordadas (CF, ECA e LDBEN) e do Parecer CEB nº 15/1998, as DCNEM, em sua apresentação no artigo 1º, reforçam a atenção para a necessidade de uma formação que diga respeito a todos os aspectos da vida:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM –, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1999c, p. 112).

Como se observa, o novo paradigma do campo educacional preconiza uma formação que leve em conta a participação política e a preparação para o mercado de trabalho, de tal forma que todos os egressos da Educação Básica estariam aptos a prosseguir estudos no Ensino Superior, ingressar no mercado de trabalho e exercer plenamente a cidadania.

A defesa para uma Educação que prepare os alunos para a cidadania e o mercado de trabalho se apoia na mudança do currículo, valorizando a contextualização e apresentando um rol de “competências e habilidades” que devem ser desenvolvidas ao longo do EM, dentro das três áreas da Educação, bem como dentro de cada disciplina, observando suas especificidades.

2.2.3. O novo paradigma da Educação: competências e habilidades

Paulo Renato Souza, na apresentação dos PCNEM expõe o novo paradigma para o Ensino Médio: “propomos um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações. E ainda um currículo que tenha vínculo com os diversos contextos de vida dos alunos” (BRASIL, 1999a, p. 11).

A priorização de competências em substituição às informações que caracterizaram o currículo do início do século XX vem ganhando força desde o último quartel daquele século.

No Brasil ganharam repercussão as ideias de Philippe Perrenoud em que foram expostas as dez novas competências para ensinar (PERRENOUD, 2000) e as competências para ensinar no século XXI (PERRENOUD et. al., 2002). Posteriormente Antoni Zabala e Laia Arnau (2010) dedicaram-se ao tema, expondo como aprender e ensinar competências.

Embora esses livros sejam destinados ao trabalho dos professores, o que todos têm em comum é a concepção de que o processo ensino-aprendizagem requer competências; seja como aspectos que devem nortear o processo ensino-aprendizagem (PERRENOUD, 2000; ZABALA & ARNAU, 2010); seja como orientadores da formação dos professores e do processo de avaliação realizado por eles (PERRENOUD et. al., 2002). Chama-se a atenção mais para a inserção do termo “competência” no campo educacional, inclusive nos documentos orientadores da Educação, do que para os significados que pode adquirir.

Quando os PCNEM foram elaborados, o currículo foi dividido em três áreas seguindo o que já ocorrera com os PCNEF e já havia sido enunciado pelas DCNEM: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Essa divisão foi seguida pelos demais documentos destinados ao EM, publicados posteriormente.

Na apresentação dos Parâmetros para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, um aspecto que merece destaque é a importância dada à interdisciplinaridade, apontando como as diferentes disciplinas da área dialogam entre si, inclusive com outras que não fazem parte da matriz curricular, como Direito, Ciências Políticas, Antropologia e Psicologia (BRASIL, 1999a, p. 277).

Na descrição do ensino de Humanidades e de Ciências Humanas no Brasil, a distinção entre os dois conceitos é apresentada, de tal forma que enquanto o ensino das primeiras “respondia por uma formação moral e cultural de caráter elitista, que remontava tanto à cultura clássica antiga quanto ao humanismo que a ‘modernizou’” (BRASIL, 1999a, p. 281), o ensino das últimas foi marcado pelo “pragmatismo [positivista] que presidia os estudos dedicados à compreensão da natureza” (Idem, p. 281).

No entanto, os documentos afirmam que atualmente é necessário se estruturar um currículo em que “o estudo das ciências e o das humanidades sejam complementares e não excludentes. Busca-se, com isso, uma síntese entre humanismo, ciências e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista, referindo-se à ciência, à cultura e à história” (BRASIL, 1999a, p. 284).

As DCNEM, tal qual os PCNEM, apresentam quatro necessidades de aprendizagem para o século XXI, os “quatro pilares da educação para o século XXI”. O texto assim expõe os pilares: “Esse documento apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. E insiste em que nenhuma delas deve ser negligenciada (BRASIL, 1999b, p. 72).

Os PCNEM reafirmam os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), “amparados no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser” (BRASIL, 1999a, p. 286), relacionando-os com os valores orientadores das práticas escolares e administrativas: a estética do saber, a política da igualdade e a ética da identidade. Cabe reproduzir a relação feita entre os pilares da educação e esses valores:

A estética da sensibilidade, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no aprender a conhecer e no aprender a fazer, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática. A política da igualdade, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no aprender a conviver, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não-individualista [sic]. A ética da identidade, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, compromissadas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o aprender a ser, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos (BRASIL, 1999a, p.286).

Os princípios enunciados pela Unesco, dos quais fazem parte os “quatro pilares” foram mencionados no *Relatório Delors*, cujo texto é a síntese dos trabalhos de uma comissão chefiada pelo economista francês Jacques Delors, que funcionou entre os anos 1993 e 1996. Seu objetivo central foi pensar e estabelecer as bases para a educação do novo século. No Brasil, o relatório foi publicado em 1997 e recebeu o título: *Educação: um tesouro a descobrir*. O *Relatório Delors* foi traduzido para diversos idiomas e alcançou “difusão ampla e influência marcante em políticas públicas”, inclusive no Brasil (CARVALHO, 2008b, p. 411).

José Sérgio Carvalho aponta alguns dos elementos do *Relatório Delors* para mostrar que ele faz parte de um discurso em que “o valor e a qualidade da educação [é medido] preponderantemente a partir de seu alegado impacto econômico na vida privada do indivíduo” (CARVALHO, 2008b, p. 411). Conforme o autor, tal visão, eminentemente vinculada ao

impacto privado, é um exemplo do declínio do sentido público da educação por não considerar suas dimensões éticas e políticas.

Carvalho afirma que o alcance da difusão do *Relatório Delors* não se deve à “originalidade de suas teses ou da profundidade de sua perspectiva”. Pois, ao contrário disso, “seu conteúdo é bastante trivial e marcado por expressões vagas que mais se assemelham a *slogans*”. O autor considera que a força do texto parece derivar “da capacidade que tem em sintetizar uma perspectiva crescentemente adotada no que diz respeito ao que deve ser concebido como o valor da educação em nossa sociedade” (CARVALHO, 2008b, p. 417).

Nessa perspectiva, o valor da educação reside no reconhecimento da obtenção de competências e habilidades para a produção numa sociedade de consumo, em detrimento do ideal da participação e renovação de um mundo comum e público (CARVALHO, 2008b, p. 418).

Outra crítica às influências do *Relatório Delors* sobre os PCNEM é Regina Magalhães de Souza, que argumenta sobre o “aprender a aprender”, a partir de pesquisa realizada com jovens estudantes do ensino médio de escolas públicas estaduais, em São Paulo:

A “formação ética”, a “autonomia intelectual” e o “pensamento crítico”, objetos do inciso III [do Art. 35 da LDBEN], são finalidades do ensino médio que poderiam constituir alicerces de um verdadeiro projeto educativo, na medida em que caberia à escola não só a reprodução de uma cultura e de uma sociedade, mas a produção de indivíduos críticos e autônomos [...] No entanto [...] tal intenção de “aprimoramento do educando como pessoa humana” no cotidiano escolar não se assenta na formação ética ou no exercício do pensamento crítico, mas no desenvolvimento de uma capacidade de *adaptação*. O próprio texto da LDB não esconde essa intenção, ao identificar (inciso II) como finalidade do ensino médio o desenvolvimento da capacidade de “continuar aprendendo” e de “se adaptar com flexibilidade” a novas condições do mercado (SOUZA, 2003, p. 32).

Regina Souza apresenta os objetivos presentes nos documentos orientadores da educação como contraditórios entre si, enquanto os primeiros citados (formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico) promoveriam a formação dos sujeitos em valores éticos, o preparo para o “aprender a aprender” e para a capacidade de se adaptar atenderiam a interesses do mercado.

Em seus comentários finais, Regina Souza aponta para uma total falta de identidade da escola pública de ensino médio:

A escola de ensino médio não mais disciplina a mão de obra (nem a qualifica para o mercado, como, aliás, gostariam seus alunos). Ela também não ensina nem *teoria* nem *prática* (Mantendo a terminologia dos alunos entrevistados), mas *habilidades* [...].

Como indicam os resultados deste trabalho, a principal habilidade desenvolvida na escola pública hoje é de fato a capacidade de “aprender a aprender”, não os conteúdos das ciências humanas, físicas, biológicas, ou de filosofia, arte e religião: aprende-se a identificar os meios mais adequados para a sobrevivência em condições sociais mutáveis. A ação educativa, ainda que não intencional, resume-se no desenvolvimento da capacidade do indivíduo de, pelo exercício do pensamento instrumental, adaptar-se a um meio social de regras instáveis (SOUZA, 2003, p. 181).

Ainda sobre o *Relatório Delors*, cabe uma consideração. A equipe chefiada por Jacques Delors teve a incumbência de elaborar um relatório para cuja concordância se buscava o maior número de países possível. Sabendo da complexidade requerida pela busca de consenso por um número expressivo de países, quanto menos polêmicos forem seus termos, maiores as chances de se obter êxito. Aqui não se nega o fato de o responsável pela equipe ser economista e ter sido o responsável pela pasta da Economia e das Finanças da França na década de 1980, defensor do liberalismo. Ressalta-se apenas que se o teor do *Relatório* atendesse menos aos interesses do mercado, possivelmente teria menos inserção em vários países.

Apesar das críticas, apresentadas aos documentos orientadores da educação nacional, de alguma forma há ligação entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (e particularmente pela disciplina de História), e as questões mais gerais que dizem respeito ao desenvolvimento da consciência da identidade e alteridade, bem como ao reconhecimento e estabelecimento de relações entre situações de caráter político, econômico, social e cultural.

É reiterada nos PCNEM a necessidade de dedicar esforços na direção de uma educação que desenvolva nos alunos habilidades e competências, menos preocupada com a quantidade de informações e mais preocupada com a capacidade de lidar com elas, por meio de “processos que impliquem sua apropriação, sua reprodução ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas” (BRASIL, 1999a, p. 289). Dessa forma, os PCNEM reconhecem três competências a serem desenvolvidas na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias: de *representação e comunicação*; de *investigação e compreensão*; e de *contextualização sociocultural* (Idem, p. 296).

O Quadro 2 apresenta as competências a serem desenvolvidas nos alunos pela área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, dentro dos três eixos apresentados anteriormente.

Quadro 2 - Competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos de Ensino Médio pela área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Eixos de Competências/ Habilidades	Competências/ Habilidades específicas
Representação e comunicação	Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.
Investigação e compreensão	Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.
	Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
	Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.
Contextualização o Sociocultural	Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos.
	Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
	Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.
	Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
	Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Fonte: Brasil (1999a, p. 297).

Quando os PCN+EM de Ciências Humanas foram lançados, tiveram como objetivo complementar informações dos PCNEM. Essa necessidade foi assim descrita:

No sentido de encaminhar um ensino compatível com as novas pretensões educativas e ampliar as orientações contidas nos PCN para o ensino médio, adiantando elementos que ainda não estavam explicitados, este volume dedicado especialmente às Ciências Humanas procura trazer elementos de utilidade para o professor de cada disciplina, na articulação entre competências e conceitos da qual emergem sugestões temáticas que sejam facilitadoras para a construção dos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2002, p. 13).

Assim, cada competência a ser desenvolvida pela área de Ciências Humanas e suas Tecnologias foi detalhadamente descrita e foram apresentados conceitos estruturadores e sua articulação com as referidas competências, da mesma forma, para cada disciplina da área, foram propostos eixos temáticos que podem orientar a abordagem dos diferentes conteúdos.

O Quadro 3 apresenta a relação proposta entre as diferentes competências a serem desenvolvidas na área de Ciências Humanas e os Conceitos Estruturadores Explicitados:

Quadro 3 - Relação entre significação das competências e conceitos estruturadores para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias	
Significação das competências	Conceitos estruturadores explicitados
<ul style="list-style-type: none"> • Processar e comunicar de forma ampla informações e conhecimentos, entendendo que não há saber sem aplicação, transposição e comunicação, valorizando e trabalhando com as diferentes habilidades de comunicação (oral, escrita, gráfica e pictórica). • Valorizar as produções coletivas, compreendendo que o conhecimento não se constrói pelo esforço meramente individual e isolado. 	Identidade
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e aceitar diferenças, mantendo e/ou transformando a própria identidade, percebendo-se como sujeito social construtor da história. 	Relações sociais Cultura Identidade
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que as sociedades são produtos das ações de diferentes sujeitos sociais, sendo construídas e transformadas em razão da intervenção de diferentes fatores. 	Relações sociais Dominação Poder
<ul style="list-style-type: none"> • Obter informações contidas em diferentes fontes e expressas em diferentes linguagens, associando-as às soluções possíveis para situações-problema diversas. 	Relações sociais Dominação Poder Ética Cultura
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que as ações dos sujeitos sociais são realizadas no tempo e no espaço, criando relações e desdobramentos variados, sem determinismos. 	Relações sociais Cultura Trabalho
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que as instituições sociais, políticas e econômicas são historicamente construídas/ reconstruídas por diferentes sujeitos sociais, em processos influenciados por fatores variados e a partir de diferentes projetos sociais. 	Relações sociais Dominação Poder Ética Cultura Identidade Trabalho
<ul style="list-style-type: none"> • Construir a autonomia intelectual (senso crítico) a partir da problematização de situações baseadas em referências concretas e diversas, rompendo com verdades absolutas ou deterministas. 	Relações sociais Cultura Trabalho
<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de trabalhar com diferentes interpretações, relacionando o desenvolvimento dos conhecimentos com os sujeitos sociais que os produzem, de modo que se saiba quem se apropria dos conhecimentos, como os sujeitos sociais se apropriam dos conhecimentos e quais os impactos sociais provocados pelos diferentes conhecimentos produzidos pelos seres humanos. 	Dominação Poder Ética Cultura Trabalho
<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se de diferentes linguagens e instrumentais de análise e ação para aplicar na vida social os conhecimentos que construiu de forma autônoma e cooperativa (isso significa conceber as Ciências Humanas enquanto conhecimento e prática social). 	Relações sociais Identidade

Fonte: Brasil, 2002, p. 33.

2.2.4. *As propostas dos documentos orientadores oficiais para a História no Ensino Médio*

Dentro da divisão por áreas propostas nos PCNEM são detalhados os princípios, valores, competências e habilidades a serem desenvolvidos no âmbito de cada disciplina componente da área. Cabe ressaltar que no documento específico de História, ao contrário do que ocorreu com os demais analisados, não houve a vinculação entre os objetivos do Ensino Médio e uma preparação para o mercado de trabalho. Talvez por se tratar de documento que aborde aspectos muito específicos da disciplina isso tenha ocorrido, mas outra hipótese é possível.

Os PCNEM como um todo foram elaborados a muitas mãos, a partir de debates que procuraram criar consensos em torno de questões polêmicas no campo educacional. À medida que os documentos foram se concentrando cada vez mais em suas especificidades, pode-se conjecturar que alguns temas mais sensíveis, como os objetivos gerais do Ensino Médio, tenham sido deixados de fora a fim de não comprometer os relatores com determinadas concepções, por um lado, e ter maior aceitação por parte dos educadores, por outro. Lembra-se o quanto se busca legitimar os documentos que são, precipuamente, voltados aos educadores de todo o país.

É reconhecido nos PCNEM o papel da História como disciplina que “cumpriu a tarefa de construir uma identidade e uma memória coletivas, a fim de glorificar e legitimar os feitos dos Estados Nacionais” (BRASIL, 1999a, p. 282). Na descrição da necessidade de se ensinar a disciplina hoje, os PCNEM afirmam que

[...] a História, enquanto disciplina escolar, ao se integrar à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades. (BRASIL, 1999a, p. 299).

No tocante à transposição do conhecimento histórico para o nível médio, os PCNEM apontam que:

É de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam (BRASIL, 1999a, p. 301).

Nesse excerto nota-se preocupação com aspectos importantes no campo da História, como ler documentos criticamente, de tal forma a analisá-los e relacioná-los com diversas temporalidades e outros documentos. Da mesma forma enfatiza-se a necessária abordagem considerando distintos agentes sociais, seus interesses (que podem ser individuais ou de grupo) e o reconhecimento de diferentes suportes e linguagens como documentos históricos. Considerando esses aspectos foi construído o Quadro 4, contemplando as competências e habilidades a serem desenvolvidas em História no EM:

Quadro 4 - Competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos de Ensino Médio na disciplina de História.

Eixos de Competências/ Habilidades	Competências/ Habilidades específicas
Representação e comunicação	<p>Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.</p>
	<p>Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.</p>
Investigação e compreensão	<p>Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.</p>
	<p>Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.</p>
	<p>Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.</p>
	<p>Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.</p>
Contextualização sociocultural	<p>Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.</p>
	<p>Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.</p>
	<p>Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.</p>
	<p>Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.</p>

Fonte: Brasil (1999a, p. 307).

A fim de proporcionar as competências esperadas com o desenvolvimento das aulas na disciplina de História, os PCN+EM da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias sugerem os seguintes eixos temáticos para a organização dos cursos no EM:

- a) Cidadania: diferenças e desigualdades;
- b) Cultura e trabalho;
- c) Transporte e comunicação no caminho da globalização;
- d) Nações e nacionalismos (BRASIL, 2002, p. 83-86).

Os eixos temáticos são apresentados em temas e estes, em subtemas. Lembra-se no documento que esses são exemplos, que podem ser substituídos por tantos outros e que o importante “é perceber, nesses exemplos, a possibilidade de estudar os conteúdos de forma articulada em torno de uma problemática determinada, e não de forma linear e fragmentada” (BRASIL, 2002, p. 83).

Por sua vez, as OCEM da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, reforçam a importância do princípio pedagógico da interdisciplinaridade, que é entendido como “a prática docente que visa ao desenvolvimento de competências e de habilidades, à necessária e efetiva associação entre ensino e pesquisa, ao trabalho com diferentes fontes e diferentes linguagens, à suposição de que são possíveis diferentes interpretações sobre temas/assuntos” (BRASIL, 2008, p. 68).

A partir da argumentação sobre a importância da contextualização, as OCEM apresentam os conceitos básicos e imprescindíveis para o desenvolvimento das aulas da disciplina de História:

- a) Historicidade dos conceitos;
- b) História;
- c) Processo histórico;
- d) Tempo;
- e) Sujeito histórico;
- f) Trabalho;
- g) Poder;
- h) Cultura;
- i) Memória; e
- j) Cidadania (BRASIL, 2008, p. 80-84).

Assim, concebe-se necessária a mobilização dos conceitos no trabalho pedagógico escolar como instrumentos de conhecimento, que supõe “a articulação entre os conceitos estruturadores da disciplina História e as habilidades necessárias para trabalhá-la como um processo de conhecimento” (BRASIL, 2008, p. 80).

Por seu turno, os conceitos estruturadores da História são concebidos ao mesmo tempo como o arcabouço da prática da tradição historiográfica e os “nucleares a partir dos quais se definem as habilidades e as competências específicas a serem conquistadas por meio do ensino de História” (BRASIL, 2008, p.80).

Neste capítulo foram apresentadas as principais normas legais que regem a Educação no Brasil, a partir de retrospectiva histórica. Também foram expostas as principais diretrizes oficiais dedicadas ao EM, especialmente no tocante à disciplina História. Dessa forma foram descritas as competências e habilidades propostas pelos documentos orientadores da disciplina no EM (PCNEM, DCNEM, PCN+EM e OCEM).

Os próximos capítulos constituem a Parte 2 deste trabalho e se destinam a analisar o grau de coerência entre esses documentos orientadores e alguns exames oficiais que envolveram milhões de pessoas no período de 2009 a 2013: os vestibulares de três universidades federais (4º capítulo), de três universidades estaduais paulistas 5º (capítulo), e as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (6º capítulo). As categorias de competências e habilidades apresentadas no Quadro 10 constituem a base da análise.

PARTE 2

CLIO APRECIADA:

A DISCIPLINA HISTÓRIA NOS EXAMES DE EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO

“A inteligência não é formada somente pelo conhecimento, mas também e sobretudo pela habilidade de aplicar os conhecimentos na prática”

Aristóteles

3. ITINERÁRIO DA PESQUISA

3.1. Contexto analisado

Como mencionado no capítulo 1, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, número considerável de normas legais tem se dedicado a reconhecer, disciplinar, ampliar e favorecer a efetivação do direito à Educação.

Em 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) com o objetivo de subsidiar o governo federal com informações sobre o desempenho dos egressos do EM a fim de avaliar seu rendimento, tomando-se por baliza os PCNEM (BRASIL, Sobre o Enem).

Em 2005, os resultados do Enem também passaram a servir como indicadores para financiamento de cursos superiores, por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni) – do governo federal –, e para ingresso em algumas universidades, o que aumentou sua importância para o EM (GONÇALVES JUNIOR & BARROSO, 2012, p. 2). Esse prestígio do Enem foi reforçado com a adesão da Universidade de Coimbra ao Exame como critério para a seleção de estudantes brasileiros para 2015, conforme a página oficial da instituição²⁴.

Em 2009 o Ministério da Educação (MEC) propôs uma mudança significativa para o Enem (mais detalhada no capítulo 6), cujos resultados passariam a ser usados como critério para ingresso em um número maior de universidades. No primeiro momento a proposta foi concebida para os processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Para organizar a relação de vagas e de candidatos interessados, foi criado o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Com essa mudança, aquele exame foi oficialmente intitulado de *Novo Enem*²⁵.

Desde então, o número de instituições que aderem ao Enem tem aumentado ano a ano, seja como uma das fases de seu processo seletivo; seja pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) – cuja seleção dos candidatos fica inteiramente dependente do rendimento no Enem. Observa-se que em 2011, quando muitas IFES aderiram ao Sisu, o número de inscritos naquele sistema ultrapassou 5 milhões de pessoas (GONÇALVES JUNIOR & BARROSO, 2012, p. 3).

²⁴ Cf. matéria disponível em: <<http://www.uc.pt/brasil/graduacao/>>. Acesso em 20 jun. 2014.

²⁵ O ano de 2009 também é marcado pela redação do documento “Ensino Médio Inovador”, que apresentou mudanças para o segmento, as quais foram definidas no documento final “Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador”.

O Quadro 5 apresenta a relação das Instituições de Ensino Superior (IES) que aderiram ao Enem completamente para ingresso em 2014.

Quadro 5- Instituições em que o ingresso para todas as vagas se deu pelo Enem/ Sisu em 2014.

INSTITUIÇÃO	INSTITUIÇÃO	INSTITUIÇÃO
FECEA	UFBA	UFRB
IF-AP	UFC	UFRN
IF-ES	UFCSPA	UFRPE
IF-RR	UFERSA	UFSCar
IF-SP	UFF	UFSJ
IF-TM	UFFS	UFTM
UEMS	UFMA	UNIFAL
UENF	UFMS	UNIFEI
UESC	UFMT	UNILAB
UESPI	UFPB	UNIPAMPA
UFABC	UFPeI	UniRio
UFAC	UFPI	UNIVASF
UFAL	UFRA	UTFPR

Fonte: Disponível em: <<http://vestibular.brasilecola.com/enem/lista-adesao-enem.htm>>. Acesso em: 24 mar. 2014.

O Quadro 6 apresenta outras instituições que usaram o Enem/ Sisu para preencher quase todas as vagas, exceto para os cursos que exigem habilidades específicas, como música e arquitetura.

Quadro 6 - Instituições em que o ingresso para todas as vagas se deu pelo Enem/ Sisu em 2014, exceto cursos que exigem habilidade específica.

SIGLA DA INSTITUIÇÃO			
UERGS	UFMG	UFOP	UFRJ
UFRRJ	UFS	UFU	

Fonte: Disponível em: <<http://vestibular.brasilecola.com/enem/lista-adesao-enem.htm>>. Acesso em: 24 mar. 2014.

Algumas instituições usaram a nota do Enem reservando porcentagem das vagas. Esse é o caso das IES apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7 - Instituições e proporção de vagas preenchidos por meio do Enem/ Sisu em 2014.

INSTITUIÇÃO	% vagas	INSTITUIÇÃO	% vagas
Cefet-MG	20	IF-SC	70
IF-AC	94	IF-SudesteMG	50
IF-AM	18	IF-SuldeMinas	70
IF-BA	50	UDESC (vestibular de verão)	25
IF-C	50	UENP	10
IF-F	50	UEPB	50
IF-G	20	UESB	50
IF-Goiano	30	UFAM	50
IF-MG	50	UFGD	50
IF-MT	43	UFRR	56
IF-NMG	50	UFT	12,5
IF-PE	37	UnB	50
IF-RO	50	UNEB	19,5
IF-RS	50	UNIOESTE	50
IF-S	50		

Fonte: Disponível em: <<http://vestibular.brasilecola.com/enem/lista-adesao-enem.htm>>. Acesso em: 24 mar. 2014.

O Quadro 8 apresenta instituições que usaram as notas do Enem de forma diferenciada para ingresso em 2014.

Quadro 8 - IES que utilizaram o resultado do Enem no processo seletivo para ingresso em 2014 de forma diferenciada²⁶.

INSTITUIÇÃO	FORMA DE USO DO EXAME DO ENEM NO PROCESSO SELETIVO
ENCE	120 vagas de Estatística pelo Enem / Sisu
FAETERJ	Vagas das unidades Rio de Janeiro, Paracambi e Petrópolis pelo Enem / Sisu
IF-RN	240 vagas pelo Enem / Sisu
IF-TO	375 vagas pelo Enem / Sisu
ISEPAM	72 vagas de Pedagogia pelo Enem / Sisu
ISERJ	100 vagas de Pedagogia pelo Enem / Sisu
UEAP	Todas as vagas pelo Enem
UEL	Enem é usado apenas para vagas remanescentes
UEMG	427 vagas pelo Enem / Sisu
UERN	Enem pode valer 20% da pontuação do vestibular
UFMG	Todas as vagas pelo Enem, sem adesão ao Sisu no 1º semestre e com adesão no 2º
UFES	Enem representa a 1ª fase do Vestibular de Verão e critério único para Vestibular de Inverno (Sisu)
UFG	50% das vagas pelo Sisu, além do Enem poder ser usado para complementar nota do vestibular
UFJF	70% das vagas pelo Enem / Sisu; o restante é pelo vestibular seriado (Pism)
UFLA	60% das vagas pelo Enem / Sisu; o restante é pelo vestibular seriado (PAS), sendo que o Enem substitui as provas da 3ª etapa
UFOPA	Todas as vagas pelo Enem 2013 ou 2012, mas sem utilizar o Sisu
UFPA	Todas as vagas pelo Enem 2013, sendo 20% pelo Sisu
UFPE	Enem representa a 1ª fase do vestibular
UFPR	Notas da parte objetiva do Enem 2013 representam 10% da pontuação do vestibular
UFSC	Enem de 2009 a 2013 pode representar 30% da nota final do vestibular
UFSM	Enem representa 20% da pontuação final dos vestibulares tradicional e seriado
UFV	80% das vagas pelo Enem / Sisu; o restante é pelo vestibular seriado (Pases), sendo que o Enem substitui as provas da 3ª etapa
UFVJM	50% das vagas pelo Enem / Sisu; o restante é pelo vestibular seriado (SASI), sendo que o Enem substitui as provas da 3ª etapa
UNEMAT	Todas as vagas do Vestibular 2014/1 serão oferecidas pelo Enem / Sisu, exceto para cursos a distância e dos novos campi
UNESP	Enem 2013 representa 20% da prova de conhecimentos gerais, caso aumente a nota do candidato (opcional)
UNICAMP	Enem 2012 ou 2013 representa 20% da pontuação da 1ª fase do vestibular (opcional)
UNICENTRO	Enem é usado para vagas remanescentes
UNIFAP	Metade das vagas pelo Sisu e metade pelo Enem 2013 e 2012
UNIFESP	Usa Enem como 1ª fase do vestibular para alguns cursos, e o Sisu para outros
UNIFESSPA	Todas as vagas pelo Enem 2013, mas somente algumas pelo Sisu
UNILA	Todas as vagas pelo Enem / Sisu, exceto cursos de Arquitetura e Urbanismo, e Música
UNIR	Todas as vagas pelo Enem, mas sem aderir ao Sisu
UNITINS	48 vagas pelo Enem / Sisu
UPE	Enem representa a 1ª fase do vestibular

Fonte: Disponível em: <<http://vestibular.brasilecola.com/enem/lista-adesao-enem.htm>>. Acesso em: 24 mar. 2014.

²⁶ A USP aderiu parcialmente ao Enem. Em 2016 vai disponibilizar 13,5% das vagas para ingresso por meio daquele exame. Das 42 unidades, 10 não disponibilizaram vagas. Cf. Boletim de 23 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.usp.br/imprensa/?p=50466>>. Acesso em: 4 out. 2015.

Como se apreende pelos quadros, a adesão ao Enem (juntamente ou não com a adesão ao Sisu), para os processos seletivos de 2014, teve uma participação significativa das IFES, tanto por parte das Universidades quanto dos Institutos Federais. Poucas universidades estaduais aderiram e, as que o fizeram, foi parcialmente como no caso da Universidade Estadual Paulista (UNESP), para aumentar a nota de conhecimentos gerais, no limite de 20%; ou da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), cuja nota pode ser usada em até 20% da 1ª fase do vestibular. Não obstante, a adesão ao Enem tem crescido ano a ano, sobretudo por parte das IFES, como mencionado, mas também por parte de outras instituições. O Quadro 9 consolida os dados referentes ao uso do Enem nos processos seletivos para ingresso em 2016.

Quadro 9 - Uso das notas do Enem para ingresso nas IES em 2016.

Uso do Enem e/ou Sisu	Instituições					
Todas as vagas	Cefet-MG Cefet-RJ ESCS IF-AC IF-AL IF-AP IF-BA IF-Baiano IF-C IF-CE IF-ES IF-Farroupilha	IF-Goiano IF-MS IF-PA IF-PB IF-PI IF-PR IF-RJ IF-RN IF-RO IF-RR IF-Sertão IF-SP	IF-TM IF-TO UEMS UENF UEPA UEPB UERN UESC UESPI UFABC UFAC UFAL	UFC UFCA UFCG UFCSPA UFERSA UFF UFFS UFMA UFMS UFMT UFOB UFOPA	UFPA UFPB UFPEl UFPI UFRA UFRB UFRPE UFSB UFSCar UFSJ UFT UFTM	UFV UNEAL UNIFAL UNIFAP UNIFEI UNIFESSPA UNILAB UNIPAMPA UNIR UNIRIO UNIVASF UTFPR FURG
Todas as vagas, exceto para os cursos que exigem teste de habilidade	UEMG UFMG	UFS UEPA	UFOP UFU	UERGS UFRJ	UNILA UFBA	
80% das vagas	UFMS					
70% das vagas	IF-Sul de MG UFJF					
60% das vagas	UFLA UNIMONTES					
50% do total das vagas	IF-MG IF-RS	IF-S IF-SC	IF-Sudeste MG IF-Sul	UESB UFAM	UFGD UFVJM	UnB UNIOESTE UPE
Entre 10% e 36% do total das vagas	IF-AM IF-F	IF-G IF-MT	IF-NMG UDESC	UECE UEL UENP	UFPR UFRGS UFRR	UFSC UNEB USP
Critério para um dos vestibulares semestrais	IF-PE	UDESC	UFES	UFPE	UNEMAT	
Complemento ao vestibular	UNESP	UNICAMP	UNICENTRO	UNIFESP		

Fonte: Disponível em: <<http://vestibular.brasilecola.com/enem/lista-adesao-enem.htm>>. Acesso: 4 out. 2015.

Comparando os dados apresentados no Quadro 9 (referentes ao ingresso nas IES em 2016) com os anteriores (relacionados ao ingresso em 2014), percebe-se que a importância do Enem vem aumentando progressivamente, cuja mudança mais significativa para 2016 se deu com a adesão de 76% das unidades de ensino e pesquisa da Universidade de São Paulo (USP), que disponibilizaram 1.489 vagas, conforme Boletim daquela instituição: “A participação da USP no Sisu terá caráter experimental. Das 1.489 vagas destinadas ao Sisu, 413 vagas são na área de ciências exatas e tecnologia, 348 na área de ciências biológicas e 728 em humanidades”²⁷.

Esse aumento da adesão ao Enem torna-o cada vez mais importante, não apenas como um instrumento de avaliação do EM, mas também como referência do currículo dos sistemas de ensino dedicados ao Ensino Médio. O currículo de História daquele segmento praticado pelos diversos sistemas de ensino pode ser orientado pelo Enem. Quanto mais aquele exame se legitimar no campo educacional, mais poderá influenciar o currículo.

Com isso não se pretende afirmar que o fortalecimento do Enem, a partir da adesão de mais instituições, necessariamente orientará o currículo do EM, mas poderá influenciá-lo em alguma medida. Sobre a relação entre o currículo prescrito pelo Estado e o realmente efetivado, lembra-se o questionamento de André Chervel quando, analisando a Lei Guizot, reconhece que ela “certamente desempenhou um papel importante na extensão do ensino do francês a um número crescente de escolas; mas a defasagem entre programa oficial e realidade escolar não é menos patente e considerável” (CHERVEL, 1990, p. 189).

Em que pese essa constatação, sabe-se que um dos propósitos do MEC com a instituição do Enem consiste em torná-lo um orientador do currículo do Ensino Médio do país, conforme documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” - Inep (BRASIL, Sobre o Enem) e dirigentes da instituição, tais como um de seus ex-presidentes, Reynaldo Fernandes: “O Enem ainda precisa ser discutido e analisado, mas ele é importante para orientar os currículos, caso contrário esse papel ficará a cargo dos vestibulares”²⁸.

²⁷ Cf. Boletim de 23 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.usp.br/imprensa/?p=50466>>. Acesso em: 4 out. 2015.

²⁸ Cf. matéria “O Impacto do Exame”. Disponível em: <<http://revistaeducacao.com.br/textos/0/o-impacto-do-exame-239291-1.asp>>. Acesso em: 4 out. 2015.

3.2. Construindo o objeto

3.2.1. O Problema

Os dados apresentados até aqui consubstanciam o problema que orienta este trabalho:

a) O êxito das propostas oficiais presentes nos documentos que norteiam o EM depende da adesão das várias redes de ensino em todo o país. Em outras palavras, o êxito será diretamente proporcional ao conjunto de redes e de estabelecimentos daquele segmento de ensino que aderirem *de fato* aos seus princípios e concepções;

b) Os vestibulares orientam em grande medida o currículo do EM, como apontam documentos do próprio MEC (BRASIL, 2008);

c) O Enem, ao se tornar um exame com significativa relevância a ponto de definir quem ocupará as vagas nas universidades, pode se tornar importante referência para o currículo do Ensino Médio em todo o país – inclusive sendo esta uma das intenções do MEC ao propor o “Novo Enem” a partir de 2009 (BRASIL, 2008).

Lembra-se, contudo, que mesmo com robusto conjunto de documentos orientadores do currículo nacional, ações tomadas neste âmbito pelo poder público não são determinantes do que, de fato, será realizado pelos currículos, em razão da necessidade de adesão das diferentes redes, em primeira instância; dos professores, em segunda instância; e do envolvimento dos alunos, para sua efetivação. No entanto, seu caráter condicionante não deve ser desprezado, e é sobre esse aspecto condicionante que este trabalho se baseia.

Assim, a questão que se propõe analisar se refere à relação entre os documentos orientadores da Educação para o segmento do Ensino Médio (DCNEM, PCNEM, PCN+EM e OCEM) e os principais exames voltados aos egressos daquele segmento de ensino: o Enem e os vestibulares mais importantes do país. O período a ser analisado tem por balizas as mudanças observadas no Enem, em 2009 até 2013²⁹. Com isso se pretende avaliar:

a) O impacto das diretrizes educacionais para o EM nesses exames;

b) O nível de consenso que há entre eles com relação às concepções das diretrizes.

²⁹ Outros documentos orientadores do Ensino Médio foram publicados a partir de 2013 que, não obstante sua importância, não foram objeto de análise neste trabalho por extrapolarem o período estudado, o que inviabiliza sua influência no currículo durante aquele período. São eles: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013); Plano Nacional de Educação (2014) e Base Nacional Comum Curricular (2015).

3.2.2. Hipótese

A hipótese inicial é a de que os vestibulares não contemplam plenamente as competências e habilidades enunciadas pelas diretrizes educacionais. Da mesma forma acredita-se que os exames nacionais realizados pelo MEC para avaliar os egressos do EM (Enem, após a mudança que sofreu em 2009) também não o fazem.

3.2.3. Delimitação do objeto

Considerando que são muitas competências a avaliar e grande o número de documentos a relacionar, optou-se pela circunscrição do objeto a uma disciplina. Como o autor é formado em História e ministra esta matéria no EM há vinte anos, o recorte metodológico da pesquisa ficou restrito àquela disciplina.

Feitos os recortes metodológicos temporais e da disciplina, além das provas do Enem a analisar, faltaram os vestibulares. Para selecionar um grupo representativo de IES no âmbito desta pesquisa, foram adotados quatro critérios:

- a) Maior número de alunos de graduação;
- b) Maior número de inscritos em seus vestibulares;
- c) Maior produção científica;
- d) Pluralidade de instituições em relação ao Enem.

Assim, para o primeiro critério tomaram-se por base os dados publicados pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) referentes a 2011³⁰, conforme demonstrado na Tabela 1.

³⁰ Embora o recorte temporal inicial da pesquisa seja 2009, foram usados os dados referentes ao número de alunos de graduação de 2011, em razão da atualização anual que a Andifes faz, o que impediu que se obtivessem os dados referentes aos anos anteriores. Acredita-se que isso não causou maiores prejuízos para a pesquisa pois há outros critérios para a seleção das instituições a serem analisadas. Soma-se a isso o fato de que o quadro com as universidades federais com maior número de alunos de graduação normalmente não sofrer alterações em sua ordem.

Tabela 1- Quantidade de cursos e de alunos de graduação das IFES – 2011

Região	IFES	Nº de cursos	Nº de alunos de graduação (Continua)
Centro-Oeste	UFG	137	17.439
	UFGD	28	4.066
	UFMS	83	12.541
	UFMT	82	13.964
	UnB	70	21.220
	Total (5 IFES)	400	69.230
Nordeste	UFAL	86	14.621
	UFBA	102	22.235
	UFC	68	22.691
	UFCG	66	11.709
	UFERSA	12	2.245
	UFMA	47	13.923
	UFPB	81	19.771
	UFPE	80	25.998
	UFPI	74	18.305
	UFRB	25	2.261
	UFRN	84	21.091
	UFRPE	43	9.231
	UFS	85	15.399
	UNIVASF	13	2.689
	Total (14 IFES)	866	202.169
Norte	UFAC	41	6.091
	UFAM	117	19.663
	UFPA	192	19.512
	UFRA	10	1.225
	UFRR	25	3.749
	UFT	60	8.552
	UNIFAP	31	4.529
	UNIR	50	7.467
	Total (8 IFES)	526	70.788
Sudeste	CEFET-MG	15	2.828
	UFABC	2	1.819
	UFES	135	16.479
	UFF	78	25.662
	UFJF	48	11.015
	UFLA	18	3.604
	UFMG	79	26.415
	UFOP	73	7.053
	UFRJ	77	35.680
	UFRRJ	30	8.511
	UFSCar	60	8.116
	UFSJ	46	7.716
	UFTM	24	2.880
	UFU	62	14.142
	UFV	66	11.126
	UFVJM	19	3.120
	UNIFAL	28	3.149
	UNIFEI	14	2.186
	UNIFESP	25	3.238
	UNIRIO	19	6.503
Total (20 IFES)	918	201.242	

Região	IFES	Nº de cursos	Nº de alunos de graduação (Coclusão)
Sul	FURG	46	6.585
	UFCSPA	7	1.061
	UFFS	42	1.845
	UFPEl	69	9.185
	UFPR	71	20.950
	UFRGS	68	23.816
	UFSC	56	20.456
	UFMS	61	12.819
	UNIPAMPA	28	3.501
	UTFPR	104	12.520
	Total (10 IFES)	552	112.738
Brasil	Total (57 IFES)	3.262	656.167

Fonte: Andifes, 2011, p. 14-15.³¹

A partir dos dados apresentados na Tabela 1, foi feita a Tabela 2, que apresenta as dez IFES com maior número de alunos matriculados nos cursos de graduação em 2011, considerando todas as regiões do país.

Tabela 2- IFES com mais alunos matriculados na graduação – 2011

Posição	Universidade	Nº de matriculados
1	UFRJ	35.680
2	UFMG	26.415
3	UFPE	25.998
4	UFF	25.662
5	UFRGS	23.816
6	UFC	22.691
7	UFBA	22.235
8	UnB	21.220
9	UFRN	21.091
10	UFPR	20.950

Fonte: Andifes, 2011. p. 14-15.

³¹ Não entraram nesta estatística as recentes universidades criadas: Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), bem como o Centro Federal de Educação Tecnológica “Celso Suckow da Fonseca” (CEFET-RJ).

Observa-se que as três instituições federais com maior número de alunos matriculados na graduação – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – também estão presentes na lista dos maiores vestibulares de 2011³², ocupando respectivamente a 3ª, a 5ª e a 9ª posição, conforme a Tabela 3.

Tabela 3- Dez vestibulares brasileiros com maior número de candidatos – 2011

Posição	Universidade	Nº de inscritos
1	USP	128.144
2	UNESP	76.452
3	UFRJ	73.848
4	UERJ	66.817
5	UFMG	63.959
6	UNICAMP	55.475
7	UFF	52.000
8	UNIRIO	46.057
9	UFPE	44.398
10	UFC	44.146

Fonte: *Guia do Estudante*. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/conheca-dez-maiores-vestibulares-pais-597025.shtml>>. Acesso em: 16 fev. 2013.

O terceiro critério para a seleção das IES a serem analisadas diz respeito à produção científica. A Tabela 4 apresenta as dez instituições brasileiras com maior número total de publicações no período de 2007 a 2011 (desconsiderando trabalhos feitos por academias de ciência, hospitais, fundações e centros nacionais de pesquisa), conforme edição de 2013 do *SIR World Report*³³.

³² Também para este critério não foram encontrados dados referentes aos anos anteriores. Assim, a base para as universidades com maior número de inscritos em seus vestibulares foi o ano de 2011, disponível no ano em que se deu início à pesquisa (2012).

³³ Disponível em: <<http://www.scimagoir.com/pdf/SIR%20Global%202013%20O.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2013. Não é intenção, neste trabalho, discutir a legitimidade ou o critério desses *rankings*. Optou-se por usá-los a fim de dar mais objetividade aos critérios de seleção das instituições.

Tabela 4- Instituições com maior produção científica no Brasil: 2007-2011.

Posição (no Brasil)	Universidade	Nº de trabalhos publicados
1	USP	48.156
2	UNICAMP	17.130
3	UNESP	16.998
4	UFRJ	14.900
5	UFRGS	12.386
6	UFMG	10.810
7	UNIFESP	9.461
8	UFSC	6.729
9	UFPR	6.048
10	UFPE	5.429

Fonte: *SIR World Report 2013*. Disponível em: <<http://www.scimagoir.com/pdf/SIR%20Global%202013%20O.pdf>>.

Observa-se que as três IFES presentes nas Tabelas 2 (maior número de alunos matriculados na graduação) e 3 (maiores vestibulares em número de candidatos) estão presentes na Tabela 4. Esses três critérios levaram à seleção das três universidades federais mencionadas: UFRJ, UFMG e UFPE.

Como o maior vestibular do Brasil é de uma universidade estadual – Universidade de São Paulo (USP) – e os dados do documento da Andifes apresentados na Tabela 2 (IFES com mais alunos matriculados na graduação – 2011) dizem respeito, exclusivamente, às instituições federais, consideraram-se as outras tabelas para a seleção de mais três instituições.

Foi consultada a Tabela 3, com a lista dos maiores vestibulares do Brasil no ano de 2011, na qual constam as três universidades estaduais paulistas – USP, UNESP e UNICAMP e uma universidade estadual fluminense – Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) – entre os seis maiores vestibulares em número de candidatos em 2011.

Da mesma forma, ao se analisar a Tabela 4, as três instituições de São Paulo lideraram a lista das universidades brasileiras com maior produção acadêmica. Assim, aquelas três instituições foram selecionadas com base nos quatro critérios orientadores da seleção dos

vestibulares a serem analisados (maior número de alunos de graduação, maior número de candidatos nos vestibulares, maior produção científica, e pluralidade de instituições em relação ao Enem). Apesar do número de candidatos da UERJ ser superior ao apresentado pela UNICAMP, optou-se pela análise desta última em razão de apresentar a segunda maior produção científica do país, atrás apenas da USP.

3.3. Metodologia

Todos os exames realizados no período circunscrito nesta pesquisa tiveram suas questões de História analisadas e classificadas. Contudo, não há uniformidade quanto à identificação das questões pelos diferentes exames. Há distinção inclusive em um mesmo vestibular de um ano para outro ou, como ocorre com o vestibular da Universidade de São Paulo (USP), promovido pela Fundação para o Desenvolvimento do Vestibular (Fuvest), de uma fase para outra.

Essa situação demandou uma ação distinta para tratar os casos em que as questões não são identificadas por disciplina, e sim por área (*Humanidades* ou *Ciências Humanas*), como ocorre com o Enem, ou *Conhecimentos Gerais*, como ocorre com a Fuvest. Assim, a análise das questões contou com duas etapas:

- a) *primeira etapa de análise* – seleção das questões não identificadas nos exames quanto à disciplina contemplada, encaminhando as relacionadas à História para a segunda etapa;
- b) *segunda etapa de análise* – avaliação das questões identificadas nos exames somadas àquelas selecionadas na primeira etapa de análise.

Dessa forma, as questões dos exames podem ser divididas em três grupos, cujos encaminhamentos são apresentados abaixo:

- a) *Identificação, no exame, das questões referentes a cada disciplina*: encaminhamento de todas as questões identificadas como de História para a segunda etapa de análise;
- b) *Identificação, no exame, das questões por área (Ciências Humanas ou Humanidades)*: leitura de todas as questões da área, seleção e encaminhamento para a segunda etapa daquelas relacionadas à História;

- c) *Falta de identificação das questões nos exames (Conhecimentos Gerais):* leitura de todas as questões sem identificação de disciplina ou de área, seleção e encaminhamento para a segunda etapa daquelas relacionadas à História.

A próxima seção apresenta os procedimentos usados na primeira etapa de análise para seleção das questões que foram encaminhadas para a segunda etapa.

3.3.1. Seleção dos documentos a serem analisados

Nas provas do Enem e de alguns vestibulares cujas questões não estão discriminadas por disciplina, foi necessária uma ação distinta para selecionar as questões a serem abordadas, que constituiu a *primeira etapa de análise*.

Quando havia a discriminação por áreas, todas as questões da área (*Humanidades ou Ciências Humanas*) foram avaliadas e as relacionadas à História foram selecionadas. Esse é o caso das provas do Enem, que tiveram todas as questões da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias analisadas para a seleção daquelas que se referem à História.

Da mesma forma ocorreu com alguns vestibulares que apresentam questões de Conhecimentos Gerais, como os da USP; ou ainda quando não há qualquer tipo de discriminação por área ou disciplina, como as questões da UNESP de 2010 a 2013. Nesses casos, todas as questões foram lidas para que se procedesse à seleção daquelas que abordam assuntos relacionados à História.

Para realizar essa seleção, foi criado um instrumento de discriminação simples, que contém a Identificação da Prova – Nome do Exame (Enem, por exemplo) ou da Instituição (USP), ano de realização do exame, fase (quando o exame é realizado em mais de uma fase) e dia (quando questões relacionadas a História podem estar presentes em provas de dias diferentes da mesma fase).

As questões foram identificadas pelo número original que receberam na prova e a relação de cada uma com a disciplina História recebeu uma das seguintes categorias:

NR – Não tem **Nenhuma Relação** com a disciplina História;

RC – Há apenas **Relação de Contextualização Histórica** (tem forte relação com outra disciplina e pode ser contextualizada pela História);

RD – Há forte **Relação com outras Disciplinas** e com História (tem forte relação com História e com outras disciplinas); e

EH Apresenta **Conteúdo Específico de História** (tem forte relação com História e normalmente só é abordada por ela).

O Quadro 10 apresenta o instrumento construído, usando como exemplo a prova do 1º dia da 2ª fase do vestibular da USP no ano de 2012:

Quadro 10 - Instrumento para seleção das questões a serem abordadas na segunda fase da pesquisa.

USP 2012 – 2ª fase 1º dia: Discursivas				
Questão	Relação com a Disciplina História			
	Não		Sim	
	NR	RC	RD	EH
1				
2				
3				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tomaram-se por base nessa seleção os conhecimentos orientadores das perguntas, questionamentos e solicitações de conceituações ou definições, solicitadas nas questões. Assim, mesmo questões que contemplem aspectos históricos em seus enunciados, mas que avaliam outros conhecimentos que não históricos (realização de cálculos, descrição de taxonomias biológicas e possibilidades genéticas, compreensão de fenômenos naturais e de conceitos da área de Ciências da Natureza, apropriação de gêneros textuais e da norma padrão da área de Línguas, interpretação de textos literários etc.) não foram selecionadas para a segunda etapa de análise.

Dessa forma, as questões classificadas como “Não Relacionadas à História” (NR) abordam apenas conteúdos que são objeto de estudo das outras disciplinas, não se relacionando de modo algum com História. São exemplos dessas questões aquelas que envolvem cálculos como a apresentada na Figura 3:

Questão 86

Dado que as raízes da equação $x^3 - 3x^2 - x + k = 0$, onde k é uma constante real, formam uma progressão aritmética, o valor de k é:

- (A) - 5.
- (B) - 3.
- (C) 0.
- (D) 3.
- (E) 5.

Figura 3 - Exemplo de questão de tipo "NR" (Fonte: UNESP, 2012, 1ª fase).

As questões classificadas como tendo “Relação de Contextualização com a História” (RC) fazem menção a períodos ou processos históricos sem, no entanto, avaliar saberes específicos da disciplina de História. Assim, os conhecimentos mencionados são apenas de contextualização histórica. A Figura 4 apresenta um exemplo desse tipo de questão:

Leia esta notícia científica:

Há 1,5 milhão de anos, ancestrais do homem moderno deixaram pegadas quando atravessaram um campo lamacento nas proximidades do Ileret, no norte do Quênia. Uma equipe internacional de pesquisadores descobriu essas marcas recentemente e mostrou que elas são muito parecidas com as do "Homo sapiens": o arco do pé é alongado, os dedos são curtos, arqueados e alinhados. Também, o tamanho, a profundidade das pegadas e o espaçamento entre elas refletem a altura, o peso e o modo de caminhar atual. Anteriormente, houve outras descobertas arqueológicas, como, por exemplo, as feitas na Tanzânia, em 1978, que revelaram pegadas de 3,7 milhões de anos, mas com uma anatomia semelhante à de macacos. Os pesquisadores acreditam que as marcas recém-descobertas pertenceram ao "Homo erectus".

Revista FAPESP, nº 157, março de 2009. Adaptado.

26 No texto, a sequência temporal é estabelecida principalmente pelas expressões:

- a) "Há 1,5 milhão de anos"; "recentemente"; "anteriormente".
- b) "ancestrais"; "moderno"; "proximidades".
- c) "quando atravessaram"; "norte do Quênia"; "houve outras descobertas".
- d) "marcas recém-descobertas"; "em 1978"; "descobertas arqueológicas".
- e) "descobriu"; "mostrou"; "acreditam".

Figura 4 - Exemplo de questão de tipo “RC”. (Fonte: USP, 2010, 1ª fase).

Não obstante o conteúdo do texto apresentado na Figura 4 dizer respeito a questões arqueológicas sobre os ancestrais humanos, a habilidade/ competência avaliada se relaciona à compreensão do texto do ponto de vista da linguagem, não contemplando conhecimentos históricos específicos.

A classificação “Relação com Outras Disciplinas” (RD) foi destinada ao conjunto de questões que apresentam conhecimentos ou competências/ habilidades avaliadas intimamente relacionadas à História e a outras disciplinas. Notadamente essa interdisciplinaridade é mais observada com Geografia, Sociologia, Filosofia, Artes e Literatura. No entanto, ela também está presente com outras disciplinas. A Figura 5 apresenta um exemplo desse tipo de questão:

— *Não entra a polícia! Não deixa entrar! Aguenta! Aguenta!*
— *Não entra! Não entra! repercutiu a multidão em coro.*
E todo o cortiço ferveu que nem uma panela ao fogo.
— *Aguenta! Aguenta!*

Aluisio Azevedo, **O cortiço**, 1890, parte X.

O fragmento acima mostra a resistência dos moradores de um cortiço à entrada de policiais no local. O romance de Aluisio Azevedo

a) representa as transformações urbanas do Rio de Janeiro no período posterior à abolição da escravidão e o difícil convívio entre ex-escravos, imigrantes e poder público.

b) defende a monarquia recém-derubada e demonstra a dificuldade da República brasileira de manter a tranquilidade e a harmonia social após as lutas pela consolidação do novo regime.

c) denuncia a falta de policiamento na então capital brasileira e atribui os problemas sociais existentes ao desprezo da elite paulista cafeicultora em relação ao Rio de Janeiro.

d) valoriza as lutas sociais que se travavam nos morros e na periferia da então capital federal e as considera um exemplo para os demais setores explorados da população brasileira.

e) apresenta a imigração como a principal origem dos males sociais por que o país passava, pois os novos empregados assalariados tiraram o trabalho dos escravos e os marginalizaram.

Figura 5 - Exemplo de questão de tipo "RD" (Fonte: USP, 2011).

A questão apresentada na Figura 5 aborda o contexto histórico da narrativa, bem como a compreensão de sua leitura. Assim, as competências/ habilidades avaliadas dizem respeito à leitura, compreensão e interpretação de textos preconizados pela Língua Portuguesa e Literatura, bem como o conhecimento dos conflitos de interesse, as transformações e a situação política daquele momento, temas abordados pela História.

Por fim, as questões que dizem respeito a conteúdos, competências/ habilidades tradicionalmente abordadas somente pela disciplina de História foram classificadas como “Específicas de História” (EH). A Figura 6 exemplifica esse tipo de questão.

Questão 04

A década de 1930 no Brasil é normalmente associada ao varguismo. Além da liderança de Getúlio Vargas, o período também apresentou forte radicalização política. Como podemos associar tal fenômeno ao panorama internacional de então? Cite dois exemplos de agrupamentos políticos radicais atuantes no Brasil dos anos 30 e algumas de suas principais propostas.

Figura 6 - Exemplo de questão de tipo "EH" (Fonte: UNESP, 2011).

As questões selecionadas foram divididas em dois grupos. O primeiro grupo é composto pelas questões que não foram selecionadas para a segunda etapa da pesquisa e dizem respeito àquelas que *não têm relação com os conteúdos, conhecimentos, competências e habilidades de História* (NR) ou *têm relação apenas de contextualização com a disciplina de História* (RC). O segundo grupo, do qual fazem parte as questões selecionadas para a segunda etapa da pesquisa, é composto pelas questões que são *abordadas por outras disciplinas e por História* (RD) e as *abordadas especificamente pela disciplina de História* (EH).

Para diminuir o peso da subjetividade, tomou-se de empréstimo um conceito usado pelos pesquisadores da área de Saúde: o *duplo-cego*. Num artigo sobre metodologia de pesquisa para aquela área, explicita-se assim o conceito “Chama-se duplo-cego quando o pesquisador e o paciente não sabem o tratamento que cada paciente está recebendo”, se é placebo ou não (REIS; CICONELLI; FALOPPA, 2002, p. 51).

O duplo-cego foi adaptado para esta pesquisa aplicado com o apoio de uma professora de História com mais de 10 anos de experiência no magistério da Educação Básica e doutora em História pela UFRJ. Dessa forma buscou-se alguém que tem familiaridade com os conceitos, os conteúdos, os procedimentos e a linguagem do campo da História e, ao mesmo tempo, tem experiência com pesquisa e com os rigores metodológicos que ela exige.

A metodologia foi discutida com ela, e foi realizado um teste prévio, com uma das provas a terem suas questões selecionadas (2ª fase do vestibular da UNESP de 2009). Os dois procederam à categorização e depois os dados foram comparados e o procedimento foi validado, pois houve consenso nas 25 questões analisadas. Os quadros resultantes da primeira etapa da pesquisa são apresentados no Apêndice B. A metodologia usada para a análise da segunda etapa da pesquisa é apresentada na próxima seção.

3.3.2. *Categorias de análise dos documentos selecionados*

Após a seleção que constituiu a primeira etapa de análise, foi iniciada a segunda etapa. Para tanto, foi construído outro instrumento dividido em dois grupos de categorias:

- a) Relacionada aos três eixos de competências e habilidades a serem desenvolvidas em História, indicadas nos PCNEM e descritas no Quadro 11³⁴ (**Representação e comunicação; Investigação e compreensão; e Contextualização sociocultural**); e
- b) Referente a três características dos exames analisadas (**Natureza dos documentos** apresentados nas questões com relação a sua pertinência à própria questão; **Campo de domínio** das questões e relação com outras disciplinas; e **Caráter restrito das questões**). A introdução desses eixos de caracterização das provas pretende avaliar dois aspectos enfatizados nos PCNEM: a contextualização e a interdisciplinaridade.

³⁴ O Quadro 11 apresenta as categorias de análise construídas: Para facilitar o acesso às categorias descritas, ele será reproduzido no Apêndice A

Quadro 11 - Categorização das competências e habilidades e das características das questões de História analisadas.

Competências e Habilidades		
Eixo	Descrição	Identificação
1 Representação e comunicação	A) Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.	1A
	B) Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.	1B
2 Investigação e compreensão	C) Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.	2C
	D) Estabelecer relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos.	2D
	E) Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.	2E
	F) Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.	2F
3 Contextualização sociocultural	G) Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.	3G
	H) Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.	3H
	I) Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.	3I
	J) Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.	3J
Características das Questões		
Eixo	Descrição	Identificação
4 Natureza dos documentos apresentados nas questões	K) Inexistente, não havendo documento algum na questão.	4K
	L) Irrelevantes, não interferindo no entendimento das questões (Pré-texto).	4L
	M) Ilustrativos, auxiliando na compreensão das questões.	4M
	N) Imprescindíveis, são objeto de análise das questões.	4N
5 Campo de domínio das questões e relação com outras disciplinas	O) Específica de História, quando avalia competências/ habilidades especificamente abordadas por História.	5O
	P) Interdisciplinar quanto à abordagem, cujos conteúdos são geralmente abordados pela disciplina de História e por outra(s) disciplina(s).	5P
	Q) Interdisciplinar quanto ao conteúdo, quando requer conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos por História e por outra(s) disciplina(s).	5Q
6 Caráter restrito da questão	R) Localização de informação ou entendimento de texto (apenas).	6R
	S) Identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (apenas).	6S

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre a contextualização, os PCNEM informam:

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Na escola fundamental ou média, o conhecimento é quase sempre reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. Por esta razão, quase sempre o conhecimento escolar se vale de uma transposição didática, na qual a linguagem joga o papel decisivo (BRASIL, 1999a, p. 91).

Logo, um aspecto importante da contextualização diz respeito à relação do aluno (sujeito) com os conteúdos ensinados (objeto) de tal forma que quanto mais o aluno conseguir desenvolver os procedimentos de análise do objeto (decodificar, interpretar e estabelecer relações diversas), maior será a apropriação dos elementos que o compõem (informações e conceitos) e vice-versa, como apresentam o PCNEM em outro trecho:

Sem a pretensão de esgotar o amplo campo de possibilidades que a interação entre linguagem e pensamento abre para a pedagogia da interdisciplinaridade, alguns exemplos poderiam ser lembrados: a linguagem verbal como um dos processos de constituição de conhecimento das Ciências Humanas e o exercício destas últimas como forma de aperfeiçoar o emprego da linguagem formal; a Matemática como um dos recursos constitutivos dos conteúdos das ciências naturais e a explicação das leis naturais como exercício que desenvolve o pensamento matemático; a Informática como recurso que pode contribuir para reorganizar e estabelecer novas relações entre conceitos científicos e estes como elementos explicativos dos princípios da Informática; as Artes como constitutivas do pensamento simbólico, metafórico e criativo, indispensáveis no exercício de análise, síntese e solução de problemas, competências que se busca desenvolver em todas as disciplinas (BRASIL, 1999a, p. 90).

Assim, as questões que se relacionam com História são analisadas, quanto à sua contextualização, por meio dos documentos que as acompanham (ilustrações, textos etc.), cuja natureza pode ser: *Inexistente* (4K): quando não há documentos; *Irrelevante* (4L): quando o documento se trata de pré-texto, não apresentando nenhuma importância para a resolução da questão; *Ilustrativa* (4M): quando o documento não interfere na questão, servindo apenas como ilustração; e *Imprescindível* (4N): quando o documento é objeto de análise na questão.

Para tanto, parte-se da premissa de que a contextualização das questões de História (que pressupõe o estudo de períodos anteriores ao do contexto em que os alunos vivem) diz respeito ao uso de documentos históricos de todas as naturezas, reprodutíveis e representáveis nos exames (cartas, poemas, romances, leis, tratados, inquéritos; mapas, croquis, gráficos; fotografias, gravuras, telas, charges, *tirinhas*; reproduções de esculturas, ruínas, peças

arqueológicas; composições musicais etc.). Ressalta-se que foram considerados documentos apenas aqueles não produzidos pelos elaboradores dos exames.

Com relação à interdisciplinaridade, os PCNEM afirmam:

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio (BRASIL, 1999a, p. 88)

No texto fica clara a abordagem da interdisciplinaridade entendida como uma preocupação a orientar o planejamento e realização das aulas. Mas como avaliar a interdisciplinaridade (já que é esse o objetivo nesta pesquisa)? O documento apresenta uma concepção de interdisciplinaridade em que todas as disciplinas estão presentes por meio da linguagem:

[...] Todas as linguagens trabalhadas na escola, portanto, são por natureza “interdisciplinares” com as demais áreas do currículo: é pela linguagem – verbal, visual, sonora, matemática, corporal ou outra – que os conteúdos curriculares se constituem em conhecimentos, isto é, significados que, ao serem formalizados por alguma linguagem, tornam-se conscientes de si mesmos e deliberados (BRASIL, 1999a, p. 88).

Igualmente apresenta a variedade de níveis em que a interdisciplinaridade se manifesta:

Nesta multiplicidade de interações e negações recíprocas, a relação entre as disciplinas tradicionais pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua de conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise de dados. Ou pode efetuar-se, mais singelamente, pela constatação de como são diversas as várias formas de conhecer. Pois até mesmo essa “interdisciplinaridade singela” é importante para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes (BRASIL, 1999a, p. 88).

Dessa forma, optou-se por realizar na segunda etapa de análise a relação das questões com as demais disciplinas, e sua intensidade, variando em três categorias: *Específica de História* (5O): relação forte com História e inexistente (ou fraca) com outras disciplinas (como a Revolução Federalista); *Interdisciplinar quanto à abordagem* (5P): relação forte do conteúdo com História e com outras disciplinas (como a abordagem da Revolução Industrial por História e Geografia; do Renascimento Cultural por História e Artes; ou do Modernismo por História e Literatura); e *Interdisciplinar quanto ao conteúdo* (5Q): quando avalia competências/

habilidades desenvolvidas por diferentes disciplinas (como a realização de um cálculo a partir de conhecimentos históricos).

A Figura 7 apresenta um exemplo de questão “Específica de História”:

(...) o elemento religioso não limitou os seus efeitos ao fortalecimento, no mundo da cavalaria, do espírito de corpo; exerceu também uma ação poderosa sobre a lei moral do grupo. Antes de o futuro cavaleiro receber a sua espada, no altar, era-lhe exigido um juramento, que especificava as suas obrigações.

(Marc Bloch. **A sociedade feudal**, 1987.)

O texto mostra que os cavaleiros medievais, entre outros aspectos de sua formação e conduta,

- a) mantinham-se fieis aos comerciantes das cidades, a quem deviam proteger e defender na vida cotidiana e em caso de guerra.
- b) privilegiavam, na sua formação, os aspectos religiosos, em detrimento da preparação e dos exercícios militares.
- c) valorizavam os torneios, pois neles mostravam seus talentos e sua força, ganhando prestígio e poder no mundo medieval.
- d) agiam apenas de forma individual, realizando constantes disputas e combates entre si.
- e) definiam-se como uma ordem particular dentro da rígida estrutura feudal, mas mantinham vínculos profundos com a Igreja.

Figura 7 - Exemplo de questão “Específica de História” (Fonte: UNESP, 2012).

Na questão apresentada na Figura 7, tanto os conteúdos e os conceitos (a força da Igreja entre os nobres na Europa Medieval) quanto os procedimentos (leitura de documento e discernimento quanto a afirmações relacionadas ao texto inicial) são abordados especificamente por História.

A figura 8 exemplifica uma questão “interdisciplinar quanto à abordagem”:

17 No “Manifesto Antropófago”, lançado em São Paulo, em 1928, lê-se: “Queremos a Revolução Caraíba (...). A unificação de todas as revoltas eficazes na direção do homem (...). Sem nós, a Europa não teria sequer a sua pobre declaração dos direitos do homem.”

Essas passagens expressam a

- a) defesa de concepções artísticas do impressionismo.
- b) crítica aos princípios da Revolução Francesa.
- c) valorização da cultura nacional.
- d) adesão à ideologia socialista.
- e) afinidade com a cultura norte-americana.

Figura 8 - Exemplo de questão “Interdisciplinar quanto à abordagem” (Fonte: USP, 2010, 1ª fase).

A questão exposta na Figura 8 apresenta conteúdo normalmente abordado nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Literatura, e Artes. Esse tipo de questão permite a presença da mesma redação, mesmos documentos e mesmas alternativas em exames de diferentes disciplinas, cujo assunto principal é por elas abordado.

A Figura 9 apresenta uma questão classificada nesta pesquisa como “interdisciplinar quanto ao conteúdo”:

07 Uma maneira de compreender a distribuição temporal de fenômenos ocorridos em longos períodos é situá-los em um ano de 365 dias. Por exemplo, ao transpor os 4,6 bilhões de anos da Terra para esse ano, a formação do planeta teria ocorrido em 1º de janeiro, o surgimento do oxigênio na atmosfera em 13 de junho, o aumento e a diversificação da vida macroscópica a partir de 15 de novembro e o início da separação da Pangea em 13 de dezembro.

Considere os seguintes eventos:

- Evento 1. Surgimento do *Homo sapiens*.
- Evento 2. Revolução agrícola do Neolítico.
- Evento 3. Declínio do Império Romano.
- Evento 4. A colonização da América pelos europeus.

A partir das informações do texto, é correto situar os referidos eventos no mês de dezembro desse ano, no(s) dia(s)

	Evento 1	Evento 2	Evento 3	Evento 4
a)	29	29	30	30
b)	29	30	30	31
c)	30	30	31	31
d)	30	31	31	31
e)	31	31	31	31

Figura 9 - Exemplo de questão “Interdisciplinar quanto ao conteúdo” (Fonte: Enem, 2010).

Embora o objetivo da questão seja avaliar a habilidade/ competência de os respondentes realizarem um cálculo a partir da proporcionalidade, transformando o tempo de existência do planeta em um ano de 365 dias, se o período em que ocorreram os fatos apresentados (surgimento do *homo sapiens*, Revolução Agrícola do Neolítico, Declínio do Império Romano e Colonização europeia da América) não for conhecido pelo respondente (conhecimentos de História), ele não poderá responder a questão com segurança.

Por fim, o último eixo usado para classificar as questões diz respeito ao seu caráter limitado. O eixo 6, “Caráter restrito das questões”, diz respeito aos itens restritos, sem exigir maiores operações do conhecimento histórico, dividido em duas categorias de questões: que *exclusivamente* solicitam a localização de informações ou o entendimento do texto (6R); e que *somente* avaliam a identificação de personalidade, fato ou conceito histórico (6S). Essas categorias de questão se ligam mais à história factual, cuja concepção é desestimulada pelos documentos oficiais.

Na segunda etapa de análise também se procedeu com o duplo-cego. Para tanto foi construído outro instrumento, que considerou as categorias explicitadas no Quadro 11. As informações que o compõem contemplam a Identificação da Prova – Nome do Exame (Enem, por exemplo) ou da Instituição (UFRJ, por exemplo), ano de realização do exame, fase (quando o exame é realizado em mais de uma fase) e dia (quando questões relacionadas a História podem estar presentes em provas de dias diferentes da mesma fase) –; os eixos de Competências/ Habilidades; e os eixos de Características das Questões apresentados acima.

As questões são identificadas pelo número original que receberam na prova e são classificadas de acordo com o os seguintes dados:

- a) Ano de realização;
- b) Discriminação da questão com relação às disciplinas: Conhecimentos Gerais (G), Conhecimentos Específicos (E);
- c) Tipo da questão: – Discursiva (D), Múltipla Escolha (T), Verdadeiro ou Falso (VF);
- d) Número da Prova – Quando há mais de uma prova por fase: 1ª Prova (P1), 2ª Prova (P2);
- e) Número da Fase – Quando há mais de uma fase por exame: 1ª Fase (F1), 2ª Fase (F2);
- f) Número sequencial da questão na lista dos itens selecionados.

Assim, a 11ª questão selecionada do vestibular da USP de 2009, referente a conhecimentos gerais, 1ª fase, teste, recebe a classificação: 09-G-F1-T-11. O Quadro 12 apresenta o instrumento construído para proceder à categorização das questões analisadas:

Quadro 12 - Instrumento para identificação das competências, habilidades e características das questões de História.

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas											Características das Questões							
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão					3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos			5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao todo, os exames analisados são compostos por 4.348 questões (excluindo as redações), das quais 2.810 de múltipla escolha e 1.538 discursivas. Na primeira etapa da pesquisa havia 238 questões discriminadas como de História e foram avaliadas 1.433 questões, não discriminadas, para selecionar as que seguiriam para a segunda etapa. Desse total, 375 foram selecionadas.

Na segunda etapa foram analisadas 613 questões no total, formadas pela soma das 238 discriminadas nos exames mais as 375 selecionadas na primeira etapa. Desse grupo de questões, 401 são de múltipla escolha e 212 discursivas. Os dados referentes às questões do Enem e dos vestibulares analisados são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5- Classificação das provas do Enem e dos vestibulares analisados.

EXAME	FASE	2009						2010						2011						2012						2013						TOTAIS (2009 – 2013)											
		Tipos de Questão Quantidades						Tipos de Questão Quantidades						Tipos de Questão Quantidades						Tipos de Questão Quantidades						Tipos de Questão Quantidades																	
		TOTAL	MÚLTIPLA ESCOLHA	DISCURSIVA	DISCRIMINADAS (A)	BASE P/ SELEÇÃO (B)	ANALISADAS (A+B)	TOTAL	MÚLTIPLA ESCOLHA	DISCURSIVA	DISCRIMINADAS (A)	BASE P/ SELEÇÃO (B)	ANALISADAS (A+B)	TOTAL	MÚLTIPLA ESCOLHA	DISCURSIVA	DISCRIMINADAS (A)	BASE P/ SELEÇÃO (B)	ANALISADAS (A+B)	TOTAL	MÚLTIPLA ESCOLHA	DISCURSIVA	DISCRIMINADAS (A)	BASE P/ SELEÇÃO (B)	ANALISADAS (A+B)	TOTAL	MÚLTIPLA ESCOLHA	DISCURSIVA	DISCRIMINADAS (A)	BASE P/ SELEÇÃO (B)	ANALISADAS (A+B)	TOTAL	MÚLTIPLA ESCOLHA	DISCURSIVA	DISCRIMINADAS (A)	BASE P/ SELEÇÃO (B)	ANALISADAS (A+B)						
ENEM	Única	180	180	0	0	45	28	28	180	180	0	0	45	26	26	180	180	0	0	45	22	22	180	180	0	0	45	24	24	180	180	0	0	45	26	26	900	900	0	0	225	126	126
UFRJ	a	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	a	128	0	128	12	0	0	12	80	0	80	10	0	0	10	80	0	80	10	0	0	10	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	288	0	288	32	0	0	32	
UFMG	a	64	64	0	8	0	0	8	64	64	0	8	0	0	8	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	128	128	0	16	0	0	16		
	a	54	0	54	6	0	0	6	64	0	64	6	0	0	6	47	0	47	6	0	0	6	50	0	50	5	0	0	5	38	0	38	5	0	0	5	253	0	253	28	0	0	28
UFPE	a	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	a	104	104	0	16	0	0	16	166	166	0	16	0	0	16	160	158	2	16	0	0	16	160	158	2	16	0	0	16	160	158	2	16	0	0	16	750	744	6	80	0	0	80
USP	a	90	90	0	0	90	13	13	90	90	0	0	90	12	12	90	90	0	0	90	13	13	90	90	0	0	90	17	17	90	90	0	0	90	17	17	450	450	0	0	450	72	72
	a	70	0	70	10	0	0	10	70	0	70	6	36	6	12	66	0	66	6	36	5	11	62	0	62	6	32	6	12	62	0	62	6	36	7	13	330	0	330	34	140	24	58
UNESP	a	84	84	0	12	0	0	12	90	90	0	0	90	17	17	90	90	0	0	90	18	18	90	90	0	0	90	15	15	90	90	0	0	90	16	16	444	444	0	12	360	66	78
	a	85	0	85	10	0	0	10	36	0	36	0	12	7	7	36	0	36	0	12	5	5	36	0	36	0	12	5	5	36	0	36	0	12	7	7	229	0	229	10	48	24	34
UNICAMP	a	12	0	12	0	12	2	2	12	0	12	2	0	0	2	48	48	0	0	48	10	10	48	48	0	0	48	11	11	48	48	0	0	48	8	8	168	144	24	2	156	31	33
	a	96	0	96	12	0	0	12	96	0	96	12	0	0	12	72	0	72	0	18	11	11	72	0	72	0	18	11	11	72	0	72	0	18	10	10	408	0	408	24	54	32	56
TOTAL		967	522	445	86	147	43	129	948	590	358	60	273	68	128	869	566	303	38	339	84	122	788	566	222	27	335	89	116	776	566	210	27	339	91	118	4.348	2.810	1.538	238	1.433	375	613

Fonte: Elaborado pelo autor. * ENEM

OBS. 1: As questões de História da UFPE são do tipo “Verdadeiro ou Falso”.

OBS. 2: Não estão computadas as redações.

Observando-se a Tabela 5, percebe-se que o número de questões de múltipla escolha supera o de questões discursivas em todos os anos analisados, não obstante alguns exames terem sido compostos por duas fases de questões discursivas, como os da UNICAMP em 2009 e 2010. Percebe-se também a importância que o Enem vem ganhando nas IFES analisadas com o passar dos anos, com a incorporação da nota daquele exame no processo seletivo de algumas instituições (UFRJ, UFMG, UFPE).

Da mesma forma, a tabela demonstra que, à exceção do Enem, até 2011 todas as provas contavam com duas fases – no caso da UFRJ e da UFPE a prova do Enem representava a 1ª fase desde 2011; a UFMG passou a adotá-la como 1ª fase a partir de 2012, mesmo ano em que serviu de única prova para o processo seletivo da UFRJ, por meio do Sisu. O próximo capítulo analisa as questões dos vestibulares das universidades federais (UFMG, UFPE e UFRJ), com relação à abordagem da História.

4. ANÁLISE DOS VESTIBULARES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS PESQUISADAS

Neste capítulo serão apresentados os dados dos exames analisados, por instituição e por ano de realização da prova. Para cada edição será apresentado um quadro com os itens analisados, conforme o instrumento apresentado no terceiro capítulo, seguido de algumas considerações e de gráficos contemplando as competências e habilidades avaliadas (em azul) e as características das questões (em verde), consolidando os dados por categoria em cada prova.

4.1. Universidade Federal de Minas Gerais

4.1.1. *Histórico da UFMG*³⁵

A criação de uma universidade em Minas Gerais só se concretizou em 1927, com a fundação da Universidade de Minas Gerais, instituição privada, subsidiada pelo Estado, surgida a partir da união das quatro escolas de nível superior então existentes em Belo Horizonte. Em 1940 foi incorporado ao patrimônio da Universidade um extenso terreno na Pampulha para a construção da Cidade Universitária. Porém o *campus* da Pampulha só começou efetivamente a ser ocupado pela comunidade universitária nos anos 1960.

Em 1949 a Universidade de Minas Gerais foi federalizada. Àquela época já estavam integradas à Universidade a Escola de Arquitetura e as faculdades de Filosofia e de Ciências Econômicas. Depois, como parte de sua expansão e diversificação, a Universidade incorporou e criou novas unidades e cursos. Surgiram então, sucessivamente, a Escola de Enfermagem (1950), a Escola de Veterinária (1961), o Conservatório Mineiro de Música (1962) e as escolas de Biblioteconomia (1962), Belas-Artes (1963) e Educação Física (1969). O nome atual – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – só foi adotado em 1965.

Em 1968, a Reforma Universitária impôs profunda alteração à estrutura orgânica da UFMG. Desta reforma resultou o desdobramento da antiga Faculdade de Filosofia em várias faculdades e institutos. Surgiram, assim, a atual Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, o Instituto de Ciências Biológicas, o Instituto de Ciências Exatas e seus respectivos ciclos básicos, o Instituto de Geociências e as faculdades de Letras e de Educação.

³⁵ Dados disponíveis em: <https://www.ufmg.br/conheca/nu_index.shtml>. Acesso em: 2 jan. 2015.

Em 2015 a Universidade oferecia 75 cursos de graduação, distribuídos por 6.740 vagas, contando com 32.196 alunos matriculados. A pós-graduação contava com 63 cursos de doutorado (4.378 alunos), 77 de mestrado (4.030 alunos) e 68 de especialização (5.605 alunos), totalizando 14.013 alunos de pós-graduação. Em seu quadro de docentes havia 22 com graduação, 27 com especialização, 226 com mestrado e 2.543 com doutorado, totalizando 2.818 professores.

Seu processo seletivo é de responsabilidade da Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE) e, até 2013, era realizado em duas fases, sendo a primeira a prova do Enem e a segunda com questões discursivas realizada em 4 dias consecutivos. A partir de 2016, a base para ingresso em seus cursos é a prova do Enem, sendo complementada por exame específico de habilidade para os cursos de Artes Visuais, Cinema de Animação e Artes Digitais, Dança - Licenciatura, *Design, Design* de Moda, Música - Bacharelado, Música - Licenciatura, e Teatro³⁶.

4.1.2. Análise dos exames vestibulares

A seguir serão analisados os exames vestibulares da UFMG nas edições de 2009 a 2013. Em 2009 e 2010 foram realizadas duas fases em cada vestibular. A partir de 2011 a primeira fase do vestibular foi substituída pela prova do Enem.

³⁶ Cf. <https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2015/vest_edital_ufmg2016.pdf>. Acesso em: 1º jan. 2015.

4.1.2.1. Exame de 2009

Quadro 13 - Análise do vestibular da UFMG (2009)³⁷

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
Primeira Fase – História Múltipla Escolha																				
25	09-F1-T-01																			
26	09-F1-T-02																			
27	09-F1-T-03																			
28	09-F1-T-04																			
29	09-F1-T-05																			
30	09-F1-T-06																			
31	09-F1-T-07																			
32	09-F1-T-08																			
Segunda Fase – História Discursiva																				
1	09-F2-D-01																			
2	09-F2-D-02																			
3	09-F2-D-03																			
4	09-F2-D-04																			
5	09-F2-D-05																			
6	09-F2-D-06																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

³⁷ As células em cinza correspondem aos itens contemplados em cada questão.

A prova de 2009 da UFMG (Quadro 13), referente à História, foi composta de quatorze questões, sendo oito de múltipla escolha e seis discursivas. Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em apenas quatro das quatorze questões, sendo três na segunda fase da prova (dissertativa). A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada em seis questões.

Praticamente não avaliou o eixo 2 (Investigação e compreensão). O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi o mais contemplado, sobretudo no que se refere à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H), observado em oito questões.

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos) apenas quatro das quatorze questões do exame apresentaram algum tipo de documento a ser analisado pelos respondentes (4M e 4N).

Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou oito questões específicas de História (5O), seis questões interdisciplinares quanto à abordagem (5P) e nenhuma interdisciplinar quanto ao conteúdo (5Q).

Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), mas apresentou três questões que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

4.1.2.2. Exame de 2010

Quadro 14 - Análise do vestibular da UFMG (2010)

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
Primeira Fase – História Múltipla Escolha																				
25	10-F1-T-01																			
26	10-F1-T-02																			
27	10-F1-T-03																			
28	10-F1-T-04																			
29	10-F1-T-05																			
30	10-F1-T-06																			
31	10-F1-T-07																			
32	10-F1-T-08																			
Segunda Fase – História Discursiva																				
1	10-F2-D-01																			
2	10-F2-D-02																			
3	10-F2-D-03																			
4	10-F2-D-04																			
5	10-F2-D-05																			
6	10-F2-D-06																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova de 2010 da UFMG (Quadro 14), referente à História, apresentou quatorze questões, sendo oito de múltipla escolha e seis discursivas. Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em seis das quatorze questões, sendo duas na segunda fase da prova (dissertativa). A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada em seis questões.

Não avaliou o eixo 2 (Investigação e compreensão). O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi pouco contemplado: apresentou uma questão em que se avaliou a situação das diversas produções da cultura (3G) e seis relacionadas à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou simultaneidade (3H).

Com relação às características da prova, no que se refere ao eixo 4 (Natureza dos documentos) apenas sete das quatorze questões do exame apresentaram algum tipo de documento a ser analisado pelos respondentes (4M e 4N).

Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou dez questões específicas de História (5O), quatro questões interdisciplinares quanto à abordagem (5P) e nenhuma interdisciplinar quanto ao conteúdo (5Q).

Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), mas apresentou sete questões que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

4.1.2.3. Exame de 2011

Quadro 15 - Análise do vestibular da UFMG (2011).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
Segunda Fase – História Discursiva																				
1	11-D-01																			
2	11-D-02																			
3	11-D-03																			
4	11-D-04																			
5	11-D-05																			
6	11-D-06																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir de 2011 os vestibulares da UFMG só tiveram provas na segunda fase, pois a nota do Enem foi adotada como primeira fase. Naquele ano houve seis questões discursivas referentes à História (Quadro 15). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em apenas cinco das seis questões. A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada nas seis questões.

Não avaliou o eixo 2 (Investigação e compreensão). O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado apenas quanto à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H), observado em quatro questões.

Com relação às características da prova, no que concerne ao eixo 4 (Natureza dos documentos) todas as questões do exame apresentaram algum tipo de documento a ser analisado pelos respondentes, sendo um irrelevante para a resolução (4L) e cinco imprescindíveis (4N).

Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou cinco questões específicas de História (5O), uma interdisciplinar quanto à abordagem (5P) e nenhuma interdisciplinar quanto ao conteúdo (5Q).

Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), nem que abordassem exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

4.1.2.4. Exame de 2012

Quadro 16 - Análise do vestibular da UFMG (2012).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
Segunda Fase – História Discursiva																				
1	12-D-01																			
2	12-D-02																			
3	12-D-03																			
4	12-D-04																			
5	12-D-05																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova da UFMG de 2012 (Quadro 16), referente à História, foi realizada com cinco questões discursivas. Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em todas as questões. A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada nas seis questões.

Não avaliou o eixo 2 (Investigação e compreensão), à exceção da atuação sobre os processos de construção da memória social (2F), presente em um item. O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado apenas quanto à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H), observado nas cinco questões.

Com relação às características da prova, no que se refere ao eixo 4 (Natureza dos documentos) todas as questões do exame apresentaram algum tipo de documento a ser analisado pelos respondentes, imprescindíveis para a resolução (4N).

Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou quatro questões específicas de História (5O), uma interdisciplinar quanto à abordagem (5P) e nenhuma interdisciplinar quanto ao conteúdo (5Q).

Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), nem que abordassem exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

4.1.2.5. Exame de 2013

Quadro 17 - Análise do vestibular da UFMG (2013).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
Segunda Fase – História Discursiva																				
1	13-D-01																			
2	13-D-02																			
3	13-D-03																			
4	13-D-04																			
5	13-D-05																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova da UFMG de 2013 (Quadro 17), referente à História, foi realizada com cinco questões discursivas. Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em quatro das cinco questões. A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada nas seis questões.

Avaliou o eixo 2 (Investigação e compreensão) apenas no tocante ao estabelecimento de relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos (2D) em duas questões.

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado quanto à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H) em quatro questões e na comparação de problemáticas atuais e de outros momentos históricos (3I) em apenas uma questão.

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos) todas as questões do exame apresentaram algum tipo de documento a ser analisado pelos respondentes, sendo um ilustrativo (4M) e quatro imprescindíveis para a resolução (4N).

Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou três questões específicas de História (5O), duas interdisciplinares quanto à abordagem (5P) e nenhuma interdisciplinar quanto ao conteúdo (5Q).

Finalmente, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), nem que abordassem exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

4.1.2.6. Análise do conjunto dos exames da UFMG (2009-2013)

No período analisado, percebe-se a concentração das questões em três categorias: 1A (Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa), 1B (Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos), e 3H (Situar os momentos históricos nos diversos momentos da duração). Pode-se afirmar que não houve mudanças significativas nas competências e habilidades avaliadas nas provas da UFMG, salvo as relacionadas com o uso do rendimento do Enem como 1ª fase, a partir de 2011, conforme se observa no Gráfico 1.

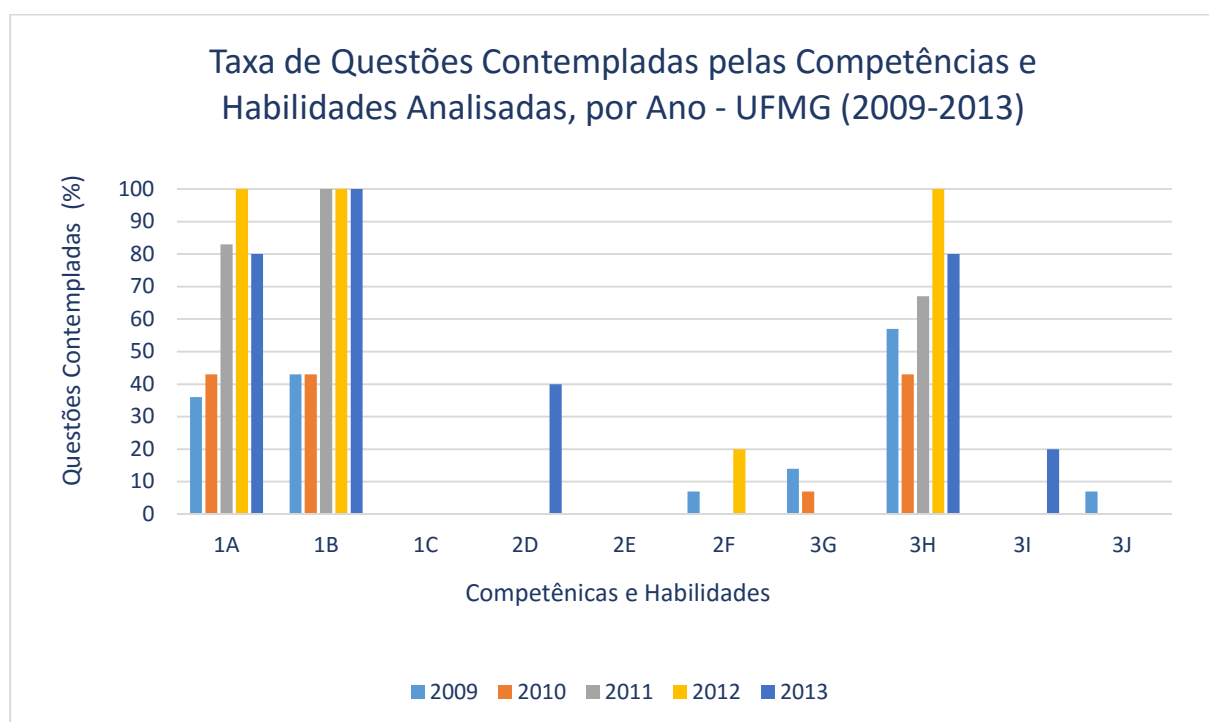


Gráfico 1 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas, por ano - UFMG (2009-2013).

O gráfico apresenta mudanças expressivas nas questões referentes ao Eixo 1 (Representação e comunicação) a partir de 2011, com a eliminação da primeira fase (substituída pelo Enem). Com isso houve o fortalecimento das questões discursivas (categoria 1B) e o

crescimento do número de itens relacionados à crítica, análise e interpretação de fontes de natureza diversa (categoria 1A).

Ainda chama atenção o incremento (40% das questões) da categoria 2D (Estabelecer relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos) no último ano analisado (2013).

O Gráfico 2 apresenta os dados consolidados das habilidades e competências avaliadas nas provas da UFMG durante todo o período analisado.

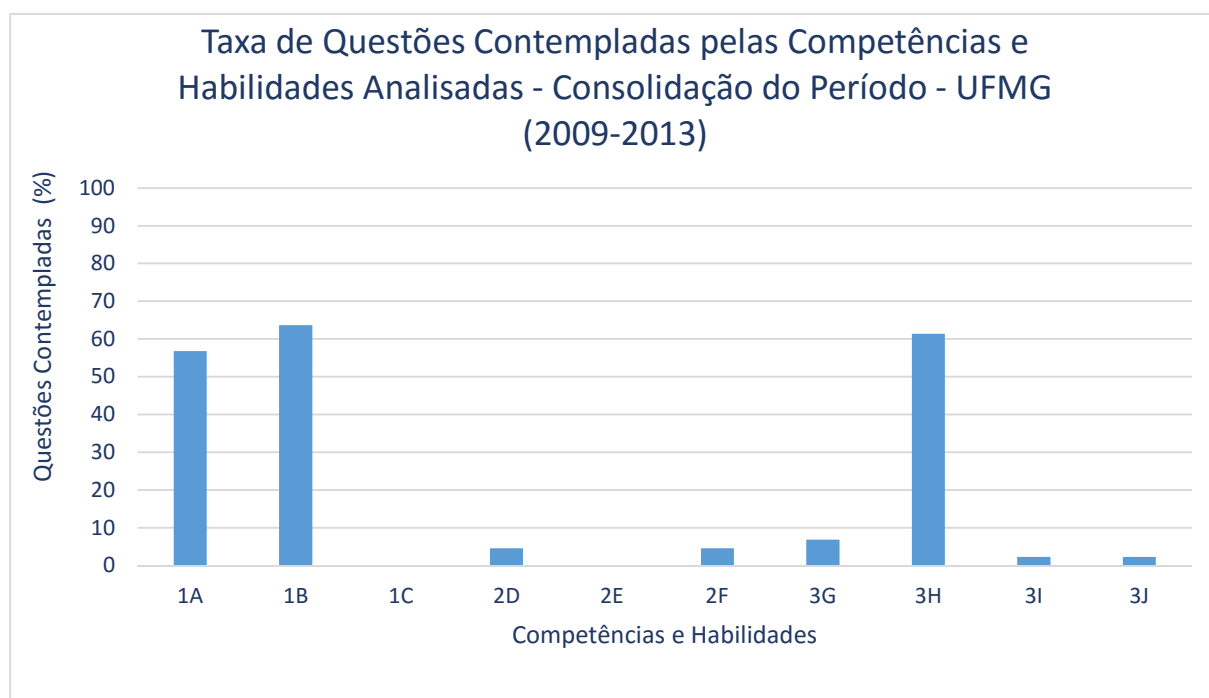


Gráfico 2 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas - consolidação do período - UFMG (2009-2013).

O Eixo 1 (Representação e comunicação) foi bastante avaliado. As categorias 1A (Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa) e 1B (Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos) foram avaliadas em mais da metade das questões. Também foi bastante contemplada (em mais de 60% dos itens) a categoria 3H (Situar os movimentos históricos nos diversos momentos de duração)

No entanto, há competências e habilidades que foram pouco mobilizadas. Esse foi o caso da categoria 2D (Estabelecer relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação social nos processos históricos), 2F (Atuar sobre os processos de construção da memória social), 3G (Situar as diversas produções da cultura nos contextos históricos de sua

produção e significação), 3I (Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos) e 3J (Posicionar-se diante de fatos presentes a partir de interpretação de suas relações com o passado), presentes em menos de 10% das questões.

Há ainda competências e habilidades não avaliadas em nenhum item. Esses são os casos das categorias 1C (Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico) e 2E (Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica).

Com relação às características das provas ao longo de todo o período, pode-se observar mudanças significativas, conforme Gráfico 3. A partir de 2011, mais de 80% das questões eram compostas por algum documento imprescindível para sua resolução (4N), distintamente do período de 2009 a 2010, cuja taxa desse tipo de questão era inferior a 40%.

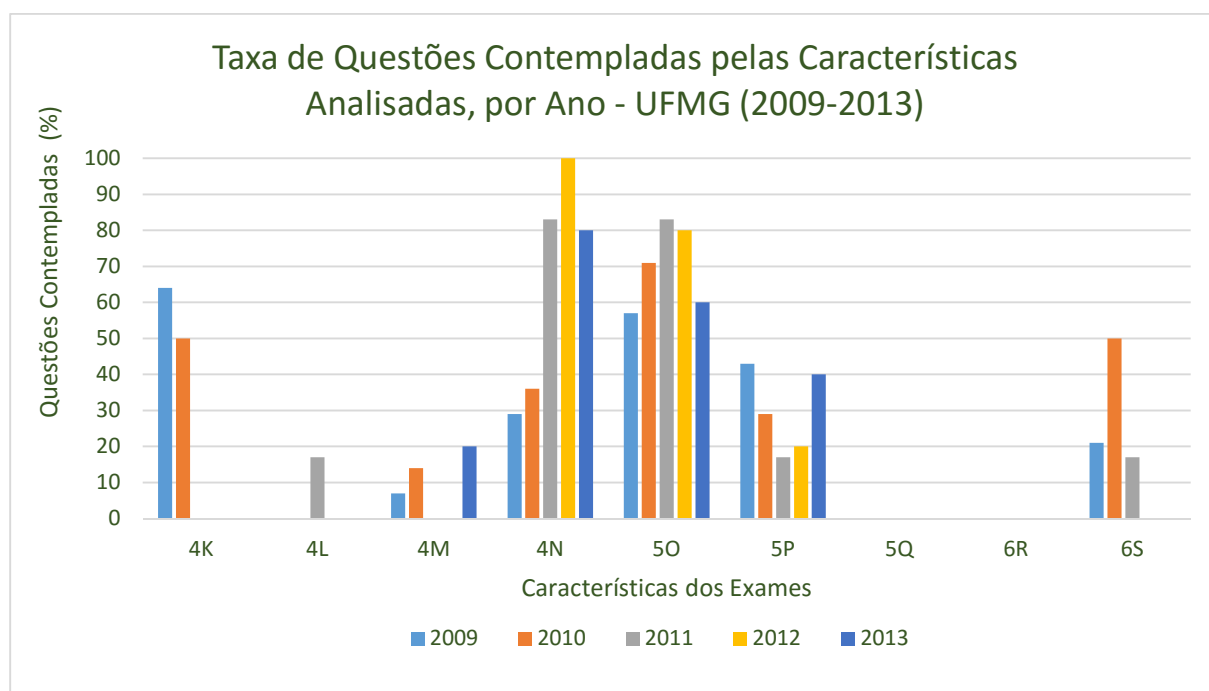


Gráfico 3 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas, por ano - UFMG (2009-2013).

Ao longo do período, menos da metade das questões tinha caráter interdisciplinar (5P). Não foram identificadas questões restritas quanto à localização de informação ou entendimento de texto (6R), e a partir de 2012 não se observam mais questões restritas quanto à identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

No consolidado geral das características das provas (Gráfico 4) a maior parte das questões apresenta algum documento a ser analisado (4N) e seu campo de domínio é específico da disciplina de História (5O). As questões interdisciplinares o são pelo conteúdo (5P) e não pelo procedimento. Há alguns itens que são restritos à identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S), correspondendo a cerca de 25% do total.

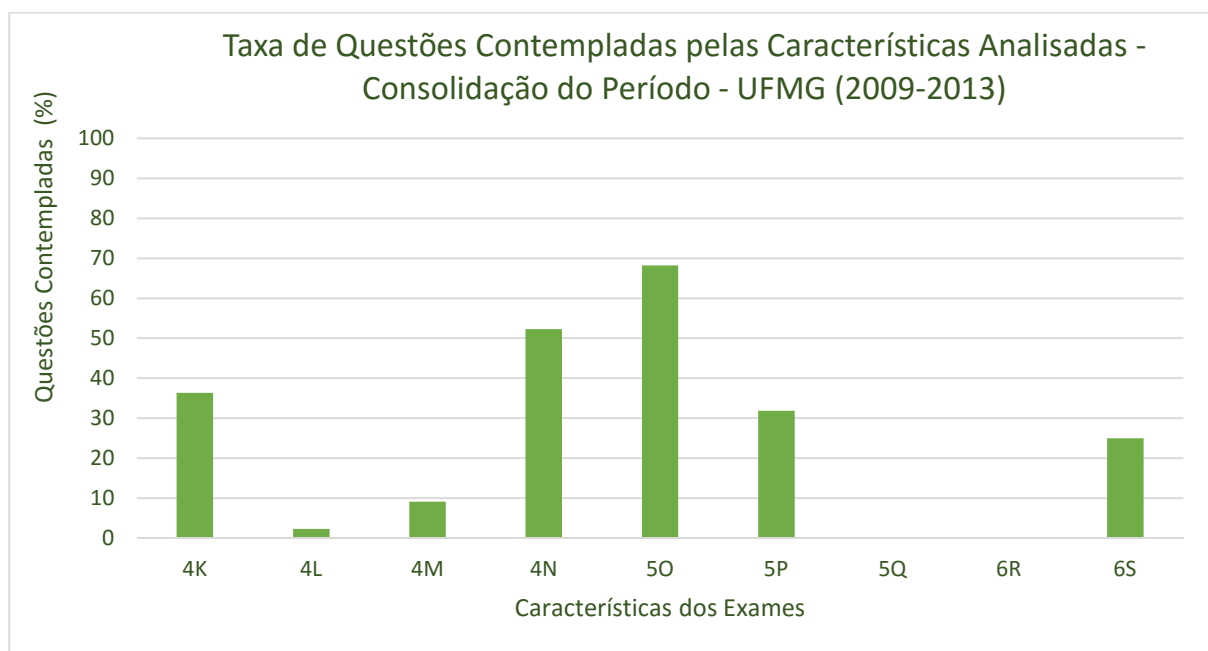


Gráfico 4 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas - consolidação do período - UFMG (2009-2013).

4.2. Universidade Federal de Pernambuco³⁸

4.2.1. Histórico da UFPE

A história da Universidade Federal de Pernambuco tem início em 11 de agosto de 1946, data de fundação da Universidade do Recife, que reunia a Faculdade de Direito do Recife, a Escola de Engenharia de Pernambuco, a Faculdade de Medicina do Recife, com as escolas anexas de Odontologia e Farmácia, a Escola de Belas Artes de Pernambuco e a Faculdade de Filosofia do Recife.

Em 1965, a Universidade do Recife foi integrada ao grupo de instituições federais do novo sistema de educação do País, recebendo a denominação de Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação.

A construção do *campus* se iniciou em 1948, onde funcionara o Engenho do Meio, em razão de haver uma avenida projetada para o local, além das condições climáticas e topografia favoráveis.

Em 2015 a UFPE oferecia 100 cursos de graduação presenciais em três *campi* (Recife, Caruaru e Vitória de Santo Antão), além de 134 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (51 doutorados, 11 mestrados profissionais e 71 mestrados acadêmicos) e 56 de especialização *lato sensu*. Possuía 29.502 alunos de graduação e 10.019 em todos os níveis de pós-graduação. Possuía ainda um Colégio de Aplicação, com 430 alunos. Seu quadro de professores era de 2.590, dos quais 2.020 doutores, além de 58 professores do Colégio de Aplicação, sendo 14 doutores, 22 mestres, 12 especialistas, 8 graduados e 2 substitutos. O total de servidores técnico-administrativos era de 4.184.

O vestibular da UFPE é de responsabilidade da Comissão de Processos Seletivos e Treinamento (COVEST-COPSET). De 2010 a 2015 o processo seletivo teve duas fases, sendo a primeira baseada na prova do Enem e a segunda realizada em dois dias, com questões tipo “verdadeiro ou falso”. A partir de 2016 a entrada nos cursos se dá pelo Sisu e, nos casos dos cursos de Engenharia do Centro Tecnológico e de Geociências, por vestibular específico no segundo semestre.

³⁸ Dados disponíveis em: <http://www.ufpe.br/ufpenova/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=191>. Acesso em: 2 jan. 2015.

4.2.2. Análise dos exames vestibulares

Nesta seção serão analisadas as provas dos vestibulares de 2009 a 2013. A partir de 2009 a primeira fase do vestibular da UFPE foi substituída pela prova do Enem.

4.2.2.1. Exame de 2009

Quadro 18 - Análise do vestibular da UFPE (2009).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
Segunda Fase – História Verdadeiro ou Falso																				
1	09-VF-01																			
2	09-VF-02																			
3	09-VF-03																			
4	09-VF-04																			
5	09-VF-05																			
6	09-VF-06																			
7	09-VF-07																			
8	09-VF-08																			
9	09-VF-09																			
10	09-VF-10																			
11	09-VF-11																			
12	09-VF-12																			
13	09-VF-13																			
14	09-VF-14																			
15	09-VF-15																			
16	09-VF-16																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova da UFPE de 2009 (Quadro 18), referente à História, foi composta de dezesseis questões, todas de múltipla escolha tipo “Verdadeiro ou Falso”. As habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) não foram avaliadas em nenhuma questão.

Avaliou o eixo 2 (Investigação e compreensão) apenas no tocante ao estabelecimento de relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos (2D) em duas questões.

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado quanto à situação das diversas produções da cultura (3G) em três questões, quanto à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H) em uma questão, e na comparação de problemáticas atuais e de outros momentos históricos (3I) também em apenas uma questão.

Com relação às características da prova, em relação ao eixo 4 (Natureza dos documentos), chama a atenção a inexistência de qualquer tipo de documento em todas as questões (4K).

No tocante ao eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou quatorze questões específicas de História (5O), duas interdisciplinares quanto à abordagem (5P) e nenhuma interdisciplinar quanto ao conteúdo (5Q).

Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), contudo apresentou oito que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

4.2.2.2. Exame de 2010

Quadro 19 - Análise do vestibular da UFPE (2010).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
Segunda Fase – História Verdadeiro ou Falso																				
1	10-VF-01																			
2	10-VF-02																			
3	10-VF-03																			
4	10-VF-04																			
5	10-VF-05																			
6	10-VF-06																			
7	10-VF-07																			
8	10-VF-08																			
9	10-VF-09																			
10	10-VF-10																			
11	10-VF-11																			
12	10-VF-12																			
13	10-VF-13																			
14	10-VF-14																			
15	10-VF-15																			
16	10-VF-16																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova da UFPE de 2010 (Quadro 19), referente à História, foi composta de dezesseis questões, todas de múltipla escolha tipo “Verdadeiro ou Falso”. As habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) e do eixo 2 (Investigação e compreensão) não foram avaliadas em nenhuma questão.

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado quanto à situação das diversas produções da cultura (3G) em cinco questões, quanto à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H) em duas questões, na comparação de problemáticas atuais e de outros momentos históricos (3I) em uma questão e no posicionamento diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J) também em apenas uma questão.

Com relação às características da prova, em relação ao eixo 4 (Natureza dos documentos), observa-se a inexistência de qualquer tipo de documento em todas as questões (4K).

No tocante ao eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou quatorze questões específicas de História (5O), duas interdisciplinares quanto à abordagem (5P) e nenhuma interdisciplinar quanto ao conteúdo (5Q).

Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), contudo apresentou oito que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

4.2.2.3. Exame de 2011

Quadro 20 - Análise do vestibular da UFPE (2011).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
Segunda Fase – História Verdadeiro ou Falso																				
1	11-VF-01																			
2	11-VF-02																			
3	11-VF-03																			
4	11-VF-04																			
5	11-VF-05																			
6	11-VF-06																			
7	11-VF-07																			
8	11-VF-08																			
9	11-VF-09																			
10	11-VF-10																			
11	11-VF-11																			
12	11-VF-12																			
13	11-VF-13																			
14	11-VF-14																			
15	11-VF-15																			
16	11-VF-16																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova da UFPE de 2011 (Quadro 20), referente à História, foi composta de dezesseis questões, todas de múltipla escolha tipo “Verdadeiro ou Falso”. As habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) não foram avaliadas em nenhuma questão.

Avaliou o eixo 2 (Investigação e compreensão) apenas no tocante ao estabelecimento de relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos (2D) em uma questão.

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado quanto à situação das diversas produções da cultura (3G) em três questões, quanto à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H) em quatro questões, no posicionamento diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J) em uma questão, e em nenhuma na comparação de problemáticas atuais e de outros momentos históricos (3I).

Com relação às características da prova, em relação ao eixo 4 (Natureza dos documentos), observa-se a inexistência de qualquer tipo de documento em todas as questões (4K).

No tocante ao eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou doze questões específicas de História (5O), quatro interdisciplinares quanto à abordagem (5P) e nenhuma interdisciplinar quanto ao conteúdo (5Q).

Finalmente, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), no entanto apresentou seis que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

4.2.2.4. Exame de 2012

Quadro 21 - Análise do vestibular da UFPE (2012).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
Segunda Fase – História Verdadeiro ou Falso																				
1	12-VF-01																			
2	12-VF-02																			
3	12-VF-03																			
4	12-VF-04																			
5	12-VF-05																			
6	12-VF-06																			
7	12-VF-07																			
8	12-VF-08																			
9	12-VF-09																			
10	12-VF-10																			
11	12-VF-11																			
12	12-VF-12																			
13	12-VF-13																			
14	12-VF-14																			
15	12-VF-15																			
16	12-VF-16																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova da UFPE de 2012, referente à História, foi composta de dezesseis questões, todas de múltipla escolha tipo “Verdadeiro ou Falso”, (Quadro 21). As habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) e do eixo 2 (Investigação e compreensão) não foram avaliadas em nenhuma questão.

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado quanto à situação das diversas produções da cultura (3G) em quatro questões, quanto à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H) em cinco questões, na comparação de problemáticas atuais e de outros momentos históricos (3I) em uma questão, e no posicionamento diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J) também em apenas uma questão.

Com relação às características da prova, em relação ao eixo 4 (Natureza dos documentos), observa-se a inexistência de qualquer tipo de documento em todas as questões (4K).

No que concerne ao eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou quinze questões específicas de História (5O), uma interdisciplinar quanto à abordagem (5P) e nenhuma interdisciplinar quanto ao conteúdo (5Q).

Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), entretanto apresentou cinco que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

4.2.2.5. Exame de 2013

Quadro 22 - Análise do vestibular da UFPE (2013).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões									
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões		
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S	
Segunda Fase – História Verdadeiro ou Falso																					
1	13-VF-01																				
2	13-VF-02																				
3	13-VF-03																				
4	13-VF-04																				
5	13-VF-05																				
6	13-VF-06																				
7	13-VF-07																				
8	13-VF-08																				
9	13-VF-09																				
10	13-VF-10																				
11	13-VF-11																				
12	13-VF-12																				
13	13-VF-13																				
14	13-VF-14																				
15	13-VF-15																				
16	13-VF-16																				

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova da UFPE de 2013 (Quadro 22), referente à História, foi composta de dezesseis questões, todas de múltipla escolha tipo “Verdadeiro ou Falso”. As habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) e do eixo 2 (Investigação e compreensão) não foram avaliadas em nenhuma questão.

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado quanto à situação das diversas produções da cultura (3G) em 3 questões, quanto à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H) em cinco questões, na comparação de problemáticas atuais e de outros momentos históricos (3I) em uma questão, e em nenhuma quanto ao posicionamento diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).

Com relação às características da prova, em relação ao eixo 4 (Natureza dos documentos), observa-se que apenas uma questão apresentou documento, de caráter ilustrativo (4M).

No tocante ao eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) todas as questões eram específicas de História (5O). Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), porém apresentou sete que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

4.2.2.6. Análise do conjunto dos exames da UFPE (2009-2013)

No período analisado, as provas da UFPE, referentes à História, não avaliaram algumas habilidades em nenhuma questão. As categorias 3G (Situar as diversas produções da cultura) e 3H (Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão/ simultaneidade) receberam alguma atenção nas provas, apesar de não ultrapassarem 30% de questões que as tenham avaliado. O Gráfico 5 apresenta a taxa de questões dedicadas às competências e habilidades, por ano.

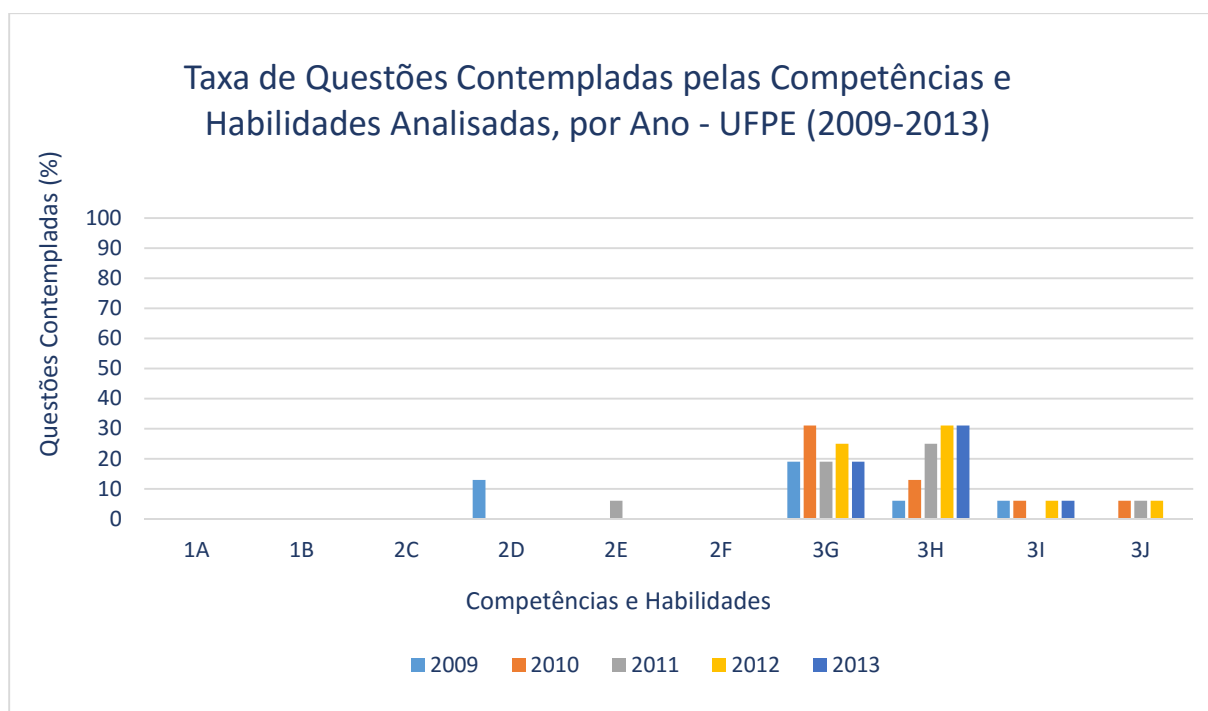


Gráfico 5 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas, por ano - UFPE (2009-2013).

O gráfico aponta poucas mudanças, irrelevantes, no decorrer do período analisado. Os exames não avaliaram nenhuma questão referente ao Eixo 1 (Representação e comunicação). Com relação ao eixo 2 (Investigação e compreensão) houve pouquíssimas ocorrências na categoria 2D (Estabelecer relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos), em 2009, e na 2E (Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica), em 2011.

O Gráfico 6 apresenta os dados consolidados das habilidades e competências avaliadas nas provas da UFPE durante todo o período analisado.

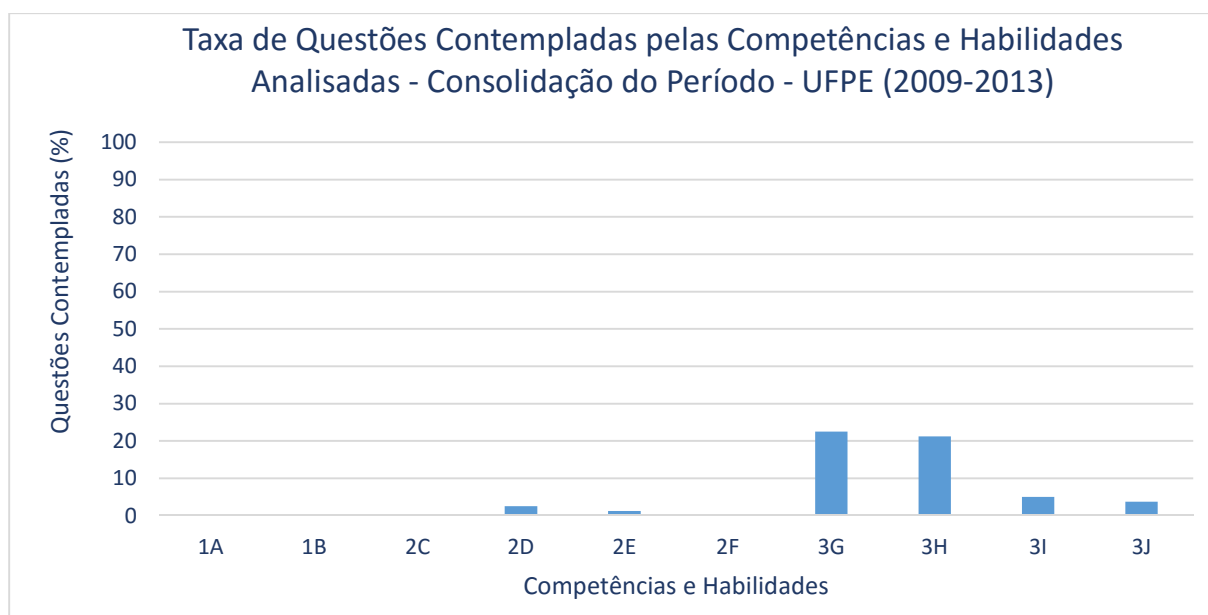


Gráfico 6 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas - consolidação do período - UFPE (2009-2013)

No geral, as competências e habilidades a serem desenvolvidas em História foram pouco ou não foram avaliadas. Não houve nenhuma questão, ao longo do período, que avaliasse as competências do eixo 1 (Representação e comunicação).

Com relação ao eixo 2 (Investigação e compreensão), as categorias 2D (Estabelecer relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação social nos processos históricos) e 2E (Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica), foram contempladas em menos de 5% das questões, enquanto as categorias 2C (Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico) e 2F (Atuar sobre os processos de construção da memória social) não foram avaliadas.

No tocante ao eixo 3 (Contextualização sociocultural), as categorias 3G (Situar as diversas produções da cultura nos contextos históricos de sua produção e significação) e 3H (Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade) foram as mais avaliadas entre todas, entretanto sua ocorrência não ultrapassou 25% em nenhum dos casos. As categorias 3I (Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos) e 3J (Posicionar-se diante de fatos presentes a partir de interpretação de suas relações com o passado), foram presentes em menos de 5% das questões.

Com relação às características das provas, pode-se observar que não houve mudanças significativas ao longo do período, conforme Gráfico 7.

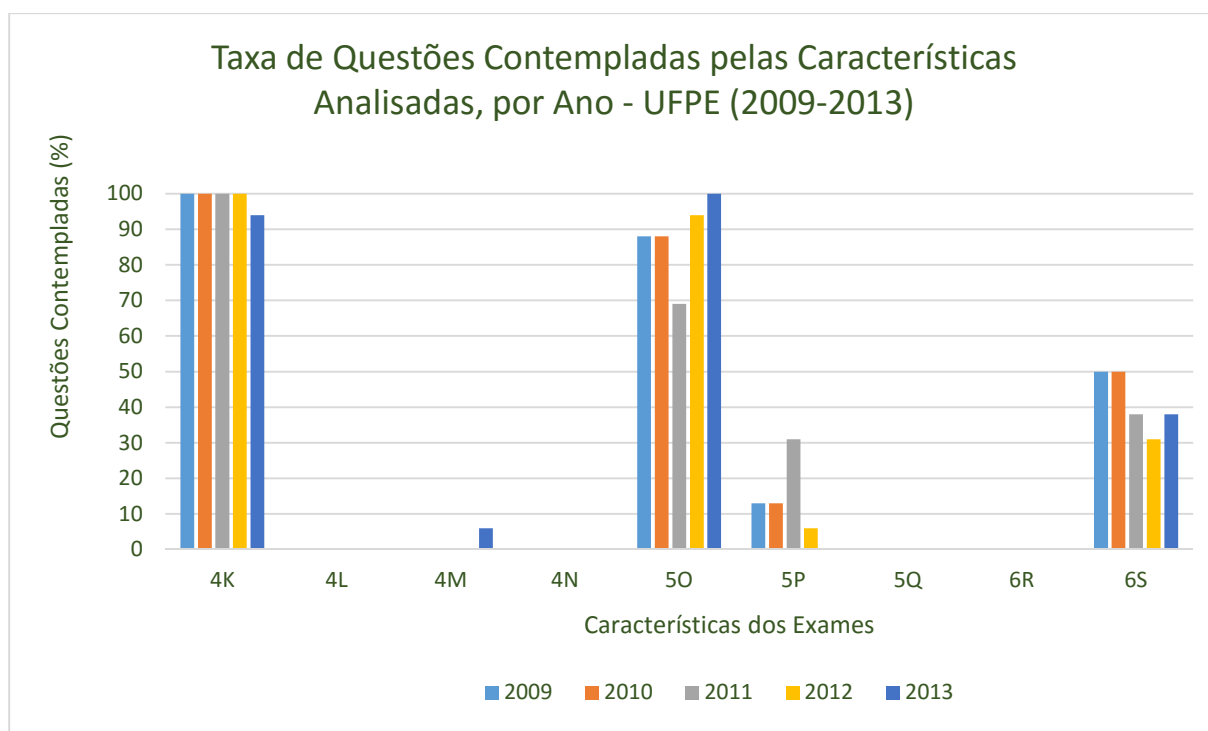


Gráfico 7 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas, por ano - UFPE (2009-2013).

Como se observa no gráfico, com relação à presença de documentos nas provas (Eixo 4), só houve uma ocorrência (4M) nos exames de 2013. A interdisciplinaridade (Eixo 5) também é pouco avaliada e, quando ocorre, se refere à abordagem (5P), representando menos de 30% do total das questões analisadas. Com relação ao caráter restrito das questões (Eixo 6), há, em todos os exames, mais de 30% de questões que avaliam apenas identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S). O Gráfico 8 apresenta os dados consolidados das habilidades e competências avaliadas nas provas da UFPE durante todo o período analisado.

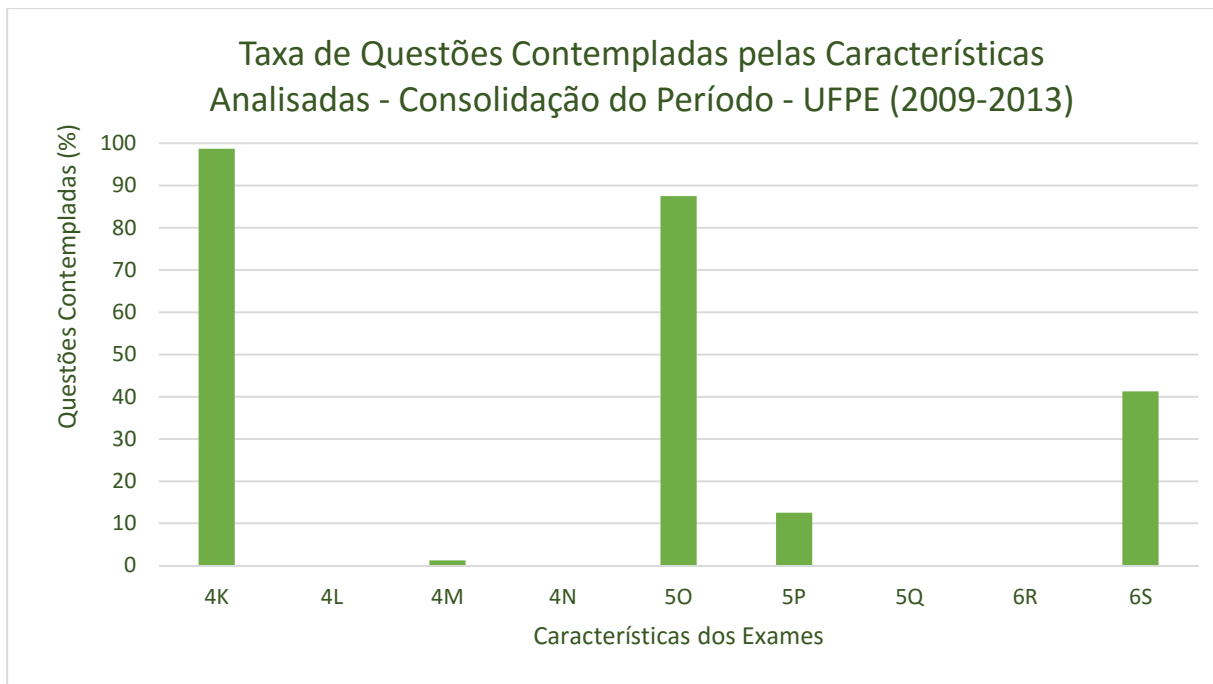


Gráfico 8 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas - consolidação do período - UFPE (2009-2013).

4.3. Universidade Federal do Rio de Janeiro³⁹

4.3.1. *Histórico da UFRJ*

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi criada no dia sete de setembro de 1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro, por meio da agregação de três instituições de ensino superior então existentes: A Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e a Faculdade de Direito. Em 1937 foi reorganizada, quando passou a se chamar Universidade do Brasil, constituída por 15 Escolas ou Faculdades.

Sua Cidade Universitária, embora mencionada em 1937 pela Lei nº 452, que instituiu a Universidade do Brasil, só começou a ser construída em 1949, cuja inauguração só ocorreu, de fato, em 1972. Ganhou a atual denominação em 1965.

A atualização dos dados da Universidade não ocorre desde 2013 em sua página oficial. Naquele ano, a UFRJ oferecia em seus 3 *campi* 179 cursos presenciais de graduação; 152 de especialização, 92 de mestrado, 15 de mestrado profissional e 86 de doutorado. Possuía 48.454 alunos de graduação presencial matriculados, 5.389 de mestrado, 615 de mestrado profissional e 5.538 de doutorado.

Não há dados atualizados sobre o número de servidores – a última informação é de 2012. Naquele ano, contava em seu quadro de docentes do Ensino Superior com 3.735 professores, dos quais 1 livre-docente, 78 pós-doutores e 2.982 doutores; e 86 do Ensino Básico, técnico e tecnológico, sendo 22 doutores, 43 mestres e 13 especialistas. O número de servidores técnico-administrativos na ativa era de 9.376, dos quais 180 eram doutores e 664 possuíam o título de mestre.

A Coordenação Executiva dos Concursos de Acesso aos Cursos de Graduação é o órgão responsável pelos processos de seleção dos candidatos aos cursos de graduação da UFRJ. A partir de 2012 o processo seletivo para ingressar nos cursos de graduação da UFRJ conta unicamente com a nota do Enem, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

³⁹ Dados disponíveis em: <http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=HISTORIA>. Acesso em: 22 mar. 2014, em <<http://www.ufrj.br/docs/lai/UFRJemn%C3%BAmeros2012.pdf>> e em: <<https://www.ufrj.br/docs/lai/ufrj-em-numeros-2013.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2015.

4.3.2. Análise dos exames vestibulares

Nesta seção são analisados os exames vestibulares de 2009, 2010 e 2011 da UFRJ. Desde 2009 a primeira fase do vestibular foi substituída pelo Enem e a partir de 2012 a Universidade aderiu ao Sisu, não realizando mais exames vestibulares próprios.

4.3.2.1. Exame de 2009

A prova da UFRJ de 2009, referente à História, foi composta de doze questões discursivas (Quadro 23). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em cinco questões. A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada nas doze questões.

Quadro 23 - Análise do vestibular da UFRJ (2009).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
Segunda Fase Prova 1 – História Discursiva																				
1	09-P1-D-01																			
2	09-P1-D-02																			
3	09-P1-D-03																			
4	09-P1-D-04																			
5	09-P1-D-05																			
Segunda Fase Prova 2 – História Discursiva																				
1	09-P2-D-01																			
2	09-P2-D-02																			
3	09-P2-D-03																			
4	09-P2-D-04																			
5	09-P2-D-05																			
6	09-P2-D-06																			
7	09-P2-D-07																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

Avaliou o eixo 2 (Investigação e compreensão) apenas no tocante ao estabelecimento de relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos (2D), em cinco questões.

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado quanto à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H), também em cinco questões.

Algumas categorias não foram avaliadas em nenhuma questão. São elas: eixo 2 (Investigação e compreensão): relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico (2C), construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica (2E), e atuar sobre os processos de construção da memória social (2F); e eixo 3 (Contextualização sociocultural): situar as diversas produções da cultura (3G), Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos (3I), e posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), apenas duas questões não apresentaram documentos (4K), três apresentaram documentos irrelevantes (4L), duas apresentaram documentos ilustrativos (4M) e cinco apresentaram documentos imprescindíveis (4N).

Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou dez questões específicas de História (5O), duas interdisciplinares quanto à abordagem (5P) e nenhuma interdisciplinar quanto ao conteúdo (5Q).

Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), mas apresentou duas que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

4.3.2.2. Exame de 2010

Quadro 24 - Análise do vestibular da UFRJ (2010).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
Segunda Fase – História Discursiva																				
1	10-D-01																			
2	10-D-02																			
3	10-D-03																			
4	10-D-04																			
5	10-D-05																			
6	10-D-06																			
7	10-D-07																			
8	10-D-08																			
9	10-D-09																			
10	10-D-10																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova da UFRJ de 2010 (Quadro 24), referente à História, foi composta de dez questões discursivas. Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em seis questões. A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada nas questões.

Avaliou o eixo 2 (Investigação e compreensão) apenas no tocante ao estabelecimento de relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos (2D), em apenas uma questão.

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado quanto à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H), em seis questões.

Algumas categorias não foram avaliadas em nenhuma questão. São elas: eixo 2 (Investigação e compreensão): relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico (2C), construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica (2E), e atuar sobre os processos de construção da memória social (2F); e eixo 3 (Contextualização sociocultural): situar as diversas produções da cultura (3G), Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos (3I), e posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), todas as questões apresentaram documentos, sendo quatro de caráter ilustrativo (4M) e seis imprescindíveis para a resolução (4N).

Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou todas as dez questões específicas de História (5O), não contendo nenhuma interdisciplinar. Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), contudo apresentou quatro que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

4.3.2.3. Exame de 2011

Quadro 25 - Análise do vestibular da UFRJ (2011).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
Segunda Fase – História Discursiva																				
1	11-D-01																			
2	11-D-02																			
3	11-D-03																			
4	11-D-04																			
5	11-D-05																			
6	11-D-06																			
7	11-D-07																			
8	11-D-08																			
9	11-D-09																			
10	11-D-10																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova da UFRJ de 2011, referente à História, foi composta de dez questões discursivas (Quadro 25). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em quatro questões. A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada nas dez questões.

Avaliou o eixo 2 (Investigação e compreensão) apenas no tocante à atuação sobre os processos de construção da memória social (2F), em uma questão. O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado quanto à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H), em três questões.

Algumas categorias não foram avaliadas em nenhuma questão. São elas: eixo 2 (Investigação e compreensão): relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico (2C), estabelecer relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos (2D), e construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica (2E); e eixo 3 (Contextualização sociocultural): situar as diversas produções da cultura (3G), Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos (3I), e posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), todas as questões apresentaram documentos, sendo cinco irrelevantes para a resolução das questões (4L), uma de caráter ilustrativo (4M), e quatro imprescindíveis para a resolução (4N).

Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou nove questões específicas de História (5O) e apenas uma interdisciplinar quanto à abordagem (5P), não contendo nenhuma interdisciplinar quanto ao conteúdo.

Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), porém apresentou cinco que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

4.3.2.4. Análise do conjunto dos exames da UFRJ (2009-2011)

No período analisado, as provas da UFRJ, referentes à História, não avaliaram algumas habilidades em nenhuma questão. As categorias 2C (Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico), 2E (Construir a identidade pessoa e social na dimensão histórica), 3G (Situar as diversas produções da cultura), 3H (Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão/simultaneidade) e 3J (Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado) se enquadram nessa situação, conforme o Gráfico 9.

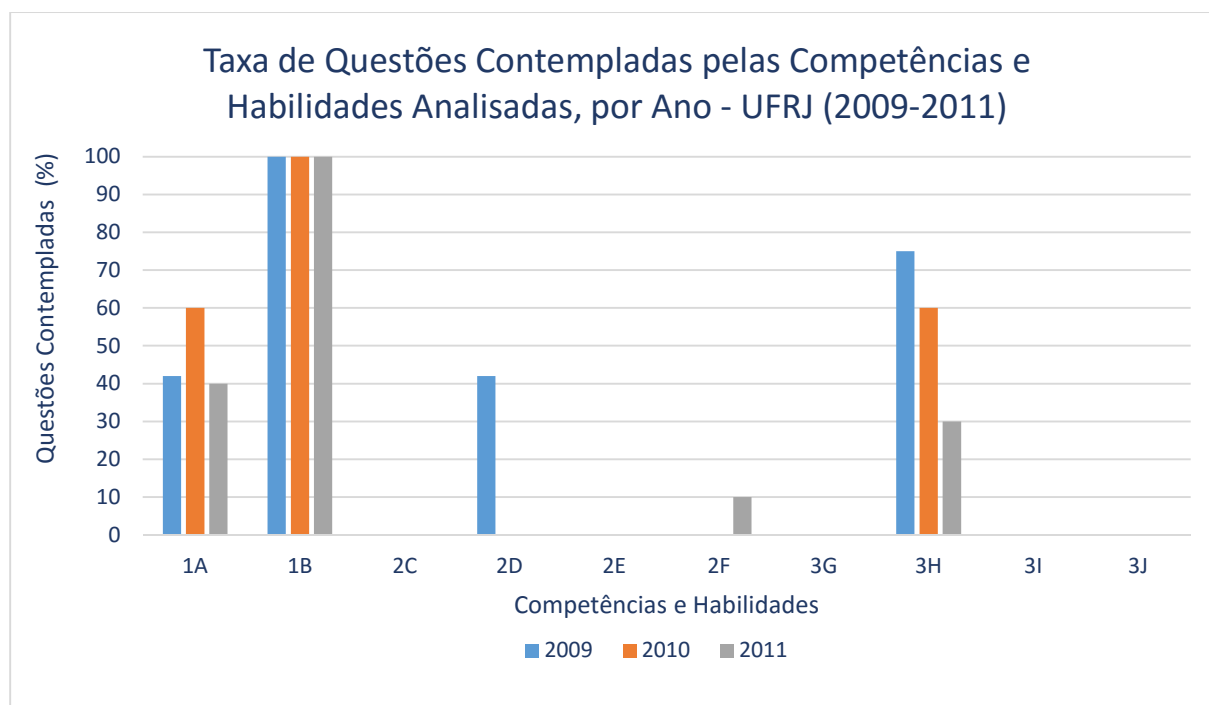


Gráfico 9 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas, por ano - UFRJ (2009-2011).

O eixo 1 foi o mais contemplado, com uma média de 40% a 60% das questões contemplando a categoria 1A (Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa) e 100% contemplando a categoria 1B (Construir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos), pois todas as questões analisadas são discursivas.

No tocante ao eixo 2 (Investigação e compreensão), apenas 40% das questões, na prova de 2009, avaliou a categoria 2D (Estabelecer relações entre continuidade/ permanência e

ruptura/ transformação nos processos históricos. Já com relação ao eixo 3 (Contextualização sociocultural), apenas a categoria 3G (Situar as diversas produções da cultura) foi avaliada, mas com ocorrência decrescente nos 3 anos analisados.

O Gráfico 10 apresenta os dados consolidados das habilidades e competências avaliadas nas provas da UFRJ durante o período analisado.

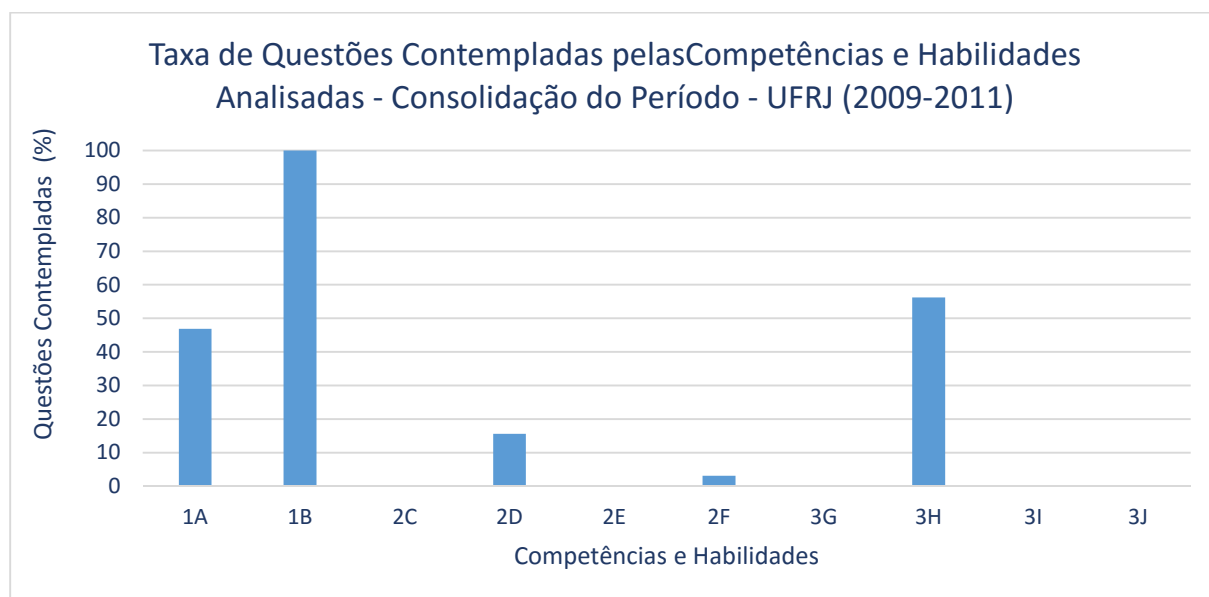


Gráfico 10 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas - consolidação do período - UFRJ (2009-2011).

No geral, há competências e habilidades a serem desenvolvidas em História que não foram avaliadas. Não houve nenhuma questão, ao longo do período, que avaliasse as seguintes competências do eixo 2 (Investigação e compreensão): 2C (Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico), e 2E (Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica); e do eixo 3 (Contextualização sociocultural): 3G (Situar as diversas produções da cultura nos contextos históricos de sua produção e significação), 3I (Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos), e 3J (Posicionar-se diante de fatos presentes a partir de interpretação de suas relações com o passado).

Com relação às características das provas, pode-se observar que não houve mudanças significativas ao longo do período, conforme Gráfico 11.

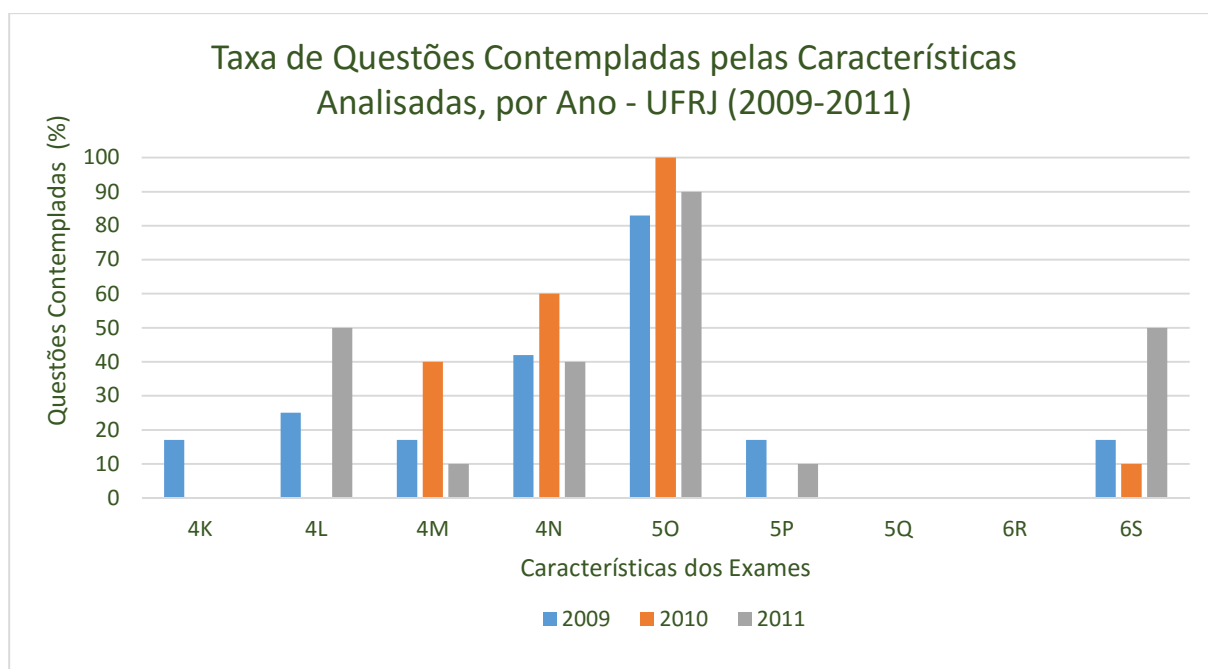


Gráfico 11 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas, por ano - UFRJ (2009-2011).

Como se observa no gráfico, com relação à presença de documentos nas provas (Eixo 4), em todos os anos houve ocorrências, distribuídas entre documentos irrelevantes (4L), ilustrativos (4M) e imprescindíveis (4N). A interdisciplinaridade (Eixo 5) é pouco avaliada e, quando ocorre, se refere à abordagem (5P), representando menos de 20% de questões contempladas. Com relação ao caráter restrito das questões (Eixo 6), há, em média, de 10% a 50% de questões que avaliam apenas identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

O Gráfico 12 apresenta os dados consolidados das características das questões avaliadas nas provas da UFRJ durante o período analisado.

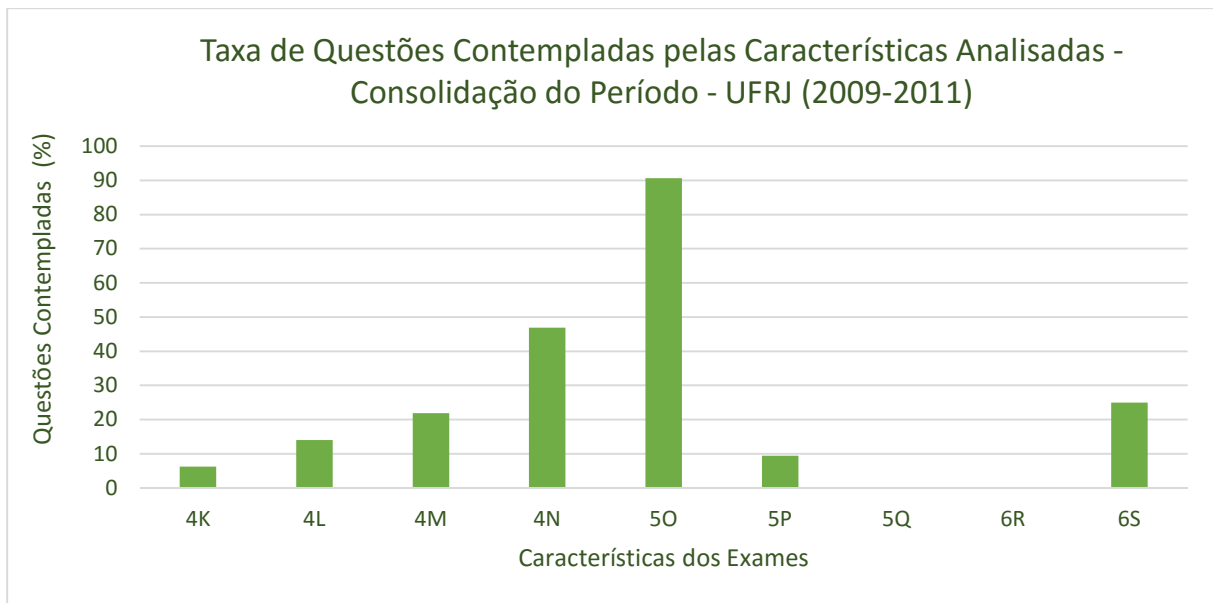


Gráfico 12 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas - consolidação do período - UFRJ (2009-201).

4.4. Análise do conjunto dos vestibulares das universidades federais estudadas

No que se refere à avaliação das competências e habilidades a serem desenvolvidas em História, os exames das três universidades federais do período analisado apresentam três características principais, no âmbito deste trabalho: a) concentram a avaliação em algumas categorias; b) não avaliam algumas categorias; e c) apresentam heterogeneidade considerável, conforme Gráfico 13.

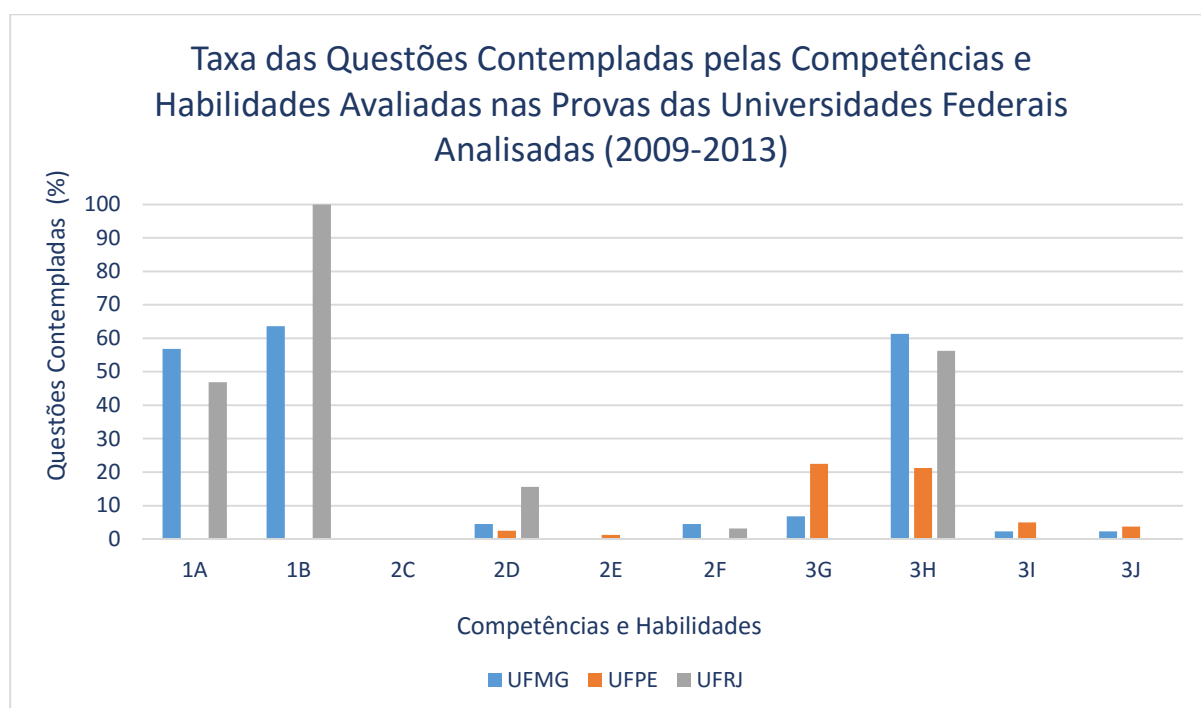


Gráfico 13 - Taxa das questões contempladas pelas competências e habilidades avaliadas nas provas das universidades federais analisadas (2009-2013).

Tanto a UFMG quanto a UFRJ concentraram sua avaliação em três categorias: 1A (Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa), 1B (Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos) e 3H (Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade). As demais categorias avaliadas não atingiram 25% das questões no conjunto dos exames de cada uma das universidades analisadas.

A UFPE não avaliou, em nenhum exame da série analisada, as categorias 1A (Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa), 1B (Produzir textos analíticos e

interpretativos sobre os processos históricos), 2C (Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico) e 2F (Atuar sobre os processos de construção da memória social). Avaliou em menos de 5% das questões as categorias 2D (Estabelecer relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos), 2E (Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica), 3I (Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos) e 3J (Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado).

Com relação às características das provas analisadas, também há heterogeneidade entre os três exames, conforme o Gráfico 14.

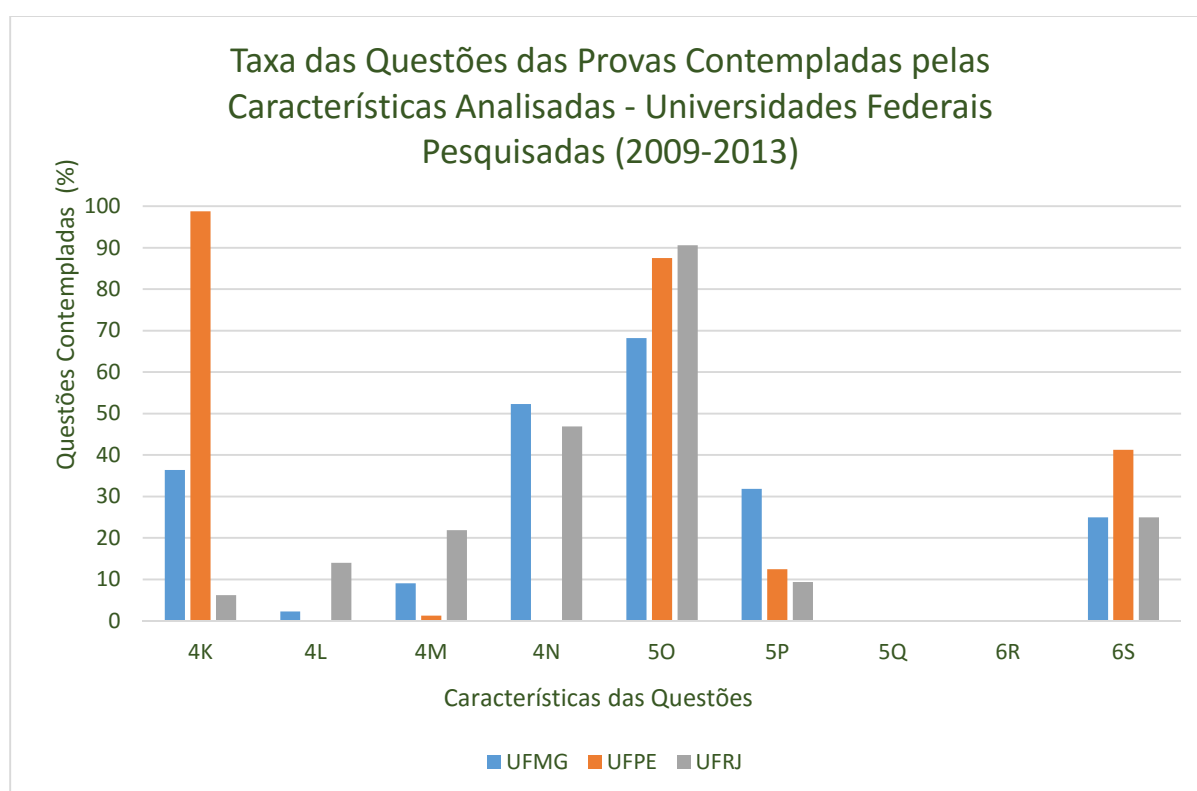


Gráfico 14 - Taxa das questões das provas contempladas pelas características analisadas - universidades federais pesquisadas (2009-2013).

Como se observa no gráfico, com relação ao eixo 4 (Natureza dos documentos apresentados nas questões), a UFPE só usou um documento em toda a série. A UFRJ e a UFMG apresentaram mais de 40% das questões com documentos imprescindíveis para sua resolução (4N).

No tocante ao eixo 5 (Campo de domínio das questões e relação com outras disciplinas), a maior parte das questões, nas três instituições, era específica de História (5O), cuja porcentagem da UFMG ultrapassou 60%, enquanto da UFPE e da UFRJ foi maior que 80%. As questões interdisciplinares, em sua totalidade, são quanto à abordagem (5P), ou seja, tratam de temas abordados tanto por História quanto por outras disciplinas.

Já com relação ao eixo 6 (Caráter restrito das questões), as três instituições apresentaram itens restritos quanto à categoria 6S (Apenas identificação de fato, personalidade ou conceito histórico). As questões desse tipo representam entre 20% e 40% do total, de cada instituição.

O próximo capítulo é dedicado à análise dos exames das universidades estaduais paulistas (USP, UNESP e UNICAMP), com relação à abordagem da História.

5. ANÁLISE DOS VESTIBULARES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS

5.1. Universidade de São Paulo⁴⁰

5.1.1. Histórico da USP

A Universidade de São Paulo foi criada em 1934 com a agregação de instituições de Ensino Superior que existiam isoladamente. Até o presente houve a ampliação das unidades de pesquisa por meio da incorporação ou criação de faculdades, escolas, institutos, centros de pesquisa, museus e hospitais. Em 1941 foi obtida área no bairro do Butantã onde seria instalado o *campus* universitário em 1968.

Alexandre Marcos Ferreira argumenta que sua fundação seria explicada por diferentes correntes, a saber:

a) *Prêmio aos perdedores do Movimento de 1932*: a criação da universidade, juntamente com a Constituição de 1934, seria um “consolo dado pelo Governo Federal aos paulistas, pois, mesmo vitorioso, Getúlio Vargas sabia que era importante não ignorar a elite do Estado de São Paulo para que pudesse governar o país”, conforme Thomas Skidmore (FERREIRA, s.d.⁴¹, p.5);

b) *Iniciativa de empresários do setor cultural*: a criação da universidade teria partido do interesse de empresários ligados a editoras, donos de escolas etc., na avaliação de Júlio de Mesquita Neto (Idem, p. 6);

c) *Símbolo de poder para o estado de São Paulo*, conforme argumento de Júlio de Mesquita Filho (Idem, p.6); e

d) *A volta ao poder da elite paulista*: derrotada no Movimento de 1932, a elite paulista teria como discurso a volta ao poder “não pelas armas (como se tentou em 32), mas sim pelo poder do conhecimento, da formação ‘(...) de uma elite intelectual, capaz de compreender os problemas de sua época e de dar a eles solução adequada’ ”, conforme Maria Lígia Coelho Prado (Idem, p. 6).

⁴⁰ Dados disponíveis em: <<http://www5.usp.br/institucional/a-usp/historia/>>, <<http://www5.usp.br/institucional/a-usp/historia/linha-do-tempo/>>, em: <<http://www5.usp.br/usp-em-numeros/>>. Acesso em: 2 jan. 2015; e <<http://www.sibi.usp.br/noticias/producao-cruesp/>> e <<https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle#>>>. Acesso em: 2 jan. 2015.

⁴¹ O texto de Ferreira não tem data de publicação. Cf. <http://www.sbh.org.br/resources/anais/10/1344217546_ARQUIVO_TextoFinal-AlexandreM.M.P.Ferreira.pdf>. Acesso em 28 fev. 2016.

A Universidade de São Paulo foi a primeira a instituir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Seu projeto de criação tinha como objetivos:

- Formar professores para o ensino secundário e superior, que teriam como responsabilidade o desenvolvimento de uma elite intelectual.
- Desenvolver pesquisas desinteressadas, que contradiziam a concepção positivista que influenciou a educação brasileira até então (FERREIRA, s.d., p. 5).

Foi a primeira universidade a adotar esse modelo de incorporação de instituições preexistentes e de criação de uma Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, estrutura que seria seguida pela maioria das universidades públicas criadas posteriormente.

A USP é a mais importante instituição de nível superior do Brasil quando se considera a produção acadêmica e o número total de publicações. Em 2015, a Universidade foi responsável por 23,7% da produção científica do país. Conta com diversos *campi*, distribuídos pelas cidades de São Paulo, Bauru, Lorena, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto, Santos e São Carlos, além de unidades de ensino, museus e centros de pesquisa situados fora desses espaços e em diferentes municípios.

Sua graduação, em 2014, era formada por 300 cursos em todas as áreas do conhecimento, responsáveis por 5.005 disciplinas ministradas, distribuídas em 42 unidades de ensino e pesquisa, com 59.061 alunos matriculados. A pós-graduação era composta por 222 programas, divididos em 676 áreas de concentração (353 do mestrado e 323 do doutorado), com 30.039 alunos matriculados (14.130 no mestrado e 15.909 no doutorado).

A Universidade mantém uma Escola de Aplicação (ligada à Faculdade de Educação) que atendia 785 alunos em 2014, além de 443 alunos de nível técnico, sendo 175 na Escola de Arte Dramática (ligada à Escola de Comunicação e Artes) e 268 alunos no Colégio Técnico de Lorena (ligado à Escola de Engenharia de Lorena). Em 2014 a USP contava com 6.090 docentes. Seu quadro de servidores técnico-administrativos contava com 17.200 pessoas.

A responsável pelo vestibular é a Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST). Para o ingresso em 2016, a USP aderiu parcialmente ao Sisu. Do total de 11.057 vagas oferecidas, 1.489 foram destinadas ao Sistema de Seleção Unificada. Das 42 unidades de Ensino e Pesquisa da USP, 7 não disponibilizaram vagas para o Sisu e outras 3 não aderiram ao sistema em razão de exigirem provas de habilidades específicas⁴².

⁴² Cf. informações disponíveis em: <<http://www.usp.br/imprensa/?p=50466>>. Acesso em: 2 jan. 2015.

5.1.2. Análise dos exames vestibulares

Considerado o vestibular mais importante do Brasil, os exames de ingresso para a USP são referência em muitas escolas até hoje. Esta seção é dedicada à análise das provas dos vestibulares da USP de 2009 a 2013. Embora tenha apresentado mudanças ao longo do período, a prova continua com a divisão clássica em duas fases, sendo a primeira de questões de múltipla escolha e a segunda composta de questões discursivas. Dentre as mudanças observadas, destaca-se que a partir de 2010 as questões não foram mais classificadas por disciplinas, em sua totalidade, comportando questões de conhecimentos gerais e específicos.

5.1.2.1. Exame de 2009

Quadro 26 - Análise do vestibular da USP (2009).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
1ª Fase Conhecimentos Gerais – Múltipla Escolha																				
5	09-G-F1-T-01																			
9	09-G-F1-T-02																			
26	09-G-F1-T-03																			
27	09-G-F1-T-04																			
28	09-G-F1-T-05																			
29	09-G-F1-T-06																			
30	09-G-F1-T-07																			
31	09-G-F1-T-08																			
32	09-G-F1-T-09																			
33	09-G-F1-T-10																			
34	09-G-F1-T-11																			
35	09-G-F1-T-12																			
44	09-G-F1-T-13																			
2ª Fase História – Discursiva																				
1	09-E-F2-D-01																			
2	09-E-F2-D-02																			
3	09-E-F2-D-03																			
4	09-E-F2-D-04																			
5	09-E-F2-D-05																			
6	09-E-F2-D-06																			
7	09-E-F2-D-07																			
8	09-E-F2-D-08																			
9	09-E-F2-D-09																			
10	09-E-F2-D-10																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova de 2009 da USP foi composta de vinte e três questões referentes à História, sendo treze de múltipla escolha e dez discursivas (Quadro 26). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em dez questões. A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada em dez questões.

Avaliou pouco o eixo 2 (Investigação e compreensão) apenas no tocante ao estabelecimento de relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos (2D), em uma questão; à construção da identidade social e pessoal na dimensão histórica (2E), em uma questão; e à atuação sobre os processos de construção da memória social, também em uma questão.

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado quanto à situação das diversas produções da cultura (3G), em uma questão; à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H), em onze questões; e à comparação de problemáticas atuais com outros momentos históricos, em uma questão.

Algumas categorias não foram avaliadas em nenhuma questão. São elas: eixo 2 (Investigação e compreensão): relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico (2C) e eixo 3 (Contextualização sociocultural): posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), treze questões não apresentaram documentos (4K) e dez apresentaram documentos imprescindíveis para a resolução (4N). Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou dezoito questões específicas de História (5O) e cinco interdisciplinares quanto à abordagem (5P).

Finalmente, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), contudo apresentou dez que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

5.1.2.2. Exame de 2010

Quadro 27 - Análise do vestibular da USP (2010).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
1ª Fase Conhecimentos Gerais – Múltipla Escolha																				
7	10-G-F1-T-01																			
10	10-G-F1-T-02																			
11	10-G-F1-T-03																			
12	10-G-F1-T-04																			
13	10-G-F1-T-05																			
14	10-G-F1-T-06																			
15	10-G-F1-T-07																			
16	10-G-F1-T-08																			
17	10-G-F1-T-09																			
18	10-G-F1-T-10																			
19	10-G-F1-T-11																			
45	10-G-F1-T-12																			
2ª Fase, 2º dia, Conhecimentos Gerais – Discursiva																				
9	10-G-F2-P2-D-01																			
10	10-G-F2-P2-D-02																			
11	10-G-F2-P2-D-03																			
12	10-G-F2-P2-D-04																			
13	10-G-F2-P2-D-05																			
18	10-G-F2-P2-D-06																			
2ª Fase, 3º dia, História – Discursiva																				
1	10-E-F2-P3-D-01																			
2	10-E-F2-P3-D-02																			
3	10-E-F2-P3-D-03																			
4	10-E-F2-P3-D-04																			
5	10-E-F2-P3-D-05																			
6	10-E-F2-P3-D-06																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova de 2010 da USP foi composta de vinte e quatro questões relacionadas à História, sendo doze de múltipla escolha e doze discursivas (Quadro 27). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em onze questões. A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada em doze questões.

Avaliou mais o eixo 2 (Investigação e compreensão) do que no ano anterior, porém ainda dedicou poucos itens a ele: uma questão referente à relativização das diversas concepções de tempo e das diversas formas de periodização do tempo cronológico (2C) e oito questões ao estabelecimento de relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos (2D).

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado quanto à situação das diversas produções da cultura (3G), em duas questões; à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H), em dezesseis questões; e à comparação de problemáticas atuais com outros momentos históricos (3I), em três questões.

Algumas categorias não foram avaliadas em nenhuma questão. São elas: eixo 2 (Investigação e compreensão): construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica (2E) e atuar sobre os processos de construção da memória social (2F); e do eixo 3 e posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), nove questões não apresentaram documentos (4K), duas apresentaram documentos ilustrativos (4M) e treze apresentaram documentos imprescindíveis para a resolução (4N).

Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou onze questões específicas de História (5O), duas interdisciplinares quanto à abordagem (5P) e uma interdisciplinar quanto ao conteúdo (5Q).

Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) apresentou uma questão que exigia apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R) e cinco que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

5.1.2.3. Exame de 2011

Quadro 28 - Análise do vestibular da USP (2011).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas											Características das Questões							
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
1ª Fase Conhecimentos Gerais – Múltipla Escolha																				
1	11-G-F1-T-01																			
2	11-G-F1-T-02																			
3	11-G-F1-T-03																			
50	11-G-F1-T-04																			
51	11-G-F1-T-05																			
52	11-G-F1-T-06																			
53	11-G-F1-T-07																			
54	11-G-F1-T-08																			
55	11-G-F1-T-09																			
56	11-G-F1-T-10																			
57	11-G-F1-T-11																			
58	11-G-F1-T-12																			
59	11-G-F1-T-13																			
2ª Fase, 2º dia, Conhecimentos Gerais – Discursiva																				
9	11-G-F2-P2-D-01																			
10	11-G-F2-P2-D-02																			
12	11-G-F2-P2-D-03																			
17	11-G-F2-P2-D-04																			
20	11-G-F2-P2-D-05																			
2ª Fase, 3º dia, História – Discursiva																				
1	11-E-F2-P3-D-01																			
2	11-E-F2-P3-D-02																			
3	11-E-F2-P3-D-03																			
4	11-E-F2-P3-D-04																			
5	11-E-F2-P3-D-05																			
6	11-E-F2-P3-D-06																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova de 2011 da USP foi composta de vinte e quatro questões relacionadas à História, sendo treze de múltipla escolha e onze discursivas (Quadro 28). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em dezenove questões. A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada em onze questões.

Avaliou o eixo 2 (Investigação e compreensão) dedicando uma questão à relativização das diversas concepções de tempo e das diversas formas de periodização do tempo cronológico (2C), oito questões ao estabelecimento de relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos (2D), uma à construção da identidade pessoal e social na dimensão histórica (2E) e três à atuação sobre os processos de construção da memória social.

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado quanto à situação das diversas produções da cultura (3G), em sete questões; à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H), em vinte questões; e à comparação de problemáticas atuais com outros momentos históricos (3I), em duas questões. Somente uma categoria não foi avaliada em nenhuma questão: posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), somente uma questão não apresentou documentos (4K). Apenas uma questão apresentou documento irrelevante para a resolução (4L), uma apresentou documento ilustrativo (4M) e vinte e uma apresentaram documentos imprescindíveis para a resolução (4N).

Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou treze questões específicas de História (5O), onze interdisciplinares quanto à abordagem (5P) e três interdisciplinares quanto ao conteúdo (5Q).

Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou nenhuma questão que exigisse apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), mas três que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

5.1.2.4. Exame de 2012

Quadro 29 - Análise do vestibular da USP (2012).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas											Características das Questões							
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
1ª Fase Conhecimentos Gerais – Múltipla Escolha																				
1	12-G-F1-T-01																			
3	12-G-F1-T-02																			
17	12-G-F1-T-03																			
40	12-G-F1-T-04																			
43	12-G-F1-T-05																			
44	12-G-F1-T-06																			
47	12-G-F1-T-07																			
70	12-G-F1-T-08																			
71	12-G-F1-T-09																			
72	12-G-F1-T-10																			
73	12-G-F1-T-11																			
74	12-G-F1-T-12																			
75	12-G-F1-T-13																			
76	12-G-F1-T-14																			
77	12-G-F1-T-15																			
78	12-G-F1-T-16																			
79	12-G-F1-T-17																			
2ª Fase, 1º dia, Conhecimentos Gerais – Discursiva																				
9	12-G-F2-P1-D-01																			
2ª Fase, 2º dia, Conhecimentos Gerais – Discursiva																				
2	12-G-F2-P2-D-01																			
3	12-G-F2-P2-D-02																			
4	12-G-F2-P2-D-03																			
6	12-G-F2-P2-D-04																			
7	12-G-F2-P2-D-05																			
2ª Fase, 3º dia, História – Discursiva																				
1	12-E-F2-P3-D-01																			
2	12-E-F2-P3-D-02																			
3	12-E-F2-P3-D-03																			
4	12-E-F2-P3-D-04																			
5	12-E-F2-P3-D-05																			
6	12-E-F2-P3-D-06																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova de 2012 da USP foi composta de vinte e nove questões relacionadas à História, sendo dezessete de múltipla escolha e doze discursivas (Quadro 29). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em vinte e seis questões. A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada em doze questões.

Avaliou pouco o eixo 2 (Investigação e compreensão) dedicando quatro questões ao estabelecimento de relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos (2D).

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado quanto à situação das diversas produções da cultura (3G), em sete questões; à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H), em vinte e três questões; e à comparação de problemáticas atuais com outros momentos históricos (3I), em duas questões.

Algumas categorias não foram avaliadas em nenhuma questão. No eixo 2 (investigação e compreensão) não foram avaliadas: relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo (2C), estabelecer relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos (2E) e atuar sobre os processos de construção da memória social (2F). No eixo 3 não foi avaliada a competência relacionada ao posicionamento diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), somente duas questões não apresentaram documentos (4K). Nenhuma questão apresentou documento irrelevante para a resolução (4L), uma apresentou documento ilustrativo (4M) e vinte e seis apresentaram documentos imprescindíveis para a resolução (4N).

Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou dezessete questões específicas de História (5O), onze interdisciplinares quanto à abordagem (5P) e uma interdisciplinar quanto ao conteúdo (5Q).

Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou nenhuma questão que exigisse apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), mas quatro que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

5.1.2.5. Exame de 2013

Quadro 30 - Análise do vestibular da USP (2013).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
1ª Fase Conhecimentos Gerais – Múltipla Escolha																				
11	13-G-F1-T-01																			
46	13-G-F1-T-02																			
47	13-G-F1-T-03																			
48	13-G-F1-T-04																			
49	13-G-F1-T-05																			
50	13-G-F1-T-06																			
51	13-G-F1-T-07																			
52	13-G-F1-T-08																			
53	13-G-F1-T-09																			
54	13-G-F1-T-10																			
55	13-G-F1-T-11																			
56	13-G-F1-T-12																			
57	13-G-F1-T-13																			
67	13-G-F1-T-14																			
76	13-G-F1-T-15																			
77	13-G-F1-T-16																			
83	13-G-F1-T-17																			
2ª Fase, 1º dia, Conhecimentos Gerais – Discursiva																				
3	13-G-F2-P1-D-01																			
9	13-G-F2-P1-D-02																			
10	13-G-F2-P1-D-03																			
2ª Fase, 2º dia, Conhecimentos Gerais – Discursiva																				
3	13-G-F2-P2-D-01																			
4	13-G-F2-P2-D-02																			
5	13-G-F2-P2-D-03																			
6	13-G-F2-P2-D-04																			
2ª Fase, 3º dia, História – Discursiva																				
1	13-E-F2-P3-D-01																			
2	13-E-F2-P3-D-02																			
3	13-E-F2-P3-D-03																			
4	13-E-F2-P3-D-04																			
5	13-E-F2-P3-D-05																			
6	13-E-F2-P3-D-06																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova de 2013 da USP foi composta de trinta questões relacionadas à História, sendo dezessete de múltipla escolha e treze discursivas (Quadro 30). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em vinte e cinco questões. A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada em treze questões.

Avaliou o eixo 2 (Investigação e compreensão) dedicando nove questões ao estabelecimento de relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos (2D) e uma à atuação sobre os processos de construção da memória social (2F).

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado quanto à situação das diversas produções da cultura (3G), em nove questões; à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H), em vinte e três questões; e à comparação de problemáticas atuais com outros momentos históricos (3I), em duas questões.

Algumas categorias não foram avaliadas: relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico (2C), construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica (2E) e posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), cinco questões não apresentaram documentos (4K). Apenas uma questão apresentou documento irrelevante para a resolução (4L), as demais vinte e cinco apresentaram documentos imprescindíveis para a resolução (4N).

Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou quinze questões específicas de História (5O), quinze interdisciplinares quanto à abordagem (5P) e quatro interdisciplinares quanto ao conteúdo (5Q). Observa-se que algumas questões são compostas por mais de um item, o que pode levá-las a ser classificadas em mais de uma categoria com relação ao eixo 5.

Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) apresentou duas questões que exigiram apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), e três que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

5.1.2.6. Análise do conjunto dos exames da USP (2009-2013)

No período analisado, as provas da USP, referentes à História, deixaram de avaliar apenas uma habilidade: 3J (Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado). As categorias 2C (Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico), 2E (Construir a identidade pessoa e social na dimensão histórica, 2F (Atuar sobre os processos de construção da memória social) e 3I (Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos) foram pouco avaliadas, não ultrapassando 15% de questões em cada prova, conforme o Gráfico 15.

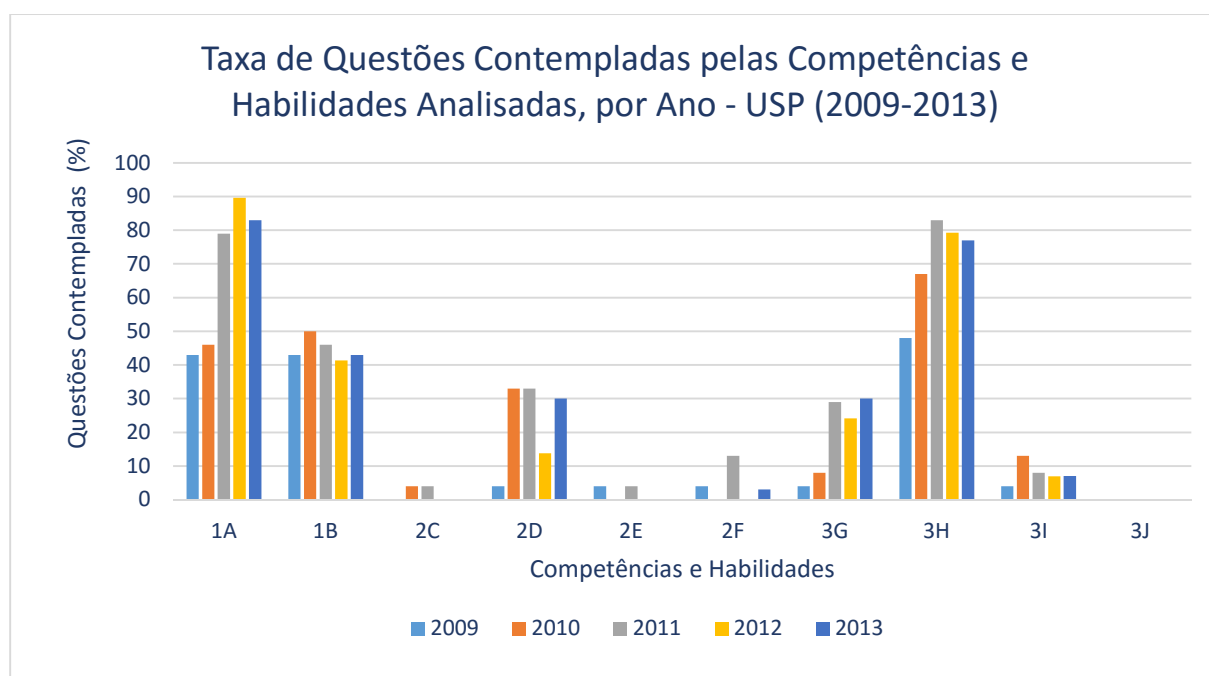


Gráfico 15 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas, por ano - USP (2009-2013).

O eixo 1 (Representação e comunicação) foi o mais contemplado, com uma média de 40% das questões em 2009 e 2010 e de 80% nos exames de 2011 a 2013, avaliando a categoria 1A (Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa); e mais de 40% das questões, em toda a série, avaliando a categoria 1B (Construir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos).

No tocante ao eixo 2 (Investigação e compreensão), a avaliação de suas competências foi baixa, apresentando mais de 30% de questões apenas na categoria 2D (Estabelecer relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos, em 2010, 2011 e 2013. Já com relação ao eixo 3 (Contextualização sociocultural), apenas a categoria 3H (Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade) foi avaliada em mais de 60% das questões, exceto em 2012, quando essa marca ficou em torno de 50%.

O Gráfico 16 apresenta os dados consolidados das habilidades e competências avaliadas nas provas da USP durante o período analisado.

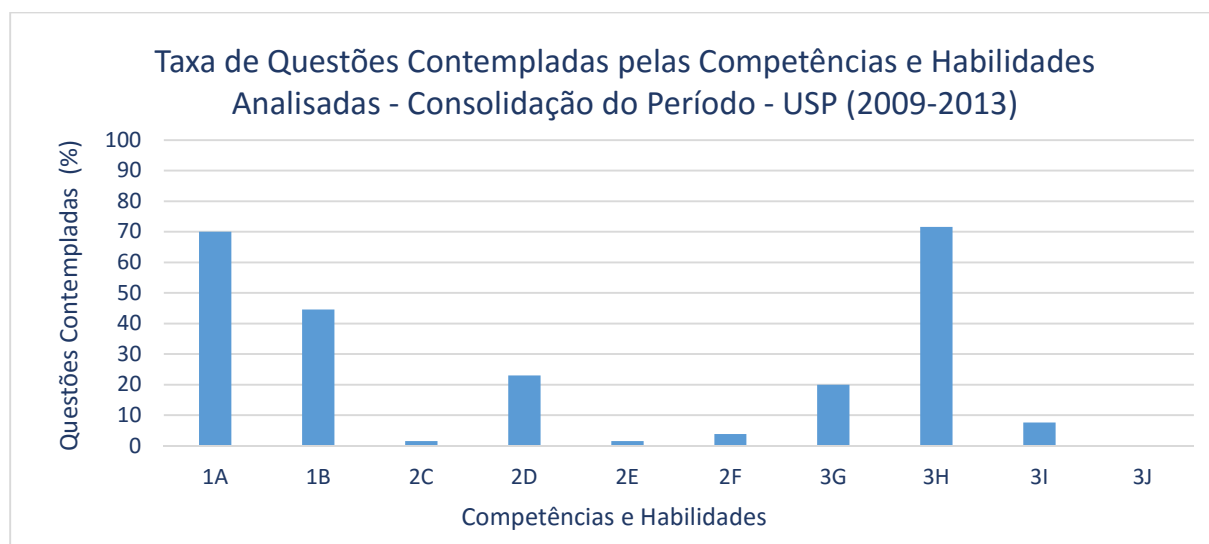


Gráfico 16 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas - consolidação do período – USP (2009-2013).

No geral, há competências e habilidades a serem desenvolvidas em História que foram pouco avaliadas, em menos de 10% do total de questões. Esse é o caso das competências do eixo 2 (Investigação e compreensão): 2C (Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico), 2E (Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica) e 2F (Atuar sobre os processos de construção da memória social); e do eixo 3 (Contextualização sociocultural): 3I (Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos), e 3J (Posicionar-se diante de fatos presentes a partir de interpretação de suas relações com o passado).

As competências mais avaliadas no conjunto das provas foram as do eixo 1 (Representação e comunicação): 1A (Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa), em 70% das questões, e 1B (Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos) em 45% das questões; e do eixo 3 (Contextualização sociocultural): 3H (Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade), em 70% das questões.

Com relação às características das provas, pode-se observar que houve poucas mudanças ao longo do período, conforme Gráfico 17.

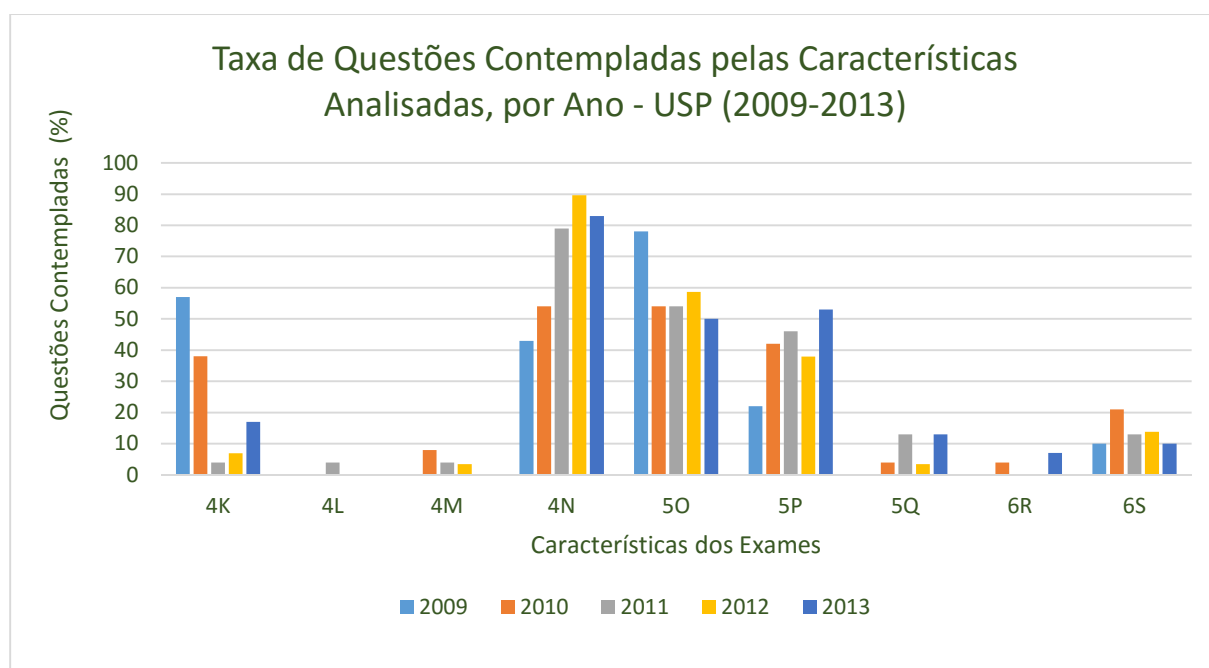


Gráfico 17 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas, por ano - USP (2009-2013).

Como se observa no gráfico, com relação à presença de documentos nas provas (Eixo 4), em todos os anos houve ocorrências, concentradas em documentos imprescindíveis (4N). Percebe-se o aumento constante de documentos desse tipo até 2012, chegando a quase 90% das questões, refluindo para 80% em 2013. A interdisciplinaridade (Eixo 5) é avaliada no tocante à abordagem (5P), representando 20% de questões contempladas em 2009 e situando-se próximo de 40% no restante da série. Com relação ao caráter restrito das questões (Eixo 6), há, em média, de 10% a 20% de questões que avaliam apenas identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

O Gráfico 18 apresenta os dados consolidados das características das questões avaliadas nas provas da USP durante o período analisado.

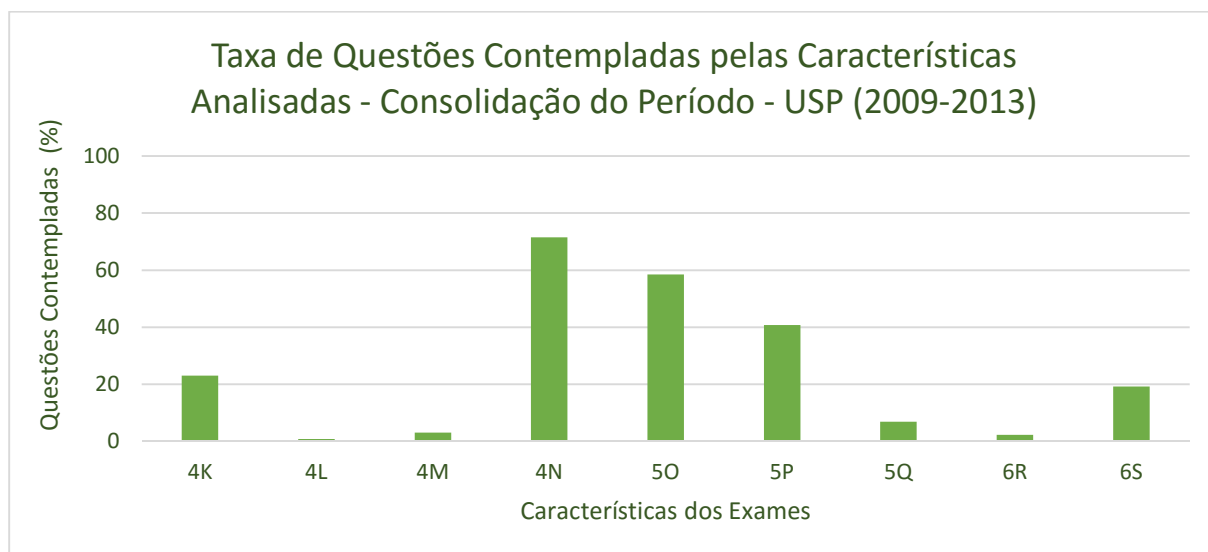


Gráfico 18 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas - consolidação do período - USP (2009-2013).

5.2. Universidade Estadual de Campinas⁴³

5.2.1. *Histórico da UNICAMP*

A UNICAMP foi oficialmente fundada em 5 de outubro de 1966, dia do lançamento de sua pedra fundamental. Uma característica da instituição foi ter escapado à tradição brasileira da criação de universidades pela simples acumulação de cursos e unidades. Ao contrário da maioria das instituições, ela foi criada a partir de uma ideia que englobava todo o seu conjunto atual. Mesmo antes de instalada, a UNICAMP já havia atraído para seus quadros mais de 200 professores estrangeiros das diferentes áreas do conhecimento e cerca de 180 vindos das melhores universidades brasileiras.

A UNICAMP tem seis *campi* distribuídos nas cidades de Campinas, Piracicaba e Limeira e é composta por 24 unidades de ensino e pesquisa. Possui também um complexo de saúde (com três unidades hospitalares), além de 23 núcleos e centros interdisciplinares, dois colégios técnicos e uma série de unidades de apoio.

Possui 66 cursos de graduação, com 18.698 alunos matriculados. A pós-graduação compreende 153 cursos, sendo 70 de doutorado, 75 de mestrado e 8 de especialização, com 15.918 alunos matriculados, dos quais 6.223 no doutorado, 5.175 no mestrado, 982 em especialização e 3.538 especiais. É a universidade brasileira com maior índice de alunos na pós-graduação e responde por aproximadamente 12% da totalidade de dissertações de mestrado e teses de doutorado em desenvolvimento no País. No seu conjunto, os estudos realizados pela UNICAMP representam em torno de 15% de toda a pesquisa universitária brasileira.

Em seu quadro de docentes conta com 2.081 professores na ativa, 99% dos quais possuem titulação mínima de doutor. Já os servidores técnico-administrativos ativos somam 7.994 pessoas.

Seu vestibular é de responsabilidade da Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest). Em 2013 os exames compreenderam duas fases, a primeira composta de 48 questões de múltipla escolha e a segunda de 24 questões discursivas. A nota do Enem continua podendo ser usada para compor até 20% da nota da primeira fase do vestibular.

⁴³ Dados disponíveis em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/historia>>. Acesso em: 23 mar. 2014 e <http://www.aeplan.unicamp.br/anuario/anuario_2015.php>. Acesso em: 2 jan. 2015.

5.2.2. Análise dos exames vestibulares

Nesta seção são analisadas as provas dos vestibulares da UNICAMP, do período de 2009 a 2013. Uma mudança significativa que o vestibular apresentou foi a incorporação de questões de múltipla escolha em 2011, alterando o formato anterior de questões discursivas, exclusivamente. Em todo o período se observam vestibulares realizados em duas fases.

5.2.2.1. Exame de 2009

Quadro 31 - Análise do vestibular da UNICAMP (2009).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
1ª Fase Conhecimentos Gerais – Discursiva																				
11	09-F1-D-01																			
12	09-F1-D-02																			
2ª Fase História – Discursiva																				
13	09-F2-D-01																			
14	09-F2-D-02																			
15	09-F2-D-03																			
16	09-F2-D-04																			
17	09-F2-D-05																			
18	09-F2-D-06																			
19	09-F2-D-07																			
20	09-F2-D-08																			
21	09-F2-D-09																			
22	09-F2-D-10																			
23	09-F2-D-11																			
24	09-F2-D-12																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova de 2009 da UNICAMP foi composta de quatorze questões relacionadas à História, todas discursivas (Quadro 31). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em doze questões. A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada nas quatorze questões.

Avaliou pouco o eixo 2 (Investigação e compreensão) dedicando três questões à avaliação do estabelecimento de relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos (2D) e duas à da atuação sobre os processos de construção da memória social (2F).

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado apenas quanto à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H), em onze questões.

Algumas categorias não foram avaliadas. O eixo 2 (Investigação e compreensão) não teve nenhuma questão dedicada às competências: relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico (2C), e construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica (2E). O eixo 3 (Contextualização sociocultural) não teve três categorias avaliadas: Situar as diversas produções da cultura (3G), comparar problemáticas atuais com outros momentos históricos (3I), e posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), todas as questões apresentaram documentos, sendo duas de caráter ilustrativo (4M) e as demais doze imprescindíveis para a resolução (4N).

O eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou todas as questões específicas de História (5O). Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), mas que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

5.2.2.2. Exame de 2010

Quadro 32 - Análise do vestibular da UNICAMP (2010).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
1ª Fase Conhecimentos Gerais – Discursiva																				
11	10-F1-D-01																			
12	10-F1-D-02																			
2ª Fase História - Discursiva																				
13	10-F2-D-01																			
14	10-F2-D-02																			
15	10-F2-D-03																			
16	10-F2-D-04																			
17	10-F2-D-05																			
18	10-F2-D-06																			
19	10-F2-D-07																			
20	10-F2-D-08																			
21	10-F2-D-09																			
22	10-F2-D-10																			
23	10-F2-D-11																			
24	10-F2-D-12																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova de 2010 da UNICAMP foi composta de quatorze questões relacionadas à História, todas discursivas (Quadro 32). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em treze questões. A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada nas quatorze questões.

Avaliou pouco o eixo 2 (Investigação e compreensão) dedicando uma questão ao estabelecimento de relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos (2D) e uma à atuação sobre os processos de construção da memória social (2F).

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado apenas quanto à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H), em dez questões.

Assim como em 2009, algumas categorias não foram avaliadas. O eixo 2 (Investigação e compreensão) não teve nenhuma questão dedicada às competências: relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico (2C), e construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica (2E). O eixo 3 (Contextualização sociocultural) não teve três categorias avaliadas: Situar as diversas produções da cultura (3G), comparar problemáticas atuais com outros momentos históricos (3I), e posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), todas as questões apresentaram documentos, sendo uma de caráter ilustrativo (4M) e as demais treze imprescindíveis para a resolução (4N).

O eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou dez questões específicas de História (5O) e quatro interdisciplinares quanto à abordagem (5P). Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), mas três que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

5.2.2.3. Exame de 2011

Quadro 33 - Análise do vestibular da UNICAMP (2011).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
1ª Fase Conhecimentos Gerais – Múltipla Escolha																				
31	11-F1-T-01																			
32	11-F1-T-02																			
33	11-F1-T-03																			
34	11-F1-T-04																			
35	11-F1-T-05																			
36	11-F1-T-06																			
37	11-F1-T-07																			
38	11-F2-T-08																			
39	11-F2-T-09																			
40	11-F2-T-10																			
2ª Fase Ciências Humanas - Discursiva																				
1	11-F2-D-01																			
3	11-F2-D-02																			
10	11-F2-D-03																			
11	11-F2-D-04																			
12	11-F2-D-05																			
13	11-F2-D-06																			
14	11-F2-D-07																			
15	11-F2-D-08																			
16	11-F2-D-09																			
17	11-F2-D-10																			
18	11-F2-D-11																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova de 2011 da UNICAMP foi composta de vinte e uma questões relacionadas à História, sendo dez de múltipla escolha e onze discursivas (Quadro 33). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em dezenove questões. A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada em onze questões.

Avaliou pouco o eixo 2 (Investigação e compreensão) dedicando três questões ao estabelecimento de relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos (2D), uma à construção da identidade pessoal e social na dimensão histórica, e uma à atuação sobre os processos de construção da memória social (2F).

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) teve a competência relacionada à situação das diversas produções da cultura (3G) em apenas uma questão, e treze referentes à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H).

Algumas categorias não foram avaliadas. O eixo 2 (Investigação e compreensão) não teve nenhuma questão dedicada à relativização das diversas concepções de tempo e das diversas formas de periodização do tempo cronológico (2C), e o eixo 3 (Contextualização sociocultural) não foi contemplado em duas competências: comparar problemáticas atuais com outros momentos históricos (3I), e posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), todas as questões apresentaram documentos, sendo uma irrelevante (4L), uma de caráter ilustrativo (4M) e as demais dezenove de caráter imprescindível para a resolução (4N).

O eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou quatorze questões específicas de História (5O) e as outras sete interdisciplinares quanto à abordagem (5P). Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), mas cinco que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

5.2.2.4. Exame de 2012

Quadro 34 - Análise do vestibular da UNICAMP (2012).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
1ª Fase Conhecimentos Gerais – Múltipla Escolha																				
31	12-F1-T-01																			
32	12-F1-T-02																			
33	12-F1-T-03																			
34	12-F1-T-04																			
35	12-F1-T-05																			
36	12-F1-T-06																			
37	12-F1-T-07																			
38	12-F2-T-08																			
39	12-F2-T-09																			
43	12-F2-T-10																			
44	12-F2-T-11																			
2ª Fase Ciências Humanas – Discursiva																				
1	12-F2-D-01																			
2	12-F2-D-02																			
3	12-F2-D-03																			
4	12-F2-D-04																			
5	12-F2-D-05																			
6	12-F2-D-06																			
7	12-F2-D-07																			
8	12-F2-D-08																			
9	12-F2-D-09																			
10	12-F2-D-10																			
13	12-F2-D-11																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova de 2012 da UNICAMP foi composta de vinte e duas questões relacionadas à História, sendo onze de múltipla escolha e onze discursivas, conforme (Quadro 34). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em oito questões. A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada em onze questões.

Avaliou pouco o eixo 2 (Investigação e compreensão) dedicando apenas quatro questões ao estabelecimento de relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos (2D).

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado em duas categorias: apenas uma questão relacionada à situação das diversas produções da cultura (3G) e treze questões dedicadas à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H).

Algumas categorias não foram avaliadas. O eixo 2 (Investigação e compreensão) não teve nenhuma questão dedicada à relativização das diversas concepções de tempo e das diversas formas de periodização do tempo cronológico (2C), à construção da identidade pessoal e social na dimensão histórica (2E) e à atuação sobre os processos de construção da memória social (2F). Já o eixo 3 (Contextualização sociocultural) não foi contemplado em duas competências: comparar problemáticas atuais com outros momentos históricos (3I), e posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), quatro questões não apresentaram qualquer tipo de documento (4K), enquanto as demais apresentaram assim: oito de caráter irrelevante (4L), duas de caráter ilustrativo (4M) e oito de caráter imprescindível para a resolução (4N).

O eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou quatorze questões específicas de História (5O), sete interdisciplinares quanto à abordagem (5P), e uma interdisciplinar quanto ao conteúdo (5Q).

Finalmente, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), mas seis que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

5.2.2.5. Exame de 2013

Quadro 35 - Análise do vestibular da UNICAMP (2013).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
1ª Fase Conhecimentos Gerais – Múltipla Escolha																				
2	13-F1-T-01																			
3	13-F1-T-02																			
4	13-F1-T-03																			
5	13-F1-T-04																			
6	13-F1-T-05																			
7	13-F1-T-06																			
8	13-F1-T-07																			
9	13-F2-T-08																			
2ª Fase Ciências Humanas – Discursiva																				
8	13-F2-D-01																			
10	13-F2-D-02																			
11	13-F2-D-03																			
12	13-F2-D-04																			
13	13-F2-D-05																			
14	13-F2-D-06																			
15	13-F2-D-07																			
16	13-F2-D-08																			
17	13-F2-D-09																			
18	13-F2-D-10																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova de 2013 da UNICAMP foi composta de dezoito questões relacionadas à História, sendo oito de múltipla escolha e dez discursivas (Quadro 35). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em dez questões. A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada em dez questões.

Seguindo a tendência dos exames anteriores, avaliou pouco o eixo 2 (Investigação e compreensão) dedicando apenas duas questões ao estabelecimento de relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos (2D) e duas à atuação sobre os processos de construção da memória social (2F).

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado em duas categorias: duas questões relacionadas à situação das diversas produções da cultura (3G) e doze questões dedicadas à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H).

Algumas categorias não foram avaliadas. O eixo 2 (Investigação e compreensão) não teve nenhuma questão dedicada à relativização das diversas concepções de tempo e das diversas formas de periodização do tempo cronológico (2C), e à construção da identidade pessoal e social na dimensão histórica (2E). Já o eixo 3 (Contextualização sociocultural) não foi contemplado em duas competências: comparar problemáticas atuais com outros momentos históricos (3I), e posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), quatro questões não apresentaram qualquer tipo de documento (4K), enquanto as demais apresentaram da seguinte forma: três de caráter irrelevante (4L), uma de caráter ilustrativo (4M) e dez de caráter imprescindível para a resolução (4N).

O eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou quinze questões específicas de História (5O) e apenas uma interdisciplinar quanto à abordagem (5P). Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), mas três que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

5.2.2.6. Análise do conjunto dos exames da UNICAMP (2009-2013)

As questões das provas da UNICAMP no período analisado, referentes à História, não avaliaram algumas habilidades em nenhuma questão. As categorias 2C (Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico), 3I (Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos) e 3J (Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado) se enquadram nessa situação, conforme o Gráfico 19.

O eixo 1 (Representação e comunicação) foi o mais contemplado, cuja pior marca se deu em 2012 em relação à categoria 1A (Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa), com 35% das questões. Percebe-se que a introdução de questões de múltipla escolha, em 2011, não mudou essa categoria naquele ano, mas em 2012 houve queda sensível na porcentagem de questões que a avaliavam – cerca de 90% em 2011 para 35% em 2012, sofrendo breve elevação em 2013 (55%). A categoria 1B (Construir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos), mesmo depois da introdução de questões de múltipla escolha, continuou sendo avaliada em mais de 50% das questões.

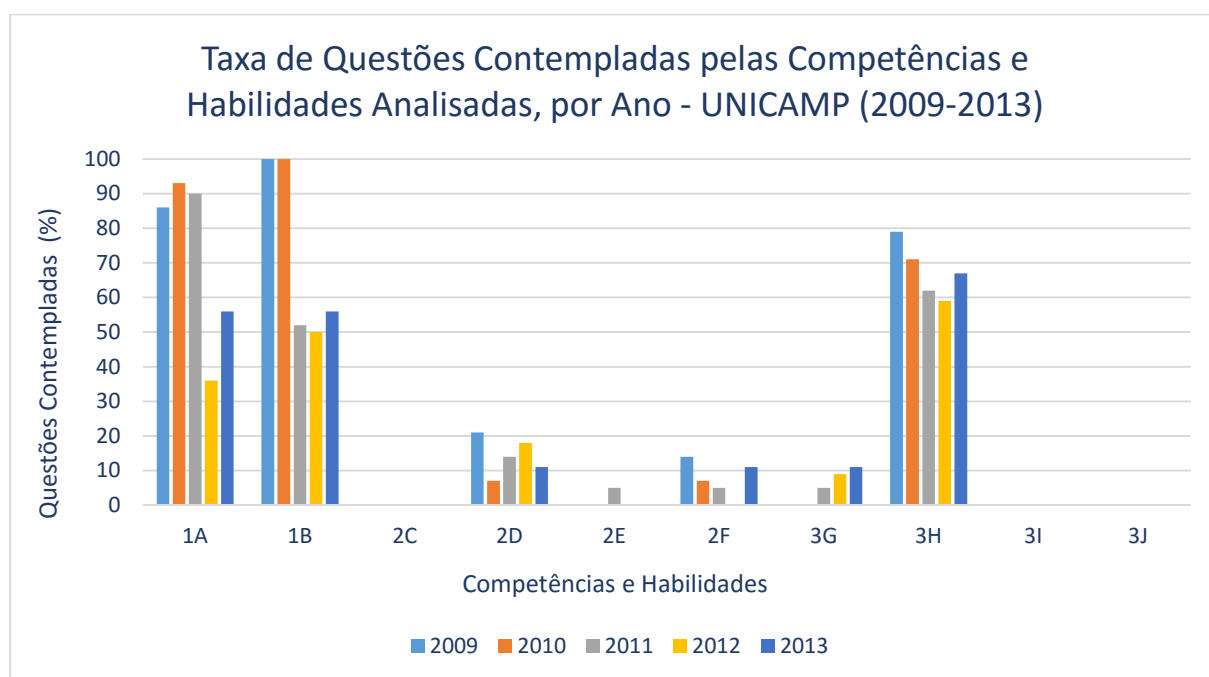


Gráfico 19 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas, por ano - UNICAMP (2009-2013).

No tocante ao eixo 2 (Investigação e compreensão), em nenhum ano houve qualquer categoria contemplada por mais de 20% das questões da prova. Já com relação ao eixo 3 (Contextualização sociocultural), apenas a categoria 3H (Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade) foi bastante avaliada, numa média de 60% a 80% das questões em todos os anos.

As questões do vestibular da UNICAMP no período analisado se concentraram em três categorias: 1A (criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa), 1B (produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos) e 3H (situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade). O Gráfico 20 apresenta os dados consolidados das habilidades e competências avaliadas nas provas da UNICAMP durante o período analisado.

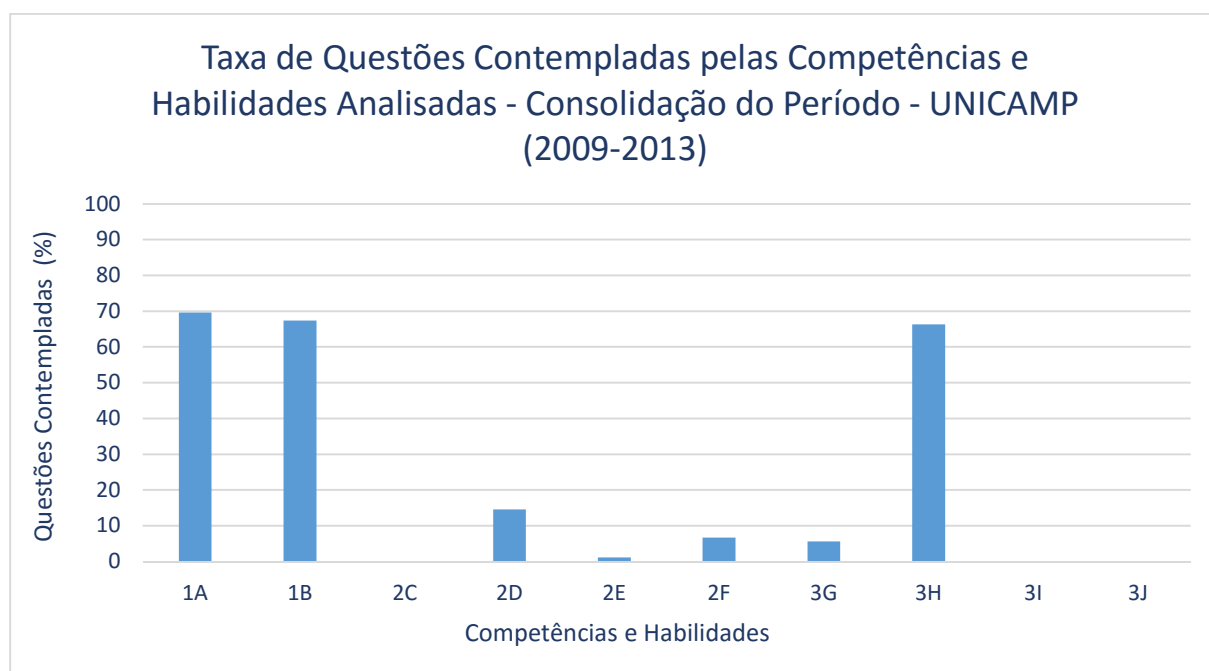


Gráfico 20 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas - consolidação do período - UNICAMP (2009-2013).

Com relação às características das provas, pode-se observar que houve poucas mudanças ao longo do período, conforme Gráfico 21.

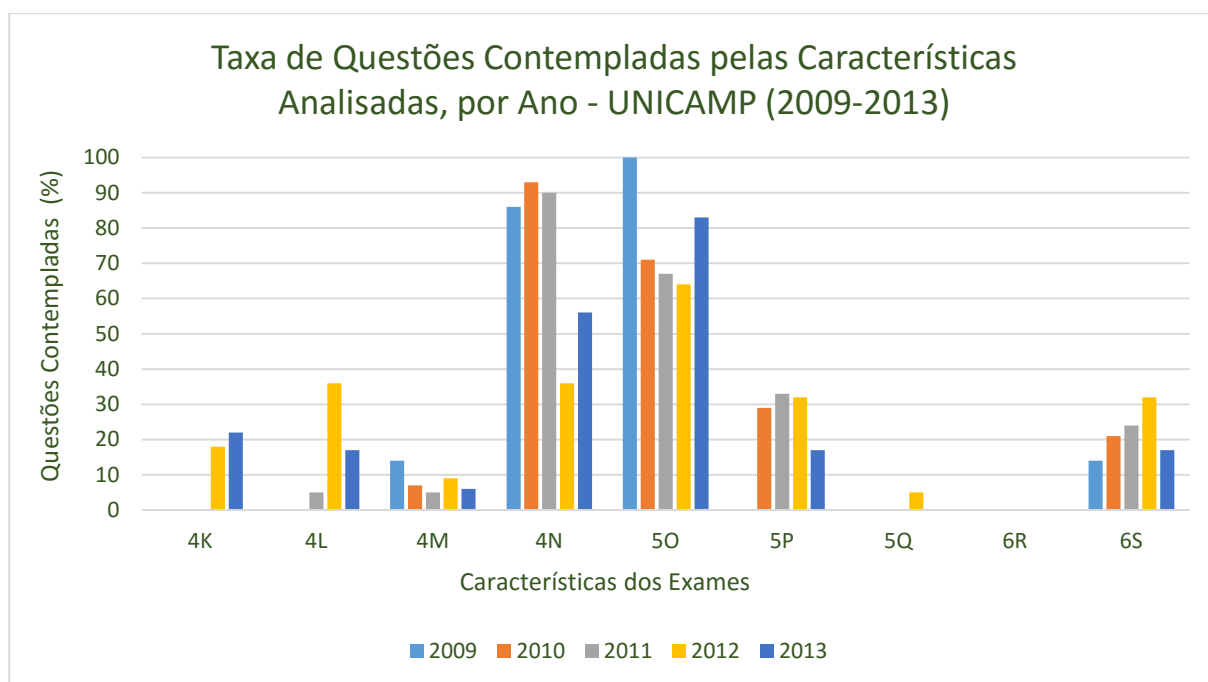


Gráfico 21 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas, por ano - UNICAMP (2009-2013).

Como se observa no gráfico, com relação à presença de documentos nas provas (Eixo 4), em todos os anos houve ocorrências, concentradas em documentos imprescindíveis (4N) em mais de 80% das questões em 2009, 2010 e 2011, 35% em 2012, e 55% em 2013.

A interdisciplinaridade (Eixo 5) é avaliada no tocante à abordagem (5P), representando em média de 20% a 30% de questões contempladas, com exceção em 2009, quando todas as questões foram específicas de História (5O).

Com relação ao caráter restrito das questões (Eixo 6), há, em média, de 15% a 30% de questões que avaliam apenas identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S), não apresentando nenhuma questão que avalia apenas localização de informação ou entendimento de texto (6R).

O Gráfico 22 apresenta os dados consolidados das características das questões avaliadas nas provas da USP durante o período analisado.

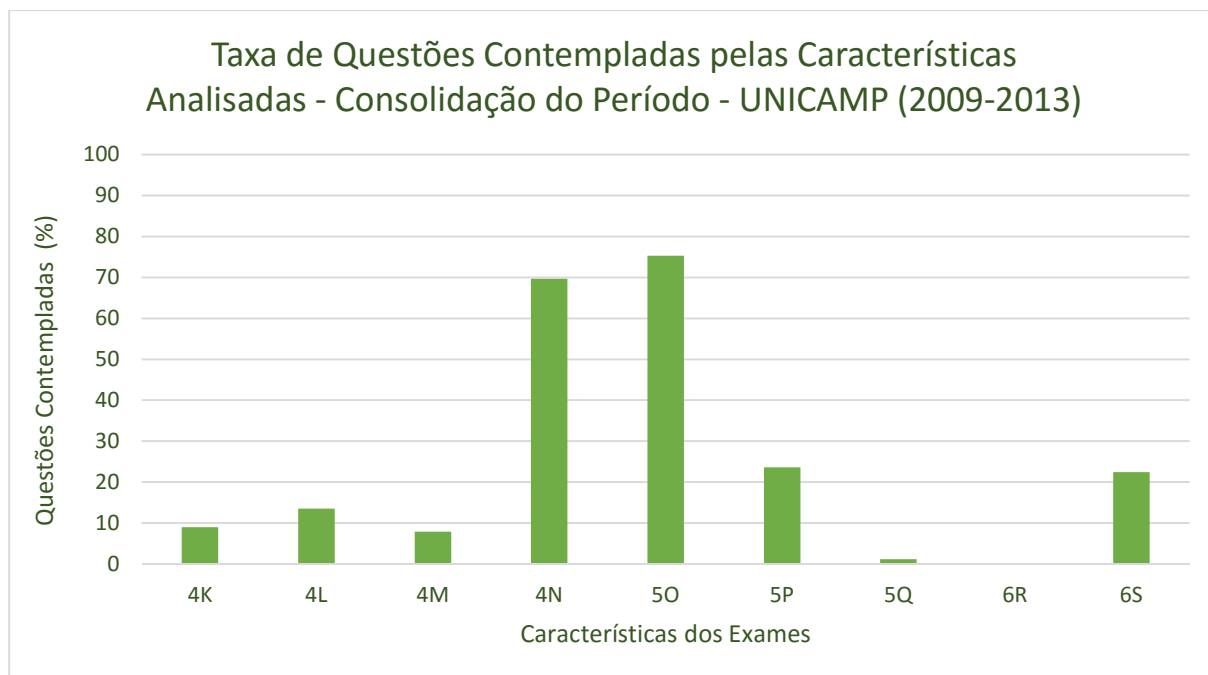


Gráfico 22 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas - consolidação do período - UNICAMP (2009-2013).

5.3. Universidade Estadual Paulista⁴⁴

5.3.1. Histórico da UNESP

A UNESP foi criada em 1976 e resultou da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, então unidades universitárias situadas em diferentes pontos do interior paulista. Abrangendo diversas áreas do conhecimento, tais unidades haviam sido criadas, em sua maior parte, em fins dos anos 1950 e inícios dos anos 1960. Em 1977 foi redigido o primeiro estatuto da instituição. Naquele momento a UNESP era constituída por 14 *campi*.

À nova universidade deveria ser anexado, na forma de autarquia, o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Sousa” (CEETEPS), responsável pela administração das Faculdades de Tecnologia de São Paulo (Fatecs) e Escolas Técnicas Estaduais (Etecs). Da mesma forma, a Faculdade de Música “Maestro Julião” funcionaria como autarquia, agregada à UNESP, até seu pleno reconhecimento, quando então passaria a ser integrada à Universidade, funcionando em São Bernardo do Campo.

A UNESP está presente em 24 municípios paulistas, com 34 unidades, 7 unidades complementares e 3 colégios técnicos (oferecendo 7 cursos de nível técnico e 3 de médio). Sua infraestrutura é composta por 30 bibliotecas; 5 fazendas de ensino e pesquisa; 1.900 laboratórios; 3 hospitais veterinários.

Oferece 134 cursos de graduação, nos quais estudam 37.388 alunos. A pós-graduação, onde são matriculados 13.206 alunos, conta com 141 programas, sendo 110 doutorados, 123 mestrados acadêmicos e 16 mestrados profissionais. O quadro de docentes conta com 3.880 professores enquanto há 7.071 servidores técnico-administrativos.

A Fundação para o Vestibular da UNESP (VUNESP) é a responsável pelos vestibulares. Em todo o período analisado os exames foram realizados em duas fases. Em 2013 a primeira era composta de 90 questões de múltipla escolha e a segunda realizada em três dias, com 36 questões discursivas ao todo. A nota do Enem pode valer até 20% da nota da primeira fase do vestibular.

⁴⁴ Dados disponíveis em: <<http://www.unesp.br/apresentacao/historico.php>>, <<http://www.unesp.br/portal#!/unidades>>, <<http://www.unesp.br/portal#!/apresentacao/perfil/>>. Acesso em: 23 mar. 2014 e <<http://www.unesp.br/guia/numeros.php>>. Acesso: 2 jan. 2015.

5.3.2. Análise dos exames vestibulares

Nesta seção são analisados os exames dos vestibulares da UNESP, no período de 2009 a 2013. Em todo o período, assim como nas outras instituições paulistas já analisadas, mantiveram-se duas fases para cada vestibular. Observa-se, a partir de 2010, a ênfase nas questões discursivas, eliminando questões de múltipla escolha dos exames.

5.3.2.1. Exame de 2009

Quadro 36 - Análise do vestibular da UNESP (2009).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
1ª Fase Conhecimentos Gerais – Múltipla Escolha																				
49	09-F1-T-01																			
50	09-F1-T-02																			
51	09-F1-T-03																			
52	09-F1-T-04																			
53	09-F1-T-05																			
54	09-F1-T-06																			
55	09-F1-T-07																			
56	09-F1-T-08																			
57	09-F1-T-09																			
58	09-F1-T-10																			
59	09-F1-T-11																			
60	09-F1-T-12																			
2ª Fase Conhecimentos Específicos de Humanidades – Discursiva																				
1	09-F2-D-01																			
2	09-F2-D-02																			
3	09-F2-D-03																			
4	09-F2-D-04																			
5	09-F2-D-05																			
6	09-F2-D-06																			
7	09-F2-D-07																			
8	09-F2-D-08																			
9	09-F2-D-09																			
10	09-F2-D-10																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova de 2009 da UNESP foi composta de vinte e duas questões relacionadas à História, sendo doze de múltipla escolha e dez discursivas (Quadro 36). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em dez questões. A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada também em dez questões.

Avaliou pouco o eixo 2 (Investigação e compreensão) dedicando uma questão ao estabelecimento de relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos (2D) e uma à atuação sobre os processos de construção da memória social (2F).

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado quanto à situação das diversas produções da cultura (3G), em duas questões; à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H), em dez questões; à comparação de problemáticas atuais com outros momentos históricos (3I), em uma questão; e ao posicionamento diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J). Apenas uma categoria não foi avaliada: relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico (2C).

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), quatro questões não apresentaram documentos (4K), seis questões apresentaram documentos irrelevantes para a resolução (4L), uma questão apresentou documento ilustrativo (4M) e as demais onze apresentaram documentos imprescindíveis para a resolução (4N).

Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou dezesseis questões específicas de História (5O), cinco interdisciplinares quanto à abordagem (5P) e uma interdisciplinar quanto ao conteúdo (5Q).

Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), mas continha sete questões que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

5.3.2.2. Exame de 2010

Quadro 37 - Análise do vestibular da UNESP (2010).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
1ª Fase Conhecimentos Gerais – Múltipla Escolha																				
31	10-F1-T-01																			
32	10-F1-T-02																			
33	10-F1-T-03																			
34	10-F1-T-04																			
35	10-F1-T-05																			
36	10-F1-T-06																			
37	10-F1-T-07																			
38	10-F1-T-08																			
39	10-F1-T-09																			
41	10-F1-T-10																			
42	10-F1-T-11																			
43	10-F1-T-12																			
44	10-F1-T-13																			
57	10-F1-T-14																			
58	10-F1-T-15																			
59	10-F1-T-16																			
60	10-F1-T-17																			
2ª Fase Conhecimentos Específicos de Humanidades – Discursiva																				
1	10-F2-D-01																			
2	10-F2-D-02																			
3	10-F2-D-03																			
4	10-F2-D-04																			
5	10-F2-D-05																			
6	10-F2-D-06																			
7	10-F2-D-07																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova de 2010 da UNESP foi composta de vinte e quatro questões relacionadas à História, sendo dezessete de múltipla escolha e sete discursivas (Quadro 37). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em nove questões. A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada em sete questões.

Avaliou pouco o eixo 2 (Investigação e compreensão) dedicando apenas uma questão ao estabelecimento de relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos (2D).

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) foi contemplado quanto à situação das diversas produções da cultura (3G), em quatro questões; e à situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H), em nove questões.

Algumas categorias não foram avaliadas. O eixo 2 (Investigação e compreensão) não teve nenhuma questão dedicada à relativização das diversas concepções de tempo e das diversas formas de periodização do tempo cronológico (2C), à construção da identidade pessoal e social na dimensão histórica (2E), e à atuação sobre os processos de construção da memória social (2F). Já o eixo 3 (Contextualização sociocultural) não foi contemplado em duas competências: comparar problemáticas atuais com outros momentos históricos (3I), e posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), nove questões não apresentaram documentos (4K), três questões apresentaram documentos irrelevantes para a resolução (4L), três questões apresentaram documentos ilustrativos (4M) e as demais nove apresentaram documentos imprescindíveis para a resolução (4N). Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou quatorze questões específicas de História (5O) e dez interdisciplinares quanto à abordagem (5P).

Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), mas continha sete questões que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

5.3.2.3. Exame de 2011

Quadro 38 - Análise do vestibular da UNESP (2011).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
1ª Fase Conhecimentos Gerais – Múltipla Escolha																				
31	11-F1-T-01																			
32	11-F1-T-02																			
33	11-F1-T-03																			
34	11-F1-T-04																			
35	11-F1-T-05																			
36	11-F1-T-06																			
37	11-F1-T-07																			
38	11-F1-T-08																			
39	11-F1-T-09																			
40	11-F1-T-10																			
41	11-F1-T-11																			
42	11-F1-T-12																			
43	11-F1-T-13																			
44	11-F1-T-14																			
47	11-F1-T-15																			
51	11-F1-T-16																			
53	11-F1-T-17																			
67	11-F1-T-18																			
2ª Fase Conhecimentos Específicos de Ciências Humanas – Discursiva																				
1	11-F2-D-01																			
3	11-F2-D-02																			
4	11-F2-D-03																			
11	11-F2-D-04																			
12	11-F2-D-05																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova de 2011 da UNESP foi composta de vinte e três questões relacionadas à História, sendo dezoito de múltipla escolha e cinco discursivas (Quadro 38). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em quatorze questões. A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada em cinco questões.

O eixo 2 (Investigação e compreensão) só teve uma questão dedicada ao estabelecimento de relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos (2D) e uma à atuação sobre os processos de construção da memória social (2F).

Já o eixo 3 (Contextualização sociocultural) não foi contemplado em duas competências: comparar problemáticas atuais com outros momentos históricos (3I), e posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), sete questões não apresentaram documentos (4K), uma questão apresentou documento ilustrativo (4M) e as demais dez apresentaram documentos imprescindíveis para a resolução (4N). Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou onze questões específicas de História (5O), e cinco interdisciplinares quanto à abordagem (5P).

Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) apresentou duas questões que exigiram apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), e sete que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

5.3.2.4. Exame de 2012

Quadro 39 - Análise do vestibular da UNESP (2012).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
1ª Fase Conhecimentos Gerais – Múltipla Escolha																				
31	12-F1-T-01																			
32	12-F1-T-02																			
33	12-F1-T-03																			
34	12-F1-T-04																			
35	12-F1-T-05																			
36	12-F1-T-06																			
37	12-F1-T-07																			
38	12-F1-T-08																			
39	12-F1-T-09																			
40	12-F1-T-10																			
41	12-F1-T-11																			
42	12-F1-T-12																			
52	12-F1-T-13																			
53	12-F1-T-14																			
54	12-F1-T-15																			
2ª Fase Conhecimentos Específicos de Ciências Humanas – Discursiva																				
1	12-F2-D-01																			
2	12-F2-D-02																			
3	12-F2-D-03																			
4	12-F2-D-04																			
12	12-F2-D-05																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova de 2012 da UNESP foi composta de vinte questões relacionadas à História, sendo quinze de múltipla escolha e cinco discursivas (Quadro 39). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em quinze questões. A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada em cinco questões.

O eixo 2 (Investigação e compreensão) foi avaliado apenas em duas questões: uma dedicada à construção da identidade pessoal e social na dimensão histórica (2E) e uma à atuação sobre os processos de construção da memória social (2F).

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) teve três questões que avaliaram a situação das diversas produções da cultura nos contextos históricos de sua constituição e significação (3G), oito que avaliaram a situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H), e uma que avaliou a comparação de problemáticas atuais e de outros momentos históricos (3I). O posicionamento diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J) não foi avaliado.

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), três questões não apresentaram documentos (4K), uma questão apresentou documento irrelevante (4L), uma apresentou documento ilustrativo (4M), e as demais quinze apresentaram documentos imprescindíveis para a resolução (4N). Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou quinze questões específicas de História (5O), e cinco interdisciplinares quanto à abordagem (5P).

Finalmente, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) apresentou duas questões que exigiram apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), e quatro que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

5.3.2.5. Exame de 2013

Quadro 40 - Análise do vestibular da UNESP (2013).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
1ª Fase Conhecimentos Gerais – Múltipla Escolha																				
31	13-F1-T-01																			
32	13-F1-T-02																			
33	13-F1-T-03																			
34	13-F1-T-04																			
35	13-F1-T-05																			
36	13-F1-T-06																			
37	13-F1-T-07																			
38	13-F1-T-08																			
39	13-F1-T-09																			
40	13-F1-T-10																			
41	13-F1-T-11																			
42	13-F1-T-12																			
50	13-F1-T-13																			
51	13-F1-T-14																			
53	13-F1-T-15																			
55	13-F1-T-16																			
2ª Fase Conhecimentos Específicos de Ciências Humanas – Discursiva																				
1	13-F2-D-01																			
2	13-F2-D-02																			
3	13-F2-D-03																			
4	13-F2-D-04																			
9	13-F2-D-05																			
10	13-F2-D-06																			
11	13-F2-D-07																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova de 2013 da UNESP foi composta de vinte e três questões relacionadas à História, sendo dezesseis de múltipla escolha e sete discursivas (Quadro 40). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em treze questões. A capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B) foi avaliada em sete questões.

O eixo 2 (Investigação e compreensão) foi avaliado apenas em duas categorias: três questões relacionadas ao estabelecimento de relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos (2D) e duas à atuação sobre os processos de construção da memória social (2F).

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) teve cinco questões que avaliaram a situação das diversas produções da cultura nos contextos históricos de sua constituição e significação (3G) e sete que avaliaram a situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H). A comparação de problemáticas atuais e de outros momentos históricos (3I) e o posicionamento diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J) não foram avaliados.

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), cinco questões não apresentaram documentos (4K), duas questões apresentaram documentos irrelevantes (4L), duas apresentaram documentos ilustrativos (4M), e as demais quatorze apresentaram documentos imprescindíveis para a resolução (4N).

Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou dezesseis questões específicas de História (5O), e sete interdisciplinares quanto à abordagem (5P).

Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) apresentou duas questões que exigiram apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), e oito que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

5.3.2.6. Análise do conjunto dos exames da UNESP (2009-2013)

No período analisado, as provas da UNESP, referentes à História, não avaliaram algumas habilidades em nenhuma questão. As categorias 2C (Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico) e 3J (Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado) se enquadram nessa situação, conforme o Gráfico 23.

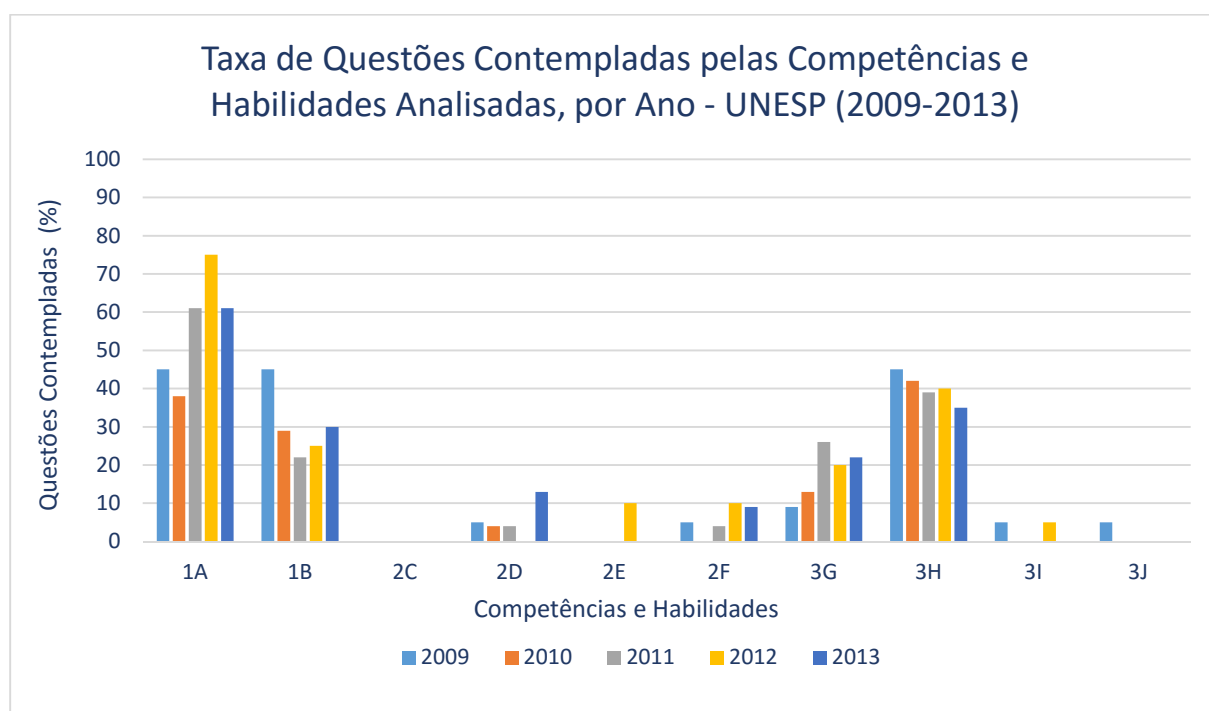


Gráfico 23 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas, por ano - UNESP (2009-2013).

O eixo 1 foi o mais contemplado, com uma média de 40% a 70% das questões contemplando a categoria 1A (Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa) e entre 20% a 45% contemplando a categoria 1B (Construir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos).

No tocante ao eixo 2 (Investigação e compreensão), quase não foi avaliado, cujas porcentagens das suas respectivas competências e habilidades não ultrapassaram 15% de questões em nenhuma prova.

Com relação ao eixo 3 (Contextualização sociocultural), apenas a categoria 3H (Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade) foi avaliada em todos os anos em mais de 35% das questões. A categoria 3G (Situar as diversas produções da cultura) dedicou mais de 20% das questões nos exames de 2011 a 2013.

O gráfico 24 apresenta os dados consolidados das habilidades e competências avaliadas nas provas da UNESP durante o período analisado.

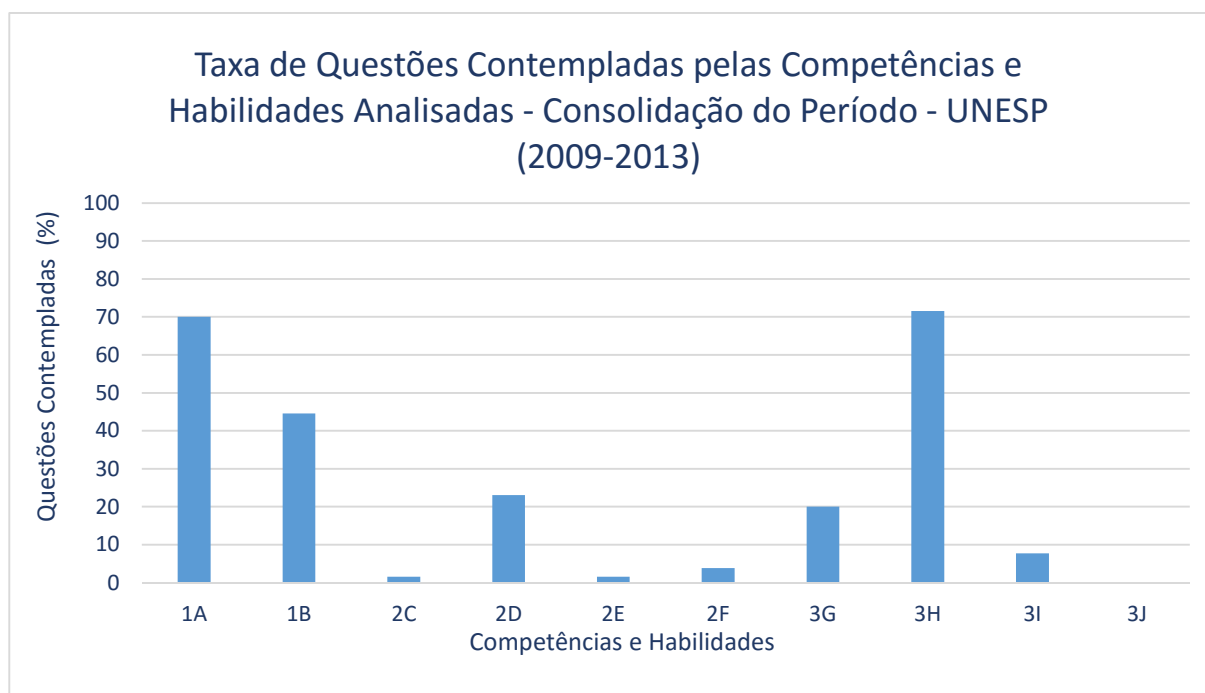


Gráfico 24 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas - consolidação do período - UNESP (2009-2013).

No geral, há competências e habilidades a serem desenvolvidas em História que não foram avaliadas ou o foram muito pouco. Não houve nenhuma questão, ao longo do período, que avaliasse a competência 3J (Posicionar-se diante de fatos presentes a partir de interpretação de suas relações com o passado).

Outras tiveram menos de 10% do total das questões dedicados a elas. Esse é o caso das seguintes competências: eixo 2 (Investigação e compreensão): 2C (Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico), 2E (Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica), e 2F (Atuar sobre os processos

de construção da memória social); e do eixo 3 (Contextualização sociocultural): 3I (Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos).

Com relação às características das provas, pode-se observar que não houve mudanças significativas ao longo do período, conforme gráfico 25.

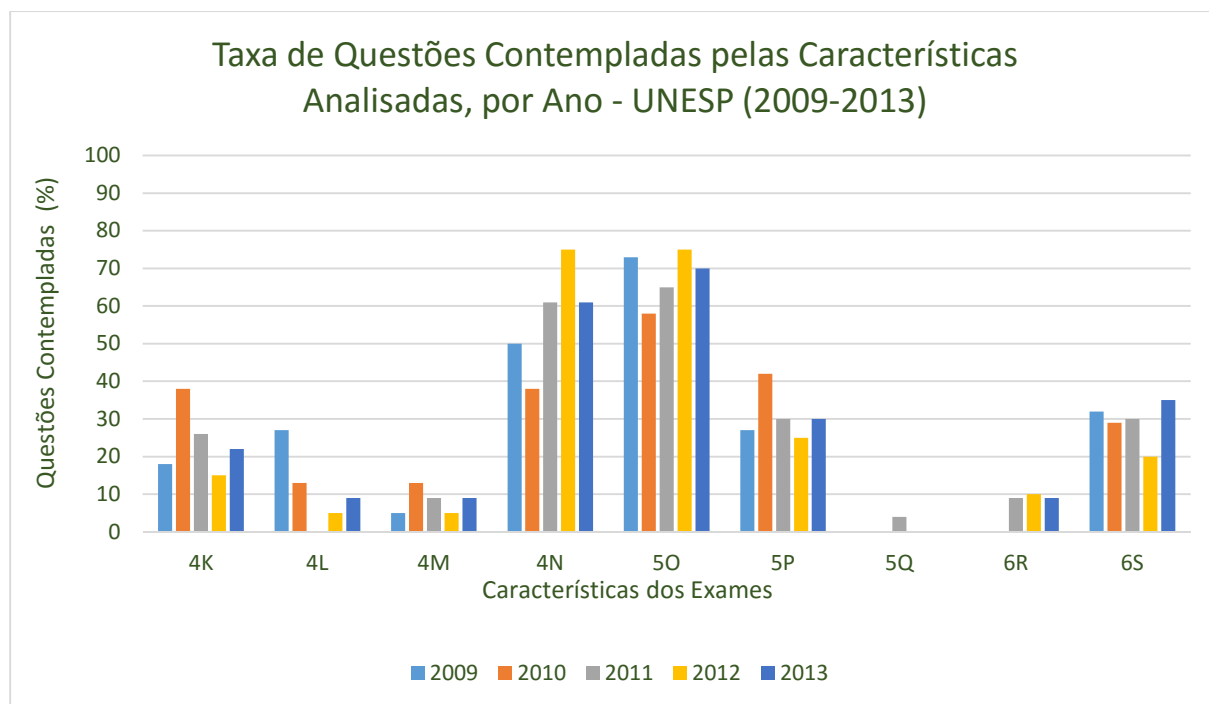


Gráfico 25 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas, por ano – UNESP (2009-2013).

Como se observa no Gráfico 25, com relação à presença de documentos nas provas (Eixo 4), em todos os anos houve ocorrências, distribuídas entre documentos irrelevantes (4L), ilustrativos (4M) e imprescindíveis (4N). Chama a atenção a prevalência de documentos imprescindíveis para a resolução das questões, ficando entre próximo de 40% (em 2010) a 70% (2012). A interdisciplinaridade (Eixo 5) é razoavelmente avaliada, referindo-se principalmente à abordagem (5P), incidindo entre 20% e 40% das questões. Com relação ao caráter restrito das questões (Eixo 6), há poucas questões que avaliam apenas a localização de informações ou entendimento de texto (6R) – menos de 10% das questões. Há, em média, de 20% a 35% de questões que avaliam apenas identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

O gráfico 26 apresenta os dados consolidados das características das questões avaliadas nas provas da UFRJ durante o período analisado.

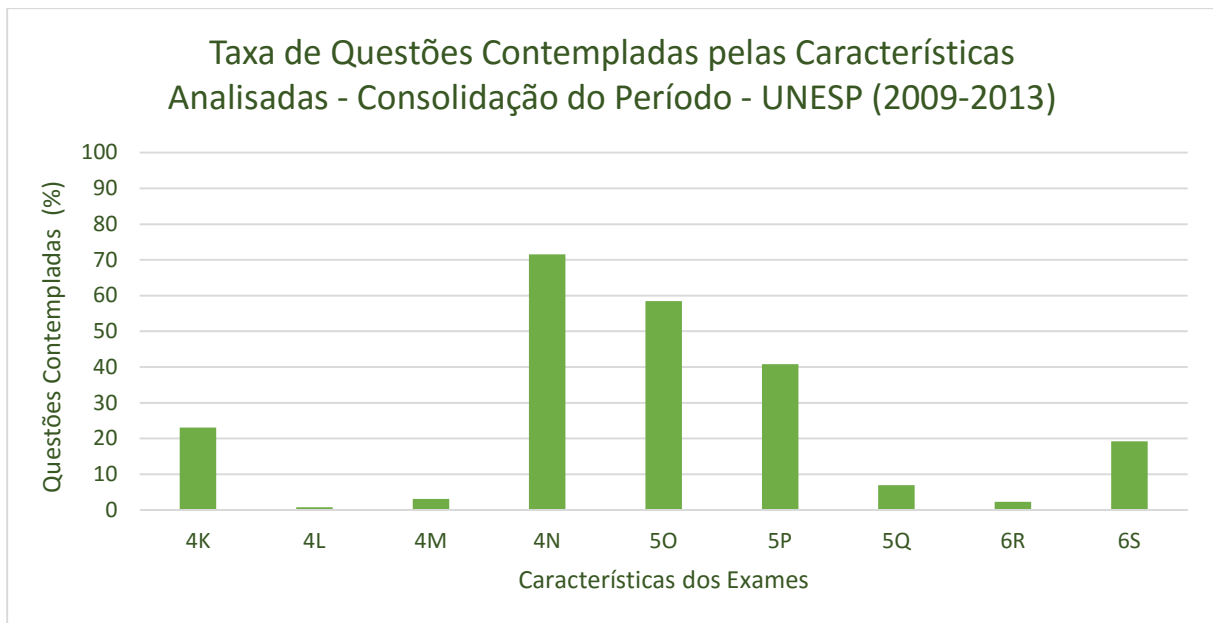


Gráfico 26 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas - consolidação do período - UNESP (2009-2013).

5.4. Análise do conjunto dos vestibulares das universidades estaduais paulistas estudadas

No que se refere à avaliação das competências e habilidades a serem desenvolvidas em História, os exames das três universidades estaduais do período analisado apresentam duas características principais, no âmbito deste trabalho: a) concentram a avaliação em algumas categorias; e b) não avaliam algumas categorias, conforme Gráfico 27.

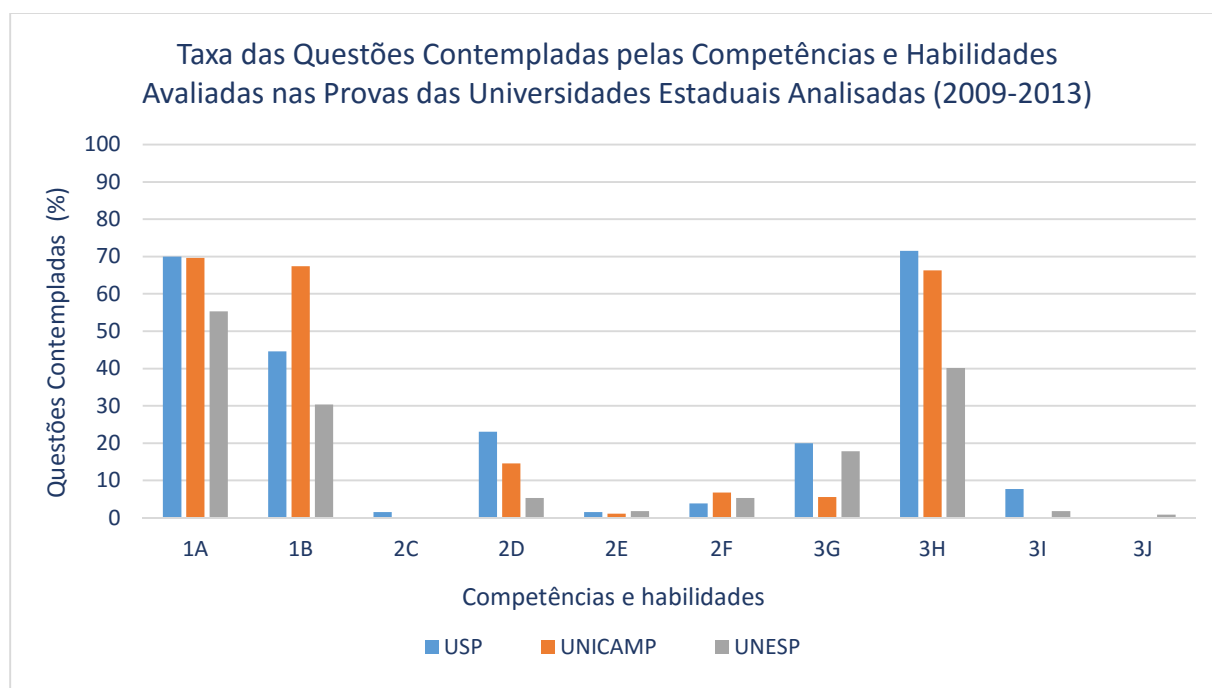


Gráfico 27- Taxa das questões contempladas pelas competências e habilidades avaliadas nas provas das universidades estaduais analisadas (2009-2013).

As três universidades estaduais paulistas concentraram sua avaliação em três categorias: 1A (Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa), 1B (Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos) e 3H (Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade). As demais categorias avaliadas não atingiram 25% das questões no conjunto dos exames de cada uma das universidades analisadas.

A USP, a UNESP e a UNICAMP não avaliaram, em nenhum exame da série analisada, a categoria 3J (Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado). A categoria 2C (Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas

formas de periodização do tempo cronológico) foi avaliada em 1% das questões da USP e não o foi nas da UNICAMP e da UNESP. Foram avaliadas em menos de 10% do total de questões de cada universidade as categorias 2E (Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica), 2F (Atuar sobre os processos de construção da memória social) e 3I (Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos).

Com relação às características das provas analisadas, também foi observada pouca heterogeneidade entre os três exames, conforme o Gráfico 28.

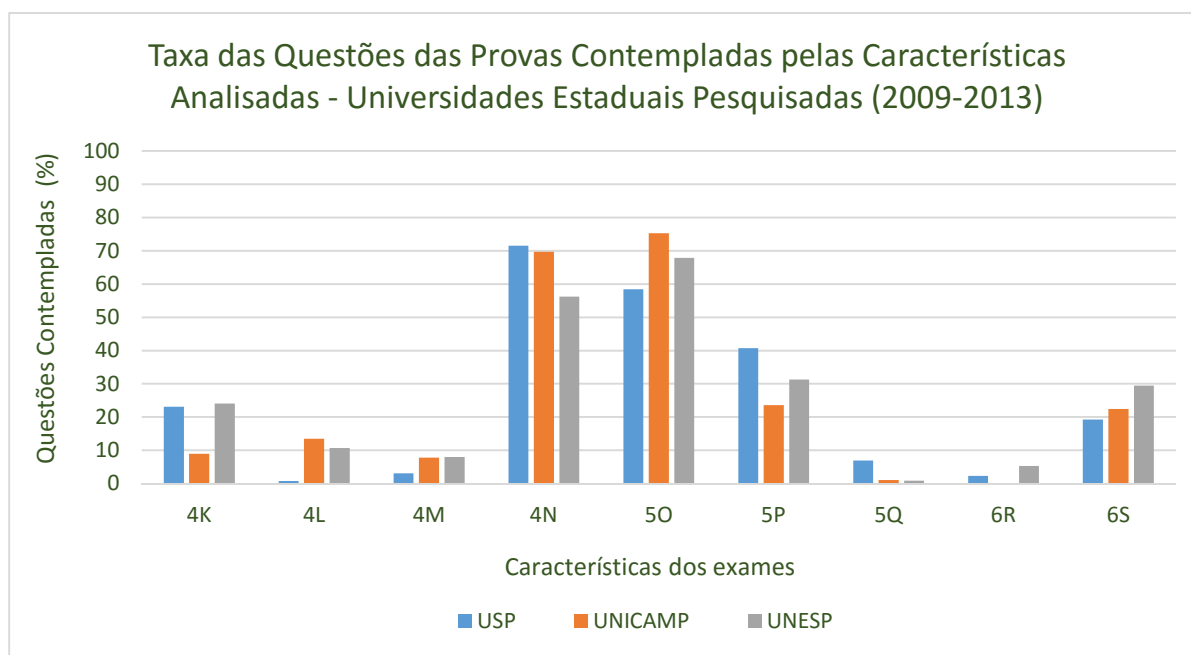


Gráfico 28 - Taxa das questões das provas contempladas pelas características analisadas - universidades estaduais pesquisadas (2009-2013).

Como se observa no gráfico, com relação ao eixo 4 (Natureza dos documentos apresentados nas questões), pouco mais de 20% do total de questões da USP e da UNESP não apresentaram documentos (4K). No caso da UNICAMP essa porcentagem cai para menos de 10%. As provas das três instituições, relacionadas à História, contêm de 55% a 70% de questões cujos documentos apresentados são imprescindíveis para a resolução (4N).

No tocante ao eixo 5 (Campo de domínio das questões e relação com outras disciplinas), a maior parte das questões, nas três instituições, era específica de História (5O), cuja porcentagem da USP ficou próxima de 60% das questões; da UNESP cerca de 65%; e da UNICAMP chegou a quase 80%. Quando há interdisciplinaridade, ela é majoritariamente

quanto à abordagem (5P), ou seja, quando seus conteúdos são geralmente abordados por História e por outras disciplinas. São desse tipo 40% das questões da USP; 30% da UNESP; e pouco mais de 20% da UNICAMP.

Já com relação ao eixo 6 (Caráter restrito das questões), as três instituições apresentaram itens restritos quanto à categoria 6S (Apenas identificação de fato, personalidade ou conceito histórico). As questões desse tipo representam de 20% a 30% do total, de cada instituição.

O próximo capítulo é dedicado à apresentação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), à análise das suas provas e à sua comparação com os demais exames aqui estudados.

6. A ABORDAGEM DA HISTÓRIA PELO ENEM

6.1. Histórico do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem⁴⁵

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) existe desde 1998 e sua concepção e avaliação é de responsabilidade do Instituto Educacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep). No início, tinha por objetivo avaliar o desempenho dos estudantes egressos da Educação Básica, “buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade”, subsidiando as redes de ensino de informações que pudessem orientar os rumos a seguir e decisões a serem tomadas (BRASIL, Sobre o Enem).

A partir de 2009 o Inep instituiu o que chamou de “Novo Enem”. A principal mudança diz respeito aos objetivos da prova, que passou a ser usada também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. As mudanças implementadas foram concebidas pelo Inep como contribuintes para “a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio” (BRASIL, Sobre o Enem). Assim, seus objetivos passam “de uma auto-avaliação [sic] de competências ao final do ensino médio para uma avaliação que possibilita o acesso às universidades e ao financiamento estudantil” (GONÇALVES JUNIOR & BARROSO, 2012, p.1).

Contudo, principalmente para “induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio”, o Enem precisa se legitimar e se fortalecer de tal forma que seu prestígio o torne um referencial no campo educacional. Assim, buscou-se a legitimação das mudanças realizadas em 2009 por meio de vários mecanismos. Um deles se relaciona à introdução do Enem como parte do processo seletivo das IFES, porém, conforme documento do MEC, sem descuidar do “respeito a autonomia das universidades, [cuja] utilização dos resultados do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios” (BRASIL, Sobre o Enem).

Nessa ação se observam dois aspectos da busca pela legitimação e prestígio dentro do campo educacional. Ao tornar o Enem um exame a ser usado nos processos seletivos das IFES, o currículo do EM *pode* ser influenciado pelos conteúdos e pelo tipo de prova que tradicionalmente o exame é composto. Por outro lado, a fim de evitar conflitos e realizar uma

⁴⁵ As informações sobre o Enem foram obtidas em sua página: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 7 abr 2014.

política de convencimento, a autonomia universitária foi respeitada e houve uma intensa negociação com a Andifes – instituição representativa dos dirigentes das IFES.

Assim, em 2008 o MEC redigiu uma *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*, sugerindo o estabelecimento de uma prova única para ingresso nas universidades federais. O valor e a legitimidade do vestibular são reconhecidos no documento, no entanto são apresentados argumentos em favor de um “processo unificado de seleção, e a possibilidade concreta de que essa nova prova única acene para a reestruturação de currículos no ensino médio” (BRASIL, 2008).

O primeiro “inconveniente” apresentado na argumentação em prol da mudança do Enem diz respeito à descentralização dos exames no formato anterior, que:

[...] por um lado, limita o pleito e favorece candidatos com maior poder aquisitivo, capazes de diversificar suas opções na disputa por uma das vagas oferecidas. Por outro lado, restringe a capacidade de recrutamento pelas IFES, desfavorecendo aquelas localizadas em centros menores (BRASIL, 2008).

O segundo aspecto levantado é a maneira como o vestibular acaba orientando o currículo do EM, mesmo que involuntariamente (BRASIL, 2008). De tal forma que, conforme o documento:

a alternativa à descentralização dos processos seria, então, a unificação da seleção às vagas das IFES por meio de uma única prova. A racionalização da disputa por essas vagas, de forma a democratizar a participação nos processos de seleção para vagas em diferentes regiões do país, é uma responsabilidade social tanto do Ministério da Educação quanto das instituições de ensino superior, em especial as IFES. Da mesma forma, a influência dos vestibulares tradicionais nos conteúdos ministrados no ensino médio também deve ser objeto de reflexão (BRASIL, 2008).

Assim, a argumentação do MEC para a efetivação de um processo único para ingresso nos vestibulares, por meio do Enem, se baseia no fato de que o processo seletivo tradicional beneficia candidatos de camadas sociais favorecidas, potencializando as desigualdades, ao mesmo tempo em que as universidades que estão longe dos grandes centros perdem a chance de atrair estudantes com maior potencial.

Dessa forma, o MEC concebeu a proposta como uma ação democratizante. O outro aspecto para esse entendimento se deve ao fato de que os currículos de EM não seriam mais suscetíveis aos vestibulares, favorecendo a possibilidade de efetivar o currículo concebido pela pasta da Educação para o EM.

A fim de adequar o Enem a essa nova proposta, o exame seria estruturado a partir de uma matriz de habilidades e um conjunto de conteúdos associados a elas, cuja proposta inicial para a referida matriz

[...] seria similar às diretrizes que hoje compõem o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, o Encceja. Assim, o novo exame seria composto por quatro testes, um por cada área do conhecimento, a saber: (i) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluindo redação); (ii) Ciências Humanas e suas Tecnologias; (iii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e (iv) Matemática e suas Tecnologias. Esta estrutura aproximaria o exame das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos currículos praticados nas escolas, mas sem abandonar o modelo de avaliação centrado nas competências e habilidades. Em relação ao conjunto de conteúdos, este seria construído em parceria com a comunidade acadêmica, neste caso específico, as IFES (BRASIL, 2008).

Nesse novo modelo, cada um dos quatro testes seria composto por aproximadamente 50 itens de múltipla escolha, totalizando 200, em dois dias de prova, com cem questões cada, além de uma redação. “Essa configuração permitiria ao Enem ter boa precisão na aferição das proficiências” (BRASIL, 2008). Seguindo a preocupação com a legitimação das mudanças propostas, o MEC sugeriu uma Matriz de Referência, apresentando Eixos Cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento; competências a serem avaliadas, por áreas do conhecimento; e objetos de conhecimento associados às matrizes de referência.

Outra preocupação com relação às questões das provas diz respeito à sua complexidade: “é fundamental que o delineamento dos testes comporte um número razoável de itens de alta complexidade, capaz de discriminar alunos de altíssima proficiência daqueles de alta proficiência” (BRASIL, 2008).

Ainda visando à adesão das IFES ao Enem, um cuidado relacionado à aplicação e avaliação de provas com itens de complexidades diferentes é exposto:

O cuidado especial com a elaboração de itens e a composição dos testes remete a um planejamento estruturado: (i) itens pautados pela matriz de habilidades e conjunto de conteúdos a elas associados; (ii) itens elaborados e revisados a partir de critérios técnicos e pedagógicos estabelecidos com base empírica e na literatura; e (iii) itens pré-testados, identificando parâmetros estatísticos de discriminação, de dificuldade e de probabilidade de acerto ao acaso (BRASIL, 2008).

Esses parâmetros estatísticos compõem a Teoria de Resposta ao Item (TRI), uma escala usada para classificar os alunos, considerando a resposta individual e as respostas de todo o conjunto de respondentes. Mais à frente a TRI será retomada nesta mesma seção.

Em 13 de maio de 2009 o Comitê de Governança aprovou a proposta do MEC à Andifes. A criação daquele Comitê é outro aspecto relacionado à busca pela legitimidade das mudanças no Enem. Conforme o próprio documento do Inep “A criação do Comitê de Governança foi uma ação de extrema importância para legitimar as mudanças que estavam em curso no Exame” (BRASIL, Comitê de Governança). Formado por representantes do Inep e da Andifes, a principal finalidade do Comitê de Governança era discutir e acompanhar o processo de elaboração do novo Enem (BRASIL, Comitê de Governança).

O Comitê de Governança aprovou a Matriz de Referências para o Enem 2009, composta pelos seguintes Eixos de Conhecimento:

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL, 2009).

Além dos Eixos Cognitivos, a Matriz de 2009 apresenta nove competências, cada uma com três ou quatro desdobramentos, resultando em 30, ao todo. As competências são assim apresentadas:

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida;

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*;

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade;

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade;

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade; e

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

[*A área 2 foi incluída apenas a partir de 2010] (BRASIL, 2009).

A Matriz de Referências de 2013 reduziu as competências para seis, cada uma com cinco desdobramentos, resultando em trinta, ao todo. Por fim, os Objetos de Conhecimento associados às Matrizes de Referência para a Área de Ciências Humanas e Tecnologias são assim apresentados:

- Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade;
- Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado;
- Características e transformações das estruturas produtivas;
- Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente; e
- Representação espacial (BRASIL, 2009).

Os Objetos de Conhecimento para a área de Ciências Humanas são os mesmos desde 2009, ano a partir do qual as Matrizes de Referência são apresentadas todos os anos na página oficial do Inep.

No conjunto das estratégias para a adesão das IFES ao Enem, observa-se o que diz a página oficial do Sisu: “Lembrando que as universidades que adotam o SISU recebem maior verba proveniente do Programa Nacional de Assistência Estudantil [PNAES], destinados [sic]

aos estudantes de baixa renda”⁴⁶. O PNAES foi instituído em julho de 2010, o qual visa a democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública oficial.

Seguindo a busca pelo fortalecimento e consequente legitimidade do Enem, em 2011 o MEC anunciou Edital para a realização daquele exame reunindo “contribuição de especialistas de instituições de ensino superior na elaboração de banco de questões para o exame”.⁴⁷ Essa aproximação, sobretudo com as IFES, proporciona outro lugar aos docentes do Ensino Superior, mais ativo em relação às decisões sobre os exames, diminuindo tensões e resistências por parte daquelas instituições.

Também em 2011 o MEC anunciou que repassaria recursos do governo federal a instituições públicas estaduais de ensino superior que participassem do Sisu. A única exigência do MEC era a de que os recursos fossem “destinados exclusivamente às instituições estaduais de educação superior gratuitas – universidades e centros universitários – para o atendimento de estudantes matriculados em cursos de graduação presencial”.⁴⁸

Em 2012 o Comitê de Governança do Enem foi reinstituído, com vistas a reforçar o processo de legitimação. Esse restabelecimento do Comitê foi assim justificado pelo Inep

Tendo em conta a importância de que se reveste o Exame para a melhoria da qualidade do ensino médio e para a democratização das oportunidades de acesso à educação superior, o Inep entende que é imprescindível manter o diálogo profícuo com as principais instituições representativas da educação no País, visando ao seu aperfeiçoamento constante (BRASIL, Comitê de Governança).

Nessa nova configuração, o Comitê de Governança é constituído por representantes das seguintes instituições:

- Secretaria de Educação Básica (SEB – MEC)
- Secretaria de Educação Tecnológica (Setec – MEC)
- Secretaria de Educação Superior (Sesu – MEC)
- Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)
- União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime)
- Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif)

⁴⁶ Cf. página do Sisu. Disponível em: <<http://sisu2016mec.com.br/sisu-2016-universidades.htm>>. Acesso: 30 nov. 2015.

⁴⁷ Cf. Matéria da Andifes. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/mec-quer-participacao-das-universidades-no-enem/>>. Acesso: 30 nov. 2015.

⁴⁸ Cf. Matéria disponível em: <<http://goo.gl/F36qlk>>. Acesso: 30 nov. 2015.

- Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (Andifes)
- Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem)

Como se observa, procura-se trazer para o Conselho parte considerável dos agentes mais importantes do campo educacional, das três esferas de poder, buscando aumentar sua legitimidade e, conseqüentemente, fortalecer o Enem.

Em Nota Técnica publicada em dezembro de 2011 (que visava ao esclarecimento sobre o procedimento de cálculo das notas do exame), o Inep apresentou o Exame Nacional do Ensino Médio como:

[...] uma avaliação cujos resultados podem ser utilizados para: (1) compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no país; (2) a implementação de políticas públicas; (3) a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio e (4) o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. Neste exame, busca-se aferir as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes ao fim da escolaridade básica. (BRASIL, Nota técnica de dezembro de 2011).

Assim se apresentam os elementos que compõem o exame: uma redação e provas objetivas que avaliam quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias. Percebe-se com isso uma diferença na concepção sobre as áreas, tal qual descrito nos documentos orientadores do EM, com a separação da Matemática da área de Ciências da Natureza, e que reflete a divisão das provas em alguns vestibulares, como o da Unicamp.

A Nota Técnica de dezembro de 2011 enfatizou as competências e habilidades que se espera que os participantes do Enem tenham desenvolvido especificamente quanto à redação:

- I- Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.
- II- Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo (BRASIL, Nota técnica de dezembro de 2011).

Outra Nota Técnica, sem data (disponibilizada no portal do Inep em 2011), explicou as razões da implementação da Teoria de Resposta ao Item (TRI) no Enem, apontando duas finalidades principais: “(1) permitir a comparabilidade dos resultados entre os anos e (2) permitir a aplicação do Exame várias vezes ao ano” argumentativo (BRASIL, Nota técnica. Teoria da resposta ao item).

O uso da TRI é legitimado pela adesão de outros exames no Brasil, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e a Prova Brasil. A legitimação é buscada também em outros países:

No âmbito internacional, a TRI vem sendo utilizada largamente por diversos países: Estados Unidos, França, Holanda, Coreia do Sul, China, sem falar nos países participantes do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

Um dos grandes exemplos de avaliação utilizando a TRI é o exame de proficiência em língua inglesa (TOEFL). Este exame surgiu em 1964 e é amplamente utilizado em todo o mundo. Desde o ano de sua origem, este exame já avaliou mais de 25 milhões de alunos e tem sido administrado por mais de 4.500 centros em 165 países do mundo.

[...] Outro exame bastante importante e mais semelhante ao ENEM é o SAT (Scholastic Aptitude Test ou Scholastic Assessment Test). Este é um exame educacional padronizado dos Estados Unidos, aplicado a estudantes do Ensino Médio, que serve de critério para admissão nas universidades norte-americanas. O exame é aplicado sete vezes ao ano, em outubro, novembro, dezembro, janeiro, março (ou abril), maio e junho (BRASIL, Nota técnica: Teoria da Resposta ao Item).

Como a ideia é permitir uma avaliação a partir de uma escala padrão de dificuldade, é feito um cálculo sobre o número de acertos do aluno em um determinado número de questões. Os números são analisados por meio de parâmetros de discriminação e de dificuldade, que dependem do grau de dificuldade do teste, do número de acertos do aluno e do grupo respondente (BRASIL, Nota técnica: Teoria da Resposta ao Item).

O modelo de TRI usado pelo Enem considera três parâmetros: *discriminação* (tipo de conteúdo), *dificuldade* e *controle* de acerto casual (por meio do qual as respostas do aluno são avaliadas como um todo, e o peso dos acertos é variável de acordo com a coerência em relação às outras questões), e *coerência* – se um respondente acerta uma questão com maior grau de dificuldade e erra outras mais fáceis (o que é medido em relação a todas as respostas de todos os respondentes), o peso do seu acerto é menor.

Na próxima seção serão analisadas as provas do Enem do período de 2009 a 2013 quanto à relação de coerência das questões referentes à disciplina de História com as Diretrizes Educacionais oficiais implementadas pelo próprio MEC, principal responsável pelo Enem. Como nas edições de 2009 e 2010 houve a produção de duas provas em cada ano, em virtude de vazamento dos conteúdos (sendo canceladas as primeiras de cada ano), as questões analisadas neste trabalho foram extraídas dos exames válidos.

6.2. Análise das provas

6.2.1. Exame de 2009

Quadro 41 - Análise do Enem (2009).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
Ciências Humanas – Múltipla Escolha																				
46	09-T-01																			
47	09-T-02																			
48	09-T-03																			
49	09-T-04																			
50	09-T-05																			
51	09-T-06																			
52	09-T-07																			
53	09-T-08																			
55	09-T-09																			
56	09-T-10																			
57	09-T-11																			
58	09-T-12																			
59	09-T-13																			
60	09-T-14																			
61	09-T-15																			
62	09-T-16																			
63	09-T-17																			
64	09-T-18																			
65	09-T-19																			
66	09-T-20																			
67	09-T-21																			
68	09-T-22																			
69	09-T-23																			
70	09-T-24																			
74	09-T-25																			
80	09-T-26																			
84	09-T-27																			
89	09-T-28																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova de 2009 do Enem foi composta de vinte e oito questões de múltipla escolha relacionadas à História (Quadro 41). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em treze questões.

O eixo 2 (Investigação e compreensão) foi avaliado em três categorias: seis questões relacionadas ao estabelecimento de relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos (2D), uma à construção da identidade pessoal e social na dimensão histórica (2E), e duas à atuação sobre os processos de construção da memória social (2F).

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) teve questões que avaliaram a situação das diversas produções da cultura nos contextos históricos de sua constituição e significação (3G), treze que avaliaram a situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H) e uma que avaliou a comparação de problemáticas atuais e de outros momentos históricos (3I).

Não foram avaliadas as seguintes competências e habilidades: a capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B), a relativização das diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico (2C) e o posicionamento diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), oito questões não apresentaram documentos (4K), seis apresentaram documentos ilustrativos (4M), e treze apresentaram documentos imprescindíveis para a resolução (4N).

Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou vinte questões específicas de História (5O), e oito interdisciplinares quanto à abordagem (5P). Não houve questões interdisciplinares quanto ao conteúdo (5Q).

Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) apresentou cinco questões que exigiram apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), e quatro que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

6.2.2. Exame de 2010

Quadro 42 - Análise do Enem (2010).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
Ciências Humanas – Múltipla Escolha																				
10	10-T-01																			
12	10-T-02																			
13	10-T-03																			
16	10-T-04																			
17	10-T-05																			
19	10-T-06																			
20	10-T-07																			
21	10-T-08																			
22	10-T-09																			
23	10-T-10																			
24	10-T-11																			
25	10-T-12																			
26	10-T-13																			
27	10-T-14																			
28	10-T-15																			
29	10-T-16																			
30	10-T-17																			
31	10-T-18																			
32	10-T-19																			
33	10-T-20																			
35	10-T-21																			
36	10-T-22																			
38	10-T-23																			
39	10-T-24																			
40	10-T-25																			
42	10-T-26																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova de 2010 do Enem foi composta de vinte e seis questões de múltipla escolha relacionadas à História (Quadro 42). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em dezoito questões.

O eixo 2 (Investigação e compreensão) foi avaliado em três categorias: duas questões relacionadas ao estabelecimento de relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos (2D), uma à construção da identidade pessoal e social na dimensão histórica (2E) e quatro à atuação sobre os processos de construção da memória social (2F).

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) teve duas questões que avaliaram a situação das diversas produções da cultura nos contextos históricos de sua constituição e significação (3G), quatorze que avaliaram a situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H) e uma que avaliou o posicionamento diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).

Não foram avaliadas as seguintes competências e habilidades: a capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B), a relativização das diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico (2C) e a comparação de problemáticas atuais e de outros momentos históricos (3I).

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), três questões não apresentaram documentos (4K), cinco apresentaram documentos ilustrativos (4M), e dezoito apresentaram documentos imprescindíveis para a resolução (4N).

Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou vinte questões específicas de História (5O), e seis interdisciplinares quanto à abordagem (5P). Não houve questões interdisciplinares quanto ao conteúdo (5Q).

Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), mas três que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

6.2.3. Exame de 2011

Quadro 43 - Análise do Enem (2011).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
Ciências Humanas – Múltipla Escolha																				
1	11-T-01																			
3	11-T-02																			
16	11-T-03																			
17	11-T-04																			
18	11-T-05																			
20	11-T-06																			
21	11-T-07																			
22	11-T-08																			
25	11-T-09																			
27	11-T-10																			
30	11-T-11																			
31	11-T-12																			
32	11-T-13																			
33	11-T-14																			
34	11-T-15																			
35	11-T-16																			
36	11-T-17																			
38	11-T-18																			
40	11-T-19																			
41	11-T-20																			
42	11-T-21																			
43	11-T-22																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova de 2011 do Enem foi composta de vinte e duas questões de múltipla escolha relacionadas à História (Quadro 43). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em dezesseis questões.

O eixo 2 (Investigação e compreensão) foi avaliado em três categorias: uma questão relacionada ao estabelecimento de relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos (2D), quatro à construção da identidade pessoal e social na dimensão histórica (2E) e duas à atuação sobre os processos de construção da memória social (2F).

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) teve uma questão que avaliou a situação das diversas produções da cultura nos contextos históricos de sua constituição e significação (3G), quinze que avaliaram a situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H), duas que avaliaram a comparação de problemáticas atuais e de outros momentos históricos (3I), e duas que avaliaram o posicionamento diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).

Não foram avaliadas as seguintes competências e habilidades: a capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B), e a relativização das diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico (2C).

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), todas as questões apresentaram documentos, sendo quatro irrelevantes (4L), cinco ilustrativos (4M), e dezoito de caráter imprescindível para a resolução (4N).

Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou dezoito questões específicas de História (5O), e seis interdisciplinares quanto à abordagem (5P). Não houve questões interdisciplinares quanto ao conteúdo (5Q).

Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), mas três que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

6.2.4. Exame de 2012

Quadro 44 - Análise do Enem (2012).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas											Características das Questões							
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
Ciências Humanas – Múltipla Escolha																				
2	12-T-01																			
3	12-T-02																			
4	12-T-03																			
5	12-T-04																			
7	12-T-05																			
9	12-T-06																			
10	12-T-07																			
12	12-T-08																			
13	12-T-09																			
14	12-T-10																			
15	12-T-11																			
19	12-T-12																			
20	12-T-13																			
21	12-T-14																			
22	12-T-15																			
23	12-T-16																			
25	12-T-17																			
26	12-T-18																			
27	12-T-19																			
29	12-T-20																			
30	12-T-21																			
36	12-T-22																			
40	12-T-23																			
45	12-T-24																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova de 2012 do Enem foi composta de vinte e quatro questões de múltipla escolha relacionadas à História (Quadro 44). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em vinte questões.

O eixo 2 (Investigação e compreensão) foi avaliado apenas em duas categorias: três questões referentes à construção da identidade pessoal e social na dimensão histórica (2E) e quatro à atuação sobre os processos de construção da memória social (2F).

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) teve três questões que avaliaram a situação das diversas produções da cultura nos contextos históricos de sua constituição e significação (3G), sete que avaliaram a situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H) e duas que avaliaram a comparação de problemáticas atuais e de outros momentos históricos (3I).

Não foram avaliadas as seguintes competências e habilidades: a capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B), a relativização das diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico (2C), o estabelecimento de relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos (2D) e), e o posicionamento diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), todas as questões apresentaram documentos, sendo em duas de caráter irrelevantes (4L), em outras duas de caráter ilustrativo (4M), e nas demais 20 de caráter imprescindível para a resolução (4N).

Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou vinte questões específicas de História (5O) e quatro interdisciplinares quanto à abordagem (5P). Não houve questões interdisciplinares quanto ao conteúdo (5Q).

Finalmente, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) apresentou três questões que exigiram apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), e outras três que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

6.2.5. Exame de 2013

Quadro 45 - Análise do Enem (2013).

Identificação da Questão		Competências/ Habilidades Avaliadas										Características das Questões								
Nº Original	Classificação na pesquisa	1. Representação e Comunicação		2. Investigação e Compreensão				3. Contextualização Sociocultural				4. Natureza dos Documentos				5. Campo de Domínio das Questões			6. Caráter Restrito das Questões	
		1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	4K	4L	4M	4N	5O	5P	5Q	6R	6S
Ciências Humanas – Múltipla Escolha																				
1	13-T-01																			
2	13-T-02																			
3	13-T-03																			
6	13-T-04																			
8	13-T-05																			
10	13-T-06																			
12	13-T-07																			
13	13-T-08																			
16	13-T-09																			
19	13-T-10																			
21	13-T-11																			
22	13-T-12																			
24	13-T-13																			
25	13-T-14																			
26	13-T-15																			
27	13-T-16																			
28	13-T-17																			
30	13-T-18																			
31	13-T-19																			
35	13-T-20																			
40	13-T-21																			
41	13-T-22																			
42	13-T-23																			
43	13-T-24																			
44	13-T-25																			
45	13-T-26																			

Fonte: Elaborado pelo autor.

A prova de 2013 do Enem foi composta de vinte e seis questões de múltipla escolha relacionadas à História (Quadro 45). Com relação às habilidades e competências do eixo 1 (Representação e comunicação) avaliou a capacidade de criticar e interpretar fontes documentais (1A) em dezoito questões.

O eixo 2 (Investigação e compreensão) foi avaliado em três categorias: duas questões relacionadas ao estabelecimento de relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos (2D), uma à construção da identidade pessoal e social na dimensão histórica (2E), e quatro à atuação sobre os processos de construção da memória social (2F).

O eixo 3 (Contextualização sociocultural) teve duas questões que avaliaram a situação das diversas produções da cultura nos contextos históricos de sua constituição e significação (3G), quatorze que avaliaram a situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade (3H), e uma que avaliou o posicionamento diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).

Não foram avaliadas as seguintes competências e habilidades: a capacidade de produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B), a relativização das diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico (2C) e a comparação de problemáticas atuais e de outros momentos históricos (3I).

Com relação às características da prova, no tocante ao eixo 4 (Natureza dos documentos), três questões não apresentaram documentos (4K), nenhuma apresentou documentos irrelevantes (4L), cinco apresentaram documentos ilustrativos (4M), e dezoito apresentaram documentos imprescindíveis para a resolução (4N).

Já o eixo 5 (Campo de domínio e relação com outras disciplinas) apresentou vinte questões específicas de História (5O), e seis interdisciplinares quanto à abordagem (5P). Não houve questões interdisciplinares quanto ao conteúdo (5Q).

Por fim, o eixo 6 (Caráter restrito das questões) não apresentou questões que exigissem apenas a localização de informação ou entendimento de texto (6R), mas três que abordaram exclusivamente a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

6.3. Análise do conjunto das provas do Enem (2009-2013)

No período analisado, percebe-se a concentração das questões em duas categorias: 1A (Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa), e 3H (Situar os momentos históricos nos diversos momentos da duração). Pode-se afirmar que houve poucas mudanças nas competências e habilidades avaliadas nas provas do Enem, conforme se observa no Gráfico 29.

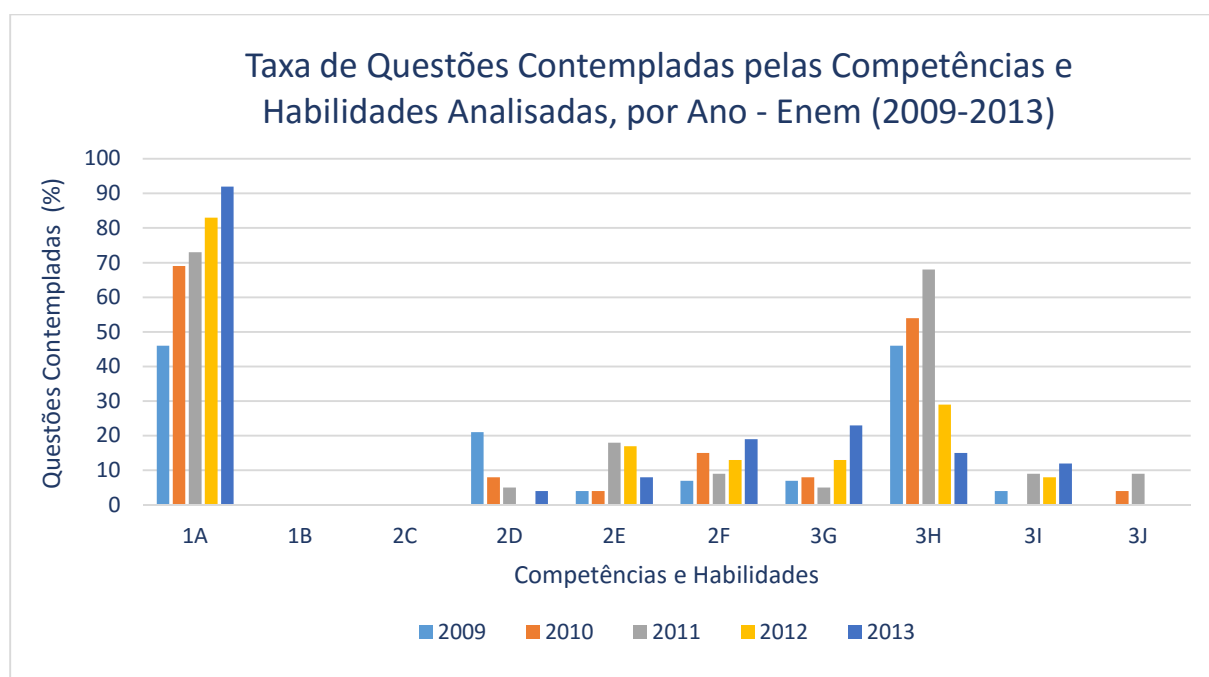


Gráfico 29 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas, por ano - Enem (2009-2013).

O gráfico apresenta mudanças na ocorrência de questões referentes à categoria 1A (Criticar, analisar e interpretar fontes de natureza diversa), numa tendência crescente, partindo de 45% das questões em 2009 e chegando a 90% em 2013.

A competência da categoria 3H (Situar os momentos históricos nos diversos ritmos de duração) apresenta crescimento das questões contempladas de 2009 (45%) a 2011 (70%), mas depois decresce para 30% em 2012 e chega à marca de 15% em 2013, último ano da série.

O Gráfico 30 apresenta os dados consolidados das habilidades e competências avaliadas nas provas da UFMG durante todo o período analisado.

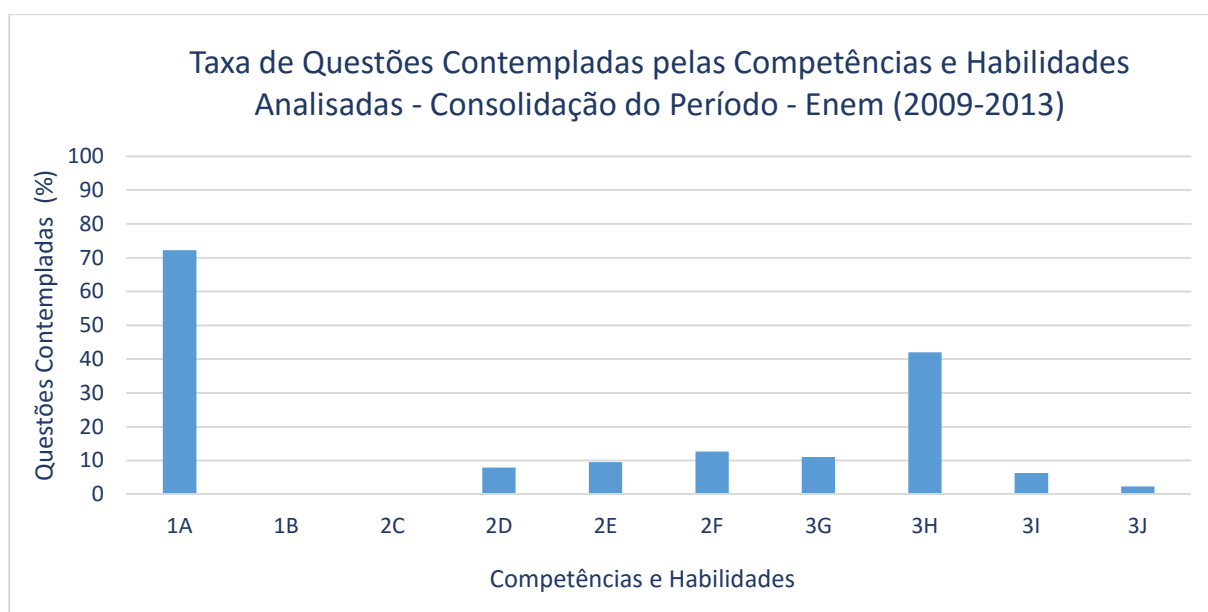


Gráfico 30 - Taxa de questões contempladas pelas competências e habilidades analisadas - consolidação do período - Enem (2009-2013).

Dois competências e habilidades foram mais contempladas durante a série: 1A (Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa), cuja avaliação incidiu sobre 70% do total das questões e 3H (Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade), em 40% do total.

Outras duas categorias não foram avaliadas em nenhuma prova do período estudado: 1B (Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos) e 2C (Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico).

Outras seis categorias de competências e habilidades não foram avaliadas em mais de 15% das questões em toda a série. Três do eixo 2 (Investigação e compreensão): 2D (Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos), 2E (Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica), e 2F (Atuar sobre os processos de construção da memória social); e três do eixo 3 (Contextualização sociocultural): 3G (Situar as diversas produções da cultura nos contextos históricos de sua constituição e significação), 3I (Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos) e 3J (Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado).

Com relação às características das provas ao longo de todo o período, não se observam mudanças significativas, conforme Gráfico 31.

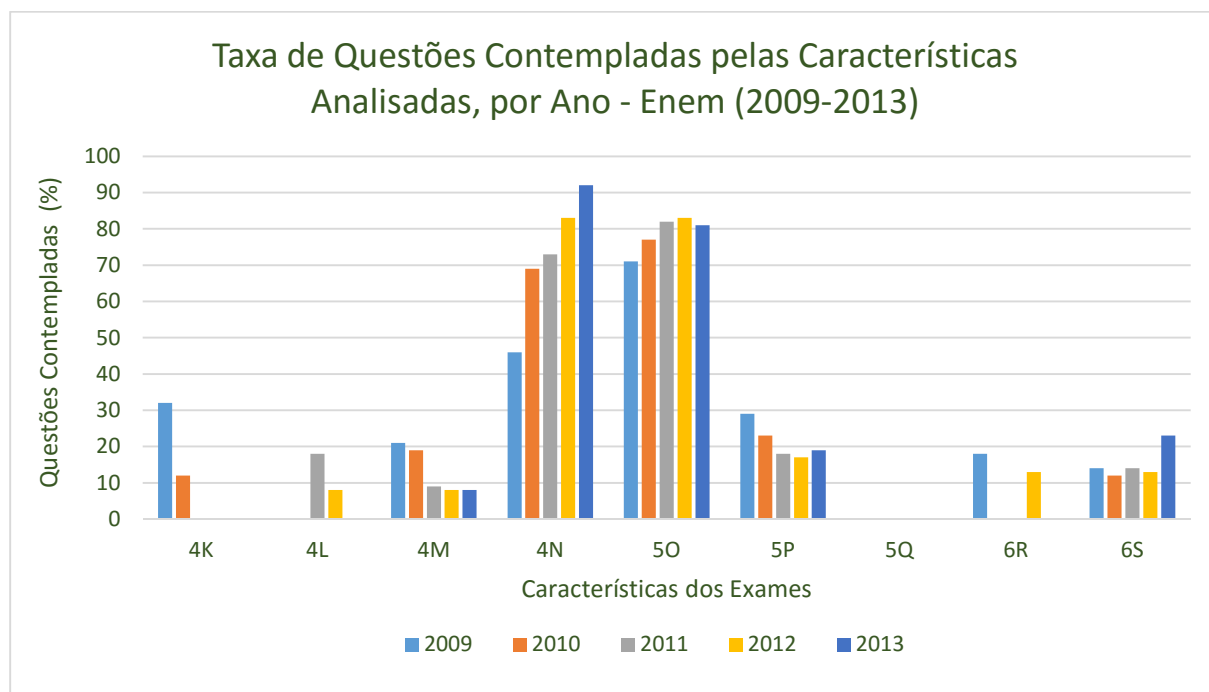


Gráfico 31 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas, por ano - Enem (2009-2013).

Ao longo do período, mais de 70% das questões eram específicas de História (5O), menos de 30% delas tinha caráter interdisciplinar quanto à abordagem (5P). Não houve questões interdisciplinares quanto ao conteúdo (5Q) em toda a série. Em 2009 e 2012 foram identificadas questões restritas quanto à localização de informação ou entendimento de texto (6R), que corresponderam a menos de 20% do total. Em todos os anos houve questões que exigiram apenas a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S) que não ultrapassaram os 25% dos itens. O Gráfico 32 apresenta o consolidado das características das provas do período.

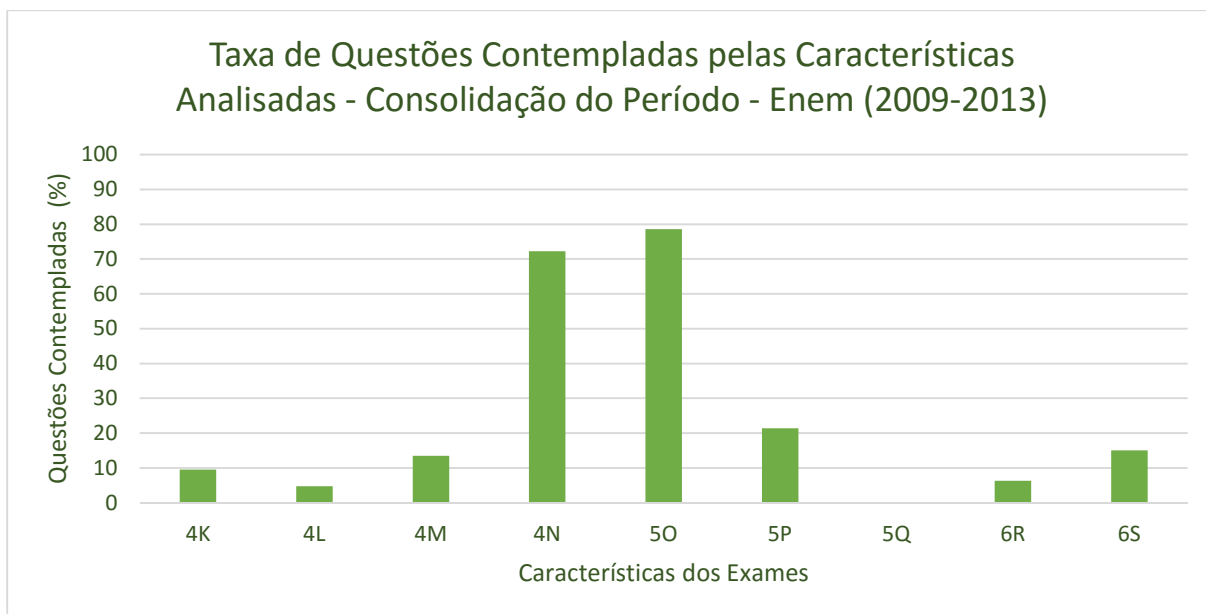


Gráfico 32 - Taxa de questões contempladas pelas características analisadas - consolidação do período - Enem (2009-2013).

As provas do Enem no período de 2009 a 2013, do ponto de vista das características das questões analisadas neste trabalho, apresentaram mais de 70% de suas questões acompanhadas de documentos imprescindíveis para sua resolução (4N). A categoria com maior ocorrência diz respeito a questões específicas de História (5O), alcançado quase 80% do total dos itens. Com relação ao caráter das questões, menos de 10% avaliaram localização de informação ou entendimento de texto (6R) e cerca de 15% avaliaram a identificação de fato, personalidade ou conceito histórico (6S).

A próxima seção é dedicada às considerações finais, quando serão abordados os exames pesquisados em conjunto, buscando avaliar o quanto os documentos orientadores da disciplina de História são observados quanto às competências e habilidades, à análise de documentos, à interdisciplinaridade e ao caráter analítico das questões, em detrimento de restrições dos itens quanto à localização de informação ou identificação de fato, personalidade ou conceito histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi realizado com o objetivo de verificar a coerência entre o currículo proposto pelos documentos norteadores da disciplina de História e os exames de egressos do Ensino Médio: os vestibulares e o Enem após sua reformulação em 2009, com a introdução do que o MEC chamou de “Novo Enem”.

A ideia subjacente é a de que, embora aqueles exames não sejam determinantes para orientar o currículo do Ensino Médio, de alguma forma eles o influenciam. Assim, quanto mais as competências e habilidades propostas nos documentos oficiais forem observadas nos exames, maiores as chances de que sejam incorporadas ao currículo das escolas.

Na realização do trabalho foi abordado o caráter de construção social do currículo, o qual é partilhado por muitos estudiosos do assunto (YOUNG apud GALIAN & LOUSANO, 2014; APPLE, 1989, 2006; GOODSON, 1997, 2008; CHERVEL, 1990; POPKEWITZ, 1995). O currículo é caracterizado pelas relações que se estabelecem entre os vários agentes do campo educacional, as quais são marcadas por disputas e negociações, que impedem a efetivação plena do currículo proposto nacionalmente.

O componente privilegiado do currículo é a *disciplina*. O conceito, com o sentido de *matéria de ensino* surgiu apenas no século XX. Atualmente carrega esse sentido e o anterior, vinculado ao verbo “disciplinar”. André Chervel defende que há autonomia por parte das disciplinas escolares, de tal forma que o conhecimento que transmitem é criado pela própria cultura escolar, e não oriundo da academia, o que reservaria à escola apenas sua vulgarização.

Michael Young, numa outra perspectiva, defende a estreita relação entre a escola e a universidade, a fim de que aquela possa vulgarizar o conhecimento produzido na academia a seus alunos, de forma adaptada. Ainda defende o que chama de “currículo poderoso”, o qual favoreceria os alunos, sobretudo os pertencentes às camadas populares, ensinando o que eles não sabem. Dessa forma, a disciplina teria um papel fundamental ao fortalecer os professores e possibilitar o conhecimento de que os alunos necessitam, abandonando a ideia de abordar na escola o contexto do aluno e só realizando trabalhos interdisciplinares quando os alunos tivessem domínio dos conteúdos das disciplinas.

Essas divergências teóricas demonstram o quanto o tema *currículo* suscita polêmica. Mas, cabe lembrar que as preocupações sobre o *quê e como* ensinar fazem parte do processo educativo e, no Brasil, existem desde o início da escolarização, no período colonial, que ficou a cargo dos jesuítas.

Com a abertura política e o retorno das disciplinas de História e Geografia, houve reformas educacionais em várias localidades, dentre as quais se destacam as que ocorreram no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, sob responsabilidade da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp). Houve um intenso trabalho para a formulação do currículo de História que, ao ser apresentado, sofreu tantas críticas que o governo o revogou, sendo substituído por outro, também elaborado pela Cenp, porém por outra equipe.

A redemocratização teve como um de seus marcos a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual reconhece como funções da Educação *o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. Essa tripla função foi enfatizada também no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com base naquelas normas foram elaborados vários documentos orientadores da Educação Nacional, todos reforçando a tripla função mencionada acima. Especificamente para o Ensino Médio, entre 1998 e 2012, foram publicados vários documentos orientadores do currículo.

Nota-se significativo esforço, por parte do MEC, nas diferentes gestões que o conduziram, de legitimar tanto o currículo proposto por aqueles documentos orientadores quanto o Enem (concebido também como exame certificador). O objetivo maior do MEC diz respeito à efetivação do currículo apresentado nos documentos oficiais. Para tanto, por um lado, procurou promover discussões em todos os estados, reunindo representantes de professores da Educação Básica, das Universidades, das secretarias de Educação e do próprio corpo de servidores, visando à legitimação dos documentos.

Por outro lado, ao tornar o Enem um exame certificador, inclusive para ingresso nas universidades, pretende que aquele exame se baseie no currículo proposto por seus documentos, o que, por seu turno, promoveria a orientação dos currículos dos vários sistemas de ensino e das escolas como um todo. Dessa forma, quanto mais os exames forem coerentes com os documentos oficiais norteadores da Educação, maiores as chances de aquele currículo proposto chegar à ponta do processo.

Na análise feita dos vestibulares e do Enem, especificamente para a disciplina de História, observou-se que há algumas categorias de competências com alta taxa de ocorrência, no entanto há outras que não atingem nem 10% das questões de cada instituição, em nenhum caso. Assim, a hipótese inicial de que os vestibulares e o exame nacional realizado pelo MEC (Enem) não contemplam significativamente as competências e habilidades a serem

desenvolvidas pelos alunos do Ensino Médio, propostas pelos documentos oficiais dedicados à disciplina, foi parcialmente confirmada.

Com relação às *competências e habilidades* avaliadas no conjunto dos exames que foram objeto deste trabalho, de acordo com as orientações propostas pelos documentos oficiais para a disciplina de História (Eixo 1 - *Representação e Comunicação*, Eixo 2 – *Investigação e compreensão* e Eixo 3 – *Contextualização sociocultural*), a Tabela 6 apresenta as ocorrências para cada categoria de análise, por exame e por instituição, em todo o período estudado.

Tabela 6 - Competências e habilidades avaliadas por instituição (consolidado 2009-2013)⁴⁹.

Categorias de análise	UFMG (44 Questões analisadas)		UFPE (80 Questões analisadas)		UFRJ (32 Questões analisadas)		USP (129 Questões analisadas)		UNICAMP (89 Questões analisadas)		UNESP (112 Questões analisadas)		ENEM (126 Questões analisadas)		Total (604 Questões analisadas)	
	Questões contempladas		Questões contempladas		Questões contempladas		Questões contempladas		Questões contempladas		Questões contempladas		Questões contempladas		Questões contempladas	
	Quantidade	% do total	Quantidade	% do total	Quantidade	% do total	Quantidade	% do total	Quantidade	% do total	Quantidade	% do total	Quantidade	% do total	Quantidade	% do ⁵⁰ total
1A	24	55	0	0	15	47	91	70	62	70	62	55	85	67	339	56
1B	28	64	0	0	32	100	58	45	60	67	34	30	0	0	212	35
2C	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	2	0
2D	2	5	2	3	6	19	30	23	13	15	6	5	11	9	70	11
2E	0	0	1	1	0	0	2	2	1	1	2	2	10	8	16	3
2F	2	5	0	0	1	3	5	4	6	7	6	5	16	13	36	6
3G	3	7	18	23	0	0	26	20	5	6	21	19	10	8	83	14
3H	28	64	17	21	18	56	93	72	59	66	43	38	63	50	321	53
3I	1	2	4	5	0	0	10	8	0	0	2	2	5	4	22	4
3J	1	2	3	4	0	0	0	0	0	0	1	1	4	3	9	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observando a Tabela 6 percebe-se que houve três categorias avaliadas em, no mínimo, 35% das questões, enquanto no outro extremo há cinco categorias avaliadas em menos de 10% das questões como um todo. A concentração da avaliação ocorreu nas seguintes categorias: 1A (*Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos*

⁴⁹ A UFRJ a partir de 2012 aderiu ao Enem/ Sisu, não realizando mais o vestibular.

⁵⁰ Valores arredondados.

em sua produção), em 56% das questões; 3H (*Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou simultaneidade*), em 53% das questões; 1B (*Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico*), em 35% das questões.

Com relação à baixa ocorrência, chama a atenção a existência de quatro categorias que não foram avaliadas em mais de 10% das questões em nenhuma prova: 2C (*Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas*), em menos de 1% das questões; 3J (*Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado*), em 1% das questões; 2E (*Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos*), em 3% das questões; e 3I (*Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos*), em 4% das questões.

Três categorias se encontram em patamar intermediário, porém pouco avaliadas também, não atingindo 25% das questões em nenhuma prova: 2F (*Atuar sobre os processos de construção da memória social partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos*), avaliada em 6% das questões como um todo (mas em 13% das questões do Enem); 2D (*Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos*), avaliada em 11% das questões; e 3G (*Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação*), avaliada em 14% das questões.

Assim, do ponto de vista dos eixos de competências e habilidades, o eixo 1 (*Representação e comunicação*) foi o mais contemplado: em mais de 40% do total das questões em cada instituição (com exceção da UFPE que não avaliou esse eixo, do Enem que não avaliou a categoria 1B – *Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos* –, e da UNESP que em 2013 dedicou 30% das questões à categoria 1B). O eixo 2 (*Investigação e compreensão*) foi pouco avaliado e o eixo 3 (*Contextualização sociocultural*) só foi razoavelmente avaliado quanto à categoria 3H (*Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou simultaneidade*), com a ocorrência em 38%, ou mais, das questões das provas das instituições (exceto da UFPE, cuja marca ficou em torno de 20%).

O Gráfico 33 apresenta as porcentagens das competências e habilidades avaliadas nas instituições pesquisadas, por meio do qual se percebe visualmente a heterogeneidade quanto à abordagem das categorias.

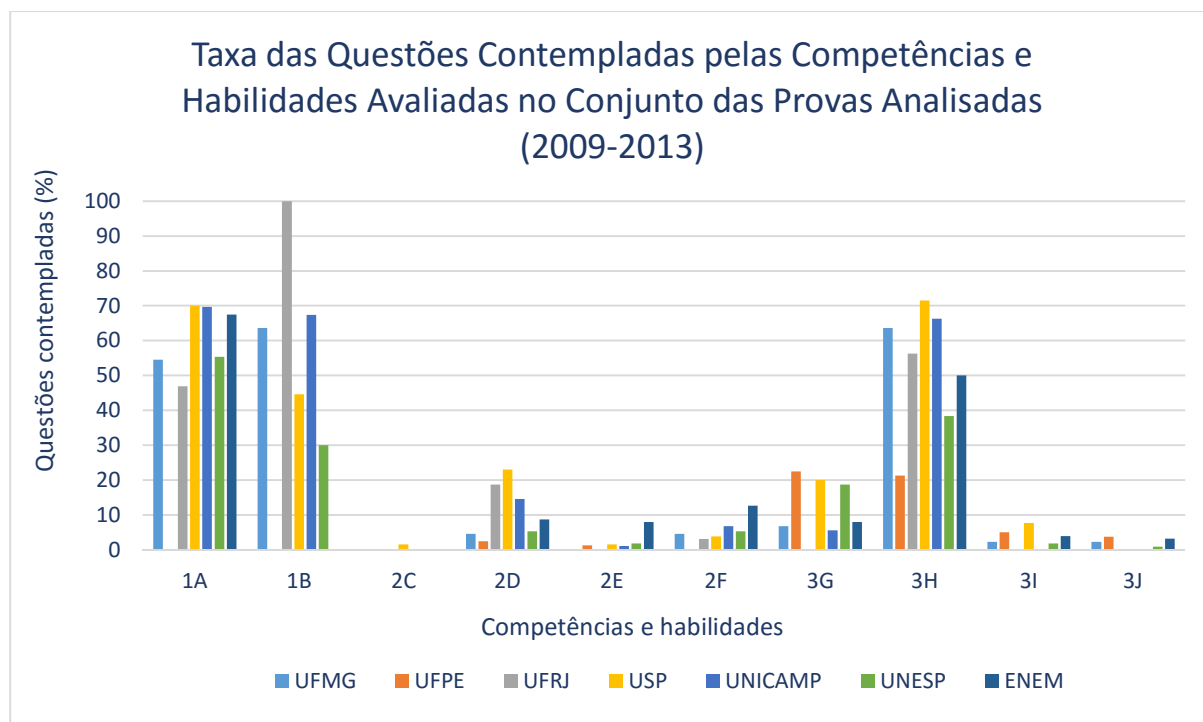


Gráfico 33 - Taxa das questões contempladas pelas competências e habilidades avaliadas no conjunto das provas analisadas (2009-2013).

A partir da observação do Gráfico 33 pode-se verificar uma tendência geral em relação à maior ou menor incidência de competências e habilidades avaliadas. Entretanto há exames específicos que *fogem* daquela tendência. Os exames da UFPE podem ser considerados os que menos observaram os documentos oficiais orientadores da disciplina de História para o Ensino Médio. Não avaliaram o Eixo 1 (*Representação e comunicação*) e avaliaram muito pouco o Eixo 2 (*Investigação e compreensão*), em apenas três questões ao longo do período estudado. O Eixo 3 (*Contextualização sociocultural*) foi mais avaliado, em 42 questões no total.

Por outro lado, as provas da USP e do Enem foram as que mais observaram as competências e habilidades propostas pelos documentos oficiais orientadores da disciplina de História. Os exames da USP foram os únicos que avaliaram a categoria 2C (*Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas*), embora em apenas duas questões.

Proporcionalmente, as questões dos vestibulares da USP têm incidência maior de categorias avaliadas do que a média em sete das categorias, apresentando números inferiores àquela média apenas em três categorias de competências e habilidades: 2E (*Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos*), 2F (*Atuar sobre os processos de construção da memória social partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos*) e 3J (*Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado*).

O Enem só apresentou números inferiores à média geral em outras três categorias: 1B (*Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico*) – lembra-se que não há questões discursivas no Enem, além da redação –, 3G (*Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação*) e 3H (*Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou simultaneidade*).

Com relação às *características das questões* (Eixo 4 - *presença e caráter dos documentos que acompanham as questões*, Eixo 5 - *campo de domínio das questões* e Eixo 6 - *caráter restrito*), a Tabela 7 apresenta as ocorrências para cada categoria de análise, por instituição, em todo o período pesquisado.

Tabela 7 - Características das questões analisadas por exame (2009-2013)

Categorias de análise	UFMG (44 Questões analisadas)		UFPE (80 Questões analisadas)		UFRJ (32 Questões analisadas)		USP (130 Questões analisadas)		UNICAMP (89 Questões analisadas)		UNESP (112 Questões analisadas)		ENEM (126 Questões analisadas)		Total (604 Questões analisadas) ⁵¹	
	Questões contempladas		Questões contempladas		Questões contempladas		Questões contempladas		Questões contempladas		Questões contempladas		Questões contempladas		Questões contempladas	
	Quantidade	% do total	Quantidade	% do total	Quantidade	% do total	Quantidade	% do total	Quantidade	% do total	Quantidade	% do total	Quantidade	% do total	Quantidade	% do total
4K	16	36	79	99	2	6	30	23	8	9	28	25	14	11	177	29
4L	1	2	0	0	8	25	1	1	12	13	12	11	6	5	40	7
4M	4	9	1	1	7	22	4	3	7	8	9	8	20	16	52	8
4N	24	55	0	0	15	47	95	73	62	70	63	56	85	67	344	56
5O	30	68	71	89	29	91	74	57	67	75	76	68	98	78	445	73
5P	14	32	9	11	3	9	45	35	21	24	34	30	28	22	154	25
5Q	0	0	0	0	0	0	9	7	1	1	2	2	0	0	12	2
6R	0	0	0	0	0	0	3	2	0	0	6	5	8	6	17	3
6S	10	23	34	43	11	34	25	19	19	21	33	29	16	13	148	24

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando-se o Eixo 4 (*Natureza dos documentos apresentados nas questões*), a maior parte dos itens contêm documentos (70%) que, em sua maioria (56%) são da categoria 4N (*Imprescindíveis, são objeto de análise das questões*), seguida da categoria 4M (*Ilustrativos, auxiliando na compreensão das questões*) que foi contemplada por 8% das questões, e da 4L (*Irrelevantes, não interferindo no entendimento das questões*), presente em 7% dos itens. Chamam a atenção os exames realizados pela UFPE. Em todo o período apenas 1 questão foi acompanhada de documento, mesmo assim considerado ilustrativo para a resolução (4M).

Sobre o Eixo 5 (*Campo de domínio das questões e relação com outras disciplinas*), 73% do total de questões foram classificadas na categoria 5O (*Específica de História, quando avalia competências/ habilidades especificamente abordadas por História*); 25% foram classificadas como pertencentes à categoria 5P (*Interdisciplinar quanto ao conteúdo, cujos conteúdos são geralmente abordados pela disciplina História e por outra(s) disciplina(s)*); e apenas 2% foram classificadas como 5Q (*Interdisciplinar quanto ao conteúdo, quando requer conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos por História e por outra(s) disciplina(s)*). As questões interdisciplinares quanto ao conteúdo foram mais presentes nos exames da USP, que contribuíram com 9 dos 12 itens desse tipo em todas as provas analisadas.

⁵¹ Valores arredondados.

O Eixo 6 (*Caráter restrito das questões*) apresentou mais questões classificadas na categoria 6S (*Apenas identificação de fato, personalidade ou conceito histórico*), presente em 24% dos itens. Já a categoria 6R (*Apenas localização de informação ou entendimento de texto*) foi observada em apenas 3% dos itens.

Buscando proporcionar informação visual sobre as características das provas analisadas foi elaborado o Gráfico 34.

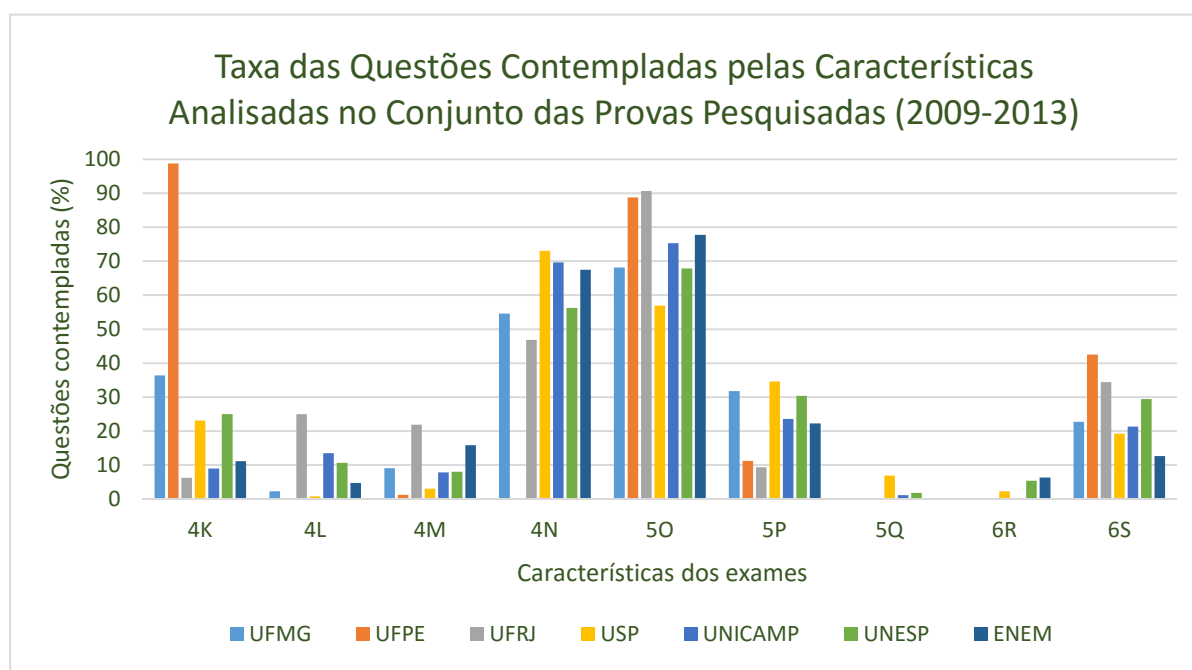


Gráfico 34 - Taxa das questões contempladas pelas características analisadas no conjunto das provas pesquisadas (2009-2013).

Como se observa no Gráfico 34, com relação ao Eixo 4 (*Natureza dos documentos apresentados nas questões*), há incidência de 45% a 70% de questões na categoria 4N (*Documento imprescindível para a resolução*), cuja maior ocorrência se deu nas provas da USP, da UNICAMP e do Enem (70% em cada uma). A exceção diz respeito à UFPE, como mencionado anteriormente.

Com relação ao Eixo 5 *Campo de domínio das questões e relação com outras disciplinas*, há grande incidência na categoria 5O (*Questões específicas de História*), variando de 68% a 91% dos itens (à exceção da USP, cuja taxa é de 57%), o que aponta para um número baixo de questões interdisciplinares na maior parte dos exames. No Eixo 6 (*Caráter restrito das*

questões) a UFPE se destaca novamente, apresentando mais de 40% dos itens classificados na categoria 6S (*Apenas identificação de fato, personalidade ou conceito histórico*), contra uma média de 13% a 34% dos exames das outras instituições.

Phillipe Perrenoud, ao analisar a ideia do sucesso escolar e avaliação, argumenta que ela é entendida atualmente em dois sentidos: a) quando associada ao desempenho dos alunos “obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos” e b) quando associada ao sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto “são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem seus objetivos ou que os atingem melhor que os outros” (2003, p. 10).

O autor continua sua reflexão apontando as diferenças entre a avaliação de alunos realizada por uma determinada escola e a avaliação externa:

A escola só pode avaliar, no cotidiano, aquilo que ela *grosso modo* ensinou, enquanto as avaliações externas em larga escala medem o nível de domínio daquilo *que se reputa* ter sido ensinado em todas as escolas a partir do currículo formal. Fiéis aos textos, tais avaliações não levam em conta a realidade diversificada do ensino e do trabalho escolar (PERRENOUD, 2003 p. 10).

Segue sua argumentação destacando que cada vez mais os governos têm lançado mão de avaliações externas, sejam elas internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), sejam as nacionais como, no caso do Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Enem e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

Essa padronização visa a uma objetividade maior da avaliação, embora comporte restrições. Conforme Perrenoud

Esse efeito dominante da padronização vai possivelmente concentrar as prioridades curriculares naquilo que parece facilmente mensurável e comparável no interior de um sistema educacional, ou entre sistemas: operações, memorização, formas verbais ao invés de raciocínio, imaginação ou argumentação... Isso só vem contrabalançar a tendência – tímida – a uma autonomia curricular mais acentuada dos estabelecimentos e a uma profissionalização da profissão de professor. E, sobretudo, isso só pode retardar a evolução do currículo escolar rumo a objetivos de alto nível taxonômico e rumo às competências (PERRENOUD, 2003 p. 13).

Da mesma forma que há um lapso entre o currículo nacional proposto pelo MEC e o realmente efetivado nas escolas, observa-se um hiato também entre aquele currículo e os exames de egressos do EM, mesmo aqueles realizados pelo próprio Ministério da Educação.

Perrenoud indica algumas possíveis causas deste último descompasso: com vistas à melhoria da qualidade da educação, são aplicados testes padronizados que, por sua característica, não avaliam plenamente *o raciocínio, a imaginação ou a argumentação*, contemplando outros aspectos como *operações, memorização, formas verbais*, retardando a evolução do currículo escolar *rumo às competências*.

Essa é uma afirmação genérica, a qual não pode ser concebida como definitiva. Entretanto, a análise dos exames realizados, no tocante à disciplina de História, demonstra a concentração da avaliação em algumas categorias de competências, como visto anteriormente, em detrimento de outras que são muito pouco avaliadas.

Esse descompasso entre algumas competências mais avaliadas e outras que praticamente não o foram se liga, em parte, à complexidade de se avaliar algumas categorias, em contraste com outras. Face ao exposto, pode-se considerar que a maior ou menor ocorrência de questões avaliando determinadas habilidades está ligada a dois aspectos, pelo menos.

O primeiro diz respeito ao fato de que há práticas mais comuns em sala de aula, na disciplina de História. Há habilidades que são, de certa forma, a base da disciplina e, por mais frágil que tenha sido a formação do professor, ele tem conhecimento de sua importância para a disciplina e para “o pensar historicamente”. Os livros dedicados ao ensino de História lhe destinam considerável atenção. São exemplos desse tipo de competência: *interpretar fontes diversas* (1A); *compreender a sucessão cronológica dos eventos* (3J); *bem como saber se expressar por meio da escrita* (1B) – essas foram as categorias mais avaliadas nos exames. Como são competências concebidas como básicas para a disciplina, sua presença é mais forte nas provas.

O segundo se liga à tradicional constituição das avaliações da disciplina. Historicamente há habilidades presentes na maior parte dos vestibulares do país (ou havia, já que os vestibulares foram abolidos em muitas instituições). Lembra-se que as reformas não significam rupturas com tudo o que havia antes de serem implementadas. Assim, aspectos consolidados no campo educacional não podem ser abolidos de uma hora para outra.

No processo de negociação e disputa entre os agentes do campo, muitos elementos são preservados para que as reformas tenham êxito, caso contrário há um grande risco de não serem efetivamente realizadas. Soma-se a isso o fato de os responsáveis pela elaboração das questões serem especialistas e atuarem diretamente em pesquisa na área. Dessa forma, a presença considerável de algumas categorias, em detrimento das demais, se explica pelo menos por esses dois aspectos, inclusive no Enem – lembra-se o esforço realizado para sua legitimação entre as

IFES, que levou à incorporação de questões elaboradas por professores dessas instituições, conforme mencionado anteriormente.

Considerando o grupo de categorias cuja presença nas avaliações não supera 10% dos itens, observa-se que, em geral, apresenta uma dificuldade maior para a elaboração das questões, pois ou são habilidades mais *subjetivas*, ligando-se à construção de identidade (2E), posicionamento diante de fatos do presente a partir das relações com o passado (3J); ou mais *complexas*, contemplando diferentes tempos históricos: relativizando as diversas concepções de tempo (2C) ou comparando problemáticas atuais com outros momentos históricos (3I).

O grupo de categorias intermediário, presente na faixa de 11% a 25% dos itens da maioria das provas, também apresenta uma categoria cuja habilidade pode ser entendida como *subjetiva*: atuação sobre os processos de construção de memória social (2F). As outras duas categorias dizem respeito ao estabelecimento de relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação (2D); e a situação das diversas produções da cultura nos contextos históricos de sua construção e significado (3G).

Sobre as *características das provas*, a presença de documentos imprescindíveis para a resolução das questões (4N) foi muito expressiva, contemplada em 47%, ou mais, das questões de todas as instituições, à exceção dos exames da UFPE. A ideia de que a disciplina de História precisa analisar documentos de diversos tipos e suportes é muito presente e já se consolidou, considerando-se a produção acadêmica atual, os livros didáticos da disciplina, os livros voltados para o ensino de História e os cursos de formação de professores em serviço, promovidos pelas diferentes redes de ensino. O Enem e a maioria dos exames vestibulares refletem essa tendência, ao incorporarem a análise de documentos diversos em suas provas.

Com relação à interdisciplinaridade, os exames ainda a avaliam pouco. Os trabalhos interdisciplinares nas escolas também não são algo consolidado. Pela experiência empírica, observa-se que, muitas vezes, o que se chama de interdisciplinaridade nas escolas é a abordagem de um tema geral por algumas disciplinas, o qual é analisado pelas disciplinas sem, contudo, promover uma compreensão integrada pelos alunos. A interdisciplinaridade também ainda não é algo amplamente consolidado na academia. Assim, os exames refletem a pouca inserção desse procedimento na área de História.

Por fim, a presença de questões restritas, características de uma educação que se limita a exercitar a localização de informações (em detrimento da análise e reflexão crítica sobre determinados problemas) foi inferior a 10% dos itens de cada instituição, quando ocorreu. Já a

concepção de História que visa à memorização de nomes, datas e fatos foi inferior a 30% das questões de cada instituição (exceto da UFRJ, presente em 43% dos itens; e da UFPE, em 34%).

As competências e concepções indicadas pelo currículo nacional, proposto pelos documentos orientadores da Educação, referentes à disciplina de História no Ensino Médio, não são avaliados de forma consistente em sua totalidade. As competências e habilidades mais subjetivas ou com maior complexidade para avaliação incorrem em número muito reduzido de questões. Da mesma forma ocorre com as competências e habilidades que introduzem aspectos ainda não inseridos no currículo real, seja na academia, seja na Educação Básica.

Entretanto, as competências já consolidadas e historicamente vistas como básicas da disciplina são contempladas nos exames. Assim, a abordagem, pelos exames destinados aos egressos do Ensino Médio, das competências, habilidades e procedimentos propostos pelos documentos oficiais, apresenta uma complexidade que se desdobra em duas frentes.

A primeira diz respeito ao processo de *filtro*, disputa e negociação que ocorre em todas as esferas de influência, desde a formulação do currículo pelo MEC até sua chegada ao professor que, por sua vez, também é influenciado pela cultura escolar e age conforme suas concepções teóricas, ideológicas e políticas. Soma-se a isso a relação que o aluno estabelece com o saber, podendo estar mais suscetível a algumas disciplinas, conteúdos e professores do que a outros. O ponto nodal do currículo real se constitui na relação que se estabelece entre professor e aluno em sala de aula.

A segunda frente se refere à distância entre os conteúdos, competências e habilidades avaliados pelo Enem (e pelos vestibulares como um todo) e o que ocorre em sala de aula. Um sistema de ensino ou uma escola podem tentar orientar seu currículo com base naqueles exames, mas a efetivação disso também depende da relação que se estabelece em sala de aula. As concepções teóricas, políticas e ideológicas do professor, conjugadas com a qualidade da formação que recebeu, mediadas pela relação que estabelece com os alunos, portadores de graus diferentes de suscetibilidade às disciplinas, conteúdos e professores, são a essência do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do currículo efetivamente realizado. A Figura 10⁵² ilustra essa dinâmica.

⁵² Elaborado pelo autor.

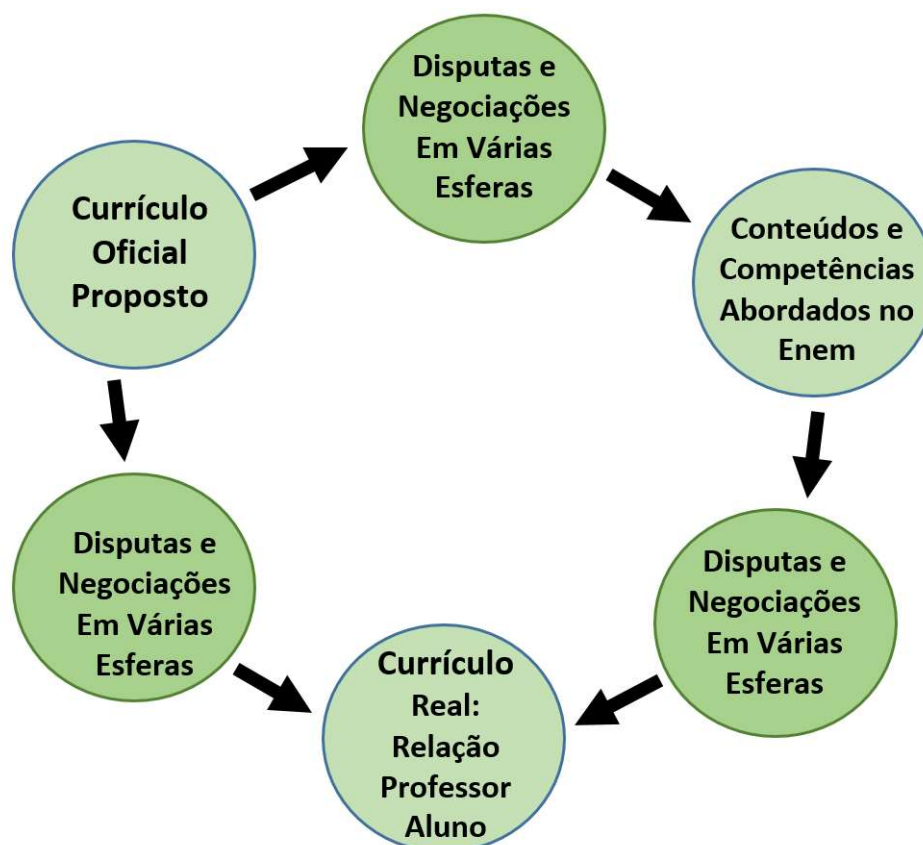


Figura 10 - Relações de negociação e disputa entre o currículo oficial proposto, o Enem e o currículo real.

Assim, observa-se que as categorias de competências e os procedimentos já consolidados em sala de aula e na academia estão mais presentes nas questões dos exames. Esse é o caso das categorias de habilidades com maior ocorrência nos exames: 1A (*Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa*); 1B (*Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos*); e 3H (*Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade*).

Da mesma forma, alguns procedimentos legitimados no campo foram contemplados em número significativo de questões. Esse é o caso da análise de documentos de naturezas diversas, presente em 47%, ou mais, das questões de todos os exames estudados (à exceção das provas da UFPE). Lembra-se também que a avaliação desse tipo de procedimento é mais técnica e apresenta menos dificuldades para sua elaboração do que outros procedimentos mais complexos.

Não obstante essa constatação, no que concerne ao Enem e aos documentos norteadores oficiais, o MEC continua com sua estratégia de legitimação de ambos, visando o objetivo maior: implantar o currículo proposto nos documentos oficiais nas redes de ensino do país.

Esses embates passam por um novo capítulo na atualidade, com as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Novamente, assim como ocorreu quando da proposta curricular elaborada pela Cenp no período da redemocratização, a reforma curricular da disciplina de História é a que tem causado mais polêmica.

Especificamente sobre a disciplina de História, o documento preliminar da BNCC tem encontrado várias resistências. A Anpuh agendou um seminário para fevereiro de 2016, com o objetivo de discutir a proposta. Em nota, a Seção Regional da Anpuh no Rio de Janeiro afirma:

[...] apesar das boas intenções da proposta do componente de História na BNCC para o rompimento com uma perspectiva eurocêntrica e quadripartite, não há nada novo e realmente significativo no campo da pesquisa na área sendo incorporado ao documento apresentado. Apenas uma inversão dos parâmetros eurocêtricos por um conhecimento histórico com centralidade em uma História do Brasil. Portanto, a dimensão temporal precisa ser reelaborada e colocada enquanto eixo definidor da área, de forma semelhante ao que ocorre com a proposta de Geografia, que definiu o espaço como seu eixo fundamental.⁵³

Novamente os embates do campo se manifestam e os diferentes agentes apresentam suas concepções. O MEC segue seu curso visando à implantação do currículo nacional proposto em âmbito nacional, para o qual busca a dupla legitimação: dos documentos orientadores, por um lado, e do Enem, por outro. A estratégia então se concentra na maior legitimação possível, a fim de diminuir as resistências. A disciplina de História novamente protagoniza os debates que resultarão no currículo negociado. Contudo, o currículo real sempre resultará de negociações e disputas pelos vários agentes das diferentes esferas componentes do campo e se efetivará na relação pedagógica entre professores e alunos.

⁵³ Cf. Carta-crítica. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3130-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

REFERÊNCIAS

Bibliografia Geral

ABUD, Kátia Maria. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 1998, v.18, n.36. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200006>. Acesso em: 10/12/2007.

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de história**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção Ideias em Ação).

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Bauru, SP: Edusc, 2005.

ALVIM, Theresa Cesário. **O golpe de 64: a imprensa disse não**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

ANDIFES – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. 2011. Disponível em: <<http://www.prace.ufop.br/novo/pdfs/publicacoes/Relatorio%20Nacional.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011.

APPLE, Michael W. Currículo e poder. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.14, n.2, p. 46-57, jul./dez. 1989.

_____. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinícius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Vanessa Freitas de; AMUDE, Amanda Mendes; MORGADO, Suzana Pinguello. Lei Darcy Ribeiro e diretrizes para educação do Banco Mundial para a América Latina. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 3., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008.

AZEVEDO, Fernando et. al. A nova política educacional: esboço de um programa educacional extraído do manifesto. In: **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010a. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Série Artes de viver, conhecer e formar).

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 53/1, out. 2010. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3684Becker.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

BEISEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: 2009.

_____. **Livro didático e conhecimento em história: uma história do saber escolar**. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em História). FFLCH - Universidade de São Paulo.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. 11ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro, Campos: 1997.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Direitos Humanos, formação escolar e esfera pública. In: BITTAR, Eduardo (Org.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, p. 255-271, 2008a.

_____. O declínio do sentido público da educação. **Revista de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 411-443, set-dez 2008b.

_____. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? In: _____. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.85-105.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma crítica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista, SP: Edusf, 1998.

CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

CASTRO, Cláudio de Moura. Sua Excelência, o vestibular. **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 3, fev. 1982.

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 213-231, 2004.

CHAMLIAN, Helena Coharik. A disciplina: uma questão crucial na didática. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

CHAUI, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

_____. **Cultura e democracia**. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 1993.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 177-229, 1990.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **A História no centro do debate**: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de 70 e 80. Araraquara, SP: FCL/ Laboratório Editorial/ Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.

_____. **Falas do novo, figuras da tradição**: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: Editora Unesp, 2002.

COSTA, Antonio Cláudio Moreira. Educação de Jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 4, p. 64-82, 2009.

CUNHA, Luiz Antonio. Vestibular: a volta do pêndulo. **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 3, fev. p. 7-16, 1982.

DREIFUSS, René Armand. **1964**: a conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe. 3ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, memória, história**: possibilidades de leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 521-544.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

FERREIRA, Alexandre Marcos de Mattos Pires. **A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP**: um estudo sobre o início da formação de pesquisadores e professores de matemática e de física em São Paulo. Disponível em: <http://www.sbhc.org.br/resources/anais/10/1344217546_ARQUIVO_TextoFinal-AlexandreM.M.P.Ferreira.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2016.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & ensino de história**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GABEIRA, Fernando. **O que é isso, companheiro?** Rio de Janeiro: Capecri, 1979.

GALIAN, Claudia Valentina Assunção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.4, p. 1109-1124, out./ dez. 2014.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. Avaliando a avaliação escolar: notas escolares e inteligência fluida. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 841-849, out./ dez. 2010

GONÇALVES JUNIOR, Wanderley Paulo; BARROSO, Marta Feijó. Enem: os itens e o desempenho dos estudantes em 2009. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 14., 2012, São Sebastião, SP. **Anais...** São Sebastião, SP: Sociedade Brasileira de Física, 2012.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **A construção social do currículo**. Trad. Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Para se escrever uma história do Brasil: a guerra pelo passado na cultura oitocentista brasileira. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – HISTÓRIA: GUERRA E PAZ, 23., 2005, Londrina. **Anais...** Londrina: Associação Nacional de História; Universidade Estadual de Londrina, 2005. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0635.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. 2ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 42/5, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2014.

HRUBY, Hugo. O instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no limiar da República (1889-1912): momentos decisivos. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 9., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Associação Nacional de História – Seção Rio Grande do Sul; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <http://eeh2008.anpuh-rs.org.br/resources/content/anais/1212158581_ARQUIVO_HugoHruby.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. O templo das sagradas escrituras: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a escrita da história do Brasil (1889-1912). **História da Historiografia**, n.2, p. 50-66, 2009.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOWALEWSKI, Daniele Pechuti. **Experiência-Brasil: diversidades, diferença, educação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LAPA, José Roberto do Amaral. **A história em questão** (historiografia brasileira contemporânea). Petrópolis, RJ: Vozes: 1976.

_____. José Roberto do Amaral. **História e historiografia: Brasil pós-64**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LAUAND, Jean; LUCCHI, Elian Alabi. **Entrevista – César Coll**: a reforma curricular brasileira. 1999. Disponível em: <<http://hottopos.com/harvard1/coll.htm>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Evolução histórico-legal do vestibular (1968 - 1983) do Milagre à Recessão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 1, p. 27-45, 1985.

LISBOA, Luis Carlos; MARINHO, Beatriz. (Org.). **História política do Brasil**: revolução de 64 – coletânea de textos e de fotos. Rio de Janeiro, Editora Rio, s.d.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem. **Educação em Revista**, Belo horizonte, v. 26, n.1, p. 89-110, abr. 2010.

MARINS, Cosme Freire. **Mosaico da identidade nacional**: as representações do Brasil entre alunos de uma escola pública. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARTINS FILHO, João Roberto. **Movimento estudantil e ditadura militar**: 1964-1968. Campinas, SP: Papirus, 1987.

MÁSCULO, José Cássio. **Concurso de professores de história da rede pública frente às práticas e ao conhecimento histórico**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Vestibular e currículo**: o saber histórico escolar e os exames vestibulares da Fuvest. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, memória, história**: possibilidades de leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et. al. Instituições escolares no Brasil Colonial e Imperial. **Histedbr**. p. 1-28. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_075.html>. Acesso em: 20 dez. 2015.

NIKITIUK, Sônia M. Leite (Org.). **Repensando o ensino de história**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**: Pierre Bourdieu. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NUNES, Nataly; REZENDE, Maria José de. O ensino da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar. In: SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA – TRABALHADORE(A)S EM MOVIMENTO: CONSTITUIÇÃO DE UM NOVO PROLETARIADO?, 3., 2008, Londrina. **Anais...** Londrina: Grupo de Estudos de Política da América Latina – GEPAL; Universidade Estadual de Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/natalynunes.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coord.). **História**: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEB, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v.21).

OTRANTO, Célia Regina. A nova LDB da educação nacional: seu trâmite no congresso e as principais propostas de mudança. **Revista Universidade Rural**, v. 18, n. 1-2, dez. 1996.

PERES, Tirsia Regazzini. **Educação Brasileira no Império**. 2005. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/105/3/01d06t03.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 27-29, jul. 2003.

PERRENOUD, Philippe et. al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e os desafios da avaliação**. Trad. Cláudia Schilling/ Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINHO, Sheila Zambello. **Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

POERNER, Artur José. **O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros**. 4ª ed. ilustrada, revisada, ampliada e atualizada. São Paulo: Centro de Memória da Juventude, 1995.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomás Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.173-210.

RAPOSO, Gustavo de Resende. **A educação na Constituição Federal de 1988**. 2005. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/6574/a-educacao-na-constituicao-federal-de-1988/1>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

REIS, Fernando Baldy dos. CICONELLI, Rozana Mesquita; FALOPPA, Flávio. Pesquisa científica: a importância da metodologia. **Revista Brasileira de Ortopedia**, v.37, n.3, p. 51-55, mar. 2002. Disponível em: <<http://alessandro.ccbs.uepb.edu.br/pdf/texto3.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

REIS FILHO, Daniel Aarão et al. Marco Aurélio Garcia (Org.). **As esquerdas e a democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra/ CEDEC, 1986.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paideia**, Ribeirão Preto (SP), n.4, fev./jul. 1993.

RIBEIRO, Renílson Rosa. Projeto de Brasil, fôrmas de brasileiros: o ensino de história no Brasil entre o IIº pós-guerra e a ditadura militar pós-1964. **Revista eletrônica de história do Brasil**, Juiz de Fora, MG, v.5, n.1., 2001. Disponível em: <<http://www.rehb.ufjf.br/anteriores/v5n1/51renilson.htm>>. Acesso em: 10/01/2007.

RIBEIRO, Sérgio Costa. O vestibular. **Em aberto**, Brasília, ano 1, n. 3, fev., p.1-6, 1982.

RICARDO FILHO, Geraldo Sabino. **O discurso sobre as políticas educacionais: coesões e ramificações dos especialistas em educação (1997-2007)**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RIGOTTI, José Irineu Rangel; CERQUEIRA, César Augusto. As bases de dados do Inep e os indicadores educacionais: conceitos e aplicações. In: RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; RIANI, Juliana de Lucena Ruas. (Org.). **Introdução à demografia da educação**. Campinas, SP: ABEP, 2004.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas, SP: Alínea, 2003.

SALVADOR, César Coll. **Significado e sentido na aprendizagem escolar**: reflexões em torno do conceito de aprendizagem significativa. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/smed/cape/artigos/textos/cesar>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001)**. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

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

SCHWARCZ, Lilia. Por uma historiografia da reflexão. In: BLOCH, Marc. **Apologia da história**: ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

SIGUETA, Elzo. A Seleção de recursos humanos e a contribuição da Fundação Carlos Chagas: uma perspectiva histórica. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 11, p. 35-54, jan./jun. 1985.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SIRKIS, Alfredo. **Os carbonários**: memórias da guerrilha perdida. São Paulo: Círculo do Livro – cedido pela Global, 1980.

SOARES, Luiz Carlos. **O “povo de Cam” na capital do Brasil**. A escravidão urbana no Rio de Janeiro do século XIX. Rio de Janeiro: Faperj/ 7Letras, 2007.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, julho/ 2003.

SOUZA, Ana Silvia Ariza de. **Código de Menores x ECA: Mudanças de Paradigmas**. 2004. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/servicos/biblioteca/codigo-de-menores-x-eca-mudancas-de-paradigmas>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e juventude**: o aprender a aprender. São Paulo: Educ/ Paulus, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VENTURA, Zuenir. **1968 – o ano que não terminou**. São Paulo: Círculo do Livro S/A – cedido pela Nova Fronteira, 1988.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 289-297, jul/dez. 2010.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Fontes

Dados dos Exames realizados pelo MEC

Enem. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

Dados das Universidades

FURG. Disponível em: <<http://www.furg.br/>>.

UERJ. Disponível em: <<http://www.eng.uerj.br/noticias/1285656075ataUERJ+2010+Mostra+Universidade+em+Numeros>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFABC. Disponível em: <<http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/ufabc-em-numeros>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFAC. Disponível em: <<http://www.ufac.br/>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFAL. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/ufal-em-numeros/ufal-em-numeros>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFAM. Disponível em: <<http://proeg.ufam.edu.br/cursos-oferecidos>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFBA. Disponível em: <<http://www.proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/UFBA%20em%20n%C3%BAmeros%202013%20ano%20base%202012%20gr%C3%A1fica%20%282%29.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFC. Disponível em: <<http://www.ufc.br/a-universidade/ufc-em-numeros/3550-dados-basicos-2012>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFCEG. Disponível em: <<http://pre.sti.ufcg.edu.br/pre/home/dados-e-estatisticas#dados-dos-cursos>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFCEPA. Disponível em: <<http://ufcspa.edu.br/index.php/cursos>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFERSA. Disponível em: <<http://www2.ufersa.edu.br/portal/divisoies/cpps/414>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFES. Disponível em: <<http://www.ufes.br/ufes-em-n%C3%BAmeros>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFF. Disponível em: <<http://www.uff.br/?q=uff/uff-em-n%C3%BAmeros>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFFS. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/images/proplan/Relatrio_de_Gesto/Relatrio_de_Gesto_2012.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFG. Disponível em: <<http://www.ufg.br/pages/63425-visao-geral-graduacao-cursos-por-area>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFGD. Disponível em: <www.ufgd.edu.br/sobre>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFJF. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/portal/universidade/ufjf/dados-estatisticos/>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFLA. Disponível em: <https://www.ufla.br/portal/?page_id=25>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFMA. Disponível em: <<https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/lista.jsf?nivel=G&aba=p-graduacao>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFMG. Disponível em: <https://www.ufmg.br/conheca/nu_index.shtml>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFMS. Disponível em: <<http://www.sien.ufms.br/cursos/busca>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFMT. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/un/proeg>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFOP. Disponível em: <<http://www.prograd.ufop.br/index.php/cursos>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFOPA. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/diavi/arquivo/em-numeros/ufopa-em-numeros-2012>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFPA. Disponível em: <<http://www.ufpanumeros.ufpa.br/index.php/pt/ensino>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFPB. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/prg/content/cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFPE. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ufpenova/index.php?option=com_content&view=article&id=59&Itemid=191>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFPEL. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/acessoainformacao/institucional/>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFPI. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/page.php?id=34>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFPR. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portaIufpr/a-universidade-institucional/>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFRA. Disponível em: <<http://www.portal.ufra.edu.br/index.php/graduacao/180-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFRB. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/portal/a-ufrb/ufrb-em-numeros>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFRGS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/ufrgs-em-numeros>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFRJ. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/docs/lai/ufrj-em-numeros.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFRN. Disponível em: <<http://www.sistemas.ufrn.br/portal/PT/documento/116168700#.UyYaLPldVyk>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFRPE. Disponível em: <<http://www.ufrpe.br/graduacao.php>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFRR. Disponível em: <http://www.proeg.ufr.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=11>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFRRJ. Disponível em: <http://www.ufrj.br/rural_em_numeros/02.1%20-%20graduacao.php>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFS. Disponível em: <http://oficiais.ufs.br/sites/default/files/21/ufs_em_numeros_-_edicao_especial.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFSC. Disponível em: <<http://antiga.ufsc.br/paginas/numeros.php>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFSCar. Disponível em: <http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.prograd.ufscar.br>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFSJ. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/ppplan/UFSJ_em_numeros_producao.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFSM. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/proplan/images/stories/file/COPLIN/folder-2012.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFT. Disponível em: <<http://ww1.uft.edu.br/index.php/ensino/graduacao>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFTM. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/proplan/informacoes-institucionais/uftm-em-numeros/uftm-em-numeros-2011>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFU. Disponível em: <<http://www.ufu.br/pagina/cursos-presenciais>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFV. Disponível em: <<http://www.ufv.br/>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UFVJM. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/numeros/>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UnB. Disponível em: <<http://www.unb.br/sobre/gradua>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UNESP. Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/apresentacao/perfil/>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UNICAMP. Disponível em: <http://www.aeplan.unicamp.br/anuario_estatistico_2010/index_arquivos/marcador2010_port.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UNIFAL. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/ensino>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UNIFAP. Disponível em: <<http://www.unifap.br/public/index/graduacao>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UNIFEI. Disponível em: <<http://www.unifei.edu.br/acessoainformacao/acesso-informacao-aco-es-programas>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UNIFESP. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/index.php/index.php?cod=2&pag=cursogra.php&tipo=1>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UNIFESSPA. Disponível em: <<http://www.ceps.ufpa.br/daves/UNIFESSPA/UNIFESSPA.htm>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UNILA. Disponível em: <<http://www.unila.edu.br/conteudo/cursos-gradua%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UNILAB. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/cursos-de-graduacao/>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UNIPAMPA. Disponível em: <<http://www.unipampa.edu.br/portal/graduacao>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UNIR. Disponível em: <<http://www.unir.br/>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UNIRIO. Disponível em: <<http://www.proplan.unirio.br/departamento-de-avaliacao-e-informacoes-institucionais/unirio-em-numeros>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UNIVASF. Disponível em: <<http://univasf.edu.br/>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

USP. Disponível em: <<http://www5.usp.br/usp-em-numeros/>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

UTFPR. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/informacoes-e-indicadores-universitarios/utfpr-em-numeros-2013>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

Diretrizes Educacionais

BRASIL. Inep. **Sobre o Enem**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/Enem/sobre-o-Enem>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

_____. **Comitê de Governança**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/Enem/comite-de-governanca>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

_____. Nota técnica: **Procedimento de cálculo das notas do Enem**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_procedimento_de_calculo_das_notas_enem_2.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2014.

_____. Nota técnica: **Teoria da Resposta ao Item**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2014.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica/ Diretoria de Currículo e Educação Integral, 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2010a.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio**: documento básico. Brasília: MEC, 2002a.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/ Inep, 2005.

_____. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries. In: _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997a.

_____. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries. In: _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCN+EM)**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História – 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998c.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia – 1ª a 4ª séries.** Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997b.

_____. Parecer CEB nº 15, de 1 de junho de 1998. In: _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.** Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999b.

_____. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=768&Itemid=>. Acesso em: 26 mar. 2014.

_____. **Resolução CEB nº 2**, de 7 de abril de 1998c. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 12 mar 2014.

_____. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.** Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999c.

_____. **Resolução CEB nº 7**, de 9 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 2010.

Exames realizados pelo MEC: Enem

BRASIL. Inep. **Exame Nacional do Ensino Médio.** 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/dia1_caderno1.pdf>. Acesso em 30 dez. 2013.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio.** 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2010/AZUL_quarta-feira_GAB.pdf>. Acesso em 30 dez. 2013.

BRASIL. MEC. **Exame Nacional do Ensino Médio.** 2011b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/01_AZUL_GAB.pdf>. Acesso em 30 dez. 2013.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio.** 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2012/caderno_enem2012_sab_azul.pdf>. Acesso em 30 dez. 2013.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio.** 2013. Disponível em: <http://www.curso-objetivo.br/vestibular/resolucao_comentada/enem/enem2013_1dia.asp?img=01>. Acesso em 2 mar. 2013.

Exames vestibulares

UFMG. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/site_novo/?pagina=8>. Acesso em 15 jan. 2014.

UFPE. Disponível em: <<http://vestibular.brasile scola.com/downloads/universidade-federal-pernambuco.htm>>. Acesso 1 fev. 2014.

UFRJ. Disponível em: <http://www.vestibular.ufrj.br/index.php?option=com_rokdownloads&view=folder&Itemid=16&id=749:provas-e-gabaritos>. Acesso em: 11 jan. 2014.

UNESP-VUNESP. Disponível em: <<http://www.provasdevestibular.com.br/unesp/#2012>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

UNICAMP. Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest_antiores/vest_ant.html>. Acesso em: 8 jan. 2014.

USP-FUVEST. Disponível em: <<http://www.provasdevestibular.com.br/fuvest/>>. Acesso em: 2 jan. 2014.

Legislação geral

BRASIL. **Constituição (1824)**. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. **Constituição (1891)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 16 out. 2013.

_____. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 17 out. 2013.

_____. **Constituição (1937)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 18 out. 2013.

_____. **Constituição (1946)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 19 out. 2013.

_____. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil, de 23 de janeiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 19 out. 2013.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Decreto nº 5.083**, de 1 de dezembro de 1926. Institui o Código de Menores. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dpl/dpl5083.htm>. Acesso em: 22 out. 2013.

_____. **Decreto nº 17.943-A**, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm >. Acesso em: 23 out. 2013.

_____. **Emenda Constitucional nº 1**, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 3 mar. 2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 19**, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm>. Acesso em: 4 mar. 2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 4 mar. 2014.

_____. **Lei nº 4.655**, de 2 de junho de 1965. Dispõe sobre a legitimidade adotiva. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4655.htm>. Acesso em: 22 nov. 2013.

_____. **Lei nº 5.258**, de 10 de abril de 1967. Dispõe sobre medidas aplicáveis aos menores de 18 anos pela prática de fatos definidos como infrações penais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5258.htm>. Acesso em: 27 nov. 2013.

_____. **Lei nº 5.439**, de 22 de maio de 1968. Altera a Lei nº 5.258, de 10 de abril de 1967, que dispõe sobre medidas aplicáveis aos menores de 18 anos pela prática de fatos definidos como infrações penais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5439.htm >. Acesso em: 29 nov. 2013.

_____. **Lei nº 6.697**, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6697.htm>. Acesso em: 21 nov. 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências (ECA). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em 7 mar. 2014.

Legislação educacional

BRASIL. **Decreto nº 6.003**, de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta a arrecadação, a fiscalização e a cobrança da contribuição social do salário-educação, a que se referem o art. 212, § 5º, da Constituição, e as Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e 9.766, de 18 de dezembro de 1998, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D6003.htm>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso: 30 nov. 2015.

_____. **Emenda Constitucional nº 11**, de 30 de abril de 1996. Permite a admissão de professores, técnicos e cientistas estrangeiros pelas universidades brasileiras e concede autonomia às instituições de pesquisa científica e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc11.htm>. Acesso em: 3 mar. 2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 4 mar. 2009.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 20 nov. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 out 2013.

_____. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm>. Acesso em 5 mar. 2014.

_____. **Lei nº 9.475**, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9475.htm>. Acesso em 7 mar. 2014.

_____. **Lei nº 10.287**, de 20 de setembro de 2001. Altera dispositivo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10287.htm>. Acesso em 6 mar. 2014.

_____. **Lei nº 10.328**, de 12 de dezembro de 2001. Introduce a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10328.htm>. Acesso em 6 mar. 2014.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 6 mar. 2014.

_____. **Lei nº 10.709**, de 31 de julho de 2003. Acrescenta incisos aos arts. 10 e 11 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.709.htm>. Acesso em 6 mar. 2014.

_____. **Lei nº 10.793**, de 1 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.793.htm>. Acesso em 7 mar. 2014.

_____. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/537109.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

_____. **Lei nº 10.870**, de 19 de maio de 2004. Institui a Taxa de Avaliação in loco das instituições de educação superior e dos cursos de graduação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.870.htm>. Acesso em 6 mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.031**, de 10 de maio de 2006. Altera o art. 67 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11301.htm>. Acesso em 7 mar. 2014.

_____. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em 6 mar. 2014.

_____. **Lei nº 11.183**, de 5 de outubro de 2005. Dá nova redação ao inciso II do caput do art. 20 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11183.htm>. Acesso em 6 mar. 2014.

_____. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em 7 mar. 2014.

_____. **Lei nº 11.331**, de 25 de julho de 2013. Acrescenta parágrafo ao art. 44 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com relação a processo seletivo de acesso a cursos superiores de graduação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11331.htm>. Acesso em 7 mar. 2014.

_____. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em 5 mar. 2014.

_____. **Lei nº 11.525**, de 25 de setembro de 2007. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm>. Acesso em 7 mar. 2014.

_____. **Lei nº 11.632**, de 27 de dezembro de 2007. Altera o inciso I do caput do art. 44, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11632.htm>. Acesso em 7 mar. 2014.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em 7 mar. 2014.

_____. **Lei nº 11.684**, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em 7 mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.700**, de 13 de junho de 2008. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm>. Acesso em 6 mar. 2014.

_____. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em 6 mar. 2014.

_____. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em 7 mar. 2014.

_____. **Lei nº 12.013**, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 12 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12013.htm>. Acesso em 7 mar. 2014.

_____. **Lei nº 12.014**, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em 7 mar. 2014.

_____. **Lei nº 12.020**, de 27 de agosto de 2009. Dá nova redação ao inciso II do caput do art. 20 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para modificar o rol de instituições de ensino comunitárias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12020.htm>. Acesso em 6 mar. 2014.

_____. **Lei nº 12.056**, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm>. Acesso em 7 mar. 2014.

_____. **Lei nº 12.061**, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm>. Acesso em 6 mar. 2014.

_____. **Lei nº 12.287**, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm>. Acesso em 6 mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.416**, de 9 de junho de 2011. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm>. Acesso em 7 mar. 2014.

_____. **Lei nº 12.472**, de 1 de setembro de 2011. Acrescenta § 6º ao art. 32 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo os símbolos nacionais como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12472.htm>. Acesso em 7 mar. 2014.

_____. **Lei nº 12.603**, de 3 de abril de 2012. Altera o inciso I do § 4º do art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para beneficiar a educação a distância com a redução de custos em meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do Poder Público. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12603.htm>. Acesso em 7 mar. 2014.

_____. **Lei nº 12.608**, de 10 de abril de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil - SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil - CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis nos 12.340, de 1º de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12608.htm>. Acesso em 7 mar. 2014.

_____. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em 6 mar. 2014.

_____. **Portaria Normativa nº 40**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Portaria_n40.pdf>. Acesso em 7 abr. 2014.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COSME FREIRE MARINS

**Currículo de História no Ensino Médio e avaliação de egressos:
a relação entre os documentos orientadores da disciplina e os
exames oficiais (Enem e Vestibulares) – 2009-2013**

Volume 2

São Paulo

2016

COSME FREIRE MARINS

**Currículo de História no Ensino Médio e avaliação de egressos:
a relação entre os documentos orientadores da disciplina e os
exames oficiais (Enem e Vestibulares) – 2009-2013**

Volume 2

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de
Doutor em Educação

Área de Concentração: Didática,
Teorias de Ensino e Práticas
Escolares

Orientadora: Prof^a Dr^a Helena
Coharik Chamlian

São Paulo

2016

SUMÁRIO – VOLUME 1

INTRODUÇÃO	29
PARTE 1 - CLIO INSPIRANDO OS TRÓPICOS: A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	51
1. A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	53
1.1. Considerações sobre currículo e disciplina	53
1.1.1. <i>Currículo</i>	53
1.1.2. <i>Disciplina</i>	61
1.2. Histórico do ensino de História no Brasil	67
1.2.1. <i>O ensino de História sob influência do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro</i>	67
1.2.2. <i>A trajetória do ensino de História no Brasil</i>	73
2. NORMAS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS	85
2.1. Legislação	87
2.1.1. <i>Constituição Federal</i>	87
2.1.2. <i>Estatuto da Criança e do Adolescente</i>	94
2.1.3. <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i>	96
2.2. Diretrizes oficiais norteadoras da Educação	102
2.2.1. <i>A busca da legitimidade dos documentos do MEC no campo educacional</i>	104
2.2.2. <i>A formação escolar voltada à cidadania e à qualificação para o trabalho</i>	111
2.2.3. <i>O novo paradigma da Educação: competências e habilidades</i>	113
2.2.4. <i>As propostas dos documentos orientadores oficiais para a História no Ensino Médio</i>	121
PARTE 2 - CLIO APRECIADA: A DISCIPLINA HISTÓRIA NOS EXAMES DE EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO	125
3. ITINERÁRIO DA PESQUISA	127
3.1. Contexto analisado	127
3.2. Construindo o objeto	133
3.2.1. <i>O Problema</i>	133
3.2.2. <i>Hipótese</i>	134

3.2.3. <i>Delimitação do objeto</i>	134
3.3. Metodologia	139
3.3.1. <i>Seleção dos documentos a serem analisados</i>	140
3.3.2. <i>Categorias de análise dos documentos selecionados</i>	145
4. ANÁLISE DOS VESTIBULARES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS PESQUISADAS	155
4.1. Universidade Federal de Minas Gerais	155
4.1.1. <i>Histórico da UFMG</i>	155
4.1.2. <i>Análise dos exames vestibulares</i>	156
4.2. Universidade Federal de Pernambuco.....	168
4.2.1. <i>Histórico da UFPE</i>	168
4.2.2. <i>Análise dos exames vestibulares</i>	169
4.3. Universidade Federal do Rio de Janeiro	183
4.3.1. <i>Histórico da UFRJ</i>	183
4.3.2. <i>Análise dos exames vestibulares</i>	184
4.4. Análise do conjunto dos vestibulares das universidades federais estudadas	194
5. ANÁLISE DOS VESTIBULARES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS	197
5.1. Universidade de São Paulo	197
5.1.1. <i>Histórico da USP</i>	197
5.1.2. <i>Análise dos exames vestibulares</i>	199
5.2. Universidade Estadual de Campinas.....	213
5.2.1. <i>Histórico da UNICAMP</i>	213
5.2.2. <i>Análise dos exames vestibulares</i>	214
5.3. Universidade Estadual Paulista.....	228
5.3.1. <i>Histórico da UNESP</i>	228
5.3.2. <i>Análise dos exames vestibulares</i>	229
5.4. Análise do conjunto dos vestibulares das universidades estaduais paulistas estudadas	243

6. A ABORDAGEM DA HISTÓRIA PELO ENEM	247
6.1. Histórico do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem	247
6.2. Análise das provas	255
6.3. Análise do conjunto das provas do Enem (2009-2013)	265
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 269
 REFERÊNCIAS	 283
Bibliografia Geral	283
Fontes	289
<i>Dados dos Exames realizados pelo MEC</i>	290
<i>Dados das Universidades</i>	290
<i>Diretrizes Educacionais</i>	294
<i>Exames realizados pelo MEC: Enem</i>	295
<i>Exames vestibulares</i>	296
<i>Legislação geral</i>	296
<i>Legislação educacional</i>	298

SUMÁRIO – VOLUME 2

APÊNDICES.....	309
Apêndice A – Quadro com categorias de análise das questões de História.	311
Apêndice B – 1ª etapa: seleção das questões a serem abordadas na 2ª etapa da pesquisa	312
 ANEXOS	 351
Anexo A – Amostra dos exames analisados na 1ª etapa da pesquisa.....	353
Anexo B – Questões analisadas na 2ª etapa da pesquisa.....	471

APÊNDICES

Apêndice A – Quadro com categorias de análise das questões de História.

Competências e Habilidades Avaliadas e Características das Questões				
Categorias		Descrição	Identificação	
Eixos de Competências e Habilidades	1 Representação e comunicação	A) Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.	1A	
		B) Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.	1B	
	2 Investigação e compreensão	C) Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.	2C	
		D) Estabelecer relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos.	2D	
		E) Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.	2E	
		F) Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.	2F	
	3 Contextualização sociocultural	G) Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.	3G	
		H) Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.	3H	
		I) Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.	3I	
		J) Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.	3J	
	Características das Provas	4 Natureza dos documentos apresentados nas questões	K) Inexistente, não havendo documento algum na questão.	4K
			L) Irrelevantes, não interferindo no entendimento das questões (Pré-texto).	4L
M) Ilustrativos, auxiliando na compreensão das questões.			4M	
N) Imprescindíveis, são objeto de análise das questões.			4N	
5 Campo de domínio das questões e relação com outras disciplinas		O) Específica de História, quando avalia competências/ habilidades especificamente abordadas por História.	5O	
		P) Interdisciplinar quanto à abordagem, cujos conteúdos são geralmente abordados pela disciplina de História e por outra(s) disciplina(s).	5P	
		Q) Interdisciplinar quanto ao conteúdo, quando requer conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos por História e por outra(s) disciplina(s).	5Q	
6 Caráter restrito das questões		R) Apenas localização de informação ou entendimento de texto.	6R	
		S) Apenas identificação de fato, personalidade ou conceito histórico.	6S	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B – 1ª etapa: seleção das questões a serem abordadas na 2ª etapa da pesquisa

Apêndice B1 – ENEM 2009

Quadro 46- ENEM 2009 – Múltipla Escolha (Caderno Azul)

Questão	Relação com a Disciplina História			
	Não		Sim	
	NR	RC	RD	EH
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				
61				
62				
63				
64				
65				
66				
67				
68				
69				
70				
71				
72				
73				
74				
75				
76				
77				
78				
79				
80				
81				
82				
83				
84				
85				
86				
87				
88				
89				
90				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B2 – ENEM 2010

Quadro 47- ENEM 2010 – Múltipla Escolha (Caderno Amarelo)

Questão	Relação com a Disciplina História			
	Não	Sim		
	NR	RC	RD	EH
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B3 – ENEM 2011

Quadro 48- ENEM 2011 – Múltipla Escolha (Caderno Amarelo)

Questão	Relação com a Disciplina História			
	Não	Sim		
	NR	RC	RD	EH
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B4 – ENEM 2012

Quadro 49- ENEM 2012 – Múltipla Escolha (Caderno Amarelo)

Questão \ Categorias	Relação com a Disciplina História			
	Não	Sim		
	NR	RC	RD	EH
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B5 – ENEM 2013

Quadro 50- ENEM 2013 – Múltipla Escolha (Caderno Branco)

Questão	Categorias		Relação com a Disciplina História			
	NR	RC	Sim			
			RD	EH		
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						
38						
39						
40						
41						
42						
43						
44						
45						

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B6 – USP 2009 – 1ª fase

Quadro 51- USP 2009 – 1ª fase: Múltipla Escolha (Prova V)

Questão	Categorias	Relação com a Disciplina História			
		Não	Sim		
		NR	RC	RD	EH
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					

Continua

Continuação

Questão	Relação com a Disciplina História			
	Não	Sim		
	NR	RC	RD	EH
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				
61				
62				
63				
64				
65				
66				
67				
68				
69				
70				
71				
72				
73				
74				
75				
76				
77				
78				
79				
80				
81				
82				
83				
84				
85				
86				
87				
88				
89				
90				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B7 – USP 2010 – 1ª fase

Quadro 52- USP 2010 – 1ª fase: Múltipla Escolha (Prova V)

Questão	Categorias	Relação com a Disciplina História			
		Não	Sim		
		NR	RC	RD	EH
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					

Continua

Continuação

Questão	Relação com a Disciplina História			
	Não		Sim	
	NR	RC	RD	EH
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				
61				
62				
63				
64				
65				
66				
67				
68				
69				
70				
71				
72				
73				
74				
75				
76				
77				
78				
79				
80				
81				
82				
83				
84				
85				
86				
87				
88				
89				
90				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B8 – USP 2010 – 2ª fase

Quadro 53- USP 2010 – 2ª fase (1º dia): Discursiva

Questão \ Categorias	Relação com a Disciplina História			
	Não	Sim		
	NR	RC	RD	EH
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 54- USP 2010 – 2ª fase (2º dia): Discursiva

Questão \ Categorias	Relação com a Disciplina História			
	Não	Sim		
	NR	RC	RD	EH
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B9– USP 2011 – 1ª fase

Quadro 55- USP 2011 – 1ª fase: Múltipla Escolha (Prova V)

Questão	Categorias	Relação com a Disciplina História			
		Não	Sim		
		NR	RC	RD	EH
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					

Continua

Continuação

Questão	Relação com a Disciplina História			
	Não		Sim	
	NR	RC	RD	EH
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				
61				
62				
63				
64				
65				
66				
67				
68				
69				
70				
71				
72				
73				
74				
75				
76				
77				
78				
79				
80				
81				
82				
83				
84				
85				
86				
87				
88				
89				
90				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B10 – USP 2011 – 2ª fase

Quadro 56- USP 2011 – 2ª fase (1º dia): Discursiva

Questão	Categorias		Relação com a Disciplina História			
	NR	RC	Sim			
			RD	EH		
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 57- USP 2011 – 2ª fase (2º dia): Discursiva

Questão	Categorias		Relação com a Disciplina História			
	NR	RC	Sim			
			RD	EH		
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B11– USP 2012 – 1ª fase

Quadro 58- USP 2012 – 1ª fase: Múltipla Escolha (Prova V)

Questão	Relação com a Disciplina História			
	Não		Sim	
	NR	RC	RD	EH
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				

Continua

Continuação

Questão	Categorias	Relação com a Disciplina História			
		Não	Sim		
		NR	RC	RD	EH
46					
47					
48					
49					
50					
51					
52					
53					
54					
55					
56					
57					
58					
59					
60					
61					
62					
63					
64					
65					
66					
67					
68					
69					
70					
71					
72					
73					
74					
75					
76					
77					
78					
79					
80					
81					
82					
83					
84					
85					
86					
87					
88					
89					
90					

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B12 – USP 2012 – 2ª fase

Quadro 59 - USP 2012 – 2ª fase (1º dia): Discursiva

Questão	Relação com a Disciplina História			
	Não		Sim	
	NR	RC	RD	EH
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 60- USP 2012 – 2ª fase (2º dia): Discursiva

Questão	Relação com a Disciplina História			
	Não		Sim	
	NR	RC	RD	EH
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B13– USP 2013 – 1ª fase

Quadro 61- USP 2013 – 1ª fase: Múltipla Escolha (Prova V)

Questão	Categorias		Relação com a Disciplina História			
	NR	RC	Sim			
			RD	EH		
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						
38						
39						
40						
41						
42						
43						
44						
45						

Continua

Continuação

Questão	Categorias	Relação com a Disciplina História			
		Não	Sim		
		NR	RC	RD	EH
46					
47					
48					
49					
50					
51					
52					
53					
54					
55					
56					
57					
58					
59					
60					
61					
62					
63					
64					
65					
66					
67					
68					
69					
70					
71					
72					
73					
74					
75					
76					
77					
78					
79					
80					
81					
82					
83					
84					
85					
86					
87					
88					
89					
90					

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B14 – USP 2013 – 2ª fase

Quadro 62- USP 2012 – 2ª fase (1º dia): Discursiva

Questão	Relação com a Disciplina História			
	Não		Sim	
	NR	RC	RD	EH
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 63- USP 2013 – 2ª fase (2º dia): Discursiva

Questão	Relação com a Disciplina História			
	Não		Sim	
	NR	RC	RD	EH
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B15– UNESP 2010 – 1ª fase

Quadro 64- UNESP 2010 – 1ª fase: Múltipla Escolha

Questão	Categorias		Relação com a Disciplina História			
	NR	EH	Não		Sim	
			RC	RD	RC	RD
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						
38						
39						
40						
41						
42						
43						
44						
45						

Continua

Continuação

Questão	Categorias	Relação com a Disciplina História			
		Não	Sim		
		NR	RC	RD	EH
46					
47					
48					
49					
50					
51					
52					
53					
54					
55					
56					
57					
58					
59					
60					
61					
62					
63					
64					
65					
66					
67					
68					
69					
70					
71					
72					
73					
74					
75					
76					
77					
78					
79					
80					
81					
82					
83					
84					
85					
86					
87					
88					
89					
90					

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B16– UNESP 2010 – 2ª fase

Quadro 65- UNESP 2010 – 2ª fase: Discursiva

Questão	Categorias		Relação com a Disciplina História			
	Não		Sim			
	NR	RC	RD	EH		
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B17– UNESP 2011 – 1ª fase

Quadro 66- UNESP 2011 – 1ª fase: Múltipla Escolha

Questão	Relação com a Disciplina História			
	Não	Sim		
	NR	RC	RD	EH
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				

Continua

Continuação

Questão	Categorias	Relação com a Disciplina História			
		Não	Sim		
		NR	RC	RD	EH
46					
47					
48					
49					
50					
51					
52					
53					
54					
55					
56					
57					
58					
59					
60					
61					
62					
63					
64					
65					
66					
67					
68					
69					
70					
71					
72					
73					
74					
75					
76					
77					
78					
79					
80					
81					
82					
83					
84					
85					
86					
87					
88					
89					
90					

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B18– UNESP 2011 – 2ª fase

Quadro 67- UNESP 2011 – 2ª fase: Discursiva

Questão	Categorias	Relação com a Disciplina História			
		Não	Sim		
		NR	RC	RD	EH
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B19– UNESP 2012 – 1ª fase

Quadro 68- UNESP 2012 – 1ª fase: Múltipla Escolha

Questão	Relação com a Disciplina História			
	Não	Sim		
	NR	RC	RD	EH
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				

Continua

Continuação

Questão	Categorias	Relação com a Disciplina História			
		Não	Sim		
		NR	RC	RD	EH
46					
47					
48					
49					
50					
51					
52					
53					
54					
55					
56					
57					
58					
59					
60					
61					
62					
63					
64					
65					
66					
67					
68					
69					
70					
71					
72					
73					
74					
75					
76					
77					
78					
79					
80					
81					
82					
83					
84					
85					
86					
87					
88					
89					
90					

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B20– UNESP 2012 – 2ª fase

Quadro 69- UNESP 2012 – 2ª fase: Discursiva

Questão	Categorias		Relação com a Disciplina História			
	Não		Sim			
	NR		RC	RD	EH	
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B21– UNESP 2013 – 1ª fase

Quadro 70- UNESP 2013 – 1ª fase: Múltipla Escolha

Questão	Categorias	Relação com a Disciplina História			
		Não	Sim		
		NR	RC	RD	EH
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					

Continua

Continuação

Categorias Questão	Relação com a Disciplina História			
	Não	Sim		
	NR	RC	RD	EH
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				
61				
62				
63				
64				
65				
66				
67				
68				
69				
70				
71				
72				
73				
74				
75				
76				
77				
78				
79				
80				
81				
82				
83				
84				
85				
86				
87				
88				
89				
90				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B22– UNESP 2013 – 2ª fase

Quadro 71- UNESP 2013 – 2ª fase: Discursiva

Questão	Categorias		Relação com a Disciplina História			
	Não		Sim			
	NR	RC	RD	EH		
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B23– UNICAMP 2009 –1ª fase

Quadro 72- UNICAMP 2009 – 1ª fase: Discursiva

Questão	Relação com a Disciplina História			
	Não	Sim		
	NR	RC	RD	EH
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B24– UNICAMP 2010 –1ª fase

Quadro 73- UNICAMP 2010 – 1ª fase: Discursiva

Questão	Relação com a Disciplina História			
	Não	Sim		
	NR	RC	RD	EH
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B25– UNICAMP 2011 –1ª fase

Quadro 74- UNICAMP 2011 – 1ª fase: Múltipla Escolha

Questão	Relação com a Disciplina História			
	Não		Sim	
	NR	RC	RD	EH
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B26– UNICAMP 2011 –2ª fase

Quadro 75- UNICAMP 2011 – 2ª fase: Discursiva

Questão	Relação com a Disciplina História			
	Não	Sim		
	NR	RC	RD	EH
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B27– UNICAMP 2012 –1ª fase

Quadro 76- UNICAMP 2012 – 1ª fase: Múltipla Escolha

Questão	Relação com a Disciplina História			
	Não	Sim		
	NR	RC	RD	EH
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B28– UNICAMP 2012 –2ª fase

Quadro 77- UNICAMP 2012 – 2ª fase: Discursiva

Questão	Categorias	Relação com a Disciplina História			
		Não	Sim		
		NR	RC	RD	EH
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B29– UNICAMP 2013 –1ª fase

Quadro 78- UNICAMP 2013 – 1ª fase: Múltipla Escolha

Questão	Categorias	Relação com a Disciplina História			
		Não	Sim		
		NR	RC	RD	EH
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					
46					
47					
48					

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B30– UNICAMP 2013 –2ª fase

Quadro 79- UNICAMP 2013 – 2ª fase: Discursiva

Questão	Relação com a Disciplina História			
	Não		Sim	
	NR	RC	RD	EH
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				

Fonte: Elaborado pelo autor.

ANEXOS

Anexo A – Amostra dos exames analisados na 1ª etapa da pesquisa

Anexo A1 – Prova do Enem de 2013⁵⁴

1 (13-T-01)

Nos estados, entretanto, se instalavam as oligarquias, de cujo perigo já nos advertia Saint-Hilaire, e sob o disfarce do que se chamou “a política dos governadores”. Em círculos concêntricos esse sistema vem cumular no próprio poder central que é o sol do nosso sistema.

PRADO, P. *Retrato do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

A crítica presente no texto remete ao acordo que fundamentou o regime republicano brasileiro durante as três primeiras décadas do século XX e fortaleceu o(a)

- a) poder militar, enquanto fiador da ordem econômica.
- b) presidencialismo, como o objetivo de limitar o poder dos coronéis.
- c) domínio de grupos regionais sobre a ordem federativa.
- d) intervenção nos estados, autorizada pelas normas constitucionais.
- e) isonomia do governo federal no tratamento das disputas locais.

2 (13-T-02)

No final do século XIX, as Grandes Sociedades carnavalescas alcançaram ampla popularidade entre os foliões cariocas. Tais sociedades cultivavam um pretensioso objetivo em relação à comemoração carnavalesca em si mesma: com seus desfiles de carros enfeitados pelas principais ruas da cidade, pretendiam abolir o entrudo (brincadeira que consistia em jogar água nos foliões) e outras práticas difundidas entre a população desde os tempos coloniais, substituindo-os por formas de diversão que consideravam mais civilizadas, inspiradas nos carnavais de Veneza. Contudo, ninguém parecia disposto a abrir mão de suas diversões para assistir ao carnaval das sociedades. O entrudo, na visão dos seus animados praticantes, poderia coexistir perfeitamente com os desfiles.

PEREIRA, C.S. Os senhores da alegria: a presença das mulheres nas Grandes Sociedades carnavalescas cariocas em fins do século XIX. In: CUNHA, M.C.P. *Carnavais e outras festas: ensaios de história social da cultura*. Campinas: Unicamp; Cecult, 2002 (adaptado).

Manifestações culturais como o carnaval também têm sua própria história, sendo constantemente reinventadas ao longo do tempo. A atuação das Grandes Sociedades, descrita no texto, mostra que o carnaval representava um momento em que as

- a) distinções sociais eram deixadas de lado em nome da celebração.
- b) aspirações cosmopolitas da elite impediam a realização da festa fora dos clubes.
- c) liberdades individuais eram extintas pelas regras das autoridades públicas.
- d) tradições populares se transformavam em matéria de disputas sociais.
- e) perseguições policiais tinham caráter xenófobo por repudiarem tradições estrangeiras.

3 (13-T-03)



-Havera' ainda quem resista a'
poderosa influencia do partido Mulherista.?!

⁵⁴ Disponível em: <http://www.curso-objetivo.br/vestibular/resolucao_comentada/enem/2013/enem2013_1dia.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

PEDERNEIRAS, R. *Revista da Semana*, ano 35, n. 40, 15 set. 1934. In: LEMOS, R. (Org.). *Uma história do Brasil através das caricaturas (1840–2001)*. Rio de Janeiro. Bom Texto, Letras e Expressões, 2001.

Na imagem, da década de 1930, há uma crítica à conquista de um direito pelas mulheres, relacionado com a

- a) redivisão do trabalho doméstico.
- b) liberdade de orientação sexual.
- c) garantia da equiparação salarial.
- d) aprovação do direito ao divórcio.
- e) obtenção da participação eleitoral.

4

Então, a travessia das veredas sertanejas é mais exaustiva que a de uma estepe nua. Nesta, ao menos, o viajante tem o desafogo de um horizonte largo e a perspectiva das planuras francas. Ao passo que a outra o afoga; abrevia-lhe o olhar; agride-o e estonteia-o; enlaça-o na trama espinescente e não o atrai; repulsa-o com as folhas urticantes, com o espinho, com os gravetos estalados em lanças, e desdobra-se-lhe na frente léguas e léguas, imutável no aspecto desolado; árvore sem folhas, de galhos estorcidos e secos, revoltos, entrecruzados apontando rijamente no espaço ou estirando-se flexuosos palo solo, lembrando um bracejar imenso, de tortura, da flora agonizante...

Cunha, E. *Os sertões*. Disponível em: <http://pt.scribd.com>. Acesso em 2 jun. 2012.

Os elementos da paisagem descritos no texto corres - pondem a aspectos biogeográficos presentes na

- a) composição de vegetação xerófila.
- b) formação de florestas latifoliadas.
- c) transição para mata de grande porte.
- d) adaptação à elevada salinidade.
- e) homogeneização da cobertura perenifólia.

5

Disneylandia

Multinacionais japonejas instalam empresas em Hong-Kong

E produzem com matéria-prima brasileira

Para competir no mercado americano

[...]

Pilhas americanas alimentam eletrodomésticos ingleses

na Nova Guiné

Gasolina árabe alimenta automóveis americanos na

África do Sul

[...]

Crianças iraquianas fugidas da guerra

Não obtêm visto no consulado americano do Egito

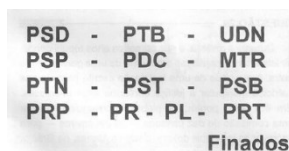
Para entrarem na Disneylandia

ANTUNES, A Disponível em: www.radio.uol.com.br Acesso em: fev 2013 (fragmento).

Na canção, ressalta-se a coexistência, no contexto internacional atual, das seguintes situações:

- a) Acirramento do controle alfandegário e estímulo ao capital especulativo.
- b) Ampliação das trocas econômicas e seletividade dos fluxos populacionais.
- c) Intensificação do controle informacional e adoção de barreiras fitossanitárias.
- d) Aumento da circulação mercantil e desregulamentação do sistema financeiro.
- e) Expansão do protecionismo comercial e descaracterização de identidades nacionais.

6 (13-T-04)



FORTUNA. *Correio da Manhã*, ano 65, n. 22 264, 2 nov. 1965.

A imagem foi publicada no jornal *Correio da Manhã*, no dia de Finados de 1965. Sua relação com os direitos políticos existentes no período revela a

- a) extinção dos partidos nãnicos.
- b) retomada dos partidos estaduais.
- c) adoção do bipartidarismo regulado.
- d) superação do fisiologismo tradicional
- e) valorização da representação parlamentar.

7

Um gigante da indústria da internet, em gesto simbólico, mudou o tratamento que conferia à sua página palestina. O site de buscas alterou sua página quando acessada da Cisjordânia. Em vez de “territórios palestinos”, a empresa escreve agora “Palestina” logo abaixo do logotipo.

Bercito, D. Google muda tratamento de territórios palestinos. *Folha de S. Paulo*, 4 maio 2013 (adaptado).

O gesto simbólico sinalizado pela mudança no status dos territórios palestinos significa o

- a) surgimento de um país binacional.
- b) fortalecimento de movimentos antissemitas.
- c) esvaziamento de assentamentos judaicos.
- d) reconhecimento de uma autoridade jurídica.
- e) estabelecimento de fronteiras nacionais.

8 (13-T-05)

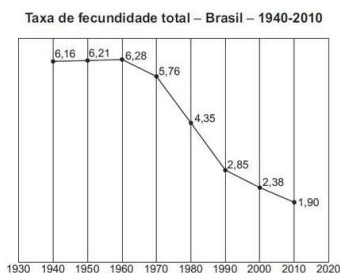
Para que não haja abuso, é preciso organizar as coisas de maneira que o poder seja contido pelo poder. Tudo estaria perdido se o mesmo homem ou o mesmo corpo dos principais, ou dos nobres, ou do povo, exercesse esses três poderes: o de fazer leis, o de executar as resoluções públicas e o de julgar os crimes ou as divergências dos indivíduos. Assim, criam-se os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, atuando de forma independente para a efetivação da liberdade, sendo que esta não existe se uma mesma pessoa ou grupo exercer os referidos poderes concomitantemente.

MONTESQUIEU, B. *Do espírito das leis*. São Paulo Abril Cultural, 1979 (adaptado).

A divisão e a independência entre os poderes são condições necessárias para que possa haver liberdade em um Estado. Isso pode ocorrer apenas sob um modelo político em que haja

- a) exercício de tutela sobre atividades jurídicas e políticas.
- b) consagração do poder político pela autoridade religiosa.
- c) concentração do poder nas mãos de elites técnico-científicas.
- d) estabelecimento de limites aos atores públicos e às instituições do governo.
- e) reunião das funções de legislar, julgar e executar nas mãos de um governante eleito.

9



O processo registrado no gráfico gerou a seguinte consequência demográfica:

- a) Decréscimo da população absoluta.
- b) Redução do crescimento vegetativo.
- c) Diminuição da proporção de adultos.
- d) Expansão de políticas de controle da natalidade.
- e) Aumento da renovação da população economicamente ativa.

10 (13-T-06)

As Brigadas Internacionais foram unidades de combatentes formadas por voluntários de 53 nacionalidades dispostos a lutar em defesa da República espanhola. Estima-se que cerca de 60 mil cidadãos de várias partes do mundo – incluindo 40 brasileiros – tenham se incorporado a essas unidades. Apesar de coordenadas pelos comunistas, as Brigadas contaram com membros socialistas, liberais e de outras correntes político-ideológicas.

SOUZA, I. I. A Guerra Civil Europeia. *História Viva*, n. 70, 2009 (fragmento).

A Guerra Civil Espanhola expressou as disputas em curso na Europa na década de 1930. A perspectiva política comum que promoveu a mobilização descrita foi o(a)

- a) crítica ao stalinismo.
- b) combate ao fascismo.
- c) rejeição ao federalismo.
- d) apoio ao corporativismo.
- e) adesão ao anarquismo.

11

De todas as transformações impostas pelo meio técnico-científico-informacional à logística de transportes, interessa-nos mais de perto a intermodalidade. E por uma razão muito simples: o potencial que tal “ferramenta logística” ostenta permite que haja, de fato, um sistema de transportes condizente com a escala geográfica do Brasil.

HUERTAS, D. M. O papel dos transportes na expansão recente da fronteira agrícola brasileira. *Revista Transporte y Territorio*. Universidade de Buenos Aires, n. 3, 2010 (adaptado).

A necessidade de modais de transporte interligados, no território brasileiro, justifica-se pela(s)

- a) variações climáticas no território, associadas à interiorização da produção.
- b) grandes distâncias e a busca da redução dos custos de transporte.
- c) formação geológica do país, que impede o uso de um único modal.
- d) proximidade entre a área de produção agrícola intensiva e os portos.

e) diminuição dos fluxos materiais em detrimento de fluxos imateriais.

12 (13-T-07)

Nasce daqui uma questão: se vale mais ser amado que temido ou temido que amado. Responde-se que ambas as coisas seriam de desejar; mas porque é difícil juntá-las, é muito mais seguro ser temido que amado, quando haja de faltar uma das duas. Porque dos homens se pode dizer, duma maneira geral, que são ingratos, volúveis, simuladores, covardes e ávidos de lucro, e enquanto lhes fazes bem são inteiramente teus, oferecem-te o sangue, os bens, a vida e os filhos, quando, como acima disse, o perigo está longe; mas quando ele chega, revoltam-se.

MAQUIAVEL, N. *O príncipe*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1991.

A partir da análise histórica do comportamento humano em suas relações sociais e políticas. Maquiavel define o homem como um ser

- a) munido de virtude, com disposição nata a praticar o bem a si e aos outros.
- b) possuidor de fortuna, valendo-se de riquezas para alcançar êxito na política.
- c) guiado por interesses, de modo que suas ações são imprevisíveis e inconstantes.
- d) naturalmente racional, vivendo em um estado pré-social e portando seus direitos naturais.
- e) sociável por natureza, mantendo relações pacíficas com seus pares.

13 (13-T-08)

Quando ninguém duvida da existência de um outro mundo, a morte é uma passagem que deve ser celebrada entre parentes e vizinhos. O homem da Idade Média tem a convicção de não desaparecer completamente, esperando a ressurreição. Pois nada se detém e tudo continua na eternidade. A perda contemporânea do sentimento religioso fez da morte uma provação aterrorizante, um trampolim para as trevas e o desconhecido.

DUBY, G. *Ano 2000 na pista do nossos medos*. São Paulo: Unesp, 1998 (adaptado).

Ao comparar as maneiras com que as sociedades têm lidado com a morte, o autor considera que houve um processo de

- a) mercantilização das crenças religiosas.
- b) transformação das representações sociais.
- c) disseminação do ateísmo nos países de maioria cristã.
- d) diminuição da distância entre saber científico e eclesiástico.
- e) amadurecimento da consciência ligada à civilização moderna.

14

O edifício é circular. Os apartamentos dos prisioneiros ocupam a circunferência. Você pode chamá-los, se quiser, de celas. O apartamento do inspetor ocupa o centro; você pode chamá-lo, se quiser de alojamento do inspetor. A moral reformada; a saúde preservada; a indústria revigorada; a instrução difundida; os encargos públicos aliviados; a economia assentada, como deve ser, sobre uma rocha; o nó górdio da Lei sobre os Pobres não cortado, mas desfeito – tudo por uma simples ideia de arquitetura!

BENTHAM, J. *O panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Essa é a proposta de um sistema conhecido como panóptico, um modelo que mostra o poder da disciplina nas sociedades contemporâneas, exercido preferencialmente por mecanismos

- a) religiosos, que se constituem como um olho divino controlador que tudo vê.
- b) ideológicos, que estabelecem limites pela alienação, impedindo a visão da dominação sofrida.
- c) repressivos, que perpetuam as relações de dominação entre os homens por meio da tortura física.
- d) sutis, que adestram os corpos no espaço-tempo por meio do olhar como instrumento de controle.
- e) consensuais, que pactuam acordos com base na compreensão dos benefícios gerais de se ter as próprias ações controladas.

15



Disponível em: <http://tv-video-edc.blogspot.com>. Acesso em: 30 maio 2010.

A charge revela uma crítica aos meios de comunicação, em especial à internet, porque

- a) questiona a integração das pessoas nas redes virtuais de relacionamento.

- b) considera as relações sociais como menos importantes que as virtuais.
- c) enaltece a pretensão do homem de estar em todos os lugares ao mesmo tempo.
- d) descreve com precisão as sociedades humanas no mundo globalizado.
- e) concebe a rede de computadores como o espaço mais eficaz para a construção de relações sociais.

16 (13-T-09)

Durante a realeza, e nos primeiros anos republicanos, as leis eram transmitidas oralmente de uma geração para outra. A ausência de uma legislação escrita permitia aos patrícios manipular a justiça conforme seus interesses. Em 451 a.C., porém, os plebeus conseguiram eleger uma comissão de dez pessoas – os decênviros – para escrever as leis. Dois deles viajaram a Atenas, na Grécia, para estudar a legislação de Sólon.

COULANGES, F. *A cidade antiga*. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

A superação da tradição jurídica oral no mundo antigo, descrita no texto, esteve relacionada à

- a) adoção do sufrágio universal masculino.
- b) extensão da cidadania aos homens livres.
- c) afirmação de instituições democráticas.
- d) implantação de direitos sociais.
- e) tripartição dos poderes políticos.

17

A felicidade é, portanto, a melhor, a mais nobre e a mais aprazível coisa do mundo, e esses atributos não devem estar separados como na inscrição existente em Delfos “das coisas, a mais nobre é a mais justa, e a melhor é a saúde; porém a mais doce é ter o que amamos”. Todos estes atributos estão presentes nas mais excelentes atividades, e entre essas a melhor, nós a identificamos como felicidade.

ARISTOTELES. *A Política*. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

Ao reconhecer na felicidade a reunião dos mais excelentes atributos, Aristóteles a identifica como

- a) busca por bens materiais e títulos de nobreza.
- b) plenitude espiritual e ascese pessoal.
- c) finalidade das ações e condutas humanas.
- d) conhecimento de verdades imutáveis e perfeitas.
- e) expressão do sucesso individual e reconhecimento público.

18



Disponível em: <http://BP.blogspot.com>. Acesso em: 24 ago. 2011.

Na imagem, visualizam-se um método de cultivo e as transformações provocadas no espaço geográfico. O objetivo imediato da técnica agrícola utilizada é

- a) controlar a erosão laminar.
- b) preservar as nascentes fluviais.
- c) diminuir a contaminação química.
- d) incentivar a produção transgênica.
- e) implantar a mecanização intensiva.

19 (13-T-10)

Seguiam-se vinte criados custosamente vestidos e montados em soberbos cavalos; depois destes, marchava o Embaixador do Rei do Congo magnificamente ornado de seda azul para anunciar ao Senado que a vinda do Rei estava destinada para o dia dezesseis. Em resposta obteve repetidas vivas do povo que concorreu alegre e admirado de tanta grandeza.

Coroação do Rei do Congo em Santo Amaro, Bahia apud DEL PRIORE, M. Festas e utopias no Brasil colonial. In: CATELLI JR, R. *Um olhar sobre as festas populares brasileiras*. São Paulo: Brasiliense, 1994 (adaptado).

Originária dos tempos coloniais, a festa da Coroação do Rei do Congo evidencia um processo de

- a) exclusão social.
- b) imposição religiosa.
- c) acomodação política.
- d) supressão simbólica.
- e) ressignificação cultural.

Texto I

A nossa luta é pela democratização da propriedade da terra, cada vez mais concentrada em nosso país. Cerca de 1% de todos os proprietários controla 46% das terras. Fazemos pressão por meio da ocupação de latifúndios improdutivos e grandes propriedades, que não cumprem a função social, como determina a Constituição de 1988. Também ocupamos as fazendas que têm origem na grilagem de terras públicas.

Disponível em: www.mst.org.br. Acesso em: 25 ago. 2011 (adaptado).

Texto II

O pequeno proprietário rural é igual a um pequeno proprietário de loja: quanto menor o negócio, mais difícil de manter, pois tem de ser produtivo e os encargos são difíceis de arcar. Sou a favor de propriedades produtivas e sustentáveis e que gerem empregos. Apoiar uma empresa produtiva que gere emprego é muito mais barato e gera muito mais do que apoiar a reforma agrária.

LESSA, C. Disponível em: www.observadorpolitico.org.br. Acesso em: 25 ago 2011 (adaptado).

Nos fragmentos dos textos, os posicionamentos em relação à reforma agrária se opõem. Isso acontece porque os autores associam a reforma agrária, respectivamente, à

- a) redução do inchaço urbano e à crítica ao minifúndio camponês.
- b) ampliação da renda nacional e à prioridade ao mercado externo.
- c) contenção da mecanização agrícola e ao combate ao êxodo rural.
- d) privatização de empresas estatais e ao estímulo ao crescimento econômico.
- e) correção de distorções históricas e ao prejuízo ao agronegócio.

21 (13-T-11)

Na produção social que os homens realizam, eles entram em determinadas relações indispensáveis e independentes de sua vontade; tais relações de produção correspondem a um estágio definido de desenvolvimento das suas forças materiais de produção. A totalidade dessas relações constitui a estrutura econômica da sociedade – funda - mento real, sobre o qual se erguem as superestruturas política e jurídica, e ao qual correspondem determinadas formas de consciência social.

MARX, K. *Prefácio à Crítica da economia política*. In. MARX, K. ENGELS F. Textos 3. São Paulo. Edições Sociais, 1977 (adaptado).

Para o autor, a relação entre economia e política estabelecida no sistema capitalista faz com que

- a) o proletariado seja contemplado pelo processo de mais-valia.
- b) o trabalho se constitua como o fundamento real da produção material.
- c) a consolidação das forças produtivas seja compatível com o progresso humano.
- d) a autonomia da sociedade civil seja proporcional ao desenvolvimento econômico.
- e) a burguesia revolucione o processo social de formação da consciência de classe.

22 (13-T-12)

Um trabalhador em tempo flexível controla o local do trabalho, mas não adquire maior controle sobre o processo em si. A essa altura, vários estudos sugerem que a supervisão do trabalho é muitas vezes maior para os ausentes do escritório do que para os presentes. O trabalho é fisicamente descentralizado e o poder sobre o trabalhador, mais direto.

SENNETT R. *A corrosão do caráter*, consequências pessoais do novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999 (adaptado).

Comparada à organização do trabalho característica do taylorismo e do fordismo, a concepção de tempo analisada no texto pressupõe que

- a) as tecnologias de informação sejam usadas para democratizar as relações laborais.
- b) as estruturas burocráticas sejam transferidas da empresa para o espaço doméstico.
- c) os procedimentos de tercerização sejam aprimorados pela qualificação profissional.
- d) as organizações sindicais sejam fortalecidas com a valorização da especialização funcional.
- e) os mecanismos de controle sejam deslocados dos processos para os resultados do trabalho.



Disponível em: <http://ensino.univates.br>. Acesso em 11 maio 2013 (adaptado)

Na imagem, estão representados dois modelos de produção. A possibilidade de uma crise de superprodução é distinta entre eles em função do seguinte fator:

- a) Origem de matéria-prima. b) Qualificação de mão de obra. c) Velocidade de processamento.
 d) Necessidade de armazenamento. e) Amplitude do mercado consumidor.

24 (13-T-13)

A África também já serviu como ponto de partida para comédias bem vulgares, mas de muito sucesso, como Um príncipe em Nova York e Ace Ventura: um maluco na África; em ambas, a África parece um lugar cheio de tribos doidas e rituais de desenho animado. A animação O rei Leão, da Disney, o mais bem-sucedido filme americano ambientado na África, não chegava a contar com elenco de seres humanos.

LEIBOWITZ, E. *Filmes de Hollywood sobre África ficam no clichê.*

Disponível em: <http://noticias.uol.com.br>. Acesso em 17 abr, 2010.

A produção cinematográfica referida no texto contribui para a constituição de uma memória sobre a África e seus habitantes. Essa memória enfatiza e negligencia, respectivamente, os seguintes aspectos do continente africano:

- a) A história e a natureza. b) O exotismo e as culturas. c) A sociedade e a economia.
 d) O comércio e o ambiente. e) A diversidade e a política.

25 (13-T-14)

Tendo encarado a besta do passado olho no olho, tendo pedido e recebido perdão e tendo feito correções, viremos agora a página – não para esquecê-lo, mas para não deixá-lo aprisionar-nos para sempre. Avancemos em direção a um futuro glorioso de uma nova sociedade sul-africana, em que as pessoas valham não em razão de irrelevâncias biológicas ou de outros estranhos atributos, mas porque são pessoas de valor infinito criadas à imagem de Deus.

Desmond Tutu, no encerramento da Comissão da Verdade na África do Sul.

Disponível em: <http://td.camara.leg.br>. Acesso em 17 dez. 2012 (adaptado).

No texto, relaciona-se a consolidação da democracia na África do Sul à superação de um legado

- a) populista, que favorecia a cooptação de dissidentes políticos.
 b) totalitarista, que bloqueava o diálogo com os movimentos sociais.
 c) segregacionista, que impedia a universalização da cidadania.
 d) estagnacionista, que disseminava a pauperização social.
 e) fundamentalista, que engendrava conflitos religiosos.

26 (13-T-15)

Ninguém desconhece a necessidade que todos os fazendeiros têm de aumentar o número de seus trabalhadores. E como até há pouco supriam-se os fazendeiros dos braços necessários? As fazendas eram alimentadas pela aquisição de escravos, sem o menor auxílio pecuniário do governo. Ora, se os fazendeiros se supriam de braços à sua custa, e se é possível obtê-los ainda, posto que de outra qualidade, por que motivo não hão de procurar alcançá-los pela mesma maneira, isto é, à sua custa?

Resposta de Manuel Felizardo de Souza e Mello, diretor geral das Terras Públicas, ao Senador Vergueiro. In: ALENCASTRO, L.F. (Org.) *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1998 (adaptado).

O fragmento do discurso dirigido ao parlamentar do Império refere-se às mudanças então em curso no campo brasileiro, que confrontaram o Estado e a elite agrária em torno do objetivo de

- a) fomentar ações públicas para ocupação das terras do interior.
 b) adotar o regime assalariado para proteção da mão de obra estrangeira.

- c) definir uma política de subsídio governamental para o fomento da imigração.
- d) regulamentar o tráfico interprovincial de cativos para sobrevivência das fazendas.
- e) financiar a fixação de famílias camponesas para estímulo da agricultura de subsistência.

27 (13-T-16)



MOREAUX, F.R. **Proclamação da Independência.**

Disponível em: www.tvbrasil.org.br. Acesso em 14 jun. 2010.



FERREZ, M. **D. Pedro II.**

SCHWARCZ, L.M. *As barbas do Imperador. D. Pedro II, um monarca nos trópicos.* São Paulo: Cia das Letras, 1998.

As imagens, que retratam D. Pedro I e D. Pedro II, procuram transmitir determinadas representações políticas acerca dos dois monarcas e seus contextos de atuação. A ideia que cada imagem evoca é, respectivamente:

- a) Habilidade militar – riqueza pessoal.
- b) Liderança popular – estabilidade política.
- c) Instabilidade econômica – herança europeia.
- d) Isolamento político – centralização do poder.
- e) Nacionalismo exacerbado – inovação administrativa

28 (13-T-17)

No dia 1.º de julho de 2012, a cidade do Rio de Janeiro tornou-se a primeira do mundo a receber o título da Unesco de Patrimônio Mundial como Paisagem Cultural. A candidatura, apresentada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), foi aprovada durante a 36.ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial. O presidente do Iphan explicou que

“a paisagem carioca é a imagem mais explícita do que podemos chamar de civilização brasileira, com sua originalidade, desafios, contradições e possibilidades”. A partir de agora, os locais da cidade valorizados com o título da Unesco serão alvo de ações integradas visando à preservação da sua paisagem cultural.

Disponível em: www.cultura.gov.br. Acesso em: 7 mar. 2013 (adaptado).

O reconhecimento da paisagem em questão como patrimônio mundial deriva da

- a) presença do corpo artístico local.
- b) imagem internacional da metrópole.
- c) herança de prédios da ex-capital do país.
- d) diversidade de culturas presente na cidade.
- e) relação sociedade-natureza de caráter singular.

29

Texto I

Há já algum tempo eu me apercebi de que, desde meus primeiros anos, recebera muitas falsas opiniões como verdadeiras, e de que aquilo que depois eu fundei em princípios tão mal assegurados não podia ser senão mui duvidoso e incerto. Era necessário tentar seriamente, uma vez em minha vida, desfazer-me de todas as opiniões a que até então dera crédito, e começar tudo novamente a fim de estabelecer um saber firme e inabalável.

DESCARTES, R. *Meditações concernentes à Primeira Filosofia*. São Paulo: Abril Cultural, 1973 (adaptado).

Texto II

É o caráter radical do que se procura que exige a radicalização do próprio processo de busca. Se todo o espaço for ocupado pela dívida, qualquer certeza que aparecer a partir daí terá sido de alguma forma gerada pela própria dívida, e não será seguramente nenhuma daquelas que foram anteriormente varridas por essa mesma dívida.

SILVA, F.L. *Descartes. A metafísica da modernidade*. São Paulo: Moderna, 2001 (adaptado).

A exposição e a análise do projeto cartesiano indicam que, para viabilizar a reconstrução radical do conhecimento, deve-se

- a) retomar o método da tradição para edificar a ciência com legitimidade.
- b) questionar de forma ampla e profunda as antigas ideias e concepções.
- c) investigar os conteúdos da consciência dos homens menos esclarecidos.
- d) buscar uma via para eliminar da memória saberes antigos e ultrapassados.
- e) encontrar ideias e pensamentos evidentes que dispensam ser questionados.

30 (13-T-18)

De ponta a ponta, é tudo praia-palma, muito chã e muito formosa. Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa. Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem lho vimos. Porém a terra em si é de muito bons ares [...]. Porém o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente.

Carta de Pero Vaz de Caminha. In: MARQUES, A; BERUTTI, F.; FARIA, R. *História moderna através de textos*. São Paulo: Contexto, 2001.

A carta de Pero Vaz de Caminha permite entender o projeto colonizador para a nova terra. Nesse trecho, o relato enfatiza o seguinte objetivo:

- a) Valorizar a catequese a ser realizada sobre os povos nativos.
- b) Descrever a cultura local para enaltecer a prosperidade portuguesa.
- c) Transmitir o conhecimento dos indígenas sobre o potencial econômico existente.
- d) Realçar a pobreza dos habitantes nativos para demarcar a superioridade europeia.
- e) Criticar o modo de vida dos povos autóctones para evidenciar a ausência de trabalho.

31 (13-T-19)

O canto triste dos conquistados: os últimos dias de Tenochtitlán

*Nos caminhos jazem dardos quebrados;
os cabelos estão espalhados.
Destelhadas estão as casas,
Vermelhas estão as águas, os rios, como se alguém as
tivesse tingido,
Nos escudos esteve nosso resguardo,
mas os escudos não detêm a desolação...*

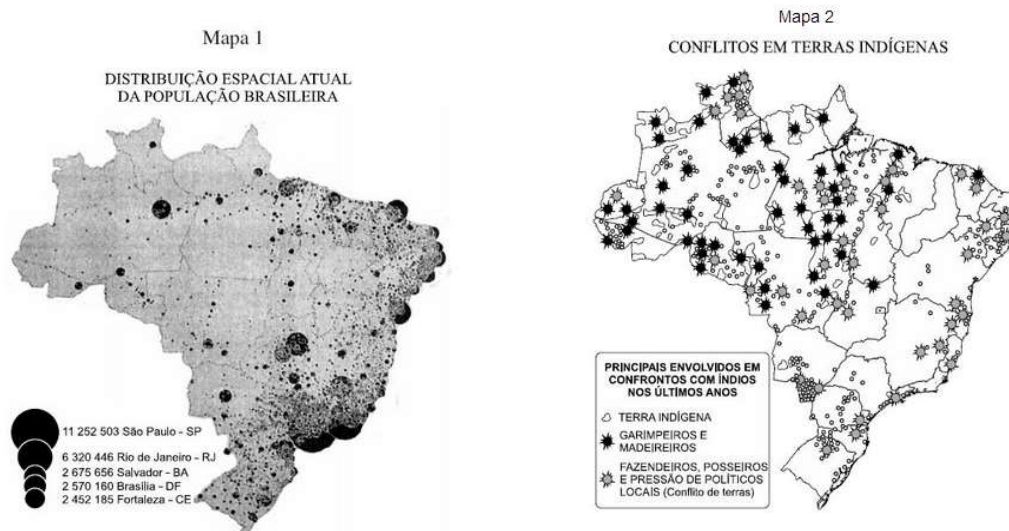
PINSKY, J. et al. *História da América através de textos*. São Paulo. Contexto, 2007 (fragmento).

O texto é um registro asteca, cujo sentido está relacionado ao(à)

- a) tragédia causada pela destruição da cultura desse povo.
- b) tentativa frustrada de resistência a um poder considerado superior.

- c) extermínio das populações indígenas pelo Exército espanhol.
- d) dissolução da memória sobre os feitos de seus antepassados.
- e) profetização das consequências da colonização da América.

32



Os mapas representam distintos padrões de distribuição de processos socioespaciais. Nesse sentido, a menor incidência de disputas territoriais envolvendo povos indígenas se explica pela

- a) fertilização natural dos solos.
- b) expansão da fronteira agrícola.
- c) intensificação da migração de retorno.
- d) homologação de reservas extrativistas.
- e) concentração histórica da urbanização.

33

Trata-se de um gigantesco movimento de construção de cidades, necessário para o assentamento residencial dessa população, bem como de suas necessidades de trabalho, abastecimento, transportes, saúde, energia, água etc. Ainda que o rumo tomado pelo crescimento urbano não tenha respondido satisfatoriamente a todas essas necessidades, o território foi ocupado e foram construídas as condições para viver nesse espaço.

MARICATO, E. *Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana*. Petrópolis Vozes. 2001.

A dinâmica de transformação das cidades tende a apresentar como consequência a expansão das áreas periféricas pelo(a)

- a) crescimento da população urbana e aumento da especulação imobiliária.
- b) direcionamento maior do fluxo de pessoas, devido à existência de um grande número de serviços.
- c) delimitação de áreas para uma ocupação organizada do espaço físico, melhorando a qualidade de vida.
- d) implantação de políticas públicas que promovem a moradia e o direito à cidade aos seus moradores.
- e) reurbanização de moradias nas áreas centrais, mantendo o trabalhador próximo ao seu emprego, diminuindo os deslocamentos para a periferia.

34

Embora haja dados comuns que dão unidade ao fenômeno da urbanização na África, na Ásia e na América Latina, os impactos são distintos em cada continente e mesmo dentro de cada país, ainda que as modernizações se deem com o mesmo conjunto de inovações.

ELIAS, D. Fim do século e urbanização no Brasil. *Revista Ciência Geográfica*, ano IV, n. 11, set/dez. 1988.

O texto aponta para a complexidade da urbanização nos diferentes contextos socioespaciais. Comparando a organização socioeconômica das regiões citadas, a unidade desse fenômeno é perceptível no aspecto

- a) espacial, em função do sistema integrado que envolve as cidades locais e globais.
- b) cultural, em função da semelhança histórica e da condição de modernização econômica e política.
- c) demográfico, em função da localização das maiores aglomerações urbanas e continuidade do fluxo campo-cidade.
- d) territorial, em função da estrutura de organização e planejamento das cidades que atravessam as fronteiras nacionais.
- e) econômico, em função da revolução agrícola que transformou o campo e a cidade e contribuiu para fixação do homem ao lugar.

35 (13-T-20)

Rua Preciados, seis da tarde. Ao longe, a massa humana que abarrotava a Praça Puerta Del Sol, em Madri, se levanta. Um grupo de garotas, ao ver a cena, corre em direção à multidão. Milhares de pessoas fazem ressoar o Slogan: “Que não, que não, que não nos representem”. Um garoto fala pelo megafone: “Demandamos submeter a referendo o resgate bancário”.

Rodriguez. O. Puerta Del Sol, o grande alto-falante. *Brasil de Fato*. São Paulo, 26 maio-1 jun. 2011 (adaptado).

Em 2011, o acampamento dos indignados espanhóis expressou todo o descontentamento político da juventude europeia. Que proposta sintetiza o conjunto de reivindicações políticas destes jovens?

- a) Voto universal.
- b) Democracia direta.
- c) Pluralidade partidária.
- d) Autonomia legislativa.
- e) Imunidade parlamentar.

36

Até hoje admitia-se que nosso conhecimento se devia regular pelos objetos; porém, todas as tentativas para descobrir, mediante conceitos, algo que ampliasse nosso conhecimento malogravam-se com esse pressuposto. Tentemos, pois, uma vez, experimentar se não se resolverão melhor as tarefas da metafísica, admitindo que os objetos se deveriam regular pelo nosso conhecimento.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Calouste-Guibenkian, 1994 (adaptado).

O trecho em questão é uma referência ao que ficou conhecido como revolução copernicana da filosofia. Nele, confrontam-se duas posições filosóficas que

- a) assumem pontos de vista opostos acerca da natureza do conhecimento.
- b) defendem que o conhecimento é impossível, restando-nos somente o ceticismo.
- c) revelam a relação de interdependência entre os dados da experiência e a reflexão filosófica.
- d) apostam, no que diz respeito às tarefas da filosofia, na primazia das ideias em relação aos objetos.
- e) refutam-se mutuamente quanto à natureza do nosso conhecimento e são ambas recusadas por Kant.

37

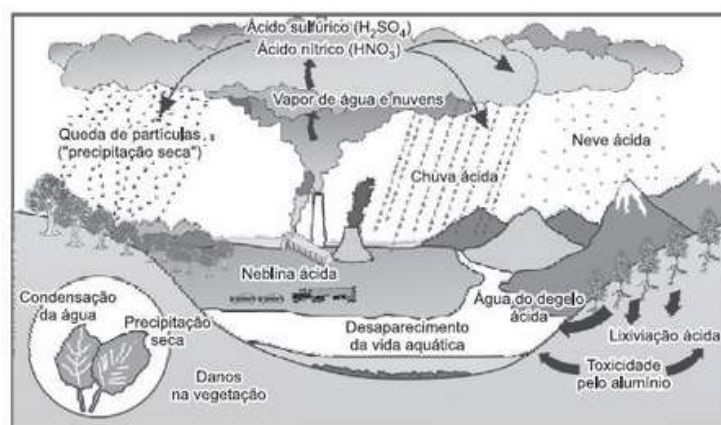
Nos últimos decênios, o território conhece grandes mudanças em função de acréscimos técnicos que renovam a sua materialidade, como resultado e condição, ao mesmo tempo, dos processos econômicos e sociais em curso.

SANTOS, M. SILVEIRA; M.L. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2004 (adaptado).

A partir da última década, verifica-se a ocorrência no Brasil de alterações significativas no território, ocasionando impactos sociais, culturais e econômicos sobre comunidades locais, e com maior intensidade, na Amazônia Legal, com a

- a) reforma e ampliação de aeroportos nas capitais dos estados.
- b) ampliação de estádios de futebol para a realização de eventos esportivos.
- c) construção de usinas hidrelétricas sobre os rios Tocantins, Xingu e Madeira.
- d) instalação de cabos para a formação de uma rede informatizada de comunicação.
- e) formação de uma infraestrutura de torres que permitem a comunicação móvel na região.

38



No esquema, o problema atmosférico relacionado ao ciclo da água acentuou-se após as revoluções industriais. Uma consequência direta desse problema está na

- a) redução da flora.
- b) elevação das marés.
- c) erosão das encostas.
- d) laterização dos solos.
- e) fragmentação das rochas.

Empresa vai fornecer 230 turbinas para o segundo complexo de energia a base de ventos, no sudeste da Bahia. O Complexo Eólico Alto Sertão, em 2014, terá capacidade para gerar 375 MW (megawatts), total suficiente para abastecer uma cidade de 3 milhões de habitantes.

MATOS, C. GE busca bons ventos e fecha contrato de R\$ 820 mi na Bahia. *Folha de S.Paulo*, 2 dez. 2012

A opção tecnológica retratada na notícia proporciona a seguinte consequência para o sistema energético brasileiro:

- a) Redução da utilização elétrica.
- b) Ampliação do uso bioenergético.
- c) Expansão das fontes renováveis.
- d) Contenção da demanda urbano-industrial.
- e) Intensificação da dependência geotérmica.

40 (13-T-21)

A escravidão não há de ser suprimida no Brasil por uma guerra servil, muito menos por insurreições ou atentados locais. Não deve sê-lo, tampouco, por uma guerra civil, como o foi nos Estados Unidos. Ela poderia desaparecer, talvez, depois de uma revolução, como aconteceu na França, sendo essa revolução obra exclusiva da população livre. É no Parlamento e não em fazendas ou quilombos do interior, nem nas ruas e praças das cidades, que se há de ganhar, ou perder, a causa da liberdade.

NABUCO, J. *O abolicionismo* (1883). Rio de Janeiro: Nova Fronteira;

São Paulo: Publifolha, 2000 (adaptado).

No texto, Joaquim Nabuco defende um projeto político sobre como deveria ocorrer o fim da escravidão no Brasil, no qual

- a) copiava o modelo haitiano de emancipação negra.
- b) incentivava a conquista de alforrias por meio de ações judiciais.
- c) optava pela via legalista de libertação.
- d) priorizava a negociação em torno das indenizações aos senhores.
- e) antecipava a libertação paternalista dos cativos.

41 (13-T-22)

Tenho 44 anos e presenciei uma transformação impressionante na condição de homens e mulheres gays nos Estados Unidos. Quando nasci, relações homossexuais eram ilegais em todos os Estados Unidos, menos Illinois. Gays e lésbicas não podiam trabalhar no governo federal. Não havia nenhum político abertamente gay. Alguns homossexuais não assumidos ocupavam posições de poder, mas a tendência era eles tormarem as coisas ainda piores para seus semelhantes.

ROSS, A. Na máquina do tempo. *Época*, ed. 766, 28 jan. 2013.

A dimensão política da transformação sugerida no texto teve como condição necessária a

- a) ampliação da noção de cidadania.
- b) reformulação de concepções religiosas.
- c) manutenção de ideologias conservadoras.
- d) implantação de cotas nas listas partidárias.
- e) alteração da composição étnica da população.

42 (13-T-23)

A recuperação da herança cultural africana deve levar em conta o que é próprio do processo cultural: seu movimento, pluralidade e complexidade. Não se trata, portanto, do resgate ingênuo do passado nem do seu cultivo nostálgico, mas de procurar perceber o próprio rosto cultural brasileiro. O que se quer é captar seu movimento para melhor compreendê-lo historicamente.

MINAS GERAIS: **Cadernos do Arquivo 1**: Escravidão em

Minas Gerais. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1988.

Com base no texto, a análise de manifestações culturais de origem africana, como a capoeira ou o candomblé, deve considerar que elas

- a) permanecem como reprodução dos valores e costumes africanos.
- b) perderam a relação com o seu passado histórico.
- c) derivam da interação entre valores africanos e a experiência histórica brasileira.
- d) contribuem para o distanciamento cultural entre negros e brancos no Brasil atual.
- e) demonstram a maior complexidade cultural dos africanos em relação aos europeus.

43 (13-T-24)



Meta de Faminto

JK – Você agora tem automóvel brasileiro, para correr em estradas pavimentadas com asfalto brasileiro, com gasolina brasileira. Que mais quer?

JECA – Um prato de feijão brasileiro, seu doutô!

THEO. In: LEMOS, R. (Org.) *Uma história do Brasil através da caricatura (1840-2001)*. Rio de Janeiro: Bom Texto, Letras & Expressões. 2001.

A charge ironiza a política desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek, ao

- a) evidenciar que o incremento da malha viária diminuiu as desigualdades regionais do país.
- b) destacar que a modernização das indústrias dinamizou a produção de alimentos para o mercado interno.
- c) enfatizar que o crescimento econômico implicou aumento das contradições socioespaciais.
- d) ressaltar que o investimento no setor de bens duráveis incrementou os salários de trabalhadores.
- e) mostrar que a ocupação de regiões interioranas abriu frentes de trabalho para a população local.

44 (13-T-25)

Texto I

Ela acorda tarde depois de ter ido ao teatro e à dança; ela lê romances, além de desperdiçar o tempo a olhar para a rua da sua janela ou da sua varanda; passa horas no toucador a arrumar o seu complicado penteado; um número igual de horas praticando piano e mais outras na sua aula de francês ou de dança.

Comentário do Padre Lopes da Gama acerca dos costumes femininos (1839) apud SILVA, T. V. Z. *Mulheres, cultura e literatura brasileira*. Ipotasi – Revista de Estudos Literários. Juiz de Fora, v. 2. n. 2, 1998.

Texto II

As janelas e portas gradeadas com treliças não eram cadeias confessas, positivas; mas eram, pelo aspecto e pelo seu destino, grandes gaiolas, onde os pais e maridos zelavam, songadas à sociedade, as filhas e as esposas.

MACEDO, J. M. *Memórias da Rua do Ouvidor (1878)*. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 20 maio 2013 (adaptado).

A representação social do feminino comum aos dois textos é o(a)

- a) submissão de gênero, apoiada pela concepção patriarcal de família.
- b) acesso aos produtos de beleza, decorrência da abertura dos portos.
- c) ampliação do espaço de entretenimento, voltado às distintas classes sociais.
- d) proteção da honra, mediada pela disputa masculina em relação às damas da corte.
- e) valorização do casamento cristão, respaldado pelos interesses vinculados à herança.

45 (13-T-26)

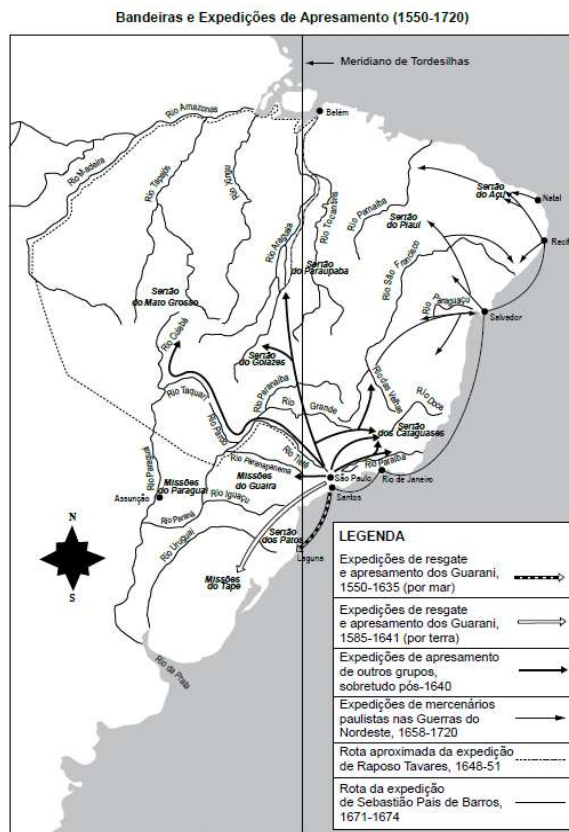
Os produtos e seu consumo constituem a meta declarada do empreendimento tecnológico. Essa meta foi proposta pela primeira vez no início da Modernidade, como expectativa de que o homem poderia dominar a natureza. No entanto, essa expectativa, convertida em programa anunciado por pensadores como Descartes e Bacon e impulsionado pelo Iluminismo, não surgiu “de um prazer de poder”, “de um mero imperialismo humano”, mas da aspiração de libertar o homem e de enriquecer sua vida, física e culturalmente.

CUPANI, A. *A tecnologia como problema filosófico: três enfoques*, Scientiae Studia. São Paulo, v. 2 n. 4, 2004 (adaptado).
Autores da filosofia moderna, notadamente Descartes e Bacon, e o projeto iluminista concebem a ciência como uma forma de saber que almeja libertar o homem das intempéries da natureza. Nesse contexto, a investigação científica consiste em

- a) expor a essência da verdade e resolver definitivamente as disputas teóricas ainda existentes.
- b) oferecer a última palavra acerca das coisas que existem e ocupar o lugar que outrora foi da filosofia.
- c) ser a expressão da razão e servir de modelo para outras áreas do saber que almejam o progresso.
- d) explicitar as leis gerais que permitem interpretar a natureza e eliminar os discursos éticos e religiosos.
- e) explicar a dinâmica presente entre os fenômenos naturais e impor limites aos debates acadêmicos.

Anexo A2 – Prova do Vestibular da UFMG de 2013⁵⁵

1 (13-D-01)



A partir da análise do mapa e considerando outros conhecimentos sobre o assunto,

1. EXPLIQUE um motivo para as Expedições de Apresamento.
2. CITE dois processos históricos decorrentes das Expedições de Apresamento.
3. COMPARE o tratamento dado aos povos indígenas por parte das Expedições de Apresamento e das Missões jesuíticas.

2 (13-D-02)

Analise o trecho publicado na Enciclopédia pelo filósofo francês Denis Diderot.

A autoridade do príncipe é limitada pelas leis da natureza e do Estado. [...] O príncipe não pode, portanto, dispor de seu poder e de seus súditos sem o consentimento da nação e independentemente da escolha estabelecida no contrato de submissão [...].

Autoridade política, Enciclopédia, 1751.

A partir da leitura do trecho e considerando outros conhecimentos sobre o assunto,

1. IDENTIFIQUE a corrente de pensamento a qual pertenceu Denis Diderot.
2. DEFINA o sistema político criticado pelo trecho.
3. EXPLIQUE um dos motivos que mobilizou Diderot e muitos de seus contemporâneos a se oporem ao sistema político vigente.

3 (13-D-03)

⁵⁵ Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/site_novo/?pagina=8>. Acesso em: 20 nov. 2013.

Leia o trecho:

O sete de abril de 1831, mais do que o sete de setembro de 1822, representou a verdadeira independência nacional, o início do governo do país por si mesmo, a Coroa agora representada apenas pela figura quase simbólica de uma criança de cinco anos. O governo do país por si mesmo [...] revelou-se difícil e conturbado. Rebeliões e revoltas pipocaram por todo o país, algumas lideradas por grupos de elite, outras pela população tanto urbana como rural, outras ainda por escravos.

CARVALHO, J. Murilo et al. *Documentação política, 1808-1840*. Brasília da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional/Nova Fronteira, 2011, s/p.

1. EXPLIQUE o sentido da frase considerando o seu contexto histórico: “a Coroa agora representada apenas pela figura quase simbólica de uma criança de cinco anos”.
2. APRESENTE dois fatores que contribuíram para as conturbações políticas e sociais que levaram às rebeliões e às revoltas do período.

4 (13-D-04)

Analise o trecho:

Em 1933, Hitler exercia um fascínio alucinado na população alemã. Não era para menos: uma ideologia simplista devolvia aos alemães o prestígio ufanista que a derrota na Primeira Guerra Mundial havia tirado. O respaldo de Hitler tinha suas raízes no apelo com que sua ideologia manipulava o lado emocional e místico das massas.

SÁTIKO, Angélica; WUENSCH, Ana Miriam. *Pensando melhor: iniciação ao filosofar*. São Paulo: Saraiva, 1997, p. 289. (Adaptado).

A partir da análise do trecho e considerando outros conhecimentos sobre o assunto,

1. RELACIONE o desfecho da Primeira Guerra Mundial com ascensão do nazismo na Alemanha.
2. APRESENTE duas características da política nazista.
3. EXPLIQUE o papel desempenhado pela propaganda política no regime nazista na Alemanha.

5 (13-D-05)

Analise os textos:

Texto I

Parece que já é tempo de se atentar nestas preciosas matas, nestas amenas selvas que o cultivador do Brasil, com o machado em uma mão e com o tição* na outra, ameaça-as de um total incêndio e desolação.

* Tição: pedaço de lenha ou carvão aceso.

José Vieira Couto, naturalista “brasileiro”, 1799. *Em Memória sobre a Capitania das Minas Gerais, seu Território, Clima e Produções Metálicas*. Belo Horizonte: FJP, 1994, p. 77. (Adaptado).

Texto II



Disponível em: <<http://www.gibibrasil.com.br/codigo-florestal-charge/>> Acesso em: 28/05/2012.

A discussão acerca da votação pelo Congresso Nacional do Código Florestal brasileiro envolveu questões ambientais que, de certo modo, já estavam apresentadas desde o século XVIII.

1. IDENTIFIQUE uma permanência relativa à questão ambiental evidenciada nos textos.
2. No Congresso Nacional encontram-se as bancadas ruralista e ambientalista que debatem, antagonicamente, o Código Florestal. Tais bancadas desenvolvem discursos em que procuram sustentar seus pontos de vista e buscam a adesão da sociedade brasileira. APRESENTE um argumento e sua justificativa utilizados por cada uma dessas bancadas.

Anexo A3 – Prova do Vestibular da UFPE de 2013⁵⁶

1 (13-VF-01)

Entre as diversas concepções que norteiam os estudos históricos, destaca-se a Nova História, a qual:

- 0-0) compreende a História como a ciência que estuda os fatos ocorridos no passado humano, utilizando como suporte para a construção desse conhecimento apenas as fontes escritas.
- 1-1) tem como foco de análise a evolução das sociedades humanas e as mudanças ocorridas através dos movimentos sociais, utilizando como testemunhos principais os documentos manuscritos.
- 2-2) corresponde a uma concepção surgida no século XIX, que acredita ser a História mestra da vida, constituindo-se uma ciência por possuir objetos e métodos próprios de análise.
- 3-3) surgida no início do século XX, consiste no estudo da História como uma área do conhecimento humano de caráter multidisciplinar, que rompe com a “História narrativa”, postulando a “História problema”.
- 4-4) defende a ideia de que a realidade social é culturalmente constituída, compreendendo-a em suas múltiplas dimensões, utilizando-se de uma gama variada de fontes ou testemunhos históricos.

2 (13-VF-02)

O contributo das culturas grega e romana da Antiguidade às sociedades ocidentais ainda é bem perceptível na contemporaneidade. A esse respeito, analise as proposições a seguir.

- 0-0) O teatro romano ainda hoje é referência nas artes cênicas, pela profundidade com que eram abordados os temas nas peças encenadas.
- 1-1) Uma grande contribuição romana à arquitetura foi a técnica de construção de cúpulas em tijolo e pedra.
- 2-2) As formas de fazer as leis, sua interpretação e as ideias jurídicas fazem parte da herança romana ao Direito, no Ocidente.
- 3-3) As filosofias romana e grega ainda oferecem pontos de reflexão para o homem ocidental, dada a sua profundidade e originalidade.
- 4-4) O latim foi um elemento importante na dominação dos povos conquistados pelos romanos, sendo a base de línguas europeias da atualidade.

3 (13-VF-03)

O Renascimento urbano, ocorrido em fins do período medieval, motivou mudanças nos hábitos e nas relações de trabalho. Acerca desse Renascimento, analise as proposições dadas a seguir.

- 0-0) O processo de urbanização ocorrido a partir dos finais do século XI na Europa foi estimulado pela produção de excedentes agrícolas e pela conquista de novos territórios.
- 1-1) Os servos passaram a cultivar seus próprios lotes de terra, cuja produção era comercializada nas feiras.
- 2-2) O surgimento das cidades possibilitou uma maior monetarização da economia, introduzindo banqueiros e mercadores no seu cotidiano.
- 3-3) O surgimento das cidades não provocou mudanças nas formas de comercialização, que continuou a ser feita exclusivamente através do escambo.
- 4-4) As corporações de ofício não exerciam qualquer influência sobre a produção artesanal e a comercialização dos produtos.

4 (13-VF-04)

Sobre o movimento historicamente reconhecido como Renascimento, que se difundiu na Europa a partir do final do século XV, analise as proposições abaixo.

- 0-0) Em contraposição à teoria geocêntrica, de Ptolomeu, difundida nas universidades medievais, a teoria heliocêntrica, de Copérnico, representou uma revolução no conhecimento humano.
- 1-1) A expansão marítima europeia do século XV está diretamente relacionada aos novos conceitos de homem e de mundo que caracterizam o movimento renascentista.
- 2-2) Embora tenha sido um movimento restrito ao campo das artes plásticas, o Renascimento provocou grandes mudanças no modo de pensar de homens e mulheres da Europa.

⁵⁶ Disponível em: <<http://vestibular.brasilecola.com/downloads/universidade-federal-pernambuco.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2013

- 3-3) Com o Renascimento, o comércio europeu via Mediterrâneo foi alargado, propiciando um maior intercâmbio de mercadorias e ideias entre Oriente e Ocidente.
- 4-4) A visão de mundo renascentista era também caracterizada pelo antropocentrismo, o que significa que o homem ocupava uma posição central nas preocupações humanas.

5 (13-VF-05)

Mohandas Karamchand Gandhi, ou simplesmente Gandhi, pertencente à casta de comerciantes hindus, teve um papel preponderante no processo de independência da Índia, que se encontrava, desde o século XIX, sob o domínio da Inglaterra. Acerca desse processo de descolonização da Índia, analise as proposições abaixo.

- 0-0) O movimento de emancipação política indiana foi marcado por intensa participação popular em manifestações pacíficas.
- 1-1) O Partido do Congresso, chefiado por Jawaharlal Nehru e apoiado por grupos populares liderados por Gandhi, destacou-se por conduzir as negociações, junto à Inglaterra, que culminaram na independência do país, em 1947.
- 2-2) Sob domínio inglês, a Índia tornou-se um importante centro industrial, exportando suas mercadorias para várias partes do mundo. Daí, ser considerada “a joia do império”.
- 3-3) A descolonização da Índia implicou grandes derramamentos de sangue, tanto por parte dos ingleses como dos indianos, extinguindo-se, nas guerras, várias castas tradicionais.
- 4-4) A Índia procurou manter distância da polarização política que dividiu o mundo do pós-guerra em dois blocos: o capitalista e o socialista.

6 (13-VF-06)

Último representante do regime absolutista na Europa, a Rússia vivenciou, no início do século XX, um processo revolucionário que destituiu o czarismo e instalou o governo socialista. Sobre a Revolução Russa de 1917, analise as seguintes proposições.

- 0-0) Em princípios do ano de 1917, a Rússia dos czares vivenciava uma grave crise socioeconômica, com flagrante empobrecimento da população, deserção de soldados e greves.
- 1-1) A desastrosa participação da Rússia na I Guerra Mundial agravou a crise política, que levou à abdicação compulsória do czar e à instalação de um governo provisório liderado pela “Duma”.
- 2-2) Com a subida de Lenin ao poder, formou-se a denominada República Soviética Russa, em cujo governo foram estatizados bancos, fábricas, estradas de ferro, entre outros.
- 3-3) A vitoriosa campanha russa na I Guerra Mundial garantiu a esse país a recuperação econômica, por retomar as minas da Alsácia-Lorena, e a estabilidade política, com a instalação do regime de governo socialista.
- 4-4) Com a implantação do governo stalinista, a Rússia aproximou-se das demais nações europeias, fortalecendo os laços comerciais e estabelecendo alianças políticas.

7 (13-VF-07)

Sobre o nazifascismo, como base ideológica das ações imperialistas de Hitler e Mussolini, analise as proposições abaixo.

- 0-0) Entre as características do fenômeno nazista alemão está a intolerância frente às diferenças étnicas, religiosas e políticas.
- 1-1) Fugindo da perseguição dos nazistas alemães, milhares de judeus instalaram-se em países sul-americanos.
- 2-2) O nazifascismo na Itália e na Alemanha teve características em comum, podendo-se destacar: o excessivo militarismo, o anticomunismo e o nacionalismo exacerbado.
- 3-3) Por força da ação dos católicos em todo o mundo, as ideias nazifascistas morreram junto com Adolf Hitler.
- 4-4) A população judia da cidade de Amsterdam foi poupada dos horrores da guerra, apesar de sua proximidade territorial com a Alemanha.

8 (13-VF-08)

Os movimentos de contracultura disseminados a partir dos Estados Unidos, na década de 1960, foram representados, entre outras manifestações, pela cultura hippie. Sobre essa cultura, analise as proposições abaixo.

- 0-0) James Dean e Marilyn Monroe, atores estadunidenses, são considerados pelos adeptos do movimento hippie como dois dos seus mais representativos ícones.
- 1-1) No bojo da filosofia pregada pelos hippies, estava o individualismo, resultante do ideário burguês do século XIX.
- 2-2) A cultura hippie, cujo lema principal era “Paz e Amor”, pregava um mundo igualitário, livre de preconceitos, e propunha, também, uma profunda relação com a natureza.
- 3-3) Em seus acampamentos, os hippies negavam, enquanto modelo de organização social, o “american way of life” (estilo de vida americano).
- 4-4) O musical Hair, depois transformado em filme, enquanto representação artística dos valores burgueses, mostrou-se como veemente protesto à cultura hippie.

9 (13-VF-09)

Em 2012, o Brasil vivenciou mais uma vez a experiência de eleições municipais. Sobre as Câmaras Municipais no período colonial brasileiro, analise as proposições a seguir.

- 0-0) Eram espaços de poder para os quais podiam ser eleitos quaisquer membros das sociedades locais.
- 1-1) Implantadas no Brasil ao mesmo tempo que o sistema de Governo Geral, delas podiam participar apenas elementos das elites locais.
- 2-2) Instituições típicas da organização político-administrativa e jurídica portuguesa, para elas só podiam ser eleitos os denominados “homens bons”.
- 3-3) Instituídas com o regime de Capitânicas Hereditárias, todos os seus membros eram nomeados pelo monarca português.
- 4-4) Espaços de negociação política, sempre foram presididas por elementos com sólida formação jurídica, os chamados “juizes de terra” ou “ordinários”.

10 (13-VF-10)

Paulo Santos, em seu romance histórico intitulado *A noiva da Revolução*, escreve: “Eu já caíra no meio de vários matamarinheiros, o esporte mais popular dos pernambucanos, mas eles não passavam de escaramuças de rua: era um galego apanhando aqui, outro tomando um trompaço acolá, um terceiro levando uma carreira, um grupo deles se armando de cacetes e devolvendo as gentilezas, uns balanços de vez em quando, a tropa descendo o pau na rafameia (...)”. (p. 56). O referido romance tem como cenário o Pernambuco da Revolução de 1817. Sobre essa Revolução, analise as proposições abaixo.

- 0-0) Foi caracterizada por um profundo sentimento antilusitano e intensa participação política do clero local, chegando, por isso, a ser também conhecida como “Revolução dos Padres”.
- 1-1) Organizada após instituição da derrama do ouro, não foi deflagrada, entre outros fatores, por ter sido delatada às autoridades portuguesas por um de seus adeptos.
- 2-2) Foi um movimento representativo dos conflitos entre olindenses e recifenses na busca pela hegemonia política no Nordeste.
- 3-3) Diversamente dos outros eventos que a precederam, somente ele rompeu efetivamente com a monarquia e seus valores.
- 4-4) Foi um conflito cuja feição política representou a disputa de poder entre Liberais e Conservadores, em Pernambuco.

11 (13-VF-11)

A organização do Estado Nacional Brasileiro teve, entre outras características, a codificação das leis, a exemplo do Código Criminal do Império (1830), do Código do Processo Penal (1832) e da Constituição de 1824. Sobre essa Constituição, analise o que se afirma a seguir.

- 0-0) Definia o regime de governo como uma monarquia constitucional hereditária, e dividia os poderes em executivo, legislativo, judiciário e moderador.
- 1-1) Determinava o catolicismo como religião oficial do Estado, proibindo o culto doméstico aos praticantes das demais religiões.
- 2-2) Estabeleceu as eleições como primárias e secundárias, sendo que, nas primárias, o eleitor elegeria um colégio eleitoral que, por sua vez, nas secundárias, elegeriam senadores e deputados.
- 3-3) Previa a extinção lenta e gradual da escravidão, instituindo um sistema de trabalho livre nas lavouras de café.
- 4-4) Por ela, o poder moderador seria um instrumento para limitação do poder do monarca e dos seus ministros.

12 (13-VF-12)

As agruras das secas, que periodicamente atingem o Brasil e, mais de perto, o Nordeste, têm servido de mote a poetas e cantadores, entre os quais se celebrou Luiz Gonzaga, que, no ano de 2012, completaria 100 anos de vida. Flagelo antigo no Brasil, a seca de 1870 constituiu-se num dos muitos problemas enfrentados pelo imperador Dom Pedro II. Considerando-se a crise sociopolítica e econômica que se abateu sobre o governo desse Imperador, em seus anos finais, analise as proposições a seguir.

- 0-0) Após a Guerra do Paraguai, houve um afastamento entre o Exército e o governo monárquico, agravado pelas manifestações públicas de descontentamento dos jovens cadetes e oficiais de baixa patente.
- 1-1) Após a prisão do bispo de Recife e Olinda, Dom Vital, ocorreu a cisão entre o poder eclesiástico e o Estado, posicionando-se o monarca a favor do bispo, e aliando-se os generais aos demais clérigos.
- 2-2) O ato abolicionista de maio de 1888 não previu indenizações para os ex-senhores de escravos, o que gerou grande descontentamento por parte desse grupo para com o Governo Imperial.
- 3-3) A dispendiosa campanha militar levada adiante pelo Brasil no Paraguai contribuiu para a grave crise econômica que assolou o país nesse período.
- 4-4) Após a Abolição, os escravos libertos foram realocados em outras fazendas, subsidiadas pelo governo, que garantia, assim, o sustento dessa grande parcela da população.

13 (13-VF-13)

Como sede do governo imperial, o Rio de Janeiro, em meados do século XIX, aformoseava-se, embelezando seus jardins, praças e construindo prédios e monumentos públicos, servindo de modelo para a urbanização de muitas outras cidades que, como o Recife, procuravam apagar seu passado colonial. Com base nessas informações, analise as proposições abaixo.

- 0-0) Projetado pelo engenheiro Louis Vauthier, integrante da missão francesa, o Teatro de Santa Isabel é ainda hoje um dos mais belos exemplares da arquitetura neoclássica no Recife.
- 1-1) Durante o governo de Francisco do Rego Barros, futuro Conde da Boa Vista, foram realizadas grandes obras públicas na cidade do Recife, a exemplo da construção da Ponte Pênsil da Caxangá.
- 2-2) Um dos prédios públicos construídos nesse período, em harmonia com as regras urbanísticas vigentes, foi a antiga Casa de Detenção, local onde hoje funciona a Casa da Cultura de Pernambuco.
- 3-3) No governo do Conde da Boa Vista (1837-1844), foi aberta a Avenida Agamenon Magalhães, que liga o Recife a Olinda.
- 4-4) Para a modernização da cidade do Recife, no século XIX, vários monumentos foram destruídos, a exemplo da Igreja do Terço, derrubada para favorecer a abertura da Avenida Dantas Barreto.

14 (13-VF-14)

“A república que não foi” é uma expressão cunhada pelo historiador José Murilo de Carvalho, para se referir à frustração das expectativas de mudanças prometidas pelos republicanos. Os primeiros anos da República foram marcados por diversos movimentos contestatórios populares. Acerca desses movimentos, analise as proposições a seguir.

- 0-0) Caracterizada tradicionalmente como um movimento messiânico, a Revolta do Contestado teve entre suas motivações o protesto contra a construção de uma ferrovia, que ligava São Paulo à região Sul.
- 1-1) A Revolta dos Cabanos, ocorrida no Pará, se deveu à irrelevância política, à qual esse estado foi relegado após a proclamação da República.
- 2-2) Em 1912, marinheiros estacionados no Rio de Janeiro revoltaram-se contra os rigorosos castigos físicos aos quais eram submetidos, num movimento conhecido como Revolta da Chibata, liderada por João Cândido.
- 3-3) Ocorrida no Rio de Janeiro em 1904, a Revolta da Vacina originou-se, entre outras razões, devido à repugnância que a população demonstrava pela inoculação obrigatória do vírus da varíola.
- 4-4) Os revoltosos de Canudos, na Bahia, foram facilmente massacrados pelas tropas enviadas pelo governo federal, que não precisou lançar mão de grandes esforços para destruir de vez o Arraial de Belo Monte.

15 (13-VF-15)

A violência contra a mulher, no Brasil, vem sendo fortemente combatida, notadamente após a promulgação da “Lei Maria da Penha” (2006). Esse tipo de violência foi retratado em diversas obras da literatura nacional por autores como Jorge Amado e Nelson Rodrigues, que, em seus escritos, evidenciaram a posição secundária que a mulher por muito tempo ocupou na sociedade brasileira. Sobre as conquistas femininas no Brasil, analise as proposições abaixo.

- 0-0) O direito ao voto foi conquistado pelas mulheres durante o governo provisório de Getúlio Vargas, em 1932, embora a sua obrigatoriedade fosse, nessa época, apenas para os homens.
- 1-1) Pela CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), promulgada durante o governo Vargas, passou a ser assegurado à mulher trabalhadora o direito a usufruir da licença maternidade.
- 2-2) Junto com a conquista do voto, as mulheres também passaram a ocupar lugar de destaque no cenário político nacional, ocupando vários cargos públicos eletivos.
- 3-3) Já no começo do século XX, as mulheres ocupavam espaços no mercado de trabalho, embora seus salários ainda fossem defasados com relação aos dos homens, no exercício das mesmas atividades.
- 4-4) Só em finais do século XX é que as mulheres puderam ingressar em cursos superiores, como Medicina, Enfermagem, Direito, entre outros.

16 (13-VF-16)

Luiz Inácio Lula da Silva, ou simplesmente Lula, foi líder sindical e esteve à frente das famosas greves do ABC Paulista no final dos anos 70, chegando à Presidência da República brasileira em 2003, após vencer as eleições em que tinha por oponente o paulista José Serra. Com relação ao governo Lula, no seu primeiro mandato, analise as seguintes proposições.

- 0-0) Um dos atos iniciais do Presidente Lula foi a reforma da Previdência Social, pela qual aumentaram-se as exigências para os trabalhadores se aposentarem.
- 1-1) A estabilidade da moeda e o controle da inflação foram objetivos concretizados pelo seu governo.
- 2-2) Instituiu o Plano Real como forma de conter a histórica inflação que se abatia sob o país, desde os governos militares.
- 3-3) No meio da primeira fase de seu governo, surgiram, na imprensa, alguns escândalos políticos, entre os quais sobressaía a acusação de que parlamentares eram pagos para aprovar projetos do governo.
- 4-4) Considerando os carros de fabricação nacional verdadeiras “carroças”, o governo passou a favorecer a importação de automóveis e outros produtos de luxo.

Anexo A4 – Prova do Vestibular da UFRJ de 2011⁵⁷

1 (11-D-01)

“O século XV marca o declínio da cidade-Estado no Mediterrâneo, o auge econômico do século seguinte traz consigo uma conjuntura muito favorável aos grandes Estados e mais ainda aos grandíssimos ‘impérios territoriais’”.

Fonte: Adaptado de Braudel, F. *El Mediterráneo y o mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. México: Fondo de Cultura Económica, 1976, vol 2, pp. 9-13

Identifique dois exemplos de impérios territoriais mediterrâneos presentes na cena política e militar da primeira metade do século XVI e indique uma característica política ou religiosa de cada um deles.

2 (11-D-02)

“Meu Senhor, por sua graça, favoreceu tanto nossos negócios que terminei minha fortaleza e a coloquei em tal estado que penso ainda não ter visto uma outra tão fácil de guardar. Por isso, pude colocar em terra sessenta pessoas num forte de madeira que fiz à vista de meu castelo, ao alcance de minha artilharia, onde eles têm o cuidado de plantar e semear para viver de seu trabalho. Prendi uns quarenta escravos de uma aldeia de inimigos que destruí. Mandeí visitar todas as nossas fronteiras depois da partida dos nossos navios e experimentar a vontade dos amigos de nossos vizinhos. Tive uma resposta muito boa. Eles me prometeram se rebelar e persegui-los quando eu quizer. Nossos selvagens preparam um exército de mais de três mil homens para vingar os danos que aqueles nossos vizinhos lhes fizeram no ano passado. Eu mandei um navio em boa ordem costear todo o nosso país até trinta e seis graus aproximando-se de nosso pólo, onde tenho notícia de que os castelhanos vêm por terra do Peru, procurar metais. Espero que envieis notícias pelo primeiro de nossos navios. Eu vos suplico, mas que lhe apraza me socorrer com algum dinheiro para ajudar a trazer meus navios, e espero satisfazer o seu desejo, de sorte que não terá o socorro que lhe aprouver me conceder por mal empregado”.

Fonte: Carta de Villegaignon ao Duque de Guise, par de França, de 30 de novembro de 1557, da fortaleza de Coligny, na França Antártica, In: *Cartas por N. D. de Villegaignon e textos correlatos por Nicolas Barré e Jean Crespin*. Coleção Franceses no Brasil, séculos XVI e XVII. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2009, vol. 1, pp.37-38

A despeito do relato otimista de Villegaignon sobre o futuro do empreendimento, dez anos após esta carta os franceses foram definitivamente expulsos da região meridional da América portuguesa.

Cite um objetivo econômico e outro religioso que motivaram os franceses a invadir a Baía de Guanabara e ali fundar a “França Antártica”.

3 (11-D-03)

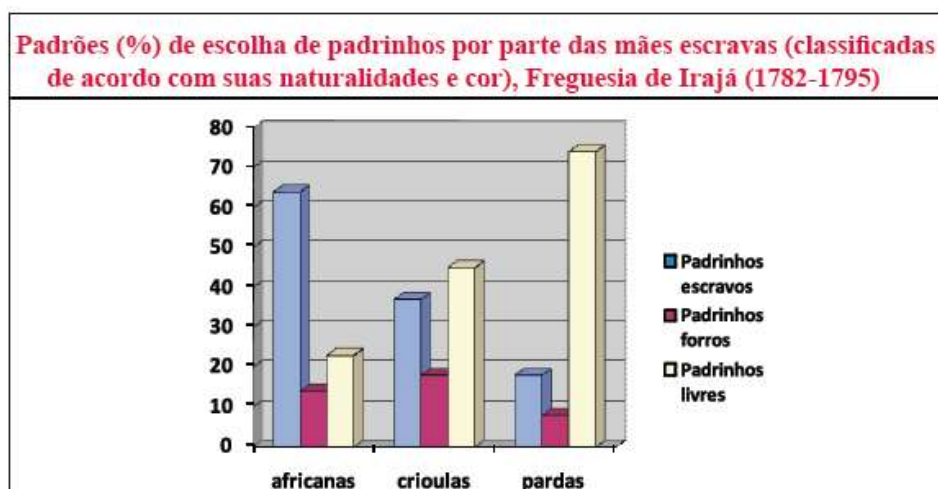
“Entre outra qualquer população, ou num período mais moderno da história da Nova Inglaterra, a sisuda rigidez que petrificava as caras hirsutas daqueles bons cidadãos teria indicado algum tremendo acontecimento em perspectiva. Teria indicado nada menos do que a execução de algum criminoso notório, sobre o qual a sentença do tribunal da lei não fizesse mais do que confirmar o veredicto da opinião popular. Entretanto, em face da primitiva rigidez do caráter puritano, não era dado estabelecer-se com certeza uma conclusão dessa espécie. Podia ser que um escravo preguiçoso ou um menino rebelde, entregue à autoridade civil, tivesse de ser castigado no pelourinho. Podia ser que um antinomiano, um quacre, ou qualquer sectário da religião heterodoxa, estivesse em via de expulsão da cidade [Boston], ou que um índio vadio e errante, que a água-de-fogo dos brancos houvesse tornado turbulento nas ruas, fosse ser tingido a chicote para as sombras da floresta. Também podia ser que uma feiticeira [...] fosse subir ao pelourinho. Em qualquer dos casos haveria da parte dos espectadores a mesma solenidade, como cumpria a uma gente para a qual a religião e a lei constituíam quase uma só coisa, e em cuja mentalidade ambas se fundiam de tal maneira que os mais suaves ou os mais severos atos de disciplina coletiva eram, igualmente, veneráveis e terríveis.”

Fonte: HAWTHORNE, Nathaniel. *A letra escarlate*. São Paulo: Martin Claret, 2006, p. 57.

Identifique um elemento que configurará a maior diferença econômica e social entre o norte e o sul dos Estados Unidos, sobretudo após a independência.

⁵⁷ Disponível em: <<http://www.provasdevestibular.com.br/ufjr/#2012>>. Acesso: 18 nov 2013.

4 (11-D-04)



Fonte: Registros paroquiais de batismo de escravos da Freguesia de Irajá, 1782-1795. Cúria Metropolitana do Rio de Janeiro.

Obs: crioulos = escravos nascidos no Brasil.

Até recentemente a historiografia brasileira afirmava que a escravidão impedia os cativos de estabelecerem laços de família e outros tipos de sociabilidade. Da mesma forma, parte da historiografia tendia a perceber a população escrava como um grupo homogêneo, no máximo classificada por sua naturalidade (africanos versus crioulos) ou por suas atividades produtivas na plantation (escravos domésticos versus os do eito ou oficiais mecânicos).

Explique de que forma o gráfico acima contraria tais visões, considerando que escravos pardos e crioulos são filhos ou netos de africanos.

5 (11-D-05)

População livre segundo a profissão, Província de São Paulo - 1872

PROFISSÃO	BRASILEIROS		ESTRANGEIROS	
		%		%
Profissionais liberais	3.331	0,5	265	1,6
Artistas	4.118	0,6	323	1,9
Capitalistas proprietários	1.898	0,3	192	1,2
Manufatureiros e fabricantes	1.334	0,2	291	1,8
Comerciantes, guarda-livros e caixeiros	7.846	1,2	1.909	11,5
Profissões manufatureiras e mecânicas	46.611	7,0	2.653	16,0
Profissões agrícolas	232.965	35,1	4.973	30,0
Criados e jornaleiros	24.570	3,7	1.815	11,0
Serviços domésticos	83.383	12,5	1.861	11,2
Outras profissões	1.790	0,3	101	0,6
Sem profissão	256.329	38,6	2.184	13,2
TOTAL	664.175	100,0	16.567	100,0

Fonte: Adaptado do *Atlas da Imigração internacional em São Paulo 1850-1950*. BASSANEZI, SCOTT, BACELLAR e TRUZZI. São Paulo: Editora UNESP, 2008, p. 36

Na virada do século XIX para o XX, o Brasil recebeu um imenso contingente de populações da Europa e, em menor número, da Ásia, e boa parte deste contingente se estabeleceu na região paulista. No censo de 1872, a presença de estrangeiros já se manifesta, ainda que com números bem mais modestos do que se verá posteriormente. De todo modo, nesse censo já há indicações das transformações que se anunciam, como é o caso daquelas ocorridas no mercado de trabalho (conforme a tabela acima).

a) Com base na tabela, compare a forma de inserção dos imigrantes e dos brasileiros no mercado de trabalho paulista daquele momento.

b) Diferencie as políticas imigratórias adotadas pelo Segundo Império (1840-1889) para o sul e para o sudeste do Brasil.

6 (11-D-06)

“As potências européias tinham podido intervir na África e reparti-la em conformidade com suas idéias próprias de equilíbrio de poder, porque nem os Estados Unidos nem a Rússia estavam diretamente envolvidos nas questões políticas africanas. [...] No Extremo-Oriente, não eram só as potências européias que, como na África, davam as cartas.”

Fonte: Barraclough, Geoffrey. *Introdução à história contemporânea*. São Paulo: Círculo do Livro, 1975, p. 96

No que se refere ao Extremo-Oriente da passagem do século XIX para o século XX, o equilíbrio de poder também resultava da atuação de Estados Nacionais não europeus.

Identifique dois desses Estados Nacionais não europeus.

7 (11-D-07)

Porcentagem de votantes nas eleições presidenciais entre 1894 e 1930

Candidato vencedor	Nº de votantes (em milhares)	% de votantes sobre a população
Prudente de Moraes (1894)	345	2,2
Campos Sales (1898)	462	2,7
Rodrigues Alves (1902)	645	3,4
Afonso Pena (1906)	294	1,4
Hermes da Fonseca (1910)	698	3,0
Venceslau Brás (1914)	580	2,4
Rodrigues Alves (1918)	390	1,5
Epitácio Pessoa (1919)	403	1,5
Artur Bernardes (1922)	833	2,9
Washington Luís (1926)	702	2,3
Júlio Prestes (1930)	1890	5,6

Fonte: adaptado de Carvalho, José Murilo de. *Os três povos da República*. In: Carvalho, Maria Alice Resende de (org). *República no Catete*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2001, p. 72.

Os dados eleitorais presentes na tabela indicam uma pequena participação popular nas eleições presidenciais na Primeira República (1890-1930).

Identifique duas restrições impostas pela Constituição de 1891 ao exercício do voto.

8 (11-D-08)



Fonte: Orozco, José Clemente. *Zapatistas* (detalhe). Museu de Arte Moderna de Nova York/ AKG Berlin/ LatinStock, 1931.

Há exatos cem anos teve início a Revolução Mexicana, que ocasionou profundas mudanças na sociedade nas primeiras décadas do século XX.

Explique um fator que tenha contribuído para a deflagração da Revolução Mexicana.

9 (11-D-09)

“Cresce a oferta de material neonazista em alemão na internet” Relatório do Jugendschutz.net (literalmente “proteção da juventude”), uma iniciativa de governos estaduais para a proteção de jovens usuários da internet, aponta que extremistas de direita usam cada vez mais a rede mundial de computadores para divulgar suas ideias, combinar ações e conquistar novos adeptos.

Em 2009 foram registrados 1872 sites da cena neonazista com conteúdo em alemão, 237 a mais do que no ano anterior e 839 a mais do que em 2005. Também a oferta de sites dedicados ao partido extremista NPD cresceu, passando de 190 para 242 entre 2008 e 2009.

Segundo Stefan Glaser, responsável pela área que monitora o extremismo de direita na Jugendschutz, ‘a internet é o meio de propaganda por excelência para os extremistas de direita’.

Ainda segundo o relatório, cerca de 70% do conteúdo extremista disponível em alemão em 2009 estava armazenado em servidores fora da Alemanha, principalmente nos Estados Unidos.”

Fonte: adaptado de www.dw-world.de em 24.08.2010.

A difusão do ideário nazista, agora facilitada pelas novas mídias, preocupa crescentemente não só as autoridades como também boa parte da sociedade alemã.

Explique dois princípios ideológicos marcantes do nazismo entre 1920 e 1945.

10 (11-D-10)

“No final de 1960, os Estados Unidos já tinham cerca de vinte embaixadas na África. Eram em torno de quarenta os pontos diplomáticos e consulares em diferentes partes do continente.

A União Soviética, por sua vez, manteve acesa sua política africana, que variou em seus objetivos ao longo do tempo”.

Fonte: adaptado de Sombra Saraiva, José Flávio (org). *Relações Internacionais, dois séculos de História: entre a ordem bipolar e o policentrismo* (de 1947 a nossos dias). Brasília: IBRI, 2001, p. 53.

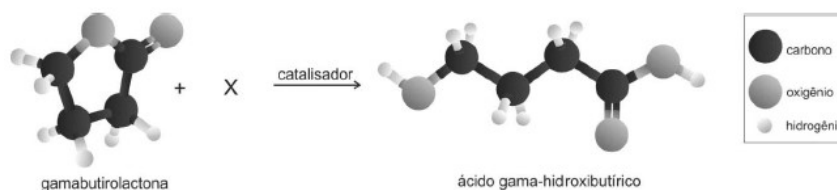
Cite duas razões para a crescente presença dos EUA e da URSS no continente africano na década de 1960.

Anexo A5 – Prova do Vestibular da USP de 2013⁵⁸

Prova Geral – 1ª fase

1

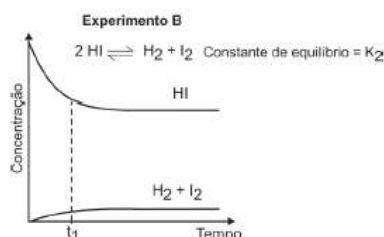
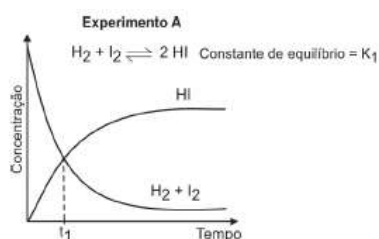
O ácido gama-hidroxibutírico é utilizado no tratamento do alcoolismo. Esse ácido pode ser obtido a partir da gamabutirolactona, conforme a representação a seguir:



	X	Tipo de transformação
a)	CH ₃ OH	esterificação
b)	H ₂	hidrogenação
c)	H ₂ O	hidrólise
d)	luz	isomerização
e)	calor	decomposição

2

A uma determinada temperatura, as substâncias HI, H₂ e I₂ estão no estado gasoso. A essa temperatura, o equilíbrio entre as três substâncias foi estudado, em recipientes fechados, partindo-se de uma mistura equimolar de H₂ e I₂ (experimento A) ou somente de HI (experimento B).



Pela análise dos dois gráficos, pode-se concluir que

Pela análise dos dois gráficos, pode-se concluir que

- no experimento A, ocorre diminuição da pressão total no interior do recipiente, até que o equilíbrio seja atingido.
- no experimento B, as concentrações das substâncias (HI, H₂ e I₂) são iguais no instante t₁.
- no experimento A, a velocidade de formação de HI aumenta com o tempo.
- no experimento B, a quantidade de matéria (em mols) de HI aumenta até que o equilíbrio seja atingido.
- no experimento A, o valor da constante de equilíbrio (K_1) é maior do que 1.

⁵⁸ Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2013/provas/provas.stm>>. Acesso: 15 nov 2013

3

Quando certos metais são colocados em contato com soluções ácidas, pode haver formação de gás hidrogênio. Abaixo, segue uma tabela elaborada por uma estudante de Química, contendo resultados de experimentos que ela realizou em diferentes condições.

Experi- mento	Reagentes		Tempo para liberar 30 mL de H ₂	Observações
	Solução de HCl(aq) de concentração 0,2 mol/L	Metal		
1	200 mL	1,0 g de Zn (raspas)	30 s	Liberação de H ₂ e calor
2	200 mL	1,0 g de Cu (fio)	Não liberou H ₂	Sem alterações
3	200 mL	1,0 g de Zn (pó)	18 s	Liberação de H ₂ e calor
4	200 mL	1,0 g de Zn (raspas) + 1,0 g de Cu (fio)	8 s	Liberação de H ₂ e calor; massa de Cu não se alterou

Após realizar esses experimentos, a estudante fez três afirmações:

I. A velocidade da reação de Zn com ácido aumenta na presença de Cu.

II. O aumento na concentração inicial do ácido causa o aumento da velocidade de liberação do gás H₂.

III. Os resultados dos experimentos 1 e 3 mostram que, quanto maior o quociente superfície de contato/massa total de amostra de Zn, maior a velocidade de reação.

Com os dados contidos na tabela, a estudante somente poderia concluir o que se afirma em

- a) I. b) II. c) I e II. d) I e III. e) II e III.

4

Um aluno estava analisando a Tabela Periódica e encontrou vários conjuntos de três elementos químicos que apresentavam propriedades semelhantes.

1	H																	18
2	Li	Be											B	C	N	O	F	Ne
3	Na	Mg	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Al	Si	P	S	Cl	Ar
4	K	Ca	Sc	Ti	V	Cr	Mn	Fe	Co	Ni	Cu	Zn	Ga	Ge	As	Se	Br	Kr
5	Rb	Sr	Y	Zr	Nb	Mo	Tc	Ru	Rh	Pd	Ag	Cd	In	Sn	Sb	Te	I	Xe
6	Cs	Ba	La	Hf	Ta	W	Re	Os	Ir	Pt	Au	Hg	Tl	Pb	Bi	Po	At	Rn
7	Fr	Ra	Ac	Rf	Db	Sg	Bh	Hs	Mt	Ds	Rg							

La	Ce	Pr	Nd	Pm	Sm	Eu	Gd	Tb	Dy	Ho	Er	Tm	Yb	Lu
Ac	Th	Pa	U	Np	Pu	Am	Cm	Bk	Cf	Es	Fm	Md	No	Lr

Assinale a alternativa na qual os conjuntos de três elementos ou substâncias elementares estão corretamente associados às propriedades indicadas no quadro abaixo.

	Números atômicos consecutivos	Reatividades semelhantes	Mesmo estado físico à temperatura ambiente
a)	Pt, Au, Hg	H ₂ , He, Li	Cl ₂ , Br ₂ , I ₂
b)	Cl, Br, I	O ₂ , F ₂ , Ne	Ne, Ar, Kr
c)	Li, Na, K	O ₂ , F ₂ , Ne	Pt, Au, Hg
d)	Ne, Ar, Kr	Mg, Ca, Sr	Cl ₂ , Br ₂ , I ₂
e)	Pt, Au, Hg	Li, Na, K	Ne, Ar, Kr

5

O craqueamento catalítico é um processo utilizado na indústria petroquímica para converter algumas frações do petróleo que são mais pesadas (isto é, constituídas por compostos de massa molar elevada) em frações mais leves, como a gasolina e o GLP, por exemplo. Nesse processo, algumas ligações químicas nas moléculas de grande massa molecular são rompidas, sendo geradas moléculas menores.

A respeito desse processo, foram feitas as seguintes afirmações:

I. O craqueamento é importante economicamente, pois converte frações mais pesadas de petróleo em compostos de grande demanda.

II. O craqueamento libera grande quantidade de energia, proveniente da ruptura de ligações químicas nas moléculas de grande massa molecular.

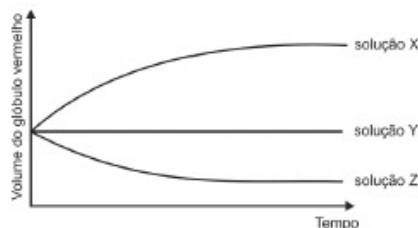
III. A presença de catalisador permite que as transformações químicas envolvidas no craqueamento ocorram mais rapidamente.

Está correto o que se afirma em

- a) I, apenas. b) II, apenas. c) I e III, apenas. d) II e III, apenas. e) I, II e III.

6

A porcentagem em massa de sais no sangue é de aproximadamente 0,9%. Em um experimento, alguns glóbulos vermelhos de uma amostra de sangue foram coletados e separados em três grupos. Foram preparadas três soluções, identificadas por X, Y e Z, cada qual com uma diferente concentração salina. A cada uma dessas soluções foi adicionado um grupo de glóbulos vermelhos. Para cada solução, acompanhou-se, ao longo do tempo, o volume de um glóbulo vermelho, como mostra o gráfico.



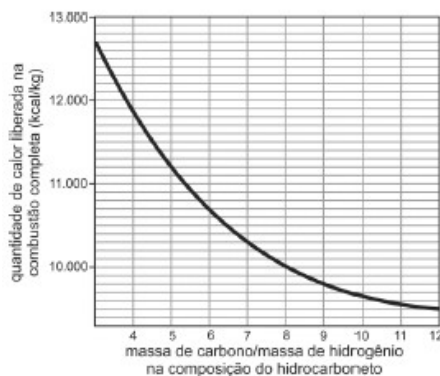
Com base nos resultados desse experimento, é correto afirmar que

- a) a porcentagem em massa de sal, na solução Z, é menor do que 0,9%.
b) a porcentagem em massa de sal é maior na solução Y do que na solução X.
c) a solução Y e a água destilada são isotônicas.
d) a solução X e o sangue são isotônicos.
e) a adição de mais sal à solução Z fará com que ela e a solução X fiquem isotônicas.

7

A partir de considerações teóricas, foi feita uma estimativa do poder calorífico (isto é, da quantidade de calor liberada na combustão completa de 1 kg de combustível) de grande número de hidrocarbonetos.

Dessa maneira, foi obtido o seguinte gráfico de valores teóricos:



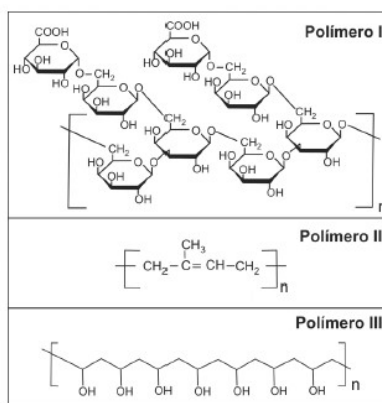
Com base no gráfico, um hidrocarboneto que libera 10.700 kcal/kg em sua combustão completa pode ser representado pela fórmula

- a) CH₄ b) C₂H₄ c) C₄H₁₀ d) C₅H₈ e) C₆H₆

Dados:	
Massas molares (g/mol)	C = 12,0
	H = 1,00

8

Um funcionário de uma empresa ficou encarregado de remover resíduos de diferentes polímeros que estavam aderidos a diversas peças. Após alguma investigação, o funcionário classificou as peças em três grupos, conforme o polímero aderido a cada uma. As fórmulas estruturais de cada um desses polímeros são as seguintes:



Para remover os resíduos de polímero das peças, o funcionário dispunha de apenas dois solventes: água e n-hexano. O funcionário analisou as fórmulas estruturais dos três polímeros e procurou fazer a correspondência entre cada polímero e o solvente mais adequado para solubilizá-lo. A alternativa que representa corretamente essa correspondência é:

	Polímero I	Polímero II	Polímero III
a)	água	n-hexano	água
b)	n-hexano	água	n-hexano
c)	n-hexano	água	água
d)	água	água	n-hexano
e)	água	n-hexano	n-hexano

9

Uma moeda antiga de cobre estava recoberta com uma camada de óxido de cobre (II). Para restaurar seu brilho original, a moeda foi aquecida ao mesmo tempo em que se passou sobre ela gás hidrogênio. Nesse processo, formou-se vapor de água e ocorreu a redução completa do cátion metálico. As massas da moeda, antes e depois do processo descrito, eram, respectivamente, 0,795 g e 0,779 g.

Assim sendo, a porcentagem em massa do óxido de cobre (II) presente na moeda, antes do processo de restauração, era

- a) 2% b) 4% c) 8% d) 10% e) 16%

Dados:	
Massas molares (g/mol)	H = 1,00 O = 16,0 Cu = 63,5

10

O fitoplâncton consiste em um conjunto de organismos microscópicos encontrados em certos ambientes aquáticos. O desenvolvimento desses organismos requer luz e CO₂, para o processo de fotossíntese, e requer também nutrientes contendo os elementos nitrogênio e fósforo.

Considere a tabela que mostra dados de pH e de concentrações de nitrato e de oxigênio dissolvidos na água, para amostras coletadas durante o dia, em dois diferentes pontos (A e B) e em duas épocas do ano (maio e novembro), na represa Billings, em São Paulo.

	pH	Concentração de nitrato (mg/L)	Concentração de oxigênio (mg/L)
Ponto A (novembro)	9,8	0,14	6,5
Ponto B (novembro)	9,1	0,15	5,8
Ponto A (maio)	7,3	7,71	5,6
Ponto B (maio)	7,4	3,95	5,7

Com base nas informações da tabela e em seus próprios conhecimentos sobre o processo de fotossíntese, um pesquisador registrou três conclusões:

- I. Nessas amostras, existe uma forte correlação entre as concentrações de nitrato e de oxigênio dissolvidos na água.
- II. As amostras de água coletadas em novembro devem ter menos CO₂ dissolvido do que aquelas coletadas em maio.
- III. Se as coletas tivessem sido feitas à noite, o pH das quatro amostras de água seria mais baixo do que o observado.

É correto o que o pesquisador concluiu em

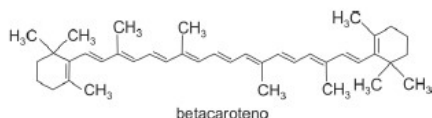
- a) I, apenas. b) III, apenas. c) I e II, apenas. d) II e III, apenas. e) I, II e III.

Dados:	
Massas molares (g/mol)	H = 1,00
	O = 16,0
	Cu = 63,5

11 (13-G-F1-T-01)

Admite-se que as cenouras sejam originárias da região do atual Afeganistão, tendo sido levadas para outras partes do mundo por viajantes ou invasores. Com base em relatos escritos, pode-se dizer que as cenouras devem ter sido levadas à Europa no século XII e, às Américas, no início do século XVII. Em escritos anteriores ao século XVI, há referência apenas a cenouras de cor roxa, amarela ou vermelha. É possível que as cenouras de cor laranja sejam originárias dos Países Baixos, e que tenham sido desenvolvidas, inicialmente, à época do Príncipe de Orange (1533-1584).

No Brasil, são comuns apenas as cenouras laranja, cuja cor se deve à presença do pigmento betacaroteno, representado a seguir.



Com base no descrito acima, e considerando corretas as hipóteses ali aventadas, é possível afirmar que as cenouras de coloração laranja

- podem ter sido levadas à Europa pela Companhia das Índias Ocidentais e contêm um pigmento que é um polifenol insaturado.
- podem ter sido levadas à Europa por rotas comerciais norte-africanas e contêm um pigmento cuja molécula possui apenas duplas ligações cis.
- podem ter sido levadas à Europa pelos chineses e contêm um pigmento natural que é um poliéster saturado.
- podem ter sido trazidas ao Brasil pelos primeiros degredados e contêm um pigmento que é um polímero natural cujo monômero é o etileno.
- podem ter sido trazidas a Pernambuco durante a invasão holandesa e contêm um pigmento natural que é um hidrocarboneto insaturado.

12

Louis Pasteur realizou experimentos pioneiros em Microbiologia. Para tornar estéril um meio de cultura, o qual poderia estar contaminado com agentes causadores de doenças, Pasteur mergulhava o recipiente que o continha em um banho de água aquecida à ebulição e à qual adicionava cloreto de sódio.

Com a adição de cloreto de sódio, a temperatura de ebulição da água do banho, com relação à da água pura, era _____. O aquecimento do meio de cultura provocava _____.

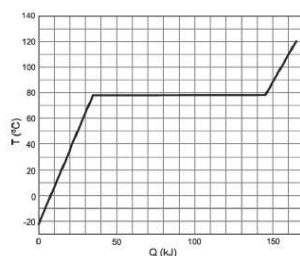
As lacunas podem ser corretamente preenchidas, respectivamente, por:

- maior; desnaturação das proteínas das bactérias presentes.
- menor; rompimento da membrana celular das bactérias presentes.
- a mesma; desnaturação das proteínas das bactérias.
- maior; rompimento da membrana celular dos vírus.
- menor; alterações no DNA dos vírus e das bactérias.

13

Em um recipiente termicamente isolado e mantido a pressão constante, são colocados 138 g de etanol líquido. A seguir, o etanol é aquecido e sua temperatura T é medida como função da quantidade de calor Q a ele transferida. A partir do gráfico de $T \times Q$, apresentado na figura abaixo, pode-se determinar o calor específico molar para o estado líquido e o calor latente molar de vaporização do etanol como sendo, respectivamente, próximos de

- 0,12 kJ/(moloC) e 36 kJ/mol.
- 0,12 kJ/(moloC) e 48 kJ/mol.
- 0,21 kJ/(moloC) e 36 kJ/mol.
- 0,21 kJ/(moloC) e 48 kJ/mol.
- 0,35 kJ/(moloC) e 110 kJ/mol.



Note e adote:
Fórmula do etanol: C_2H_5OH
Massas molares: C(12 g/mol), H(1 g/mol), O(16 g/mol)

14

Compare as colisões de uma bola de vôlei e de uma bola de golfe com o tórax de uma pessoa, parada e em pé. A bola de vôlei, com massa de 270 g, tem velocidade de 30 m/s quando atinge a pessoa, e a de golfe, com 45 g, tem velocidade de 60 m/s ao atingir a mesma pessoa, nas mesmas condições. Considere ambas as colisões totalmente inelásticas. É correto apenas o que se afirma em:

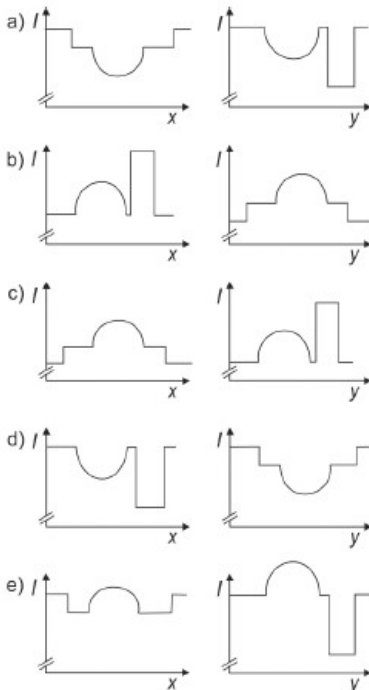
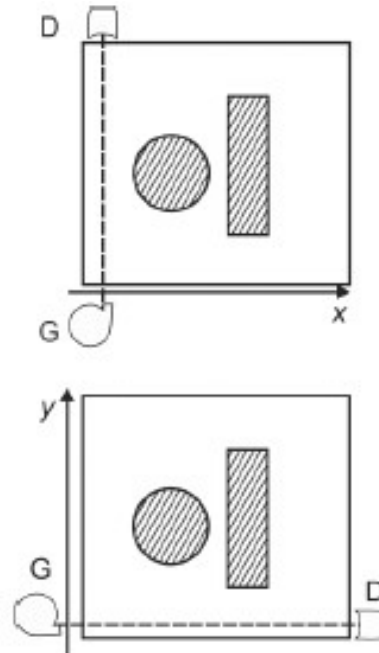
- a) Antes das colisões, a quantidade de movimento da bola de golfe é maior que a da bola de vôlei.
- b) Antes das colisões, a energia cinética da bola de golfe é maior que a da bola de vôlei.
- c) Após as colisões, a velocidade da bola de golfe é maior que a da bola de vôlei.
- d) Durante as colisões, a força média exercida pela bola de golfe sobre o tórax da pessoa é maior que a exercida pela bola de vôlei.
- e) Durante as colisões, a pressão média exercida pela bola de golfe sobre o tórax da pessoa é maior que a exercida pela bola de vôlei.

Note e adote:
 A massa da pessoa é muito maior que a massa das bolas.
 As colisões são frontais.
 O tempo de interação da bola de vôlei com o tórax da pessoa é o dobro do tempo de interação da bola de golfe.
 A área média de contato da bola de vôlei com o tórax é 10 vezes maior que a área média de contato da bola de golfe.

15

No experimento descrito a seguir, dois corpos, feitos de um mesmo material, de densidade uniforme, um cilíndrico e o outro com forma de paralelepípedo, são colocados dentro de uma caixa, como ilustra a figura ao lado (vista de cima).

Um feixe fino de raios X, com intensidade constante, produzido pelo gerador G, atravessa a caixa e atinge o detector D, colocado do outro lado. Gerador e detector estão acoplados e podem mover-se sobre um trilho. O conjunto Gerador-Detector é então lentamente deslocado ao longo da direção x , registrando-se a intensidade da radiação no detector, em função de x . A seguir, o conjunto Gerador-Detector é reposicionado, e as medidas são repetidas ao longo da direção y . As intensidades I detectadas ao longo das direções x e y são mais bem representadas por

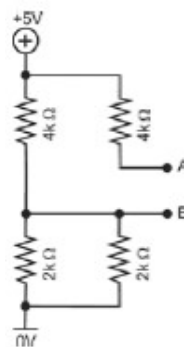


Note e adote:
 A absorção de raios X pelo material é, aproximadamente, proporcional à sua espessura, nas condições do experimento.

16

No circuito da figura ao lado, a diferença de potencial, em módulo, entre os pontos A e B é de

- a) 5 V.
- b) 4 V.
- c) 3 V.
- d) 1 V.
- e) 0 V.



17

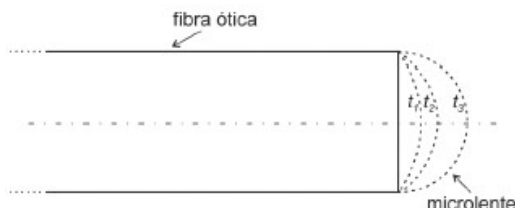
Um raio proveniente de uma nuvem transportou para o solo uma carga de 10 C sob uma diferença de potencial de 100 milhões de volts. A energia liberada por esse raio é

- a) 30 MWh.
- b) 3 MWh.
- c) 300 kWh.
- d) 30 kWh.
- e) 3 kWh.

Note e adote:
 $1 \text{ J} = 3 \times 10^{-7} \text{ kWh}$

18

A extremidade de uma fibra ótica adquire o formato arredondado de uma microlente ao ser aquecida por um laser, acima da temperatura de fusão. A figura abaixo ilustra o formato da microlente para tempos de aquecimento crescentes ($t_1 < t_2 < t_3$).



Considere as afirmações:

- I. O raio de curvatura da microlente aumenta com tempos crescentes de aquecimento.
- II. A distância focal da microlente diminui com tempos crescentes de aquecimento.
- III. Para os tempos de aquecimento apresentados na figura, a microlente é convergente.

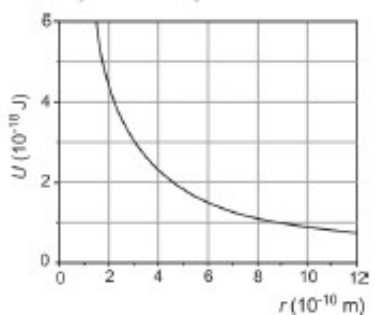
Está correto apenas o que se afirma em

- a) I.
- b) II.
- c) III.
- d) I e III.
- e) II e III.

Note e adote:
 A luz se propaga no interior da fibra ótica, da esquerda para a direita, paralelamente ao seu eixo.
 A fibra está imersa no ar e o índice de refração do seu material é 1,5.

19

A energia potencial elétrica U de duas partículas em função da distância r que as separa está representada no gráfico da figura abaixo.



Uma das partículas está fixa em uma posição, enquanto a outra se move apenas devido à força elétrica de interação entre elas. Quando a distância entre as partículas varia de $r_i = 3 \times 10^{-10} \text{ m}$ a $r_f = 9 \times 10^{-10} \text{ m}$, a energia cinética da partícula em movimento

- a) diminui $1 \times 10^{-18} \text{ J}$.
- b) aumenta $1 \times 10^{-18} \text{ J}$.
- c) diminui $2 \times 10^{-18} \text{ J}$.
- d) aumenta $2 \times 10^{-18} \text{ J}$.
- e) não se altera.

20

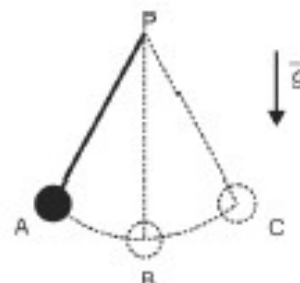
Uma flauta andina, ou flauta de pã, é constituída por uma série de tubos de madeira, de comprimentos diferentes, atados uns aos outros por fios vegetais. As extremidades inferiores dos tubos são fechadas. A frequência fundamental de ressonância em tubos desse tipo corresponde ao comprimento de onda igual a 4 vezes o comprimento do tubo. Em uma dessas flautas, os comprimentos dos tubos correspondentes, respectivamente, às notas Mi (660 Hz) e Lá (220 Hz) são, aproximadamente,

- a) 6,6 cm e 2,2 cm.
- b) 22 cm e 5,4 cm.
- c) 12 cm e 37 cm.
- d) 50 cm e 1,5 m.
- e) 50 cm e 16 cm.

Note e adote:
A velocidade do som no ar é igual a 330 m/s.

21

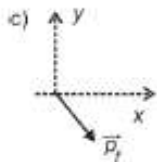
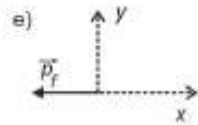
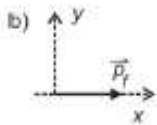
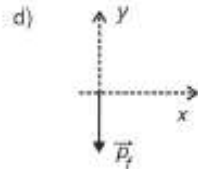
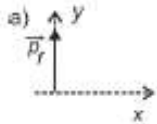
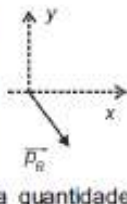
O pêndulo de um relógio é constituído por uma haste rígida com um disco de metal preso em uma de suas extremidades. O disco oscila entre as posições A e C, enquanto a outra extremidade da haste permanece imóvel no ponto P. A figura ao lado ilustra o sistema. A força resultante que atua no disco quando ele passa por B, com a haste na direção vertical, é



- a) nula.
- b) vertical, com sentido para cima.
- c) vertical, com sentido para baixo.
- d) horizontal, com sentido para a direita.
- e) horizontal, com sentido para a esquerda.

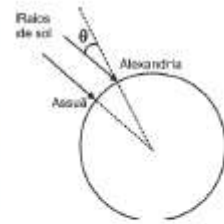
Note e adote:
 g é a aceleração local da gravidade.

22 Um fóton, com quantidade de movimento na direção e sentido do eixo x , colide com um elétron em repouso. Depois da colisão, o elétron passa a se mover com quantidade de movimento \vec{p}_e no plano xy , como ilustra a figura ao lado. Dos vetores \vec{p}_f abaixo, o único que poderia representar a direção e sentido da quantidade de movimento do fóton, após a colisão, é



Note e adote:
O princípio da conservação da quantidade de movimento é válido também para a interação entre fótons e elétrons.

23 Uma das primeiras estimativas do raio da Terra é atribuída a Eratóstenes, estudioso grego que viveu, aproximadamente, entre 275 a.C. e 195 a.C. Sabendo que em Assuã, cidade localizada no sul do Egito, ao meio dia do solstício de verão, um bastião vertical não apresentava sombra, Eratóstenes decidiu investigar o que ocorreria, nas mesmas condições, em Alexandria, cidade no norte do Egito. O estudioso observou que, em Alexandria, ao meio dia do solstício de verão, um bastião vertical apresentava sombra e determinou o ângulo θ entre as direções do bastião e de incidência dos raios de sol. O valor do raio da Terra, obtido a partir de θ e da distância entre Alexandria e Assuã foi de, aproximadamente, 7500 km. O mês em que foram realizadas as observações e o valor aproximado de θ são



- a) junho; 7° .
- b) dezembro; 7° .
- c) junho; 23° .
- d) dezembro; 23° .
- e) junho; $0,3^\circ$.

Note e adote:
Distância estimada por Eratóstenes entre Assuã e Alexandria \approx 900 km.
 $\pi = 3$

24

Vinte times de futebol disputam a Série A do Campeonato Brasileiro, sendo seis deles paulistas.

Cada time joga duas vezes contra cada um dos seus adversários. A porcentagem de jogos nos quais os dois oponentes são paulistas é

- a) menor que 7%.
- b) maior que 7%, mas menor que 10%.
- c) maior que 10%, mas menor que 13%.
- d) maior que 13%, mas menor que 16%.
- e) maior que 16%.

25 São dados, no plano cartesiano, o ponto P de coordenadas $(3,6)$ e a circunferência C de equação $(x-1)^2 + (y-2)^2 = 1$. Uma reta t passa por P e é tangente a C em um ponto Q . Então a distância de P a Q é

- a) $\sqrt{15}$
- b) $\sqrt{17}$
- c) $\sqrt{18}$
- d) $\sqrt{19}$
- e) $\sqrt{20}$

26 Os vértices de um tetraedro regular são também vértices de um cubo de aresta 2. A área de uma face desse tetraedro é

- a) $2\sqrt{3}$
- b) 4
- c) $3\sqrt{2}$
- d) $3\sqrt{3}$
- e) 6

27 As propriedades aritméticas e as relativas à noção de ordem desempenham um importante papel no estudo dos números reais. Nesse contexto, qual das afirmações abaixo é correta?

- a) Quaisquer que sejam os números reais positivos a e b , é verdadeiro que $\sqrt{a+b} = \sqrt{a} + \sqrt{b}$.
- b) Quaisquer que sejam os números reais a e b tais que $a^2 - b^2 = 0$, é verdadeiro que $a = b$.
- c) Qualquer que seja o número real a , é verdadeiro que $\sqrt{a^2} = a$.
- d) Quaisquer que sejam os números reais a e b não nulos tais que $a < b$, é verdadeiro que $1/b < 1/a$.
- e) Qualquer que seja o número real a , com $0 < a < 1$, é verdadeiro que $a^2 < \sqrt{a}$.

28 Sejam α e β números reais com $-\pi/2 < \alpha < \pi/2$ e $0 < \beta < \pi$. Se o sistema de equações, dado em notação matricial,

$$\begin{bmatrix} 3 & 6 \\ 6 & 8 \end{bmatrix} \begin{bmatrix} \operatorname{tg} \alpha \\ \cos \beta \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 0 \\ -2\sqrt{3} \end{bmatrix},$$

for satisfeito, então $\alpha + \beta$ é igual a

- a) $-\frac{\pi}{3}$
- b) $-\frac{\pi}{6}$
- c) 0
- d) $\frac{\pi}{6}$
- e) $\frac{\pi}{3}$

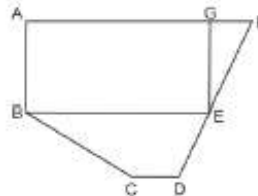
29 Quando se divide o Produto Interno Bruto (PIB) de um país pela sua população, obtém-se a renda *per capita* desse país. Suponha que a população de um país cresça à taxa constante de 2% ao ano. Para que sua renda *per capita* dobre em 20 anos, o PIB deve crescer anualmente à taxa constante de, aproximadamente,

- a) 4,2%
- b) 5,6%
- c) 6,4%
- d) 7,5%
- e) 8,9%

Dado: $\sqrt[20]{2} \cong 1,035$.

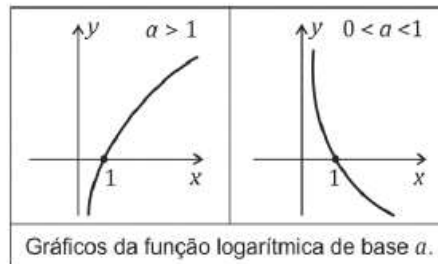
30 O mapa de uma região utiliza a escala de 1: 200 000. A porção desse mapa, contendo uma Área de Preservação Permanente (APP), está representada na figura, na qual \overline{AF} e \overline{DF} são segmentos de reta, o ponto G está no segmento \overline{AF} , o ponto E está no segmento \overline{DF} , $ABEG$ é um retângulo e $BCDE$ é um trapézio. Se $AF = 15$, $AG = 12$, $AB = 6$, $CD = 3$ e $DF = 5\sqrt{5}$ indicam valores em centímetros no mapa real, então a área da APP é

- a) 100 km^2
- b) 108 km^2
- c) 210 km^2
- d) 240 km^2
- e) 444 km^2



Obs: Figura ilustrativa, sem escala.

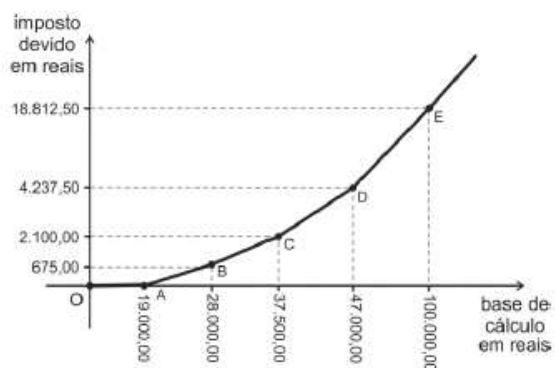
31 Seja f uma função a valores reais, com domínio $D \subset \mathbb{R}$, tal que $f(x) = \log_{10}(\log_{1/3}(x^2 - x + 1))$, para todo $x \in D$.



O conjunto que pode ser o domínio D é

- a) $\{x \in \mathbb{R}; 0 < x < 1\}$
- b) $\{x \in \mathbb{R}; x \leq 0 \text{ ou } x \geq 1\}$
- c) $\{x \in \mathbb{R}; \frac{1}{3} < x < 10\}$
- d) $\{x \in \mathbb{R}; x \leq \frac{1}{3} \text{ ou } x \geq 10\}$
- e) $\{x \in \mathbb{R}; \frac{1}{9} < x < \frac{10}{3}\}$

32 O imposto de renda devido por uma pessoa física à Receita Federal é função da chamada *base de cálculo*, que se calcula subtraindo o valor das deduções do valor dos rendimentos tributáveis. O gráfico dessa função, representado na figura, é a união dos segmentos de reta \overline{OA} , \overline{AB} , \overline{BC} , \overline{CD} e da semirreta \overline{DE} . João preparou sua declaração tendo apurado como base de cálculo o valor de R\$ 43.800,00. Pouco antes de enviar a declaração, ele encontrou um documento esquecido numa gaveta que comprovava uma renda tributável adicional de R\$ 1.000,00. Ao corrigir a declaração, informando essa renda adicional, o valor do imposto devido será acrescido de



- a) R\$100,00 b) R\$200,00 c) R\$225,00 d) R\$450,00 e) R\$600,00

33

Um caminhão sobe uma ladeira com inclinação de 15° . A diferença entre a altura final e a altura inicial de um ponto determinado do caminhão, depois de percorridos 100m da ladeira, será de, aproximadamente,

Dados:
 $\sqrt{3} \cong 1,73$
 $\text{sen}^2\left(\frac{\theta}{2}\right) = \frac{1 - \cos\theta}{2}$

- a) 7m b) 26m c) 40m d) 52m e) 67m

34

A tabela informa a extensão territorial e a população de cada uma das regiões do Brasil, segundo o IBGE.

Região	Extensão territorial (km ²)	População (habitantes)
Centro-Oeste	1.606.371	14.058.094
Nordeste	1.554.257	53.081.950
Norte	3.853.327	15.864.454
Sudeste	924.511	80.364.410
Sul	576.409	27.386.891

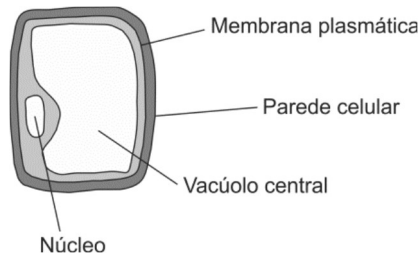
IBGE: Sinopse do Censo Demográfico 2010 e Brasil em números, 2011.

Sabendo que a extensão territorial do Brasil é de, aproximadamente, 8,5 milhões de km², é correto afirmar que a

- a) densidade demográfica da região sudeste é de, aproximadamente, 87 habitantes por km².
 b) região norte corresponde a cerca de 30% do território nacional.
 c) região sul é a que tem a maior densidade demográfica.
 d) região centro-oeste corresponde a cerca de 40% do território nacional.
 e) densidade demográfica da região nordeste é de, aproximadamente, 20 habitantes por km².

35

A figura abaixo representa uma célula de uma planta jovem.



Considere duas situações:

1) a célula mergulhada numa solução hipertônica;

2) a célula mergulhada numa solução hipotônica.

Dentre as figuras numeradas de I a III, quais representam o aspecto da célula, respectivamente, nas situações 1 e 2?

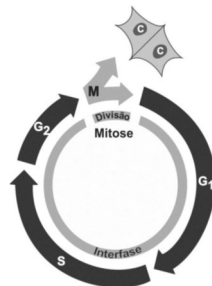


- a) I e II. b) I e III. c) II e I. d) III e I. e) III e II.

36

Na figura abaixo, está representado o ciclo celular. Na fase S, ocorre síntese de DNA; na fase M, ocorre a mitose e, dela, resultam novas células, indicadas no esquema pelas letras C.

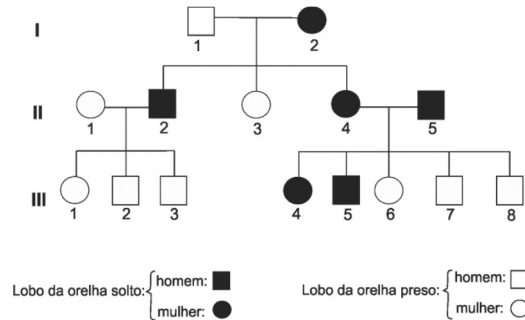
Considerando que, em G₁, existe um par de alelos Bb, quantos representantes de cada alelo existirão ao final de S e de G₂ e em cada C?



- a) 4, 4 e 4. b) 4, 4 e 2. c) 4, 2 e 1. d) 2, 2 e 2. e) 2, 2 e 1.

37

A forma do lobo da orelha, solto ou preso, é determinada geneticamente por um par de alelos.



O heredograma mostra que a característica lobo da orelha solto **NÃO** pode ter herança

a) autossômica recessiva, porque o casal I-1 e I-2 tem um filho e uma filha com lobos das orelhas soltos.

b) autossômica recessiva, porque o casal II-4 e II-5 tem uma filha e dois filhos com lobos das orelhas presos.

- c) autossômica dominante, porque o casal II-4 e II-5 tem uma filha e dois filhos com lobos das orelhas presos.
- d) ligada ao X recessiva, porque o casal II-1 e II-2 tem uma filha com lobo da orelha preso.
- e) ligada ao X dominante, porque o casal II-4 e II-5 tem dois filhos homens com lobos das orelhas presos.

38

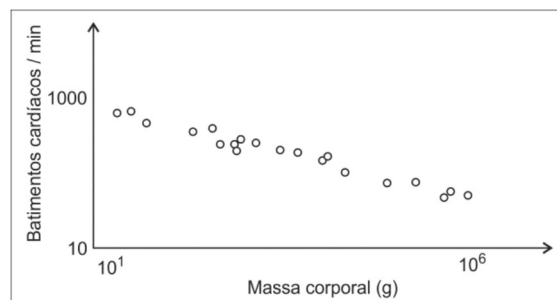
A lei 7678 de 1988 define que “vinho é a bebida obtida pela fermentação alcoólica do mosto simples de uva sã, fresca e madura”. Na produção de vinho, são utilizadas leveduras anaeróbicas facultativas. Os pequenos produtores adicionam essas leveduras ao mosto (uvas esmagadas, suco e cascas) com os tanques abertos, para que elas se reproduzam mais rapidamente. Posteriormente, os tanques são hermeticamente fechados. Nessas condições, pode-se afirmar, corretamente, que

- a) o vinho se forma somente após o fechamento dos tanques, pois, na fase anterior, os produtos da ação das leveduras são a água e o gás carbônico.
- b) o vinho começa a ser formado já com os tanques abertos, pois o produto da ação das leveduras, nessa fase, é utilizado depois como substrato para a fermentação.
- c) a fermentação ocorre principalmente durante a reprodução das leveduras, pois esses organismos necessitam de grande aporte de energia para sua multiplicação.
- d) a fermentação só é possível se, antes, houver um processo de respiração aeróbica que forneça energia para as etapas posteriores, que são anaeróbicas.
- e) o vinho se forma somente quando os tanques voltam a ser abertos, após a fermentação se completar, para que as leveduras realizem respiração aeróbica.

39

Nos mamíferos, o tamanho do coração é proporcional ao tamanho do corpo e corresponde a aproximadamente 0,6% da massa corporal.

O gráfico abaixo mostra a relação entre a frequência cardíaca e a massa corporal de vários mamíferos.



Baseado em Schmidt - Nielsen, K. 1999. **Fisiologia Animal**.

O quadro abaixo traz uma relação de mamíferos e o resultado da pesagem de indivíduos adultos.

Animal	Massa corporal (g)
Cuíca	30
Sagui	276
Gambá	1 420
Bugio	5 180
Capivara	37 300

Fauna silvestre – Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente, SP, 2007.

Considerando esse conjunto de informações, analise as afirmações seguintes:

- I. No intervalo de um minuto, a cuiça tem mais batimentos cardíacos do que a capivara.
- II. A frequência cardíaca do gambá é maior do que a do bugio e menor do que a do sagui.
- III. Animais com coração maior têm frequência cardíaca maior.

Está correto apenas o que se afirma em

- a) I.
- b) II.
- c) III.
- d) I e II.
- e) II e III.

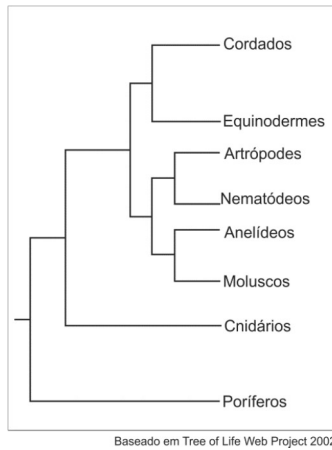
40

Frequentemente, os fungos são estudados juntamente com as plantas, na área da Botânica. Em termos biológicos, é correto afirmar que essa aproximação

- a) não se justifica, pois a organização dos tecidos nos fungos assemelha-se muito mais à dos animais que à das plantas.
- b) se justifica, pois as células dos fungos têm o mesmo tipo de revestimento que as células vegetais.
- c) não se justifica, pois a forma de obtenção e armazenamento de energia nos fungos é diferente da encontrada nas plantas.
- d) se justifica, pois os fungos possuem as mesmas organelas celulares que as plantas.
- e) se justifica, pois os fungos e as algas verdes têm o mesmo mecanismo de reprodução.

41

A figura representa uma hipótese das relações evolutivas entre alguns grupos animais.



De acordo com essa hipótese, a classificação dos animais em Vertebrados e Invertebrados

- a) está justificada, pois há um ancestral comum para todos os vertebrados e outro diferente para todos os invertebrados.
- b) não está justificada, pois separa um grupo que reúne vários filos de outro que é apenas parte de um filo.
- c) está justificada, pois a denominação de Vertebrado pode ser considerada como sinônima de Cordado.
- d) não está justificada, pois, evolutivamente, os vertebrados estão igualmente distantes de todos os invertebrados.
- e) está justificada, pois separa um grupo que possui muitos filos com poucos representantes de outro com poucos filos e muitos representantes.

42

A prática conhecida como Anel de Malpighi consiste na retirada de um anel contendo alguns tecidos do caule ou dos ramos de uma angiosperma. Essa prática leva à morte da planta nas seguintes condições:

	Tipo(s) de planta	Partes retiradas no anel	Órgão do qual o anel foi retirado
a)	Eudicotiledônea	Periderme, parênquima e floema	Caule
b)	Eudicotiledônea	Epiderme, parênquima e xilema	Ramo
c)	Monocotiledônea	Epiderme e parênquima	Caule ou ramo
d)	Eudicotiledônea Monocotiledônea	Periderme, parênquima e floema	Caule ou ramo
e)	Eudicotiledônea Monocotiledônea	Periderme, parênquima e xilema	Caule

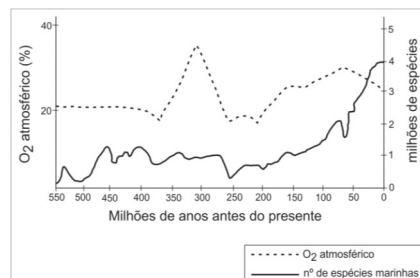
43

No morango, os frutos verdadeiros são as estruturas escuras e rígidas que se encontram sobre a parte vermelha e suculenta. Cada uma dessas estruturas resulta, diretamente,

- a) da fecundação do óvulo pelo núcleo espermático do grão de pólen.
- b) do desenvolvimento do ovário, que contém a semente com o embrião.
- c) da fecundação de várias flores de uma mesma inflorescência.
- d) da dupla fecundação, que é exclusiva das angiospermas.
- e) do desenvolvimento do endosperma que nutrirá o embrião.

44

O gráfico mostra uma estimativa do número de espécies marinhas e dos níveis de oxigênio atmosférico, desde 550 milhões de anos atrás até os dias de hoje.



Baseado em Smith, A. B. 2007. Marine diversity through the Phanerozoic: problems and prospects. *Journ. Geol. Soc.* 164:731-745

Analise as seguintes afirmativas:

- I. Houve eventos de extinção que reduziram em mais de 50% o número de espécies existentes.
- II. A diminuição na atividade fotossintética foi a causa das grandes extinções.
- III. A extinção dos grandes répteis aquáticos no final do Cretáceo, há cerca de 65 milhões de anos, foi, percentualmente, o maior evento de extinção ocorrido.

De acordo com o gráfico, está correto apenas o que se afirma em

- a) I.
- b) II.
- c) III.
- d) I e II.
- e) II e III.

45

*São Paulo gigante, torrão adorado
Estou abraçado com meu violão
Feito de pinheiro da mata selvagem
Que enfeita a paisagem lá do meu sertão*

Tonico e Tinoco, **São Paulo Gigante**.

Nos versos da canção dos paulistas Tonico e Tinoco, o termo “sertão” deve ser compreendido como

- a) descritivo da paisagem e da vegetação típicas do sertão existente na região Nordeste do país.
- b) contraposição ao litoral, na concepção dada pelos caiçaras, que identificam o sertão com a presença dos pinheiros.
- c) analogia à paisagem predominante no Centro-Oeste brasileiro, tal como foi encontrada pelos bandeirantes no século XVII.
- d) metáfora da cidade-metrópole, referindo-se à aridez do concreto e das construções.
- e) generalização do ambiente rural, independentemente das características de sua vegetação.

46 (13-G-F1-T-02)

A escravidão na Roma antiga

- a) permaneceu praticamente inalterada ao longo dos séculos, mas foi abolida com a introdução do cristianismo.
- b) previa a possibilidade de alforria do escravo apenas no caso da morte de seu proprietário.
- c) era restrita ao meio rural e associada ao trabalho braçal, não ocorrendo em áreas urbanas, nem atingindo funções intelectuais ou administrativas.
- d) pressupunha que os escravos eram humanos e, por isso, era proibida toda forma de castigo físico.
- e) variou ao longo do tempo, mas era determinada por três critérios: nascimento, guerra e direito civil.

47 (13-G-F1-T-03)

Quando Bernal Díaz avistou pela primeira vez a capital asteca, ficou sem palavras. Anos mais tarde, as palavras viriam: ele escreveu um alentado relato de suas experiências como membro da expedição espanhola liderada por Hernán Cortés rumo ao Império Asteca. Naquela tarde de novembro de 1519, porém, quando Díaz e seus companheiros de conquista emergiram do desfiladeiro e depararam-se pela primeira vez com o Vale do México lá embaixo, viram um cenário que, anos depois, assim descreveram: “vislumbramos tamanhas maravilhas que não sabíamos o que dizer, nem se o que se nos apresentava diante dos olhos era real”.

Matthew Restall. *Sete mitos da conquista espanhola*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, p. 15-16. Adaptado.

O texto mostra um aspecto importante da conquista da América pelos espanhóis, a saber,

- a) a superioridade cultural dos nativos americanos em relação aos europeus.
- b) o caráter amistoso do primeiro encontro e da posterior convivência entre conquistadores e conquistados.
- c) a surpresa dos conquistadores diante de manifestações culturais dos nativos americanos.
- d) o reconhecimento, pelos nativos, da importância dos contatos culturais e comerciais com os europeus.
- e) a rápida desaparecimento das culturas nativas da América Espanhola.

48 (13-G-F1-T-04)

“O senhor acredita, então”, insistiu o inquisidor, “que não se saiba qual a melhor lei?” Menocchio respondeu: “Senhor, eu penso que cada um acha que sua fé seja a melhor, mas não se sabe qual é a melhor; mas, porque meu avô, meu pai e os meus são cristãos, eu quero continuar cristão e acreditar que essa seja a melhor fé”.

Carlo Ginzburg. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 113.

O texto apresenta o diálogo de um inquisidor com um homem (Menocchio) processado, em 1599, pelo Santo Ofício. A posição de Menocchio indica

- a) uma percepção da variedade de crenças, passíveis de serem consideradas, pela Igreja Católica, como heréticas.
- b) uma crítica à incapacidade da Igreja Católica de combater e eliminar suas dissidências internas.
- c) um interesse de conhecer outras religiões e formas de culto, atitude estimulada, à época, pela Igreja Católica.
- d) um apoio às iniciativas reformistas dos protestantes, que defendiam a completa liberdade de opção religiosa.
- e) uma perspectiva ateísta, baseada na sua experiência familiar.

49 (13-G-F1-T-05)

A população indígena brasileira aumentou 150% na década de 1990, passando de 294 mil pessoas para 734 mil, de acordo com uma pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O crescimento médio anual foi de 10,8%, quase seis vezes maior do que o da população brasileira em geral.

<http://webradiobrasilindigena.wordpress.com>, 21/11/2007.

A notícia acima apresenta

- a) dado pouco relevante, já que a maioria das populações indígenas do Brasil encontra-se em fase de extinção, não subsistindo, inclusive, mais nenhuma população originária dos tempos da colonização portuguesa da América.
- b) discrepância em relação a uma forte tendência histórica observada no Brasil, desde o século XVI, mas que não é uniforme e absoluta, já que nas últimas décadas não apenas tais populações indígenas têm crescido, mas também o próprio número de indivíduos que se autodenominam indígenas.
- c) um consenso em torno do reconhecimento da importância dos indígenas para o conjunto da população brasileira, que se revela na valorização histórica e cultural que tais elementos sempre mereceram das instituições nacionais.
- d) resultado de políticas públicas que provocaram o fim dos conflitos entre os habitantes de reservas indígenas e demais agentes sociais ao seu redor, como proprietários rurais e pequenos trabalhadores.
- e) natural continuidade da tendência observada desde a criação das primeiras políticas governamentais de proteção às populações indígenas, no começo do século XIX, que permitiram a reversão do anterior quadro de extermínio observado até aquele momento.

50 (13-G-F1-T-06)

Oh! Aquela alegria me deu náuseas. Sentia-me ao mesmo tempo satisfeito e descontente. E eu disse: tanto melhor e tanto pior. Eu entendia que o povo comum estava tomando a justiça em suas mãos. Aprovo essa justiça, mas poderia não ser cruel? Castigos de todos os tipos, arrastamentos e esquartejamentos, tortura, a roda, o cavalete, a fogueira, verdugos proliferando por toda parte trouxeram tanto prejuízo aos nossos costumes! Nossos senhores colherão o que semearam.

Graco Babeuf, citado por R. Darnton. *O beijo de Lamourette. Mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 31. Adaptado.

O texto é parte de uma carta enviada por Graco Babeuf à sua mulher, no início da Revolução Francesa de 1789.

O autor

- a) discorda dos propósitos revolucionários e defende a continuidade do Antigo Regime, seus métodos e costumes políticos.
- b) apoia incondicionalmente as ações dos revolucionários por acreditar que não havia outra maneira de transformar o país.
- c) defende a criação de um poder judiciário, que atue junto ao rei.
- d) caracteriza a violência revolucionária como uma reação aos castigos e à repressão antes existentes na França.
- e) aceita os meios de tortura empregados pelos revolucionários e os considera uma novidade na história francesa.

51 (13-G-F1-T-07)

A economia das possessões coloniais portuguesas na América foi marcada por mercadorias que, uma vez exportadas para outras regiões do mundo, podiam alcançar alto valor e garantir, aos envolvidos em seu comércio, grandes lucros. Além do açúcar, explorado desde meados do século XVI, e do ouro, extraído regularmente desde fins do XVII, merecem destaque, como elementos de exportação presentes nessa economia:

- a) tabaco, algodão e derivados da pecuária.
- b) ferro, sal e tecidos.
- c) escravos indígenas, arroz e diamantes.
- d) animais exóticos, cacau e embarcações.
- e) drogas do sertão, frutos do mar e cordoaria.

52 (13-G-F1-T-08)

Maldito, maldito criador! Por que eu vivo? Por que não extingui, naquele instante, a centelha de vida que você tão desumanamente me concedeu? Não sei! O desespero ainda não se apoderara de mim. Meus sentimentos eram de raiva e vingança. Quando a noite caiu, deixei meu abrigo e vagueei pelos bosques. (...)

Oh! Que noite miserável passei eu! Sentia um inferno devorar-me, e desejava despedaçar as árvores, devastar e assolar tudo o que me cercava, para depois sentar-me e contemplar satisfeito a destruição. Declarei uma guerra sem quartel à espécie humana e, acima de tudo, contra aquele que me havia criado e me lançara a esta insuportável desgraça!

Mary Shelley. *Frankenstein*. 2ª ed. Porto Alegre: LPM, 1985.

O trecho acima, extraído de uma obra literária publicada pela primeira vez em 1818, pode ser lido corretamente como uma

- a) apologia à guerra imperialista, incorporando o desenvolvimento tecnológico do período.
- b) crítica à condição humana em uma sociedade industrializada e de grandes avanços científicos.
- c) defesa do clericalismo em meio à crescente laicização do mundo ocidental.
- d) recusa do evolucionismo, bastante em voga no período.
- e) adesão a ideias e formulações humanistas de igualdade social.

53 (13-G-F1-T-09)

Durante os primeiros tempos de sua existência, o PCB prosseguiu em seu processo de diferenciação ideológica com o anarquismo, de onde provinha parte significativa de sua liderança e de sua militância. Nesse curso, foi necessário, no que se refere à questão parlamentar, também proceder a uma homogeneização de sua própria militância. Houve algumas tentativas de participação em eleições e de formulação de propostas a serem apresentadas à sociedade que se revelaram infrutíferas por questões conjunturais. A primeira vez em que isso ocorreu foi, em 1925, no município portuário paulista de Santos, onde os comunistas locais, apresentando-se pela legenda da Coligação Operária, tiveram um resultado pífilo. No entanto, como todos os atos pioneiros, essa participação deixou uma importante herança: a presença na cena política brasileira dos trabalhadores e suas reivindicações. Estas, em particular, expressavam um acúmulo de anos de lutas do movimento operário brasileiro.

Dainis Karepovs. *A classe operária vai ao Parlamento*. São Paulo: Alameda, 2006, p.169.

A partir do texto acima, pode-se afirmar corretamente que

- a) as eleições de representantes parlamentares advindos de grupos comunistas e anarquistas foram frequentes, desde a Proclamação da República, e provocaram, inclusive, a chamada Revolução de 1930.
- b) comunistas, anarquistas e outros grupos de representantes de trabalhadores eram formalmente proibidos de participar de eleições no Brasil desde a proclamação da República, cenário que só se modificaria com a Constituição de 1988.
- c) as primeiras décadas do século XX representam um período de grande diversidade político-partidária no Brasil, o que favoreceu a emergência de variados grupos de esquerda, cuja excessiva divisão impediu-os de obter resultados eleitorais expressivos.
- d) as experiências parlamentares envolvendo operários e camponeses, no Brasil da década de 1920, resultaram em sua presença dominante no cenário político nacional, após o colapso do primeiro regime encabeçado por Getúlio Vargas.
- e) as primeiras participações eleitorais de candidatos trabalhadores ganharam importância histórica, uma vez que a política partidária brasileira da chamada Primeira República era dominada por grupos oriundos de grandes elites econômicas.

54 (13-G-F1-T-10)

Fosse com militares ou civis, a África esteve por vários anos entregue a ditadores. Em alguns países, vigorava uma espécie de semidemocracia, com uma oposição consentida e controlada, um regime que era, em última análise, um governo autoritário. A única saída para os insatisfeitos e também para aqueles que tinham ambições de poder passou a ser a luta armada. Alguns países foram castigados por ferozes guerras civis, que, em certos casos, foram alongadas por interesses extracontinentais.

Alberto da Costa e Silva. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008, p. 139.

Entre os exemplos do alongamento dos conflitos internos nos países africanos em função de “interesses extracontinentais”, a que se refere o texto, pode-se citar a participação

- a) da Holanda e da Itália na guerra civil do Zaire, na década de 1960, motivada pelo controle sobre a mineração de cobre na região.
- b) dos Estados Unidos na implantação do *apartheid* na África do Sul, na década de 1970, devido às tensões decorrentes do movimento pelos direitos civis.
- c) da França no apoio à luta de independência na Argélia e no Marrocos, na década de 1950, motivada pelo interesse em controlar as reservas de gás natural desses países.
- d) da China na luta pela estabilização política no Sudão e na Etiópia, na década de 1960, motivada pelas necessidades do governo Mao Tse-Tung em obter fornecedores de petróleo.
- e) da União Soviética e Cuba nas guerras civis de Angola e Moçambique, na década de 1970, motivada pelas rivalidades e interesses geopolíticos característicos da Guerra Fria.

55 (13-G-F1-T-11)

O que acontece quando a gente se vê duplicado na televisão? (...) Aprendemos não só durante os anos de formação mas também na prática a lidar com nós mesmos com esse “eu” duplo. E, mais tarde, (...) em 1974, ainda detido para averiguação na penitenciária de Colônia-Ossendorf, quando me foi atendida, sem problemas, a solicitação de um aparelho de televisão na cela, apenas durante o período da Copa do Mundo, os acontecimentos na tela me dividiram em vários sentidos. Não quando os poloneses jogaram uma partida fantástica sob uma chuva torrencial, não quando a partida contra a Austrália foi vitoriosa e houve um empate contra o Chile, aconteceu quando a Alemanha jogou contra a Alemanha. Torcer para quem? Eu ou eu torci para quem? Para que lado vibrar? Qual Alemanha venceu?

Gunter Grass. *Meu século*. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 237. Adaptado.

O trecho acima, extraído de uma obra literária, alude a um acontecimento diretamente relacionado

- a) à política nazista de fomento aos esportes considerados “arianos” na Alemanha.
- b) ao aumento da criminalidade na Alemanha, com o fim da Segunda Guerra Mundial.
- c) à Guerra Fria e à divisão política da Alemanha em duas partes, a “ocidental” e a “oriental”.
- d) ao recente aumento da população de imigrantes na Alemanha e reforço de sentimentos xenófobos.
- e) ao caráter despolitizado dos esportes em um contexto de capitalismo globalizado.

56 (13-G-F1-T-12)

Quando a guerra mundial de 1914-1918 se iniciou, a ciência médica tinha feito progressos tão grandes que se esperava uma conflagração sem a interferência de grandes epidemias. Isso sucedeu na frente ocidental, mas à leste o tifo precisou de apenas três meses para aparecer e se estabelecer como o principal estrategista na região (...). No momento em que a Segunda Guerra Mundial está acontecendo, em territórios em que o tifo é endêmico, o espectro de uma grande epidemia constitui ameaça constante. Enquanto estas linhas estão sendo escritas (primavera de 1942) já foram recebidas notificações de surtos locais, e pequenos, mas a doença parece continuar sob controle e muito provavelmente permanecerá assim por algum tempo.

Henry E. Sigerist, *Civilização e doença*. São Paulo: Hucitec, 2010, p. 130-132.

O correto entendimento do texto acima permite afirmar que

- a) o tifo, quando a humanidade enfrentou as duas grandes guerras mundiais do século XX, era uma ameaça porque ainda não tinha se desenvolvido a biologia microscópica, que anos depois permitiria identificar a existência da doença.
- b) parte significativa da pesquisa biológica foi abandonada em prol do atendimento de demandas militares advindas dessas duas guerras, o que causou um generalizado abandono dos recursos necessários ao controle de doenças como o tifo.
- c) as epidemias, nas duas guerras mundiais, não afetaram os combatentes dos países ricos, já que estes, ao contrário dos combatentes dos países pobres, encontravam-se imunizados contra doenças causadas por vírus.
- d) a ameaça constante de epidemia de tifo resultava da precariedade das condições de higiene e saneamento decorrentes do enfrentamento de populações humanas submetidas a uma escala de destruição incomum promovida pelas duas guerras mundiais.
- e) o tifo, principalmente na Primeira Guerra Mundial, foi utilizado como arma letal contra exércitos inimigos no leste europeu, que eram propositadamente contaminados com o vírus da doença.

57 (13-G-F1-T-13)



NANININHO.com, acessado em agosto de 2012.

Com base nas charges e em seus conhecimentos, assinale a alternativa correta.

- a) Apesar da grave crise econômica que atingiu alguns países da Zona do Euro, entre os quais a Grécia, outras nações ainda pleiteiam sua entrada nesse Bloco.
- b) A ajuda financeira dirigida aos países da Zona do Euro e, em especial à Grécia, visou evitar o espalhamento, pelo mundo, dos efeitos da bolha imobiliária grega.
- c) Por causa de exigências dos credores responsáveis pela ajuda financeira à Zona do Euro, a Grécia foi temporariamente suspensa desse Bloco.
- d) Com a crise econômica na Zona do Euro, houve uma sensível diminuição dos fluxos turísticos internacionais para a Europa, causando desemprego em massa, sobretudo na Grécia.
- e) Graças à rápida intervenção dos países membros, a grave crise econômica que atingiu a Zona do Euro restringiu-se à Grécia, França e Reino Unido.

58

Grandes lagos artificiais de barragens, como o Nasser, no Rio Nilo, o Three Gorges, na China, e o de Itaipu, no Brasil, resultantes do represamento de rios, estão entre as obras de engenharia espalhadas pelo mundo, com importantes efeitos socioambientais.

Acerca dos efeitos socioambientais de grandes lagos de barragens, considere as afirmações abaixo.

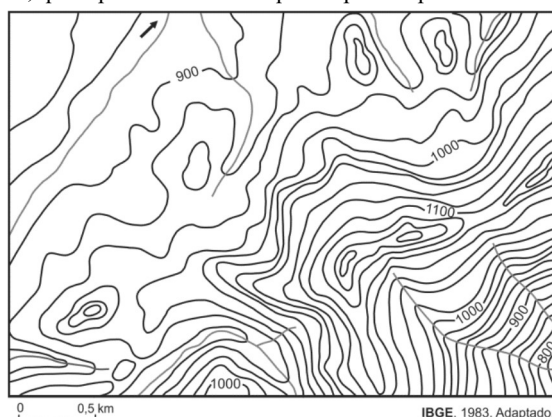
- I. Enquanto no passado, grandes lagos de barragem restringiam-se a áreas de planície, atualmente, graças a progressos tecnológicos, situam-se, invariavelmente, em regiões planálticas, com significativos desníveis topográficos.
- II. A abertura das comportas que represam as águas dos lagos de barragens impede a ocorrência de processos de sedimentação, assim como provoca grandes enchentes a montante.
- III. Frequentes desalojamentos de pessoas para a implantação de lagos de barragens levaram ao surgimento, no Brasil, do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB.
- IV. Por se constituírem como extensos e, muitas vezes, profundos reservatórios de água, grandes lagos de barragens provocam alterações microclimáticas nas suas proximidades.

Está correto o que se afirma em

- a) I e II, apenas.
- b) I, II e III, apenas.
- c) II, III e IV, apenas.
- d) III e IV, apenas.
- e) I, II, III e IV.

59

Observe a Carta Topográfica abaixo, que representa a área adquirida por um produtor rural.



Em parte da área acima representada, onde predominam menores declividades, o produtor rural pretende desenvolver uma atividade agrícola mecanizada. Em outra parte, com maiores declividades, esse produtor deseja plantar eucalipto.

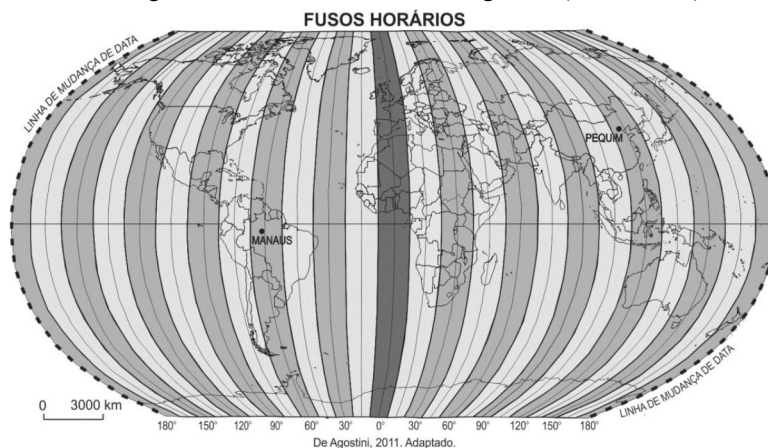
Considerando os objetivos desse produtor rural, as áreas que apresentam, respectivamente, características mais apropriadas a uma atividade mecanizada e ao plantio de eucaliptos estão nos quadrantes

- a) sudeste e nordeste. b) nordeste e noroeste. c) noroeste e sudeste.
 d) sudeste e sudoeste. e) sudoeste e noroeste.

60

Leia o texto e observe o mapa.

Em 1884, durante um congresso internacional, em Washington, EUA, estabeleceu-se um padrão mundial de tempo. A partir de então, ficou convencionado que o tempo padrão teórico, nos diversos países do mundo, seria definido por meridianos espaçados a cada 15°, tendo como origem o meridiano de Greenwich, Inglaterra (Reino Unido).

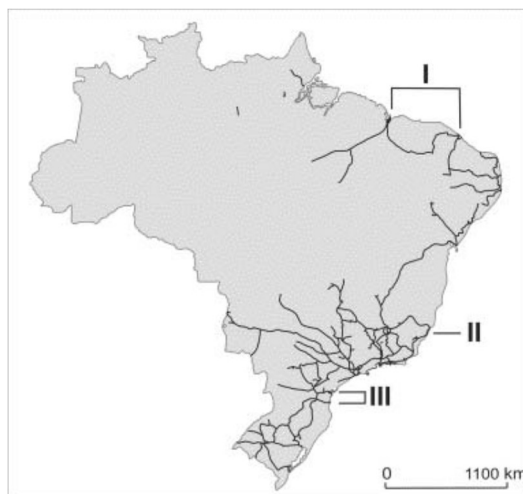


Com base no mapa e nas informações acima, considere a seguinte situação: João, que vive na cidade de Pequim, China, recebe uma ligação telefônica, às 9h da manhã de uma segunda-feira, de Maria, que vive na cidade de Manaus, Brasil. A que horas e em que dia da semana Maria telefonou?

- a) 21h do domingo. b) 17h do domingo. c) 21h da segunda-feira.
 d) 17h da terça-feira. e) 21h da terça-feira.

61

Observe o mapa da Malha Ferroviária do Brasil.



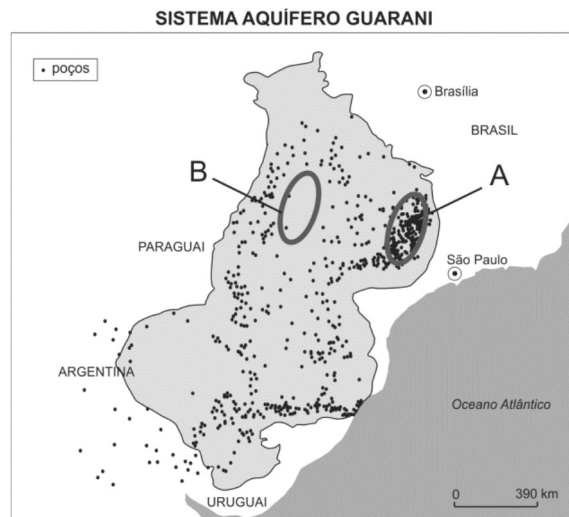
www.brasil.gov.br/infograficos/ferrovias/view.
 Acessado em junho de 2012.

Com respeito às áreas indicadas no mapa acima, assinale a alternativa que relaciona corretamente sistemas logísticos e produtos de exportação.

	I	II	III
a)	Portos de Belém e de São Luís: minério de ferro, papel e celulose.	Portos do Rio de Janeiro e de Niterói: trigo e fertilizantes.	Portos de Paranaguá e de Itajaí: soja e carnes (congeladas).
b)	Portos de São Luís e de Natal: pescados e carvão mineral.	Portos de Tubarão e de Vitória: minério de ferro, papel e celulose.	Portos de São Francisco do Sul e de Florianópolis: minério de ferro, papel e celulose.
c)	Portos de Itaquí e de Pecém: minério de ferro, manganês e frutas.	Portos de Tubarão e de Vitória: minério de ferro, papel e celulose.	Portos de Paranaguá e de Itajaí: soja e carnes (congeladas).
d)	Portos de Belém e de São Luís: minério de ferro, papel e celulose.	Portos do Rio de Janeiro e de Niterói: pescados e carvão mineral.	Portos de São Francisco do Sul e de Florianópolis: minério de ferro, papel e celulose.
e)	Portos de Itaquí e de Pecém: minério de ferro, manganês e frutas.	Portos de Tubarão e do Rio de Janeiro: soja e carnes (congeladas).	Portos de Paranaguá e de Itajaí: trigo e fertilizantes.

62

Observe o mapa.



Ministério do Meio Ambiente, 2009. Adaptado.

Considere as afirmações sobre o Sistema Aquífero Guarani.

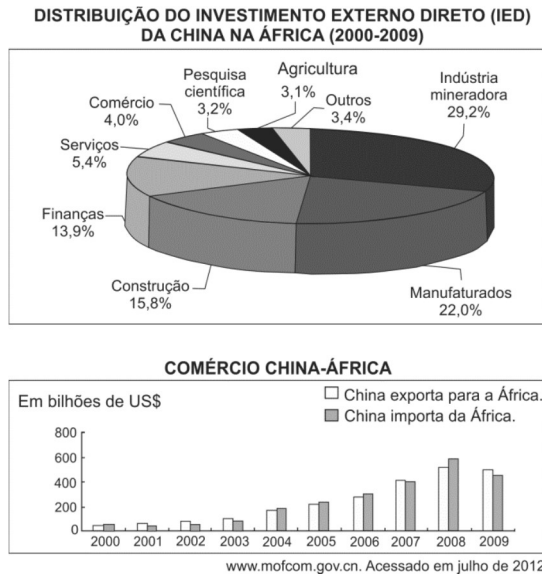
- I. Trata-se de um corpo hídrico subterrâneo e transfronteiriço que abrange parte da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai.
- II. Representa o mais importante aquífero da porção meridional do continente sul-americano e está associado às rochas cristalinas do Pré-Cambriano.
- III. A grande incidência de poços que se observa na região A é explicada por sua menor profundidade e intensa atividade econômica nessa região.
- IV. A baixa incidência de poços na região indicada pela letra B deve-se à existência, aí, de uma área de cerrado com predomínio de planaltos.

Está correto o que se afirma em

- | | | |
|-------------------------|---------------------|--------------------------|
| a) I, II e III, apenas. | b) I e III, apenas. | c) II, III e IV, apenas. |
| d) II e IV, apenas. | e) I, II, III e IV. | |

63

Observe os gráficos.



Com base nos gráficos e em seus conhecimentos, assinale a alternativa correta.

- O comércio bilateral entre China e África cresceu timidamente no período e envolveu, principalmente, bens de capital africanos e bens de consumo chineses.
- As exportações chinesas para a África restringem-se a bens de consumo e produtos primários destinados a atender ao pequeno e estagnado mercado consumidor africano.
- A implantação de grandes obras de engenharia, com destaque para rodovias transcontinentais, ferrovias e hidrovias, associa-se ao investimento chinês no setor da construção civil na África.
- O agronegócio foi o principal investimento da China na África em função do exponencial crescimento da população chinesa e de sua grande demanda por alimentos.
- O investimento chinês no setor minerador, na África, associa-se ao crescimento industrial da China e sua consequente demanda por petróleo e outros minérios.

64

Observe a imagem e leia o texto.



arvoresdesaopaulo.wordpress.com/2009/12/09.
Acessado em junho de 2012.

Por muitos anos, as várzeas paulistanas foram uma espécie de quintal geral dos bairros encarapitados nas colinas. Serviram de pastos para os animais das antigas carroças que povoaram as ruas da cidade. Serviram de terreno baldio para o esporte dos humildes, tendo assistido a uma proliferação incrível de campos de futebol. Durante as cheias, tais campos improvisados ficam com o nível das águas até o meio das traves de gol.

Aziz Ab'Saber, 1956.

Considere a imagem e a citação do geógrafo Aziz Ab'Saber na análise das afirmações abaixo:

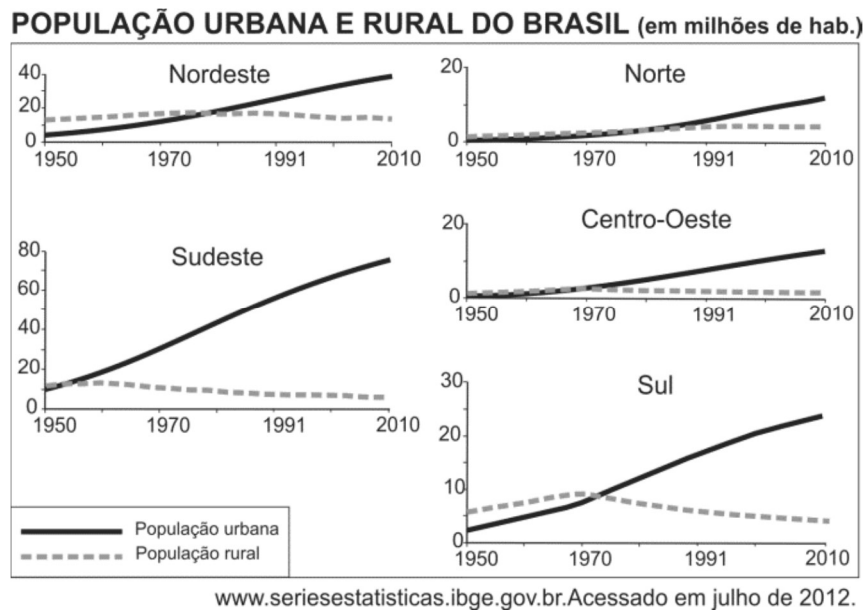
- I. O processo de verticalização e a impermeabilização dos solos nas proximidades das vias marginais ao rio Tietê aumentam a sua susceptibilidade a enchentes.
- II. A retificação de um trecho urbano do rio Tietê e a construção de marginais sobre a várzea do rio potencializaram o problema das enchentes na região.
- III. A extinção da Mata Atlântica na região da nascente do rio Tietê, no passado, contribui, até hoje, para agravar o problema com enchentes nas vias marginais.
- IV. A várzea do rio Tietê é um ambiente susceptível à inundação, pois constitui espaço de ocupação natural do rio durante períodos de cheias.

Está correto o que se afirma em

- a) I, II e III, apenas. b) I, II e IV, apenas. c) I, III e IV, apenas.
d) II, III e IV, apenas. e) I, II, III e IV.

65

Observe os gráficos.



Com base nos gráficos e em seus conhecimentos, assinale a alternativa correta.

- a) Em função de políticas de reforma agrária levadas a cabo no Norte do país, durante as últimas décadas, a população rural da região superou, timidamente, sua população urbana.
- b) O aumento significativo da população urbana do Sudeste, a partir da década de 1950, decorreu do desenvolvimento expressivo do setor de serviços em pequenas cidades da região.
- c) O avanço do agronegócio no Centro-Oeste, a partir da década de 1970, fixou a população no meio rural, fazendo com que esta superasse a população urbana na região, a partir desse período.
- d) Em função da migração de retorno de nordestinos, antes radicados no chamado Centro-Sul, a população urbana do Nordeste superou a população rural, a partir da década de 1970.
- e) A maior industrialização na região Sul, a partir dos anos 1970, contribuiu para um maior crescimento de sua população urbana, a partir desse período, acompanhado do decréscimo da população rural.

Observe os mapas.

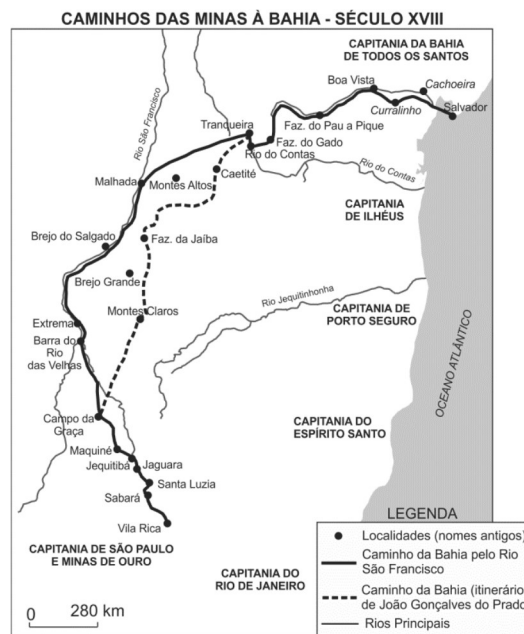
Os períodos do ano que oferecem as melhores condições para a produção de energia hidrelétrica no Sudeste e energia eólica no Nordeste são aqueles em que predominam, nessas regiões, respectivamente,

- primavera e verão.
- verão e outono.
- outono e inverno.
- verão e inverno.
- inverno e primavera.



67 (13-G-F1-T-14)

Observe o mapa abaixo.



Com base no mapa e em seus conhecimentos, assinale a alternativa correta.

- O rio São Francisco foi caminho natural para a expansão da cana-de-açúcar e do algodão da Zona da Mata, na Bahia, até a Capitania de São Paulo e Minas de Ouro.
- A ocupação territorial de parte significativa dessa região foi marcada por duas características geomorfológicas: a serra do Espinhaço e o vale do rio São Francisco.
- Essa região caracterizava-se, nesse período, por paisagens onde predominavam as minas e os currais, mas no século XIX a mineração sobrepujou as outras atividades econômicas dessas capitanias.

- d) O caminho pelo rio São Francisco foi estabelecido pelas bandeiras paulistas para penetração na região aurífera da Chapada dos Parecís e posterior pagamento do “quinto” na sede da capitania, em Salvador.
- e) As bandeiras que partiam da Capitania da Bahia de Todos os Santos para a Capitania de São Paulo e Minas de Ouro propiciaram o surgimento de localidades com economia baseada na agricultura monocultora de exportação.

Texto para as questões de **68 a 70**

Vivendo e...

Eu sabia fazer pipa e hoje não sei mais. Duvido que se hoje pegasse uma bola de gude conseguisse equilibrá-la na dobra do dedo indicador sobre a unha do polegar, quanto mais jogá-la com a precisão que tinha quando era garoto. (...)

Juntando-se as duas mãos de um determinado jeito, com os polegares para dentro, e assoprando pelo buraquinho, tirava-se um silvo bonito que inclusive variava de tom conforme o posicionamento das mãos. Hoje não sei mais que jeito é esse. Eu sabia a fórmula de fazer cola caseira. Algo envolvendo farinha e água e muita confusão na cozinha, de onde éramos expulsos sob ameaças. Hoje não sei mais. A gente começava a contar depois de ver um relâmpago e o número a que chegasse quando ouvia a trovoada, multiplicado por outro número, dava a distância exata do relâmpago. Não me lembro mais dos números. (...)

Lembro o orgulho com que consegui, pela primeira vez, cuspir corretamente pelo espaço adequado entre os dentes de cima e a ponta da língua de modo que o cuspe ganhasse distância e pudesse ser mirado. Com prática, conseguia-se controlar a trajetória elíptica da cusparada com uma mínima margem de erro. Era puro instinto. Hoje o mesmo feito requereria complicados cálculos de balística, e eu provavelmente só acertaria a frente da minha camisa. Outra habilidade perdida. Na verdade, deve-se revisar aquela antiga frase. É vivendo e Não falo daquelas coisas que deixamos de fazer porque não temos mais as condições físicas e a coragem de antigamente, como subir em bonde andando – mesmo porque não há mais bondes andando. Falo da sabedoria desperdiçada, das artes que nos abandonaram. Algumas até úteis. Quem nunca desejou ainda ter o cuspe certo de garoto para acertar em algum alvo contemporâneo, bem no olho, e depois sair correndo? Eu já.

Luís F. Veríssimo, **Comédias para se ler na escola.**

68

A palavra que o cronista omite no título, substituindo-a por reticências, ele a emprega no último parágrafo, na posição marcada com pontilhado. Tendo em vista o contexto, conclui-se que se trata da palavra

- a) desanimando. b) crescendo. c) inventando. d) brincando. e) desaprendendo.

69

Um dos contrastes entre passado e presente que caracterizam o desenvolvimento do texto manifesta-se na oposição entre as seguintes expressões:

- a) “precisão” (L. 4) / “fórmula” (L. 10).
 b) “muita confusão” (L. 12) / “distância exata” (L. 16).
 c) “trajetória elíptica” (L. 22) / “mínima margem de erro” (L. 23).
 d) “puro instinto” (L. 23-24) / “complicados cálculos” (L. 24-25).
 e) “habilidade perdida” (L. 26) / “artes que nos abandonaram” (L. 32-33).

70

Considere as seguintes substituições propostas para diferentes trechos do texto:

- I. “o número a que chegasse” (L. 14-15) = o número a que alcançasse.
- II. “Lembro o orgulho” (L. 18) = Recordo-me do orgulho.
- III. “coisas que deixamos de fazer” (L. 28-29) = coisas que nos descartamos.
- IV. “não há mais bondes” (L. 31) = não existe mais bondes.

A correção gramatical está preservada apenas no que foi proposto em

- a) I.
- b) II.
- c) III.
- d) II e IV.
- e) I, III e IV.

Texto para as questões de 71 a 73

A essência da teoria democrática é a supressão de qualquer imposição de classe, fundada no postulado ou na crença de que os conflitos e problemas humanos – econômicos, políticos, ou sociais – são solucionáveis pela educação, isto é, pela cooperação voluntária, mobilizada pela opinião pública esclarecida. Está claro que essa opinião pública terá de ser formada à luz dos melhores conhecimentos existentes e, assim, a pesquisa científica nos campos das ciências naturais e das chamadas ciências sociais deverá se fazer a mais ampla, a mais vigorosa, a mais livre, e a difusão desses conhecimentos, a mais completa, a mais imparcial e em termos que os tornem acessíveis a todos.

Anísio Teixeira, **Educação é um direito**. Adaptado.

71

De acordo com o texto, a sociedade será democrática quando

- a) sua base for a educação sólida do povo, realizada por meio da ampla difusão do conhecimento.
- b) a parcela do público que detém acesso ao conhecimento científico e político passar a controlar a opinião pública.
- c) a opinião pública se formar com base tanto no respeito às crenças religiosas de todos quanto no conhecimento científico.
- d) a desigualdade econômica for eliminada, criando-se, assim, a condição necessária para que o povo seja livremente educado.
- e) a propriedade dos meios de comunicação e difusão do conhecimento se tornar pública.

72

No trecho “chamadas ciências sociais”, o emprego do termo “chamadas” indica que o autor

- a) vê, nas “ciências sociais”, uma panaceia, não uma análise crítica da sociedade.
- b) considera utópicos os objetivos dessas ciências.
- c) prefere a denominação “teoria social” à denominação “ciências sociais”.
- d) discorda dos pressupostos teóricos dessas ciências.
- e) utiliza com reserva a denominação “ciências sociais”.

73

Dos seguintes comentários linguísticos sobre diferentes trechos do texto, o único correto é:

- a) Os prefixos das palavras “imposição” e “imparcial” têm o mesmo sentido.
- b) As palavras “postulado” e “crença” foram usadas no texto como sinônimas.
- c) A norma-padrão condena o uso de “essa”, no trecho “essa opinião”, pois, nesse caso, o correto seria usar “esta”.
- d) A vírgula empregada no trecho “e a difusão desses conhecimentos, a mais completa” indica que, aí, ocorre a elipse de um verbo.
- e) O pronome sublinhado em “que os tornem” tem como referente o substantivo “termos”.

Texto para as questões de 74 a 77

V – O samba

À direita do terreiro, adumbra-se na escuridão um maciço de construções, ao qual às vezes recortam no azul do céu os trêmulos vislumbres das labaredas fustigadas pelo vento.*

(...)

É aí o quartel ou quadrado da fazenda, nome que tem um grande pátio cercado de senzalas, às vezes com alpendrada corrida em volta, e um ou dois portões que o fecham como praça d’armas. Em torno da fogueira, já esbarrondada pelo chão, que ela cobriu de brasido e cinzas, dançam os pretos o samba com um frenesi que toca o delírio. Não se descreve, nem se imagina esse desesperado saracoteio, no qual todo o corpo estremece, pula, sacode, gira, bamboleia, como se quisesse desgrudar-se.

Tudo salta, até os crioulinhos que esperneiam no cangote das mães, ou se enrolam nas saias das raparigas. Os mais taludos viram cambalhotas e pincham à guisa de sapos em roda do terreiro. Um desses corta jaca no espinhaço do pai, negro fornido, que não sabendo mais como desconjuntar-se, atirou consigo ao chão e começou de rabanar como um peixe em seco. (...)

José de Alencar, *Til*.

(*) “adumbra-se” = delinea-se, esboça-se.

74

Para adequar a linguagem ao assunto, o autor lança mão também de um léxico popular, como atestam todas as palavras listadas na alternativa

- a) saracoteio, brasido, rabanar, senzalas.
- b) esperneiam, senzalas, pincham, delírio.
- c) saracoteio, rabanar, cangote, pincham.
- d) fazenda, rabanar, cinzas, esperneiam.
- e) delírio, cambalhotas, cangote, fazenda.

75

Na composição do texto, foram usados, reiteradamente,

- I. sujeitos pospostos;
- II. termos que intensificam a ideia de movimento;
- III. verbos no presente histórico.

Está correto o que se indica em

- a) I, apenas.
- b) II, apenas.
- c) III, apenas.
- d) I e II, apenas.
- e) I, II e III.

76 (13-G-F1-T-15)

Ao comentar o romance *Til* e, inclusive, a cena do capítulo “O samba”, aqui reproduzida, Araripe Jr., parente do autor e estudioso de sua obra, observou que esses são provavelmente os textos em que Alencar “mais se quis aproximar dos padrões” de uma “nova escola”, deixando, neles, reconhecível que, “no momento” em que os escreveu, “algum livro novo o impressionara, levando-o pelo estímulo até superfetar* a sua verdadeira índole de poeta”. Alguns dos procedimentos estilísticos empregados na cena aqui reproduzida indicam que a “nova escola” e o “livro novo” a que se refere o crítico pertencem ao que historiadores da literatura chamaram de

(*) “superfetar” = exceder, sobrecarregar, acrescentar-se (uma coisa a outra).

- a) Romantismo-Condoreirismo.
- b) Idealismo-Determinismo.
- c) Realismo-Naturalismo.
- d) Parnasianismo-Simbolismo.
- e) Positivismo-Impressionismo.

77

Considerada no contexto histórico a que se refere *Til*, a desenvoltura com que os escravos, no excerto, se entregam à dança é representativa do fato de que

- a) a escravidão, no Brasil, tal como ocorreu na América do Norte e no Caribe, foi branda.
- b) se permitia a eles, em ocasiões especiais e sob vigilância, que festejassem a seu modo.
- c) teve início nas fazendas de café o sincretismo das culturas negra e branca, que viria a caracterizar a cultura brasileira.
- d) o narrador entendia que o samba de terreiro era, em realidade, um ritual umbandista disfarçado.
- e) foi a generalização, entre eles, do alcoolismo, que tornou antieconômica a exploração da mão de obra escrava nos cafezais paulistas.

78

Em *Viagens na minha terra*, assim como em

- a) *Memórias de um sargento de milícias*, embora se situem ambas as obras no Romantismo, criticam-se os exageros de idealização e de expressão que ocorrem nessa escola literária.
- b) *A cidade e as serras*, a preferência pelo mundo rural português tem como contraponto a ojeriza às cidades estrangeiras – Paris, em particular.
- c) *Vidas secas*, os discursos dos intelectuais são vistos como “a prosa vil da nação”, ao passo que a sabedoria popular “procede da síntese transcendente, superior e inspirada pelas grandes e eternas verdades”.
- d) *Memórias póstumas de Brás Cubas*, a prática da divagação e da digressão exerce sobre todos os valores uma ação dissolvente, que culmina, em ambos os casos, em puro niilismo.
- e) *O cortiço*, manifestam-se, respectivamente, tanto o antibrasileirismo do escritor português quanto o antilusitanismo do seu par brasileiro, assim como o absolutismo do primeiro e o liberalismo do segundo.

Texto para as questões 79 e 80

Ata

Acredito que o mau tempo haja concorrido para que os sabadoyleanos hoje não estivessem na casa de José Mindlin, em São Paulo, gozando das delícias do cuscuz paulista aqui amavelmente prometido. Depois do almoço, visita aos livros dialogantes, na expressão de Drummond, não sabemos se no rigoroso sistema de vigilância de Plínio Doyle, mas de qualquer forma com as gentilezas das reuniões cariocas. Para o amigo de São Paulo as saudações afetuosas dos ausentes presentes, que neste instante todos nos voltamos para o seu palácio, aquele que se iria desvestir dos ares aristocráticos para receber camaradescamente os descamisados da Rua Barão de Jaguaribe.*

Guarde, amigo Mindlin, para breve o cuscuz da tradição bandeirante, que hoje nos conformamos com os biscoitos à la Plínio Doyle.

Rio, 20-11-1976.

Signatários: Carlos Drummond de Andrade, Gilberto de Mendonça Teles, Plínio Doyle e outros.

Cartas da biblioteca Guita e José Mindlin. Adaptado.

* “sabadoyleanos”: frequentadores do *sabadoyle*, nome dado ao encontro de intelectuais, especialmente escritores, realizado habitualmente aos sábados, na casa do bibliófilo Plínio Doyle, situada no Rio de Janeiro.

79

Da leitura do texto, depreende-se que

- a) o anfitrião carioca, embora gentil, é cioso de sua biblioteca.
- b) o anfitrião paulista recebeu com honrarias os amigos cariocas, que visitaram a sua biblioteca.
- c) os cariocas não se sentiram à vontade na casa do paulista, a qual, na verdade, era uma mansão.
- d) os cariocas preferiram ficar no Rio de Janeiro, embora a recepção em São Paulo fosse convidativa.
- e) o fracasso da visita dos cariocas a São Paulo abalou a amizade dos bibliófilos.

80

As expressões “ares aristocráticos” e “descamisados” relacionam-se, respectivamente,

- a) aos “sabadoyleanos” e a Plínio Doyle.
- b) a José Mindlin e a seus amigos cariocas.
- c) a “gentilezas” e a “camaradescamente”.
- d) aos signatários do documento e aos amigos de São Paulo.
- e) a “reuniões cariocas” e a “tradição bandeirante”.

81

Leia o seguinte texto.

O autor pensava estar romanceando o processo brasileiro de guerra e acomodação entre as raças, em conformidade com as teorias racistas da época, mas, na verdade, conduzido pela lógica da ficção, mostrava um processo primitivo de exploração econômica e formação de classes, que se encaminhava de um modo passavelmente bárbaro e desmentia as ilusões do romancista.

Roberto Schwarz. Adaptado.

Esse texto crítico refere-se ao livro

- a) *Memórias de um sargento de milícias.*
- b) *Til.*
- c) *O cortiço.*
- d) *Vidas secas.*
- e) *Capitães da areia.*

82

Em quatro das alternativas abaixo, registram-se alguns dos aspectos que, para bem caracterizar o gênero e o estilo das *Memórias póstumas de Brás Cubas*, o crítico J. G. Merquior pôs em relevo nessa obra de Machado de Assis. A única alternativa que, invertendo, aliás, o juízo do mencionado crítico, aponta uma característica que **NÃO** se aplica à obra em questão é:

- a) ausência praticamente completa de distanciamento enobrecedor na figuração das personagens e de suas ações.
- b) mistura do sério e do cômico, de que resulta uma abordagem humorística das questões mais cruciais.
- c) ampla liberdade do texto em relação aos ditames da verossimilhança.
- d) emprego de uma linguagem que evita chamar a atenção sobre si mesma, apagando-se, assim, por detrás da coisa narrada.
- e) uso frequente de gêneros intercalados – por exemplo, cartas ou bilhetes, historietas etc. – embutidos no conjunto da obra global.

83 (13-G-F1-T-17)

Os momentos históricos em que se desenvolvem os enredos de *Viagens na minha terra*, *Memórias de um sargento de milícias* e *Memórias póstumas de Brás Cubas* (quanto a este último, em particular no que se refere à primeira juventude do narrador) são, todos, determinados de modo decisivo por um antecedente histórico comum – menos ou mais imediato, conforme o caso. Trata-se da

- a) invasão de Portugal pelas tropas napoleônicas.
- b) turbulência social causada pelas revoltas regenciais.
- c) volta de D. Pedro I a Portugal.
- d) proclamação da independência do Brasil.
- e) antecipação da maioria de D. Pedro II.

Texto para as questões **84 e 85**

Morro da Babilônia

*À noite, do morro
descem vozes que criam o terror
(terror urbano, cinquenta por cento de cinema,
e o resto que veio de Luanda ou se perdeu na língua
[geral]).
Quando houve revolução, os soldados se espalharam
[no morro,
o quartel pegou fogo, eles não voltaram.
Alguns, chumbados, morreram.
O morro ficou mais encantado.
Mas as vozes do morro
não são propriamente lúgubres.
Há mesmo um cavaquinho bem afinado
que domina os ruídos da pedra e da folhagem
e desce até nós, modesto e recreativo,
como uma gentileza do morro.*

Carlos Drummond de Andrade, **Sentimento do mundo.**

84

Leia as seguintes afirmações sobre o poema de Drummond, considerado no contexto do livro a que pertence:

- I. No conjunto formado pelos poemas do livro, a referência ao Morro da Babilônia – feita no título do texto – mais as menções ao Leblon e ao Méier, a Copacabana, a São Cristóvão e ao Mangue, – presentes em outros poemas –, sendo todas, ao mesmo tempo, espaciais e de classe, constituem uma espécie de discreta topografia social do Rio de Janeiro.
 - II. Nesse poema, assim como ocorre em outros textos do livro, a atenção à vida presente abre-se também para a dimensão do passado, seja ele dado no registro da história ou da memória.
 - III. A menção ao “cavaquinho bem afinado”, ao cabo do poema, revela ter sido nesse livro que o poeta finalmente assumiu as canções da música popular brasileira como o modelo definitivo de sua lírica, superando, assim, seu antigo vínculo com a poesia de matriz culta ou erudita. Está correto o que se afirma em
- a) I, apenas.
 - b) I e II, apenas.
 - c) III, apenas.
 - d) II e III, apenas.
 - e) I, II e III.

85

Guardadas as diferenças que separam as obras a seguir comparadas, as tensões a que remete o poema de Drummond derivam de um conflito de

- a) caráter racial, assim como sucede em *A cidade e as serras*.
- b) grupos linguísticos rivais, de modo semelhante ao que ocorre em *Viagens na minha terra*.
- c) fundo religioso e doutrinário, como o que agita o enredo de *Til*.
- d) classes sociais, tal como ocorre em *Capitães da areia*.
- e) interesses entre agregados e proprietários, como o que tensiona as *Memórias póstumas de Brás Cubas*.

Texto para as questões de 86 a 88



Courtesy of Wieden + Kennedy Portland



Courtesy of Chipotle

Time was, advertising was a relatively simple undertaking: buy some print space and airtime, create the spots, and blast them at a captive audience. Today it's chaos: while passive viewers still exist, mostly we pick and choose what to consume, ignoring ads with a touch of the DVR remote. Ads are forced to become more like content, and the best aim to engage consumers so much that they pass the material on to friends – by email, Twitter, Facebook – who will pass it on to friends, who will... you get the picture. In the industry, “viral” has become a usefully vague way to describe any campaign that spreads from person to person, acquiring its own momentum. It's not that online advertising has eclipsed TV, but it has become its full partner – and in many ways the more substantive one, a medium in which the audience must be earned, not simply bought.

Newsweek, March 26 & April 2, 2012. Adaptado.

86

De acordo com o texto, a indústria publicitária

- a) passou a criar anúncios mais curtos.
- b) deixou de comprar tempo na TV devido ao aumento de custo por minuto.
- c) foi forçada a se modificar em função das novas tecnologias.
- d) aumentou sua audiência cativa.
- e) começou a privilegiar a forma em vez de conteúdos.

87

No texto, a palavra “viral” refere-se a

- a) campanhas publicitárias divulgadas entre usuários de mídias eletrônicas.
- b) vírus eletrônicos acoplados a anúncios publicitários.
- c) mensagens de alerta aos consumidores para os riscos de determinados produtos.
- d) mídias eletrônicas que têm dificuldade em controlar a disseminação de vírus.
- e) quantidades de anúncios que congestionam as caixas postais dos usuários de correio eletrônico.

88

Afirma-se, no texto, que, diferentemente da TV, na publicidade *online* a audiência tem de ser

- a) partilhada.
- b) valorizada.
- c) comprada.
- d) multiplicada.
- e) conquistada.

Texto para as questões 89 e 90

Missing Out: In Praise of the Unlived Life is Adam

Phillips's 17th book and is a characteristic blend of literary criticism and philosophical reflection packaged around a central idea. The theme here is missed opportunities, roads not taken, alternative versions of our lives and ourselves, all of which, Phillips argues, exert a powerful hold over our imaginations. Using a series of examples and close readings of authors including Philip Larkin and Shakespeare, the book suggests that a broader understanding of life's inevitable disappointments and thwarted desires can enable us to live fuller, richer lives. Good things come to those who wait.

Does he see himself as a champion of frustration?

“I’m not on the side of frustration exactly, so much as the idea that one has to be able to bear frustration in order for satisfaction to be realistic. I’m interested in how the culture of consumer capitalism depends on the idea that we can’t bear frustration, so that every time we feel a bit restless or bored or irritable, we eat, or we shop.”

The Guardian. guardian.co.uk, 1 June 2012. Adaptado.

89

Segundo o texto, o livro *Missing Out: In Praise of the Unlived Life* sugere que

- a) a fantasia deve se sobrepor a nossos planos de vida.
- b) uma compreensão maior das decepções e dos desejos não realizados pode nos ajudar a viver melhor.
- c) os relatos de vida dos escritores não nos servem de exemplo.
- d) um controle maior de nossa imaginação é importante para lidarmos com nossas frustrações.
- e) as oportunidades perdidas devem ser recuperadas para uma vida satisfatória.

90

No texto, em resposta à pergunta “Does he see himself as a champion of frustration?”, o autor do livro argumenta ser necessário que as pessoas

- a) tenham experiências satisfatórias para compreender a frustração.
- b) entendam cada vez mais a cultura capitalista de consumo.
- c) se distraiam fazendo compras quando estão irritadas.
- d) lidem com as frustrações para que suas satisfações sejam realistas.
- e) percebam o que as deixa frustradas no dia a dia.

Questões Discursivas Conhecimentos Gerais – 2ª fase, 1º dia

1

Examine o seguinte anúncio publicitário:



- a) Qual é a relação de sentido existente entre a imagem de uma folha de árvore e as expressões “Mapeamento logístico” e “caminho”, empregadas no texto que compõe o anúncio acima reproduzido?
- b) A que se refere o advérbio “aqui”, presente no texto do anúncio?

2

Leia o texto.

Ditadura / Democracia

A diferença entre uma democracia e um país totalitário é que numa democracia todo mundo reclama, ninguém vive satisfeito. Mas se você perguntar a qualquer cidadão de uma ditadura o que acha do seu país, ele responde sem hesitação: “Não posso me queixar”.

Millôr Fernandes, **Millôr definitivo: a bíblia do caos.**

- a) Para produzir o efeito de humor que o caracteriza, esse texto emprega o recurso da ambiguidade? Justifique sua resposta.
- b) Reescreva a segunda parte do texto (de “Mas” até “queixar”), pondo no plural a palavra “cidadão” e fazendo as modificações necessárias.

3 (13-G-F2-P1-D-01)

Leia este texto:

Entre 1808, com a abertura dos portos, e 1850, no auge da centralização imperial, modificara-se a pacata, fechada e obsoleta sociedade. O país europeizava-se, para escândalo de muitos, iniciando um período de progresso rápido, progresso conscientemente provocado, sob moldes ingleses. O vestuário, a alimentação, a mobília mostram, no ingênuo deslumbramento, a subversão dos hábitos lusos, vagarosamente rompidos com os valores culturais que a presença europeia infiltrava, justamente com as mercadorias importadas. O contato litorâneo das duas culturas, uma dominante já no período final da segregação colonial, articula-se no ajustamento das economias. Ao Estado, a realidade mais ativa da estrutura social, coube o papel de intermediar o impacto estrangeiro, reduzindo-o à temperatura e à velocidade nativas.

Raymundo Faoro, **Os donos do poder**.

- a) Considerado o contexto, é inteiramente adequado o emprego, no texto, das expressões “europeizava-se” e “presença europeia”? Explique sucintamente.
- b) As palavras “litorâneo” e “temperatura” foram usadas, ambas, no texto, em seu sentido literal? Justifique sua resposta.

4

Leia o texto.

Na mídia em geral, nos discursos, em mensagens publicitárias, na fala de diferentes atores sociais, enfim, nos diversos contextos em que a comunicação se faz presente, deparamo-nos repetidas vezes com a palavra cidadania. Esse largo uso, porém, não torna seu significado evidente. Ao contrário, o fato de admitir vários empregos deprecia seu valor conceitual, isto é, sua capacidade de nos fazer compreender certa ordem de eventos. Assim, pode-se dizer que, contemporaneamente, a palavra cidadania atende bastante bem a um dos usos possíveis da linguagem, a comunicação, mas caminha em sentido inverso quando se trata da cognição, do uso cognitivo da linguagem. Por que, então, a palavra cidadania é constantemente evocada, se o seu significado é tão pouco esclarecido?

Maria Alice Rezende de Carvalho, **Cidadania e direitos**.

- a) Segundo o texto, em que consistem o uso comunicativo e o “uso cognitivo” da linguagem? Explique resumidamente.
- b) Responda sucintamente a pergunta que encerra o texto: “Por que, então, a palavra cidadania é constantemente evocada, se o seu significado é tão pouco esclarecido?”

5

Leia o excerto.

Ninguém mais vive, reparou? Vivencia. “Estou vivenciando um momento difícil”, diz Maricotinha. Fico penalizado, mas ficaria mais se Maricotinha estivesse passando por ou vivendo aquele momento difícil. Há uma diferença, diz o dicionário. Viver é ter vida, existir. Vivenciar também é viver, mas implica uma espécie de reflexão ou de sentir. Não é o caso de Maricotinha. O que ela quer dizer é viver, passar por. Mas disse vivenciar porque é assim que, ultimamente, os pedantes a ensinaram a falar.

Ruy Castro, **Folha de S. Paulo**, 27 de junho de 2012. Adaptado.

- a) Da personagem José Dias, diz o narrador do romance Dom Casmurro, de Machado de Assis: “José Dias amava os superlativos. Era um modo de dar feição monumental às ideias; não as havendo, servia a prolongar as frases”. Em que o comportamento linguístico de Maricotinha, tal como o caracteriza o texto, se compara ao da personagem machadiana?
- b) Quem já a perda de um parente conhece a dor que estou sentindo.
Preencha a lacuna da frase acima, utilizando o verbo viver ou o verbo vivenciar, de acordo com a preferência do autor do texto. Justifique sua escolha.
- c) No trecho “os pedantes a ensinaram a falar”, a palavra “pedante”, considerada no contexto, pode ser substituída por

6

Leia as seguintes manchetes:

Grupo I	Grupo II
<i>Esperada, na Câmara, a mensagem pedindo a decretação do estado de guerra</i> Jornal do Brasil, 07 de outubro de 1937.	<i>Quase metade dos médicos receita o que indústria quer</i> Folha de S. Paulo, 31 de maio de 2010.
<i>Encerrou seus trabalhos a Conferência de Paris</i> Folha da Manhã, 16 de julho de 1947.	<i>Novo terminal de Cumbica atenderá 19 milhões ao ano</i> Folha de S. Paulo, 26 de junho de 2011.
<i>Causaram viva apreensão nos E.U.A. os discos voadores</i> Folha da Manhã, 30 de julho de 1952.	<i>MEC divulga hoje resultados do Enem por escolas</i> Zero Hora, 22 de novembro de 2012.

- a) Cada um dos grupos de manchetes acima reproduzidos, por ter sido escrito em épocas diferentes, caracteriza-se pelo uso reiterado de determinados recursos linguísticos. Indique um recurso linguístico que caracteriza as manchetes de cada um desses grupos.
- b) Manchetes jornalísticas costumam suprimir vírgulas. Transcreva a última manchete de cada grupo, acrescentando vírgulas onde forem cabíveis, de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa.

7

Leia com atenção o trecho de Til, de José de Alencar, para responder ao que se pede.

[Berta] « Agora creio em tudo no que me disseram, e no que se pode imaginar de mais horrível. Que assassines por paga a quem não te fez mal, que por vingança pratiques crueldades que espantam, eu concebo; és como a suçuarana, que às vezes mata para estancar a sede, e outras por desfazio entra na mangueira e estraçalha tudo. Mas que te vendas para assassinar o filho de teu benfeitor, daquele em cuja casa foste criado, o homem de quem recebeste o sustento; eis o que não se compreende; porque até as feras lembram-se do benefício que se lhes fez, e têm um faro para conhecerem o amigo que as salvou.

[Jão] « Também eu tenho, pois aprendi com elas; respondeu o bugre; e sei me sacrificar por aqueles que me querem. Não me torno, porém, escravo de um homem, que nasceu rico, por causa das sobras que me atirava, como atiraria a qualquer outro, ou a seu negro. Não foi por mim que ele fez isso; mas para se mostrar ou por vergonha de enxotar de sua casa a um pobre-diabo. A terra nos dá de comer a todos e ninguém se morre por ela.

[Berta] « Para ti, portanto, não há gratidão?

[Jão] « Não sei o que é; demais, Galvão já pôs-me quites dessa dívida da farinha que lhe comi. Estamos de contas justas! acrescentou Jão Fera com um suspiro profundo.

- a) Nesse trecho, Jão Fera refere-se de modo acerbo a uma determinada relação social (aquela que o vinculava, anteriormente, ao seu “benfeitor”, conforme diz Berta), revelando o mal-estar que tal relação lhe provoca. Que relação social é essa e em que consiste o mal-estar que lhe está associado?
- b) A fala de Jão Fera revela que, no contexto sócio-histórico em que estava inserido, sua posição social o fazia sentir-se ameaçado de ser identificado com um outro tipo social. Identifique essa, que ele considera intolerável. De que identificação se trata e por que Jão a abomina? Explique sucintamente.

8

No excerto abaixo, narra-se parte do encontro de Brás Cubas com Quincas Borba, quando este, reduzido à miséria, mendigava nas ruas do Rio de Janeiro:

Tirei a carteira, escolhi uma nota de cinco mil-réis, e a menos limpa, e dei-lha [a Quincas Borba]. Ele recebeu-me com os olhos cintilantes de cobiça. Levantou a nota ao ar, e agitou-a entusiasmado.

- In hoc signo vinces!* bradou.

E depois beijou-a, com muitos ademanos de ternura, e tão ruidosa expansão, que me produziu um sentimento misto de nojo e lástima. Ele, que era arguto, entendeu-me; ficou sério, grotescamente sério, e pediu-me desculpa da alegria, dizendo que era alegria de pobre que não via, desde muitos anos, uma nota de cinco mil-réis.

- Pois está em suas mãos ver outras muitas, disse eu.

- Sim? acudiu ele, dando um bote para mim.

- Trabalhando, concluí eu.

*“In hoc signo vinces!”: citação em latim que significa “Com este sinal vencerás” (frase que teria aparecido no céu, junto de uma cruz, ao imperador Constantino, antes de uma batalha).

Machado de Assis, **Memórias póstumas de Brás Cubas**.

- a) Tendo em vista a autobiografia de Brás Cubas e as considerações que, ao longo de suas Memórias póstumas, ele tece a respeito do tema do trabalho, comente o conselho que, no excerto, ele dá a Quincas Borba: “o Trabalhando, concluí eu”.
- b) Tendo, agora, como referência, a história de D. Plácida, contada no livro, discuta sucintamente o mencionado conselho de Brás Cubas.

9 (13-G-F2-P1-D-02)

Embora seja, com frequência, irônico a respeito do livro e de si mesmo, o narrador das **Viagens na minha terra** não deixa de declarar ao leitor que essa obra é “primeiro que tudo”, “um símbolo”, na medida em que, diz ele, “uma profunda ideia (...) está oculta debaixo desta ligeira aparência de uma viagemzinha que parece feita a brincar, e no fim de contas é uma coisa séria, grave, pensada (...)”. Tendo em vista essas declarações do narrador e considerando a obra em seu contexto histórico e literário, responda ao que se pede.

- a) Do ponto de vista da história social e política de Portugal, o que está simbolizado nessa viagem?
- b) Considerada, agora, do ponto de vista da história literária, o que essa obra de Garrett representa na evolução da prosa portuguesa? Explique resumidamente.

10 (13-G-F2-P1-D-03)

Leia o seguinte poema.

TRISTEZA DO IMPÉRIO

*Os conselheiros angustiados
ante o colo ebúrneo
das donzelas opulentas
que ao piano abemolavam
“bus-co a cam-pi-na se-re-na
pa-ra-li-vre sus-pi-rar”,
esqueciam a guerra do Paraguai,
o enfado bolorento de São Cristóvão,
a dor cada vez mais forte dos negros
e sorvendo mecânicos
uma pitada de rapé,
sonhavam a futura libertação dos instintos
e ninhos de amor a serem instalados nos arranha-céus de Copacabana,
[com rádio e telefone automático.*

Carlos Drummond de Andrade, **Sentimento do mundo.**

- a) Compare sucintamente “os conselheiros” do Império, tal como os caracteriza o poema de Drummond, ao protagonista das Memórias póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis.
- b) Ao conjugar de maneira intempestiva o passado imperial ao presente de seu próprio tempo, qual é a percepção da história do Brasil que o poeta revela ser a sua? Explique resumidamente.

Questões Discursivas Conhecimentos Gerais – 2ª fase, 2º dia

1



Two decades ago only spies and systems administrators had to worry about passwords. But today you have to enter one even to do humdrum things like turning on your computer, downloading an album or buying a book online. No wonder many people use a single, simple password for everything.

Analysis of password databases, often stolen from websites (something that happens with disturbing frequency), shows that the most common choices include “password”, “123456” and “abc123”. But using these, or any word that appears in a dictionary, is insecure.

Even changing some letters to numbers (“e” to “3”, “i” to “1” and so forth) does little to reduce the vulnerability of such passwords to an automated “dictionary attack”, because these substitutions are so common. The fundamental problem is that secure passwords tend to be hard to remember, and memorable passwords tend to be insecure.

The Economist. March 24th 2012. Adaptado.

Com base no texto, responda em português:

- a) Por que a criação de senhas por usuários da internet pode lhes trazer problemas?
- b) A troca de algumas letras por números, em senhas, é uma boa medida? Justifique sua resposta?

2

School

by **Daniel Langton**

*I was sent home the first day
with a note: Danny needs a ruler.
My father nodded, nothing seemed so apt.
School is for rules, countries need rulers,
graphs need graphing, the world is straight ahead.
It had metrics one side, inches the other.
You could see where it started
and why it stopped, a foot along,
how it ruled the flighty pen,
which petered out sideways when you dreamt.
I could have learned a lot,
understood latitude, or the border with Canada,
so stern compared to the South
and its unruly river with two names.
But that first day, meandering home, I dropped it.*

<http://www.poetryfoundation.org/poem/244284>. Acesso em 23/8/2012.

Com base no poema “School”, responda em português:

- a) Após o primeiro dia na escola, o menino voltou para casa com um bilhete que dizia: “Danny precisa de uma régua”. Por que a exigência de uma régua parece apropriada?
- b) O que aconteceu no caminho de volta para casa e qual a consequência desse acontecimento para o aprendizado do menino?

3 (13-G-F2-P2-D-01)

*Não mais, musa, não mais, que a lira tenho
Destemperada e a voz enrouquecida,
E não do canto, mas de ver que venho
Cantar a gente surda e endurecida.
O favor com que mais se acende o engenho
Não no dá a pátria, não, que está metida
No gosto da cobiça e da rudeza
Duma austera, apagada e vil tristeza.*

Luis de Camões, **Os Lusíadas**

- a) Cite uma característica atípica da poesia épica, presente na estrofe. Justifique.
- b) Relacione o conteúdo dessa estrofe com o momento vivido pelo Império Português por volta de 1572, ano da publicação de **Os Lusíadas**.

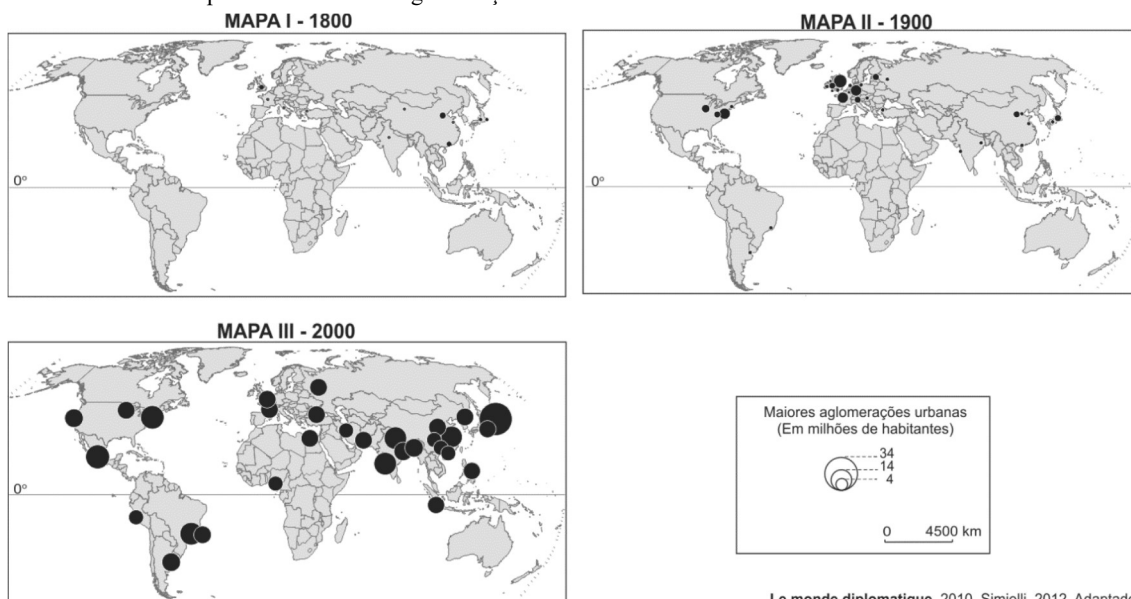
4 (13-G-F2-P2-D-02)

As guerras napoleônicas, entre o final do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX, tiveram consequências diretas muito importantes para diversas regiões do mundo. Mencione e explique uma delas, relativa:

- a) ao leste da Europa;
- b) ao continente americano.

5 (13-G-F2-P2-D-03)

Observe os mapas com as maiores aglomerações urbanas do mundo.



Le monde diplomatique, 2010, Simielli, 2012. Adaptado.

Com base nos mapas e em seus conhecimentos,

- a) identifique um fator natural e um fator histórico que favoreceram a concentração de cidades mais populosas na Europa Ocidental, no ano de 1900. Explique.
- b) explique o processo de urbanização mundial considerando o mapa III.

6 (13-G-F2-P2-D-04)

Leia o texto de José de Alencar, do Romance **Til**.

Cerca de uma légua abaixo da confluência do Atibaia com o Piracicaba, e à margem deste último rio, estava situada a fazenda das Palmas. Ficava no seio de uma bela floresta virgem, porventura a mais vasta e frondosa, das que então contava a província de São Paulo, e foram convertidas a ferro e fogo em campos de cultura. Daquela que borda as margens do Piracicaba, (...) ainda restam grandes matas, cortadas de roças e cafezais. Mas dificilmente se encontram já aqueles gigantes da selva brasileira, cujos troncos enormes deram as grandes canoas, que serviram à exploração de Mato Grosso. Daí partiam pelo caminho d'água as expedições que os arrojadados paulistas levavam às regiões desconhecidas do Cuiabá, descortinando o deserto, e rasgando as entranhas da terra virgem, para arrancar-lhe as fezes, que o mundo chama ouro e comunga como a verdadeira hóstia.

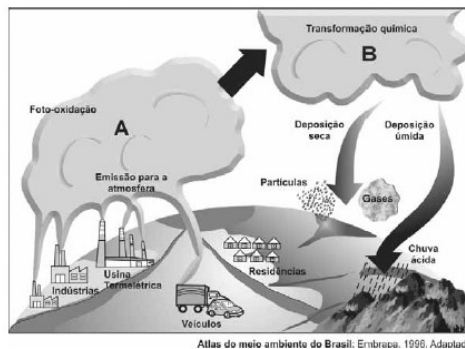
José de Alencar, **Til**

Considere o texto e seus conhecimentos para responder:

- O texto acima faz referência ao bioma originalmente dominante no estado de São Paulo. De que bioma se trata e qual é a sua situação atual na região do estado de São Paulo ditada no texto?
- Depois de ter-se implantado na região mencionada no texto, para que outras áreas do território do estado de São Paulo se expandiu a cultura do café?
- Indique o bioma dominante no atual estado de Mato Grosso e explique os principais usos da terra nesse estado, na atualidade?

7

Observe a imagem, que apresenta uma situação de intensa poluição do ar que danifica veículos, edifícios, monumentos, vegetação e acarreta transtornos ainda maiores para a população. Trata-se de chuvas com poluentes ácidos ou corrosivos produzidos por reações químicas na atmosfera.



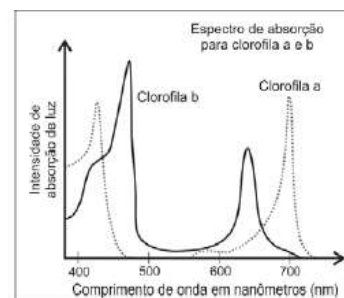
Com base na figura e em seus conhecimentos:

- identifique, em **A**, dois óxidos que se destacam e, em **B**, os ácidos que geram a chuva ácida, originados na transformação química desses óxidos. Responda no quadro da página de respostas.
- Explique duas medidas adotadas pelo poder público para minimizar o problema da poluição atmosférica na cidade de São Paulo.

8

A tabela traz os comprimentos de onda no espectro de radiação eletromagnética, na faixa da luz visível, associados ao espectro de cores mais frequentemente percebidas pelos olhos humanos. O gráfico representa a intensidade de absorção de luz pelas clorofilas *a* e *b*, os tipos mais frequentes nos vegetais terrestres.

Comprimento de onda (nm)	Cor
380 – 450	Violeta
450 – 490	Azul
490 – 520	Ciano
520 – 570	Verde
570 – 590	Amarelo
590 – 620	Alaranjado
620 – 740	Vermelho



Baseado em: Tratado de Botânica de Strasburger, 36ª ed., Artmod, 2012.

Responda às questões abaixo, com base nas informações fornecidas na tabela e no gráfico.

a) Em um experimento, dois vasos com plantas de crescimento rápido e da mesma espécie foram submetidos às seguintes condições:

vaso 1: exposição à luz solar;

vaso 2: exposição à luz verde.

A temperatura e a disponibilidade hídrica foram as mesmas para os dois vasos. Depois de algumas semanas, verificou-se que o crescimento das plantas diferiu entre os vasos. Qual a razão dessa diferença?

b) Por que as pessoas, com visão normal para as cores, enxergam como verdes as folhas da maioria das plantas?

9

Os seres humanos são hospedeiros de uma grande diversidade de microrganismos.

a) Existem microrganismos que fazem parte da microbiota normal dos humanos. Entre esses microrganismos, encontram-se espécies de bactérias do gênero *Staphylococcus*, aeróbias ou anaeróbias, que conseguem resistir à escassez de água, e espécies do gênero *Neisseria*, aeróbias obrigatórias, que não resistem ao ressecamento. Considerando a pele, as vias respiratórias e o intestino grosso, preencha o quadro da página de respostas, indicando com um X qual(is) ambiente(s) não oferecem(m) condições favoráveis à colonização por essas espécies de bactérias.

b) As bactérias do gênero *Helicobacter* vivem em ambientes com pH ao redor de 2; as do gênero *Enterococcus*, num pH ao redor de 4, e as bactérias do gênero *Escherichia* vivem em ambientes com pH próximo de 7.

Considerando essas informações, preencha o quadro da página de respostas, indicando com um X o órgão em que é mais provável encontrar cada um desses gêneros de bactérias.

PROVA 2

Questão 09

a)

	Pele	Vias respiratórias	Intestino grosso
<i>Staphylococcus</i>			
<i>Neisseria</i>			

b)

	Estômago	Duodeno	Intestino grosso
<i>Helicobacter</i>			
<i>Enterococcus</i>			
<i>Escherichia</i>			

10

Analise as definições encontradas no quadro abaixo:

<p>Espécie ameaçada: espécie de ser vivo que se encontra em perigo de extinção.</p> <p>Espécie endêmica: espécie de ser vivo que ocorre somente em uma determinada área ou região geográfica, da qual é originária.</p> <p>Espécie exótica: espécie de ser vivo presente em uma determinada área geográfica, da qual não é originária.</p> <p>Espécie extinta: espécie de ser vivo de cuja existência não se tem mais conhecimento por um período superior a 50 anos.</p> <p>Espécie invasora: espécie que está fora de seu hábitat natural e ameaça outras espécies, passando a exercer dominância em ambientes naturais.</p> <p>Espécie nativa: espécie de ser vivo que é originária da área geográfica em que atualmente ocorre.</p> <p style="text-align: center;"><small>Baseado em: Convenção Internacional sobre Diversidade e Meio Ambiente, 1992 e IBGE, 2004. Vocabulário Básico de Recursos Naturais e Meio Ambiente.</small></p>

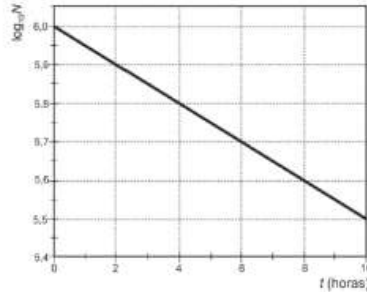
a) Para uma determinada área geográfica, num determinado tempo, as definições de “espécie exótica” e de “espécie nativa” são mutuamente exclusivas. Do quadro acima, escolha dois outros pares de definições que também sejam mutuamente exclusivas.

b) A palmeira do açaí (*Euterpe oleracea*), oriunda da Mata Amazônica, está sendo plantada, por produtores, em áreas da Mata Atlântica de São Paulo e tem tomado o lugar originalmente ocupado pelo palmito-juçara (*Euterpe edulis*), que ocorre espontaneamente nessas matas litorâneas.

É possível aplicar as definições de “espécie nativa”, “espécie exótica” e “espécie invasora” para a palmeira do açaí? Justifique.

13

O número N de átomos de um isótopo radioativo existente em uma amostra diminui com o tempo t , de acordo com a expressão $N(t) = N_0 e^{-\lambda t}$, sendo N_0 o número de átomos deste isótopo em $t = 0$ e λ a constante de decaimento. Abaixo, está apresentado o gráfico do $\log_{10} N$ em função de t , obtido em um estudo experimental do radiofármaco Tecnécio 99 metaestável (^{99m}Tc), muito utilizado em diagnósticos do coração.



A partir do gráfico, determine

- o valor de $\log_{10} N_0$;
- o número N_0 de átomos radioativos de ^{99m}Tc ;
- a meia-vida ($T_{1/2}$) do ^{99m}Tc .

Note e adote:

A meia-vida ($T_{1/2}$) de um isótopo radioativo é o intervalo de tempo em que o número de átomos desse isótopo existente em uma amostra cai para a metade.

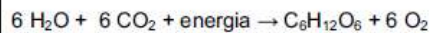
$$\log_{10} 2 = 0,3; \log_{10} 5 = 0,7$$

14

Em uma reação de síntese, induzida por luz vermelha de frequência f igual a $4,3 \times 10^{14}$ Hz, ocorreu a formação de 180 g de glicose. Determine

- o número N de mols de glicose produzido na reação;
- a energia E de um fóton de luz vermelha;
- o número mínimo m de fótons de luz vermelha necessário para a produção de 180 g de glicose;
- o volume V de oxigênio produzido na reação (CNTP).

Note e adote:



Massas molares: H (1g/mol), C (12g/mol), O (16g/mol).

Energia do fóton: $E = hf$

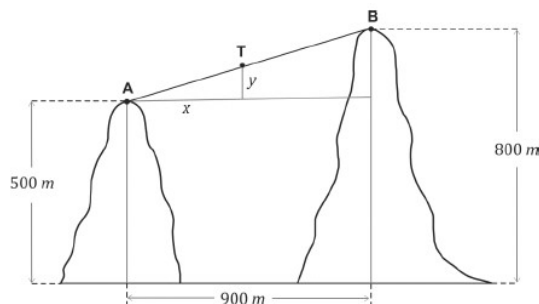
Constante de Planck $h = 6,6 \times 10^{-34}$ J.s

Nessa reação são necessários 2800 kJ de energia para a formação de um mol de glicose.

1 mol de gás ocupa 22,4 L (CNTP – Condições Normais de Temperatura e Pressão).

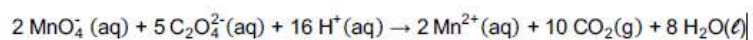
15

Um teleférico transporta turistas entre os picos **A** e **B** de dois morros. A altitude do pico **A** é de 500 m, a altitude do pico **B** é de 800 m e a distância entre as retas verticais que passam por **A** e **B** é de 900 m. Na figura, **T** representa o teleférico em um momento de sua ascensão e x e y representam, respectivamente, os deslocamentos horizontal e vertical do teleférico, em metros, até esse momento.



- Qual é o deslocamento horizontal do teleférico quando o seu deslocamento vertical é igual a 20 m?
- Se o teleférico se desloca com velocidade constante de 1,5 m/s, quanto tempo o teleférico gasta para ir do pico **A** ao pico **B**?

A transformação representada pela equação química



foi efetuada em condições de temperatura e pressão tais que o volume molar do $\text{CO}_2(\text{g})$ era de 22 L mol. Se x é o número de mols de MnO_4^- , gastos na reação, e V é o volume, medido em litros, de $\text{CO}_2(\text{g})$ gerado pela reação, obtenha

- V coimo função de x ;
- a quantidade, em mols, de MnO_4^- que serão gastos para produzir 440L de $\text{CO}_2(\text{g})$.

Questões Discursivas História– 2ª fase, 3º dia

1 (13-E-F2-P3-D-01)

Leia o texto e examine a imagem.

A arte gótica reúne e desenvolve os fermentos novos [...] e os organiza em sistema; e esse sistema tem um lugar seguro na mais vasta organização do saber.

G. C. Argan. **História da arte italiana**. Da Antiguidade a Duccio. São Paulo: Cosac & Naif, 2003, v. 1, p. 337. Adaptado.



Abadia de Fossanova (Itália), interior, iniciada em 1187 e consagrada em 1208.

- Identifique, a partir da imagem, dois elementos característicos do chamado estilo gótico.
- Do ponto de vista cultural, apresente e explique uma característica do “sistema”, que, segundo o texto, “tem um lugar seguro na mais vasta organização do saber”.

2 (13-E-F2-P3-D-02)

Representando apenas 19,6% das exportações brasileiras em 1822 (com a média de 18,4% nos anos 1820), o café passou a liderar as exportações brasileiras na década dos 1830 (com 28,6%), assumindo assim o lugar tradicionalmente ocupado pelo açúcar desde o período colonial. Nos meados do século XIX, passava a representar quase a metade do valor das exportações e, no último decênio do período monárquico, alcançava 61,5%. Já a participação do açúcar no quadro dos valores das exportações brasileiras passou de 30,1%, na década de 1820, a apenas 9,9%, nos anos 1880. O algodão alcançava 20,6%, na década de 1820, cifra jamais alcançada depois, em todo o período monárquico. Com exceção dos anos da guerra civil americana, que se refletiram na elevada participação do produto no conjunto das exportações dos anos 1870 (18,3%), verifica-se o declínio das exportações que, nos anos 1880, têm uma participação de apenas 4,2%. O comportamento das exportações de fumo revela que essas oscilaram em torno de baixas percentagens, durante todo o período monárquico. Alcançando 2,5% do valor global das exportações na década de 1820, decaiu, nas duas décadas seguintes (1,9% para os anos 1830 e 1,8% para os anos 1840). Na segunda metade do século, melhorou a posição do fumo no conjunto das exportações, tendo alcançado, nos anos 1860 e 1870, as maiores percentagens do período, com 3% e 3,4%. A participação do cacau no conjunto das exportações nacionais cresceu de 0,5% na década de 1820 para 1,6% na última década da monarquia, a mais alta porcentagem do período.

Sérgio Buarque de Holanda (org.). **História geral da civilização brasileira**. II. O Brasil Monárquico. 4. Declínio e queda do império. Rio de Janeiro: Difel, 1985, p. 119-126. Adaptado.

Com base no texto, responda ao que se pede:

- Elabore um gráfico das exportações brasileiras de café, açúcar e algodão no período monárquico, incluindo os respectivos dados percentuais (aproximados).
- Qual foi o principal produto de exportação brasileiro, respectivamente, nas décadas de 1820, 1830 e 1880?

3 (13-E-F2-P3-D-03)

Observe a foto abaixo, tirada no Gueto de Varsóvia, em 1943, durante a ocupação nazista da Polônia



Mendel Grossman. *With a Camera in the Ghetto*. Tel-Aviv: Hakibbutz Hameuchad, 1972, p.47.

- Por que o menino porta uma estrela nas costas e o que essa estrela representava nas zonas de domínio nazista?
- Explique a dinâmica de funcionamento do Gueto de Varsóvia e o que ele representou na dominação nazista da Polônia.

4 (13-E-F2-P3-D-04)

Leia os textos abaixo:

Coube ao Gen. Mourão Filho, Cmt. da 4ª. Região Militar, essa histórica iniciativa, a 31 de março, nas altaneiras montanhas de Minas. E a Revolução, sem que tivesse havido elaboradas articulações prévias entre os Chefes Militares, — não teria havido tempo para isto — empolga o Exército, a Marinha e a Aeronáutica, para ter seu epílogo às 11h45min do dia 2 de abril, no Aeroporto Salgado Filho, em Porto Alegre, com a partida do ex-Presidente João Goulart para o estrangeiro.

M. P. Figueiredo. **A Revolução de 1964.** Um depoimento para a história pátria. Rio de Janeiro: APEC, 1970, p. 11-12. Adaptado.

Lembro-me bem do dia 31 de março de 1964. Era aluno do curso de Sociologia e Política da Faculdade de Ciências Econômicas da antiga Universidade de Minas Gerais e militava na Ação Popular, grupo de esquerda católica [...] No dia seguinte, 1º. de abril, já não havia dúvida sobre a vitória do golpe. Saí em companhia de colegas a vagar pelas ruas de Belo Horizonte [...] Contemplávamos, perplexos, a alegria dos que celebravam a vitória e assistíamos, assustados, ao início da violência contra os derrotados.

J. M. de Carvalho. **Forças Armadas e Política no Brasil.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005, p. 118.

- Que denominação cada autor utilizou para se referir ao regime instaurado após 31 de março de 1964? A que se deve essa diferença de denominação?
- Tal diferença se relaciona com a criação da Comissão da Verdade em 2012? Justifique.

5 (13-E-F2-P3-D-05)

Não esqueçamos que o processo de formação de um povo e de uma civilização gregos não se desenrolou segundo um plano premeditado, nem de maneira realmente consciente. Tentativa, erro e imitação foram os principais meios, de tal modo que uma certa margem de diversidade social e cultural, amiúde muito marcada, caracterizou os inícios da Grécia. De fato, nem o ritmo nem a própria direção da mudança deixaram de se alterar ao longo da história grega.

Moses I. Finley. **O mundo de Ulisses.** 3ª ed. Lisboa: Presença, 1998, p.16.

- Indique um elemento “imitado” de outros povos e sociedades que teria estado presente nos “inícios da Grécia”.
- Ofereça pelo menos dois exemplos do que o autor chama de “diversidade social e cultural”, que “caracterizou os inícios da Grécia”.

6 (13-E-F2-P3-D-06)

A Revolução Mexicana, iniciada em 1910, arrastou-se por quase dez anos e envolveu diversos projetos políticos e sociais.

- Identifique e analise uma das principais reivindicações dos zapatistas durante essa Revolução.
- Cite e analise duas das principais mudanças sociais trazidas por essa Revolução.

03 (13-G-D-01)

Leia este texto:

Entre 1808, com a abertura dos portos, e 1850, no auge da centralização imperial, modificara-se a pacata, fechada e obsoleta sociedade. O país europeizava-se, para escândalo de muitos, iniciando um período de progresso rápido, progresso conscientemente provocado, sob moldes ingleses. O vestuário, a alimentação, a mobília mostram, no ingênuo deslumbramento, a subversão dos hábitos lusos, vagarosamente rompidos com os valores culturais que a presença europeia infiltrava, justamente com as mercadorias importadas. O contato litorâneo das duas culturas, uma dominante já no período final da segregação colonial, articula-se no ajustamento das economias. Ao Estado, a realidade mais ativa da estrutura social, coube o papel de intermediar o impacto estrangeiro, reduzindo-o à temperatura e à velocidade nativas.

Raymundo Faoro, *Os donos do poder.*

- Considerado o contexto, é inteiramente adequado o emprego, no texto, das expressões “europeizava-se” e “presença europeia”? Explique sucintamente.
- As palavras “litorâneo” e “temperatura” foram usadas, ambas, no texto, em seu sentido literal? Justifique sua resposta.

09 (13-G-D-02)

Embora seja, com frequência, irônico a respeito do livro e de si mesmo, o narrador das *Viagens na minha terra* não deixa de declarar ao leitor que essa obra é “primeiro que tudo”, “um símbolo”, na medida em que, diz ele, “uma profunda ideia (...) está oculta debaixo desta ligeira aparência de uma viagemzita que parece feita a brincar, e no fim de contas é uma coisa séria, grave, pensada (...)”.

Tendo em vista essas declarações do narrador e considerando a obra em seu contexto histórico e literário, responda ao que se pede.

- Do ponto de vista da história social e política de Portugal, o que está simbolizado nessa viagem?

b) Considerada, agora, do ponto de vista da história literária, o que essa obra de Garrett representa na evolução da prosa portuguesa? Explique resumidamente.

10 (13-G-D-03)

Tristeza do Império

*Os conselheiros angustiados
ante o colo ebúrneo
das donzelas opulentas
que ao piano abemolavam
“bus-co a cam-pi-na se-re-na
pa-ra-li-vre sus-pi-rar”,
esqueciam a guerra do Paraguai,
o enfado bolorento de São Cristóvão,
a dor cada vez mais forte dos negros
e sorvendo mecânicos
uma pitada de rapé,
sonhavam a futura libertação dos instintos
e ninhos de amor a serem instalados nos arranha-céus de Copacabana,
[com rádio e telefone automático.*

Carlos Drummond de Andrade, **Sentimento do mundo.**

- a) Compare sucintamente “os conselheiros” do Império, tal como os caracteriza o poema de Drummond, ao protagonista das Memórias póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis.
- b) Ao conjugar de maneira intempestiva o passado imperial ao presente de seu próprio tempo, qual é a percepção da história do Brasil que o poeta revela ser a sua? Explique resumidamente.

Anexo A6 – Prova do Vestibular da UNICAMP de 2013⁵⁹

1ª FASE – CONHECIMENTOS GERAIS E MÚLTIPLA ESCOLHA

Texto 1

Imagine-se como um **estudante de ensino médio** de uma escola que organizará um painel sobre características psicológicas e suas implicações no plano individual e na vida em sociedade. Nesse painel, **destinado à comunidade escolar**, cada texto reproduzido será antecedido por um **resumo**. Você ficou responsável por elaborar o **resumo** que apresentará a matéria transcrita abaixo, extraída de uma revista de divulgação científica. Nesse resumo você deverá:

- apresentar o ponto de vista expresso no texto, a respeito da importância do pessimismo em oposição ao otimismo, relacionando esse ponto de vista aos argumentos centrais que o sustentam.

Atenção: uma vez que a matéria será reproduzida integralmente, seu texto deve ser construído sem copiar enunciados da matéria.

Pessimismo

Para começar, precisamos de pessimistas por perto. Como diz o psicólogo americano Martin Seligman: “Os visionários, os planejadores, os desenvolvedores, todos eles precisam sonhar com coisas que ainda não existem, explorar fronteiras. Mas, se todas as pessoas forem otimistas, será um desastre”, afirma. Qualquer empresa precisa de figuras que joguem a dura realidade sobre os otimistas: tesoureiros, vice-presidentes financeiros, engenheiros de segurança...

Esse realismo é coisa pequena se comparado com o pessimismo do filósofo alemão Arthur Schopenhauer (1788-1860). Para ele, o otimismo é a causa de todo o sofrimento existencial. Somos movidos pela vontade – um sentimento que nos leva a agir, assumir riscos e conquistar objetivos. Mas essa vontade é apenas uma parte de um ciclo inescapável de desilusões: dela vamos ao sucesso, então à frustração – e a uma nova vontade.

Mas qual é o remédio, então? Se livrar das vontades e passar o resto da vida na cama sem produzir mais nada? Claro que não. A filosofia do alemão não foi produzida para ser levada ao pé da letra. Mas essa visão seca joga luz no outro lado da moeda do pessimismo: o excesso de otimismo – propagandeado nas últimas décadas por toneladas de livros de autoajuda. O segredo por trás do otimismo exacerbado, do pensamento positivo desvairado, não tem nada de glorioso: ele é uma fonte de ansiedade. É o que concluíram os psicólogos John Lee e Joane Wood, da Universidade de Waterloo, no Canadá. Um estudo deles mostrou que pacientes com autoestima baixa tendem a piorar ainda mais quando são obrigados a pensar positivamente.

Na prática: é como se, ao repetir para si mesmo que você vai conseguir uma promoção no trabalho, por exemplo, isso só servisse para lembrar o quanto você está distante disso. A conclusão dos pesquisadores é que o melhor caminho é entender as razões do seu pessimismo e aí sim tomar providências. E que o pior é enterrar os pensamentos negativos sob uma camada de otimismo artificial. O filósofo britânico Roger Scruton vai além disso. Para ele, há algo pior do que o otimismo puro e simples: o “otimismo inescrupuloso”. Aquelas utopias* que levam populações inteiras a aceitar falácias** e resistir à razão. O maior exemplo disso foi a ascensão do nazismo – um regime terrível, mas essencialmente otimista, tanto que deu origem à Segunda Guerra com a certeza inabalável da vitória. E qual a resposta de Scruton para esse otimismo inescrupuloso? O pessimismo, que, segundo ele, cria leis preparadas para os piores cenários. O melhor jeito de evitar o pior, enfim, é antever o pior.

(Extraído de M. Horta, “O lado bom das coisas ruins”, em *Superinteressante*, São Paulo, no 302, março 2012. <http://super.abril.com.br/cotidiano/lado-bom-coisas-ruins-68705.shtml>. Acessado em 2/09/2012.)

* Utopia: projeto de natureza irrealizável; ideia generosa, porém impraticável; quimera; fantasia.

** Falácia: qualquer enunciado ou raciocínio falso que, entretanto, simula a veracidade; raciocínio verossímil, porém falso; engano; trapaça.

Texto 2

Imagine que, ao ler a matéria “Cães vão tomar uma ‘gelada’ com cerveja pet”, você se sente incomodado por não haver nela nenhuma alusão aos possíveis efeitos que esse tipo de produto pode ter sobre o consumo de álcool, especialmente por adolescentes. Como **leitor assíduo**, você vem acompanhando o debate sobre **o álcool na adolescência** e decide escrever uma **carta** para a seção *Leitor* do jornal, criticando a matéria por não mencionar o problema do aumento do consumo de álcool.

Nessa carta, **dirigida aos redatores do jornal**, você deverá:

- fazer menção à matéria publicada, de modo que mesmo quem não a tenha lido entenda a importância da crítica que você faz;
- fundamentar a sua crítica com dados apresentados na matéria “Vergonha Nacional”, reproduzidos adiante.

Atenção: ao assinar a carta, use apenas as iniciais do remetente.

Cães vão tomar uma “gelada” com cerveja pet

⁵⁹ Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest_antiores/vest_ant.html>. Acesso em: 8 jan. 2014.

Produto feito especialmente para cachorros chega ao mercado nacional em agosto

Nada é melhor que uma cervejinha depois de um dia de cão.

Agora eles, os cães, também vão poder fazer jus a essa máxima. No mês de agosto chega ao mercado a *Dog Beer*, cerveja criada especialmente para os amigos de quatro patas. “Quem tem bicho de estimação gosta de dividir o prazer até na hora de comer e beber”, aposta o empresário M. M., 47, dono da marca.

Para comemorar a final da Libertadores, a executiva A. P. C., 40, corintiana roxa, quis inserir Manolito, seu labrador, na festa. “Ele tomou tudo. A cerveja é docinha, com fundinho de carne”, descreve.

Uniformizado, Manolito não só bebeu a gelada durante o jogo contra o Boca Juniors como latiu sem parar até o fim da partida. Desenvolvida pelo centro de tecnologia e formação de cervejeiros do Senai, no Rio de Janeiro, a bebida canina é feita à base de malte e extrato de carne; não tem álcool, lúpulo, nem gás carbônico.

O dono da empresa promete uma linha completa de “petiscos líquidos”, que inclui suco, vinho e champagne.

A lista de produtos humanos em versões animais não para de crescer.

Já existem molhos, tempero para ração e até patê.

O sorvete Ice Pet é uma boa opção para o verão. A sobremesa tem menos lactose, não tem gorduras nem açúcar.

(Adaptado de Ricardo Bunduky, *Folha de São Paulo*, São Paulo, 22 julh.2012, Cotidiano 3 p.)

Vergonha Nacional

As décadas de descumprimento da lei (...) contribuíram para que os adultos se habituassem a ver o consumo de bebidas entre adolescentes como “mal menor”, comparado aos perigos do mundo. (...) Um estudo publicado pela revista *Drugs and Alcohol Dependence* ouviu 15.000 jovens nas 27 capitais brasileiras. O cenário que emerge do estudo é alarmante. Ao longo de um ano, um em cada três jovens brasileiros de 14 a 17 anos se emborrou ao menos uma vez. Em 54% dos casos mais recentes, isso ocorreu na sua casa ou na de amigos ou parentes. Os números confirmam também a leniência com que os adultos encaram a transgressão. Em 17% dos episódios, os menores estavam acompanhados dos próprios pais ou de tios.

Resultados da pesquisa realizada com 15.000 jovens de 14 a 17 anos nas 27 capitais brasileiras

Quantas vezes se emborrou		Onde ficou emborrou (na última vez em que bebeu)		Com quem bebeu (na última vez em que bebeu)	
Nenhuma vez	12%	Bar	35%	Amigos	50%
Uma vez na vida	35%	Casa de amigos	30%	Irmãos e primos	26%
Ao menos uma vez no último ano	32%	Casa de parentes	13%	Pais ou tios	17%
Ao menos uma vez no último mês	21%	Própria casa	11%	Namorado	5%
		Festas ou praia	11%	Sozinho	2%

(Adaptado de Revista Veja, Editora Abril, São Paulo, nº 28, 11 julh. 2012, p. 81-82.)

2 (13-1-T-01)

Alexandre von Humboldt (1769-1859) foi um cientista que analisou o processo das descobertas marítimas do século XVI, classificando-o como um avanço científico impar. A descoberta do Novo Mundo foi marcante porque os trabalhos realizados para conhecer sua geografia tiveram incontestável influência no aperfeiçoamento dos mapas e nos métodos astronômicos para determinar a posição dos lugares. Humboldt constatou a importância das viagens imputando-lhes valor científico e histórico.

(Adaptado de H. B. Domingues, “Viagens científicas: descobrimento e colonização no Brasil no século XIX”, em Alda Heizer e Antonio A. Passos Videira, *Ciência, Civilização e Império nos trópicos*. Rio de Janeiro: ACESS Editora, 2001, p. 59.)

Assinale a alternativa correta.

- O tema dos descobrimentos relaciona-se ao estudo da inferioridade da natureza americana, que justificava a exploração colonial e o trabalho compulsório.
- Humboldt retoma o marco histórico dos descobrimentos e das viagens marítimas e reconhece suas contribuições para a expansão do conhecimento científico.
- Os conhecimentos anteriores às proposições de Galileu foram preservados nos mapas, métodos astronômicos e conhecimentos geográficos do mundo resultantes dos descobrimentos.
- Os descobrimentos tiveram grande repercussão no mundo contemporâneo por estabelecer os parâmetros religiosos e sociais com os quais se explica o processo da independência nas Américas.

3 (13-1-T-02)

Quando os portugueses começaram a povoar a terra, havia muitos destes índios pela costa junto das Capitânicas. Porque os índios se levantaram contra os portugueses, os governadores e capitães os destruíram pouco a pouco, e mataram muitos deles. Outros fugiram para o sertão, e assim ficou a costa despovoada de gentio ao longo das Capitânicas. Junto delas ficaram alguns índios em aldeias que são de paz e amigos dos portugueses.”

(Pero de Magalhães Gandavo, *Tratado da Terra do Brasil*, em <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/ganda1.html>. Acessado em 20/08/2012.)

Conforme o relato de Pero de Gandavo, escrito por volta de 1570, naquela época,

- a) as aldeias de paz eram aquelas em que a catequese jesuítica permitia o sincretismo religioso como forma de solucionar os conflitos entre indígenas e portugueses.
- b) a violência contra os indígenas foi exercida com o intuito de desocupar o litoral e facilitar a circulação do ouro entre as minas e os portos.
- c) a fuga dos indígenas para o interior era uma reação às perseguições feitas pelos portugueses e ocasionou o esvaziamento da costa.
- d) houve resistência dos indígenas à presença portuguesa de forma semelhante às descritas por Pero Vaz de Caminha, em 1500.

4 (13-1-T-03)

“Uma pobre mulher, enforcada em 1739 por ter roubado carvão, acreditava que não houvesse pecado nos pobres roubarem os ricos e que, de qualquer forma, Cristo havia morrido para obter o perdão para tais pecadores.”

(Christopher Hill, *A Bíblia Inglesa e as revoluções do século XVII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 608.)

Considerando o trecho acima, podemos afirmar, quanto à sociedade inglesa dos séculos XVII e XVIII, que:

- a) A religião fornecia argumentos para diversos grupos sociais agirem de acordo com seus interesses e necessidades.
- b) Ainda dominava na sociedade inglesa a ideia da necessidade da confissão intermediada pela Igreja para perdão dos pecados.
- c) A reforma anglicana, ao atacar a propriedade privada, distanciou-se das elites inglesas e tornou-se a religião dos pobres.
- d) As revoluções Puritana e Gloriosa foram um obstáculo ao desenvolvimento burguês da Inglaterra e contrapunham-se à relação entre religião e política.

5 (13-1-T-04)

As exposições universais do século XIX, sobretudo as de Londres e Paris, se caracterizavam

- a) pelo louvor à superioridade europeia e pela apresentação otimista da técnica e da ciência.
- b) pela crítica à expansão sobre a África, movimento considerado um freio ao progresso europeu.
- c) pela crítica marxista aos princípios burgueses dominantes nos centros urbanos europeus.
- d) pelo elogio das sociedades burguesas associadas às vanguardas da época, como o Cubismo, o Dadaísmo e o Surrealismo.

6 (13-1-T-05)

Assinale a afirmação correta sobre a política no Segundo Reinado no Brasil.

- a) Tratava-se de um Estado centralizado, política e administrativamente, sem condições de promover a expansão das forças produtivas no país.
- b) O imperador se opunha ao sistema eleitoral e exercia os poderes Moderador e Executivo, monopolizando os elementos centrais do sistema político e jurídico.
- c) O surgimento do Partido Republicano, em 1870, institucionalizou uma proposta federalista que já existia em momentos anteriores.
- d) A política imigratória, o abolicionismo e a separação entre a Igreja e o Estado fortaleceram a monarquia e suas bases sociais, na década de 1870.

7 (13-1-T-06)

Em discurso proferido no dia 12/03/1947, o presidente dos EUA, Harry Truman, afirmou:

“O governo grego tem operado numa atmosfera de caos e extremismo. A extensão da ajuda a esse país não quer dizer que os Estados Unidos estão de acordo com tudo o que o seu governo tem feito ou fará. No momento atual da história do mundo quase todas as nações se veem na contingência de escolher entre modos alternativos de vida. E a escolha, frequentes vezes, não é livre.”

(Harold C. Syrett (org.), *Documentos Históricos dos Estados Unidos*. São Paulo: Cultrix, 1980, p. 316-317.)

Considerando o discurso do presidente Truman, bem como os processos históricos do pós-Segunda Guerra Mundial, é correto afirmar que:

- a) A “contingência de escolher entre modos alternativos de vida” se referia à escolha entre o fascismo alemão e a democracia liberal.
- b) O caos do governo grego era uma referência aos problemas da Grécia com o Mercado Comum Europeu e a necessidade de ajuda ao governo de Atenas.
- c) O discurso nasceu do declínio do auxílio britânico na região da Grécia e da ascensão norte-americana no contexto da Guerra Fria.
- d) O discurso é uma resposta ao Plano Marshall, que o governo de Londres tentava impor à Grécia, por meio do Banco Central Europeu.

8 (13-1-T-07)

O estudo da Ilustração nunca mais foi o mesmo após o holocausto, durante a Segunda Guerra Mundial. A crença ingênua no poder regenerador da razão inviabilizou-se. Estilhaçou-se a cômoda certeza de que as Luzes foram a filosofia da burguesia triunfante, e dos quatro pontos da Europa surgiram evidências acerca da amplitude e variação do fenômeno, que não caberia mais considerar nem apenas burguês, nem eminentemente francês, nem restrito ao século XVIII.

(Adaptado de Laura de Mello e Souza, em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/as-paioxesintelectuais>. Acessado em 20/08/2012.)

A partir do texto, é correto afirmar que:

- a) A experiência do holocausto, no século XX, pode ser interpretada como a negação do projeto das Luzes, porque rejeita a eficácia do poder do Estado.
- b) A compreensão das Luzes não se prende à explicação do triunfo da burguesia, exigindo um estudo mais amplo sobre seus impactos na Europa.
- c) O projeto das Luzes difundia o ideário do progresso e, contraditoriamente, ensejava o conhecimento científico.
- d) O ideário das Luzes ajuda a compreender as revoluções liberais dos séculos XVIII e XIX, que defendiam a intolerância religiosa.

9 (13-1-T-08)

Na América Latina, África, Ásia e Europa, a violência deixou uma marca de sofrimento e luto no contexto de regimes ditatoriais, guerras civis ou invasões ao longo do século XX. Passados os conflitos, as próprias sociedades têm buscado estabelecer a verdade sobre os crimes ocorridos. Neste contexto, mais de 30 países do mundo criaram Comissões da Verdade, que são organismos de investigação não judiciais.

(Adaptado de Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, em <http://www.museodelamemoria.cl/el-museo/sobre-elmuseo/comisiones-de-verdad/>. Acessado em 20/08/2012.)

As Comissões da Verdade

- a) surgiram em países que tiveram experiências traumáticas, como as ditaduras no Chile e Brasil, e foram organizadas durante as lutas de resistência aos regimes ditatoriais.
- b) sustentam que o conhecimento do passado interessa às vítimas e seus familiares, devendo ficar restrito a esse universo privado.
- c) constituem instrumento político que tem como objetivo o estabelecimento de sentenças judiciais aos culpados e o pagamento de indenizações às vítimas.
- d) existem em vários países, o que indica que as práticas autoritárias não foram um fenômeno de uma só nação, nem se restringiram a uma única forma de conflito.

10

A imagem abaixo mostra um local por onde passa o Trópico de Capricórnio. Sobre o Trópico de Capricórnio podemos afirmar que:



- a) É a linha imaginária ao sul do Equador, onde os raios solares incidem sobre a superfície de forma perpendicular, o que ocorre em um único dia no ano.
- b) Os raios solares incidem perpendicularmente nesta linha imaginária durante o solstício de inverno, o que ocorre duas vezes por ano.
- c) Durante o equinócio, os raios solares atingem de forma perpendicular a superfície no Trópico de Capricórnio, marcando o início do verão.
- d) No início do verão (21 ou 22 de dezembro), as noites têm a mesma duração que os dias no Trópico de Capricórnio.

11

A metrópole industrial do passado integrava no espaço urbano diversos processos produtivos, ocorrendo uma concentração espacial das plantas de fábrica, da infraestrutura e dos trabalhadores. Na metrópole contemporânea predomina uma dispersão territorial das atividades econômicas e da força de trabalho. Nesta, a produção fabril tende a se instalar na periferia ou nos arredores do perímetro urbano, enquanto as atividades associadas ao poder financeiro, político e econômico concentram-se na área urbana mais adensada.

(Adaptado de Carlos de Matos, “Redes, nodos e cidades: transformação da metrópole latino-americana”, em Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro (org.), *Metrópoles: entre a coesão e a fragmentação, a cooperação e o conflito*. São Paulo: Editora Perseu Abramo; Rio de Janeiro: Fase, 2004, 157-196.)

Como principal característica da metrópole contemporânea, destaca-se

- a) a concentração da atividade industrial e das funções administrativas das empresas no mesmo local.
- b) o aumento da densidade demográfica nas áreas do antigo centro histórico da metrópole.
- c) a concentração do poder decisório da administração pública e das empresas em uma única área da metrópole.
- d) a diversificação das atividades comerciais e de serviços na área do perímetro urbano.

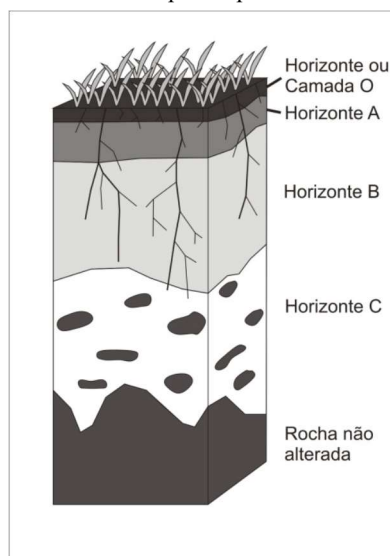
12

No século XXI, a participação do Produto Interno Bruto (PIB) do Nordeste no PIB brasileiro vem aumentando paulatinamente, o que indica que a região passa por um ciclo de crescimento econômico. Os principais fatores responsáveis por esse fenômeno são:

- a) investimentos de grandes empresas em empreendimentos voltados para a promoção de economias solidárias e para o desenvolvimento de atividades de pequenos produtores agroextrativistas.
- b) investimentos públicos em infraestrutura, concessões estatais de créditos e incentivos fiscais a empresas, e o aumento do consumo da população mais pobre, que passa a ter acesso ao crédito.
- c) investimentos de bancos privados em grandes obras de infraestrutura direcionadas para a transposição do Rio São Francisco e para a melhoria dos sistemas de transporte rodoviário e ferroviário da região.
- d) investimentos de bancos estrangeiros em empreendimentos voltados para a aquisição de grandes extensões de terras e para a instalação de rede hoteleira nas áreas litorâneas da região.

13

Solo é a camada superior da superfície terrestre, onde se fixam as plantas, que dependem de seu suporte físico, água e nutrientes. Um perfil de solo é representado na figura abaixo. Sobre o perfil apresentado é correto afirmar que:

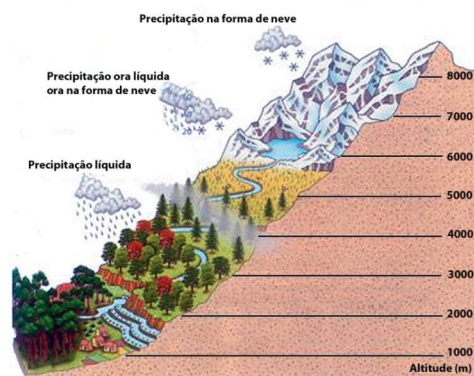


- a) O horizonte (ou camada) **O** corresponde ao acúmulo de material orgânico que é gradualmente decomposto e incorporado aos horizontes inferiores, acumulando-se nos horizontes **B** e **C**.
- b) O horizonte **A** apresenta muitos minerais não alterados da rocha que deu origem ao solo, sendo normalmente o horizonte menos fértil do perfil.
- c) O horizonte **C** corresponde à transição entre solo e rocha, apresentando, normalmente, em seu interior, fragmentos da rocha não alterada.
- d) O horizonte **B** apresenta baixo desenvolvimento do solo, sendo um dos primeiros horizontes a se formar e o horizonte com a menor fertilidade em relação aos outros horizontes.

14

Em zonas de altas montanhas, como no Himalaia, a vegetação se desenvolve em diferentes altitudes, a que se associam variações das condições de temperatura, umidade, exposição do sol e ventos. Após examinar a figura a seguir, assinale a alternativa correta a respeito da distribuição da vegetação em relação à altitude.

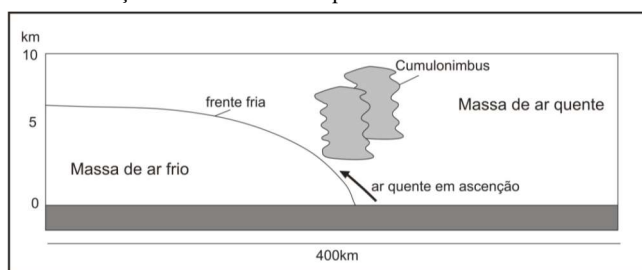
(Adaptado de <http://www.prof2000.pt/users/elisabethm/geo7/clima/climas.htm>. Acessado em 1/10/2012)



- a) Até 2000m, floresta temperada; de 2000 a 3000m, floresta tropical; de 3000 a 5000m, gramíneas; de 5000 a 6000m, floresta de coníferas; acima de 6000m, terreno coberto por gelo.
- b) Até 2000m, floresta de coníferas; de 2000 a 3000m, floresta temperada; de 3000 a 5000m, floresta tropical; de 5000 a 6000m, gramíneas; acima de 6000m, terreno coberto por gelo.
- c) Até 2000m, gramíneas; de 2000 a 3000m, floresta de coníferas; de 3000 a 5000m, floresta temperada; de 5000 a 6000m, floresta tropical; acima de 6000m, terreno coberto por gelo.
- d) Até 2000m, floresta tropical; de 2000 a 3000m, floresta temperada; de 3000 a 5000m, floresta de coníferas; de 5000 a 6000m, gramíneas; acima de 6000m, terreno coberto por gelo.

15

O esquema abaixo representa a entrada de uma frente fria, uma condição atmosférica muito comum, especialmente nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Sobre esta condição é correto afirmar que:



- a) É típica de inverno, quando massas frias atravessam essas regiões, provocando inicialmente uma precipitação e, na sequência, queda da temperatura e tempo mais seco.
- b) Trata-se da chegada de uma massa quente, que ocorre tanto no verão quanto no inverno, provocando intensas chuvas, sendo comuns a ocorrência de tempestades e o aumento significativo na temperatura.
- c) O contato entre as massas de ar indica fortes chuvas, de tipo orográficas, que permanecem estacionadas num mesmo ponto durante vários dias.
- d) As precipitações de tipo convectivas ocorrem especialmente nos meses de verão, sendo comum a ocorrência de chuvas de granizo no final da tarde.

16

A tabela abaixo traz informações sobre a percentagem de pessoas que residem fora de seu Estado de origem, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001/2007 do IBGE.

Pessoas residentes não naturais da Unidade da Federação de residência (em %)				
Regiões	2001	2003	2005	2007
Centro-Oeste	37,4	36,3	36,5	35,2
Norte	22,8	23,1	23,1	22,5
Nordeste	7,5	7,8	7,9	7,5
Sul	12,1	12,2	12,2	12,2
Sudeste	18,9	18,7	18,6	17,8

Com base nas informações da tabela sobre a dinâmica migratória da população brasileira, é possível afirmar que:

- a) Os Estados da região Nordeste do Brasil apresentaram, no período, a menor percentagem de população nascida em outras Unidades da Federação. Isso ocorre porque os Estados dessa região sempre apresentaram uma elevada taxa de imigração de sua população para outras unidades da federação.
- b) Os Estados da região Centro-Oeste apresentaram, no período, a maior percentagem de pessoas residentes oriundas de outras Unidades da Federação. Isso ocorre porque esses Estados receberam, nas últimas décadas, elevados fluxos migratórios de população brasileira para a ocupação da fronteira agrícola.
- c) Nos Estados da região Sudeste houve um decréscimo da percentagem de pessoas residentes nascidas em outras Unidades da Federação. Isso ocorre porque todos os Estados dessa região sempre tiveram importantes fluxos emigratórios de população direcionados para a ocupação de outras regiões do país.
- d) Os Estados da região Sul têm o segundo menor índice de pessoas residentes não naturais dessas Unidades da Federação. Isso ocorre porque esses Estados, historicamente, apresentam baixos fluxos emigratórios de sua população com destino a outras unidades da federação.

17

“O Plenário da Câmara aprovou, em segundo turno, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 438/01, do Senado, que permite a expropriação de imóveis rurais e urbanos onde a fiscalização encontrar exploração de trabalho escravo, e os destina à reforma agrária e a programas de habitação popular. A proposta é oriunda do Senado e, como foi modificada na Câmara, volta para exame dos senadores”.

(“Aprovada PEC do trabalho escravo”. Notícias online no sítio da Comissão Pastoral da Terra. Disponível em <http://www.cptnacional.org.br/index.php/noticias/49-trabalhoescravo/1099-aprovada-pec-do-trabalho-escravo>. Acessado em 04/08/2012.)

Embora o Brasil esteja plenamente inserido na era da denominada sociedade digital e do consumo, e a população tenha conquistado algumas garantias para o exercício de sua cidadania, o país ainda enfrenta relações de exploração de trabalho análogas às do período da escravidão. Sobre o trabalho escravo no Brasil, pode-se afirmar que:

- a) É uma prática mantida por fazendeiros do interior do Brasil que, embora registrem em carteira seus funcionários, não realizam de maneira adequada o pagamento de um salário mínimo, conforme obriga a lei em vigor.
- b) As relações de exploração de trabalho análogas à escravidão são identificadas pelos fiscais do Ministério do Trabalho apenas em regiões distantes dos grandes centros urbanos, onde a presença do Estado é precária.
- c) É uma prática mais comum nas fazendas de produção de carvão e de criação de gado do interior do Brasil, sendo quase inexistente nas fazendas modernas de produção de grãos e de cana-de-açúcar.
- d) Relações de exploração de trabalho análogas à escravidão ainda são encontradas em diferentes partes do país, tanto em áreas rurais quanto em áreas urbanas.

18

Escala, em cartografia, é a relação matemática entre as dimensões reais do objeto e a sua representação no mapa. Assim, em um mapa de escala 1:50.000, uma cidade que tem 4,5 Km de extensão entre seus extremos será representada com

- a) 9 cm.
- b) 90 cm.
- c) 225 mm.
- d) 11 mm.

19

Levantamentos faunísticos da serapilheira (material recém-caído no solo, constituído principalmente de folhas, cascas, galhos, flores, frutos e sementes) de florestas tropicais revelam a presença de uma grande variedade de espécies nessa camada superficial do solo. Considerando-se os diferentes filos animais, espera-se encontrar na serapilheira representantes de

- a) Chordata, Arthropoda, Cnidaria.
- b) Echinodermata, Anellida, Mollusca.
- c) Chordata, Arthropoda, Mollusca.
- d) Echinodermata, Anellida, Cnidaria.

20

Considerando os respectivos ciclos de vida e de reprodução, um pinheiro do Paraná pode ser diferenciado de um jequitibá pela

- a) ausência de sementes e presença de flores.
- b) ausência de sementes e de frutos.
- c) presença de sementes e ausência de frutos.
- d) presença de frutos e ausência de sementes.

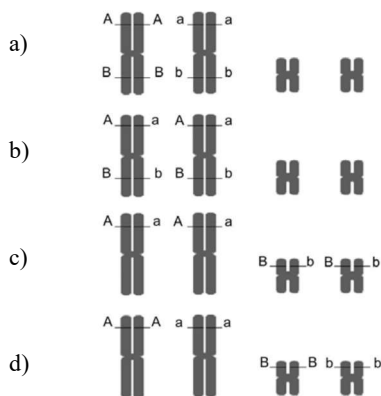
21

No decorrer de sua existência, a espécie humana tem sido uma das principais responsáveis pelo desaparecimento de muitos organismos de nosso planeta. Nos tempos mais remotos, a caça indiscriminada de animais mais vulneráveis, como, por exemplo, aves não voadoras, era um dos principais motivos de extinção de várias espécies. Atualmente o ser humano continua sendo o principal promotor da perda de biodiversidade. Um conjunto de possíveis causas de extinção de espécies nos tempos atuais é:

- a) fragmentação de hábitat, uso de cobaias em pesquisas científicas e caça controlada.
- b) fragmentação de hábitat, introdução de espécies exóticas e poluição.
- c) poluição, introdução de espécies exóticas e reprodução de espécies em cativeiro.
- d) poluição, reprodução de espécies em cativeiro e credices populares.

22

Considere um indivíduo heterozigoto para dois locos gênicos que estão em *linkage*, ou seja, não apresentam segregação independente. A representação esquemática dos cromossomos presentes em uma de suas células somáticas em divisão mitótica é:



23

Olhos pouco desenvolvidos e ausência de pigmentação externa são algumas das características comuns a diversos organismos que habitam exclusivamente cavernas. Dentre esses organismos, encontram-se espécies de peixes, anfíbios, crustáceos, aracnídeos, insetos e anelídeos. Em relação às características mencionadas, é correto afirmar que:

- a) O ambiente escuro da caverna induz a ocorrência de mutações que tornam os organismos albinos e cegos, características que seriam transmitidas para as gerações futuras.
- b) Os indivíduos que habitam cavernas escuras não utilizam a visão e não precisam de pigmentação; por isso, seus olhos atrofiam e sua pele perde pigmentos ao longo da vida.
- c) As características típicas de todos os animais de caverna surgiram no ancestral comum e exclusivo desses animais e, portanto, indicam proximidade filogenética.
- d) A perda de pigmentação e a perda de visão nesses animais são características adaptativas selecionadas pelo ambiente escuro das cavernas.

24

Um caso de morte por febre maculosa em Piracicaba resultou no fechamento temporário de um parque da cidade, para que os elementos envolvidos na transmissão fossem eliminados. O agente etiológico dessa doença e os elementos necessários para sua transmissão são:

- a) vírus, gato e mosca.
- b) bactéria, capivara e mosca.
- c) vírus, cão e carrapato.
- d) bactéria, capivara e carrapato.

25

Na década de 1970, a imprensa veiculava uma propaganda sobre um fertilizante que dizia: “contém N, P, K, mais enxofre.” Pode-se afirmar que o fertilizante em questão continha em sua formulação, respectivamente, os elementos químicos

- a) nitrogênio, fósforo, potássio e enxofre, cujo símbolo é S.
- b) níquel, potássio, criptônio e enxofre, cujo símbolo é Ex.
- c) nitrogênio, fósforo, potássio e enxofre, cujo símbolo é Ex.
- d) níquel, potássio, cálcio e enxofre, cujo símbolo é S.

26

O controle da umidade do solo, através da irrigação, pode contribuir substancialmente para a melhoria de rendimento da produção de algodão no Nordeste do Brasil, permitindo a sua produção, principalmente nas áreas semiáridas da região. No entanto, o uso da irrigação implica necessariamente a acumulação gradativa de sais na superfície do solo, o que pode trazer reflexos negativos sobre a produção agrícola.

(Adaptado de <http://www.cbmamona.com.br/pdfs/IRR-05.pdf>. Acessado em 01/07/2012.)

Desse texto, pode-se inferir que os sais dissolvidos na água da irrigação se acumulam na superfície do solo em função

- a) da rápida filtração da água de irrigação, pois no Nordeste o solo é muito arenoso e as chuvas são escassas.
- b) da sublimação da água de irrigação, após a água se transformar nos gases H₂ e O₂, devido à alta temperatura na superfície.
- c) da sublimação da água de irrigação, associada à escassez de chuva no Nordeste.
- d) da evaporação da água de irrigação e da escassez de chuva no Nordeste.

27

Como um químico descreve a cerveja? “Um líquido amarelo, homogêneo enquanto a garrafa está fechada, e uma mistura heterogênea quando a garrafa é aberta. Constitui-se de mais de 8.000 substâncias, entre elas o dióxido de carbono, o etanol e a água. Apresenta um pH entre 4,0 e 4,5, e possui um teor de etanol em torno de 4,5 % (v/v).”

Sob a perspectiva do químico, a cerveja

- a) apresenta uma única fase enquanto a garrafa está fechada, tem um caráter ligeiramente básico e contém cerca de 45 gramas de álcool etílico por litro do produto.
- b) apresenta duas fases logo após a garrafa ser aberta, tem um caráter ácido e contém cerca de 45 ml de álcool etílico por litro de produto.
- c) apresenta uma única fase logo após a garrafa ser aberta, tem um caráter ligeiramente ácido e contém cerca de 45 gramas de álcool etílico por litro de produto.
- d) apresenta duas fases quando a garrafa está fechada, tem um caráter ligeiramente básico e contém 45 ml de álcool etílico por 100 ml de produto.

28

Em junho de 2012 ocorreu na cidade do Rio de Janeiro a Conferência Rio+20. Os principais focos de discussão dessa conferência diziam respeito à sustentabilidade do planeta e à poluição da água e do ar. Em relação a esse último aspecto, sabemos que alguns gases são importantes para a vida no planeta. A preocupação com esses gases é justificada, pois, de um modo geral, pode-se afirmar que

- a) o CH₄ e o CO₂ estão relacionados à radiação ultravioleta, o O₃, à chuva ácida e os NO_x, ao efeito estufa.
- b) o CH₄ está relacionado à radiação ultravioleta, o O₃ e o CO₂, ao efeito estufa e os NO_x, à chuva ácida.
- c) os NO_x estão relacionados ao efeito estufa, o CH₄ e o CO₂, à radiação ultravioleta e o O₃, à chuva ácida.
- d) o O₃ está relacionado à radiação ultravioleta, o CH₄ e o CO₂, ao efeito estufa e os NO_x, à chuva ácida.

29

Entre os vários íons presentes em 200 mililitros de água de coco há aproximadamente 320 mg de potássio, 40 mg de cálcio e 40 mg de sódio. Assim, ao beber água de coco, uma pessoa ingere quantidades diferentes desses íons, que, em termos de massa, obedecem à sequência: potássio>sódio=cálcio. No entanto, se as quantidades ingeridas fossem expressas em mol, a sequência seria:

- a) potássio>cálcio=sódio. b) cálcio=sódio>potássio. c) potássio>sódio>cálcio. d) cálcio>potássio>sódio.

Dados de massas molares em g/mol: cálcio = 40, potássio = 39 e sódio = 23.

30

Uma prática de limpeza comum na cozinha consiste na remoção da gordura de panelas e utensílios como garfos, facas, etc. Na ação desengordurante, geralmente se usa um detergente ou um sabão. Esse tipo de limpeza resulta da ação química desses produtos, dado que suas moléculas possuem

- a) uma parte com carga, que se liga à gordura, cujas moléculas são polares; e uma parte apolar, que se liga à água, cuja molécula é apolar.
- b) uma parte apolar, que se liga à gordura, cujas moléculas são apolares; e uma parte com carga, que se liga à água, cuja molécula é polar.
- c) uma parte apolar, que se liga à gordura, cujas moléculas são polares; e uma parte com carga, que se liga à água, cuja molécula é apolar.
- d) uma parte com carga, que se liga à gordura, cujas moléculas são apolares; e uma parte apolar, que se liga à água, cuja molécula é polar.

31

O carro elétrico é uma alternativa aos veículos com motor a combustão interna. Qual é a autonomia de um carro elétrico que se desloca a 60 km/h, se a corrente elétrica empregada nesta velocidade é igual a 50 A e a carga máxima armazenada em suas baterias é $q = 75 \text{ Ah}$?

- a) 40,0 km.
- b) 62,5 km.
- c) 90,0 km.
- d) 160,0 km.

32

Para fins de registros de recordes mundiais, nas provas de 100 metros rasos não são consideradas as marcas em competições em que houver vento favorável (mesmo sentido do corredor) com velocidade superior a 2 m/s. Sabe-se que, com vento favorável de 2 m/s, o tempo necessário para a conclusão da prova é reduzido em 0,1s. Se um velocista realiza a prova em 10s sem vento, qual seria sua velocidade se o vento fosse

favorável com velocidade de 2 m/s ?

- a) 8,0 m/s .
- b) 9,9 m/s .
- c) 10,1 m/s .
- d) 12,0 m/s .

33

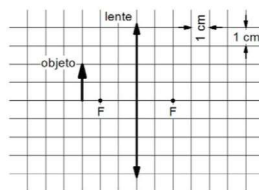
Pressão parcial é a pressão que um gás pertencente a uma mistura teria se o mesmo gás ocupasse sozinho todo o volume disponível. Na temperatura ambiente, quando a umidade relativa do ar é de 100%, a pressão parcial de vapor de água vale $3,0 \times 10^3 \text{ Pa}$. Nesta situação, qual seria a porcentagem de moléculas de água no ar?

- a) 100%.
- b) 97%.
- c) 33%.
- d) 3%.

Dados: a pressão atmosférica vale $1,0 \times 10^5 \text{ Pa}$. Considere que o ar se comporta como um gás ideal.

34

Um objeto é disposto em frente a uma lente convergente, conforme a figura abaixo. Os focos principais da lente são indicados com a letra F. Pode-se afirmar que a imagem formada pela lente



- a) é real, invertida e mede 4 cm.
- b) é virtual, direta e fica a 6 cm da lente.
- c) é real, direta e mede 2 cm.
- d) é real, invertida e fica a 3 cm da lente.

35

Muitos carros possuem um sistema de segurança para os passageiros chamado *airbag*. Este sistema consiste em uma bolsa de plástico que é rapidamente inflada quando o carro sofre uma desaceleração brusca, interpondo-se entre o passageiro e o painel do veículo.

Em uma colisão, a função do *airbag* é

- a) aumentar o intervalo de tempo de colisão entre o passageiro e o carro, reduzindo assim a força recebida pelo passageiro.
- b) aumentar a variação de momento linear do passageiro durante a colisão, reduzindo assim a força recebida pelo passageiro.
- c) diminuir o intervalo de tempo de colisão entre o passageiro e o carro, reduzindo assim a força recebida pelo passageiro.
- d) diminuir o impulso recebido pelo passageiro devido ao choque, reduzindo assim a força recebida pelo passageiro.

36

Um aerogerador, que converte energia eólica em elétrica, tem uma hélice como a representada na figura abaixo. A massa do sistema que gira é $M = 50$ toneladas, e a distância do eixo ao ponto P , chamada de raio de giração, é $R = 10$ m. A energia cinética do gerador com a hélice em movimento é dada por $E = \frac{1}{2} M V_P^2$, sendo V_P o módulo da velocidade do ponto P . Se o período de rotação da hélice é igual a 2 s, qual é a energia cinética do gerador? Considere $\pi = 3$.

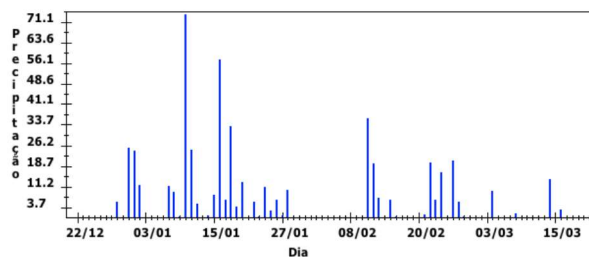
- a) $6,250 \times 10^5$ J.
- b) $2,250 \times 10^7$ J.
- c) $5,625 \times 10^7$ J.
- d) $9,000 \times 10^7$ J.



37

A figura abaixo mostra a precipitação pluviométrica em milímetros por dia (mm/dia) durante o último verão em Campinas. Se a precipitação ultrapassar 30 mm/dia, há um determinado risco de alagamentos na região. De acordo com o gráfico, quantos dias Campinas teve este risco de alagamento?

(Fonte: <http://www.agritempo.gov.br/agroclima/plotpesq>. Acessado em 10/10/2012.)



- a) 2 dias.
- b) 4 dias.
- c) 6 dias.
- d) 10 dias.

38

Para repor o teor de sódio no corpo humano, o indivíduo deve ingerir aproximadamente 500 mg de sódio por dia. Considere que determinado refrigerante de 350 ml contém 35 mg de sódio. Ingerindo-se 1.500 ml desse refrigerante em um dia, qual é a porcentagem de sódio consumida em relação às necessidades diárias?

- a) 45%.
- b) 60%.
- c) 15%.
- d) 30%.

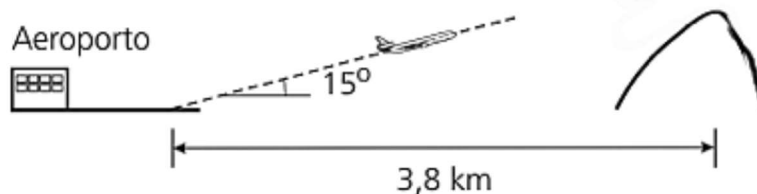
39

Um automóvel foi anunciado com um financiamento “taxa zero” por R\$ 24.000,00 (vinte e quatro mil reais), que poderiam ser pagos em doze parcelas iguais e sem entrada. Para efetivar a compra parcelada, no entanto, o consumidor precisaria pagar R\$ 720,00 (setecentos e vinte reais) para cobrir despesas do cadastro. Dessa forma, em relação ao valor anunciado, o comprador pagará um acréscimo

- a) inferior a 2,5%.
- b) entre 2,5% e 3,5%.
- c) entre 3,5% e 4,5%.
- d) superior a 4,5%.

40

Ao decolar, um avião deixa o solo com um ângulo constante de 15° . A 3,8 km da cabeceira da pista existe um morro íngreme. A figura abaixo ilustra a decolagem, fora de escala.



Podemos concluir que o avião ultrapassa o morro a uma altura, a partir da sua base, de

- a) $3,8 \tan (15^\circ)$ km.
- b) $3,8 \sin (15^\circ)$ km.
- c) $3,8 \cos (15^\circ)$ km.
- d) $3,8 \sec (15^\circ)$ km.

41

Uma barra cilíndrica é aquecida a uma temperatura de 740°C . Em seguida, é exposta a uma corrente de ar a 40°C . Sabe-se que a temperatura no centro do cilindro varia de acordo com a função

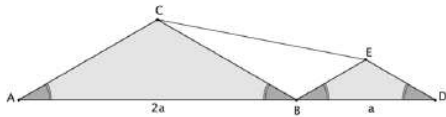
$$T(t) = (T_0 - T_{AR}) \times 10^{-t/12} + T_{AR}$$

sendo t o tempo em minutos, T_0 a temperatura inicial e T_{AR} a temperatura do ar. Com essa função, concluímos que o tempo requerido para que a temperatura no centro atinja 140°C é dado pela seguinte expressão, com o log na base 10:

- a) $12[\log(7) - 1]$ minutos.
- b) $12[1 - \log(7)]$ minutos.
- c) $12 \log(7)$ minutos.
- d) $[1 - \log(7)]/12$ minutos.

42

Na figura abaixo, ABC e BDE são triângulos isósceles semelhantes de bases $2a$ e a , respectivamente, e o ângulo $C\hat{A}B = 30^\circ$. Portanto, o comprimento do segmento CE é:



- a) $a\sqrt{\frac{5}{3}}$.
- b) $a\sqrt{\frac{8}{3}}$.
- c) $a\sqrt{\frac{7}{3}}$.
- d) $a\sqrt{2}$.

43

Para acomodar a crescente quantidade de veículos, estuda-se mudar as placas, atualmente com três letras e quatro algarismos numéricos, para quatro letras e três algarismos numéricos, como está ilustrado abaixo.



Considere o alfabeto com 26 letras e os algarismos de 0 a 9. O aumento obtido com essa modificação em relação ao número máximo de placas em vigor seria

- a) inferior ao dobro.
- b) superior ao dobro e inferior ao triplo.
- c) superior ao triplo e inferior ao quádruplo.
- d) mais que o quádruplo.

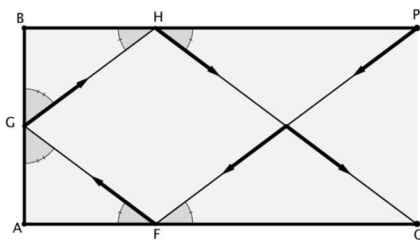
44

A embalagem de certo produto alimentício, em formato de cilindro circular, será alterada para acomodar um novo rótulo com informações nutricionais mais completas. Mantendo o mesmo volume da embalagem, a sua *área lateral* precisa ser aumentada. Porém, por restrições de custo do material utilizado, este aumento da área lateral não deve ultrapassar 25%. Sejam r e h o raio e a altura da embalagem original, e R e H o raio e a altura da embalagem alterada. Nessas condições podemos afirmar que:

- a) $\frac{R}{r} \geq \frac{3}{4}$ e $\frac{H}{h} \leq \frac{16}{9}$.
- b) $\frac{R}{r} \geq \frac{9}{16}$ e $\frac{H}{h} \leq \frac{4}{3}$.
- c) $\frac{R}{r} \geq \frac{4}{5}$ e $\frac{H}{h} \leq \frac{25}{16}$.
- d) $\frac{R}{r} \geq \frac{16}{25}$ e $\frac{H}{h} \leq \frac{5}{4}$.

45

Em um aparelho experimental, um feixe *laser* emitido no ponto P reflete internamente três vezes e chega ao ponto Q, percorrendo o trajeto PFGHQ. Na figura abaixo, considere que o comprimento do segmento PB é de 6 cm, o do lado AB é de 3 cm, o polígono ABPQ é um retângulo e os ângulos de incidência e reflexão são congruentes, como se indica em cada ponto da reflexão interna. Qual é a distância total percorrida pelo feixe luminoso no trajeto PFGHQ?



- a) 12 cm. b) 15 cm. c) 16 cm. d) 18 cm.

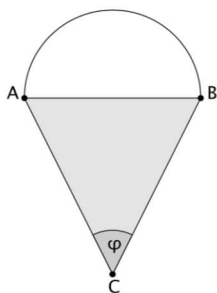
46

Sejam r , s e t as raízes do polinômio $p(x) = x^3 + ax^2 + bx + \left(\frac{b}{a}\right)^3$, em que a e b são constantes reais não nulas. Se $s^2 = rt$, então a soma de $r + t$ é igual a

- a) $\frac{b}{a} + a$.
- b) $-\frac{b}{a} - a$.
- c) $a - \frac{b}{a}$.
- d) $\frac{b}{a} - a$.

47

O segmento AB é o diâmetro de um semicírculo e a base de um triângulo isósceles ABC, conforme a figura abaixo.



Denotando as áreas das regiões semicircular e triangular, respectivamente, por $S(\varphi)$ e $T(\varphi)$, podemos afirmar que a razão $S(\varphi)/T(\varphi)$, quando $\varphi = \pi/2$ radianos, é

- a) $\pi/2$.
- b) 2π .
- c) π .
- d) $\pi/4$.

48

Chamamos de unidade imaginária e denotamos por i o número complexo tal que $i^2 = -1$.

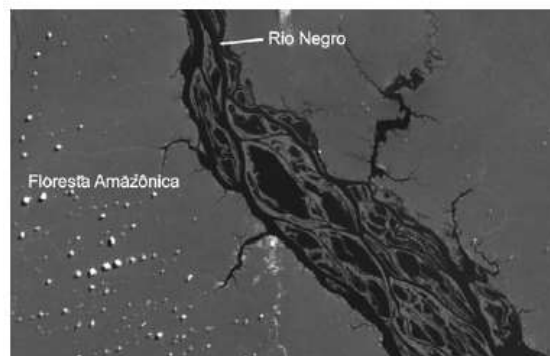
Então $i^0 + i^1 + i^2 + i^3 + \dots + i^{2013}$ vale

- a) 0.
- b) 1.
- c) i .
- d) $1 + i$.

2ª FASE - PROVA DISCURSIVA DE CIÊNCIAS HUMANAS E ARTES

1.

A imagem abaixo mostra o Arquipélago de Anavilhanas, no Rio Negro, Estado do Amazonas. Observe a imagem e responda às questões.

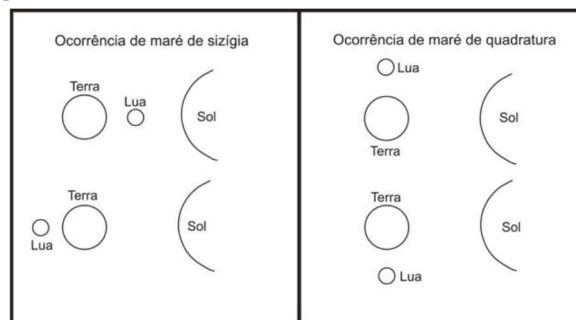


(Fonte: Google Earth. Acessado em 25/09/2012.)

- a) O Rio Negro apresenta águas escuras, diferentemente de outros rios da região, que apresentam cores claras. Por que este rio apresenta cores escuras?
- b) O que explica a grande quantidade de ilhas no canal do rio? Por que parte dessas ilhas é coberta de floresta?

2.

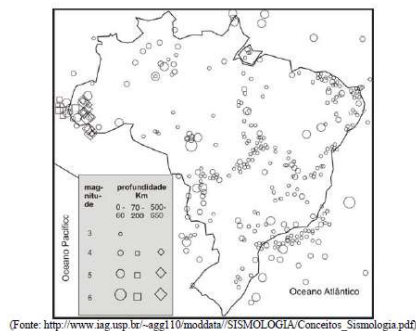
As marés são movimentos periódicos de elevação e abaixamento dos oceanos e mares provocados pela ação gravitacional da Lua e do Sol sobre a Terra. A figura abaixo representa os momentos de ocorrência de marés de sizígia e de marés de quadratura. Observe a figura e responda às questões.



- a) Em que condições ocorrem marés de sizígia e marés de quadratura, e que consequências essas condições têm para a amplitude de marés?
- b) Indique duas formas geomorfológicas que podem ser influenciadas pelas marés nas zonas costeiras.

3.

O mapa abaixo apresenta os abalos sísmicos superiores à magnitude 3,0 identificados no Brasil entre 1767 e 2007.



- Embora distante da borda de placas tectônicas, o Brasil apresenta abalos sísmicos eventuais. Quais as características predominantes desses sismos no Brasil?
- Por que o Estado do Acre apresenta grande quantidade de abalos sísmicos e por que eles são profundos?

4.

O Congresso Nacional aprovou a Lei nº 10.257, em vigor desde 10 de outubro de 2001, conhecida como Estatuto da Cidade. Esta Lei estabelece as diretrizes gerais da política urbana brasileira, fornecendo instrumentos urbanísticos para o desenvolvimento das funções sociais, do uso e da gestão da cidade.

(Adaptado de “Estatuto da Cidade: Guia para Implementação pelos Municípios e Cidadãos”. Brasília: Instituto Pólis/Laboratório de Desenvolvimento Local, 2001.)

- Aponte dois aspectos da urbanização brasileira, manifestados especialmente a partir da segunda metade do século XX, que produziram a necessidade de uma lei para orientar a política urbana do país.
- O Plano Diretor, instrumento de planejamento urbano que consta da Constituição de 1988, foi reforçado no Estatuto da Cidade e é obrigatório para algumas categorias de municípios brasileiros. Destaque duas diretrizes de planejamento urbano que o Plano Diretor Municipal pode adotar para que seja garantido o direito de todos à cidade.

5.

Graças ao tamanho continental e à imensa população do país, as políticas implementadas pelo governo permitiram à China combinar as vantagens da industrialização voltada para a exportação, induzida em grande parte pelo investimento estrangeiro, com as vantagens de uma economia nacional centrada em si mesma e protegida informalmente pelo idioma, pelos costumes, pelas instituições e pelas redes, aos quais os estrangeiros só tinham acesso por intermediários locais. Uma boa ilustração dessa combinação são as imensas ZPEs que o governo da China ergueu do nada e que hoje abrigam dois terços do total mundial de trabalhadores em zonas desse tipo.

(Adaptado de Giovanni Arrighi, Adam Smith em Pequim: origens e fundamentos do século XXI. São Paulo: Boitempo, 2008, p.362.)

- Indique duas ações políticas do governo chinês que produziram as condições internas para a ascensão econômica do país.
- Aponte as estratégias geopolíticas utilizadas pela China para a obtenção de recursos naturais em distintas partes do mundo, que possibilitam a manutenção do atual modelo de produção industrial em larga escala no país.

6.

O Congresso Nacional brasileiro aprovou o Projeto de Lei nº 2565/2011, que altera a distribuição dos royalties da exploração e produção de petróleo, gás natural e outros hidrocarbonetos fluidos entre a União, Estados, Distrito Federal e municípios. Este novo marco regulatório, que trata do regime de partilha das riquezas geradas pela exploração dos recursos naturais no país, vem gerando polêmica. O que se debate é se tais riquezas devem permanecer apenas nos Estados e municípios em que se localizam os combustíveis fósseis ou se elas serão distribuídas também para as outras unidades da Federação que não são detentoras desses recursos.

- Cite os dois Estados brasileiros mais prejudicados pela aprovação do novo marco regulatório.
- Apresente os principais argumentos favoráveis à manutenção da legislação atual e os que defendem a distribuição das riquezas produzidas pela exploração dos recursos para todas as unidades da Federação.

7.

Em novembro de 2011, o cacique Nísio Gomes de Tekoha Guaiviry foi morto nas proximidades da rodovia MS-386, entre os municípios de Ponta Porã e Amambai, no Estado do Mato Grosso do Sul (MS). O assassinato de indígenas nessa região é um fato frequente. Os povos indígenas Guarani e Kaiowá vivem em situações precárias e em constantes conflitos com os fazendeiros da região.

(Adaptado de “Documento Final Aty Guasu Kaiowá e Guarani: Aldeia Rancho Jacaré–Laguna”. CIMI-Regional Mato Grosso do Sul. <http://www.cimi.org.br/site/ptbr/index.php?system=news&action=read&id=6406>. Acessado em 04/10/2012.)

- Apresente os principais motivos de conflitos entre indígenas e fazendeiros como os da região mencionada no texto.
- Cite duas ações coordenadas pela FUNAI direcionadas para a proteção das populações indígenas brasileiras.

8 (13-2-T-01)

A foto A mostra famílias de colonos imigrantes alemães que participaram do povoamento do Paraná e a foto B mostra colonos italianos na cidade de Caxias do Sul (RS).



FOTO A

(Fonte: <http://www.infoescola.com/historia/colonizacao-alema-no-sul-do-brasil/>. Acessado em 16/10/2012.)



FOTO B

(Fonte: <http://www.infoescola.com/historia/colonizacao-italiana-no-sul-do-brasil/>. Acessado em 16/10/2012.)

A primeira grande política regional executada pelo nascente Estado nacional brasileiro foi a colonização dirigida na Região Sul do Brasil.

- Identifique os objetivos do governo brasileiro quando formulou a política de povoamento da Região Sul com populações imigrantes, especialmente europeus.
- Aponte duas características que predominaram no tipo de povoamento empreendido pela colonização dirigida na Região Sul, uma referente ao regime de propriedade da terra adotado e uma referente às formas de cultivo da terra.

9.

As alterações do clima vêm sendo debatidas pelo Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), órgão das Nações Unidas. Segundo o IPCC, até 2100 a temperatura da Terra poderá subir entre 1,8°C e 5°C.

(Adaptado de <http://hdr.undp.org/en/media/HDR-20072008-PT-complete.pdf>. Acessado em 02/10/2012.)

Considerando o texto acima, responda:

- Quais seriam as consequências do possível aumento da temperatura da Terra?
- Cite duas metas definidas pelo Protocolo de Kyoto para reduzir o possível aumento da temperatura no planeta.

10 (13-2-T-02)

Por que as pessoas se casavam na Roma Antiga? Para esposar um dote, um dos meios honrosos de enriquecer, e para ter, em justas bodas, rebentos que, sendo legítimos, perpetuassem o corpo cívico, o núcleo dos cidadãos. Os políticos não falavam exatamente em natalismo, futura mão de obra, mas em sustento do núcleo de cidadãos que fazia a cidade perdurar exercendo a “função de cidadão” ou devendo exercê-la.

(Adaptado de P. Ariès e G. Duby, História da Vida Privada. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. v. 1, p. 47.)

- Por que o casamento tinha uma conotação política entre os cidadãos, na Roma Antiga?
- Indique dois grupos excluídos da cidadania durante a República romana (509-27 a.C.).

11 (13-2-T-03)

Tradicionalmente, a vitória dos cristãos sobre os muçulmanos na Batalha de Covadonga, na região da Península Ibérica, em 722, foi considerada o início da chamada Reconquista. Mais do que um decisivo confronto bélico, Covadonga foi uma luta dos habitantes locais por sua autonomia. A aproximação ideológica desta vitória, feita mais tarde por clérigos das Astúrias, conferiu à batalha a importância de um fato transcendente, associado ao que se considerava a missão da monarquia numa Hispânia que tombara diante dos seus inimigos.

(Adaptado de R. Ramos, B. V. Sousa e N. Monteiro (orgs.), História de Portugal. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2009, p. 17)

- Explique o que foi a Reconquista.
- De que maneiras a Batalha de Covadonga foi reutilizada no discurso histórico e político pelos clérigos das Astúrias?

12 (13-2-T-04)

Observe a imagem abaixo:



Adriaen van de Venne. A pesca de almas (1614). Rijksmuseum, Amsterdã, Holanda. Detalhe.

- A imagem representa a disputa entre calvinistas e católicos. Como estão representados os calvinistas na obra do artista holandês?
- Explique a importância econômica da Holanda como potência marítima no contexto europeu do século XVII.

13 (13-2-T-05)

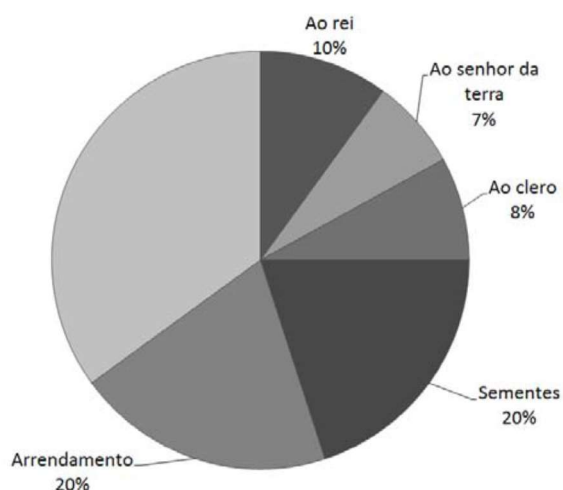
1549 e 1763 são os anos do estabelecimento de Salvador e Rio de Janeiro, respectivamente, como capitais da área que viria a ser o Brasil. Em 1960, a terceira capital foi inaugurada.

Em relação ao estabelecimento das capitais, responda:

- Quais os objetivos políticos do estabelecimento das duas primeiras capitais?
- Por que a mudança da capital do Rio de Janeiro para Brasília pode ser vista como uma mudança política e estratégica?

14 (13-2-T-06)

Observe a distribuição de custos dos camponeses franceses, em percentual da colheita, às vésperas da Revolução de 1789. Esses custos referem-se ao arrendamento da terra, ao custo das sementes e aos impostos pagos ao rei, ao senhor da terra e ao clero.



(Adaptado de L. Bourquin (coord.), Histoire. Paris: Belin, 2003, p. 187.)

- Relacione os dados apresentados com as condições vividas pelos camponeses na França do final do Século XVIII.
- Por quais motivos a questão econômica foi um elemento importante para o Terceiro Estado durante a Revolução Francesa?

15 (13-2-T-07)

No fim do século XIX, Frederick Jackson Turner elaborou uma tese sobre a “fronteira” como definidora do caráter dos Estados Unidos até então. A força do indivíduo, a democracia, a informalidade e até o caráter rude estariam presentes no diálogo entre a civilização e a barbárie que a fronteira propiciava. As tradições europeias foram sendo abandonadas à medida que o desbravador se aprofundava no território em expansão dos Estados Unidos.

Em relação à questão da fronteira nos Estados Unidos, responda:

- a) De quais grupos ou países essas terras foram sendo retiradas no século XIX?
- b) O que foi o “Destino Manifesto” e qual seu papel nessa expansão?

16 (13-2-T-08)

Após a queda da monarquia, a República tentou ligar-se à memória da abolição. Seu principal argumento era a recusa do Exército em capturar os escravos fugidos. Reivindicava-se, assim, o reconhecimento dos republicanos militares como atores da abolição e redentores da pátria livre. Nas comemorações oficiais da abolição, o 13 de maio e o 15 de novembro eram apresentados como datas complementares de um mesmo processo de modernização do país, abrindo as portas do Brasil ao progresso e à civilização. De modo complementar, ligava-se o sistema monárquico à escravidão e ao atraso do país.

(Adaptado de Robert Daibert Jr., “Guerra de Versões”. Revista de História da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, jun. 2008. <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/guerra-de-versoes>. Acessado em 30/09/2012.)

- a) Explique por que o regime republicano associou a monarquia à escravidão.
- b) Como a questão militar contribuiu para o fim do Império do Brasil?

17 (13-2-T-09)

Em janeiro de 1932, o aniversário de São Paulo foi comemorado com enorme comício na Praça da Sé.

A multidão empunhava bandeiras do Estado, além de cartazes com palavras de ordem como “Tudo pelo Brasil! Tudo por São Paulo!”, “Abaixo a ditadura!”, ou ainda “Constituição é Ordem e Justiça!”.

(Ilka Stern Cohen, “Quando perder é vencer”. Revista de História da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, jul. 2012. <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/dossie-imigracao-italiana/quando-perder-e-vencer>. Acessado em 05/10/2012.)

- a) Aponte dois aspectos que contribuíram para a tensão entre o governo Vargas e o Estado de São Paulo, em 1932.
- b) Explique por que a Constituinte era uma reivindicação dos paulistas.

18 (13-2-T-10)

Na foto abaixo reproduzida, o presidente Jânio Quadros condecora o líder da Revolução Cubana, Ernesto Che Guevara.



(Fonte: <http://bloghistoriacritica.blogspot.com.br>. Acessado em 3/01/2013.)

- a) Como essa condecoração pode ser explicada no contexto das propostas do governo Jânio Quadros para as relações externas do Brasil?
- b) Quais grupos, no Brasil, criticaram esse acontecimento?

Anexo A7 – Prova do Vestibular da UNESP de 2013⁶⁰

Instrução: As questões de números 01 a 05 tomam por base um texto de Millôr Fernandes (1924-2012).

Os donos da comunicação

Os presidentes, os ditadores e os reis da Espanha que se cuidem porque os donos da comunicação duram muito mais. Os ditadores abrem e fecham a imprensa, os presidentes xingam a TV e os reis da Espanha cassam o rádio, mas, quando a gente soma tudo, os donos da comunicação ainda tão por cima. Mandam na economia, mandam nos intelectuais, mandam nas moças fofinhas que querem aparecer nos shows dos horários nobres e mandam no society que morre se o nome não aparecer nas colunas.

Todo mundo fala mal dos donos da comunicação, mas só de longe. E ninguém fala mal deles por escrito porque quem fala mal deles por escrito nunca mais vê seu nome e sua cara nos “veículos” deles. Isso é assim aqui, na Bessarábia e na Baixa Betuanalândia. Parece que é a lei. O que também é muito justo porque os donos da comunicação são seres lá em cima. Basta ver o seguinte: nós, pra sabermos umas coisinhas, só sabemos delas pela mídia deles, não é mesmo? Agora vocês já imaginaram o que sabem os donos da comunicação que só deixam sair 10% do que sabem?

Pois é; tem gente que faz greve, faz revolução, faz terrorismo, todas essas besteiras. Corajoso mesmo, eu acho, é falar mal de dono de comunicação. Ai tua revolução fica xinfim, teu terrorismo sai em corpo 6 e se você morre vai lá pro fundo do jornal em quatro linhas.

(Millôr Fernandes. *Que país é este?*, 1978.)

1

Para Millôr Fernandes, no texto apresentado, *os donos da comunicação* são

- a) produtores de tecnologia de informação e comunicação.
- b) dirigentes de órgãos governamentais que regem a comunicação no país.
- c) proprietários de veículos de comunicação em massa.
- d) apresentadores de telejornais e programas populares de televisão.
- e) funcionários executivos de empresas de publicidade.

2

Millôr Fernandes emprega com conotação irônica o termo inglês *society*, para referir-se a

- a) pessoas dedicadas ao desenvolvimento da sociedade.
- b) pessoas que fazem caridade apenas para aparecer nos jornais.
- c) sociedades de atores de teatro, cinema e televisão.
- d) norte-americanos ou ingleses muito importantes, residentes no país.
- e) indivíduos presunçosos da chamada alta sociedade.

3

Com a frase *Parece que é a lei*, no segundo parágrafo, o humorista tenta explicar que

- a) as pessoas poderosas se unem em sociedades secretas.
- b) o poder dos donos da comunicação parece ter força de lei.
- c) parece que a lei não existe no mundo da comunicação.
- d) o poder dos grandes empresários emana de uma lei que os protege.
- e) as leis não foram criadas para proteger os cidadãos.

4

As repetições, o uso de palavras e expressões populares, a justaposição fluente de ideias, dispensando vírgulas, e as ironias constantes atribuem ao texto de Millôr Fernandes

- a) tom descontraído e bem-humorado.
- b) dificuldade de leitura e compreensão.
- c) feição arcaica e ultrapassada.
- d) estilo agressivo e contundente.
- e) imagens vulgares e obscenas.

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.provasdevestibular.com.br/unesp/#2012>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

No último período do texto, a discrepância dos possessivos teu e tua (segunda pessoa do singular) com relação ao pronome de tratamento você (terceira pessoa do singular) justifica-se como

- a) possibilidade permitida pelo novo sistema ortográfico da língua portuguesa.
- b) um modo de escrever característico da linguagem jornalística.
- c) emprego perfeitamente correto, segundo a gramática normativa.
- d) aproveitamento estilístico de um uso do discurso coloquial.
- e) intenção de agredir com mau discurso os donos da comunicação.

Instrução: As questões de números 06 a 10 tomam por base um fragmento de uma peça do teatrólogo Guilherme Figueiredo (1915-1997).

A raposa e as uvas

(Casa de Xantós, em Samos. Entradas à D., E., e F. Um gongo. Uma mesa. Cadeiras. Um “clismos*”). Pelo pórtico, ao fundo, vê-se o jardim. Estão em cena Cleia, esposa de Xantós, e Melita, escrava. Melita penteia os cabelos de Cleia.)

MELITA: — (Penteando os cabelos de Cleia.) Então Rodópis contou que Crisipo reuniu os discípulos na praça, apontou para o teu marido e exclamou: “Tens o que não perdeste”. Xantós respondeu: “É certo”. Crisipo continuou: “Não perdeste chifres”. Xantós concordou: “Sim”. Crisipo finalizou: “Tens o que não perdeste; não perdeste chifres, logo os tens”. (Cleia ri.) Todos riram a valer.

CLEIA: — *É engenhoso. É o que eles chamam sofisma. Meu marido vai à praça para ser insultado pelos outros filósofos?*

MELITA: — *Não; Xantós é extraordinariamente inteligente... No meio do riso geral, disse a Crisipo: “Crisipo, tua mulher te engana, e no entanto não tens chifres: o que perdeste foi a vergonha!” E aí os discípulos de Crisipo e os de Xantós atiraram-se uns contra os outros...*

CLEIA: — *Brigaram? (Assentimento de Melita.) Como é que Rodópis soube disto?*

MELITA: — *Ela estava na praça.*

CLEIA: — *Vocês, escravas, sabem mais do que se passa em Samos do que nós, mulheres livres...*

MELITA: — *As mulheres livres ficam em casa. De certo modo são mais escravas do que nós.*

CLEIA: — *É verdade. Gostarias de ser livre?*

MELITA: — *Não, Cleia. Tenho conforto aqui, e todos me consideram. É bom ser escrava de um homem ilustre como teu marido. Eu poderia ter sido comprada por algum mercador, ou algum soldado, e no entanto tive a sorte de vir a pertencer a Xantós.*

CLEIA: — *Achas isto um consolo?*

MELITA: — *Uma honra. Um filósofo, Cleia!*

CLEIA: — *Eu preferia que ele fosse menos filósofo e mais marido. Para mim os filósofos são pessoas que se encarregam de aumentar o número dos substantivos abstratos.*

MELITA: — *Xantós inventa muitos?*

CLEIA: — *Nem ao menos isto. E aí é que está o trágico: é um filósofo que não aumenta o vocabulário das controvérsias. Já terminaste?*

MELITA: — *Quase. É bom pentear teus cabelos: meus dedos adquirem o som e a luz que eles têm. Xantós beija os teus cabelos? (Muxoxo de Cleia.) Eu admiro teu marido.*

CLEIA: — *Por que não dizes logo que o amas? Gostarias bastante se ele me repudiasse, te tornasse livre e se casasse contigo...*

MELITA: — *Não digas isto... Além do mais, Xantós te ama...*

CLEIA: — *À sua maneira. Faça parte dos bens dele, como tu, as outras escravas, esta casa...*

MELITA: — *Sempre que viaja te traz presentes.*

CLEIA: — *Não é o amor que leva os homens a dar presentes às esposas: é a vaidade; ou o remorso.*

MELITA: — *Xantós é um homem ilustre.*

CLEIA: — *É o filósofo da propriedade: “Os homens são desiguais: a cada um toca uma dádiva ou um castigo”. É isto democracia grega... É o direito que o povo tem de escolher o seu tirano: é o direito que o tirano tem de determinar: deixo-te pobre; faço-te rico; deixo-te livre; faço-te escravo. É o direito que todos têm de ouvir Xantós dizer que a injustiça é justa, que o sofrimento é alegria, e que este mundo foi organizado de modo a que ele possa beber bom vinho, ter uma bela casa, amar uma bela mulher. Já terminaste?*

MELITA: — *Um pouco mais, e ainda estarás mais bela para o teu filósofo.*

CLEIA: — *O meu filósofo... Os filósofos são sempre criaturas cheias demais de palavras...*

(*) Espécie de cama para recostar-se.

(Guilherme Figueiredo. Um deus dormiu lá em casa, 1964.)

6

A leitura deste fragmento da peça *A raposa e as uvas* revela que a personagem Cleia

- a) aprecia, orgulhosa, Xantós como homem e como filósofo.
- b) tem bastante orgulho pelas vitórias do marido nos debates.
- c) manifesta desprezo pelo marido, mas valoriza sua sabedoria.
- d) demonstra grande admiração pela cultura filosófica de Xantós.
- e) preferiria que Xantós desse mais atenção a ela que à Filosofia.

7

Entre as frases, extraídas do texto, aponte a que consiste num raciocínio fundamentado na percepção de uma contradição:

- a) *Tenho conforto aqui, e todos me consideram.*
- b) *As mulheres livres ficam em casa. De certo modo são mais escravas do que nós.*
- c) *É bom pentear teus cabelos: meus dedos adquirem o som e a luz que eles têm.*
- d) *Os filósofos são sempre criaturas cheias demais de palavras...*
- e) *Xantós é extraordinariamente inteligente...*

8

Considerando-se que os papéis desempenhados pela esposa e pela escrava são reveladores do modo como sentem as condições em que vivem, pode-se afirmar que Cleia e Melita encarnam em cena, respectivamente, dois sentimentos distintos:

- a) insatisfação – felicidade.
- b) ingenuidade – sabedoria.
- c) respeito – desprezo.
- d) admiração – resignação.
- e) orgulho – euforia.

9

Em sua penúltima fala no fragmento, Cleia critica o conceito de “democracia grega”, podendo-se perceber, pelo teor de seu discurso, que

- a) o marido não lhe passa argumentos para compreender a beleza do conceito.
- b) a filosofia de Xantós é elevada demais para as pessoas comuns compreenderem.
- c) não tem informações suficientes para entender o valor da “democracia grega”.
- d) tem muita perspicácia ao perceber e apontar as contradições do conceito.
- e) é incapaz, como todas as mulheres gregas, de compreender abstrações.

10

[...] *a injustiça é justa – o sofrimento é alegria.* O impacto estilístico destas duas frases de uma das falas de Cleia se deve à utilização expressiva de entre conceitos.

O termo que preenche corretamente a lacuna é

- a) refinamento.
- b) liberação.
- c) contradição.
- d) semelhança.
- e) similaridade.

Instrução: As questões de números 11 a 15 tomam por base um poema de Luís Delfino (1834-1910) e a reprodução de um mosaico da Catedral de Monreale.

***Jesus Pantocrátor*¹**

Há na Itália, em Palermo, ou pouco ao pé, na igreja

De Monreale, feita em mosaico, a divina

Figura de Jesus Pantocrátor: domina

Aquela face austera, aquele olhar troveja.

Não: aquela cabeça é de um Deus, não se inclina.

À árida pupila a doce, a benfazeja

Lágrima falta, e o peito enorme não arqueja

À dor. Fê-lo tremendo a ficção bizantina².

Este criou o inferno, e o espetáculo hediondo

Que há nos frescos³ de Santo Stefano Rotondo⁴;

Este do mundo antigo espedaçado assoma...

Este não redimiu; não foi à Cruz: olhai-o:

*Tem o anátema⁵ à boca, às duas mãos o raio,
E em vez do espinho à frente as três coroas de Roma.*

(Luís Delfino. Rosas negras, 1938.)

- (1) Pantocrátor: que tudo rege, que governa tudo.
- (2) Bizantina: referente ao Império Romano do Oriente (330- 1453 d.C.) e às manifestações culturais desse império.
- (3) Fresco: o mesmo que afresco, pintura mural que resulta da aplicação de cores diluídas em água sobre um revestimento ainda fresco de argamassa, para facilitar a absorção da tinta.
- (4) Santo Stefano Rotondo: igreja erigida por volta de 460 d.C., em Roma, em homenagem a Santo Estêvão (Stefano, em italiano), mártir do cristianismo.
- (5) Anátema: reprovação enérgica, sentença de maldição que expulsa da Igreja, excomunhão.

Figura de Cristo Pantocrátor



(Catedral de Monreale, Itália.)

11

Neste soneto de Luís Delfino ocorre uma espécie de diálogo entre o texto poético e uma impressionante figura de Jesus Cristo Pantocrátor, com 7 m de altura e largura de 13,30 m, criada por mestres especializados na técnica bizantina do mosaico, na abside da catedral de Monreale, construída entre 1172 e 1189. A figura de Cristo Pantocrátor, feita em mosaicos policromos e dourados, pode ser vista ainda hoje na mesma cidade e igreja mencionadas na primeira estrofe. Colocando-se diante dessa representação de Cristo, o eu lírico do soneto

- a) sustenta que a figura humana ali representada provém de uma religião anticristã, com ligações estreitas com as divindades infernais que martirizavam cristãos.
- b) questiona a qualidade plástica e os fundamentos formais de origem bizantina da imagem como destituídos de maior valor estético.
- c) utiliza o caráter assustador do mosaico para negar a divindade de Jesus Cristo, servindo-se do poema como um meio de argumentação.
- d) entende que a combinação da atitude e dos traços da figura do mosaico mais parecem as de um ídolo pagão oriental do que de um deus cristão venerado pela humanidade.
- e) sugere que a figura do mosaico não condiz com a imagem que a tradição cristã legou de um doce e divino homem com feições marcadas pelo martírio e sofrimento na cruz.

12

A leitura do soneto revela que o poeta seguiu o preceito parnasiano de só fazer rimar em seus versos palavras pertencentes a classes gramaticais diferentes, como se observa, por exemplo, nas palavras que encerram os quatro versos da primeira quadra, que rimam conforme o esquema ABBA. Consideradas em sua sequência do primeiro ao quarto verso, tais palavras surgem, respectivamente, como

- | | |
|--|---|
| a) adjetivo, verbo, substantivo, adjetivo. | b) substantivo, adjetivo, verbo, verbo. |
| c) substantivo, adjetivo, substantivo, advérbio. | d) verbo, adjetivo, verbo, adjetivo. |
| e) substantivo, substantivo, verbo, verbo. | |

13

À árida pupila a doce, a benfazeja / lágrima falta.

A inversão das posições usuais dos termos da oração, provocada pela necessidade de completar o número de sílabas e obedecer às posições dos acentos tônicos nos versos, por vezes dificulta a percepção das relações sintáticas entre esses termos.

É o caso da oração destacada, que ocupa o sexto e parte do sétimo versos. Em discurso não versificado, essa oração apresentaria usualmente a seguinte disposição de termos:

- a) A doce, a benfazeja lágrima falta à árida pupila. b) A doce, a benfazeja pupila falta à árida lágrima.
c) Falta a lágrima a doce, a benfazeja à árida pupila. d) Falta à pupila a árida, a doce, a benfazeja lágrima.
e) À pupila doce a lágrima, a árida, a benfazeja falta.

14

O pronome demonstrativo este, empregado no início dos versos de números 9, 11 e 12, faz referência

- a) ao peito enorme do Pantocrátor. b) a Santo Estêvão. c) ao próprio eu lírico.
d) à figura de Jesus Pantocrátor. e) a Satanás, o mestre das trevas.

15

Segundo um dos dogmas da doutrina cristã, Jesus Cristo nos resgatou e nos reconciliou com Deus por meio de seu sacrifício na cruz. Aponte o verso do poema que nega explicitamente esse dogma para a imagem de Cristo Pantocrátor.

- a) *Não: aquela cabeça é de um Deus, não se inclina.* b) *Aquela face austera, aquele olhar troveja.*
c) *Este não redimiu; não foi à Cruz: olhai-o:* d) *Figura de Jesus Pantocrátor: domina*
e) *Este do mundo antigo espedaçado assoma...*

Instrução: As questões de números 16 a 20 tomam por base dois trechos de um artigo de Alexandre Oliva sobre a importância do uso de *software* na educação.

Software Livre, isto é, software que respeita as liberdades dos usuários de executar o software para qualquer propósito, de estudar o código fonte do software e adaptá-lo para que faça o que o usuário deseje, de fazer e distribuir cópias do software, e de melhorá-lo e distribuir as melhorias, permite que pessoas usem computadores sem abrir mão de serem livres e independentes, sem aceitar condições que os impeçam de obter ou criar conhecimento desejado.

Software que priva o usuário de qualquer dessas liberdades não é Livre, é privativo, e mantém usuários divididos, dependentes e impotentes. Não é uma questão técnica, não tem nada a ver com preço nem com a tarefa prática desempenhada pelo software. Um mesmo programa de computador pode ser Livre para alguns usuários e não-Livre para outros, e tanto os Livres quanto os privativos podem ser grátis ou não. Mas além do conhecimento que foram projetados para transmitir, um deles ensinará liberdade, enquanto o outro ensinará servidão.

[...]

Se o usuário depender de permissão do desenvolvedor do software para instalá-lo ou utilizá-lo num computador qualquer, o desenvolvedor que decida negá-la, ou exija contrapartida para permiti-la, efetivamente terá controle sobre o usuário. Pior ainda se o software armazenar informação do usuário de maneira secreta, que somente o fornecedor do software saiba decodificar: ou o usuário paga o resgate imposto pelo fornecedor, ou perde o próprio conhecimento que confiou ao seu controle. Seja qual for a escolha, restarão menos recursos para utilizar na educação.

Ter acesso negado ao código fonte do programa impede o educando de aprender como o software funciona. Pode parecer pouco, para alguém já acostumado com essa prática que pretende também controlar e, por vezes, enganar o usuário: de posse do código fonte, qualquer interessado poderia perceber e evitar comportamento indesejável, inadequado ou incorreto do software. Através dessa imposição de impotência, o fornecedor cria um monopólio sobre eventuais adaptações ao software: só poderão ser desenvolvidas sob seu controle. Pior ainda: cerceia a curiosidade e a criatividade do educando. Crianças têm uma curiosidade natural para saber como as coisas funcionam. Assim como desmontam um brinquedo para ver suas entranhas, poderiam querer entender o software que utilizam na escola. Mas se uma criança pedir ao professor, mesmo o de informática, que lhe ensine como funciona um determinado programa privativo, o professor só poderá confessar que é um segredo guardado pelo fornecedor do software, que a escola aceitou não poder ensinar ao aluno. Limites artificiais ao que os alunos poderão almejar descobrir ou aprender são a antítese da educação, e a escolha de modelos de negócio de software baseados numa suposta necessidade de privação e controle desse conhecimento não deve ser incentivada por ninguém, muito menos pelo setor educacional.

(Alexandre Oliva. *Software privativo é falta de educação*. <http://revista.espiritolivre.org>)

16

De acordo com a argumentação do especialista Alexandre Oliva, a principal característica de um software livre consiste em

- a) não permitir que o usuário o copie para outro computador ou para terceiros.
- b) apresentar grande facilidade de instalação e uso.
- c) revelar qualidade superior e maior velocidade de desempenho.
- d) ser sempre muitíssimo mais barato que o software privativo.
- e) dar liberdade de acesso e manipulação do código-fonte ao usuário.

17

Conforme aponta o autor no terceiro parágrafo, um dos problemas dos programas privativos é

- a) sofrerem rápida defasagem, necessitando de atualizações constantes.
- b) exigirem contrapartida para instalações em outros computadores.
- c) apresentarem preço extorsivo para o usuário em ambiente doméstico.
- d) trazerem a marca registrada ou de fantasia da empresa.
- e) não poderem ser devolvidos em caso de ineficácia.

18

Crianças têm uma curiosidade natural para saber como as coisas funcionam.

No contexto em que surge, no último parágrafo, esta frase aponta um fato que reforça o argumento de Alexandre Oliva, segundo o qual

- a) seria altamente educativo que as escolas utilizassem programas sem limitações de acesso a seu funcionamento.
- b) a educação brasileira necessita, urgentemente, de teorias que estimulem ainda mais a curiosidade infantil.
- c) tanto faz usar um tipo de programa como outro, desde que as crianças sejam consultadas primeiro.
- d) tanto faz usar software privativo como livre, que as crianças sempre dão um jeito de desmontá-lo.
- e) os programas privativos, apesar dos problemas que apresentam, são mais indicados para a educação.

19

No fragmento do artigo apresentado, em todas as referências a *software*, a palavra “Livre” aparece com inicial maiúscula e a palavra “privativo” com inicial minúscula. Aponte a alternativa que explica essa diferença em função do próprio contexto do artigo:

- a) Foi seguido o preceito segundo o qual todos os nomes próprios do idioma devem ser escritos sempre com inicial maiúscula.
- b) A maiúscula foi necessária no contexto para ressaltar o fato de que as palavras “livre” e “privativo” pertencem a classes gramaticais diferentes.
- c) O autor escreveu a inicial maiúscula na palavra “livre” sem nenhum motivo justificável em função do texto do artigo.
- d) A inicial maiúscula em “livre” foi empregada como recurso estilístico para enfatizar a grande importância que o autor atribui a tal tipo de *software*.
- e) Trata-se de um recurso que o autor utilizou, ao rascunhar o artigo, para localizar a palavra “livre” e depois esqueceu de apagar.

20

[...] *cerceia a curiosidade e a criatividade do educando.*

A forma verbal *cerceia*, nesta frase do último parágrafo, significa:

- a) contamina. b) reforça. c) restringe. d) cerca. e) estimula.

Instrução: Examine os anúncios para responder às questões de números 21 a 25.

ANÚNCIO 1



(www.hongkiat.com. Adaptado.)

ANÚNCIO 2



(www.crookedbrains.net. Adaptado.)

21

O anúncio 1 refere-se

- a) a uma campanha para economia do consumo de água.
- b) à divulgação de uma nova tinta para bancos de jardim.
- c) a uma campanha para embelezar a cidade de Denver.
- d) à divulgação de reformas nos jardins públicos em Denver.
- e) a uma campanha contra a destruição de patrimônio público.

22

O anúncio 2 refere-se

- a) a um incentivo para anúncios mais iluminados.
- b) a uma empresa de eletricidade chamada Wisely.
- c) a um incentivo ao uso de lâmpadas fluorescentes.
- d) ao uso mais consciente de energia elétrica.
- e) à falta de iluminação suficiente em locais públicos.

23

Considerando-se o propósito do anúncio 2, a oração que poderia fazer parte de um texto a ser incluído nesse anúncio é:

- a) *Turn on the lights when a room is not being used.*
- b) *Turn on the heaters and boilers on summer days.*
- c) *Turn off the lights when there is nobody in a room.*
- d) *Turn on the tap before you take a bath or a shower.*
- e) *Turn off the tap while brushing your teeth or shaving.*

24

Os dois anúncios têm em comum o fato de

- a) terem sido produzidos para empresas de pequeno porte.
- b) terem sido produzidos para duas empresas concorrentes.
- c) estimularem o uso de recursos alternativos.
- d) terem sido produzidos pela mesma agência de publicidade.
- e) estimularem ações embasadas na sustentabilidade.

25

Nos anúncios, as palavras *use*, *you*, *need*, *electricity* e *wisely* são exemplos, respectivamente, de

- a) substantivo, pronome, verbo, substantivo e advérbio.
- b) verbo, pronome, verbo, substantivo e advérbio.
- c) substantivo, adjetivo, verbo, substantivo e adjetivo.
- d) verbo, pronome, verbo, adjetivo e adjetivo.
- e) substantivo, pronome, substantivo, adjetivo e advérbio.

Instrução: Leia o texto para responder às questões de números 26 a 30.

Analyze an advertisement

Peter Sells

Sierra Gonzalez

Not all advertisements make perfect sense. Not all of them promote or imply acceptance of social values that everyone would agree are what we should hope for, in an enlightened and civilized society. Some advertisements appear to degrade our images of ourselves, our language, and appear to move the emphasis of interaction in our society to (even more) consumerism. There may even be a dark, seamy, or seedy side to advertising. This is hardly surprising, as our society is indeed a consumer society, and it is highly capitalistic in the simplest sense. There is no doubt that advertising promotes a consumer culture, and helps create and perpetuate the ideology that creates the apparent need for the products it markets.

For our purposes here, none of this matters. Our task is to analyze advertisements, and to see if we can understand how they do what they do. We will leave the task of how we interpret our findings in the larger social, moral and cultural contexts for another occasion.

It is often said that advertising is irrational, and, again, that may well be true. But this is where the crossover between information and persuasion becomes important; an advertisement does not have to be factually informative (but it cannot be factually misleading).

In a discussion of what kind of benefit an advertisement might offer to a consumer, Jim Aitchison (1999) provides the following quote from Gary Goldsmith of Lowe & Partners, New York. It sums up perfectly what it is that one should look for in an advertisement. The question posed is "Is advertising more powerful if it offers a rational benefit?" Here is Goldsmith's answer: "I don't think you need to offer a rational benefit. I think you need to offer a benefit that a rational person can understand."

(www.stanford.edu. Adaptado.)

26

O principal objetivo do texto é analisar

- a) como muitos anúncios deixam de cumprir seu papel.
- b) como anúncios valorizam a imagem do consumidor.
- c) aspectos racionais e irracionais contidos em anúncios.
- d) anúncios e procurar entender como cumprem seu papel.
- e) elementos linguísticos e valores sociais em anúncios.

27

De acordo com o texto,

- a) alguns anúncios contêm elementos que supervalorizam o papel social da língua.
- b) alguns anúncios contêm elementos que podem denegrir a imagem do capitalismo.
- c) alguns anúncios possuem até mesmo um aspecto obscuro, um tanto sórdido.
- d) anúncios devem conter um apelo irracional aos benefícios do produto anunciado.
- e) anúncios não devem destacar benefícios ou valores sociais dos produtos anunciados.

28

A resposta à questão apresentada no último parágrafo do texto foi:

- a) benefícios racionais atenderão melhor às necessidades dos consumidores do produto anunciado.
- b) não se deve pensar nos benefícios de um produto anunciado de maneira capitalista e racional.
- c) anúncios precisam apresentar benefícios racionais, para que os consumidores possam entendê-los.
- d) benefícios do produto anunciado devem ser compreendidos por pessoas que desconhecem o produto.
- e) anúncios devem salientar qualidades de um produto que sejam entendidas de modo racional pelos consumidores.

29

O pronome *it*, utilizado na última linha do primeiro parágrafo, na frase *for the products it markets*, refere-se

- a) à necessidade da propaganda.
- b) à área de publicidade.
- c) à ideologia da propaganda.
- d) aos mercados consumidores.
- e) à cultura do consumismo.

30

A expressão *none of this matters*, no segundo parágrafo, refere-se

- a) às características de anúncios mencionadas no primeiro parágrafo.
- b) à falta de coerência e de sentido que certos anúncios podem conter.

- c) às características positivas de anúncios mencionadas no texto.
- d) à interpretação de anúncios de acordo com uma ideologia de consumo.
- e) aos valores culturais, morais e sociais que caracterizam um anúncio.

31 (13-F1-T-01)

Quando sua influência [de Péricles] estava no auge, ele poderia esperar a constante aprovação de suas políticas, expressa no voto popular na Assembleia, mas suas propostas eram submetidas à Assembleia semanalmente, visões alternativas eram apresentadas às dele, e a Assembleia sempre podia abandoná-lo, bem como suas políticas, e ocasionalmente assim procedeu. A decisão era dos membros da Assembleia, não dele, ou de qualquer outro líder; o reconhecimento da necessidade de liderança não era acompanhado por uma renúncia ao poder decisório. E ele sabia disso.

(Moses I. Finley. *Democracia antiga e moderna*, 1988.)

Ao caracterizar o funcionamento da democracia ateniense, no século V a.C., o texto afirma que

- a) os líderes políticos detinham o poder decisório, embora ouvissem às vezes as opiniões da Assembleia.
- b) a eleição de líderes e representantes políticos dos cidadãos na Assembleia demonstrava o caráter indireto da democracia.
- c) a Assembleia era o espaço dos debates e das decisões, o que revelava a participação direta dos cidadãos na condução política da cidade.
- d) os membros da Assembleia escolhiam os líderes políticos, submetendo-se a partir de então ao seu poder e às suas decisões.
- e) os cidadãos evitavam apresentar suas discordâncias na Assembleia, pois poderiam assim provocar impasses políticos.

32 (13-F1-T-02)

Nos arredores de Assis, dois leprosários [...] hospedavam os homens e mulheres de visão repugnante escorraçados por todos: considerava-se que os leprosos eram assim por castigo de Deus, por causa dos pecados cometidos, ou porque tinham sido concebidos em pecado. Por isso, ao se movimentarem, eram obrigados a bater certas castanholas, para que os são pudessem evitá-los, fugindo a tempo.

(Chiara Frugoni. *Vida de um homem: Francisco de Assis*, 2011.)

A lepra e as demais doenças recorrentes durante a Idade Média

- a) resultavam do descuido das vítimas e os médicos se dedicavam apenas aos doentes graves ou terminais.
- b) atingiam basicamente as populações rurais, pois as condições de higiene e saneamento nas cidades eram melhores.
- c) atacavam e matavam igualmente nobres e pobres, pois não existiam hospitais ou remédios.
- d) eram consideradas contagiosas e, devido a isso, não havia pessoas dispostas a cuidar dos enfermos.
- e) eram muitas vezes atribuídas à ação divina e as vítimas eram tratadas como responsáveis pelo mal.

Instrução: Leia o texto para responder às questões de números 33 e 34

[Os tupinambás] *têm muita graça quando falam [...]; mas faltam-lhe três letras das do ABC, que são F, L, R grande ou dobrado, coisa muito para se notar; porque, se não têm F, é porque não têm fé em nenhuma coisa que adoram; nem os nascidos entre os cristãos e doutrinados pelos padres da Companhia têm fé em Deus Nosso Senhor, nem têm verdade, nem lealdade a nenhuma pessoa que lhes faça bem. E se não têm L na sua pronúncia, é porque não têm lei alguma que guardar, nem preceitos para se governarem; e cada um faz lei a seu modo, e ao som da sua vontade; sem haver entre eles leis com que se governem, nem têm leis uns com os outros. E se não têm esta letra R na sua pronúncia, é porque não têm rei que os reja, e a quem obedeam, nem obedecem a ninguém, nem ao pai o filho, nem o filho ao pai, e cada um vive ao som da sua vontade [...].*

(Gabriel Soares de Souza. *Tratado descritivo do Brasil em 1587*, 1987.)

33 (13-F1-T-03)

O texto destaca três elementos que o autor considera inexistentes entre os tupinambás, no final do século XVI. Esses três elementos podem ser associados, respectivamente,

- a) à diversidade religiosa, ao poder judiciário e às relações familiares.
- b) à fé religiosa, à ordenação jurídica e à hierarquia política.
- c) ao catolicismo, ao sistema de governo e ao respeito pelos diferentes.
- d) à estrutura política, à anarquia social e ao desrespeito familiar.
- e) ao respeito por Deus, à obediência aos pais e à aceitação dos estrangeiros.

34 (13-F1-T-04)

Os comentários de Gabriel Soares de Souza expõem

- a) a dificuldade dos colonizadores de reconhecer as peculiaridades das sociedades nativas.

- b) o desejo que os nativos sentiam de receber orientações políticas e religiosas dos colonizadores.
- c) a inferioridade da cultura e dos valores dos portugueses em relação aos dos tupinambás.
- d) a ausência de grupos sedentários nas Américas e a missão civilizadora dos portugueses.
- e) o interesse e a disposição dos europeus de aceitar as características culturais dos tupinambás.

35 (13-F1-T-05)

No final do século XVIII, a Inglaterra mantinha relações comerciais regulares com várias regiões do continente africano. O interesse de ingleses nesse comércio derivava, entre outras coisas, da necessidade de

- a) mercado consumidor para os tecidos, produzidos em escala industrial nas fábricas inglesas e francesas.
- b) especiarias e sal, utilizados na conservação de alimentos consumidos nas grandes cidades europeias.
- c) petróleo, utilizado como fonte principal de energia nas fábricas instaladas em torno das grandes cidades inglesas.
- d) matérias-primas, como o algodão e os óleos vegetais, que eram utilizadas pelas fábricas inglesas.
- e) mão de obra a ser empregada nas manufaturas e fábricas que proliferavam na Inglaterra e na França.

36 (13-F1-T-06)

Todo processo de industrialização é necessariamente doloroso, porque envolve a erosão de padrões de vida tradicionais. Contudo, na Grã-Bretanha, ele ocorreu com uma violência excepcional, e nunca foi acompanhado por um sentimento de participação nacional num esforço comum. Sua única ideologia foi a dos patrões. O que ocorreu, na realidade, foi uma violência contra a natureza humana. De acordo com uma certa perspectiva, esta violência pode ser considerada como o resultado da ânsia pelo lucro, numa época em que a cobiça dos proprietários dos meios de produção estava livre das antigas restrições e não tinha ainda sido limitada pelos novos instrumentos de controle social. Não foram nem a pobreza, nem a doença os responsáveis pelas mais negras sombras que cobriram os anos da Revolução Industrial, mas sim o próprio trabalho.

(Edward P. Thompson. *A formação da classe operária inglesa*, vol. 2, 1987. Adaptado.)

O texto afirma que a Revolução Industrial

- a) aumentou os lucros dos capitalistas e gerou a convicção de que era desnecessário criar mecanismos de defesa e proteção dos trabalhadores.
- b) provocou forte crescimento da economia britânica e, devido a isso, contou com esforço e apoio plenos de todos os segmentos da população.
- c) representou mudanças radicais nas condições de vida e trabalho dos operários e envolveu-os num duro processo de produção.
- d) piorou as condições de vida e de trabalho dos operários, mas trouxe o benefício de consolidar a ideia de que o trabalho enobrece o homem.
- e) preservou as formas tradicionais de sociabilidade operária, mas aprofundou a miséria e facilitou o alastramento de epidemias.

37 (13-F1-T-07)

É uma ideia grandiosa pretender formar de todo o Novo Mundo uma única nação com um único vínculo que ligue as partes entre si e com o todo. Já que tem uma só origem, uma só língua, mesmos costumes e uma só religião, deveria, por conseguinte, ter um só governo que confederasse os diferentes Estados que haverão de se formar; mas tal não é possível, porque climas remotos, situações diversas, interesses opostos e caracteres dessemelhantes dividem a América.

(Simón Bolívar. Carta da Jamaica [06.09.1815]. *Simón Bolívar: política*, 1983.)

O texto foi escrito durante as lutas de independência na América Hispânica. Podemos dizer que,

- a) ao contrário do que afirma na carta, Bolívar não aceitou a diversidade americana e, em sua ação política e militar, reagiu à iniciativa autonomista do Brasil.
- b) ao contrário do que afirma na carta, Bolívar combateu as propostas de independência e unidade da América e se empenhou na manutenção de sua condição de colônia espanhola.
- c) conforme afirma na carta, Bolívar defendeu a unidade americana e se esforçou para que a América Hispânica se associasse ao Brasil na luta contra a hegemonia norte-americana no continente.
- d) conforme afirma na carta, Bolívar aceitou a diversidade geográfica e política do continente, mas tentou submeter o Brasil à força militar hispano-americana.
- e) conforme afirma na carta, Bolívar declarou diversas vezes seu sonho de unidade americana, mas, em sua ação política e militar, reconheceu que as diferenças internas eram insuperáveis.

38 (13-F1-T-08)

O Brasil assistiu, nos últimos meses de 1822 e na primeira metade de 1823,

- a) ao reconhecimento da Independência brasileira pelos Estados Unidos, pela Inglaterra e por Portugal.
- b) ao esforço do imperador para impor seu poder às províncias que não haviam aderido à Independência.

- c) à libertação da Província Cisplatina, que se tornou independente e recebeu o nome de Uruguai.
- d) à pacífica unificação de todas as partes do território nacional, sob a liderança do governo central, no Rio de Janeiro.
- e) à confirmação, pelas Cortes portuguesas e pela Assembleia Constituinte, do poder constitucional do imperador.

39 (13-F1-T-09)

A Revolução Farroupilha foi um dos movimentos armados contrários ao poder central no Período Regencial brasileiro (1831-1840). O movimento dos Farrapos teve algumas particularidades, quando comparado aos demais.

Em nome do povo do Rio Grande, depus o governador Braga e entreguei o governo ao seu substituto legal Marciano Ribeiro. E em nome do Rio Grande do Sul eu lhe digo que nesta província extrema [...] não toleramos imposições humilhantes, nem insultos de qualquer espécie. [...] O Rio Grande é a sentinela do Brasil, que olha vigilante para o Rio da Prata. Merece, pois, maior consideração e respeito. Não pode e nem deve ser oprimido pelo despotismo. Exigimos que o governo imperial nos dê um governador de nossa confiança, que olhe pelos nossos interesses, pelo nosso progresso, pela nossa dignidade, ou nos separaremos do centro e com a espada na mão saberemos morrer com honra, ou viver com liberdade.

(Bento Gonçalves [carta ao Regente Feijó, setembro de 1835] *apud* Sandra Jatahy Pesavento. *A Revolução Farroupilha*, 1986.)

Entre os motivos da Revolução Farroupilha, podemos citar

- a) o desejo rio-grandense de maior autonomia política e econômica da província frente ao poder imperial, sediado no Rio de Janeiro.
- b) a incorporação, ao território brasileiro, da Província Cisplatina, que passou a concorrer com os gaúchos pelo controle do mercado interno do charque.
- c) a dificuldade de controle e vigilância da fronteira sul do império, que representava constante ameaça de invasão espanhola e platina.
- d) a proteção do charque rio-grandense pela Corte, evitando a concorrência do charque estrangeiro e garantindo os baixos preços dos produtos locais.
- e) a destruição das lavouras gaúchas pelas guerras de independência na região do Prata e a decorrente redução da produção agrícola no Sul do Brasil.

40 (13-F1-T-10)

A Itália deseja a paz, mas não teme a guerra.

A justiça sem a força é uma palavra sem sentido.

Nós sonhamos com a Itália romana.

Os três lemas acima foram amplamente divulgados durante o governo de Benito Mussolini (1922-1943) e revelam características centrais do fascismo italiano:

- a) a perseguição aos judeus, a liberdade de expressão e a valorização do direito romano.
- b) o culto ao corpo, o pacifismo e a ânsia de voltar ao passado.
- c) o nacionalismo, a valorização do espírito clássico e o materialismo.
- d) a beligerância, o culto à ação e o esforço expansionista.
- e) o revanchismo, a socialização da economia industrial e a perseguição aos estrangeiros.

41 (13-F1-T-11)

Durante o regime militar brasileiro (1964-1985), ocorreram:

- a) fim do intervencionismo estatal na economia, ampliação da autonomia dos estados e controle militar do sistema de informações.
- b) ampliação dos programas sociais voltados à saúde e à educação, crescimento industrial e saneamento completo das contas públicas.
- c) limitação dos investimentos estrangeiros no país, erradicação da inflação e pagamento da dívida externa brasileira.
- d) fortalecimento do poder executivo, relativo esvaziamento do legislativo e do judiciário e aumento da participação estatal na economia.
- e) modernização tecnológica nas comunicações, incremento dos transportes aéreo e ferroviário e maior equilíbrio na distribuição de renda.

42 (13-F1-T-12)

O colapso e o fim da União Soviética, no princípio da década de 1990, derivaram, entre outros fatores,

- a) da ascensão comercial e militar da China e da Coreia do Sul, o que provocou acelerada redução nas exportações soviéticas de armamentos para os países do leste europeu.
- b) da implantação do socialismo nos países do leste europeu e da perda de influência política e comercial sobre a África, o Oriente Médio e o sul asiático.
- c) dos altos gastos militares e das disputas internas do partido hegemônico, e facilitaram a eclosão de movimentos separatistas nas repúblicas controladas pela Rússia.
- d) da derrubada do Muro de Berlim, que representava a principal proteção, por terra, do mundo socialista, o que facilitou o avanço das tropas ocidentais.
- e) da ascensão política dos partidos de extrema direita na Rússia e do surgimento de um sindicalismo independente nas repúblicas da Ásia.

43



(www.monica.com.br)

A análise da ação e do diálogo das personagens demonstram que

- a) não existe legislação brasileira específica para a conservação das florestas nas propriedades privadas.
- b) a economia verde impede a implantação de modelos econômicos ligados ao desenvolvimento sustentável.
- c) a implantação de áreas de reflorestamento sem fins econômicos é um processo inócuo para a solução do quadro de degradação ambiental.
- d) a conservação das florestas favorece a implantação de modelos econômicos sem sustentabilidade.
- e) a destruição das florestas reflete a tendência antagônica entre o crescimento econômico e a conservação ambiental.

44

Leia a descrição de quatro grandes tipos climáticos do Brasil e, em seguida, examine o mapa, que representa a divisão regional do país em grandes tipos climáticos.

1. Chuvas entre 2 000 e 3 000 mm e elevadas temperaturas durante todo o ano, com médias de 26 °C.
2. Regular distribuição das chuvas durante o ano e temperaturas mais amenas, com médias inferiores a 18 °C e esporádica queda de neve.
3. Chuvas escassas e irregulares, com precipitações médias de 500 a 700 mm, e temperaturas elevadas, com médias de 28 °C.
4. Duas estações bem marcantes: uma chuvosa e quente, com 1 200 mm de precipitação e médias térmicas de 24 °C, e outra seca e fria, com 200 mm de chuvas e 17 °C de média térmica.



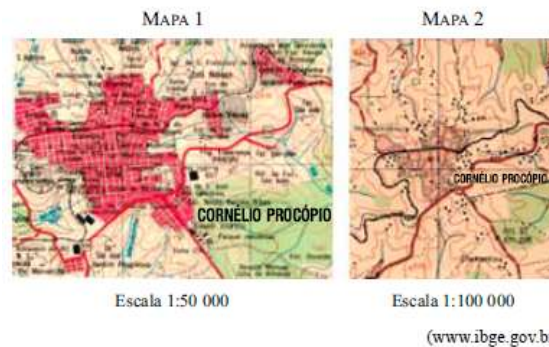
(Maria Elena Simielli. *Geoatlas*, 2011. Adaptado.)

Assinale a alternativa que contém a correta associação entre a descrição climática e sua área de ocorrência.

- a) 1D; 2B; 3A; 4C. b) 1C; 2A; 3B; 4D. c) 1B; 2D; 3C; 4A. d) 1A; 2C; 3D; 4B. e) 1C; 2B; 3D; 4A.

45

Analise os mapas.



Considerando as escalas utilizadas nos mapas, é correto afirmar que

- a) o mapa 1 favorece maior detalhamento do terreno do que o mapa 2.
 b) o mapa 2 abrange uma área menor do que o mapa 1.
 c) assemelham-se, pois nos dois casos foi utilizada uma pequena escala.
 d) retratam períodos diferentes de uma mesma localidade.
 e) ambos os mapas apresentam o mesmo nível de detalhe.

46

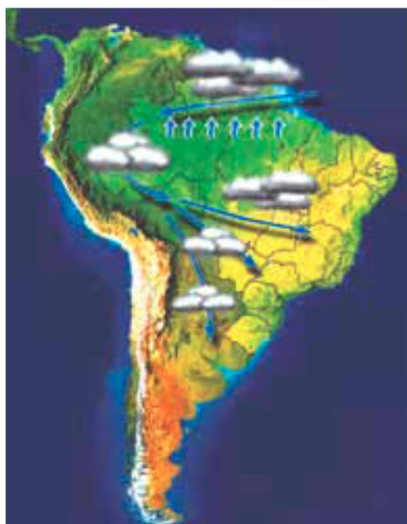
As manchetes de jornal de junho de 2012 enfatizaram a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável. A Rio+20, como ficou conhecida, tinha o desafio de dar continuidade à conscientização global que teve início na Rio 92.

As diretrizes propostas por essas conferências têm por finalidade o desenvolvimento sustentável, o qual se refere a um modelo de

- a) consumo que vise atender às necessidades das gerações presentes, sem comprometer o atendimento às necessidades das gerações futuras.
 b) desenvolvimento social e econômico que objetive a satisfação financeira e cultural da sociedade.
 c) consumo excessivo dos recursos naturais, com vistas à preservação, para as gerações futuras, das espécies animais em extinção.
 d) desenvolvimento global que disponha dos recursos naturais para suprir as necessidades da geração atual.
 e) desenvolvimento global que incorpore e priorize os aspectos do desenvolvimento econômico.

O fenômeno dos “rios voadores”

“Rios voadores” são cursos de água atmosféricos, invisíveis, que passam por cima de nossas cabeças transportando umidade e vapor de água da bacia Amazônica para outras regiões do Brasil. A floresta Amazônica funciona como uma bomba d’água. Ela “puxa” para dentro do continente umidade evaporada do oceano Atlântico que, ao seguir terra adentro, cai como chuva sobre a floresta. Pela ação da evapotranspiração da floresta, as árvores e o solo devolvem a água da chuva para a atmosfera na forma de vapor de água, que volta a cair novamente como chuva mais adiante. O Projeto Rios Voadores busca entender mais sobre a evapotranspiração da floresta Amazônica e a importante contribuição da umidade gerada por ela no regime de chuvas do Brasil.



(www.riosvoadores.com.br. Adaptado.)

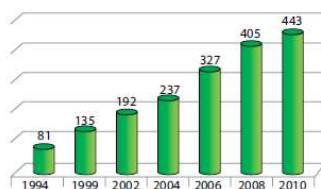
A partir da leitura do texto e da observação do mapa, é correto afirmar que, no Brasil,

- cada vez mais, a floresta é substituída por agricultura ou pastagem, procedimento que promove o desenvolvimento econômico, sem influenciar, significativamente, o clima na América do Sul.
- os recursos hídricos são abundantes e os regimes fluviais não serão alterados, apesar das mudanças climáticas que ameaçam modificar o regime de chuvas na América do Sul.
- o atual desenvolvimento da Amazônia não afeta o sistema hidrológico, devido à aplicação de medidas rigorosas contra o desmatamento e danos à biodiversidade da floresta.
- os mecanismos climatológicos devem ser considerados na avaliação dos riscos decorrentes de ações como o desmatamento, as queimadas, a abertura de novas fronteiras agrícolas e a liberação dos gases do efeito estufa.
- a circulação atmosférica é dominada por massas de ar carregadas de umidade que, encontrando a barreira natural formada pelos Andes, precipitam-se na encosta leste, alimentando as bacias hidrográficas do país.

48

Analise os gráficos.

Municípios com coleta seletiva de lixo sólido no Brasil



Percentual do total dos 443 municípios brasileiros, por região, que mantêm coleta seletiva de lixo sólido, 2010



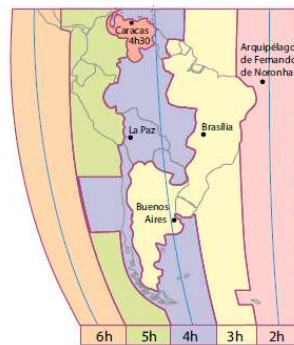
(www.cempre.org.br. Adaptado.)

Com base nas informações fornecidas e em conhecimentos sobre a dinâmica do lixo sólido no Brasil, é correto afirmar que a coleta seletiva

- mais do que dobrou de 2006 a 2008, devido ao surgimento de usinas de compostagem, sendo as regiões Sul e Norte as mais atendidas em 2010.
- dobrou de 2004 a 2006, devido ao crescimento de cooperativas de catadores de lixo, sendo as regiões Sudeste e Centro-Oeste as mais atendidas em 2010.
- mais do que quintuplicou de 1994 a 2010, devido à possibilidade de reciclagem de vários materiais, sendo as regiões Sul e Sudeste as mais atendidas em 2010.
- triplicou de 1994 a 1999, devido à rígida Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), sendo as regiões Sul e Sudeste as mais atendidas em 2010.
- dobrou de 1994 a 2004, devido à instalação de cooperativas de reciclagem, sendo as regiões Sul e Nordeste as mais atendidas em 2010.

49

O mapa representa as diferenças de horário na América do Sul em função dos diferentes fusos.



(IBGE. Atlas Geográfico Escolar, 2009.)

A seção de abertura da Rio+20 ocorreu no Rio de Janeiro, no dia 20 de junho de 2012. A presidente da República do Brasil, Dilma Rousseff, fez um pronunciamento à nação às 21 horas, horário de Brasília. Os moradores de La Paz, na Bolívia, de Caracas, na Venezuela, de Buenos Aires, na Argentina, e do Arquipélago de Fernando de Noronha, no Brasil, se quisessem assistir ao vivo à fala da presidente, deveriam ter ligado seus televisores, respectivamente, nos seguintes horários:

- 22h; 20h30; 21h; 19h.
- 20h; 21h30; 21h; 22h.
- 21h; 22h30; 20h; 22h.
- 18h; 22h30; 20h; 19h.
- 20h; 19h30; 21h; 22h.

50 (13-F1-T-13)

No dia 3 de junho de 2012, os jornais estamparam a notícia dos 60 anos de reinado da Rainha Elizabeth II. Ela foi coroada chefe de Estado da Grã-Bretanha e dos países da Comunidade Britânica no dia 2 de junho de 1953.

Assinale a alternativa que contém um acontecimento geopolítico ocorrido nos anos 1950, década em que a Rainha Elizabeth II assumiu o reinado.

- Ataque nuclear norte-americano ao Japão.
- Guerra da Coreia.
- Construção do Muro de Berlim.
- Criação da OPEP (Organização dos países exportadores de petróleo).
- Dissolução da URSS.

51 (13-F1-T-14)

Analise a tabela.

Entrada de imigrantes no Brasil, 1872-1929

Períodos	N.ºs absolutos
1872-1879	176 337
1880-1889	48 622
1890-1899	1 198 327
1900-1909	622 407
1910-1919	815 453
1920-1929	846 647

(Neide Lopes Patarra. Movimentos migratórios no Brasil, 2003. Adaptado.)

A partir da análise da tabela e de conhecimentos sobre a dinâmica migratória, pode-se afirmar que o aumento da entrada de imigrantes no período de 1890 a 1899 no Brasil deveu-se

- a) ao estímulo à imigração para o Brasil pelos governos da Alemanha e Itália, que passavam por períodos de paz e reconstrução.
- b) à oferta para que imigrantes italianos e japoneses chegassem ao país como proprietários de grandes fazendas.
- c) à oportunidade de trabalho ocasionada pela abolição da escravidão, associada ao desemprego nos países de origem dos imigrantes.
- d) ao projeto governamental de promover a democratização da sociedade brasileira, beneficiando os trabalhadores imigrantes.
- e) à atração exercida pelo desenvolvimento industrial ocorrido em algumas regiões do país.

52

Leia o texto e analise os mapas.

As terras-raras formam um grupo de 17 elementos químicos, com propriedades muito semelhantes entre si, em termos de maleabilidade e resistência, que permitem aplicações diversas. Indispensáveis à indústria de alta tecnologia, elas estão no centro de uma disputa global. As maiores reservas em potencial estão situadas no Brasil. A extração e principalmente o refino das terras-raras são, porém, altamente poluentes; por esta razão, cientistas estudam novos meios de exploração e novas aplicações que poluam menos.



(Martha San Juan França. Terras que valem ouro. *Unesp Ciência*, abril de 2012. Adaptado.)



(IBGE. *Atlas Geográfico Escolar*, 2009. Adaptado.)

De acordo com a leitura do texto e a observação dos mapas, é correto afirmar que as duas maiores concentrações de reservas de terras-raras estão localizadas nas regiões de integração e desenvolvimento do

- a) Oeste e Araguaia-Tocantins.
- b) Sudoeste e Sul.
- c) Arco Norte e Madeira-Amazonas.
- d) São Francisco e Transnordestino.
- e) Sudeste e Transnordestino.

53 (13-F1-T-15)

O uso do álcool combustível é antigo no Brasil. Desde o início do século XX, o país já usava o produto extraído da cana-de-açúcar para fins energéticos. Com o pré-sal em alta, o açúcar caro lá fora e os canaviais em crise, o biocombustível brasileiro derrapa quando o mundo mais precisa de energia verde.

(Martha San Juan França. O etanol na encruzilhada. *Unesp Ciência*, maio de 2012. Adaptado.)

A partir da leitura do texto e de seus conhecimentos, pode-se afirmar que, no Brasil,

- a) em 1900, iniciaram-se experiências com motores a combustão, em alguns casos movidos a etanol, provocando o aumento da exportação brasileira desse biocombustível.
- b) dos séculos XVI a XVIII, os engenhos de açúcar se expandiram pela região Nordeste, constituindo a principal atividade econômica.
- c) com a desativação do Proálcool em 2001, descartou-se a perspectiva do etanol se consolidar no mercado brasileiro como fonte renovável de energia.

- d) em 1960, a primeira crise do petróleo elevou o preço do barril e a importação consumiu quase metade das divisas obtidas com a exportação nacional.
- e) a chegada ao mercado dos carros com motor flex provocou aumento significativo da produção de etanol, tornando o país autossuficiente.

54

Imagens de satélite comprovam aumento da cobertura florestal no Paraná

O constante monitoramento nas áreas em recuperação do Programa Mata Ciliar, com o apoio de imagens de satélite, tem demonstrado um aumento significativo da cobertura florestal das áreas de preservação permanente, reserva legal e Unidades de Conservação, integrantes do Corredor de Biodiversidade.

(www.mataciliar.pr.gov.br)

As matas ciliares são

- a) florestas tropicais em margens de rios, cujo papel é regular fluxos de água, sedimentos e nutrientes entre os terrenos mais altos da bacia hidrográfica e o ecossistema aquático. O mau uso dessas áreas provoca erosão das encostas e assoreamento do leito fluvial.
- b) florestas temperadas, cujo papel é de filtro entre o solo e o ar, possibilitando a prática da agricultura sem prejudicar o ecossistema atmosférico. O mau uso dessas áreas provoca erosão do solo e contaminação do ar.
- c) florestas subtropicais, cuja função é preservar a superfície do solo, proporcionando a diminuição da filtragem e o aumento do escoamento superficial. O mau uso dessas áreas provoca aumento da radiação solar e estabilidade térmica do solo.
- d) coberturas vegetais que ficam às margens dos lagos e nascentes, atuam como reguladoras do fluxo de efluentes e contribuem para o aumento dos nutrientes e sedimentos que percolam o solo. O mau uso dessas áreas provoca evaporação e rebaixamento do nível do lençol freático.
- e) formações florestais que desempenham funções hidrológicas de estabilização de áreas críticas em topos de morros, cumprindo uma importante função de corredores para a fauna. O mau uso dessas áreas provoca desmatamento e deslizamento das encostas.

55 (13-F1-T-16)

A modernidade não pertence a cultura nenhuma, mas surge sempre CONTRA uma cultura particular, como uma fenda, uma fissura no tecido desta. Assim, na Europa, a modernidade não surge como um desenvolvimento da cultura cristã, mas como uma crítica a esta, feita por indivíduos como Copérnico, Montaigne, Bruno, Descartes, indivíduos que, na medida em que a criticavam, já dela se separavam, já dela se desenraizavam. A crítica faz parte da razão que, não pertencendo a cultura particular nenhuma, está em princípio disponível a todos os seres humanos e culturas. Entendida desse modo, a modernidade não consiste numa etapa da história da Europa ou do mundo, mas numa postura crítica ante a cultura, postura que é capaz de surgir em diferentes momentos e regiões do mundo, como na Atenas de Péricles, na Índia do imperador Ashoka ou no Brasil de hoje.

(Antonio Cícero. Resenha sobre o livro “O Roubo da História”. *Folha de S.Paulo*, 01.11.2008. Adaptado.)

Com a leitura do texto, a modernidade pode ser entendida como

- a) uma tendência filosófica especificamente europeia e ocidental de crítica cultural e religiosa.
- b) uma tendência oposta a diversas formas de desenvolvimento da autonomia individual.
- c) um conjunto de princípios morais absolutos, dotados de fundamentação teológica e cristã.
- d) um movimento amplo de propagação da crítica racional a diversas formas de preconceito.
- e) um movimento filosófico desconectado dos princípios racionais do iluminismo europeu.

56

Desde o início da semana, alunos da rede municipal de Vitória da Conquista, na Bahia, não vão mais poder cabular aulas. Um “uniforme inteligente” vai contar aos pais se os alunos chegaram à escola – ou “dedurar” se eles não passaram do portão. O sistema, baseado em rádio-frequência, funciona por meio de um minichip instalado na camiseta do novo uniforme, que começou a ser distribuído para 20 mil estudantes na segunda-feira. Funciona assim: no momento em que os alunos entram na escola, um sensor instalado na portaria detecta o chip e envia um SMS aos pais avisando sobre a entrada na instituição.

(Natália Cancian. Uniforme inteligente entrega aluno que cabula aula na Bahia. *Folha de S.Paulo*, 22.03.2012.)

A leitura do fato relatado na reportagem permite repercussões filosóficas relacionadas à esfera da ética, pois o “uniforme inteligente”

- a) está inserido em um processo de resistência ao poder disciplinar na escola.
- b) é fruto de uma ação do Estado para incrementar o grau de liberdade nas escolas.
- c) indica a consolidação de mecanismos de consulta democrática na escola pública.
- d) introduz novas formas institucionais de controle sobre a liberdade individual.
- e) proporciona uma indiscutível contribuição científica para a autonomia individual.

Encontrar explicações convincentes para a origem e a evolução da vida sempre foi uma obsessão para os cientistas. A competição constante, embora muitas vezes silenciosa, entre os indivíduos, teria preservado as melhores linhagens, afirmava Charles Darwin. Assim, um ser vivo com uma mutação favorável para a sobrevivência da espécie teria mais chances de sobreviver e espalhar essa característica para as futuras gerações. Ao fim, sobreviveriam os mais fortes, como interpretou o filósofo Herbert Spencer. Um século e meio depois, um biólogo americano agita a comunidade científica internacional ao ousar complementar a teoria da seleção darwinista. Segundo Edward Wilson, da Universidade de Harvard, o processo evolutivo é mais bem-sucedido em sociedades nas quais os indivíduos colaboram uns com os outros para um objetivo comum. Assim, grupos de pessoas, empresas e até países que agem pensando em benefício dos outros e de forma coletiva alcançam mais sucesso, segundo o americano.

(Rachel Costa. O poder da generosidade. *IstoÉ*, 11.05.2012. Adaptado.)

Embora divergentes no que se refere aos fatores que explicam a evolução da espécie humana, ambas as teorias, de Darwin e de Wilson, apresentam como ponto comum a concepção de que

- influências religiosas e metafísicas são o principal veículo no processo evolutivo humano ao longo do tempo.
- são os condicionamentos psicológicos que influenciam de maneira decisiva o progresso na história.
- a sobrevivência da espécie humana ao longo da história é explicada pela primazia de fatores de natureza evolutiva.
- os fatores econômicos e materiais são os principais responsáveis pelas transformações históricas.
- os fatores intelectuais são os principais responsáveis pelo sucesso dos homens em dominar a natureza.

58

Em um documento rubricado pela Rede Global de Academias de Ciência (IAP), um grupo de pensadores da comunidade científica com sede em Trieste (Itália) que engloba 105 academias de todo o mundo alerta pela primeira vez sobre os riscos do consumo nos países do Primeiro Mundo e a falta de controle demográfico, principalmente nas nações em desenvolvimento. Na declaração da comunidade científica se indica que as pautas de consumo exacerbado do Primeiro Mundo estão se deslocando perigosamente para os países em desenvolvimento: os milhões de telefones celulares e toneladas de “junk food” que invadem os lares pobres são claros indicadores dessa problemática. A ausência nos países pobres de políticas de planejamento familiar ou de prevenção de gravidezes precoces acaba de configurar um sombrio cenário de superpopulação. “Trata-se de dois problemas convergentes que pela primeira vez analisamos de forma conjunta”, afirma García Novo.

(Francho Barón. *El País*, 16.06.2012. Adaptado.)

Um dos problemas relatados no texto está relacionado com

- a supremacia de tendências estatais de controle sobre a economia liberal.
- o aumento do nível de pobreza nos países subdesenvolvidos.
- a hegemonia do planejamento familiar nos países do Terceiro Mundo.
- o declínio dos valores morais e religiosos na era contemporânea.
- o irracionalismo das relações de consumo no mundo atual.

59

O hormônio testosterona está ligado ao egoísmo, segundo uma pesquisa inglesa. Em testes feitos por cientistas da University College London, na Grã-Bretanha, mulheres que tomaram doses do hormônio masculino mostraram comportamento egocêntrico quando tinham de lidar com problemas em pares. Quando os pesquisadores ministraram placebo às voluntárias antes dos testes, elas cooperaram entre si. O estudo ajuda a explicar como os hormônios moldam o comportamento humano.

(Testosterona pode induzir comportamento egoísta. *Veja*, 01.02.2012.)

O pressuposto fundamental assumido pela pesquisa citada para explicar o comportamento humano pode ser identificado com

- as diferenças sociais de gênero.
- o determinismo biológico.
- os fatores de natureza histórica.
- os determinismos materiais da sociedade.
- a autonomia ética do indivíduo.

60

O marketing religioso objetiva identificar as necessidades de espírito e de conhecimento dos adeptos de uma determinada religião, oferecendo uma linha de produtos e serviços específicos para determinado segmento religioso e linguagem inerente ao tipo de pregação veiculada. A pessoa que se sente vazia num mundo capitalista e individualista busca refúgio através de uma religião. Identificar o público que mais frequenta o templo e o bairro onde o mesmo está situado, o nível de escolaridade, renda, hábitos, demais dados dos perfis demográficos e psicográficos são considerados num planejamento de marketing de uma linha de produtos religiosos.

(Fernando Rebouças. Marketing religioso. www.infoescola.com, 04.01.2010. Adaptado.)

O fenômeno descrito pode ser explicado por tendências de

- instrumentalização e mercantilização da fé religiosa.
- crítica religiosa à massificação de produtos de consumo.

- c) recuperação das práticas religiosas tradicionais.
- d) indiferença das igrejas e religiões frente às demandas de mercado.
- e) rejeição de ferramentas administrativas no âmbito religioso.

61

Quando abrirem meu coração

Vão achar sinalização

De mão e contramão.

(Millôr Fernandes. Veja, 04.04.2012.)

No contexto da biologia, os versos de Millôr Fernandes, falecido em 2012, podem ser usados para ilustrar, de maneira poética, as características de um sistema circulatório em que os sangues arterial e venoso seguem fluxos distintos, sem se misturarem.

Nessas condições, o protagonista desses versos poderia ser

- a) uma ave ou um peixe.
- b) um réptil ou um mamífero.
- c) um mamífero ou uma ave.
- d) um peixe ou um réptil.
- e) um réptil ou uma ave.

62

Na Copa Libertadores da América de 2012, o time do Santos perdeu de 2 a 1 para o Bolívar, da Bolívia, em La Paz. O fraco desempenho físico do time santista em campo foi atribuído à elevada altitude da cidade, onde os jogadores desembarcaram às vésperas do jogo. Duas semanas depois, jogando em Santos, SP, o time santista ganhou do Bolívar por 8 a 0.

Considerando a pressão atmosférica, a mecânica e a fisiologia da respiração e, ainda, o desempenho físico dos jogadores do Santos nesses dois jogos, é correto afirmar que em Santos a pressão atmosférica é

- a) menor que em La Paz, o que implica menor esforço dos músculos intercostais e do diafragma para fazer chegar aos pulmões a quantidade necessária de O₂. Disso resulta saldo energético positivo, o que melhora o desempenho físico dos jogadores quando o jogo acontece em cidades de baixa altitude.
- b) maior que em La Paz, o que implica maior esforço dos músculos intercostais e do diafragma para fazer chegar aos pulmões a quantidade necessária de O₂. Em Santos, portanto, o maior esforço físico dos músculos envolvidos com a respiração resulta na melhora do desempenho físico dos atletas no jogo.
- c) menor que em La Paz, o que implica maior esforço dos músculos intercostais e do diafragma para fazer chegar aos pulmões a quantidade necessária de O₂. Tanto em Santos quanto em La Paz a quantidade de O₂ por volume de ar inspirado é a mesma, e a diferença no desempenho físico dos jogadores deve-se apenas ao esforço empregado na respiração.
- d) maior que em La Paz, porém é menor a concentração de O₂ por volume de ar atmosférico inspirado. Em La Paz, portanto, o organismo do atleta reage diminuindo a produção de hemácias, pois é maior a quantidade de O₂ disponível nos alvéolos. A menor quantidade de hemácias resulta no baixo desempenho físico dos jogadores.
- e) maior que em La Paz, assim como é maior a concentração de O₂ por volume de ar atmosférico inspirado. Em Santos, portanto, com maior disponibilidade de oxigênio, a concentração de hemácias do sangue é suficiente para levar para os tecidos musculares o O₂ necessário para a atividade física empregada no jogo.

63

No romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, Bentinho vive uma incerteza: Ezequiel, seu filho com Capitu, é mesmo seu filho biológico ou Capitu teria cometido adultério com Escobar?

O drama de Bentinho começa quando, no velório de Escobar, *momentos houve em que os olhos de Capitu fitaram o defunto, quais os da viúva*. Escobar havia sido o melhor amigo de Bentinho e fora casado com Sancha, com quem tivera uma filha.

Suponha que, à época, fosse possível investigar a paternidade usando os tipos sanguíneos dos envolvidos. O resultado dos exames revelou que Bentinho era de sangue tipo O Rh⁻, Capitu era de tipo AB Rh⁺ e Ezequiel era do tipo A Rh⁻. Como Escobar já havia falecido, foi feita a tipagem sanguínea de sua mulher, Sancha, que era do tipo B Rh⁺, e da filha de ambos, que era do tipo AB Rh⁻.

Com relação à identificação do pai biológico de Ezequiel, a partir dos dados da tipagem sanguínea, é correto afirmar que

- a) permaneceria a dúvida, pois os tipos sanguíneos de Sancha e de sua filha indicam que Escobar ou tinha sangue tipo O Rh⁺, e nesse caso ele, mas não Bentinho, poderia ser o pai, ou tinha sangue tipo AB Rh⁻, o que excluiria a possibilidade de Escobar ser o pai de Ezequiel.
- b) permaneceria a dúvida, pois os tipos sanguíneos dos envolvidos não permitem excluir a possibilidade de Bentinho ser o pai de Ezequiel, assim como não permitem excluir a possibilidade de Escobar o ser.
- c) permaneceria a dúvida, pois, no que se refere ao sistema ABO, os resultados excluem a possibilidade de Escobar ser o pai e indicam que Bentinho poderia ser o pai de Ezequiel; mas, no que se refere ao sistema RH, os resultados excluem a possibilidade de Bentinho ser o pai e indicam que Escobar poderia sê-lo.
- d) seria esclarecida a dúvida, pois, tanto no sistema ABO quanto no sistema RH, os resultados excluem a possibilidade de Bentinho, mas não de Escobar, ser o pai de Ezequiel.

e) seria esclarecida a dúvida, pois os tipos sanguíneos de Ezequiel e da filha de Sancha indicam que eles não poderiam ser filhos de um mesmo pai, o que excluiria a possibilidade de Escobar ser o pai de Ezequiel.

64

Um vaso com uma planta de folhas verdes foi colocado sobre uma mesa, no centro de um quarto totalmente vedado, de modo a impedir a entrada da luz externa, e ali permaneceu por 24 horas.

Durante as 12 primeiras horas (período I), a planta foi iluminada com luz verde, de comprimento de onda na faixa de 500 a 550 nm. Nas 12 horas seguintes (período II), a planta foi iluminada com luz laranja-avermelhada, de comprimento de onda na faixa de 650 a 700 nm.

Considerando a incidência da luz sobre a planta e a taxa fotossintética, é correto afirmar que, aos olhos de um observador não daltônico que estivesse no quarto, as folhas da planta se apresentariam

- a) de cor verde no período I e enegrecidas no período II, e a taxa de fotossíntese seria maior no período II e reduzida ou nula no período I.
- b) enegrecidas no período I e de cor vermelha no período II, e a taxa de fotossíntese seria maior no período I e reduzida ou nula no período II.
- c) enegrecidas no período I e enegrecidas no período II, e em ambos os períodos a planta não realizaria fotossíntese, mas apenas respiração.
- d) de cor verde no período I e de cor vermelha no período II, e a taxa de fotossíntese seria maior no período I do que no período II.
- e) de cor verde no período I e de cor verde no período II, e a taxa de fotossíntese seria a mesma em ambos os períodos.

65

Uma coleção de artrópodes é formada por 36 exemplares, todos eles íntegros e que somam, no total da coleção, 113 pares de patas articuladas. Na coleção não há exemplares das classes às quais pertencem o caranguejo, a centopeia e o piolho-de-cobra. Sobre essa coleção, é correto dizer que é composta por exemplares das classes Insecta e

- a) Arachnida, com maior número de exemplares da classe Arachnida.
- b) Diplopoda, com maior número de exemplares da classe Diplopoda.
- c) Chilopoda, com igual número de exemplares de cada uma dessas classes.
- d) Arachnida, com maior número de exemplares da classe Insecta.
- e) Chilopoda, com maior número de exemplares da classe Chilopoda.

66

Analise a tira Níquel Náusea do cartunista Fernando Gonsales.



(Folha de S.Paulo, 29.04.2012.)

Com relação aos insetos holometábolos, como os representados nos quadrinhos, é correto afirmar que

- a) os diferentes recursos explorados pelas formas jovem e adulta possibilitam que, em um mesmo hábitat, um mesmo nicho ecológico possa comportar um maior número de espécies.
- b) a forma jovem compõe um nicho ecológico diferente daquele da forma adulta, o que demonstra que a uma mesma espécie podem corresponder diferentes nichos ecológicos, mas não diferentes hábitats.
- c) os diferentes recursos explorados pelas formas jovem e adulta possibilitam que um mesmo hábitat suporte um maior número de indivíduos da espécie.
- d) as formas jovem e adulta competem pelos mesmos recursos em seu hábitat, o que exemplifica um caso de seleção natural.
- e) as formas jovem e adulta competem pelos mesmos recursos em seu hábitat, o que exemplifica um caso de competição intraespecífica.

Método de contracepção definitiva começa a se popularizar no país

Consagrado nos Estados Unidos há quase uma década, o Essure é um procedimento feito em ambulatório, que dispensa cortes. O Essure consiste de dois dispositivos metálicos com 4 centímetros, instalados no início das tubas uterinas por meio de um equipamento bem fino, que é introduzido no canal vaginal. Em algumas semanas, as paredes das tubas recobrem os microimplantes, obstruindo as tubas e fazendo do Essure um método contraceptivo permanente.

(Diogo Sponchiato. Revista Saúde, maio de 2012. Adaptado.)

Considerando o modo pelo qual o dispositivo mencionado no texto leva à contracepção, é correto afirmar que ele impede

- a locomoção do espermatozoide da vagina para o útero, e deste para as tubas uterinas, com resultado análogo ao provocado pelos cremes espermicidas.
- que o embrião seja conduzido da tuba uterina até o útero, com resultado análogo ao provocado pela camisinha feminina, o Femidom.
- a implantação do embrião no endométrio, caso o óvulo tenha sido fecundado, com resultado análogo ao provocado pelo dispositivo intrauterino, o DIU.
- que ocorra a ovulação, com resultado análogo ao provocado pela pílula anticoncepcional hormonal.
- que o espermatozoide chegue ao ovócito, com resultado análogo ao provocado pela laqueadura.

68

Em determinada região do nosso país, o sistema de saúde verificou um crescente número de mortes por problemas cardíacos, sobretudo em pessoas na faixa etária de 40 a 50 anos. Tais mortes não estavam relacionadas a históricos de sobrepeso ou hipertensão. Investigado o problema, verificou-se que há décadas a população não contava com condições adequadas de moradia. Muitas das casas eram de pau a pique e estavam infestadas de insetos. Segundo os sanitaristas, as mortes deviam-se a uma parasitose endêmica na região.

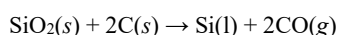
Pode-se afirmar que, mais provavelmente, a parasitose em questão é causada por organismos da espécie

- Plasmodium vivax*.
- Trypanosoma cruzi*.
- Triatoma infestans*.
- Taenia solium*.
- Schistosoma mansoni*.

69

A areia comum tem como constituinte principal o mineral quartzo (SiO_2), a partir do qual pode ser obtido o silício, que é utilizado na fabricação de *microchips*.

A obtenção do silício para uso na fabricação de processadores envolve uma série de etapas. Na primeira, obtém-se o silício metalúrgico, por reação do óxido com coque, em forno de arco elétrico, à temperatura superior a 1 900 °C. Uma das equações que descreve o processo de obtenção do silício é apresentada a seguir:



Dados:

$$\Delta H_f^\circ \text{SiO}_2 = -910,9 \text{ kJ} \cdot \text{mol}^{-1}$$

$$\Delta H_f^\circ \text{CO} = -110,5 \text{ kJ} \cdot \text{mol}^{-1}$$

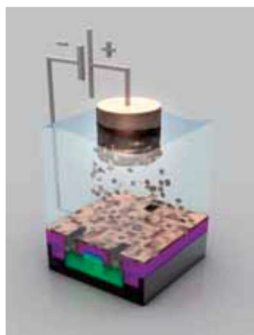
De acordo com as informações do texto, é correto afirmar que o processo descrito para a obtenção do silício metalúrgico corresponde a uma reação

- endotérmica e de oxirredução, na qual o Si^{4+} é reduzido a Si.
- espontânea, na qual ocorre a combustão do carbono.
- exotérmica, na qual ocorre a substituição do Si por C.
- exotérmica, na qual ocorre a redução do óxido de silício.
- endotérmica e de dupla troca.

Instrução: Leia o texto para responder às questões de números 70 e 71.

O silício metalúrgico, purificado até atingir 99,99% de pureza, é conhecido como silício eletrônico. Quando cortado em fatias finas, recobertas com cobre por um processo eletrolítico e montadas de maneira interconectada, o silício eletrônico transforma-se em microchips.

A figura reproduz uma das últimas etapas da preparação de um microchip.



As fatias de silício são colocadas numa solução de sulfato de cobre. Nesse processo, íons de cobre deslocam-se para a superfície da fatia (cátodo), aumentando a sua condutividade elétrica.

(<http://umumble.com>. Adaptado.)

70

O processo de recobrimento das fatias de silício é conhecido como

- a) eletrocoagulação. b) eletrólise ígnea. c) eletrodeformação.
d) galvanoplastia. e) anodização.

71

A semirreação na superfície da fatia de silício, cátodo, é representada por:

- a) $\text{Cu}^{2+} + 2\text{H}_2\text{O} \rightarrow \text{O}_2(\text{g}) + 4\text{H}^+ + \text{Cu}(\text{s})$. b) $2\text{Cu} + \text{H}_2\text{O} \rightarrow 2\text{Cu}(\text{s}) + \text{H}_2\text{O} + 2\text{e}^-$. c) $2\text{SO}_4^{2-} \rightarrow \text{S}_2\text{O}_8^{2-} + 2\text{e}^-$.
d) $\text{Si}(\text{s}) + 4\text{e}^- \rightarrow \text{Si}^{4+}(\text{s})$. e) $\text{Cu}^{2+} + 2\text{e}^- \rightarrow \text{Cu}(\text{s})$.

Instrução: Leia o texto para responder às questões de números 72 a 74.

Alguns cheiros nos provocam fascínio e atração. Outros trazem recordações agradáveis, até mesmo de momentos da infância. Aromas podem causar sensação de bem-estar ou dar a impressão de que alguém está mais atraente. Os perfumes têm sua composição aromática distribuída em um modelo conhecido como pirâmide olfativa, dividida horizontalmente em três partes e caracterizada pelo termo nota. As notas de saída, constituídas por substâncias bem voláteis, dão a primeira impressão do perfume. As de coração demoram um pouco mais para serem sentidas. São as notas de fundo que permanecem mais tempo na pele.

(Cláudia M. Rezende. *Ciência Hoje*, julho de 2011. Adaptado.)



72

À temperatura e pressão ambientes, os constituintes químicos das notas de saída

- a) são líquidos oleosos que aderem à pele por meio de ligações de hidrogênio.
b) evaporam mais rapidamente que os constituintes químicos das notas de coração e de fundo.
c) apresentam densidade mais elevada que os constituintes químicos das notas de coração e de fundo.
d) são gases cujas moléculas possuem elevada polaridade.
e) são pouco solúveis no ar atmosférico.

73

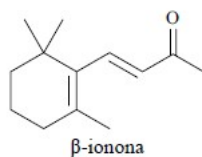
Um químico, ao desenvolver um perfume, decidiu incluir entre os componentes um aroma de frutas com concentração máxima de 10–4 mol/L. Ele dispõe de um frasco da substância aromatizante, em solução hidroalcoólica, com concentração de 0,01 mol/L.

Para a preparação de uma amostra de 0,50 L do novo perfume, contendo o aroma de frutas na concentração desejada, o volume da solução hidroalcoólica que o químico deverá utilizar será igual a

- a) 5,0 mL. b) 2,0 mL. c) 0,50 mL. d) 1,0 mL. e) 0,20 mL.

74

A β -ionona é uma substância química de vasta aplicação na perfumaria, em produtos cuja fórmula requer aroma floral.



A substância química β -ionona

- a) apresenta, em soluções aquosas, atividade óptica.
- b) reage com água, formando dióis vicinais.
- c) contém três grupos metila, ligados a átomos de carbono idênticos.
- d) contém duplas ligações conjugadas.
- e) possui grupos funcionais com propriedades oxidantes.

75

Em um laboratório de química, dois estudantes realizam um experimento com o objetivo de determinar a velocidade da reação apresentada a seguir.

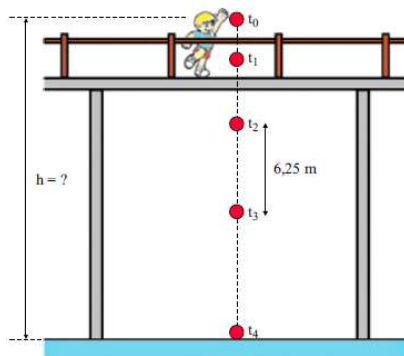


Sabendo que a reação ocorre em um sistema aberto, o parâmetro do meio reacional que deverá ser considerado para a determinação da velocidade dessa reação é

- a) a diminuição da concentração de íons Mg^{2+} .
- b) o teor de umidade no interior do sistema.
- c) a diminuição da massa total do sistema.
- d) a variação da concentração de íons Cl^- .
- e) a elevação da pressão do sistema.

76

Em um dia de calmaria, um garoto sobre uma ponte deixa cair, verticalmente e a partir do repouso, uma bola no instante $t_0 = 0$ s. A bola atinge, no instante t_4 , um ponto localizado no nível das águas do rio e à distância h do ponto de lançamento. A figura apresenta, fora de escala, cinco posições da bola, relativas aos instantes t_0 , t_1 , t_2 , t_3 e t_4 . Sabe-se que entre os instantes t_2 e t_3 a bola percorre 6,25 m e que $g = 10 \text{ m/s}^2$.

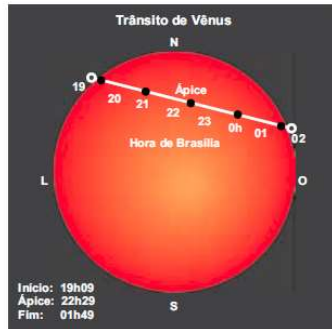


Desprezando a resistência do ar e sabendo que o intervalo de tempo entre duas posições consecutivas apresentadas na figura é sempre o mesmo, pode-se afirmar que a distância h , em metros, é igual a

- a) 25.
- b) 28.
- c) 22.
- d) 30.
- e) 20.

77

No dia 5 de junho de 2012, pôde-se observar, de determinadas regiões da Terra, o fenômeno celeste chamado trânsito de Vênus, cuja próxima ocorrência se dará em 2117.



(www.apolo11.com. Adaptado.)

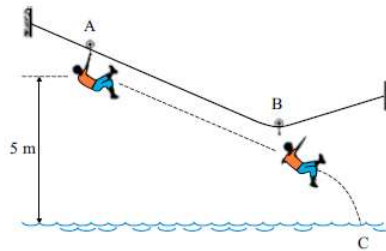
Tal fenômeno só é possível porque as órbitas de Vênus e da Terra, em torno do Sol, são aproximadamente coplanares, e porque o raio médio da órbita de Vênus é menor que o da Terra.

Portanto, quando comparado com a Terra, Vênus tem

- a) o mesmo período de rotação em torno do Sol.
- b) menor período de rotação em torno do Sol.
- c) menor velocidade angular média na rotação em torno do Sol.
- d) menor velocidade escalar média na rotação em torno do Sol.
- e) menor frequência de rotação em torno do Sol.

78

A figura ilustra um brinquedo oferecido por alguns parques, conhecido por *tirolesa*, no qual uma pessoa desce de determinada altura segurando-se em uma roldana apoiada numa corda tensionada. Em determinado ponto do percurso, a pessoa se solta e cai na água de um lago.



Considere que uma pessoa de 50 kg parta do repouso no ponto A e desça até o ponto B segurando-se na roldana, e que nesse trajeto tenha havido perda de 36% da energia mecânica do sistema, devido ao atrito entre a roldana e a corda. No ponto B ela se solta, atingindo o ponto C na superfície da água. Em seu movimento, o centro de massa da pessoa sofre o desnível vertical de 5 m mostrado na figura.

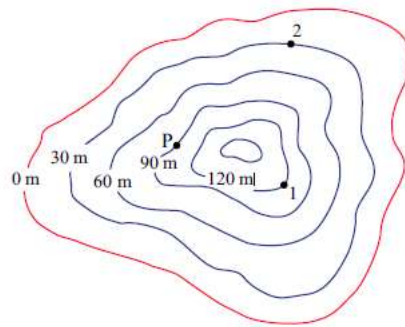
Desprezando a resistência do ar e a massa da roldana, e adotando $g = 10 \text{ m/s}^2$, pode-se afirmar que a pessoa atinge o ponto C com uma velocidade, em m/s, de módulo igual a

- a) 8.
- b) 10.
- c) 6.
- d) 12.
- e) 4.

79

O relevo submarino de determinada região está representado pelas curvas de nível mostradas na figura, na qual os valores em metros representam as alturas verticais medidas em relação ao nível de referência mais profundo, mostrado pela linha vermelha.

Curvas de nível – Relevo submarino



Dois peixes, 1 e 2, estão inicialmente em repouso nas posições indicadas e deslocam-se para o ponto P, onde param novamente. Considere que toda a região mostrada na figura esteja submersa, que a água do mar esteja em equilíbrio e que sua densidade seja igual a 103 kg/m^3 . Se $g = 10 \text{ m/s}^2$ e $1 \text{ atm} = 105 \text{ Pa}$, pode-se afirmar, considerando-se apenas os pontos de partida e de chegada, que, durante seu movimento, o peixe

- a) 2 sofreu uma redução de pressão de 3 atm.
- b) 1 sofreu um aumento de pressão de 4 atm.
- c) 1 sofreu um aumento de pressão de 6 atm.
- d) 2 sofreu uma redução de pressão de 6 atm.
- e) 1 sofreu uma redução de pressão de 3 atm.

80

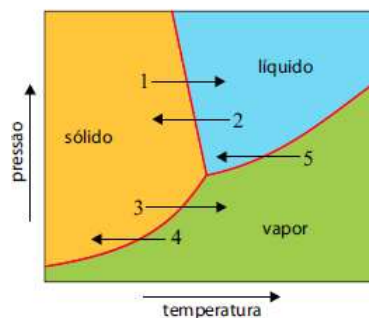
A liofilização é um processo de desidratação de alimentos que, além de evitar que seus nutrientes saiam junto com a água, diminui bastante sua massa e seu volume, facilitando o armazenamento e o transporte. Alimentos liofilizados também têm seus prazos de validade aumentados, sem perder características como aroma e sabor.



O processo de liofilização segue as seguintes etapas:

- I. O alimento é resfriado até temperaturas abaixo de $0 \text{ }^\circ\text{C}$, para que a água contida nele seja solidificada.
- II. Em câmaras especiais, sob baixíssima pressão (menores do que $0,006 \text{ atm}$), a temperatura do alimento é elevada, fazendo com que a água sólida seja sublimada. Dessa forma, a água sai do alimento sem romper suas estruturas moleculares, evitando perdas de proteínas e vitaminas.

O gráfico mostra parte do diagrama de fases da água e cinco processos de mudança de fase, representados pelas setas numeradas de 1 a 5.

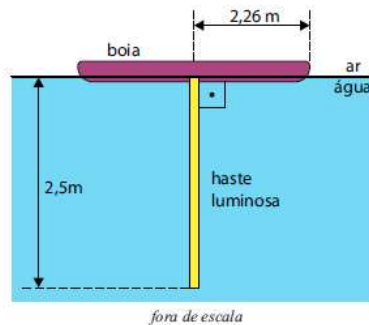


A alternativa que melhor representa as etapas do processo de liofilização, na ordem descrita, é

- a) 4 e 1.
- b) 2 e 1.
- c) 2 e 3.
- d) 1 e 3.
- e) 5 e 3.

81

Uma haste luminosa de 2,5 m de comprimento está presa verticalmente a uma boia opaca circular de 2,26 m de raio, que flutua nas águas paradas e transparentes de uma piscina, como mostra a figura. Devido à presença da boia e ao fenômeno da reflexão total da luz, apenas uma parte da haste pode ser vista por observadores que estejam fora da água.



Considere que o índice de refração do ar seja 1,0, o da água da piscina $\frac{4}{3}$, $\sin 48,6^\circ = 0,75$ e $\tan 48,6^\circ = 1,13$. Um observador que esteja fora da água poderá ver, no máximo, uma porcentagem do comprimento da haste igual a

- a) 70%. b) 60%. c) 50%. d) 20%. (E) 40%.

82

Cor da chama depende do elemento queimado

Por que a cor do fogo varia de um material para outro?

A cor depende basicamente do elemento químico em maior abundância no material que está sendo queimado. A mais comum, vista em incêndios e em simples velas, é a chama amarelada, resultado da combustão do sódio, que emite luz amarela quando aquecido a altas temperaturas. Quando, durante a combustão, são liberados átomos de cobre ou bário, como em incêndio de fiação elétrica, a cor da chama fica esverdeada.

(Superinteressante, março de 1996. Adaptado.)

A luz é uma onda eletromagnética. Dependendo da frequência dessa onda, ela terá uma coloração diferente. O valor do comprimento de onda da luz é relacionado com a sua frequência e com a energia que ela transporta: quanto mais energia, menor é o comprimento de onda e mais quente é a chama que emite a luz. Luz com coloração azulada tem menor comprimento de onda do que luz com coloração alaranjada.



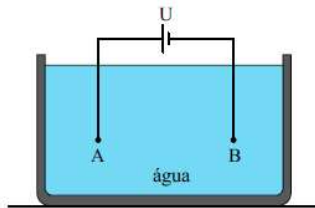
(<http://papofisico.tumblr.com>. Adaptado.)

Baseando-se nas informações e analisando a imagem, é correto afirmar que, na região I, em relação à região II,

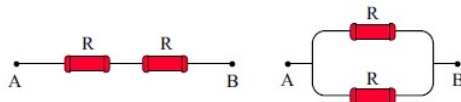
- a) a luz emitida pela chama se propaga pelo ar com maior velocidade.
b) a chama emite mais energia.
c) a chama é mais fria.
d) a luz emitida pela chama tem maior frequência.
e) a luz emitida pela chama tem menor comprimento de onda.

83

Determinada massa de água deve ser aquecida com o calor dissipado por uma associação de resistores ligada nos pontos A e B do esquema mostrado na figura.



Para isso, dois resistores ôhmicos de mesma resistência R podem ser associados e ligados aos pontos A e B. Uma ddp constante U , criada por um gerador ideal entre os pontos A e B, é a mesma para ambas as associações dos resistores, em série ou em paralelo.



Considere que todo calor dissipado pelos resistores seja absorvido pela água e que, se os resistores forem associados em série, o aquecimento pretendido será conseguido em 1 minuto. Dessa forma, se for utilizada a associação em paralelo, o mesmo aquecimento será conseguido num intervalo de tempo, em segundos, igual a

- a) 30. b) 20. c) 10. d) 45. e) 15.

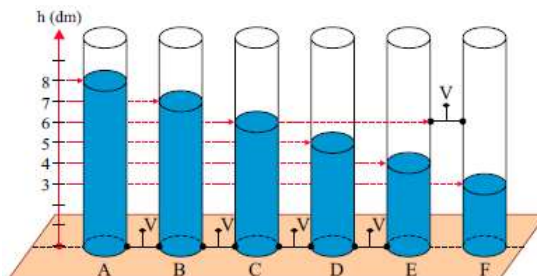
84

A soma dos n primeiros termos de uma progressão aritmética é dada por $3n^2 - 2n$, onde n é um número natural. Para essa progressão, o primeiro termo e a razão são, respectivamente,

- a) 7 e 1. b) 1 e 6. c) 6 e 1. d) 1 e 7. e) 6 e 7.

85

Seis reservatórios cilíndricos, superiormente abertos e idênticos (A, B, C, D, E e F) estão apoiados sobre uma superfície horizontal plana e ligados por válvulas (V) nas posições indicadas na figura.



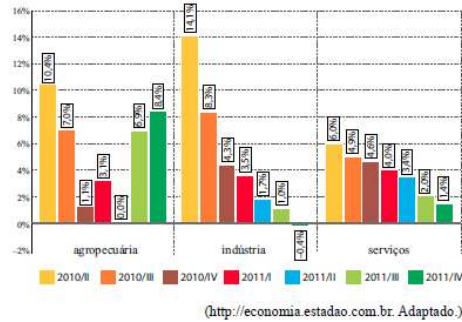
Com as válvulas (V) fechadas, cada reservatório contém água até o nível (h) indicado na figura. Todas as válvulas são, então, abertas, o que permite a passagem livre da água entre os reservatórios, até que se estabeleça o equilíbrio hidrostático.

Nesta situação final, o nível da água, em dm, será igual a

- a) 6,0 nos reservatórios de A a E e 3,0 no reservatório F. b) 5,5 nos reservatórios de A a E e 3,0 no reservatório F.
 c) 6,0 em todos os reservatórios. d) 5,5 em todos os reservatórios.
 e) 5,0 nos reservatórios de A a E e 3,0 no reservatório F.

86

O gráfico informa o percentual de variação do PIB brasileiro, em três setores produtivos, quando comparado com o mesmo trimestre do ano anterior, em um período de sete trimestres.



Comparando-se os dados do gráfico, verifica-se que, no 3º trimestre de 2011 (2011/III), quando comparado ao 3.º trimestre de 2010 (2010/III), o PIB dos setores de agropecuária, indústria e serviços, respectivamente,

- a) caiu 3,4%, 5,8% e 1,1%. b) avançou 7,0%, 8,3% e 4,9%. c) avançou 6,9% e caiu 0,7% e 1,4%.
 d) caiu 0,1%, 7,3% e 2,9%. e) avançou 6,9%, 1,0% e 2,0%.

87

A equação polinomial $x^3 - 3x^2 + 4x - 2 = 0$ admite 1 como raiz. Suas duas outras raízes são

- (A) $(1 + \sqrt{3} \cdot i)$ e $(1 - \sqrt{3} \cdot i)$.
 (B) $(1 + i)$ e $(1 - i)$.
 (C) $(2 + i)$ e $(2 - i)$.
 (D) $(-1 + i)$ e $(-1 - i)$.
 (E) $(-1 + \sqrt{3} \cdot i)$ e $(-1 - \sqrt{3} \cdot i)$.

88

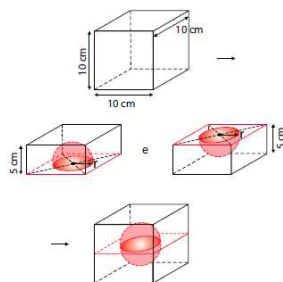
As medições da elevação do nível dos mares e oceanos feitas por mareógrafos ao longo da costa, no período de 1880 a 2000, mostram que o nível global destes subiu a uma taxa média de 1,7 cm por década. Já as medições realizadas por altímetros-radares a bordo de satélites de sensoriamento remoto, para o período de 1990 a 2000, indicam que o nível subiu a uma taxa média de 3,1 cm por década.

Admitindo que as condições climáticas que provocam esta elevação não se alterem nos próximos 50 anos, o nível global dos mares e oceanos deverá subir nesse período, em cm, entre

- a) 8,5 e 15,5. b) 6,5 e 13,5. c) 7,5 e 10,5. d) 5,5 e 10,5. e) 5,5 e 15,5.

89

Para confeccionar um porta-joias a partir de um cubo maciço e homogêneo de madeira com 10 cm de aresta, um marceneiro dividiu o cubo ao meio, paralelamente às duas faces horizontais. De cada paralelepípedo resultante extraiu uma semiesfera de 4 cm de raio, de modo que seus centros ficassem localizados no cruzamento das diagonais da face de corte, conforme mostra a sequência de figuras.



Sabendo que a densidade da madeira utilizada na confecção do porta-joias era de 0,85 g/cm³ e admitindo $\pi \cong 3$, a massa aproximada do porta-joias, em gramas, é

- a) 636. b) 634. c) 630. d) 632. e) 638.

90

Todo número inteiro positivo n pode ser escrito em sua notação científica como sendo $n = k \cdot 10^x$, em que $k \in \mathbf{R}^*$, $1 \leq k < 10$ e $x \in \mathbf{Z}$. Além disso, o número de algarismos de n é dado por $(x + 1)$.

Sabendo que $\log 2 \cong 0,30$, o número de algarismos de 257 é

- a) 16. b) 19. c) 18. d) 15. e) 17.

2ª FASE - QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

1 (13-F2--D-01)



(Hubert Robert. A Bastilha nos primeiros dias de sua demolição, 20 de julho de 1789. Museu Carnavalet, Paris, França.)

Esta representação da Bastilha, prisão política do absolutismo monárquico, foi pintada em 1789. Indique dois elementos da tela que demonstrem a solidez e a força da construção e o significado político e social da jornada popular de 14 de julho de 1789.

2 (13-F2-D-02)



Cheio de glória, coberto de louros, depois de ter derramado seu sangue em defesa da pátria e libertado um povo da escravidão, o voluntário volta ao país natal para ver sua mãe amarrada a um tronco! Horrível realidade!...

(Ângelo Agostini. *A Vida Fluminense*, 11.06.1870. Adaptado.)

Identifique a tensão apresentada pela representação e por sua legenda e analise a importância da Guerra do Paraguai para a luta de abolição da escravidão.

3 (13-F2-D-03)

O Governo Provisório foi deposto; a maioria de seus membros está presa. O poder soviético proporá uma paz democrática imediata a todas as nações. Ele procederá à entrega aos comitês camponeses dos bens dos grandes proprietários, da Coroa e da Igreja... Ele estabelecerá o controle operário sobre a produção, garantirá a convocação da Assembleia Constituinte para a data marcada... garantirá a todas as nacionalidades que vivem na Rússia o direito absoluto de disporem de si mesmas.

O Congresso decide que o exercício de todo o poder nas províncias é transferido para os Soviets dos deputados operários, camponeses e soldados, que terão de assegurar uma disciplina revolucionária perfeita. O Congresso dos Soviets está persuadido de que o exército revolucionário saberá defender a Revolução contra os ataques imperialistas.

(Proclamação do Congresso dos Soviets, outubro de 1917. *Apud* Marc Ferro. *A Revolução Russa de 1917*, 1974.)

O documento, divulgado em outubro de 1917, relaciona diversas decisões do novo governo russo.

Quais eram as principais diferenças políticas e sociais entre o governo que se iniciava (Congresso dos Soviets) e o que se encerrava (Governo Provisório)? Cite uma das realizações do novo governo, explicando o contexto em que se deu.

4 (13-F2-D-04)

Getúlio Vargas paira entre palavras e imagens. Em um dos quadros, sorridente, ladeado de escolares também sorridentes, Getúlio toca o rosto de uma menina; ao seu lado, um menino empunha a bandeira nacional. Os textos são todos conclamativos e supõem sempre uma voz a comandar o leitor infantil e a incitá-lo para a ação. A mesma getulização dos textos escolares se faz presente na ampla literatura encomendada pelo DIP [...].

(Alcir Lenharo. *Sacralização da política*, 1986.)

Explique o que o autor chama de “getulização dos textos escolares” e analise o papel do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) durante o Estado Novo (1937-1945).

5

Observe as figuras.



(Analúcia Giometti et al. (orgs.). *Pedagogia cidadã – ensino de Geografia*, 2006. Adaptado.)

Faça uma análise espaço-temporal da paisagem, identificando quatro transformações feitas pelo homem.

6

Rio de Janeiro fecha o maior aterro sanitário da América Latina



(*O Estado de S.Paulo*, 04.06.2012.)

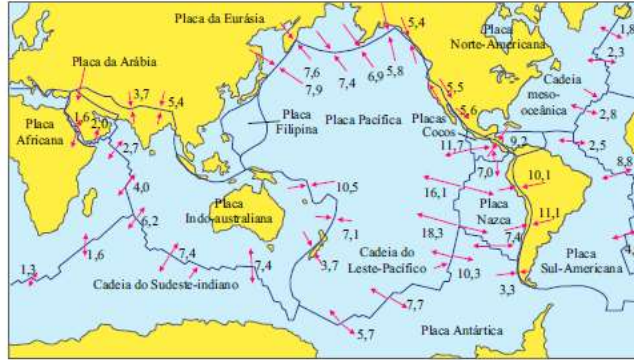
A manchete noticia o fechamento do Aterro Sanitário Metropolitano do Jardim Gramacho, após 34 anos de existência. O maior aterro sanitário da América Latina estava localizado à beira da Baía de Guanabara, sobre áreas de manguezais e cercado pelos rios Iguaçú e Sarapuí.

Cite e explique três razões ambientais ou sociais para esse fato ter sido comemorado.

7

Brasileiros de várias cidades precisam adaptar a rotina a fenômenos climáticos. Mas Montes Claros, em Minas Gerais, tem um desafio diferente: seus habitantes têm de aprender a conviver com terremotos. É pelo menos um abalo por ano – são 23 desde 1995, segundo o Observatório Sismológico da Universidade de Brasília. O mais forte, porém, ocorreu há oito dias, atingindo magnitude 4,5 na escala Richter e foi sentido em toda a cidade. Nos dias seguintes, houve mais três tremores menores – resultando em “pavor total” da população.

(Marcelo Portela. A cidade que tem de viver com terremotos. *O Estado de S.Paulo*, 27.05.2012. Adaptado.)



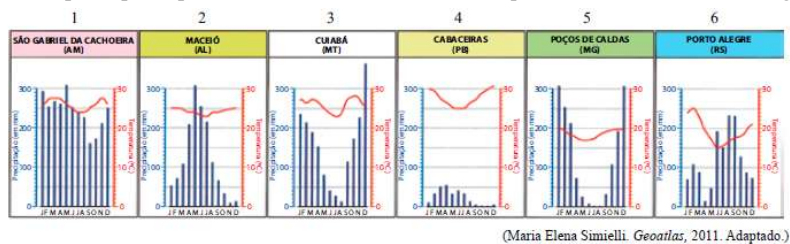
Distribuição das placas litosféricas da Terra. As setas indicam o sentido do movimento, e os números, as velocidades relativas, em cm/ano, entre as placas. Por exemplo, a placa Sul-Americana avança sobre a placa de Nazca a uma velocidade considerada alta, que varia de 10,1 a 11,1 cm por ano.

(Wilson Teixeira et al. (orgs.). *Decifrando a Terra*, 2009. Adaptado.)

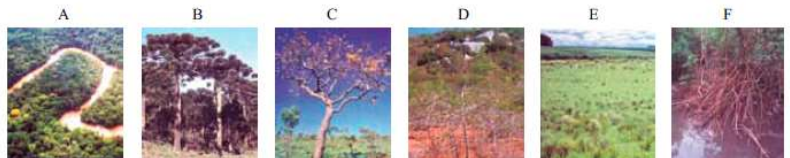
A partir da leitura do texto, da análise do planisférico e de seus conhecimentos, defina a expressão “placa tectônica” e explique qual é o padrão de ocorrências de abalos sísmicos no Brasil.

8

Analise os climogramas dos principais tipos climáticos do Brasil e as fotos que retratam as formações vegetais correspondentes.



(Maria Elena Simielli. *Geotilas*, 2011. Adaptado.)



(Maria Elena Simielli. *Geotilas*, 2011. Adaptado.)

Identifique o climograma e a respectiva foto que representa a vegetação do cerrado.

Mencione duas características da formação vegetal do cerrado e uma característica do clima no qual ela ocorre.

9 (13-F2-D-05)

Ninguém pode deixar de reconhecer a influência da teoria do bom selvagem na consciência contemporânea. Ela é vista no presente respeito por tudo o que é natural (alimentos naturais, remédios naturais, parto natural) e na desconfiança diante do que é feito pelo homem, no desuso dos estilos autoritários de criação de filhos e na concepção dos problemas sociais como defeitos reparáveis em nossas instituições, e não como tragédias inerentes à condição humana.

(Steven Pinker. *Tábula rasa – a negação contemporânea da natureza humana*, 2004. Adaptado.)

Explique a origem e o conteúdo da “teoria do bom selvagem” na história da Filosofia e comente sua implicação na análise dos problemas sociais.

10 (13-F2-D-06)

Preguiça e covardia são as causas que explicam por que uma grande parte dos seres humanos, mesmo muito após a natureza tê-los declarado livres da orientação alheia, ainda permanecem, com gosto, e por toda a vida, na condição de menoridade. É tão confortável ser menor! Tenho à disposição um livro que entende por mim, um pastor que tem consciência por mim, um médico que prescreve uma dieta etc.: então não preciso me esforçar. A maioria da humanidade vê como muito perigoso, além de bastante difícil, o passo a ser dado rumo à maioridade, uma vez que tutores já tomaram para si de bom grado a sua supervisão. Após terem previamente embrutecido e cuidadosamente protegido seu gado, para que estas pacatas criaturas não ousem dar qualquer passo fora dos trilhos nos quais devem andar, os tutores lhes mostram o perigo que as ameaça caso

queiram andar por conta própria. Tal perigo, porém, não é assim tão grande, pois, após algumas quedas, aprenderiam finalmente a andar; basta, entretanto, o perigo de um tombo para intimidá-las e aterrorizá-las por completo para que não façam novas tentativas.

(Immanuel Kant, *apud* Danilo Marcondes. *Textos básicos de ética – de Platão a Foucault*, 2009. Adaptado.)

O texto refere-se à resposta dada pelo filósofo Kant à pergunta sobre “O que é o Iluminismo?”. Explique o significado da oposição por ele estabelecida entre “menoridade” e “autonomia intelectual”.

11 (13-F2-D-07)

Texto 1

Para santo Tomás de Aquino, o poder político, por ser uma instituição divina, além dos fins temporais que justificam a ação política, visa outros fins superiores, de natureza espiritual. O Estado deve dar condições para a realização eterna e sobrenatural do homem. Ao discutir a relação Estado-Igreja, admite a supremacia desta sobre aquele. Considera a Monarquia a melhor forma de governo, por ser o governo de um só, escolhido pela sua virtude, desde que seja bloqueado o caminho da tirania.

Texto 2

Maquiavel rejeita a política normativa dos gregos, a qual, ao explicar “como o homem deve agir”, cria sistemas utópicos. A nova política, ao contrário, deve procurar a verdade efetiva, ou seja, “como o homem age de fato”. O método de Maquiavel estipula a observação dos fatos, o que denota uma tendência comum aos pensadores do Renascimento, preocupados em superar, através da experiência, os esquemas meramente dedutivos da Idade Média. Seus estudos levam à constatação de que os homens sempre agiram pelas formas da corrupção e da violência.

(Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Martins. *Filosofando*, 1986. Adaptado.)

Explique as diferentes concepções de política expressadas nos dois textos.

12

Do lado oposto da caverna, Platão situa uma fogueira – fonte da luz de onde se projetam as sombras – e alguns homens que carregam objetos por cima de um muro, como num teatro de fantoches, e são desses objetos as sombras que se projetam no fundo da caverna e as vozes desses homens que os prisioneiros atribuem às sombras. Temos um efeito como num cinema em que olhamos para a tela e não prestamos atenção ao projetor nem às caixas de som, mas percebemos o som como proveniente das figuras na tela.

(Danilo Marcondes. *Iniciação à história da filosofia*, 2001).

Explique o significado filosófico da Alegoria da Caverna de Platão, comentando sua importância para a distinção entre aparência e essência.

Anexo B – Questões analisadas na 2ª etapa da pesquisa

Anexo B1- Provas do Enem

Enem 2009⁶¹

CIÊNCIAS HUMANAS – QUESTÕES MÚLTIPLA ESCOLHA

46 (09-T-01)

O Egito é visitado anualmente por milhões de turistas de todos os quadrantes do planeta, desejosos de ver com os próprios olhos a grandiosidade do poder esculpida em pedra há milênios: as pirâmides de Gizé, as tumbas do Vale dos Reis e os numerosos templos construídos ao longo do Nilo. O que hoje se transformou em atração turística era, no passado, interpretado de forma muito diferente, pois:

- a) significava, entre outros aspectos, o poder que os faraós tinham para escravizar grandes contingentes populacionais que trabalhavam nesses monumentos.
- b) representava para as populações do alto Egito a possibilidade de migrar para o sul e encontrar trabalho nos canteiros faraônicos.
- c) significava a solução para os problemas econômicos, uma vez que os faraós sacrificavam aos deuses suas riquezas, construindo templos.
- d) representava a possibilidade de o faraó ordenar a sociedade, obrigando os desocupados a trabalharem em obras públicas, que engrandeceram o próprio Egito.
- e) significava um peso para a população egípcia, que condenava o luxo faraônico e a religião baseada em crenças e superstições.

47 (09-T-02)

O que se entende por Corte do antigo regime é, em primeiro lugar, a casa de habitação dos reis de França, de suas famílias, de todas as pessoas que, de perto ou de longe, dela fazem parte. As despesas da Corte, da imensa casa dos reis, são consignadas no registro das despesas do reino da França sob a rubrica significativa de Casas Reais.

ELIAS, N. **A sociedade de corte**. Lisboa: Estampa, 1987.

Algumas casas de habitação dos reis tiveram grande efetividade política e terminaram por se transformar em patrimônio artístico e cultural, cujo exemplo é:

- a) o palácio de Versalhes.
- b) o Museu Britânico.
- c) a catedral de Colônia.
- d) a Casa Branca.
- e) a pirâmide do faraó Quéops.

48 (09-T-03)

Hoje em dia, nas grandes cidades, enterrar os mortos é uma prática quase íntima, que diz respeito apenas à família. A menos, é claro, que se trate de uma personalidade conhecida. Entretanto, isso nem sempre foi assim. Para um historiador, os sepultamentos são uma fonte de informações importantes para que se compreenda, por exemplo, a vida política das sociedades.

No que se refere às práticas sociais ligadas aos sepultamentos,

- a) na Grécia Antiga, as cerimônias fúnebres eram desvalorizadas, porque o mais importante era a democracia experimentada pelos vivos.
- b) na Idade Média, a Igreja tinha pouca influência sobre os rituais fúnebres, preocupando-se mais com a salvação da alma.
- c) no Brasil colônia, o sepultamento dos mortos nas igrejas era regido pela observância da hierarquia social.
- d) na época da Reforma, o catolicismo condenou os excessos de gastos que a burguesia fazia para sepultar seus mortos.
- e) no período posterior à Revolução Francesa, devido as grandes perturbações sociais, abandona-se a prática do luto.

49 (09-T-04)

⁶¹ (Caderno azul) Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/downloads/2009/dia1_caderno1.pdf>. Acesso: 10 jan. 2014.

A Idade Média é um extenso período da História do Ocidente cuja memória é construída e reconstruída segundo as circunstâncias das épocas posteriores. Assim, desde o Renascimento, esse período vem sendo alvo de diversas interpretações que dizem mais sobre o contexto histórico em que são produzidas do que propriamente sobre o Medieval.

Um exemplo acerca do que está exposto no texto acima é:

- a) a associação que Hitler estabeleceu entre o III Reich e o Sacro Império Romano Germânico.
- b) o retorno dos valores cristãos medievais, presentes nos documentos do Concílio Vaticano II.
- c) a luta dos negros sul-africanos contra o apartheid inspirada por valores dos primeiros cristãos.
- d) o fortalecimento político de Napoleão Bonaparte, que se justificava na amplitude de poderes que tivera Carlos Magno.
- e) a tradição heroica da cavalaria medieval, que foi afetada negativamente pelas produções cinematográficas de Hollywood.

50 (09-T-05)

A primeira metade do século XX foi marcada por conflitos e processos que a inscreveram como um dos mais violentos períodos da história humana.

Entre os principais fatores que estiveram na origem dos conflitos ocorridos durante a primeira metade do século XX estão:

- a) a crise do colonialismo, a ascensão do nacionalismo e do totalitarismo.
- b) o enfraquecimento do império britânico, a Grande Depressão e a corrida nuclear.
- c) o declínio britânico, o fracasso da Liga das Nações e a Revolução Cubana.
- d) a corrida armamentista, o terceiro-mundismo e o expansionismo soviético.
- e) a Revolução Bolchevique, o imperialismo e a unificação da Alemanha.

51 (09-T-06)

Os regimes totalitários da primeira metade do século XX apoiaram-se fortemente na mobilização da juventude em torno da defesa de ideias grandiosas para o futuro da nação. Nesses projetos, os jovens deveriam entender que só havia uma pessoa digna de ser amada e obedecida, que era o líder. Tais movimentos sociais juvenis contribuíram para a implantação e a sustentação do nazismo, na Alemanha, e do fascismo, na Itália, Espanha e Portugal.

A atuação desses movimentos juvenis caracterizava-se:

- a) pelo sectarismo e pela forma violenta e radical com que enfrentavam os opositores ao regime.
- b) pelas propostas de conscientização da população acerca dos seus direitos como cidadãos.
- c) pela promoção de um modo de vida saudável, que mostrava os jovens como exemplos a seguir.
- d) pelo diálogo, ao organizar debates que opunham jovens idealistas e velhas lideranças conservadoras.
- e) pelos métodos políticos populistas e pela organização de comícios multitudinários.

52 (09-T-07)

Do ponto de vista geopolítico, a Guerra Fria dividiu a Europa em dois blocos. Essa divisão propiciou a formação de alianças antagônicas de caráter militar, como a OTAN, que aglutinava os países do bloco ocidental, e o Pacto de Varsóvia, que concentrava os do bloco oriental. É importante destacar que, na formação da OTAN, estão presentes, além dos países do oeste europeu, os EUA e o Canadá. Essa divisão histórica atingiu igualmente os âmbitos político e econômico que se refletia pela opção entre os modelos capitalista e socialista.

Essa divisão europeia ficou conhecida como

- a) Cortina de Ferro.
- b) Muro de Berlim.
- c) União Europeia.
- d) Convenção de Ramsar.
- e) Conferência de Estocolmo.

53 (09-T-08)

O ano de 1968 ficou conhecido pela efervescência social, tal como se pode comprovar pelo seguinte trecho, retirado de texto sobre propostas preliminares para uma revolução cultural: “É preciso discutir em todos os lugares e com todos. O dever de ser responsável e pensar politicamente diz respeito a todos, não é privilégio de uma minoria de iniciados. Não devemos nos surpreender com o caos das ideias, pois essa é a condição para a emergência de novas ideias. Os pais do regime devem compreender que autonomia não é uma palavra vã; ela supõe a partilha do poder, ou seja, a mudança de sua natureza. Que ninguém tente rotular o movimento atual; ele não tem etiquetas e não precisa delas”.

Journal de la comune étudiante. **Textes et documents**. Paris: Seuil, 1969 (adaptado).

Os movimentos sociais, que marcaram o ano de 1968,

- a) foram manifestações desprovidas de conotação política, que tinham o objetivo de questionar a rigidez dos padrões de comportamento social fundados em valores tradicionais da moral religiosa.
- b) restringiram-se às sociedades de países desenvolvidos, onde a industrialização avançada, a penetração dos meios de comunicação de massa e a alienação cultural que deles resultava eram mais evidentes.

- c) resultaram no fortalecimento do conservadorismo político, social e religioso que prevaleceu nos países ocidentais durante as décadas de 70 e 80.
- d) tiveram baixa repercussão no plano político, apesar de seus fortes desdobramentos nos planos social e cultural, expressos na mudança de costumes e na contracultura.
- e) inspiraram futuras mobilizações, como o pacifismo, o ambientalismo, a promoção da equidade de gêneros e a defesa dos direitos das minorias.

55 (09-T-09)

O fim da Guerra Fria e da bipolaridade, entre as décadas de 1980 e 1990, gerou expectativas de que seria instaurada uma ordem internacional marcada pela redução de conflitos e pela multipolaridade.

O panorama estratégico do mundo pós-Guerra Fria apresenta

- a) o aumento de conflitos internos associados ao nacionalismo, às disputas étnicas, ao extremismo religioso e ao fortalecimento de ameaças como o terrorismo, o tráfico de drogas e o crime organizado.
- b) o fim da corrida armamentista e a redução dos gastos militares das grandes potências, o que se traduziu em maior estabilidade nos continentes europeu e asiático, que tinham sido palco da Guerra Fria.
- c) o desengajamento das grandes potências, pois as intervenções militares em regiões assoladas por conflitos passaram a ser realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), com maior envolvimento de países emergentes.
- d) a plena vigência do Tratado de Não Proliferação, que afastou a possibilidade de um conflito nuclear como ameaça global, devido à crescente consciência política internacional acerca desse perigo.
- e) a condição dos EUA como única superpotência, mas que se submetem às decisões da ONU no que concerne às ações militares.

56 (09-T-10)

Na democracia estado-unidense, os cidadãos são incluídos na sociedade pelo exercício pleno dos direitos políticos e também pela ideia geral de direito de propriedade. Compete ao governo garantir que esse direito não seja violado. Como consequência, mesmo aqueles que possuem uma pequena propriedade sentem-se cidadãos de pleno direito.

Na tradição política dos EUA, uma forma de incluir socialmente os cidadãos é

- a) submeter o indivíduo à proteção do governo.
- b) hierarquizar os indivíduos segundo suas posses.
- c) estimular a formação de propriedades comunais.
- d) vincular democracia e possibilidades econômicas individuais.
- e) defender a obrigação de que todos os indivíduos tenham propriedades.

57 (09-T-11)

Na década de 30 do século XIX, Tocqueville escreveu as seguintes linhas a respeito da moralidade nos EUA: “A opinião pública norte-americana é particularmente dura com a falta de moral, pois esta desvia a atenção frente à busca do bem-estar e prejudica a harmonia doméstica, que é tão essencial ao sucesso dos negócios. Nesse sentido, pode-se dizer que ser casto é uma questão de honra”.

TOCQUEVILLE, A. **Democracy in America.**

Chicago: Encyclopædia Britannica, Inc., Great Books 44, 1990 (adaptado).

Do trecho, infere-se que, para Tocqueville, os norte-americanos do seu tempo:

- a) buscavam o êxito, descurando as virtudes cívicas.
- b) tinham na vida moral uma garantia de enriquecimento rápido.
- c) valorizavam um conceito de honra dissociado do comportamento ético.
- d) relacionavam a conduta moral dos indivíduos com o progresso econômico.
- e) acreditavam que o comportamento casto perturbava a harmonia doméstica.

58 (09-T-12)

Segundo Aristóteles, “na cidade com o melhor conjunto de normas e naquela dotada de homens absolutamente justos, os cidadãos não devem viver uma vida de trabalho trivial ou de negócios — esses tipos de vida são desprezíveis e incompatíveis com as qualidades morais —, tampouco devem ser agricultores os aspirantes à cidadania, pois o lazer é indispensável ao desenvolvimento das qualidades morais e à prática das atividades políticas”.

VAN ACKER, T. Grécia. **A vida cotidiana na cidade-Estado.** São Paulo: Atual, 1994.

O trecho, retirado da obra **Política**, de Aristóteles, permite compreender que a cidadania:

- a) possui uma dimensão histórica que deve ser criticada, pois é condenável que os políticos de qualquer época fiquem entregues à ociosidade, enquanto o resto dos cidadãos tem de trabalhar.
- b) era entendida como uma dignidade própria dos grupos sociais superiores, fruto de uma concepção política profundamente hierarquizada da sociedade.

- c) estava vinculada, na Grécia Antiga, a uma percepção política democrática, que levava todos os habitantes da pólis a participarem da vida cívica.
- d) tinha profundas conexões com a justiça, razão pela qual o tempo livre dos cidadãos deveria ser dedicado às atividades vinculadas aos tribunais.
- e) vivida pelos atenienses era, de fato, restrita àqueles que se dedicavam à política e que tinham tempo para resolver os problemas da cidade.

59 (09-T-13)

Para Caio Prado Jr., a formação brasileira se completaria no momento em que fosse superada a nossa herança de inorganicidade social — o oposto da interligação com objetivos internos — trazida da colônia. Este momento alto estaria, ou esteve, no futuro. Se passarmos a Sérgio Buarque de Holanda, encontraremos algo análogo. O país será moderno e estará formado quando superar a sua herança portuguesa, rural e autoritária, quando então teríamos um país democrático. Também aqui o ponto de chegada está mais adiante, na dependência das decisões do presente. Celso Furtado, por seu turno, dirá que a nação não se completa enquanto as alavancas do comando, principalmente do econômico, não passarem para dentro do país. Como para os outros dois, a conclusão do processo encontra-se no futuro, que agora parece remoto.

SCHWARZ, R. **Os sete fôlegos de um livro**. Sequências brasileiras. São Paulo: Cia. das Letras, 1999 (adaptado).

Acerca das expectativas quanto à formação do Brasil, a sentença que sintetiza os pontos de vista apresentados no texto é:

- a) Brasil, um país que vai pra frente.
- b) Brasil, a eterna esperança.
- c) Brasil, glória no passado, grandeza no presente.
- d) Brasil, terra bela, pátria grande.
- e) Brasil, gigante pela própria natureza.

60 (09-T-14)

A definição de eleitor foi tema de artigos nas Constituições brasileiras de 1891 e de 1934.

Diz a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891:

Art. 70. São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, por sua vez, estabelece que:

Art. 180. São eleitores os brasileiros de um e de outro sexo, maiores de 18 anos, que se alistarem na forma da lei.

Ao se comparar os dois artigos, no que diz respeito ao gênero dos eleitores, depreende-se que:

- a) a Constituição de 1934 avançou ao reduzir a idade mínima para votar.
- b) a Constituição de 1891, ao se referir a cidadãos, referia-se também às mulheres.
- c) os textos de ambas as Cartas permitiam que qualquer cidadão fosse eleitor.
- d) o texto da carta de 1891 já permitia o voto feminino.
- e) a Constituição de 1891 considerava eleitores apenas indivíduos do sexo masculino.

61 (09-T-15)

O autor da constituição de 1937, Francisco Campos, afirma no seu livro, O Estado Nacional, que o eleitor seria apático; a democracia de partidos conduziria à desordem; a independência do Poder Judiciário acabaria em injustiça e ineficiência; e que apenas o Poder Executivo, centralizado em Getúlio Vargas, seria capaz de dar racionalidade imparcial ao Estado, pois Vargas teria providencial intuição do bem e da verdade, além de ser um gênio político.

CAMPOS, F. **O Estado nacional**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940 (adaptado).

Segundo as ideias de Francisco Campos,

- a) os eleitores, políticos e juízes seriam mal intencionados.
- b) o governo Vargas seria um mal necessário, mas transitório.
- c) Vargas seria o homem adequado para implantar a democracia de partidos.
- d) a Constituição de 1937 seria a preparação para uma futura democracia liberal.
- e) Vargas seria o homem capaz de exercer o poder de modo inteligente e correto.

62 (09-T-16)

A partir de 1942 e estendendo-se até o final do Estado Novo, o Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio de Getúlio Vargas falou aos ouvintes da Rádio Nacional semanalmente, por dez minutos, no programa “Hora do Brasil”. O objetivo declarado do governo era esclarecer os trabalhadores acerca das inovações na legislação de proteção ao trabalho.

GOMES, A. C. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: IUPERJ / Vértice. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988 (adaptado).

Os programas “Hora do Brasil” contribuíram para:

- a) conscientizar os trabalhadores de que os direitos sociais foram conquistados por seu esforço, após anos de lutas sindicais.
- b) promover a autonomia dos grupos sociais, por meio de uma linguagem simples e de fácil entendimento.
- c) estimular os movimentos grevistas, que reivindicavam um aprofundamento dos direitos trabalhistas.
- d) consolidar a imagem de Vargas como um governante protetor das massas.
- e) aumentar os grupos de discussão política dos trabalhadores, estimulados pelas palavras do ministro.

63 (09-T-17)

No final do século XVI, na Bahia, Guiomar de Oliveira denunciou Antônia Nóbrega à Inquisição. Segundo o depoimento, esta lhe dava “uns pós não sabe de quê, e outros pós de osso de finado, os quais pós ela confessante deu a beber em vinho ao dito seu marido para ser seu amigo e serem bem-casados, e que todas estas coisas fez tendo-lhe dito a dita Antônia e ensinado que eram coisas diabólicas e que os diabos lha ensinaram”.

ARAÚJO, E. O teatro dos vícios. **Transgressão e transigência na sociedade urbana colonial**. Brasília: UnB/José Olympio, 1997.

Do ponto de vista da Inquisição,

- a) o problema dos métodos citados no trecho residia na dissimulação, que acabava por enganar o enfeitado.
- b) o diabo era um concorrente poderoso da autoridade da Igreja e somente a justiça do fogo poderia eliminá-lo.
- c) os ingredientes em decomposição das poções mágicas eram condenados porque afetavam a saúde da população.
- d) as feiteiras representavam séria ameaça à sociedade, pois eram perceptíveis suas tendências feministas.
- e) os cristãos deviam preservar a instituição do casamento recorrendo exclusivamente aos ensinamentos da Igreja.

64 (09-T-18)

A formação dos Estados foi certamente distinta na Europa, na América Latina, na África e na Ásia. Os Estados atuais, em especial na América Latina — onde as instituições das populações locais existentes à época da conquista ou foram eliminadas, como no caso do México e do Peru, ou eram frágeis, como no caso do Brasil —, são o resultado, em geral, da evolução do transplante de instituições europeias feito pelas metrópoles para suas colônias. Na África, as colônias tiveram fronteiras arbitrariamente traçadas, separando etnias, idiomas e tradições, que, mais tarde, sobreviveram ao processo de descolonização, dando razão para conflitos que, muitas vezes, têm sua verdadeira origem em disputas pela exploração de recursos naturais. Na Ásia, a colonização europeia se fez de forma mais indireta e encontrou sistemas políticos e administrativos mais sofisticados, aos quais se superpôs. Hoje, aquelas formas anteriores de organização, ou pelo menos seu espírito, sobrevivem nas organizações políticas do Estado asiático.

GUIMARÃES, S. P. Nação, nacionalismo, Estado. **Estudos Avançados**. São Paulo: EdUSP, v. 22, n.º 62, jan.- abr. 2008 (adaptado).

Relacionando as informações ao contexto histórico e geográfico por elas evocado, assinale a opção correta acerca do processo de formação socioeconômica dos continentes mencionados no texto.

- a) Devido à falta de recursos naturais a serem explorados no Brasil, conflitos étnicos e culturais como os ocorridos na África estiveram ausentes no período da independência e formação do Estado brasileiro.
- b) A maior distinção entre os processos históricoformativos dos continentes citados é a que se estabelece entre colonizador e colonizado, ou seja, entre a Europa e os demais.
- c) À época das conquistas, a América Latina, a África e a Ásia tinham sistemas políticos e administrativos muito mais sofisticados que aqueles que lhes foram impostos pelo colonizador.
- d) Comparadas ao México e ao Peru, as instituições brasileiras, por terem sido eliminadas à época da conquista, sofreram mais influência dos modelos institucionais europeus.
- e) O modelo histórico da formação do Estado asiático equipara-se ao brasileiro, pois em ambos se manteve o espírito das formas de organização anteriores à conquista.

65 (09-T-19)

No tempo da independência do Brasil, circulavam nas classes populares do Recife trovas que faziam alusão à revolta escrava do Haiti:

*Marinheiros e caiados
 Todos devem se acabar,
 Porque só pardos e pretos
 O país hão de habitar.*

AMARAL, F. P. do. Apud CARVALHO, A. **Estudos pernambucanos**. Recife: Cultura Acadêmica, 1907.

O período da independência do Brasil registra conflitos raciais, como se depreende:

- a) dos rumores acerca da revolta escrava do Haiti, que circulavam entre a população escrava e entre os mestiços pobres, alimentando seu desejo por mudanças.
- b) da rejeição aos portugueses, brancos, que significava a rejeição à opressão da Metrópole, como ocorreu na Noite das Garrafadas.
- c) do apoio que escravos e negros forros deram à monarquia, com a perspectiva de receber sua proteção contra as injustiças do sistema escravista.
- d) do repúdio que os escravos trabalhadores dos portos demonstravam contra os marinheiros, porque estes representavam a elite branca opressora.
- e) da expulsão de vários líderes negros independentistas, que defendiam a implantação de uma república negra, a exemplo do Haiti.

66 (09-T-20)

Colhe o Brasil, após esforço contínuo dilatado no tempo, o que plantou no esforço da construção de sua inserção internacional. Há dois séculos formularam-se os pilares da política externa. Teve o país inteligência de longo prazo e cálculo de oportunidade no mundo difuso da transição da hegemonia britânica para o século americano. Engendrou concepções, conceitos e teoria própria no século XIX, de José Bonifácio ao Visconde do Rio Branco. Buscou autonomia decisória no século XX. As elites se interessaram, por meio de calorosos debates, pelo destino do Brasil. O país emergiu, de Vargas aos militares, como ator responsável e previsível nas ações externas do Estado. A mudança de regime político para a democracia não alterou o pragmatismo externo, mas o aperfeiçoou.

SARAIVA, J. F. S. O lugar do Brasil e o silêncio do parlamento.
Correio Braziliense, Brasília, 28 maio 2009 (adaptado).

Sob o ponto de vista da política externa brasileira no século XX, conclui-se que

- a) o Brasil é um país periférico na ordem mundial, devido às diferentes conjunturas de inserção internacional.
- b) as possibilidades de fazer prevalecer ideias e conceitos próprios, no que tange aos temas do comércio internacional e dos países em desenvolvimento, são mínimas.
- c) as brechas do sistema internacional não foram bem aproveitadas para avançar posições voltadas para a criação de uma área de cooperação e associação integrada a seu entorno geográfico.
- d) os grandes debates nacionais acerca da inserção internacional do Brasil foram embasados pelas elites do Império e da República por meio de consultas aos diversos setores da população.
- e) a atuação do Brasil em termos de política externa evidencia que o país tem capacidade decisória própria, mesmo diante dos constrangimentos internacionais.

67 (09-T-21)

A prosperidade induzida pela emergência das máquinas de tear escondia uma acentuada perda de prestígio. Foi nessa idade de ouro que os artesãos, ou os tecelões temporários, passaram a ser denominados, de modo genérico, tecelões de teares manuais. Exceto em alguns ramos especializados, os velhos artesãos foram colocados lado a lado com novos imigrantes, enquanto pequenos fazendeiros-tecelões abandonaram suas pequenas propriedades para se concentrar na atividade de tecer. Reduzidos à completa dependência dos teares mecanizados ou dos fornecedores de matéria-prima, os tecelões ficaram expostos a sucessivas reduções dos rendimentos.

THOMPSON, E. P. **The making of the english working class**.
Harmondsworth: Penguin Books, 1979 (adaptado).

Com a mudança tecnológica ocorrida durante a Revolução Industrial, a forma de trabalhar alterou-se porque

- a) a invenção do tear propiciou o surgimento de novas relações sociais.
- b) os tecelões mais hábeis prevaleceram sobre os inexperientes.
- c) os novos teares exigiam treinamento especializado para serem operados.
- d) os artesãos, no período anterior, combinavam a tecelagem com o cultivo de subsistência.
- e) os trabalhadores não especializados se apropriaram dos lugares dos antigos artesãos nas fábricas.

68 (09-T-22)

Até o século XVII, as paisagens rurais eram marcadas por atividades rudimentares e de baixa produtividade. A partir da Revolução Industrial, porém, sobretudo com o advento da revolução tecnológica, houve um desenvolvimento contínuo do setor agropecuário.

São, portanto, observadas consequências econômicas, sociais e ambientais inter-relacionadas no período posterior à Revolução Industrial, as quais incluem

- a) a erradicação da fome no mundo.
- b) o aumento das áreas rurais e a diminuição das áreas urbanas.
- c) a maior demanda por recursos naturais, entre os quais os recursos energéticos.

- d) a menor necessidade de utilização de adubos e corretivos na agricultura.
- e) o contínuo aumento da oferta de emprego no setor primário da economia, em face da mecanização.

69 (09-T-23)

Como se assistisse à demonstração de um espetáculo mágico, ia revendo aquele ambiente tão característico de família, com seus pesados móveis de vinhático ou de jacarandá, de qualidade antiga, e que denunciavam um passado ilustre, gerações de Meneses talvez mais singelos e mais calmos; agora, uma espécie de desordem, de relaxamento, abastardava aquelas qualidades primaciais. Mesmo assim era fácil perceber o que haviam sido, esses nobres da roça, com seus cristais que brilhavam mansamente na sombra, suas pratas semiepoiradas que atestavam o esplendor esvanecido, seus marfins e suas opalinas – ah, respirava-se ali conforto, não havia dúvida, mas era apenas uma sobrevivência de coisas idas. Dir-se-ia, ante esse mundo que se ia desagregando, que um mal oculto o roía, como um tumor latente em suas entranhas.

CARDOSO, L. **Crônica da casa assassinada**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002 (adaptado).

O mundo narrado nesse trecho do romance de Lúcio Cardoso, acerca da vida dos Meneses, família da aristocracia rural de Minas Gerais, apresenta não apenas a história da decadência dessa família, mas é, ainda, a representação literária de uma fase de desagregação política, social e econômica do país. O recurso expressivo que formula literariamente essa desagregação histórica é o de descrever a casa dos Meneses como

- a) ambiente de pobreza e privação, que carece de conforto mínimo para a sobrevivência da família.
- b) mundo mágico, capaz de recuperar o encantamento perdido durante o período de decadência da aristocracia rural mineira.
- c) cena familiar, na qual o calor humano dos habitantes da casa ocupa o primeiro plano, compensando a frieza e austeridade dos objetos antigos.
- d) símbolo de um passado ilustre que, apesar de superado, ainda resiste à sua total dissolução graças ao cuidado e asseio que a família dispensa à conservação da casa.
- e) espaço arruinado, onde os objetos perderam seu esplendor e sobre os quais a vida repousa como lembrança de um passado que está em vias de desaparecer completamente.

70 (09-T-24)

O suíço Thomas Davatz chegou a São Paulo em 1855 para trabalhar como colono na fazenda de café Ibicaba, em Campinas. A perspectiva de prosperidade que o atraiu para o Brasil deu lugar a insatisfação e revolta, que ele registrou em livro. Sobre o percurso entre o porto de Santos e o planalto paulista, escreveu Davatz: “As estradas do Brasil, salvo em alguns trechos, são péssimas. Em quase toda parte, falta qualquer espécie de calçamento ou mesmo de saibro. Constam apenas de terra simples, sem nenhum benefício. É fácil prever que nessas estradas não se encontram estalagens e hospedarias como as da Europa. Nas cidades maiores, o viajante pode naturalmente encontrar aposento sofrível; nunca, porém, qualquer coisa de comparável à comodidade que proporciona na Europa qualquer estalagem rural. Tais cidades são, porém, muito poucas na distância que vai de Santos a Ibicaba e que se percorre em cinquenta horas no mínimo”.

Em 1867 foi inaugurada a ferrovia ligando Santos a Jundiaí, o que abreviou o tempo de viagem entre o litoral e o planalto para menos de um dia. Nos anos seguintes, foram construídos outros ramais ferroviários que articularam o interior cafeeiro ao porto de exportação, Santos.

DAVATZ, T. **Memórias de um colono no Brasil**. São Paulo: Livraria Martins, 1941 (adaptado).

O impacto das ferrovias na promoção de projetos de colonização com base em imigrantes europeus foi importante, porque

- a) o percurso dos imigrantes até o interior, antes das ferrovias, era feito a pé ou em muares; no entanto, o tempo de viagem era aceitável, uma vez que o café era plantado nas proximidades da capital, São Paulo.
- b) a expansão da malha ferroviária pelo interior de São Paulo permitiu que mão-de-obra estrangeira fosse contratada para trabalhar em cafezais de regiões cada vez mais distantes do porto de Santos.
- c) o escoamento da produção de café se viu beneficiado pelos aportes de capital, principalmente de colonos italianos, que desejavam melhorar sua situação econômica.
- d) os fazendeiros puderam prescindir da mão-de-obra europeia e contrataram trabalhadores brasileiros provenientes de outras regiões para trabalhar em suas plantações.
- e) as notícias de terras acessíveis atraíram para São Paulo grande quantidade de imigrantes, que adquiriram vastas propriedades produtivas.

74 (09-T-25)

No período 750-338 a. C., a Grécia antiga era composta por cidades-Estado, como por exemplo Atenas, Esparta, Tebas, que eram independentes umas das outras, mas partilhavam algumas características culturais, como a língua grega. No centro da Grécia, Delfos era um lugar de culto religioso frequentado por habitantes de todas as cidades-Estado.

No período 1200-1600 d. C., na parte da Amazônia brasileira onde hoje está o Parque Nacional do Xingu, há vestígios de quinze cidades que eram cercadas por muros de madeira e que tinham até dois mil e quinhentos habitantes cada uma. Essas

ciudades eram ligadas por estradas a centros cerimoniais com grandes praças. Em torno delas havia roças, pomares e tanques para a criação de tartarugas. Aparentemente, epidemias dizimaram grande parte da população que lá vivia.

Folha de S. Paulo, ago. 2008 (adaptado).

Apesar das diferenças históricas e geográficas existentes entre as duas civilizações elas são semelhantes pois

- as ruínas das cidades mencionadas atestam que grandes epidemias dizimaram suas populações.
- as cidades do Xingu desenvolveram a democracia, tal como foi concebida em Tebas.
- as duas civilizações tinham cidades autônomas e independentes entre si.
- os povos do Xingu falavam uma mesma língua, tal como nas cidades-Estado da Grécia.
- as cidades do Xingu dedicavam-se à arte e à filosofia tal como na Grécia.

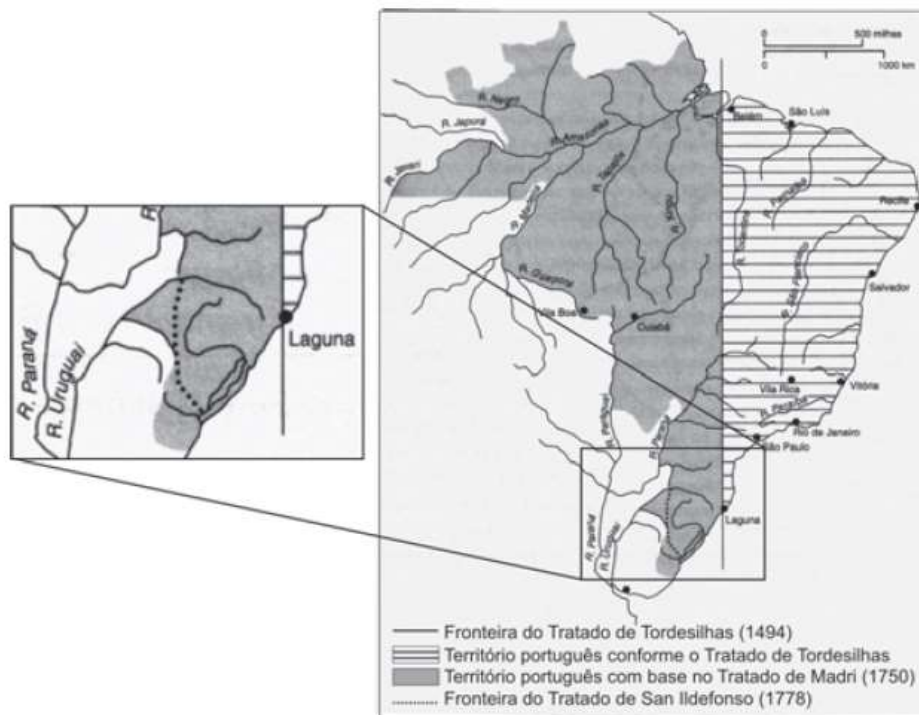
80 (09-T-26)

O homem construiu sua história por meio do constante processo de ocupação e transformação do espaço natural. Na verdade, o que variou, nos diversos momentos da experiência humana, foi a intensidade dessa exploração.

Disponível em: <http://www.simposioreformaagraria.propp.ufu.br>. Acesso em: 09 jul. 2009 (adaptado).

Uma das consequências que pode ser atribuída à crescente intensificação da exploração de recursos naturais, facilitada pelo desenvolvimento tecnológico ao longo da história, é A a diminuição do comércio entre países e regiões, que se tornaram autossuficientes na produção de bens e serviços. B a ocorrência de desastres ambientais de grandes proporções, como no caso de derramamento de óleo por navios petroleiros. C a melhora generalizada das condições de vida da população mundial, a partir da eliminação das desigualdades econômicas na atualidade. D o desmatamento, que eliminou grandes extensões de diversos biomas improdutivos, cujas áreas passaram a ser ocupadas por centros industriais modernos. E o aumento demográfico mundial, sobretudo nos países mais desenvolvidos, que apresentam altas taxas de crescimento vegetativo.

84 (09-T-27)



BETHEL, L. *História da América*. V. I. São Paulo: Edusp, 1997.

As terras brasileiras foram divididas por meio de tratados entre Portugal e Espanha. De acordo com esses tratados, identificados no mapa, conclui-se que

- Portugal, pelo Tratado de Tordesilhas, detinha o controle da foz do rio Amazonas.
- o Tratado de Tordesilhas utilizava os rios como limite físico da América portuguesa.
- o Tratado de Madri reconheceu a expansão portuguesa além da linha de Tordesilhas.
- Portugal, pelo Tratado de San Ildefonso, perdia territórios na América em relação ao de Tordesilhas.
- o Tratado de Madri criou a divisão administrativa da América Portuguesa em Vice-Reinos Oriental e Ocidental.

89 (09-T-28)

A mais profunda objeção que se faz à ideia da criação de uma cidade, como Brasília, é que o seu desenvolvimento não poderá jamais ser natural. É uma objeção muito séria, pois provém de uma concepção de vida fundamental: a de que a atividade social e cultural não pode ser uma construção. Esquecem-se, porém, aqueles que fazem tal crítica, que o Brasil, como praticamente toda a América, é criação do homem ocidental.

PEDROSA, M. Utopia: obra de arte. **Vis** – Revista do Programa de Pós-graduação em Arte (UnB), Vol. 5, n. 1, 2006 (adaptado).

As ideias apontadas no texto estão em oposição, porque

- a) a cultura dos povos é reduzida a exemplos esquemáticos que não encontram respaldo na história do Brasil ou da América.
- b) as cidades, na primeira afirmação, têm um papel mais fraco na vida social, enquanto a América é mostrada como um exemplo a ser evitado.
- c) a objeção inicial, de que as cidades não podem ser inventadas, é negada logo em seguida pelo exemplo utópico da colonização da América.
- d) a concepção fundamental da primeira afirmação defende a construção de cidades e a segunda mostra, historicamente, que essa estratégia acarretou sérios problemas.
- e) a primeira entende que as cidades devem ser organismos vivos, que nascem de forma espontânea, e a segunda mostra que há exemplos históricos que demonstram o contrário.

CIÊNCIAS HUMANAS – QUESTÕES MÚLTIPLA ESCOLHA

10 (10-T-01)

A serraria construía ramais ferroviários que adentravam as grandes matas, onde grandes locomotivas com guindastes e correntes gigantescas de mais de 100 metros arrastavam, para as composições de trem, as toras que jaziam abatidas por equipes de trabalhadores que anteriormente passavam pelo local. Quando o guindaste arrastava as grandes toras em direção à composição de trem, os ervais nativos que existiam em meio às matas eram destruídos por este deslocamento.

MACHADO P. P. **Lideranças do Contestado**. Campinas: Unicamp, SP, 2004 (adaptado).

No início do século XX, uma série de empreendimentos capitalistas chegou à região do meio-oeste de Santa Catarina – ferrovias, serrarias e projetos de colonização.

Os impactos sociais gerados por esse processo estão na origem da chamada Guerra do Contestado. Entre tais impactos, encontrava-se:

- a) a absorção dos trabalhadores rurais como trabalhadores da serraria, resultando em um processo de êxodo rural.
- b) o desemprego gerado pela introdução das novas máquinas, que diminuía a necessidade de mão de obra.
- c) a desorganização da economia tradicional, que sustentava os posseiros e os trabalhadores rurais da região.
- d) a diminuição do poder dos grandes coronéis da região, que passavam disputar o poder político com os novos agentes.
- e) o crescimento dos conflitos entre os operários empregados nesses empreendimentos e os seus proprietários, ligados ao capital internacional.

12 (10-T-02)

A Inglaterra pedia lucros e recebia lucros. Tudo se transformava em lucro. As cidades tinham sua sujeira lucrativa, suas favelas lucrativas, sua fumaça lucrativa, sua desordem lucrativa, sua ignorância lucrativa, seu desespero lucrativo. As novas fábricas e os novos altos-fornos eram como Pirâmides, mostrando mais a escravização do homem que seu poder.

DEANE, P. **A Revolução Industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979 (adaptado).

Qual relação é estabelecida no texto entre os avanços tecnológicos da Revolução Industrial Inglesa e as características das cidades industriais no início do século XIX?

- a) A facilidade em se estabelecer relações lucrativas transformava as cidades em espaços privilegiados para a livre iniciativa característica da nova sociedade capitalista.
- b) O desenvolvimento de métodos de planejamento urbano aumentava a eficiência do trabalho industrial.
- c) A construção de núcleos urbanos integrados por meios de transporte facilitava o deslocamento dos trabalhadores das periferias até as fábricas.
- d) A grandiosidade dos prédios onde se localizavam as fábricas revelava os avanços de engenharia e da arquitetura do período, transformando as cidades em locais de experimentação estética e artística.
- e) O alto nível de exploração dos trabalhadores industriais ocasionava o surgimento de aglomerados urbanos marcados por péssimas condições de moradia, saúde e higiene.

13 (10-T-03)

As secas e o apelo econômico da borracha — produto que no final do século XIX alcançava preços altos nos mercados internacionais — motivaram a movimentação de massas humanas oriundas do Nordeste do Brasil para o Acre. Entretanto, até o início do século XX, essa região pertencia à Bolívia, embora a maioria da sua população fosse brasileira e não obedecesse à autoridade boliviana. Para reagir à presença de brasileiros, o governo de La Paz negociou o arrendamento da região a uma entidade internacional, o Bolivian Syndicate, iniciando violentas disputas dos dois lados da fronteira. O conflito só terminou em 1903, com a assinatura do Tratado de Petrópolis, pelo qual o Brasil comprou o território por 2 milhões de libras esterlinas.

Disponível em: www.mre.gov.br. Acesso em: 03 nov. 2008 (adaptado)

Compreendendo o contexto em que ocorreram os fatos apresentados, o Acre tornou-se parte do território nacional brasileiro

- a) pela formalização do Tratado de Petrópolis, que indenizava o Brasil pela sua anexação.
- b) por meio do auxílio do Bolivian Syndicate aos emigrantes brasileiros na região.
- c) devido à crescente emigração de brasileiros que exploravam os seringais.
- d) em função da presença de inúmeros imigrantes estrangeiros na região.
- e) pela indenização que os emigrantes brasileiros pagaram à Bolívia.

⁶² (Caderno amarelo) Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2010/AZUL_quarta-feira_GAB.pdf>. Acesso: 10 jan. 2014.

16 (10-T-04)

O Império Inca, que corresponde principalmente aos territórios da Bolívia e do Peru, chegou a englobar enorme contingente populacional. Cuzco, a cidade sagrada, era o centro administrativo, com uma sociedade fortemente estratificada e composta por imperadores, nobres, sacerdotes, funcionários do governo, artesãos, camponeses, escravos e soldados. A religião contava com vários deuses, e a base da economia era a agricultura, principalmente o cultivo da batata e do milho.

A principal característica da sociedade inca era a

- a) ditadura teocrática, que igualava a todos.
- b) existência da igualdade social e da coletivização da terra.
- c) estrutura social desigual compensada pela coletivização de todos os bens.
- d) existência de mobilidade social, o que levou à composição da elite pelo mérito.
- e) impossibilidade de se mudar de extrato social e a existência de uma aristocracia hereditária.

17 (10-T-05)

Os vestígios dos povos Tupi-guarani encontram-se desde as Missões e o rio da Prata, ao sul, até o Nordeste, com algumas ocorrências ainda mal conhecidas no sul da Amazônia. A leste, ocupavam toda a faixa litorânea, desde o Rio Grande do Sul até o Maranhão. A oeste, aparecem (no rio da Prata) no Paraguai e nas terras baixas da Bolívia. Evitam as terras inundáveis do Pantanal e marcam sua presença discretamente nos cerrados do Brasil central. De fato, ocuparam, de preferência, as regiões de floresta tropical e subtropical.

PROUS, A. **O Brasil antes dos brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Editor, 2005.

Os povos indígenas citados possuíam tradições culturais específicas que os distinguiam de outras sociedades indígenas e dos colonizadores europeus. Entre as tradições tupi-guarani, destacava-se

- a) a organização em aldeias politicamente independentes, dirigidas por um chefe, eleito pelos indivíduos mais velhos da tribo.
- b) a ritualização da guerra entre as tribos e o caráter semissedentário de sua organização social.
- c) a conquista de terras mediante operações militares, o que permitiu seu domínio sobre vasto território.
- d) o caráter pastoril de sua economia, que prescindia da agricultura para investir na criação de animais.
- e) o desprezo pelos rituais antropofágicos praticados em outras sociedades indígenas.

19 (10-T-06)

Os tropeiros foram figuras decisivas na formação de vilarejos e cidades do Brasil colonial. A palavra tropeiro vem de "tropa" que, no passado, se referia ao conjunto de homens que transportava gado e mercadoria. Por volta do século XVIII, muita coisa era levada de um lugar a outro no lombo de mulas. O tropeirismo acabou associado à atividade mineradora, cujo auge foi a exploração de ouro em Minas Gerais e, mais tarde, em Goiás. A extração de pedras preciosas também atraiu grandes contingentes populacionais para as novas áreas e, por isso, era cada vez mais necessário dispor de alimentos e produtos básicos. A alimentação dos tropeiros era constituída por toucinho, feijão preto, farinha, pimenta-do-reino, café, fubá e coité (um molho de vinagre com fruto cáustico espremido).

Nos pousos, os tropeiros comiam feijão quase sem molho com pedaços de carne de sol e toucinho, que era servido com farofa e couve picada. O feijão tropeiro é um dos pratos típicos da cozinha mineira e recebe esse nome porque era preparado pelos cozinheiros das tropas que conduziam o gado.

Disponível em <http://www.tribunadoplanalto.com.br>. Acesso em: 27 nov. 2008.

A criação do feijão tropeiro na culinária brasileira está relacionada à

- a) atividade comercial exercida pelos homens que trabalhavam nas minas.
- b) atividade culinária exercida pelos moradores cozinheiros que viviam nas regiões das minas.
- c) atividade mercantil exercida pelos homens que transportavam gado e mercadoria.
- d) atividade agropecuária exercida pelos tropeiros que necessitavam dispor de alimentos.
- e) atividade mineradora exercida pelos tropeiros no auge da exploração do ouro.

20 (10-T-07)

I – *Para consolidar-se como governo, a República precisava eliminar as arestas, conciliar-se com o passado monarquista, incorporar distintas vertentes do republicanismo. Tiradentes não deveria ser visto como herói republicano radical, mas sim como herói cívico-religioso, como mártir, integrador, portador da imagem do povo inteiro.*

CARVALHO, J. M. C. **A formação das almas**: O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

II – *Ei-lo, o gigante da praça, / O Cristo da multidão!*

É Tiradentes quem passa / Deixem passar o Titão.

ALVES, C. Gonzaga ou a revolução de Minas. In: CARVALHO, J. M. C. **A formação das almas**: O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

A 1ª República brasileira, nos seus primórdios, precisava constituir uma figura heroica capaz de congregiar diferenças e sustentar simbolicamente o novo regime. Optando pela figura de Tiradentes, deixou de lado figuras como Frei Caneca ou Bento Gonçalves. A transformação do inconfidente em herói nacional evidencia que o esforço de construção de um simbolismo por parte da República estava relacionado

- a) ao caráter nacionalista e republicano da Inconfidência, evidenciado nas ideias e na atuação de Tiradentes.
- b) à identificação da Conjuração Mineira como o movimento precursor do positivismo brasileiro.
- c) ao fato de a proclamação da República ter sido um movimento de poucas raízes populares, que precisava de legitimação.
- d) à semelhança física entre Tiradentes e Jesus, que proporcionaria, a um povo católico como o brasileiro, uma fácil identificação.
- e) ao fato de Frei Caneca e Bento Gonçalves terem liderado movimentos separatistas no Nordeste e no Sul do país.

21 (10-T-08)

Negro, filho de escrava e fidalgo português, o baiano Luiz Gama fez da lei e das letras suas armas na luta pela liberdade. Foi vendido ilegalmente como escravo pelo seu pai para cobrir dívidas de jogo. Sabendo ler e escrever, aos 18 anos de idade conseguiu provas de que havia nascido livre. Autodidata, advogado sem diploma, fez do direito o seu ofício e transformou-se, em pouco tempo, em proeminente advogado da causa abolicionista.

AZEVEDO, E. O Orfeu de carapinha. In: **Revista de História**. Ano 1, n. 3. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, jan. 2004 (adaptado).

A conquista da liberdade pelos afro-brasileiros na segunda metade do séc. XIX foi resultado de importantes lutas sociais condicionadas historicamente. A biografia de Luiz Gama exemplifica a

- a) impossibilidade de ascensão social do negro forro em uma sociedade escravocrata, mesmo sendo alfabetizado.
- b) extrema dificuldade de projeção dos intelectuais negros nesse contexto e a utilização do Direito como canal de luta pela liberdade.
- c) rigidez de uma sociedade, assentada na escravidão, que inviabilizava os mecanismos de ascensão social.
- d) possibilidade de ascensão social, viabilizada pelo apoio das elites dominantes, a um mestiço filho de pai português.
- e) troca de favores entre um representante negro e a elite agrária escravista que outorgara o direito advocatício ao mesmo.

22 (10-T-09)

Substitui-se então uma história crítica, profunda, por uma crônica de detalhes onde o patriotismo e a bravura dos nossos soldados encobrem a vilania dos motivos que levaram a Inglaterra a armar brasileiros e argentinos para a destruição da mais gloriosa república que já se viu na América Latina, a do Paraguai.

CHIAVENATTO, J. J. **Genocídio americano: A Guerra do Paraguai**. São Paulo: Brasiliense, 1979 (adaptado).

O imperialismo inglês, "destruindo o Paraguai, mantém o status quo na América Meridional, impedindo a ascensão do seu único Estado economicamente livre".

Essa teoria conspiratória vai contra a realidade dos fatos e não tem provas documentais. Contudo essa teoria tem alguma repercussão.

DORATIOTO, F. **Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai**. São Paulo: Cia. das Letras, 2002 (adaptado).

Uma leitura dessas narrativas divergentes demonstra que ambas estão refletindo sobre

- a) a carência de fontes para a pesquisa sobre os reais motivos dessa Guerra.
- b) o caráter positivista das diferentes versões sobre essa Guerra.
- c) o resultado das intervenções britânicas nos cenários de batalha.
- d) a dificuldade de elaborar explicações convincentes sobre os motivos dessa Guerra.
- e) o nível de crueldade das ações do exército brasileiro e argentino durante o conflito.

23 (10-T-10)

Quem construiu a Tebas de sete portas?

Nos livros estão nomes de reis.

Arrastaram eles os blocos de pedra?

E a Babilônia várias vezes destruída. Quem a reconstruiu tantas vezes?

Em que casas da Lima dourada moravam os construtores?

Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta?

A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.

Quem os ergueu? Sobre quem triunfaram os césares?

BRECHT, B. **Perguntas de um trabalhador que lê**. Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br>. Acesso em: 28 abr. 2010.

Partindo das reflexões de um trabalhador que lê um livro de História, o autor censura a memória construída sobre determinados monumentos e acontecimentos históricos.

A crítica refere-se ao fato de que

- a) os agentes históricos de uma determinada sociedade deveriam ser aqueles que realizaram feitos heroicos ou grandiosos e, por isso, ficaram na memória.
- b) a História deveria se preocupar em memorizar os nomes de reis ou dos governantes das civilizações que se desenvolveram ao longo do tempo.
- c) grandes monumentos históricos foram construídos por trabalhadores, mas sua memória está vinculada aos governantes das sociedades que os construíram.
- d) os trabalhadores consideram que a História é uma ciência de difícil compreensão, pois trata de sociedades antigas e distantes no tempo.
- e) as civilizações citadas no texto, embora muito importantes, permanecem sem terem sido alvos de pesquisas históricas.

24 (10-T-11)

As ruínas do povoado de Canudos, no sertão norte da Bahia, além de significativas para a identidade cultural, dessa região, são úteis às investigações sobre a Guerra de Canudos e o modo de vida dos antigos revoltosos.

Essas ruínas foram reconhecidas como patrimônio cultural material pelo Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) porque reúnem um conjunto de

- a) objetos arqueológicos e paisagísticos.
- b) acervos museológicos e bibliográficos.
- c) núcleos urbanos e etnográficos
- d) práticas e representações de uma sociedade.
- e) expressões e técnicas de uma sociedade extinta.

25 (10-T-12)

Em 2008 foram comemorados os 200 anos da mudança da família real portuguesa para o Brasil, onde foi instalada a sede do reino. Uma sequência de eventos importantes ocorreu no período 1808-1821, durante os 13 anos em que D. João VI e a família real portuguesa permaneceram no Brasil.

Entre esses eventos, destacam-se os seguintes:

- *Bahia – 1808: Parada do navio que trazia a família real portuguesa para o Brasil, sob a proteção da marinha britânica, fugindo de um possível ataque de Napoleão.*
- *Rio de Janeiro – 1808: desembarque da família real portuguesa na cidade onde residiriam durante sua permanência no Brasil.*
- *Salvador – 1810: D. João VI assina a carta régia de abertura dos portos ao comércio de todas as nações amigas, ato antecipadamente negociado com a Inglaterra em troca da escolta dada à esquadra portuguesa.*
- *Rio de Janeiro – 1816: D. João VI torna-se rei do Brasil e de Portugal, devido à morte de sua mãe, D. Maria I.*
- *Pernambuco – 1817: As tropas de D. João VI sufocam a revolução republicana.*

GOMES, L. **1808**: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil. São Paulo: Editora Planeta, 2007 (adaptado)

Uma das consequências desses eventos foi

- a) a decadência do império britânico, em razão do contrabando de produtos ingleses através dos portos brasileiros,
- b) o fim do comércio de escravos no Brasil, porque a Inglaterra decretara, em 1806, a proibição do tráfico de escravos em seus domínios.
- c) a conquista da região do rio da Prata em represália à aliança entre a Espanha e a França de Napoleão.
- d) a abertura de estradas, que permitiu o rompimento do isolamento que vigorava entre as províncias do país, o que dificultava a comunicação antes de 1808.
- e) o grande desenvolvimento econômico de Portugal após a vinda de D. João VI para o Brasil, uma vez que cessaram as despesas de manutenção do rei e de sua família.

26 (10-T-13)

O artigo 402 do Código penal Brasileiro de 1890 dizia: Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal, conhecidos pela denominação de capoeiragem: andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumulto ou desordens.

Pena: Prisão de dois a seis meses.

SOARES, C. E. L. **A Negregada instituição**: os capoeiras no Rio de Janeiro: 1850-1890. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1994 (adaptado).

O artigo do primeiro Código Penal Republicano naturaliza medidas socialmente excludentes. Nesse contexto, tal regulamento expressava

- a) a manutenção de parte da legislação do Império com vistas ao controle da criminalidade urbana.
- b) a defesa do retorno do cativo e escravidão pelos primeiros governos do período republicano.
- c) o caráter disciplinador de uma sociedade industrializada, desejosa de um equilíbrio entre progresso e civilização.
- d) a criminalização de práticas culturais e a persistência de valores que vinculavam certos grupos ao passado de escravidão.
- e) o poder do regime escravista, que mantinha os negros como categoria social inferior, discriminada e segregada.

27 (10-T-14)

A política foi, inicialmente, a arte de impedir as pessoas de se ocuparem do que lhes diz respeito. Posteriormente, passou a ser a arte de compelir as pessoas a decidirem sobre aquilo de que nada entendem.

VALÉRY, P. Cadernos. Apud BENEVIDES, M. V. M. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1996.

Nessa definição, o autor entende que a história da política está dividida em dois momentos principais: um primeiro, marcado pelo autoritarismo excludente, e um segundo, caracterizado por uma democracia incompleta.

Considerando o texto, qual é o elemento comum a esses dois momentos da história política?

- a) A distribuição equilibrada do poder.
- b) O impedimento da participação popular.
- c) O controle das decisões por uma minoria.
- d) A valorização das opiniões mais competentes.
- e) A sistematização dos processos decisórios.

28 (10-T-15)

O príncipe, portanto, não deve se incomodar com a reputação de cruel, se seu propósito é manter o povo unido e leal. De fato, com uns poucos exemplos duros poderá ser mais clemente do que outros que, por muita piedade, permitem os distúrbios que levam ao assassinio e ao roubo.

MAQUIAVEL, N. **O Príncipe**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

No século XVI, Maquiavel escreveu **O Príncipe**, reflexão sobre a Monarquia e a função do governante.

A manutenção da ordem social, segundo esse autor, baseava-se na

- a) inércia do julgamento de crimes polêmicos.
- b) bondade em relação ao comportamento dos mercenários.
- c) compaixão quanto à condenação de transgressões religiosas.
- d) neutralidade diante da condenação dos servos.
- e) conveniência entre o poder tirânico e a moral do príncipe.

29 (10-T-16)

Eu, o Príncipe Regente, faço saber aos que o presente Alvará virem: que desejando promover e adiantar a riqueza nacional, e sendo um dos mananciais dela as manufaturas e a indústria, sou servido abolir e revogar toda e qualquer proibição que haja a este respeito no Estado do Brasil.

Alvará de liberdade para as indústrias (1.º de Abril de 1808). In Bonavides, P.; Amaral, R. **Textos políticos da História do Brasil**. Vol. 1. Brasília: Senado Federal, 2002 (adaptado).

O projeto industrializante de D. João, conforme expresso no alvará, não se concretizou. Que características desse período explicam esse fato?

- a) A ocupação de Portugal pelas tropas francesas e o fechamento das manufaturas portuguesas.
- b) A dependência portuguesa da Inglaterra e o predomínio industrial inglês sobre suas redes de comércio.
- c) A desconfiança da burguesia industrial colonial diante da chegada da família real portuguesa.
- d) O confronto entre a França e a Inglaterra e a posição dúbia assumida por Portugal no comércio internacional.
- e) O atraso industrial da colônia provocado pela perda de mercados para as indústrias portuguesas.

30 (10-T-17)

“Pecado nefando” era expressão correntemente utilizada pelos inquisidores para a sodomia. Nefandus: o que não pode ser dito. A Assembleia de clérigos reunida em Salvador, em 1707, considerou a sodomia “tão péssimo e horrendo crime”, tao contrário à lei da natureza, que “era indigno de ser nomeado” e, por isso mesmo, nefando.

NOVAIS, F.; MELLO E SOUZA L. **História da vida privada no Brasil**. V. 1. São Paulo: Companhia das Letras. 1997 (adaptado).

O número de homossexuais assassinados no Brasil bateu o recorde histórico em 2009. De acordo com o Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais (LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis), nesse ano foram registrados 195 mortos por motivação homofóbica no País.

Disponível em: www.alemnoticia.com.br/utimas_noticias.php?codnoticia=3871.
Acesso em: 29 abr. 2010 (adaptado).

A homofobia é a rejeição e menosprezo à orientação sexual do outro e, muitas vezes, expressa-se sob a forma de comportamentos violentos. Os textos indicam que as condenações públicas, perseguições e assassinatos de homossexuais no país estão associadas

- a) à baixa representatividade política de grupos organizados que defendem os direitos de cidadania dos homossexuais.
- b) à falência da democracia no país, que torna impeditiva a divulgação de estatísticas relacionadas à violência contra homossexuais.
- c) à Constituição de 1988, que exclui do tecido social os homossexuais, além de impedi-los de exercer seus direitos políticos.
- d) a um passado histórico marcado pela demonização do corpo e por formas recorrentes de tabus e intolerância.
- e) a uma política eugênica desenvolvida pelo Estado, justificada a partir dos posicionamentos de correntes filosófico-científicas.

31 (10-T-18)

Após a abdicação de D. Pedro I, o Brasil atravessou um período marcado por inúmeras crises: as diversas forças políticas lutavam pelo poder e as reivindicações populares eram por melhores condições de vida e pelo direito de participação na vida política do país. Os conflitos representavam também o protesto contra a centralização do governo. Nesse período, ocorreu também a expansão da cultura cafeeira e o surgimento do poderoso grupo dos "barões do café", para o qual era fundamental a manutenção da escravidão e do tráfico negro.

O contexto do Período Regencial foi marcado

- a) por revoltas populares que reclamavam a volta da monarquia.
- b) por várias crises e pela submissão das forças políticas ao poder central.
- c) pela luta entre os principais grupos políticos que reivindicavam melhores condições de vida.
- d) pelo governo dos chamados regentes, que promoveram a ascensão social dos "barões do café".
- e) pela convulsão política e por novas realidades econômicas que exigiam o reforço de velhas realidades sociais.

32 (10-T-19)

De março de 1931 a fevereiro de 1940, foram decretadas mais de 150 leis novas de proteção social e de regulamentação do trabalho em todos os seus setores. Todas elas têm sido simplesmente uma dívida do governo. Desde aí, o trabalhador brasileiro encontra nos quadros gerais do regime o seu verdadeiro lugar.

DANTAS, M. A força nacionalizadora do Estado Novo. Rio de Janeiro: DIP, 1942.
Apud BERCITO, S. R. **Nos Tempos de Getúlio**: da revolução de 30 ao fim do Estado Novo. São Paulo: Atual, 1990.

A adoção de novas políticas públicas e as mudanças jurídico-institucionais ocorridas no Brasil, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, evidenciam o papel histórico de certas lideranças e a importância das lutas sociais na conquista da cidadania. Desse processo resultou a

- a) criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, que garantiu ao operariado autonomia para o exercício de atividades sindicais.
- b) legislação previdenciária, que proibiu migrantes de ocuparem cargos de direção nos sindicatos
- c) criação da Justiça do Trabalho, para coibir ideologias consideradas perturbadoras da "harmonia social".
- d) legislação trabalhista que atendeu reivindicações dos operários, garantido-lhes vários direitos e formas de proteção.
- e) decretação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que impediu o controle estatal sobre as atividades políticas da classe operária.

33 (10-T-20)

Não é difícil entender o que ocorreu no Brasil nos anos imediatamente anteriores ao golpe militar de 1964. A diminuição da oferta de empregos e a desvalorização dos salários, provocadas pela inflação, levaram a uma intensa mobilização política popular, marcada por sucessivas ondas grevistas de várias categorias profissionais, o que aprofundou as tensões sociais. Dessa vez, as classes trabalhadoras se recusaram a pagar o pato pelas sobras do modelo econômico juscelinista.

MENDONÇA, S. R. **A industrialização Brasileira**. São Paulo: Moderna, 2002 (adaptado)

Segundo o texto, os conflitos sociais ocorridos no início dos anos 1960 decorreram principalmente

- a) da manipulação política empreendida pelo governo Joao Goulart.
- b) das contradições econômicas do modelo desenvolvimentista.
- c) do poder político adquirido pelos sindicatos populistas.

- d) da desmobilização das classes dominantes frente ao avanço das greves.
- e) da recusa dos sindicatos em aceitar mudanças na legislação trabalhista.

35 (10-T-21)

Em nosso país queremos substituir o egoísmo pela moral, a honra pela probidade, os usos pelos princípios, as conveniências pelos deveres, a tirania da moda pelo império da razão, o desprezo à desgraça pelo desprezo ao vício, a insolência pelo orgulho, a vaidade pela grandeza de alma, o amor ao dinheiro pelo amor à glória, a boa companhia pelas boas pessoas, a intriga pelo mérito, o espirituoso pelo gênio, o brilho pela verdade, o tédio da volúpia pelo encanto da felicidade, a mesquinha dos grandes pela grandeza do homem.

HUNT, L. Revolução Francesa e Vida Privada. In: PERROT, M. (Org.) **História da Vida Privada**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. Vol. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1991 (adaptado).

O discurso de Robespierre, de 5 de fevereiro de 1794, do qual o trecho transcrito é parte, relaciona-se a qual dos grupos político-sociais envolvidos na Revolução Francesa?

- a) À alta burguesia, que desejava participar do poder legislativo francês como força política dominante.
- b) Ao clero francês, que desejava justiça social e era ligado à alta burguesia.
- c) A militares oriundos da pequena e média burguesia, que derrotaram as potências rivais e queriam reorganizar a França internamente.
- d) À nobreza esclarecida, que, em função do seu contato, com os intelectuais iluministas, desejava extinguir o absolutismo francês.
- e) Aos representantes da pequena e média burguesia e das camadas populares, que desejavam justiça social e direitos políticos.

36 (10-T-22)

A poluição e outras ofensas ambientais ainda não tinham esse nome, mas já eram largamente notadas no século XIX, nas grandes cidades inglesas e continentais. E a própria chegada ao campo das estradas de ferro suscitou protestos. A reação antimquinista, protagonizada pelos diversos luddismos, antecipa a batalha atual dos ambientalistas. Esse era, então, o combate social contra os miasmas urbanos.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2002 (adaptado).

O crescente desenvolvimento técnico-produtivo impõe modificações na paisagem e nos objetos culturais vivenciados pelas sociedades. De acordo com o texto, pode-se dizer que tais movimentos sociais emergiram e se expressaram por meio

- a) das ideologias conservacionistas, com milhares de adeptos no meio urbano.
- b) das políticas governamentais de preservação dos objetos naturais e culturais.
- c) das teorias sobre a necessidade de harmonização entre técnica e natureza.
- d) dos boicotes aos produtos das empresas exploradoras e poluentes.
- e) da contestação à degradação do trabalho, das tradições e da natureza.

38 (10-T-23)

*Podem me prender
Podem me bater
Podem até deixar-me sem comer
Que eu não mudo de opinião.
Aqui do morro eu não saio não
Aqui do morro eu não saio não.
Se não tem água
Eu furo um poço
Se não tem carne
Eu compro um osso e ponho na sopa
E deixa andar, deixa andar...
Falem de mim
Quem quiser falar
Aqui eu não pago aluguel
Se eu morrer amanhã seu doutor,
Estou pertinho do céu*

Zé Ketti. **Opinião**. Disponível em: <http://www.mpbnet.com.br>. Acesso em: 28 abr. 2010.

Essa música fez parte de um importante espetáculo teatral que estreou no ano de 1964, no Rio de Janeiro. O papel exercido pela Música Popular Brasileira (MPB) nesse contexto, evidenciado pela letra de música citada, foi o de

- a) entretenimento para os grupos intelectuais.
- b) valorização do progresso econômico do país.
- c) crítica à passividade dos setores populares.
- d) denúncia da situação social e política do país.
- e) mobilização dos setores que apoiavam a Ditadura Militar.

39 (10-T-24)

A chegada da televisão

A caixa de pandora tecnológica penetra nos lares e libera suas cabeças falantes, astros, novelas, noticiários e as fabulosas, irresistíveis garotas-propaganda, versões modernizadas do tradicional homem-sanduíche.

SEVCENKO, N. (Org). **História da Vida Privada no Brasil 3**. República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

A TV, a partir da década de 1950, entrou nos lares brasileiros provocando mudanças consideráveis nos hábitos da população. Certos episódios da história brasileira revelaram que a TV, especialmente como espaço de ação da imprensa, tornou-se também veículo de utilidade pública, a favor da democracia, na medida em que

- a) amplificou os discursos nacionalistas e autoritários durante o governo Vargas.
- b) revelou para o país casos de corrupção na esfera política de vários governos.
- c) maquiou indicadores sociais negativos durante as décadas de 1970 e 1980.
- d) apoiou, no governo Castelo Branco, as iniciativas de fechamento do parlamento.
- e) corroborou a construção de obras faraônicas durante os governos militares.

40 (10-T-25)

Homens da Inglaterra, por que arar para os senhores que vos mantêm na miséria?

Por que tecer com esforços e cuidado as ricas roupas que vossos tiranos vestem?

Por que alimentar, vestir e poupar do berço até o túmulo esses parasitas ingratos que exploram vosso suor — ah, que bebem vosso sangue?

SHELLEY. Os homens da Inglaterra. Apud HUBERMAN, L. **História da Riqueza do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

A análise do trecho permite identificar que o poeta romântico Shelley (1792-1822) registrou uma contradição nas condições socioeconômicas da nascente classe trabalhadora inglesa durante a Revolução Industrial. Tal contradição está identificada

- a) na pobreza dos empregados, que estava dissociada da riqueza dos patrões.
- b) no salário dos operários, que era proporcional aos seus esforços nas indústrias.
- c) na burguesia, que tinha seus negócios financiados pelo proletariado.
- d) no trabalho, que era considerado uma garantia de liberdade.
- e) na riqueza, que não era usufruída por aqueles que a produziam.

42 (10-T-26)

Judiciário contribuiu com ditadura no Chile, diz Juiz Guzmán Tapia As cortes de apelação rejeitaram mais de 10 mil habeas corpus nos casos das pessoas desaparecidas. Nos tribunais militares, todas as causas foram concluídas com suspensões temporárias ou definitivas, e os desaparecimentos políticos tiveram apenas trâmite formal na Justiça. Assim, o Poder Judiciário contribuiu para que os agentes estatais ficassem impunes.

Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br>. Acesso em: 20 jul. 2010 (adaptado).

Segundo o texto, durante a ditadura chilena na década de 1970, a relação entre os poderes Executivo e Judiciário caracterizava-se pela

- a) preservação da autonomia institucional entre os poderes.
- b) valorização da atuação independente de alguns juízes.
- c) manutenção da interferência jurídica nos atos executivos.
- d) transferência das funções dos juízes para o chefe de Estado.
- e) subordinação do poder judiciário aos interesses políticos dominantes.

CIÊNCIAS HUMANAS – QUESTÕES MÚLTIPLA ESCOLHA

1 (11-T-01)

Movimento dos Caras-Pintadas



Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br>. Acesso em: 17 abr. 2010 (adaptado).

O movimento representado na imagem, do início dos anos de 1990, arrebatou milhares de jovens no Brasil.

Nesse contexto, a juventude, movida por um forte sentimento cívico,

- a) aliou-se aos partidos de oposição e organizou a campanha Diretas Já.
- b) manifestou-se contra a corrupção e pressionou pela aprovação da Lei da Ficha Limpa.
- c) engajou-se nos protestos relâmpago e utilizou a internet para agendar suas manifestações.
- d) espelhou-se no movimento estudantil de 1968 e protagonizou ações revolucionárias armadas.
- e) tornou-se porta-voz da sociedade e influenciou no processo de impeachment do então presidente Collor.

3 (11-T-02)

No mundo árabe, países governados há décadas por regimes políticos centralizadores contabilizam metade da população com menos de 30 anos; desses, 56% têm acesso à internet. Sentindo-se sem perspectivas de futuro e diante da estagnação da economia, esses jovens incubam vírus sedentos por modernidade e democracia. Em meados de dezembro, um tunisiano de 26 anos, vendedor de frutas, põe fogo no próprio corpo em protesto por trabalho, justiça e liberdade. Uma série de manifestações eclode na Tunísia e, como uma epidemia, o vírus libertário começa a se espalhar pelos países vizinhos, derrubando em seguida o presidente do Egito, Hosni Mubarak. Sites e redes sociais – como o Facebook e o Twitter – ajudaram a mobilizar manifestantes do norte da África a ilhas do Golfo Pérsico.

SEQUEIRA, C. D.; VILLAMÉA, L. A epidemia da Liberdade. **Istoé Internacional**. 2 mar. 2011 (adaptado).

Considerando os movimentos políticos mencionados no texto, o acesso à internet permitiu aos jovens árabes

- a) reforçar a atuação dos regimes políticos existentes.
- b) tomar conhecimento dos fatos sem se envolver.
- c) manter o distanciamento necessário à sua segurança.
- d) disseminar vírus capazes de destruir programas dos computadores.
- e) difundir ideias revolucionárias que mobilizaram a população.

⁶³ (Caderno amarelo) Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/01_AZUL_GAB.pdf>. Acesso: 10 jan. 2014.

16 (11-T-03)

Na década de 1990, os movimentos sociais camponeses e as ONGs tiveram destaque, ao lado de outros sujeitos coletivos. Na sociedade brasileira, a ação dos movimentos sociais vem construindo lentamente um conjunto de práticas democráticas no interior das escolas, das comunidades, dos grupos organizados e na interface da sociedade civil com o Estado. O diálogo, o confronto e o conflito têm sido os motores no processo de construção democrática.

SOUZA, M. A. **Movimentos sociais no Brasil contemporâneo**: participação e possibilidades das práticas democráticas. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt>. Acesso em: 30 abr. 2010 (adaptado).

Segundo o texto, os movimentos sociais contribuem para o processo de construção democrática, porque

- a) determinam o papel do Estado nas transformações socioeconômicas.
- b) aumentam o clima de tensão social na sociedade civil.
- c) pressionam o Estado para o atendimento das demandas da sociedade.
- d) privilegiam determinadas parcelas da sociedade em detrimento das demais.
- e) propiciam a adoção de valores éticos pelos órgãos do Estado.

17 (11-T-04)

Art. 92. São excluídos de votar nas Assembleias Paroquiais:

I. Os menores de vinte e cinco anos, nos quais não se compreendam os casados, e Oficiais Militares, que forem maiores de vinte e um anos, os Bacharéis Formados e Clérigos de Ordens Sacras.

IV. Os Religiosos, e quaisquer que vivam em Comunidade claustral.

V. Os que não tiverem de renda líquida anual cem mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou empregos.

Constituição Política do Império do Brasil (1824). Disponível em: <https://legislação.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 abr. 2010 (adaptado).

A legislação espelha os conflitos políticos e sociais do contexto histórico de sua formulação. A Constituição de 1824 regulamentou o direito de voto dos “cidadãos brasileiros” com o objetivo de garantir

- a) o fim da inspiração liberal sobre a estrutura política brasileira.
- b) a ampliação do direito de voto para maioria dos brasileiros nascidos livres.
- c) a concentração de poderes na região produtora de café, o Sudeste brasileiro.
- d) o controle do poder político nas mãos dos grandes proprietários e comerciantes.
- e) a diminuição da interferência da Igreja Católica nas decisões político-administrativas.

18 (11-T-05)

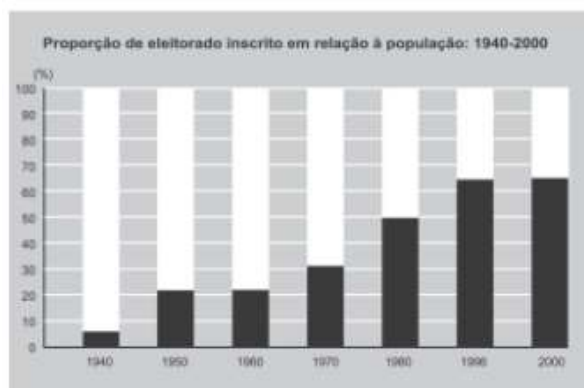
Completamente analfabeto, ou quase, sem assistência médica, não lendo jornais, nem revistas, nas quais se limita a ver as figuras, o trabalhador rural, a não ser em casos esporádicos, tem o patrão na conta de benfeitor. No plano político, ele luta com o “coronel” e pelo “coronel”. Ai estão os votos de cabresto, que resultam, em grande parte, da nossa organização econômica rural.

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1978 (adaptado).

O coronelismo, fenômeno político da Primeira República (1889-1930), tinha como uma de suas principais características o controle do voto, o que limitava, portanto, o exercício da cidadania. Nesse período, esta prática estava vinculada a uma estrutura social.

- a) igualitária, com um nível satisfatório de distribuição da renda.
- b) estagnada, com uma relativa harmonia entre as classes.
- c) tradicional, com a manutenção da escravidão nos engenhos como forma produtiva típica.
- d) ditatorial, perturbada por um constante clima de opressão mantido pelo exército e polícia.
- e) agrária, marcada pela concentração da terra e do poder político local e regional.

20 (11-T-06)



GOMES, A. et al. *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

A análise da tabela permite identificar um intervalo de tempo no qual uma alteração na proporção de eleitores inscritos resultou de uma luta histórica de setores da sociedade brasileira. O intervalo de tempo e a conquista estão associados, respectivamente, em

- a) 1940-1950 – direito de voto para os ex-escravos.
- b) 1950-1960 – fim do voto secreto
- c) 1960-1970 – direito de voto para as mulheres.
- d) 1970-1980 – fim do voto obrigatório.
- e) 1980-1996 – direito de voto para os analfabetos.

21 (11-T-07)

É difícil encontrar um texto sobre a Proclamação da República no Brasil que não cite a afirmação de Aristides Lobo, no Diário Popular de São Paulo, de que “o povo assistiu àquilo bestializado”. Essa versão foi relida pelos enaltecedores da Revolução de 1930, que não descuidaram da forma republicana, mas realçaram a exclusão social, o militarismo e o estrangeirismo da fórmula implantada em 1889. Isto porque o Brasil brasileiro teria nascido em 1930.

MELLO, M. T. C. **A república consentida: cultura democrática e científica no final do Império**. Rio de Janeiro: FGV, 2007 (adaptado).

O texto defende que a consolidação de uma determinada memória sobre a Proclamação da República no Brasil teve, na Revolução de 1930, um de seus momentos mais importantes. Os defensores da Revolução de 1930 procuraram construir uma visão negativa para os eventos de 1889, porque esta era uma maneira de

- a) valorizar as propostas políticas democráticas e liberais vitoriosas.
- b) resgatar simbolicamente as figuras políticas ligadas à Monarquia.
- c) criticar a política educacional adotada durante a República Velha.
- d) legitimar a ordem política inaugurada com a chegada desse grupo ao poder.
- e) destacar a ampla participação popular obtida no processo da Proclamação.

22 (11-T-08)

Até que ponto, a partir de posturas e interesses diversos, as oligarquias paulista e mineira dominaram a cena política nacional na Primeira República? A união de ambas foi um traço fundamental, mas que não conta toda a história do período. A união foi feita com a preponderância de uma ou de outra das duas frações. Com o tempo, surgiram as discussões e um grande desacerto final.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: EdUSP, 2004 (adaptado).

A imagem de um bem-sucedido acordo café com leite entre São Paulo e Minas, um acordo de alternância de presidência entre os dois estados, não passa de uma idealização de um processo muito mais caótico e cheio de conflitos. Profundas divergências políticas colocavam-nos em confronto por causa de diferentes graus de envolvimento no comércio exterior.

TOPIK, S. **A presença do estado na economia política do Brasil de 1889 a 1930**. Rio de Janeiro: Record, 1989 (adaptado).

Para a caracterização do processo político durante a Primeira República, utiliza-se com frequência a expressão Política do Café com Leite. No entanto, os textos apresentam a seguinte ressalva a sua utilização:

- a) A riqueza gerada pelo café dava à oligarquia paulista a prerrogativa de indicar os candidatos à presidência, sem necessidade de alianças.
- b) As divisões políticas internas de cada estado da federação invalidavam o uso do conceito de aliança entre estados para este período.
- c) As disputas políticas do período contradiziam a suposta estabilidade da aliança entre mineiros e paulistas.
- d) A centralização do poder no executivo federal impedia a formação de uma aliança duradoura entre as oligarquias.

e) A diversificação da produção e a preocupação com o mercado interno unificavam os interesses das oligarquias.

25 (11-T-09)

Embora o Brasil seja signatário de convenções e tratados internacionais contra a tortura e tenha incorporado em seu ordenamento jurídico uma lei tipificando o crime, ele continua a ocorrer em larga escala. Mesmo que a lei que tipifica a tortura esteja vigente desde 1997, até o ano 2000 não se conhece nenhum caso de condenação de torturadores julgado em última instância, embora tenham sido registrados nesse período centenas de casos, além de numerosos outros presumíveis, mas não registrados.

Disponível em: <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em: 16 jun. 2010 (adaptado).

O texto destaca a questão da tortura no país, apontando que

- a) a justiça brasileira, por meio de tratados e leis, tem conseguido inibir e, inclusive, extinguir a prática da tortura.
- b) a existência da lei não basta como garantia de justiça para as vítimas e testemunhas dos casos de tortura.
- c) as denúncias anônimas dificultam a ação da justiça impedindo que torturadores sejam reconhecidos e identificados pelo crime cometido.
- d) a falta de registro da tortura por parte das autoridades policiais, em razão do desconhecimento da tortura como crime, legitima a impunidade.
- e) a justiça tem esbarrado na precária existência de jurisprudência a respeito da tortura, o que a impede de atuar nesses casos.

27 (11-T-10)



Foto de Militão, São Paulo, 1879.
ALENCASTRO, L. F. (org). História da vida privada no Brasil.
Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

Que aspecto histórico da escravidão no Brasil do séc. XIX pode ser identificado a partir da análise do vestuário do casal retratado acima?

- a) O uso de trajés simples indica a rápida incorporação dos ex-escravos ao mundo do trabalho urbano.
- b) A presença de acessórios como chapéu e sombrinha aponta para a manutenção de elementos culturais de origem africana.
- c) O uso de sapatos é um importante elemento de diferenciação social entre negros libertos ou em melhores condições na ordem escravocrata.
- d) A utilização do paletó e do vestido demonstra a tentativa de assimilação de um estilo europeu como forma de distinção em relação aos brasileiros.
- e) A adoção de roupas próprias para o trabalho doméstico tinha como finalidade demarcar as fronteiras da exclusão social naquele contexto.

30 (11-T-11)

Em geral, os nossos tupinambás ficam bem admirados ao ver os franceses e os outros dos países longínquos terem tanto trabalho para buscar o seu arboatã, isto é, pau-brasil. Houve uma vez um ancião da tribo que me fez esta pergunta: “Por que vindes vós outros, mairs e perós (franceses e portugueses), buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra?”

LÉRY, J. Viagem à Terra do Brasil. In: FERNANDES, F. **Mudanças Sociais no Brasil**. São Paulo: Difel, 1974.

O viajante francês Jean de Léry (1534-1611) reproduz um diálogo travado, em 1557, com um ancião tupinambá, o qual demonstra uma diferença entre a sociedade europeia e a indígena no sentido

- a) do destino dado ao produto do trabalho nos seus sistemas culturais.
- b) da preocupação com a preservação dos recursos ambientais.
- c) do interesse de ambas em uma exploração comercial mais lucrativa do pau-brasil.
- d) da curiosidade, reverência e abertura cultural recíprocas.
- e) da preocupação com o armazenamento de madeira para os períodos de inverno.

31 (11-T-12)

O açúcar e suas técnicas de produção foram levados à Europa pelos árabes no século VIII, durante a Idade Média, mas foi principalmente a partir das Cruzadas (séculos XI e XIII) que a sua procura foi aumentando. Nessa época passou a ser importado do Oriente Médio e produzido em pequena escala no sul da Itália, mas continuou a ser um produto de luxo, extremamente caro, chegando a figurar nos dotes de princesas casadoiras.

CAMPOS, R. **Grandeza do Brasil no tempo de Antonil (1681-1716)**. São Paulo: Atual, 1996.

Considerando o conceito do Antigo Sistema Colonial, o açúcar foi o produto escolhido por Portugal para dar início à colonização brasileira, em virtude de

- a) o lucro obtido com o seu comércio ser muito vantajoso.
- b) os árabes serem aliados históricos dos portugueses.
- c) a mão de obra necessária para o cultivo ser insuficiente.
- d) as feitorias africanas facilitarem a comercialização desse produto.
- e) os nativos da América dominarem uma técnica de cultivo semelhante.

32 (11-T-13)

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, inclui no currículo dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e determina que o conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, além de instituir, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como data comemorativa do “Dia da Consciência Negra”.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2010 (adaptado).

A referida lei representa um avanço não só para a educação nacional, mas também para a sociedade brasileira, porque

- a) legitima o ensino das ciências humanas nas escolas.
- b) divulga conhecimentos para a população afro-brasileira.
- c) reforça a concepção etnocêntrica sobre a África e sua cultura.
- d) garante aos afrodescendentes a igualdade no acesso à educação.
- e) impulsiona o reconhecimento da pluralidade étnicoracial do país.

33 (11-T-14)

Os três tipos de poder representam três diversos tipos de motivações: no poder tradicional, o motivo da obediência é a crença na sacralidade da pessoa do soberano; no poder racional, o motivo da obediência deriva da crença na racionalidade do comportamento conforme a lei; no poder carismático, deriva da crença nos dotes extraordinários do chefe.

BOBBIO, N. **Estado, Governo, Sociedade**: para uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e Terra, 1999 (adaptado).

O texto apresenta três tipos de poder que podem ser identificados em momentos históricos distintos. Identifique o período em que a obediência esteve associada predominantemente ao poder carismático:

- a) República Federalista Norte-Americana.
- b) República Fascista Italiana no século XX.
- c) Monarquia Teocrática do Egito Antigo.
- d) Monarquia Absoluta Francesa no século XVII.
- e) Monarquia Constitucional Brasileira no século XIX.

34 (11-T-15)



SMITH, D. Atlas da Situação Mundial. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 2007 (adaptado).

Uma explicação de caráter histórico para o percentual da religião com maior número de adeptos declarados no Brasil foi a existência, no passado colonial e monárquico, da

- incapacidade do cristianismo de incorporar aspectos de outras religiões.
- incorporação da ideia de liberdade religiosa na esfera pública.
- permissão para o funcionamento de igrejas não cristãs.
- relação de integração entre Estado e Igreja.
- influência das religiões de origem africana.

35 (11-T-16)

No clima das ideias que se seguiram à revolta de São Domingos, o descobrimento de planos para um levante armado dos artífices mulatos na Bahia, no ano de 1798, teve impacto muito especial; esses planos demonstravam aquilo que os brancos conscientes tinham já começado a compreender: as ideias de igualdade social estavam a propagar-se numa sociedade em que só um terço da população era de brancos e iriam inevitavelmente ser interpretados em termos raciais.

MAXWELL, K. Condicionismos da Independência do Brasil. In: SILVA, M.N. (coord.) **O Império luso-brasileiro, 1750-1822**. Lisboa: Estampa, 1986.

O temor do radicalismo da luta negra no Haiti e das propostas das lideranças populares da Conjuração Baiana (1798) levaram setores da elite colonial brasileira a novas posturas diante das reivindicações populares. No período da Independência, parte da elite participou ativamente do processo, no intuito de

- instalar um partido nacional, sob sua liderança, garantindo participação controlada dos afro-brasileiros e inibindo novas rebeliões de negros.
- atender aos clamores apresentados no movimento baiano, de modo a inviabilizar novas rebeliões, garantindo o controle da situação.
- firmar alianças com as lideranças escravas, permitindo a promoção de mudanças exigidas pelo povo sem a profundidade proposta inicialmente.
- impedir que o povo conferisse ao movimento um teor libertário, o que terminaria por prejudicar seus interesses e seu projeto de nação.
- rebelar-se contra as representações metropolitanas, isolando politicamente o Príncipe Regente, instalando um governo conservador para controlar o povo.

36 (11-T-17)

Se a mania de fechar, verdadeiro habitus da mentalidade medieval nascido talvez de um profundo sentimento de insegurança, estava difundida no mundo rural, estava do mesmo modo no meio urbano, pois que uma das características da cidade era de ser limitada por portas e por uma muralha.

DUBY, G. et al. "Séculos XIV-XV". In: ARIÈS, P.; DUBY, G. **História da vida privada da Europa Feudal à Renascença**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990 (adaptado).

As práticas e os usos das muralhas sofreram importantes mudanças no final da Idade Média, quando elas assumiram a função de pontos de passagem ou pórticos.

Este processo está diretamente relacionado com.

- a) o crescimento das atividades comerciais e urbanas.
- b) a migração de camponeses e artesãos.
- c) a expansão dos parques industriais e fabris.
- d) o aumento do número de castelos e feudos.
- e) a contenção das epidemias e doenças.

38 (11-T-18)

O café tem origem na região onde hoje se encontra a Etiópia, mas seu cultivo e consumo se disseminaram a partir da Península Árabe. Aportou à Europa por Constantinopla e, finalmente, em 1615, ganhou a cidade de Veneza. Quando o café chegou à região europeia, alguns clérigos sugeriram que o produto deveria ser excomungado, por ser obra do diabo. O papa Clemente VIII (1592-1605), contudo, resolveu provar a bebida. Tendo gostado do sabor, decidiu que ela deveria ser batizada para que se tornasse uma "bebida verdadeiramente cristã".

THORN, J. **Guia do café**. Lisboa: Livros e livros, 1998 (adaptado).

A postura dos clérigos e do papa Clemente VIII diante da introdução do café na Europa Ocidental pode ser explicada pela associação dessa bebida ao

- a) ateísmo.
- b) judaísmo.
- c) hinduísmo.
- d) islamismo.
- e) protestantismo.

40 (11-T-19)

Acompanhando a intenção da burguesia renascentista de ampliar seu domínio sobre a natureza e sobre o espaço geográfico, através da pesquisa científica e da invenção tecnológica, os cientistas também iriam se atirar nessa aventura, tentando conquistar a forma, o movimento, o espaço, a luz, a cor e mesmo a expressão e o sentimento.

SEVCENKO, N. **O Renascimento**. Campinas: Unicamp, 1984.

O texto apresenta um espírito de época que afetou também a produção artística, marcada pela constante relação entre

- a) fé e misticismo.
- b) ciência e arte.
- c) cultura e comércio.
- d) política e economia.
- e) astronomia e religião

41 (11-T-20)



Charge capa da revista "O Malho", de 1904. Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com>.

A imagem representa as manifestações nas ruas da cidade do Rio de Janeiro, na primeira década do século XX, que integraram a Revolta da Vacina. Considerando o contexto político-social da época, essa revolta revela

- a) a insatisfação da população com os benefícios de uma modernização urbana autoritária.
- b) a consciência da população pobre sobre a necessidade de vacinação para a erradicação das epidemias.

- c) a garantia do processo democrático instaurado com a República, através da defesa da liberdade de expressão da população.
- d) o planejamento do governo republicano na área de saúde, que abrangia a população em geral.
- e) o apoio ao governo republicano pela atitude de vacinar toda a população em vez de privilegiar a elite.

42 (11-T-21)

A consolidação do regime democrático no Brasil contra os extremismos da esquerda e da direita exige ação enérgica e permanente no sentido do aprimoramento das instituições políticas e da realização de reformas corajosas no terreno econômico, financeira e social.

Mensagem programática da União Democrática Nacional (UDN) – 1957.

Os trabalhadores deverão exigir a constituição de um governo nacionalista e democrático, com participação dos trabalhadores para a realização das seguintes medidas: a) Reforma bancária progressista; b) Reforma agrária que extinga o latifúndio; c) Regulamentação da Lei de Remessas de Lucros.

Manifesto do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) – 1962. BONAVIDES, P; AMARAL, R. **Textos políticos da história do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 2002.

Nos anos 1960 eram comuns as disputas pelo significado de termos usados no debate político, como democracia e reforma. Se, para os setores aglutinados em torno da UDN, as reformas deveriam assegurar o livre mercado, para aqueles organizados no CGT, elas deveriam resultar em

- a) fim da intervenção estatal na economia.
- b) crescimento do setor de bens de consumo.
- c) controle do desenvolvimento industrial.
- d) atração de investimentos estrangeiros.
- e) limitação da propriedade privada.

43 (11-T-22)

Em meio às turbulências vividas na primeira metade dos anos 1960, tinha-se a impressão de que as tendências de esquerda estavam se fortalecendo na área cultural. O Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) encenava peças de teatro que faziam agitação e propaganda em favor da luta pelas reformas de base e satirizavam o “imperialismo” e seus “aliados internos”.

KONDER, L. **História das Ideias Socialistas no Brasil.** São Paulo: Expressão Popular, 2003.

No início da década de 1960, enquanto vários setores da esquerda brasileira consideravam que o CPC da UNE era uma importante forma de conscientização das classes trabalhadoras, os setores conservadores e de direita (políticos vinculados à União Democrática Nacional - UDN -, Igreja Católica, grandes empresários etc.) entendiam que esta organização

- a) constituía mais uma ameaça para a democracia brasileira, ao difundir a ideologia comunista.
- b) contribuía com a valorização da genuína cultura nacional, ao encenar peças de cunho popular.
- c) realizava uma tarefa que deveria ser exclusiva do Estado, ao pretender educar o povo por meio da cultura.
- d) prestava um serviço importante à sociedade brasileira, ao incentivar a participação política dos mais pobres.
- e) diminuía a força dos operários urbanos, ao substituir os sindicatos como instituição de pressão política sobre o governo.

CIÊNCIAS HUMANAS – QUESTÕES MÚLTIPLA ESCOLHA

2 (12-T-01)

Mas uma coisa ousou afirmar, porque há muitos testemunhos, e é que vi nesta terra de Veragua [Panamá] maiores indícios de ouro nos dois primeiros dias do que na Hispaniola em quatro anos, e que as terras da região não podem ser mais bonitas nem mais bem lavradas. Ali, se quiserem podem mandar extrair à vontade.

Carta de Colombo aos reis da Espanha, julho de 1503. Apud AMADO, J.; FIGUEIREDO, L. C. **Colombo e a América: quinhentos anos depois**. São Paulo: Atual, 1991 (adaptado).

O documento permite identificar um interesse econômico espanhol na colonização da América a partir do século XV.

A implicação desse interesse na ocupação do espaço americano está indicada na

- a) expulsão dos indígenas para fortalecer o clero católico.
- b) promoção das guerras justas para conquistar o território.
- c) imposição da catequese para explorar o trabalho africano.
- d) opção pela policultura para garantir o povoamento ibérico.
- e) fundação de cidades para controlar a circulação de riquezas.

3 (12-T-02)

Que é ilegal a faculdade que se atribui à autoridade real para suspender as leis ou seu cumprimento.

Que é ilegal toda cobrança de impostos para a Coroa sem o concurso do Parlamento, sob pretexto de prerrogativa, ou em época e modo diferentes dos designados por ele próprio.

Que é indispensável convocar com frequência os Parlamentos para satisfazer os agravos, assim como para corrigir, afirmar e conservar leis.

Declaração de Direitos. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br>. Acesso em: 20 dez. 2011 (adaptado).

No documento de 1689, identifica-se uma particularidade da Inglaterra diante dos demais Estados europeus na Época Moderna. A peculiaridade inglesa e o regime político que predominavam na Europa continental estão indicados, respectivamente, em:

- a) Redução da influência do papa – Teocracia.
- b) Limitação do poder do soberano – Absolutismo.
- c) Ampliação da dominação da nobreza – República.
- d) Expansão da força do presidente – Parlamentarismo.
- e) Restrição da competência do congresso – Presidencialismo.

4 (12-T-03)

Em um engenho sois imitadores de Cristo crucificado porque padeceis em um modo muito semelhante o que o mesmo Senhor padeceu na sua cruz e em toda a sua paixão. A sua cruz foi composta de dois madeiros, e a vossa em um engenho é de três. Também ali não faltaram as canas, porque duas vezes entraram na Paixão: uma vez servindo para o cetro de escárnio, e outra vez para a esponja em que lhe deram o fel. A Paixão de Cristo parte foi de noite sem dormir, parte foi de dia sem descansar, e tais são as vossas noites e os vossos dias. Cristo despido, e vós despidos; Cristo sem comer, e vós famintos; Cristo em tudo maltratado, e vós maltratados em tudo. Os ferros, as prisões, os açoites, as chagas, os nomes afrontosos, de tudo isto se compõe a vossa imitação, que, se for acompanhada de paciência, também terá merecimento de martírio.

VIEIRA, A. **Sermões**. Tomo XI. Porto: Lello & Irmão, 1951 (adaptado).

O trecho do sermão do Padre Antônio Vieira estabelece uma relação entre a Paixão de Cristo e

- a) a atividade dos comerciantes de açúcar nos portos brasileiros.
- b) a função dos mestres de açúcar durante a safra de cana.
- c) o sofrimento dos jesuítas na conversão dos ameríndios.
- d) o papel dos senhores na administração dos engenhos.
- e) o trabalho dos escravos na produção de açúcar.

⁶⁴ (Caderno amarelo) Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2012/caderno_enem2012_sab_azul.pdf>. Acesso: 10 jan. 2014.

5 (12-T-04)

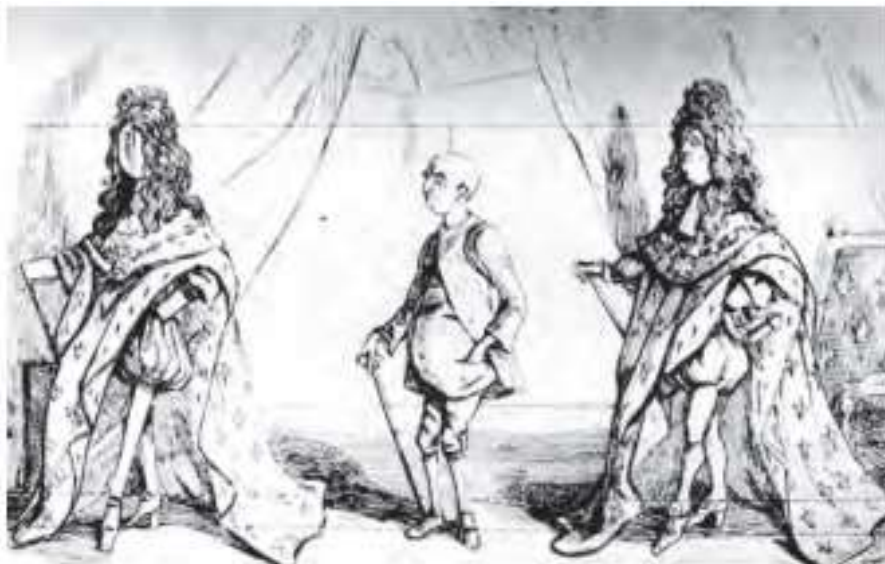
Fugindo à luta de classes, a nossa organização sindical tem sido um instrumento de harmonia e de cooperação entre o capital e o trabalho. Não se limitou a um sindicalismo puramente “operário”, que conduziria certamente a luta contra o “patrão”, como aconteceu com outros povos.

FALCÃO, W. Cartas sindicais. In: **Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio**. Rio de Janeiro, 10 (85), set. 1941 (adaptado).

Nesse documento oficial, à época do Estado Novo (1937-1945), é apresentada uma concepção de organização sindical que

- a) elimina os conflitos no ambiente das fábricas.
- b) limita os direitos associativos do segmento patronal.
- c) orienta a busca do consenso entre trabalhadores e patrões.
- d) proíbe o registro de estrangeiros nas entidades profissionais do país.
- e) desobriga o Estado quanto aos direitos e deveres da classe trabalhadora.

7 (12-T-05)



Charge anônima. BURKE, P. A fabricação do rei. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

Na França, o rei Luís XIV teve sua imagem fabricada por um conjunto de estratégias que visavam sedimentar uma determinada noção de soberania. Neste sentido, a charge apresentada demonstra

- a) a humanidade do rei, pois retrata um homem comum, sem os adornos próprios à vestimenta real.
- b) a unidade entre o público e o privado, pois a figura do rei com a vestimenta real representa o público e sem a vestimenta real, o privado.
- c) o vínculo entre monarquia e povo, pois leva ao conhecimento do público a figura de um rei desprezioso e distante do poder político.
- d) o gosto estético refinado do rei, pois evidencia a elegância dos trajes reais em relação aos de outros membros da corte.
- e) a importância da vestimenta para a constituição simbólica do rei, pois o corpo político adornado esconde os defeitos do corpo pessoal.

9 (12-T-06)

Torna-se claro que quem descobriu a África no Brasil, muito antes dos europeus, foram os próprios africanos trazidos como escravos. E esta descoberta não se restringia apenas ao reino linguístico, estendia-se também a outras áreas culturais, inclusive à da religião. Há razões para pensar que os africanos, quando misturados e transportados ao Brasil, não demoraram em perceber a existência entre si de elos culturais mais profundos.

SLENES, R. Malungu, ngoma vem! África coberta e descoberta do Brasil. **Revista USP**, n. 12, dez./jan./fev. 1991-92 (adaptado).

Com base no texto, ao favorecer o contato de indivíduos de diferentes partes da África, a experiência da escravidão no Brasil tornou possível a

- a) formação de uma identidade cultural afro-brasileira.
- b) superação de aspectos culturais africanos por antigas tradições europeias.
- c) reprodução de conflitos entre grupos étnicos africanos.
- d) manutenção das características culturais específicas de cada etnia.
- e) resistência à incorporação de elementos culturais indígenas.

10 (12-T-07)

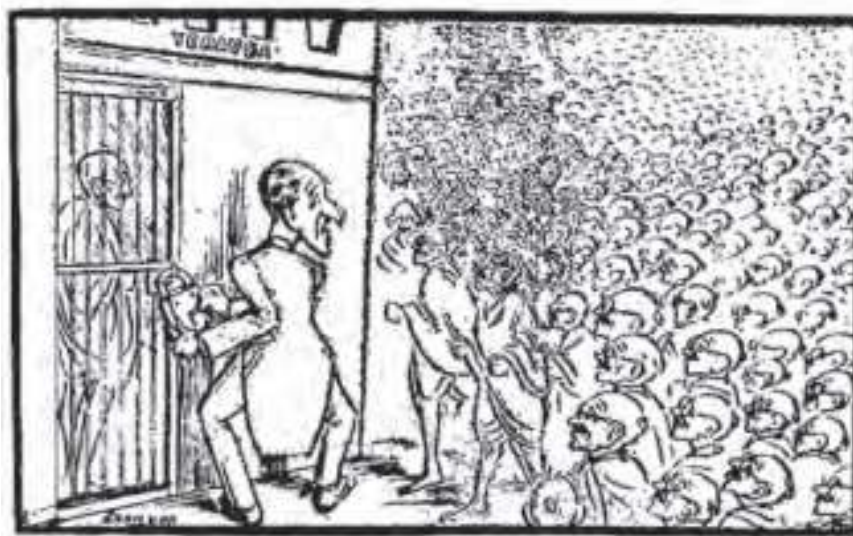
Nós nos recusamos a acreditar que o banco da justiça é falível. Nós nos recusamos a acreditar que há capitais insuficientes de oportunidade nesta nação. Assim nós viemos trocar este cheque, um cheque que nos dará o direito de reclamar as riquezas de liberdade e a segurança da justiça.

KING Jr., M. L. **Eu tenho um sonho**, 28 ago. 1963. Disponível em: www.palmares.gov.br. Acesso em: 30 nov. 2011 (adaptado).

O cenário vivenciado pela população negra, no sul dos Estados Unidos nos anos 1950, conduziu à mobilização social. Nessa época, surgiram reivindicações que tinham como expoente Martin Luther King e objetivavam

- a) a conquista de direitos civis para a população negra.
- b) o apoio aos atos violentos patrocinados pelos negros em espaço urbano.
- c) a supremacia das instituições religiosas em meio à comunidade negra sulista.
- d) a incorporação dos negros no mercado de trabalho.
- e) a aceitação da cultura negra como representante do modo de vida americano.

12 (12-T-08)



LORD WILLINGDON'S DILEMMA

Disponível em: www.gandhiserve.org. Acesso em: 21 nov. 2011.

O cartum, publicado em 1932, ironiza as consequências sociais das constantes prisões de Mahatma Gandhi pelas autoridades britânicas, na Índia, demonstrando

- a) a ineficiência do sistema judiciário inglês no território indiano.
- b) o apoio da população hindu à prisão de Gandhi.
- c) o caráter violento das manifestações hindus frente à ação inglesa.
- d) a impossibilidade de deter o movimento liderado por Gandhi.
- e) a indiferença das autoridades britânicas frente ao apelo popular hindu.

13 (12-T-09)

Texto I

O que vemos no país é uma espécie de espraiamento e a manifestação da agressividade através da violência. Isso se desdobra de maneira evidente na criminalidade, que está presente em todos os redutos — seja nas áreas abandonadas pelo poder público, seja na política ou no futebol. O brasileiro não é mais violento do que outros povos, mas a fragilidade do exercício e

do reconhecimento da cidadania e a ausência do Estado em vários territórios do país se impõem como um caldo de cultura no qual a agressividade e a violência fincam suas raízes.

Entrevista com Joel Birman. A Corrupção é um crime sem rosto. **IstoÉ**. Edição 2099, 3 fev. 2010.

Texto II

Nenhuma sociedade pode sobreviver sem canalizar as pulsões e emoções do indivíduo, sem um controle muito específico de seu comportamento. Nenhum controle desse tipo é possível sem que as pessoas antepõem limitações umas às outras, e todas as limitações são convertidas, na pessoa a quem são impostas, em medo de um ou outro tipo.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

Considerando-se a dinâmica do processo civilizador, tal como descrito no Texto II, o argumento do Texto I acerca da violência e agressividade na sociedade brasileira expressa a

- a) incompatibilidade entre os modos democráticos de convívio social e a presença de aparatos de controle policial.
- b) manutenção de práticas repressivas herdadas dos períodos ditatoriais sob a forma de leis e atos administrativos.
- c) inabilidade das forças militares em conter a violência decorrente das ondas migratórias nas grandes cidades brasileiras.
- d) dificuldade histórica da sociedade brasileira em institucionalizar formas de controle social compatíveis com valores democráticos.
- e) incapacidade das instituições político-legislativas em formular mecanismos de controle social específicos à realidade social brasileira.

14 (12-T-10)



Disponível em: <http://quadro-a-quadro.blog.br>. Acesso em: 27 jan. 2012.

Com sua entrada no universo dos gibis, o Capitão chegaria para apaziguar a agonia, o autoritarismo militar e combater a tirania. Claro que, em tempos de guerra, um gibi de um herói com uma bandeira americana no peito aplicando um sopapo no Führer só poderia ganhar destaque, e o sucesso não demoraria muito a chegar.

COSTA, C. **Capitão América, o primeiro vingador**: crítica. Disponível em: www.revistastart.com.br. Acesso em: 27 jan. 2012 (adaptado).

A capa da primeira edição norte-americana da revista do Capitão América demonstra sua associação com a participação dos Estados Unidos na luta contra

- a) a Tríplice Aliança, na Primeira Guerra Mundial.
- b) os regimes totalitários, na Segunda Guerra Mundial.
- c) o poder soviético, durante a Guerra Fria.
- d) o movimento comunista, na Guerra do Vietnã.
- e) o terrorismo internacional, após 11 de setembro de 2001.

15 (12-T-11)



Texto do Cartaz: "Amor e não guerra"

Foto de Jovens em protesto contra a Guerra do Vietnã. Disponível em: <http://goldenyears66to69.blogspot.com>. Acesso em: 10 out. 2011.

Nos anos que se seguiram à Segunda Guerra, movimentos como o Maio de 1968 ou a campanha contra a Guerra do Vietnã culminaram no estabelecimento de diferentes formas de participação política. Seus slogans, tais como "Quando penso em revolução quero fazer amor", se tornaram símbolos da agitação cultural nos anos 1960, cuja inovação relacionava-se

- a) à contestação da crise econômica europeia, que fora provocada pela manutenção das guerras coloniais.
- b) à organização partidária da juventude comunista, visando o estabelecimento da ditadura do proletariado.
- c) à unificação das noções de libertação social e libertação individual, fornecendo um significado político ao uso do corpo.
- d) à defesa do amor cristão e monogâmico, com fins à reprodução, que era tomado como solução para os conflitos sociais.
- e) ao reconhecimento da cultura das gerações passadas, que conviveram com a emergência do rock e outras mudanças nos costumes.

19 (12-T-12)

Diante dessas inconsistências e de outras que ainda preocupam a opinião pública, nós, jornalistas, estamos encaminhando este documento ao Sindicato dos Jornalistas Profissionais no Estado de São Paulo, para que o entregue à Justiça; e da Justiça esperamos a realização de novas diligências capazes de levar à completa elucidação desses fatos e de outros que porventura vierem a ser levantados.

Em nome da verdade. In: **O Estado de São Paulo**, 3 fev. 1976. Apud. FILHO, I. A. Brasil, 500 anos em documentos. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

A morte do jornalista Vladimir Herzog, ocorrida durante o regime militar, em 1975, levou a medidas como o abaixoassinado feito por profissionais da imprensa de São Paulo. A análise dessa medida tomada indica a

- a) certeza do cumprimento das leis.
- b) superação do governo de exceção.
- c) violência dos terroristas de esquerda.
- d) punição dos torturadores da polícia.
- e) expectativa da investigação dos culpados.

20 (12-T-13)



Disponível em: www.metmuseum.org. Acesso em: 14 set. 2011.

A figura apresentada é de um mosaico, produzido por volta do ano 300 d.C., encontrado na cidade de Lod, atual Estado de Israel. Nela, encontram-se elementos que representam uma característica política dos romanos no período, indicada em:

- a) Cruzadismo – conquista da terra santa.
- b) Patriotismo – exaltação da cultura local.
- c) Helenismo – apropriação da estética grega.
- d) Imperialismo – selvageria dos povos dominados.
- e) Expansionismo – diversidade dos territórios conquistados.

21 (12-T-14)

Após o retorno de uma viagem a Minas Gerais, onde Pedro I fora recebido com grande frieza, seus partidários prepararam uma série de manifestações a favor do imperador no Rio de Janeiro, armando fogueiras e luminárias na cidade. Contudo, na noite de 11 de março, tiveram início os conflitos que ficaram conhecidos como a Noite das Garrafadas, durante os quais os “brasileiros” apagavam as fogueiras “portuguesas” e atacavam as casas iluminadas, sendo respondidos com cacos de garrafas jogadas das janelas.

VAINFAS, R. (Org.). **Dicionário do Brasil Imperial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008 (adaptado).

Os anos finais do I Reinado (1822-1831) se caracterizaram pelo aumento da tensão política. Nesse sentido, a análise dos episódios descritos em Minas Gerais e no Rio de Janeiro revela

- a) estímulos ao racismo.
- b) apoio ao xenofobismo.
- c) críticas ao federalismo.
- d) repúdio ao republicanismo.
- e) questionamentos ao autoritarismo.

22 (12-T-15)

Portadora de memória, a paisagem ajuda a construir os sentimentos de pertencimento; ela cria uma atmosfera que convém aos momentos fortes da vida, às festas, às comemorações.

CLAVAL, P. **Terra dos homens: a geografia**. São Paulo: Contexto, 2010 (adaptado).

No texto, é apresentada uma forma de integração da paisagem geográfica com a vida social. Nesse sentido, a paisagem, além de existir como forma concreta, apresenta uma dimensão

- a) política de apropriação efetiva do espaço.
- b) econômica de uso de recursos do espaço.
- c) privada de limitação sobre a utilização do espaço.
- d) natural de composição por elementos físicos do espaço.
- e) simbólica de relação subjetiva do indivíduo com o espaço.

23 (12-T-16)



Disponível em: <http://primeira-serie.blogspot.com.br>. Acesso em: 07 dez. 2011 (adaptado).

Na imagem do início do século XX, identifica-se um modelo produtivo cuja forma de organização fabril baseava-se na

- a) autonomia do produtor direto. b) adoção da divisão sexual do trabalho. c) exploração do trabalho repetitivo.
d) utilização de empregados qualificados. e) incentivo à criatividade dos funcionários.

25 (12-T-17)

Texto I

A Europa entrou em estado de exceção, personificado por obscuras forças econômicas sem rosto ou localização física conhecida que não prestam contas a ninguém e se espalham pelo globo por meio de milhões de transações diárias no ciberespaço.

ROSSI, C. Nem fim do mundo nem mundo novo. **Folha de São Paulo**, 11 dez. 2011 (adaptado).

Texto II

Estamos imersos numa crise financeira como nunca tínhamos visto desde a Grande Depressão iniciada em 1929 nos Estados Unidos.

Entrevista de George Soros. Disponível em: www.nybooks.com. Acesso em: 17 ago. 2011 (adaptado).

A comparação entre os significados da atual crise econômica e do crash de 1929 oculta a principal diferença entre essas duas crises, pois

- a) o *crash* da Bolsa em 1929 adveio do envolvimento dos EUA na I Guerra Mundial e a atual crise é o resultado dos gastos militares desse país nas guerras do Afeganistão e Iraque.
b) a crise de 1929 ocorreu devido a um quadro de superprodução industrial nos EUA e a atual crise resultou da especulação financeira e da expansão desmedida do crédito bancário.
c) C a crise de 1929 foi o resultado da concorrência dos países europeus reconstruídos após a I Guerra e a atual crise se associa à emergência dos BRICS como novos concorrentes econômicos.
d) o crash da Bolsa em 1929 resultou do excesso de proteções ao setor produtivo estadunidense e a atual crise tem origem na internacionalização das empresas e no avanço da política de livre mercado.
e) a crise de 1929 decorreu da política intervencionista norte-americana sobre o sistema de comércio mundial e a atual crise resultou do excesso de regulação do governo desse país sobre o sistema monetário.

26 (12-T-18)



Cartaz da Revolução Constitucionalista.
Disponível em: <http://veja.abril.com.br>. Acesso em: 29 jun. 2012.

Elaborado pelos partidários da Revolução Constitucionalista de 1932, o cartaz apresentado pretendia mobilizar a população paulista contra o governo federal.

Essa mobilização utilizou-se de uma referência histórica, associando o processo revolucionário

- a) à experiência francesa, expressa no chamado à luta contra a ditadura.
- b) aos ideais republicanos, indicados no destaque à bandeira paulista.
- c) ao protagonismo das Forças Armadas, representadas pelo militar que empunha a bandeira.
- d) ao bandeirantismo, símbolo paulista apresentado em primeiro plano.
- e) ao papel figurativo de Vargas na política, enfatizado pela pequenez de sua figura no cartaz.

27 (12-T-19)

O que o projeto governamental tem em vista é poupar à Nação o prejuízo irreparável do perecimento e da evasão do que há de mais precioso no seu patrimônio. Grande parte das obras de arte até mais valiosas e dos bens de maior interesse histórico, de que a coletividade brasileira era depositária, têm desaparecido ou se arruinado irremediavelmente. As obras de arte típicas e as relíquias da história de cada país não constituem o seu patrimônio privado, e sim um patrimônio comum de todos os povos.

ANDRADE, R. M. F. Defesa do patrimônio artístico e histórico. O Jornal, 30 out. 1936. In: ALVES FILHO, I. **Brasil, 500 anos em documentos**. Rio de Janeiro: Mauad, 1999 (adaptado).

A criação no Brasil do Serviço do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (SPHAN), em 1937, foi orientada por ideias como as descritas no texto, que visavam

- a) submeter a memória e o patrimônio nacional ao controle dos órgãos públicos, de acordo com a tendência autoritária do Estado Novo.
- b) transferir para a iniciativa privada a responsabilidade de preservação do patrimônio nacional, por meio de leis de incentivo fiscal.
- c) definir os fatos e personagens históricos a serem cultuados pela sociedade brasileira, de acordo com o interesse público.
- d) resguardar da destruição as obras representativas da cultura nacional, por meio de políticas públicas preservacionistas.
- e) determinar as responsabilidades pela destruição do patrimônio nacional, de acordo com a legislação brasileira.

29 (12-T-20)

*Minha vida é andar
Por esse país
Pra ver se um dia
Descanso feliz
Guardando as recordações
Das terras onde passei
Andando pelos sertões
E dos amigos que lá deixei*

GONZAGA, L.; CORDOVIL, H. A vida de viajante, 1953. Disponível em: www.recife.pe.gov.br. Acesso em: 20 fev. 2012 (fragmento).

A letra dessa canção reflete elementos identitários que representam a

- a) valorização das características naturais do Sertão nordestino.
- b) denúncia da precariedade social provocada pela seca.
- c) experiência de deslocamento vivenciada pelo migrante.
- d) profunda desigualdade social entre as regiões brasileiras.
- e) discriminação dos nordestinos nos grandes centros urbanos.

30 (12-T-21)

Próximo da Igreja dedicada a São Gonçalo nos deparamos com uma impressionante multidão que dançava ao som de suas violas. Tão logo viram o Vice-Rei, cercaram-no e o obrigaram a dançar e pular, exercício violento e pouco apropriado tanto para sua idade quanto posição. Tivemos nós mesmos que entrar na dança, por bem ou por mal, e não deixou de ser interessante ver numa igreja padres, mulheres, frades, cavalheiros e escravos a dançar e pular misturados, e a gritar a plenos pulmões “Viva São Gonçalo do Amarante”.

Barbinais, Le Gentil. **Nouveau Voyage autour du monde**. Apud: TINHORÃO, J. R. As festas no Brasil Colonial. São Paulo: Ed. 34, 2000 (adaptado).

O viajante francês, ao descrever suas impressões sobre uma festa ocorrida em Salvador, em 1717, demonstra dificuldade em entendê-la, porque, como outras manifestações religiosas do período colonial, ela

- a) seguia os preceitos advindos da hierarquia católica romana.
- b) demarcava a submissão do povo à autoridade constituída.
- c) definia o pertencimento dos padres às camadas populares.
- d) afirmava um sentido comunitário de partilha da devoção.
- e) harmonizava as relações sociais entre escravos e senhores.

36 (12-T-22)

Texto I

Ao se emanciparem da tutela senhorial, muitos camponeses foram desligados legalmente da antiga terra. Deveriam pagar, para adquirir propriedade ou arrendamento. Por não possuírem recursos, engrossaram a camada cada vez maior de jornaleiros e trabalhadores volantes, outros, mesmo tendo propriedade sobre um pequeno lote, suplementavam sua existência com o assalariamento esporádico.

MACHADO, P. P. **Política e colonização no Império**. Porto Alegre: EdUFRGS, 1999 (adaptado).

Texto II

Com a globalização da economia ampliou-se a hegemonia do modelo de desenvolvimento agropecuário, com seus padrões tecnológicos, caracterizando o agronegócio. Essa nova face da agricultura capitalista também mudou a forma de controle e exploração da terra. Ampliou-se, assim, a ocupação de áreas agricultáveis e as fronteiras agrícolas se estenderam.

SADER, E.; JINKINGS, I. **Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe**. São Paulo: Boitempo, 2006 (adaptado).

Os textos demonstram que, tanto na Europa do século XIX quanto no contexto latino-americano do século XXI, as alterações tecnológicas vivenciadas no campo interferem na vida das populações locais, pois

- a) induzem os jovens ao estudo nas grandes cidades, causando o êxodo rural, uma vez que formados, não retornam à sua região de origem.
- b) impulsionam as populações locais a buscar linhas de financiamento estatal com o objetivo de ampliar a agricultura familiar, garantindo sua fixação no campo.
- c) ampliam o protagonismo do Estado, possibilitando a grupos econômicos ruralistas produzir e impor políticas agrícolas, ampliando o controle que tinham dos mercados.
- d) aumentam a produção e a produtividade de determinadas culturas em função da intensificação da mecanização, do uso de agrotóxicos e cultivo de plantas transgênicas.

e) desorganizam o modo tradicional de vida impelindo-as à busca por melhores condições no espaço urbano ou em outros países em situações muitas vezes precárias.

40 (12-T-23)

A experiência que tenho de lidar com aldeias de diversas nações me tem feito ver, que nunca índio fez grande confiança de branco e, se isto sucede com os que estão já civilizados, como não sucederá o mesmo com esses que estão ainda brutos.

NORONHA, M. Carta a J. Caldeira Brant. 2 jan.1751. Apud CHAIM, M. M. **Aldeamentos indígenas** (Goiás: 1749-1811). São Paulo: Nobel, Brasília: INL, 1983 (adaptado).

Em 1749, ao separar-se de São Paulo, a capitania de Goiás foi governada por D. Marcos de Noronha, que atendeu às diretrizes da política indigenista pombalina que incentivava a criação de aldeamentos em função

- a) das constantes rebeliões indígenas contra os brancos colonizadores, que ameaçavam a produção de ouro nas regiões mineradoras.
- b) da propagação de doenças originadas do contato com os colonizadores, que dizimaram boa parte da população indígena.
- c) do empenho das ordens religiosas em proteger o indígena da exploração, o que garantiu a sua supremacia na administração colonial.
- d) da política racista da Coroa Portuguesa, contrária à miscigenação, que organizava a sociedade em uma hierarquia dominada pelos brancos.
- e) da necessidade de controle dos brancos sobre a população indígena, objetivando sua adaptação às exigências do trabalho regular.

45 (12-T-24)

Não ignoro a opinião antiga e muito difundida de que o que acontece no mundo é decidido por Deus e pelo acaso. Essa opinião é muito aceita em nossos dias, devido às grandes transformações ocorridas, e que ocorrem diariamente, as quais escapam à conjectura humana. Não obstante, para não ignorar inteiramente o nosso livre-arbítrio, creio que se pode aceitar que a sorte decida metade dos nossos atos, mas [o livre-arbítrio] nos permite o controle sobre a outra metade.

MAQUIAVEL, N. **O Príncipe**. Brasília: EdUnB, 1979 (adaptado).

Em *O Príncipe*, Maquiavel refletiu sobre o exercício do poder em seu tempo. No trecho citado, o autor demonstra o vínculo entre o seu pensamento político e o humanismo renascentista ao

- a) valorizar a interferência divina nos acontecimentos definidores do seu tempo.
- b) rejeitar a intervenção do acaso nos processos políticos.
- c) afirmar a confiança na razão autônoma como fundamento da ação humana.
- d) romper com a tradição que valorizava o passado como fonte de aprendizagem.
- e) redefinir a ação política com base na unidade entre fé e razão.

CIÊNCIAS HUMANAS – QUESTÕES MÚLTIPLA ESCOLHA

1 (13-T-01)

Nos estados, entretanto, se instalavam as oligarquias, de cujo perigo já nos advertia Saint-Hilaire, e sob o disfarce do que se chamou “a política dos governadores”. Em círculos concêntricos esse sistema vem cumular no próprio poder central que é o sol do nosso sistema.

PRADO, P. **Retrato do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

A crítica presente no texto remete ao acordo que fundamentou o regime republicano brasileiro durante as três primeiras décadas do século XX e fortaleceu o(a)

- a) poder militar, enquanto fiador da ordem econômica.
- b) presidencialismo, como o objetivo de limitar o poder dos coronéis.
- c) domínio de grupos regionais sobre a ordem federativa.
- d) intervenção nos estados, autorizada pelas normas constitucionais.
- e) isonomia do governo federal no tratamento das disputas locais.

2 (13-T-02)

No final do século XIX, as Grandes Sociedades carnavalescas alcançaram ampla popularidade entre os foliões cariocas. Tais sociedades cultivavam um pretensioso objetivo em relação à comemoração carnavalesca em si mesma: com seus desfiles de carros enfeitados pelas principais ruas da cidade, pretendiam abolir o entrudo (brincadeira que consistia em jogar água nos foliões) e outras práticas difundidas entre a população desde os tempos coloniais, substituindo-os por formas de diversão que consideravam mais civilizadas, inspiradas nos carnavais de Veneza. Contudo, ninguém parecia disposto a abrir mão de suas diversões para assistir ao carnaval das sociedades. O entrudo, na visão dos seus animados praticantes, poderia coexistir perfeitamente com os desfiles.

PEREIRA, C.S. Os senhores da alegria: a presença das mulheres nas Grandes Sociedades carnavalescas cariocas em fins do século XIX. In: CUNHA, M.C.P. **Carnavais e outras festas**: ensaios de história social da cultura. Campinas: Unicamp; Cecult, 2002 (adaptado).

Manifestações culturais como o carnaval também têm sua própria história, sendo constantemente reinventadas ao longo do tempo. A atuação das Grandes Sociedades, descrita no texto, mostra que o carnaval representava um momento em que as

- a) distinções sociais eram deixadas de lado em nome da celebração.
- b) aspirações cosmopolitas da elite impediam a realização da festa fora dos clubes.
- c) liberdades individuais eram extintas pelas regras das autoridades públicas.
- d) tradições populares se transformavam em matéria de disputas sociais.
- e) perseguições policiais tinham caráter xenófobo por repudiarem tradições estrangeiras.

3 (13-T-03)



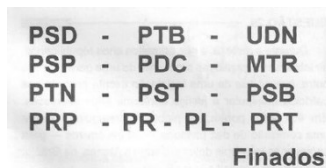
-Havera' ainda quem resista a' poderosa influencia do partido Mulherista.?!

PEDERNEIRAS, R. **Revista da Semana**, ano 35, n. 40, 15 set. 1934. In: LEMOS, R. (Org.). Uma história do Brasil através das caricaturas (1840–2001). Rio de Janeiro. Bom Texto, Letras e Expressões, 2001. Na imagem, da década de 1930, há uma crítica à conquista de um direito pelas mulheres, relacionado com a

⁶⁵ Disponível em: <http://www.curso-objetivo.br/vestibular/resolucao_comentada/enem/2013/enem2013_1dia.pdf>. Acesso: 10 jan. 2014.

- a) redivisão do trabalho doméstico. b) liberdade de orientação sexual. c) garantia da equiparação salarial.
d) aprovação do direito ao divórcio. e) obtenção da participação eleitoral.

6 (13-T-04)



FORTUNA. *Correio da Manhã*, ano 65. n. 22 264, 2 nov. 1965.

A imagem foi publicada no jornal *Correio da Manhã*, no dia de Finados de 1965. Sua relação com os direitos políticos existentes no período revela a

- a) extinção dos partidos nãnicos. b) retomada dos partidos estaduais. c) adoção do bipartidarismo regulado.
d) superação do fisiologismo tradicional e) valorização da representação parlamentar.

8 (13-T-05)

Para que não haja abuso, é preciso organizar as coisas de maneira que o poder seja contido pelo poder. Tudo estaria perdido se o mesmo homem ou o mesmo corpo dos principais, ou dos nobres, ou do povo, exercesse esses três poderes: o de fazer leis, o de executar as resoluções públicas e o de julgar os crimes ou as divergências dos indivíduos. Assim, criam-se os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, atuando de forma independente para a efetivação da liberdade, sendo que esta não existe se uma mesma pessoa ou grupo exercer os referidos poderes concomitantemente.

MONTESQUIEU, B. *Do espírito das leis*. São Paulo Abril Cultural, 1979 (adaptado).

A divisão e a independência entre os poderes são condições necessárias para que possa haver liberdade em um Estado. Isso pode ocorrer apenas sob um modelo político em que haja

- a) exercício de tutela sobre atividades jurídicas e políticas.
b) consagração do poder político pela autoridade religiosa.
c) concentração do poder nas mãos de elites técnico-científicas.
d) estabelecimento de limites aos atores públicos e às instituições do governo.
e) reunião das funções de legislar, julgar e executar nas mãos de um governante eleito.

10 (13-T-06)

As Brigadas Internacionais foram unidades de combatentes formadas por voluntários de 53 nacionalidades dispostos a lutar em defesa da República espanhola. Estima-se que cerca de 60 mil cidadãos de várias partes do mundo – incluindo 40 brasileiros – tenham se incorporado a essas unidades. Apesar de coordenadas pelos comunistas, as Brigadas contaram com membros socialistas, liberais e de outras correntes político-ideológicas.

SOUZA, I. I. A Guerra Civil Europeia. *História Viva*, n. 70, 2009 (fragmento).

A Guerra Civil Espanhola expressou as disputas em curso na Europa na década de 1930. A perspectiva política comum que promoveu a mobilização descrita foi o(a)

- a) crítica ao stalinismo. b) combate ao fascismo. c) rejeição ao federalismo.
d) apoio ao corporativismo. e) adesão ao anarquismo.

12 (13-T-07)

Nasce daqui uma questão: se vale mais ser amado que temido ou temido que amado. Responde-se que ambas as coisas seriam de desejar; mas porque é difícil juntá-las, é muito mais seguro ser temido que amado, quando haja de faltar uma das duas. Porque dos homens se pode dizer, duma maneira geral, que são ingratos, volúveis, simuladores, covardes e ávidos de lucro, e enquanto lhes fazes bem são inteiramente teus, oferecem-te o sangue, os bens, a vida e os filhos, quando, como acima disse, o perigo está longe; mas quando ele chega, revoltam-se.

MAQUIAVEL, N. *O príncipe*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1991.

A partir da análise histórica do comportamento humano em suas relações sociais e políticas. Maquiavel define o homem como um ser

- a) munido de virtude, com disposição nata a praticar o bem a si e aos outros.
b) possuidor de fortuna, valendo-se de riquezas para alcançar êxito na política.
c) guiado por interesses, de modo que suas ações são imprevisíveis e inconstantes.
d) naturalmente racional, vivendo em um estado pré-social e portando seus direitos naturais.
e) sociável por natureza, mantendo relações pacíficas com seus pares.

13 (13-T-08)

Quando ninguém duvida da existência de um outro mundo, a morte é uma passagem que deve ser celebrada entre parentes e vizinhos. O homem da Idade Média tem a convicção de não desaparecer completamente, esperando a ressurreição. Pois nada se detém e tudo continua na eternidade. A perda contemporânea do sentimento religioso fez da morte uma provação aterrorizante, um trampolim para as trevas e o desconhecido.

DUBY, G. **Ano 2000 na pista do nossos medos**. São Paulo: Unesp, 1998 (adaptado).

Ao comparar as maneiras com que as sociedades têm lidado com a morte, o autor considera que houve um processo de

- a) mercantilização das crenças religiosas.
- b) transformação das representações sociais.
- c) disseminação do ateísmo nos países de maioria cristã.
- d) diminuição da distância entre saber científico e eclesiástico.
- e) amadurecimento da consciência ligada à civilização moderna.

16 (13-T-09)

Durante a realeza, e nos primeiros anos republicanos, as leis eram transmitidas oralmente de uma geração para outra. A ausência de uma legislação escrita permitia aos patrícios manipular a justiça conforme seus interesses. Em 451 a.C., porém, os plebeus conseguiram eleger uma comissão de dez pessoas – os decênviros – para escrever as leis. Dois deles viajaram a Atenas, na Grécia, para estudar a legislação de Sólon.

COULANGES, F. **A cidade antiga**. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

A superação da tradição jurídica oral no mundo antigo, descrita no texto, esteve relacionada à

- a) adoção do sufrágio universal masculino.
- b) extensão da cidadania aos homens livres.
- c) afirmação de instituições democráticas.
- d) implantação de direitos sociais.
- e) tripartição dos poderes políticos.

19 (13-T-10)

Seguiam-se vinte criados custosamente vestidos e montados em soberbos cavalos; depois destes, marchava o Embaixador do Rei do Congo magnificamente ornado de seda azul para anunciar ao Senado que a vinda do Rei estava destinada para o dia dezesseis. Em resposta obteve repetidas vivas do povo que concorreu alegre e admirado de tanta grandeza.

Coroação do Rei do Congo em Santo Amaro, Bahia apud DEL PRIORE, M. **Festas e utopias no Brasil colonial**. In: CATELLI JR, R.

Um olhar sobre as festas populares brasileiras. São Paulo: Brasiliense, 1994 (adaptado).

Originária dos tempos coloniais, as festa da Coroação do Rei do Congo evidencia um processo de

- a) exclusão social.
- b) imposição religiosa.
- c) acomodação política.
- d) supressão simbólica.
- e) ressignificação cultural.

21 (13-T-11)

Na produção social que os homens realizam, eles entram em determinadas relações indispensáveis e independentes de sua vontade; tais relações de produção correspondem a um estágio definido de desenvolvimento das suas forças materiais de produção. A totalidade dessas relações constitui a estrutura econômica da sociedade – fundamento real, sobre o qual se erguem as superestruturas política e jurídica, e ao qual correspondem determinadas formas de consciência social.

MARX, K. **Prefácio à Crítica da economia política**. In. MARX, K. ENGELS F. Textos 3. São Paulo. Edições Sociais, 1977 (adaptado).

Para o autor, a relação entre economia e política estabelecida no sistema capitalista faz com que

- a) o proletariado seja contemplado pelo processo de mais-valia.
- b) o trabalho se constitua como o fundamento real da produção material.
- c) a consolidação das forças produtivas seja compatível com o progresso humano.
- d) a autonomia da sociedade civil seja proporcional ao desenvolvimento econômico.
- e) a burguesia revolucione o processo social de formação da consciência de classe.

22 (13-T-12)

Um trabalhador em tempo flexível controla o local do trabalho, mas não adquire maior controle sobre o processo em si. A essa altura, vários estudos sugerem que a supervisão do trabalho é muitas vezes maior para os ausentes do escritório do que para os presentes. O trabalho é fisicamente descentralizado e o poder sobre o trabalhador, mais direto.

SENNETT R. **A corrosão do caráter**, consequências pessoais do novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999 (adaptado).

Comparada à organização do trabalho característica do taylorismo e do fordismo, a concepção de tempo analisada no texto pressupõe que

- a) as tecnologias de informação sejam usadas para democratizar as relações laborais.
- b) as estruturas burocráticas sejam transferidas da empresa para o espaço doméstico.
- c) os procedimentos de tercerização sejam aprimorados pela qualificação profissional.
- d) as organizações sindicais sejam fortalecidas com a valorização da especialização funcional.
- e) os mecanismos de controle sejam deslocados dos processos para os resultados do trabalho.

24 (13-T-13)

A África também já serviu como ponto de partida para comédias bem vulgares, mas de muito sucesso, como Um príncipe em Nova York e Ace Ventura: um maluco na África; em ambas, a África parece um lugar cheio de tribos doidas e rituais de desenho animado. A animação O rei Leão, da Disney, o mais bem-sucedido filme americano ambientado na África, não chegava a contar com elenco de seres humanos.

LEIBOWITZ, E. **Filmes de Hollywood sobre África ficam no clichê**. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br>. Acesso em 17 abr, 2010.

A produção cinematográfica referida no texto contribui para a constituição de uma memória sobre a África e seus habitantes. Essa memória enfatiza e negligencia, respectivamente, os seguintes aspectos do continente africano:

- a) A história e a natureza.
- b) O exotismo e as culturas.
- c) A sociedade e a economia.
- d) O comércio e o ambiente.
- e) A diversidade e a política.

25 (13-T-14)

Tendo encarado a besta do passado olho no olho, tendo pedido e recebido perdão e tendo feito correções, viremos agora a página – não para esquecê-lo, mas para não deixá-lo aprisionar-nos para sempre. Avancemos em direção a um futuro glorioso de uma nova sociedade sul-africana, em que as pessoas valham não em razão de irrelevâncias biológicas ou de outros estranhos atributos, mas porque são pessoas de valor infinito criadas à imagem de Deus.

Desmond Tutu, no encerramento da Comissão da Verdade na África do Sul. Disponível em: <http://td.camara.leg.br>. Acesso em 17 dez. 2012 (adaptado).

No texto, relaciona-se a consolidação da democracia na África do Sul à superação de um legado

- a) populista, que favorecia a cooptação de dissidentes políticos.
- b) totalitarista, que bloqueava o diálogo com os movimentos sociais.
- c) segregacionista, que impedia a universalização da cidadania.
- d) estagnacionista, que disseminava a pauperização social.
- e) fundamentalista, que engendrava conflitos religiosos.

26 (13-T-15)

Ninguém desconhece a necessidade que todos os fazendeiros têm de aumentar o número de seus trabalhadores. E como até há pouco supriam-se os fazendeiros dos braços necessários? As fazendas eram alimentadas pela aquisição de escravos, sem o menor auxílio pecuniário do governo. Ora, se os fazendeiros se supriam de braços à sua custa, e se é possível obtê-los ainda, posto que de outra qualidade, por que motivo não hão de procurar alcançá-los pela mesma maneira, isto é, à sua custa?

Resposta de Manuel Felizardo de Souza e Mello, diretor geral das Terras Públicas, ao Senador Vergueiro. In: ALENCASTRO, L.F. (Org.) **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1998 (adaptado).

O fragmento do discurso dirigido ao parlamentar do Império refere-se às mudanças então em curso no campo brasileiro, que confrontaram o Estado e a elite agrária em torno do objetivo de

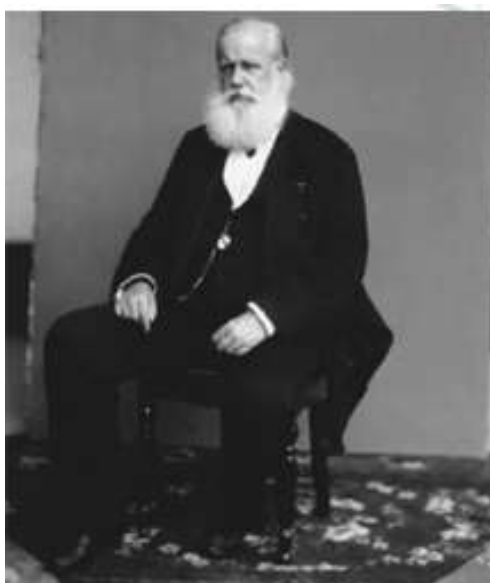
- a) fomentar ações públicas para ocupação das terras do interior.
- b) adotar o regime assalariado para proteção da mão de obra estrangeira.
- c) definir uma política de subsídio governamental para o fomento da imigração.
- d) regulamentar o tráfico interprovincial de cativos para sobrevivência das fazendas.
- e) financiar a fixação de famílias camponesas para estímulo da agricultura de subsistência.

27 (13-T-16)



MOREAUX, F.R. **Proclamação da Independência.**

Disponível em: www.tvbrasil.org.br. Acesso em 14 jun. 2010.



FERREZ, M. D. **Pedro II.**

SCHWARCZ, L.M. **As barbas do Imperador.** D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

As imagens, que retratam D. Pedro I e D. Pedro II, procuram transmitir determinadas representações políticas acerca dos dois monarcas e seus contextos de atuação. A ideia que cada imagem evoca é, respectivamente:

- | | |
|--|--|
| a) Habilidade militar – riqueza pessoal. | b) Liderança popular – estabilidade política. |
| c) Instabilidade econômica – herança europeia. | d) Isolamento político – centralização do poder. |
| e) Nacionalismo exacerbado – inovação administrativa | |

28 (13-T-17)

No dia 1.º de julho de 2012, a cidade do Rio de Janeiro tornou-se a primeira do mundo a receber o título da Unesco de Patrimônio Mundial como Paisagem Cultural. A candidatura, apresentada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), foi aprovada durante a 36.ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial. O presidente do Iphan explicou que “a paisagem carioca é a imagem mais explícita do que podemos chamar de civilização brasileira, com sua originalidade, desafios, contradições e possibilidades”. A partir de agora, os locais da cidade valorizados com o título da Unesco serão alvo de ações integradas visando à preservação da sua paisagem cultural.

Disponível em: www.cultura.gov.br. Acesso em: 7 mar. 2013 (adaptado).

O reconhecimento da paisagem em questão como patrimônio mundial deriva da

- | | |
|--|--|
| a) presença do corpo artístico local. | b) imagem internacional da metrópole. |
| c) herança de prédios da ex-capital do país. | d) diversidade de culturas presente na cidade. |
| e) relação sociedade-natureza de caráter singular. | |

30 (13-T-18)

De ponta a ponta, é tudo praia-palma, muito chã e muito formosa. Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa. Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem lho vimos. Porém a terra em si é de muito bons ares [...]. Porém o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente.

Carta de Pero Vaz de Caminha. In: MARQUES, A; BERUTTI, F.; FARIA, R. **História moderna através de textos**. São Paulo: Contexto, 2001.

A carta de Pero Vaz de Caminha permite entender o projeto colonizador para a nova terra. Nesse trecho, o relato enfatiza o seguinte objetivo:

- a) Valorizar a catequese a ser realizada sobre os povos nativos.
- b) Descrever a cultura local para enaltecer a prosperidade portuguesa.
- c) Transmitir o conhecimento dos indígenas sobre o potencial econômico existente.
- d) Realçar a pobreza dos habitantes nativos para demarcar a superioridade europeia.
- e) Criticar o modo de vida dos povos autóctones para evidenciar a ausência de trabalho.

31 (13-T-19)

O canto triste dos conquistados: os últimos dias de Tenochtitlán

*Nos caminhos jazem dardos quebrados;
os cabelos estão espalhados.
Destelhadas estão as casas,
Vermelhas estão as águas, os rios, como se alguém as
tivesse tingido,
Nos escudos esteve nosso resguardo,
mas os escudos não detêm a desolação...*

PINSKY, J. et al. **História da América através de textos**. São Paulo. Contexto, 2007 (fragmento).

O texto é um registro asteca, cujo sentido está relacionado ao(à)

- a) tragédia causada pela destruição da cultura desse povo.
- b) tentativa frustrada de resistência a um poder considerado superior.
- c) extermínio das populações indígenas pelo Exército espanhol.
- d) dissolução da memória sobre os feitos de seus antepassados.
- e) profetização das consequências da colonização da América.

35 (13-T-20)

Rua Preciados, seis da tarde. Ao longe, a massa humana que abarrotava a Praça Puertal Del Sol, em Madri, se levanta. Um grupo de garotas, ao ver a cena, corre em direção à multidão. Milhares de pessoas fazem ressoar o Slogan: “Que não, que não, que não nos representem”. Um garoto fala pelo megafone: “Demandamos submeter a referendo o resgate bancário”.

Rodriguez. O. Puerta Del Sol, o grande alto-falante. **Brasil de Fato**. São Paulo, 26 maio-1 jun. 2011 (adaptado).

Em 2011, o acampamento dos indignados espanhóis expressou todo o descontentamento político da juventude europeia. Que proposta sintetiza o conjunto de reivindicações políticas destes jovens?

- a) Voto universal. b) Democracia direta. c) Pluralidade partidária. d) Autonomia legislativa. e) Imunidade parlamentar.

40 (13-T-21)

A escravidão não há de ser suprimida no Brasil por uma guerra servil, muito menos por insurreições ou atentados locais. Não deve sê-lo, tampouco, por uma guerra civil, como o foi nos Estados Unidos. Ela poderia desaparecer, talvez, depois de uma revolução, como aconteceu na França, sendo essa revolução obra exclusiva da população livre. É no Parlamento e não em fazendas ou quilombos do interior, nem nas ruas e praças das cidades, que se há de ganhar, ou perder, a causa da liberdade.

NABUCO, J. **O abolicionismo** (1883). Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Publifolha, 2000 (adaptado).

No texto, Joaquim Nabuco defende um projeto político sobre como deveria ocorrer o fim da escravidão no Brasil, no qual

- a) copiava o modelo haitiano de emancipação negra.
- b) incentivava a conquista de alforrias por meio de ações judiciais.
- c) optava pela via legalista de libertação.
- d) priorizava a negociação em torno das indenizações aos senhores.
- e) antecipava a libertação paternalista dos cativos.

41 (13-T-22)

Tenho 44 anos e presenciei uma transformação impressionante na condição de homens e mulheres gays nos Estados Unidos. Quando nasci, relações homossexuais eram ilegais em todos os Estados Unidos, menos Illinois. Gays e lésbicas não podiam trabalhar no governo federal. Não havia nenhum político abertamente gay. Alguns homossexuais não assumidos ocupavam posições de poder, mas a tendência era eles tornarem as coisas ainda piores para seus semelhantes.

ROSS, A. Na máquina do tempo. **Época**, ed. 766, 28 jan. 2013.

A dimensão política da transformação sugerida no texto teve como condição necessária a

- a) ampliação da noção de cidadania.
- b) reformulação de concepções religiosas.
- c) manutenção de ideologias conservadoras.
- d) implantação de cotas nas listas partidárias.
- e) alteração da composição étnica da população.

42 (13-T-23)

A recuperação da herança cultural africana deve levar em conta o que é próprio do processo cultural: seu movimento, pluralidade e complexidade. Não se trata, portanto, do resgate ingênuo do passado nem do seu cultivo nostálgico, mas de procurar perceber o próprio rosto cultural brasileiro. O que se quer é captar seu movimento para melhor compreendê-lo historicamente.

MINAS GERAIS: **Cadernos do Arquivo 1: Escravidão em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1988.

Com base no texto, a análise de manifestações culturais de origem africana, como a capoeira ou o candomblé, deve considerar que elas

- a) permanecem como reprodução dos valores e costumes africanos.
- b) perderam a relação com o seu passado histórico.
- c) derivam da interação entre valores africanos e a experiência histórica brasileira.
- d) contribuem para o distanciamento cultural entre negros e brancos no Brasil atual.
- e) demonstram a maior complexidade cultural dos africanos em relação aos europeus.

43 (13-T-24)



Meta de Faminto

JK – Você agora tem automóvel brasileiro, para correr em estradas pavimentadas com asfalto brasileiro, com gasolina brasileira. Que mais quer?

JECA – Um prato de feijão brasileiro, seu doutô!

THEO. In: LEMOS, R. (Org.) **Uma história do Brasil através da caricatura (1840-2001)**. Rio de Janeiro: Bom Texto, Letras & Expressões. 2001.

A charge ironiza a política desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek, ao

- a) evidenciar que o incremento da malha viária diminuiu as desigualdades regionais do país.
- b) destacar que a modernização das indústrias dinamizou a produção de alimentos para o mercado interno.
- c) enfatizar que o crescimento econômico implicou aumento das contradições socioespaciais.
- d) ressaltar que o investimento no setor de bens duráveis incrementou os salários de trabalhadores.
- e) mostrar que a ocupação de regiões interioranas abriu frentes de trabalho para a população local.

44 (13-T-25)

Texto I

Ela acorda tarde depois de ter ido ao teatro e à dança; ela lê romances, além de desperdiçar o tempo a olhar para a rua da sua janela ou da sua varanda; passa horas no tocador a arrumar o seu complicado penteado; um número igual de horas praticando piano e mais outras na sua aula de francês ou de dança.

Comentário do Padre Lopes da Gama acerca dos costumes femininos (1839) apud SILVA, T. V. Z. Mulheres, cultura e literatura brasileira. Ipotasi – Revista de Estudos Literários. Juiz de Fora, v. 2. n. 2, 1998.

Texto II

As janelas e portas gradeadas com treliças não eram cadeias confessas, positivas; mas eram, pelo aspecto e pelo seu destino, grandes gaiolas, onde os pais e maridos zelavam, sonegadas à sociedade, as filhas e as esposas.

MACEDO, J. M. Memórias da Rua do Ouvidor (1878). Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 20 maio 2013 (adaptado).

A representação social do feminino comum aos dois textos é o(a)

- a) submissão de gênero, apoiada pela concepção patriarcal de família.
- b) acesso aos produtos de beleza, decorrência da abertura dos portos.
- c) ampliação do espaço de entretenimento, voltado às distintas classes sociais.
- d) proteção da honra, mediada pela disputa masculina em relação às damas da corte.
- e) valorização do casamento cristão, respaldado pelos interesses vinculados à herança.

45 (13-T-26)

Os produtos e seu consumo constituem a meta declarada do empreendimento tecnológico. Essa meta foi proposta pela primeira vez no início da Modernidade, como expectativa de que o homem poderia dominar a natureza. No entanto, essa expectativa, convertida em programa anunciado por pensadores como Descartes e Bacon e impulsionado pelo Iluminismo, não surgiu “de um prazer de poder”, “de um mero imperialismo humano”, mas da aspiração de libertar o homem e de enriquecer sua vida, física e culturalmente.

CUPANI, A. **A tecnologia como problema filosófico**: três enfoques, *Scientiae Studia*. São Paulo, v. 2 n. 4, 2004 (adaptado).

Autores da filosofia moderna, notadamente Descartes e Bacon, e o projeto iluminista concebem a ciência como uma forma de saber que almeja libertar o homem das intempéries da natureza. Nesse contexto, a investigação científica consiste em

- a) expor a essência da verdade e resolver definitivamente as disputas teóricas ainda existentes.
- b) oferecer a última palavra acerca das coisas que existem e ocupar o lugar que outrora foi da filosofia.
- c) ser a expressão da razão e servir de modelo para outras áreas do saber que almejam o progresso.
- d) explicitar as leis gerais que permitem interpretar a natureza e eliminar os discursos éticos e religiosos.
- e) explicar a dinâmica presente entre os fenômenos naturais e impor limites aos debates acadêmicos.

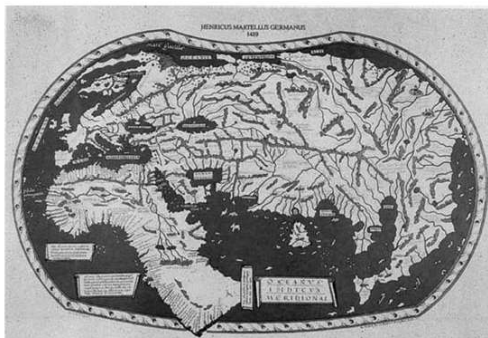
Anexo B2- Exames da UFMG⁶⁶

UFMG 2009⁶⁷

PRIMEIRA FASE – HISTÓRIA MÚLTIPLA ESCOLHA

25 (09-F1-T-01)

Analise estes dois mapas-múndi, comparando-os:



Henricus Martellus, 1489. Londres: British Library.



Abraham Ortelius, *Theatrum Orbis Terrarum*, 1570.

A partir da análise e comparação desses mapas e considerando-se outros conhecimentos sobre o assunto, é CORRETO afirmar que

- a) a cartografia européia, por razões religiosas, não assimilou o conhecimento dos povos indígenas acerca dos continentes recém-descobertos.
- b) a concepção de um mundo fechado, em oposição à idéia de um cosmos aberto, dominou a cartografia européia até o século XVII.
- c) as navegações alteraram o conhecimento do mundo, à época, jogando por terra os mitos antigos sobre a inabitabilidade das zonas tórridas.
- d) os descobrimentos, em fins do século XV, resultaram da expansão do conhecimento do mundo alcançado pelos geógrafos do Renascimento.

26 (09-F1-T-02)

Considerando-se as reduções, ou missões, jesuítico-guaranis fundadas no início do século XVII, na América do Sul, é INCORRETO afirmar que

- a) entraram em conflito com os encomenderos da América Espanhola e com os bandeirantes, que penetravam na região com o objetivo de aprisionar e escravizar os indígenas.
- b) resistiram às pressões das Coroas Espanhola e Portuguesa e continuaram a existir até o fim do período colonial, tendo sido destruídas por ocasião dos movimentos de independência.

⁶⁶ As questões de História do Vestibular de 2013 na UFMG estão reproduzidas no Anexo A3.

⁶⁷ Disponível em: <<http://www.provasdevestibular.com.br/ufmg/>>. Acesso: 10 jan. 2014.

- c) se estabeleceram na região platina, em áreas fronteiriças dos Impérios Espanhol e Português, que correspondem, atualmente, a territórios do Paraguai, do nordeste da Argentina e do sul do Brasil.
- d) tinham por objetivo a cristianização dos índios guaranis, que foram concentrados em comunidades aldeãs, administradas pelos jesuítas, sob rígida organização e disciplina de trabalho.

27 (09-F1-T-03)

O ano de 1848 ficou célebre em razão da onda de revoluções que varreu, então, a Europa – evento denominado Primavera dos Povos. O objetivo maior dos revolucionários de toda parte era alcançar a liberdade e combater a opressão; em algumas regiões, porém, as palavras de ordem reivindicavam, também, o fim do jugo estrangeiro, ou seja, demandavam autonomia para as nações.

Considerando-se os eventos ocorridos em 1848 e suas conseqüências, é CORRETO afirmar que,

- a) na Alemanha, se instalou, com sucesso, uma República parlamentar, que aboliu as instituições imperiais e consolidou a unidade do país.
- b) na França, se proclamou, outra vez, a República, mas Luís Napoleão Bonaparte, o presidente eleito, instituiu, por meio de um golpe, o II Império.
- c) na Inglaterra, uma série de greves gerais colocou em xeque a Monarquia, que precisou recorrer à Lei Marcial para recobrar a ordem.
- d) na Rússia, os revolucionários ocuparam o poder durante alguns meses, o que provocou reação sangrenta e guerra civil.

28 (09-F1-T-04)

O Reinado de D. Pedro II foi marcado por ações que demonstravam o interesse da Monarquia em estimular o crescimento intelectual da nação.

Considerando-se essa informação e outros conhecimentos sobre o assunto, é CORRETO afirmar que, entre as principais ações nesse sentido, se destaca

- a) a criação de instituições de ensino – como a Escola de Minas de Ouro Preto, que, embora voltada à formação das elites, cumpriu importante função na pesquisa e na prospecção de minerais.
- b) a fundação do Museu da Inconfidência – um museu-escola –, que representou um ato de reparação aos mineiros pela perda, no processo de devassa da Inconfidência Mineira, de seus ilustres intelectuais.
- c) o financiamento da vinda da Missão Artística Francesa, que se propôs estimular e ensinar as mais diversas formas de expressão artística a artistas brasileiros.
- d) o resgate e proteção do Barroco Mineiro – e, conseqüentemente, de Aleijadinho, seu principal representante – como forma de valorização da produção cultural brasileira.

29 (09-F1-T-05)

Considerando-se a crise econômica mundial iniciada, em 1929, com a quebra da Bolsa de Nova Iorque, é CORRETO afirmar que

- a) a Alemanha sofreu impacto imediato e violento desse evento, em razão dos laços econômicos estreitos que vinha mantendo com os Estados Unidos.
- b) a escassez de matérias-primas e de crédito, entre outras causas do *crash* norte-americano, muito contribuiu, na época, para alimentar a espiral inflacionária.
- c) a URSS foi um dos países atingidos por esse evento, pois a recessão no mundo capitalista prejudicou as exportações de petróleo do país.
- d) os países da América do Sul sentiram os efeitos desse evento, devido à repatriação do capital estrangeiro anteriormente investido nessa região.

30 (09-F1-T-06)

Os anos posteriores à Segunda Guerra Mundial foram tensos entre as grandes potências mundiais.

Considerando-se a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e o Pacto de Varsóvia, criados nesse período, é CORRETO afirmar que

- a) a OTAN visava a apaziguar os conflitos relacionados à divisão da cidade de Berlim, bem como a proteger os países sob sua influência econômica das ameaças de invasão externa e de conflitos militares.
- b) ambos desenvolveram políticas que incentivaram a chamada corrida armamentista, que, durante o período da Guerra Fria, colocou o Planeta sob a ameaça de uma guerra nuclear.
- c) ambos foram estabelecidos, simultaneamente, para defender os interesses dos países que disputavam, após a Segunda Guerra, uma reordenação dos espaços europeu e americano.
- d) os países signatários do Pacto de Varsóvia se aliaram e, para defender seus interesses financeiros, formaram um bloco econômico, a fim de competir com a Alemanha, a Inglaterra e os Estados Unidos.

31(09-F1-T-07)

Analise este mapa:



Envolvido, desde sua fundação, em conflitos na região, o Estado de Israel completou, em maio de 2008, 60 anos de existência. Considerando-se as disputas territoriais entre árabes e israelenses e outros conhecimentos sobre o assunto, é CORRETO afirmar que

- a) a Autoridade Nacional Palestina controla os territórios de Gaza e do sul do Líbano e, em 2006, com o auxílio da Organização das Nações Unidas (ONU) e da União Européia, garantiu a soberania sobre essas regiões.
- b) a cidade de Jerusalém, considerada sagrada por três religiões, foi ocupada por Israel em 1949, ao final da Primeira Guerra Árabe-Israelense, e, depois dos Acordos de Oslo, foi reconhecida pela ONU como capital do país.
- c) a região das colinas de Golã, rica em fontes de água e ocupada por Israel durante a Segunda Guerra Árabe-Israelense, foi devolvida à Síria em 2000, como parte dos tratados de paz firmados entre os dois países.
- d) o Governo de Israel promoveu, em 2005, a retirada de colonos judeus da faixa de Gaza, no entanto, apesar de pressões de organismos internacionais, manteve assentamentos judaicos no território da Cisjordânia.

32 (09-P1-T-08)

Considerando-se os fatores que contribuíram para a longevidade do regime militar no Brasil, é CORRETO afirmar que foi de grande relevância

- a) a combinação entre a ordem constitucional, amparada pela Constituição de 1967, e a arbitrariedade, expressa em sucessivos Atos Institucionais.
- b) a manutenção de um sistema político representativo, com eleições indiretas em todos os níveis, exceto para a Presidência da República.
- c) o desenvolvimento econômico-social do País, acompanhado de um constante crescimento do Produto Interno Bruto (PIB).
- d) o rodízio de lideranças políticas entre as Forças Armadas, por meio de eleições indiretas no âmbito do Comando Supremo da Revolução.

SEGUNDA FASE – HISTÓRIA DISCURSIVA

1 (09-F2-D-01)

A Revolução Inglesa, no século XVII, foi longa e bastante significativa para a consolidação do mundo político moderno. Nesse processo revolucionário, podem ser identificados dois grandes momentos: a Revolução de 1640, ou Revolução Puritana, e a Revolução de 1688, ou Revolução Gloriosa.

O adjetivo utilizado para identificar, ou nomear, cada um desses dois momentos da Revolução Inglesa é bastante sugestivo para a caracterização deles.

EXPLIQUE o que, em cada uma das duas fases, levou ao uso do respectivo adjetivo para a identificação do momento.

ANALISE duas implicações políticas decorrentes do processo revolucionário inglês do século XVII.

2 (09-F2-D-02)

Leia este trecho:

O mercado ficou inteiramente abarrotado, tão grande e inesperado foi o fluxo de manufaturas inglesas no Rio, logo em seguida à chegada do Príncipe Regente, que os aluguéis das casas para armazená-las elevaram-se vertiginosamente. A baía estava coalhada de navios e, em breve, a alfândega transbordou com o volume de mercadorias.

MAWE, John. **Viagens ao interior do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1978.

A partir da leitura desse trecho e considerando outros conhecimentos sobre o assunto,

1. IDENTIFIQUE o evento a que se faz referência nessa passagem.
2. EXPLIQUE dois impactos econômicos e dois impactos políticos decorrentes desse evento.

3 (09-F2-D-03)

Leia este trecho:

Ontem estive no East-End [bairro operário de Londres] [...] Ao ouvir ali discursos exaltados, cuja nota dominante era: pão! pão!, e ao refletir, de regresso a casa, sobre o que tinha ouvido, convenci-me, mais do que nunca, da importância do imperialismo [...] Se quereis evitar a guerra civil, deveis tornar-vos imperialistas.

Discurso proferido, em 1895, por Cécil Rhodes, fundador da Rodésia, atual Zimbábue. Citado por CATANI, Afrânio Mendes. **O que é Imperialismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982. p. 36.

A partir da leitura desse trecho e considerando outros conhecimentos sobre o assunto,

1. ANALISE dois fatores que impulsionaram a expansão imperialista.
2. ANALISE dois desdobramentos dessa expansão.

4 (09-F2-D-04)

Analise esta imagem:



Pereira Neto, **Revista Ilustrada**.

A partir dessa análise e considerando outros conhecimentos sobre o assunto,

1. IDENTIFIQUE o significado de cada uma das três figuras humanas que aparecem em destaque nessa imagem e ANALISE a mensagem política nela contida.
2. ANALISE o papel dos militares no processo referido nessa imagem.

5 (09-F2-D-05)

Ao longo do século XX, em contextos históricos distintos, houve duas grandes correntes migratórias entre o Japão e o Brasil. Considerando essas informações e outros conhecimentos sobre o assunto,

1. IDENTIFIQUE cada uma dessas duas correntes migratórias e os respectivos períodos em que ocorreram.
2. EXPLIQUE duas características do contexto econômico que incentivou cada uma dessas duas correntes migratórias.

6 (09-F2-D-06)

A partir dos anos 1950 e 1960, a crítica aos valores tradicionais representou um fenômeno marcante da cultura ocidental, que se expressou, inicialmente, na oposição à conformista sociedade ocidental do pós-guerra. Criticava-se, então, mais especificamente, a euforia emblematizada na celebração do chamado *american way of life*, típico do ambiente nos EUA. Esse movimento foi marcado pela idéia de que uma nova vida privada e novos valores individuais podiam se tornar politicamente relevantes.

Considerando essas informações e outros conhecimentos sobre o assunto,

1. IDENTIFIQUE três movimentos que expressam as questões abordadas nesse trecho.
2. ANALISE dois dos movimentos que você indicou no item 1, contextualizando-os.

PRIMEIRA FASE – HISTÓRIA MÚLTIPLA ESCOLHA

25 (10-F1-T-01)

Leia este trecho do documento:

Eu el-rei faço saber a vós [...] fidalgo de minha casa que vendo eu quanto serviço de Deus e meu é conservar e enobrecer as capitâneas e povoações das terras do Brasil e dar ordem e maneira com que melhor e seguramente se possam ir povoando para exaltamento da nossa santa fé e proveito de meus reinos e senhorios e dos naturais deles ordenei ora de mandar nas ditas terras fazer uma fortaleza e povoação grande e forte em um lugar conveniente para daí se dar favor e ajuda às outras povoações e se ministrar justiça e prover nas coisas que cumprirem a meus serviços e aos negócios de minha fazenda e a bem das partes [...]

É CORRETO afirmar que, nesse trecho de documento, se faz referência

- a) à criação do Governo Geral, com sede na Bahia.
- b) à implantação do Vice-Reinado no Rio de Janeiro.
- c) à implementação da Capitania-sede em São Vicente.
- d) ao estabelecimento de Capitâneas Hereditárias, no nordeste.

26 (10-F1-T-02)

Considerando-se as características do Antigo Regime, é INCORRETO afirmar que

- a) a economia foi fortemente marcada pela atividade comercial, regida por concepções e práticas denominadas Mercantilismo.
- b) a expansão comercial associada à expansão marítima provocou forte migração e conseqüente despovoamento das cidades europeias.
- c) a organização política predominante era fundamentada no Absolutismo monárquico e se legitimou pela teoria do Direito Divino dos Reis.
- d) o processo de ocupação e colonização de territórios além-mar ajudou a expandir a cultura e os valores da Europa.

27 (10-F1-T-03)

O século XVIII foi palco de uma série de movimentos e sedições, nos quais, em diferentes graus e a partir de diferentes estratégias, os vassallos da América Portuguesa procuraram redefinir o formato de suas relações com a Coroa Portuguesa.

Considerando-se esse contexto, é CORRETO afirmar que

- a) a revolta de Filipe dos Santos, em Minas Gerais, na primeira metade desse século, reforçou os mecanismos de controle sobre os vassallos.
- b) a revolta do Vintém e a do Quebra-quilos, na segunda metade desse século, ao desafiarem a Coroa, colocaram em crise a sede do Vice-Reinado.
- c) a revolta dos Távora procurou estabelecer novos limites para a cobrança do Subsídio Literário, destinado à educação dos vassallos.
- d) os conflitos entre paulistas e emboabas, nas Minas Gerais, levaram à instalação das casas de fundição nessa Capitania.

⁶⁸ Disponível em: <<http://www.provasdevestibular.com.br/ufmg/>>. Acesso: 10 jan. 2014.

28 (10-F1-T-04)

Analise estas duas imagens:



Relacionando-se essas imagens à crise da ordem imperial brasileira, é CORRETO afirmar que elas expressam

- a) a força dos ideais contrários à abolição da escravidão e à república, que retardou a crise da ordem imperial brasileira após a Guerra do Paraguai.
- b) a fusão dos ideais monárquicos e republicanos, o que ajudou a acelerar a abolição da escravidão no final do século XIX.
- c) o militarismo predominante no Império do Brasil, indicado pela presença marcante dos militares – inclusive o próprio Imperador – no poder.
- d) os efeitos da Guerra do Paraguai sobre a ordem imperial e a crescente influência do republicanismo no cenário político brasileiro.

29 (10-F1-T-05)

Considerando-se as intervenções do Imperialismo europeu na Ásia durante os séculos XIX e XX, é CORRETO afirmar que

- a) a Austrália se lançou com voracidade à conquista de territórios vizinhos à Oceania, com vistas a fortalecer sua posição de colônia recém-liberta (1905).
- b) a conquista da Coreia foi uma das expressões do Imperialismo japonês, ocupação que, iniciada em 1910, abriu caminho à posterior invasão da China.
- c) o Império Chinês foi extinto e, em seu território, surgiram várias colônias europeias, como desdobramentos da intervenção estrangeira na Revolta dos Boxer de 1911.
- d) os ingleses ocuparam e colonizaram a Indochina, na última década do século XIX, para garantir a segurança de suas possessões na Indonésia.

30 (10-F1-T-06)

Leia estes versos:

*Mataram-nos à traição quando dormiam,
E foram companheiros que os mataram
Não foi a guerra, foi o crime que os matou
Dormiam no quartel, de madrugada,
Mas a seu lado,
Em sinistra vigília,
Companheiros sem alma conspiravam,
Sem alma porque a tinham vendido
Ao estrangeiro de vestes vermelhas....
Eram os filhos malditos de Caim.*

MAUL, Carlos. “Toque de Silêncio”.

É CORRETO afirmar que, nesses versos, o autor faz referência

- a) à insurreição de novembro de 1935.
- b) à Revolução Constitucionalista de 1932.
- c) à Revolução de Outubro de 1930.
- d) ao golpe civil-militar de 1964.

31 (10- F1-T-07)

Em meados dos anos 1950, iniciou-se, nos Estados Unidos, um vigoroso movimento pelos direitos civis dos negros, liderado, entre outros, pelo pastor Martin Luther King.

Considerando-se esse movimento, é INCORRETO afirmar que

- a) a fundação da Conferência da Liderança Cristã no Sul, uma organização de igrejas e sacerdotes negros de que participou Luther King, objetivava acabar, mediante manifestações pacíficas, com as leis de segregação.
- b) a passeata de Washington, quando King proferiu seu famoso discurso “I have a dream”, contribuiu para que a luta dos negros norte-americanos passasse a ter projeção internacional e ganhasse força no País.
- c) o método defendido por Luther King para combater o racismo e a violência contra os negros se baseava na desobediência civil, isto é, defendia a desobediência às proibições e limitações legais a que eram submetidos.
- d) o primeiro ganho político dos negros, imediatamente após a passeata de Washington, foi o direito ao voto sem restrições à escolaridade, o que tornou cidadãos todos os negros norte-americanos.

32 (10- F1-T-08)

Sob pressão do cartel de produtores de petróleo, a OPEP, o preço do produto, então baixo e, em termos reais, caindo desde a guerra, mais ou menos quadruplicou em 1973 [...] Na verdade, a gama real de flutuações foi ainda mais sensacional: em 1970 o petróleo era vendido a um preço médio de 2,53 dólares o barril, mas no fim da década de 1980 o barril valia 41 dólares.

HOBBSAWM, Eric J. **A era dos extremos**. O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 459.

Considerando-se a chamada Crise do Petróleo de 1973 e seus impactos, é INCORRETO afirmar que

- a) a origem da crise foi o embargo da OPEP à exportação de petróleo, cuja intenção era a de pressionar pela desocupação do Canal de Suez.
- b) essa crise é um dos fatores que explicam a recessão econômica e o aumento do desemprego nos países centrais, em meados da década de 1970.
- c) o incremento nos preços gerou o enriquecimento súbito dos exportadores árabes e o excesso de recursos nas mãos desse grupo resultou no fenômeno dos petrodólares.
- d) os países prejudicados pela encarecimento do petróleo responderam com várias medidas, que abrangeram do racionamento de combustíveis à pesquisa de fontes energéticas alternativas.

SEGUNDA FASE – HISTÓRIA DISCURSIVA

1 (10-F2-D-01)



DEBRET, Jean-Baptiste. **Os refrescos do Largo do Palácio**.

A partir da observação dessa imagem e considerando outros conhecimentos sobre o assunto, CARACTERIZE a escravidão urbana no Brasil.

2 (10-F2-D-02)

Leia este trecho:

Os amotinados apareceram de repente, em grupos armados, com comandantes regulares: o chefe deles, seja quem for, é denominado General Ludd, e suas ordens são tacitamente obedecidas como se tivesse recebido sua autoridade das mãos de um Monarca.

Fragmento extraído do periódico Leeds Mercury, dezembro de 1811. Citado por THOMPSON, E.P. **A formação da classe operária inglesa**. III. A força dos trabalhadores. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 126.

Na Inglaterra do início do século XIX, ocorreram vários episódios, como o mencionado nesse trecho, alcunhados, pela tradição, de movimento “ludista”.

1. IDENTIFIQUE as ações mais comuns dos chamados ludistas.
2. EXPLIQUE os objetivos de tais ações.
3. Alguns anos depois, líderes operários ingleses criaram um movimento político de grande repercussão, denominado Cartismo. EXPLIQUE os propósitos do movimento cartista.

3 (10-F2-D-03)

Um dos principais aspectos do movimento modernista, na década de 1920, foi a crítica ao academicismo.

1. EXPLIQUE em que consistia essa crítica dos modernistas aos artistas consagrados.
2. EXPLIQUE a relação entre o movimento modernista e as idéias nacionalistas no Brasil, nas décadas de 1920 e de 1930.

4 (10-F2-D-04)

Leia este texto:

Que enigma era esse? Que se passava na cabeça de Getúlio em meio ao êxtase popular jamais visto que sua presença provocava? Provavelmente seria algo relativo àquela escala colossal mesmo de comoção pública. Algo que nem sua figura pessoal, nem a reputação de possíveis realizações administrativas que ele tivesse feito, nem a força organizadora de algum partido político poderoso de oposição que nem existia poderiam justificar ou sequer explicar. O que se passava ali ia justamente além de quaisquer explicações e sugeria que explicações talvez não fossem necessárias. Não era Getúlio quem mobilizava aquelas multidões, eram as projeções delas sobre a sua pessoa que galvanizavam a cena pública, transformando a política numa ritualização das fantasias e do entusiasmo coletivo.

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na Metrópole**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 306.

Considerando as informações desse texto, IDENTIFIQUE e ANALISE duas características do Populismo no Brasil.

5 (10-F2-D-05)

No início do século XX, a expressão fundamentalismo foi cunhada, no mundo ocidental, para designar a tendência de alguns grupos cristãos a recusar aspectos do mundo moderno – como o racionalismo e o liberalismo –, em nome de um retorno às Escrituras Sagradas.

Posteriormente, em fins do mesmo século, o termo começou a ser usado em outros contextos e situações e ganhou notoriedade com o advento do Fundamentalismo Islâmico, que se caracteriza pelo mesmo impulso de retornar aos fundamentos da religião.

Alguns grupos terroristas encontram inspiração em tal movimento religioso, mas é um equívoco confundir terrorismo com fundamentalismo.

1. CITE duas razões para a emergência do Fundamentalismo Islâmico.
2. ANALISE uma dessas razões.

6 (10-F2-D-06)

Em meados de 2008, evidenciou-se, sobretudo nos Estados Unidos, uma crise econômica de graves proporções, que, rapidamente, atingiu diversos setores, obrigando o Governo americano a tomar providências para conter sua expansão.

1. IDENTIFIQUE e ANALISE a principal medida adotada pelo Governo americano para tentar controlar essa crise.
2. IDENTIFIQUE e EXPLIQUE qual foi o impacto da crise econômica mundial no Brasil.

SEGUNDA FASE – HISTÓRIA MÚLTIPLA ESCOLHA

1 (11-D-01)

Este fluxo de prata é despejado em um país protecionista, barricado de alfândegas. Nada sai ou entra em Espanha sem o consentimento de um governo desconfiado, tenaz em vigiar as entradas e as saídas de metais preciosos. Em princípio, a enorme fortuna americana vem portanto, terminar num vaso fechado. Mas o fecho não é perfeito [...] Ou dir-se-ia tão comumente que os Reinos de Espanha são as “Índias dos outros Reinos Estrangeiros”.

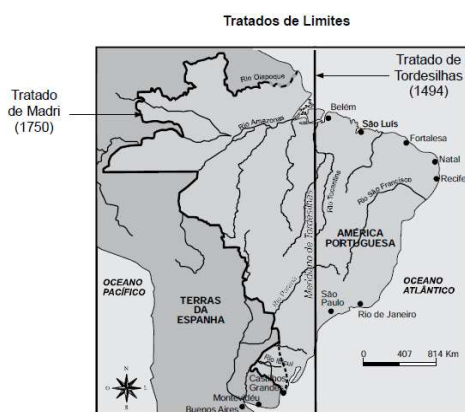
BRAUDEL, Fernand. **O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico à época de Felipe II**. Lisboa: Martins Fontes, 1983-1984, v. 1, p. 523-527.

1. IDENTIFIQUE a prática econômica a que se faz referência nesse texto.
2. CITE o principal objetivo dessa prática.
3. “Mas o fecho não era perfeito [...] Ou dir-se-ia tão comumente que os Reinos de Espanha são as “Índias dos outros Reinos Estrangeiros”.

EXPLIQUE o sentido histórico dessa frase.

2 (11-D-02)

Observe o mapa:



RESENDE, Maria Eligênia Lage; MORAES, Ana Maria. *Atlas Histórico do Brasil*. Belo Horizonte: Vigília, 1987, p.35. (Adaptado)

Nesse mapa, estão representados os limites territoriais da Colônia Portuguesa na América estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas, em 1494, e pelo Tratado de Madri, em 1750.

1. Considerando os respectivos períodos históricos, **IDENTIFIQUE** e **EXPLIQUE** uma diferença que caracteriza o traçado correspondente a cada um desses tratados.
2. **CHARACTERIZE** o contexto em que cada um desses tratados foi estabelecido.

3 (11-D-03)

Em 21 de novembro de 1806, em Berlim, Napoleão Bonaparte assinou um decreto, em que se estabeleciam as bases do que ele próprio denominou Bloqueio Continental.

Leia este trecho desse decreto:

***Considerando** [...] Que a Inglaterra considera inimigo todo indivíduo que pertence a um Estado inimigo e, por conseguinte, faz prisioneiros de guerra não somente as equipagens dos navios armados para a guerra, mas ainda as equipagens das navios de comércio e até mesmo os negociantes que viajam para os seus negócios; [...] Decretamos o que segue: **Artigo 1º** As Ilhas Britânicas são declaradas em estado de bloqueio. **Artigo 2º** Qualquer comércio e qualquer correspondência com as Ilhas Britânicas ficam interditados [...] **Artigo 3º** Qualquer indivíduo, súdito da Inglaterra, qualquer que seja sua condição, que for encontrado nos países ocupados por nossas tropas ou pelas tropas de nossos aliados, será constituído prisioneiro de guerra. **Artigo 4º** Qualquer loja, qualquer mercadoria, qualquer propriedade pertencente a um súdito da Inglaterra será declarada boa presa. **Artigo 5º** O comércio de mercadorias inglesas é proibido, e qualquer mercadoria pertencente à Inglaterra, ou proveniente de suas fábricas e de suas colônias é declarada boa presa.*

⁶⁹ Disponível em: <<http://www.provasdevestibular.com.br/ufjf/#2012>>. Acesso: 10 jan. 2014.

Campo Imperial de Berlim, 21 de novembro de 1806.

A partir da leitura desse trecho e considerando outros documentos sobre o conflito, EXPLIQUE as diferenças relacionadas às políticas praticadas pela França e pela Inglaterra.

4 (11-D-04)

Analise esta tabela, em que se apresentam dados concernentes à imigração no Império, segundo o Censo de 1872:

População estrangeira livre: número de homens em cada 100 mulheres

Província	Estrangeiros Livres		
	Homens	Mulheres	Razão
Alagoas	978	363	269,4
Amazonas	1.760	426	413,1
Bahia	7.896	4.411	179,0
Espírito Santo	1.417	512	276,8
Maranhão	2.529	968	261,3
Mato Grosso	924	254	363,8
Minas Gerais	14.518	3.997	363,2
Pará	5.224	753	693,8
Paraíba	493	165	298,8
Paraná	2.080	809	257,1
Pernambuco	8.022	2.314	346,7
Rio de Janeiro	85.971	25.724	334,2
Rio Grande do Sul	24.980	11.478	217,6
Santa Catarina	8.357	6.489	128,8
São Paulo	11.831	4.736	249,8

ALENCASTRO, Luiz Felipe de (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v.2, p. 482. (Adaptado)

Com base nas informações contidas nessa tabela e considerando outros conhecimentos sobre o assunto,

1. CITE e ANALISE um fator responsável por atrair imigrantes para a

- a) Região Norte
- b) Região Sul

2. As características do conjunto de atividades de exploração da terra que, nessa época, atraiu imigrantes para o Norte e para o Sul do País determinaram a forma de ocupação dessas duas regiões.

Considerando todas as informações dadas e outros conhecimentos sobre o assunto, CARACTERIZE relacionando-o às formas de ocupação e exploração da terra em cada uma delas.

5 (11-D-05)

O Tenentismo surgiu na década de 1920. Desde o início, despontou para a história como um marco relevante para explicar a crise da Primeira República, a revolução de 1930 [...], em especial a participação do Exército na política.

LANNA JÚNIOR, Mário C. Martins. Tenentismo e crises políticas na Primeira República. *Apud*. FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de A. Neves. **O Brasil Republicano**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, v. 1, p. 315.

1. IDENTIFIQUE duas reivindicações do Movimento Tenentista.

2. CITE e DESCREVA duas ações empreendidas pelo Movimento Tenentista no Brasil.

6 (11-D-06)

Observe esta charge, em que se ironiza uma suposta reunião de ditadores latino-americanos para a criação de uma jovem nação:



ANGELI. *Apud* CAMPOS, Flávio; MIRANDA, Renan Garcia. *A escrita da história. Ensino Médio*. São Paulo: Escala Educacional, 2005. p. 536.

IDENTIFIQUE e EXPLIQUE um dos aspectos relacionados ao conjunto das ditaduras latino-americanas que se destaca nessa charge.

SEGUNDA FASE – HISTÓRIA MÚLTIPLA ESCOLHA

1 (12-D-01)

Leia este trecho:

O monopólio do comércio da colônia, portanto, com todos os outros expedientes mesquinhos e malignos do sistema mercantilista, deprime a indústria de todos os outros países, mas principalmente a das colônias, sem que aumente, em nada – pelo contrário, diminui – a indústria do país em cujo benefício é adotado. Todos os sistemas, seja de preferência ou contenção, portanto, devem ser afastados, estabelecendo-se o simples e óbvio sistema de liberdade natural. Todo homem, desde que não viole as leis da justiça, fica perfeitamente livre de procurar atender a seus interesses, da forma que desejar, e colocar tanto a sua indústria como capital em concorrência com os de outros homens, ou ordem de homens.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas [1776]. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 124.

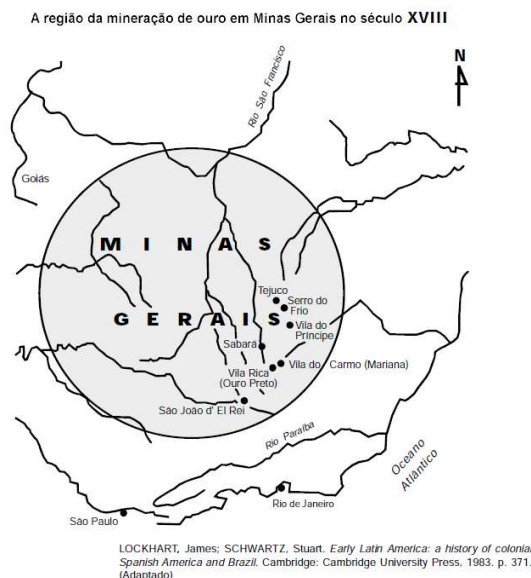
A partir da leitura desse trecho e considerando outros conhecimentos sobre o assunto,

1. IDENTIFIQUE a teoria econômica expressa nessa passagem.
2. CARACTERIZE o contexto histórico, de fins do século XVIII, em que esse trecho foi escrito.
3. EXPLIQUE um dos princípios básicos da teoria econômica defendida nessa passagem.

2 (12-D-02)

Durante a década de 1810, com a Corte Portuguesa no Rio de Janeiro, muitos estrangeiros vieram ao Brasil e elaboraram relatos sobre as populações que viviam no País.

Analise este mapa:



Leia, estes dois trechos de relatos de viajantes europeus sobre quilombos existentes no oeste XVIII e início do século XIX:

Trecho 1

[...] a região foi descoberta por negros que para ali fugiam de diversas partes da Província de Minas. Esses homens tornaram-se ousados e começaram a deixar seus esconderijos no mato e a levar intranquilidade aos fazendeiros vizinhos. Enviaram-se então soldados em sua perseguição, e a maioria foi capturada.

SAINT HILAIRE, Auguste. **Viagem à Nascente do Rio São Francisco**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1975. p. 129.

Trecho 2

Anos atrás, ali onde se encontra a fazenda do Quilombo, formara-se uma pequena república de negros, escravos fugitivos. Ali passaram algum tempo em paz e felicidade, até que, descobertos, foram perseguidos de maneira cruel. Poucos escaparam vivos.

⁷⁰ Disponível em: <<http://www.provasdevestibular.com.br/ufjf/#2012>>. Acesso: 10 jan. 2014.

ESCHWEGE, Wilhem Ludwig von. **Brasil, Novo Mundo**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1996. p.103.

A partir da análise do mapa e da leitura dos dois trechos, bem como considerando outros conhecimentos sobre o assunto,

1. EXPLIQUE o que representavam os quilombos para as autoridades e para os escravos na sociedade mineira.
2. CITE um motivo que contribuiu para a formação de quilombos na região oeste de Minas Gerais, no século XVIII.
3. INDIQUE uma diferença fundamental entre as interpretações sobre os quilombos feitas por Saint-Hilaire e por Eschwege

3 (12-D-03)

Observe este cartaz comemorativo da Comuna de Paris:



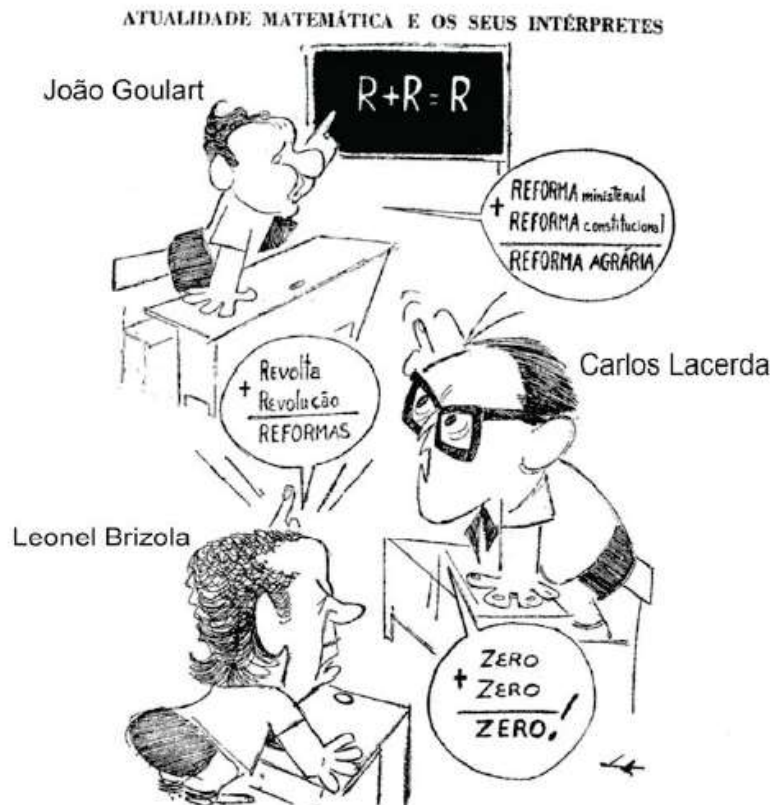
Almanach de la Question Sociale, 1897. In; BOITO JR. A Comuna Republicana ou Comuna Operária? *Revista Espaço Acadêmico*, Brasil, 10 fev. 2011, p. 11. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12530/6696>>. Acesso em: 1ª jun. 2011.

A partir da análise desse cartaz e considerando outros conhecimentos sobre o assunto,

1. DESCREVA o contexto histórico que motivou a revolta que deu origem à Comuna de Paris, em 1871.
2. CITE duas medidas adotadas pelo governo constituído pela Comuna de Paris.
3. EXPLIQUE como cada um dos dois elementos representados no cartaz – a mulher e os dois homens – se relaciona com o contexto da Comuna de Paris.

4 (12-D-04)

Analise esta charge:



LAN. JORNAL DO BRASIL, 5 JUN. 1963. IN: MOTTA, Rodrigo P. Sá. *Jango e o golpe de 1964 na caricatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 117. (Adaptado)

No início da década de 1960, o debate político sobre a implementação das Reformas de Base gerou uma forte mobilização e radicalização política no País.

A partir da análise dessa charge e considerando outros conhecimentos sobre o assunto,

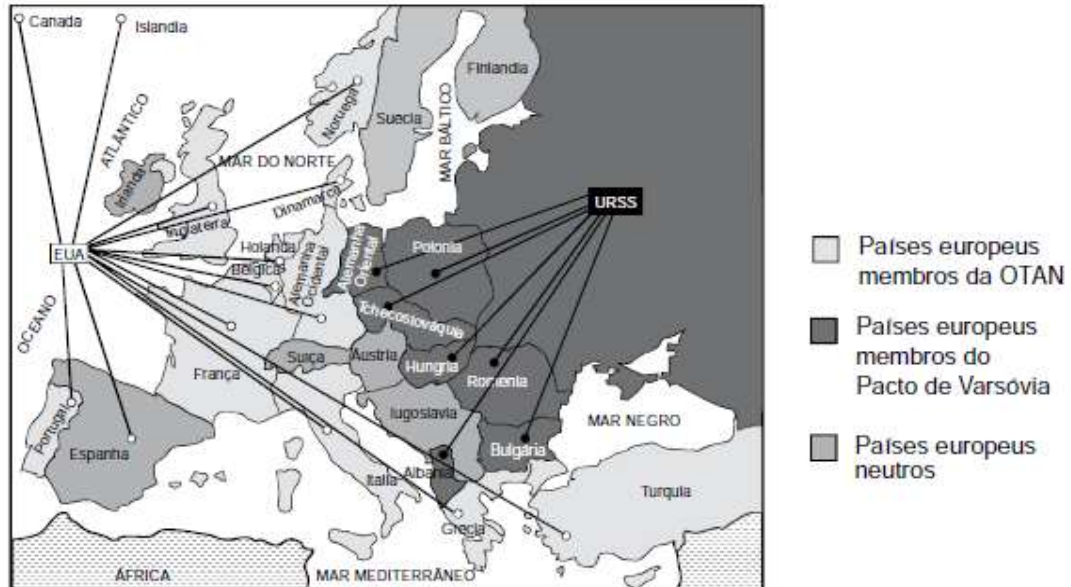
1. EXPLIQUE em que consistia a proposta de Reformas de Base do Governo João Goulart.
2. EXPLIQUE o posicionamento de cada uma das lideranças políticas representadas na charge.
3. CITE duas manifestações contrárias ao Governo João Goulart que foram estimuladas pelas propostas de Reformas de Base.

5 (12-D-05)

Analise estes mapas:

MAPA 1

Distribuição das forças no confronto entre Estados Unidos e União Soviética



Disponível em: <<http://guerrafria1945.blogspot.com/2010/10/mapas-guerra-fria.html>>. Acesso em: 1ª jun. 2011. (Adaptado)

MAPA 2

Distribuição das usinas nucleares no mundo



Disponível em: <<http://www.sedentario.org/internet/mapa-das-usinas-nucleares-ao-redor-do-mundo-38575>>. Acesso em: 25 maio 2011. (Adaptado)

Nos Mapas 1 e 2 estão representados dois contextos históricos que envolvem a produção de energia nuclear no século XX.

1. CITE esses dois contextos.
2. EXPLIQUE a produção de energia nuclear em cada um desses contextos históricos.

Anexo B3- Exames da UFPE⁷¹

UFPE 2009⁷²

SEGUNDA FASE – HISTÓRIA VERDADEIRO OU FALSO

1 (09-VF-01)

As concepções de História influenciam a formação de pesquisadores e suas metodologias. Com o surgimento da Escola dos Annales, novas perspectivas teóricas se estabeleceram. Entre as inovações trazidas por essa Escola, destacam-se:

0-0) a consolidação de uma metodologia baseada em fontes oficiais e escritas, voltadas para a política e a economia.

1-1) a valorização da comunicação com outros saberes, trazendo novas discussões para as questões de pesquisa.

2-2) a prevalência de uma concepção subjetiva do conhecimento, sem lugar para o estudo do social e do econômico.

3-3) a aceitação da multiplicidade de fontes, aumentando o campo de pesquisa dos historiadores e suas problematizações.

4-4) a volta dos princípios da Escola Metódica, tão comuns no início do século XIX, com sua defesa da objetividade.

2 (09-VF-02)

Na Grécia, durante a chamada Antiguidade Clássica, houve a formação de culturas diferentes que defendiam sociedades com práticas políticas, muitas vezes, em confronto. A cidade de Esparta, uma das mais importantes, tinha:

0-0) uma legislação social flexível, preocupada com a ética e a justiça social.

1-1) uma estrutura social hierarquizada onde dominavam práticas militaristas.

2-2) uma sociedade sem escravos, apesar da presença de rigidez social.

3-3) uma aliança política com Atenas, em defesa da monarquia eletiva.

4-4) um conselho de anciãos, defensores da democracia entre os periecos.

3 (09-VF-03)

As constantes guerras não impediram feitos culturais importantes na construção histórica de Roma. Não podemos negar seu significado para a produção literária ocidental. O poema de Virgílio, Eneida:

0-0) exaltou as guerras existentes no mundo antigo, ocidental e oriental, com destaque para a bravura militar de Júlio César.

1-1) criticou o despotismo dos imperadores romanos, defendendo as instituições democráticas e populares.

2-2) consagrou os atos heróicos dos romanos, lembrando os poemas homéricos de grande importância histórica.

3-3) descreveu os amores do autor e sua admiração por uma sociedade livre da opressão das monarquias vitalícias.

4-4) enalteceu a história de Roma e da Grécia, desde os tempos primordiais, com suas fortes instituições republicanas.

4 (09-VF-04)

A renovação do conhecimento que construímos sobre o mundo e a vida muito depende de nossa capacidade de interpretar. O Renascimento foi significativo para mudanças nas formas de sentir e pensar a sociedade em que vivemos e o mundo que nos acolhe. Um dos seus pensadores mais famosos, Copérnico, ganhou destaque ao:

0-0) duvidar do sistema de interpretação religiosa do mundo, sendo punido pelos padres da Igreja Católica.

1-1) conceber uma forma diferente de funcionamento do sistema solar, contrariando as idéias de Ptolomeu.

2-2) consolidar as visões aristotélicas do universo, das quais foi um atualizador destacado.

3-3) trazer novos princípios para o campo da biologia, negando a existência da alma e do paraíso de Adão e Eva.

4-4) adotar teorias vindas das teses idealistas de santo Agostinho, reiterando a consagração do pecado original.

⁷¹ As questões de História do Vestibular de 2013 na UFPE estão reproduzidas no Anexo A4.

⁷² Disponível em: <<http://vestibular.brasilecola.com/downloads/universidade-federal-pernambuco.htm>>. Acesso: 11 jan. 2014.

5 (09-VF-05)

Conquistar as terras brasileiras exigia de Portugal a superação de muitas dificuldades. Uma delas está vinculada à administração dos conflitos da colônia. A Guerra dos Emboabas, ocorrida durante o período da mineração, no século XVIII, evidencia essas adversidades, pois:

- 0-0) resultou numa luta entre nativos de São Paulo e de Pernambuco.
- 1-1) registrou a violência, entre portugueses, pela disputa acirrada das riquezas.
- 2-2) estava relacionada com a busca de sucesso na mineração, o que afetava o setor administrativo.
- 3-3) aconteceu por falta de interesse de Portugal para se impor politicamente na região.
- 4-4) provocou mudanças na divisão da colônia e a busca de caminhos alternativos para se achar o ouro.

6 (09-VF-06)

A leitura do processo da Revolução dos Alfaiates nos leva a compreender que essa revolução:

- 0-0) adotou a mesma estrutura militar da Inconfidência Mineira.
- 1-1) defendeu idéias radicais e revolucionárias para a época.
- 2-2) não questionou a existência do regime escravocrata na colônia.
- 3-3) contou com a participação de membros do clero baiano.
- 4-4) negou a importância dos intelectuais para o movimento.

7 (09-VF-07)

A produção da Enciclopédia trouxe grande renovação intelectual na Europa do século XVIII. De fato, a publicação da Enciclopédia expressou:

- 0-0) a consolidação das utopias socialistas do século XVIII.
- 1-1) a adoção de idéias críticas ao Antigo Regime.
- 2-2) a importância de intelectuais, como Rousseau e Voltaire.
- 3-3) o respeito à liberdade política pelo Estado francês.
- 4-4) o fim das idéias iluministas e o surgimento do Romantismo.

8 (09-VF-08)

A crise do sistema colonial provocou mudanças políticas na dominação da Europa e trouxe mais liberdade para a América. No Brasil, as idéias liberais:

- 0-0) foram incorporadas à Constituição de 1824, instituindo equilíbrio entre os três poderes.
- 1-1) influenciaram movimentos libertários, sendo aceitas por muitos membros do clero católico.
- 2-2) não foram conhecidas no século XVIII, mas conseguiram ampla penetração com a chegada de D. João VI.
- 3-3) transformaram a sociedade brasileira, modernizando radicalmente suas instituições políticas.
- 4-4) justificaram a luta contra Portugal, renovando politicamente o pensamento de muitos intelectuais.

9 (09-VF-09)

Muitas mudanças acontecidas no século XIX criaram expectativas de reformas sociais no capitalismo. Em 1871, a Comuna de Paris abalou politicamente a França. A reação do governo da época foi de:

- 0-0) aceitar as reivindicações dos rebeldes, com receio de maior radicalização.
- 1-1) convocar, com urgência, eleições para eleger um novo presidente da República.
- 2-2) organizar uma repressão violenta, com a morte de várias pessoas.
- 3-3) revogar as leis conservadoras, criando condições para a renovação política.
- 4-4) garantir a manutenção da força política da burguesia, o que desfavorecia a existência de mudanças.

10 (09-VF-10)

Durante o governo de D. Pedro II, o Rio de Janeiro consolidou-se como o centro político do Império, lugar de grandes negócios e de convivência com as novidades da época. Nesse período, registrou-se:

- 0-0) uma acelerada industrialização, com a entrada marcante de capitais europeus.
- 1-1) o hábito crescente de imitar a moda parisiense por parte das suas elites sociais.
- 2-2) um aumento no número de bancos, dinamizando a economia e suas práticas.
- 3-3) a modernização de hábitos, desfazendo-se algumas tradições seculares.
- 4-4) um destaque para investidores, como o Barão de Mauá, introdutor do telégrafo urbano.

11 (09-VF-11)

No Brasil, o declínio do escravismo foi lento e exigiu que leis fossem elaboradas na segunda metade do século XIX, visando evitar maior rapidez na construção da Abolição. Uma delas, a Lei do Ventre Livre, de 28/9/1871:

- 0-0) restringia-se aos escravos nascidos no Sudeste, a partir de 1850.
- 1-1) transformava o poder de mando do senhor, evitando a prática da violência.
- 2-2) obrigava os proprietários a criar os escravos libertos até os 8 anos de idade.
- 3-3) negava a liberdade para os escravos nascidos nas cidades, restringindo sua eficácia.
- 4-4) mostrava a lentidão dos políticos na resolução dos problemas do escravismo.

12 (09-VF-12)

O imperialismo europeu é expressão do desenvolvimento do capitalismo, de sua busca por mercados e maiores lucros. A presença britânica na Índia é uma das faces desse imperialismo. A reação ao imperialismo se fez sob a liderança de Gandhi, que:

- 0-0) usou da guerrilha urbana para impedir a manutenção do domínio inglês no século XX.
- 1-1) fez a chamada resistência pacífica, evitando, entre outras coisas, a compra de produtos ingleses.
- 2-2) transformou a religião numa grande força patriótica e militar, intimidando os invasores imperialistas.
- 3-3) construiu alianças políticas com comunistas soviéticos, para evitar o domínio inglês na Ásia.
- 4-4) procurava manter costumes importantes da cultura da Índia e resistia com a recusa ao pagamento de impostos.

13 (09-VF-13)

Com o fim das grandes guerras mundiais, as relações entre nações sofreram transformações. No Brasil, com a deposição de Getúlio Vargas, Eurico Gaspar Dutra é eleito para o cargo de Presidente. O governo Dutra:

- 0-0) recuperou a economia, fazendo alianças com os Estados Unidos e implementando a exploração do petróleo.
- 1-1) criou uma política salarial de cunho populista, seguindo as mesmas estratégias de Vargas e evitando o arrocho salarial.
- 2-2) favoreceu o crescimento da burguesia industrial, como também fez intervenções no comércio internacional.
- 3-3) possibilitou o descontrole na balança comercial, com prejuízos econômicos importantes para o Brasil.
- 4-4) limitou a atuação política dos sindicatos, mantendo-se um arrocho salarial que trouxe perdas para os trabalhadores.

14 (09-VF-14)

As manifestações culturais são importantes para fortalecer as nações e criar espaços de criatividade. Nos anos 1950, a sociedade brasileira conviveu com:

- 0-0) o surgimento da bossa nova, influenciada pelo *jazz* norte-americano.
- 1-1) a vitória no futebol, em 1958, e com ídolos como Pelé e Garrincha.
- 2-2) o fim da literatura modernista, com a introdução do novo romance.
- 3-3) as chanchadas feitas para o cinema, com grande sucesso popular.
- 4-4) a produção literária de escritores como Fernando Sabino e Guimarães Rosa.

15 (09-VF-15)

Pensar a política com suas utopias, nem sempre coincide com fazer a política no cotidiano. Na América Latina, a experiência da Revolução Cubana é singular e desafia análises históricas. Nos últimos anos, a experiência cubana tem:

0-0) passado por momentos difíceis, não encontrando apoio de outros países da América.

1-1) vivido mudanças na sua gestão, devido a problemas de saúde enfrentados por Fidel Castro.

2-2) conseguido superar suas dificuldades financeiras, modernizando, com ajuda externa, sua economia.

3-3) enfrentado as mesmas adversidades dos anos de 1960, totalmente isolada politicamente das outras nações.

4-4) feito mudanças expressivas no seu governo, alterando seus dispositivos constitucionais.

16 (09-VF-16)

Os governos pós-1964 foram importantes para a modernização da economia brasileira, mesmo com a presença do autoritarismo e da censura. Na época do governo do general Ernesto Geisel, o Brasil:

0-0) conviveu com um forte e crescente esquema repressivo, deixando a imprensa marcada por censuras diárias.

1-1) sofreu com a falta de renovação política, pois houve o fechamento do Congresso Nacional por um período longo.

2-2) instalou um clima de distensão política, apesar do famoso pacote de abril de 1977.

3-3) superou os anos de inflação anteriores, equilibrando a economia e evitando os escândalos políticos.

4-4) manteve a atuação de órgãos repressivos, que resultou em mortes que chocaram os grupos defensores da democracia.

SEGUNDA FASE – HISTÓRIA VERDADEIRO OU FALSO

1 (10-VF-01)

A construção da narrativa histórica é feita não só por meio de consulta a acervos oficiais, mas também por depoimentos e interpretações do significado da cultura produzida na sociedade humana. Nesse sentido, na Grécia, escrevendo suas narrativas sobre a época, Heródoto:

- 0-0) enfatizou o heroísmo dos atenienses, destacando o valor da pesquisa como base para o rigor científico, à semelhança de historiadores positivistas.
- 1-1) seguiu o modelo de análise estruturado, relacionando causas e consequências, como nos relatos de Tucídides sobre a Guerra do Peloponeso.
- 2-2) preocupou-se em ressaltar o valor da memória na vida dos povos estudados pela História, para evitar o esquecimento dos seus feitos.
- 3-3) afirmou a existência de uma superioridade racial dos gregos, fortalecendo o etnocentrismo comum na Antiguidade europeia.
- 4-4) aproveitou suas viagens para colher depoimentos importantes e escrever suas narrativas, preocupado em focalizar os costumes dos povos.

2 (10-VF-02)

A grandiosidade do Império Romano criava muitos problemas administrativos e conflitos de poder, dificultando a ação dos seus governantes. Na arte, os romanos seguiram soluções práticas para facilitar sua vida urbana. A arquitetura romana, por exemplo, foi:

- 0-0) marcada pela influência dos etruscos no uso do arco e da abóbada.
- 1-1) definida pelas influências grega e egípcia, o que resultou em construções grandiosas em homenagem aos deuses.
- 2-2) marcada pela utilização de pedras e tijolos, utilizados em grandes edifícios públicos.
- 3-3) suntuosa nas construções públicas, que eram de grande originalidade para a época.
- 4-4) baseada no uso exclusivo do arco, graças à influência dos mesopotâmicos.

3 (10-VF-03)

Os bizantinos conseguiram construir um grande império na Idade Média, com importantes feitos que influenciaram, em muitos aspectos, a cultura ocidental. A organização econômica das sociedades bizantinas:

- 0-0) fazia prevalecer a utilização da propriedade agrícola, pois o Estado era centralizador e autoritário.
- 1-1) teve em Constantinopla seu centro de atividades comerciais, graças à venda das especiarias da época.
- 2-2) repetia o modelo da Europa Ocidental, com a mão de obra escrava e controlada pela nobreza.
- 3-3) prescindia de banqueiros poderosos, pois o básico era o comércio e o latifúndio pertencente ao Estado.
- 4-4) conseguia realizar transações comerciais com as cidades italianas, promovendo atividades agrícolas que lembravam o feudalismo.

4 (10-VF-04)

O domínio da Igreja Católica foi um traço histórico do mundo medieval europeu. Ela se articulou na cultura, na economia, na política, com a defesa de um teocentrismo exaltado. Sobre sua atuação na cultura, ressalta-se:

- 0-0) a presença dos mosteiros, centro de formação do pensamento católico e de preservação dos manuscritos de valor cultural.
- 1-1) a rica reflexão de santo Agostinho, de grande repercussão no mundo ocidental e na organização do pensamento religioso na Europa Ocidental.
- 2-2) a obediência da população às ordens dos religiosos, inexistindo adversários ao catolicismo dominante e a seus seguidores.
- 3-3) a construção de obras arquitetônicas, que mostravam a criatividade dos estilos românico e gótico da época.
- 4-4) a tese de Tomás de Aquino contra as obras de Aristóteles, que defendia crenças mais místicas e menos racionais.

⁷³ Disponível em: <<http://vestibular.brasilecola.com/downloads/universidade-federal-pernambuco.htm>>. Acesso: 11 jan. 2014.

5 (10-VF-05)

Conquistar as terras da América foi um marco na História dos povos europeus. Portugal fez parte das aventuras marítimas e colonizadoras. Para assegurar o domínio sobre as suas conquistas, instituiu, no Brasil, o sistema de capitanias hereditárias. Historicamente, com essa medida, Portugal:

- 0-0) conseguiu manter seu poder local e garantir um êxito inquestionável nas suas ações administrativas.
- 1-1) obteve sucesso nos seus projetos econômicos, graças à organização de plantações de algodão e de cana de açúcar em todas as capitanias do Nordeste.
- 2-2) proporcionou maior domínio sobre as terras colonizadas, embora tenha enfrentado dificuldades na implantação desse regime de governo.
- 3-3) teve condições de mostrar a riqueza dos investimentos portugueses e a potência militar de seu povo, uma das maiores do mundo moderno.
- 4-4) afirmou a prevalência de princípios mercantilistas da colonização portuguesa e garantiu o êxito econômico de algumas capitanias.

6 (10-VF-06)

As exportações de açúcar foram importantes para que Portugal continuasse sua colonização no Brasil. A Holanda tinha também interesse no mercado do açúcar, mas os interesses dos holandeses provocaram:

- 0-0) a sua interferência nos governos coloniais de Portugal, monopolizando as exportações das colônias durante todo o século XVII.
- 1-1) invasões feitas à Bahia e a Pernambuco, com sucesso militar e econômico para a Holanda e prejuízos imensos para Portugal.
- 2-2) a formação de uma aliança política entre Portugal e a Holanda, no âmbito do comércio internacional, durante todo o século XVII.
- 3-3) o aumento das disputas, pois as invasões holandesas foram um projeto que não obteve os lucros esperados pela Companhia da Índias.
- 4-4) o fim dos lucros portugueses com o açúcar, devido às ameaças militares holandesas e à interferência dos ingleses.

7 (10-VF-07)

O Iluminismo influenciou o pensamento da sua época. As polêmicas intelectuais foram muitas, em defesa da liberdade e do fim dos governos absolutistas. As ideias iluministas, com suas propostas, também agitaram as colônias. No Brasil, por exemplo, houve uma:

- 0-0) grande adesão ao Iluminismo, o que contribuiu para a organização de rebeliões e para o rompimento de práticas escravistas já no século XVIII.
- 1-1) rejeição aos ideais iluministas, por estes defenderem a superioridade dos europeus e admitirem o mercantilismo.
- 2-2) influência de suas ideias em muitos intelectuais revoltados com o domínio de Portugal e com a falta de autonomia política da colônia.
- 3-3) incorporação dos princípios iluministas nas rebeliões contra Portugal, devido à consagração de ideias radicalmente democráticas.
- 4-4) prevalência do liberalismo político, mas só a partir do movimento de 1817, em Pernambuco, graças à participação expressiva do clero local.

8 (10-VF-08)

Não basta a emancipação formal dos laços de dependência para a construção de uma sociedade com ideais de liberdade social. No Brasil, depois de 1822, muitos problemas permaneceram, provocando revoltas políticas. Uma delas, *A Cabanagem*, aconteceu na província do Grão Pará, com:

- 0-0) a participação de membros da elite local, que desejava mais liberdade política e contava com o apoio dos mais pobres.
- 1-1) a forte colaboração de outras províncias em ações militares que incomodaram o governo central.
- 2-2) a indiferença do governo, devido a sua falta de estrutura militar e à pouca participação dos grupos da elite política.
- 3-3) a morte de boa parte dos rebeldes, devido à forte repressão utilizada pelo governo e à resistência encontrada na população.
- 4-4) a derrubada do governo provincial e a libertação dos escravos, durante toda a década de 1830, que resultaram na expulsão dos grandes latifundiários.

9 (10-VF-09)

Mudar a sociedade, remover práticas injustas, buscar a igualdade são metas presentes nas ideias de muitos intelectuais favoráveis à renovação e ao fim de tradições ditas conservadoras. Saint-Simon foi um desses intelectuais franceses que criticou a dominação capitalista. Com suas críticas, Saint-Simon:

- 0-0) conseguiu adesão de outros intelectuais, liderando revoltas importantes na Europa, no início do século XIX, e assegurando a expansão do Socialismo.
- 1-1) defendia uma sociedade que tivesse um planejamento, onde fosse marcante a participação de cientistas na sua elaboração.
- 2-2) influenciou as formulações socialistas do século XIX, sendo considerado um utópico, apesar das críticas que sofreu dos marxistas e anarquistas.
- 3-3) tinha propostas semelhantes às de Fourier, imaginando uma sociedade harmônica com a criação de pequenas comunidades agrícolas.
- 4-4) foi respeitado por afirmar o valor dos direitos humanos e ressaltar que a propriedade privada é ilegítima.

10 (10-VF-10)

A construção de uma identidade nacional fez parte dos planos de Getúlio Vargas. Muitos intelectuais e artistas contribuíram na elaboração de projetos e obras de valor. No campo da música, destaca-se Villa Lobos, que:

- 0-0) conseguiu fazer uma síntese entre o popular e o erudito, em muitas das suas composições mais famosas.
- 1-1) baseou sua obra nas composições de músicos europeus, não se interessando pela cultura brasileira da época.
- 2-2) nos deixou um legado de reconhecido valor artístico, sendo muitas de suas obras gravadas por orquestras sinfônicas de vários países.
- 3-3) foi um dos articuladores culturais das políticas de Vargas, porém suas composições ficaram restritas ao mundo urbano.
- 4-4) ficou famoso pelas suas Bachianas, nas quais se registram influências da música erudita, com grande criatividade na composição.

11 (10-VF-11)

A modernização da sociedade contemporânea transformou valores e hábitos tradicionais. No mundo da arte e da literatura, o Modernismo renovou conceitos e representações estéticas, e propôs outras perspectivas culturais. Entre as suas grandes expressões, estão:

- 0-0) Picasso, com sua arte rebelde, assumindo, na sua pintura, sempre, posições favoráveis à afirmação do Socialismo da União Soviética.
- 1-1) Stravinsky, com suas composições musicais de grande repercussão no início do século XX, pelo que chocou os mais conversadores.
- 2-2) Salvador Dalí, com seus surpreendentes quadros, que expressavam em cores e imagens ideias surrealistas.
- 3-3) Kafka, que conseguiu criar uma escrita com uma trama que retrata muito das angústias do mundo moderno.
- 4-4) André Breton, um líder do movimento surrealista na França, com uma crítica ao racionalismo da época.

12(10-VF-12)

A democracia sofreu grande impacto com a constituição dos governos totalitários e sua violência política. No século XX, esses governos ganharam mais espaço e poder em várias nações europeias.

Seus princípios políticos defendiam:

- 0-0) a ascensão dos trabalhadores ao governo central, com a nacionalização das indústrias e sua socialização.
- 1-1) o fim dos partidos, com a reorganização dos sindicatos e liberdade para exercer seu direito de greve.
- 2-2) a centralização das ações do governo e a intolerância com seus opositores mais radicais.
- 3-3) a aceitação de uma república descentralizada, com partidos de massa bem estruturados.
- 4-4) a efetivação de uma estrutura de poder corporativa e a exaltação de seus feitos militares.

13 (10-VF-13)

Com o movimento político de 1964, o Brasil entrou numa fase política difícil para a realização de seus sonhos de liberdade e de aprofundamento dos direitos sociais. Na época dos governos militares, com a presença de generais no poder central, houve:

- 0-0) o fechamento dos partidos políticos e o fim das eleições em todos os níveis, o que provocou tensões sociais e insatisfações.
- 1-1) a reorganização da indústria e da agricultura, com a proibição da entrada de capitais estrangeiros no país.
- 2-2) a modernização da economia, com o crescimento da classe trabalhadora, organizada em grêmios políticos urbanos.
- 3-3) o fim da vida parlamentar, com os poderes concentrados nas mãos do governo central, autoritário e militarista.
- 4-4) o aumento das restrições à cidadania, dificultando o surgimento de novas lideranças políticas no cenário nacional.

14 (10-VF-14)

No século XX, muitas guerras aconteceram, mostrando que a violência e o militarismo continuavam suas trajetórias. A sofisticação tecnológica serviu para aumentar o poderio de potências imperialistas. Uma das guerras mais polêmicas foi a do Vietnã, que contou com a participação dos Estados Unidos. Nessa guerra:

- 0-0) prevaleceu, com a ajuda da França, a força militar dos norte-americanos, que arrasaram o Vietnã do Norte e afirmaram sua liderança política.
- 1-1) foram usadas armas modernas, de grande poder de destruição, tornando clara, no mundo contemporâneo, a articulação das técnicas com a força do capital.
- 2-2) houve, em várias cidades do mundo, movimentos de protesto contra o imperialismo dos Estados Unidos, e esse país foi acusado de violento e desumano.
- 3-3) evitou-se a expansão do Socialismo na Ásia, o que ameaçou a liderança da União Soviética e da China, grandes potências militares.
- 4-4) houve mobilização de artistas e intelectuais, de várias partes do mundo, o que aumentou a pressão política para que os Estados Unidos mudassem sua estratégia de participação no conflito.

15 (10-VF-15)

Um olhar histórico sobre as travessias culturais dos povos da América Latina é importante para compreendermos muito das suas contradições atuais, a falta de uma maior autonomia política e a presença de singularidades importantes. Analisando a produção cultural desses povos, verifica-se:

- 0-0) a originalidade das manifestações artísticas dos sul-americanos, sobretudo na literatura e na música, áreas em que a influência da Europa não se fez presente.
- 1-1) a restrição dos governos e da historiografia ao uso da memória dos povos indígenas, na busca por explicações para derrotas e desequilíbrios sociais.
- 2-2) na época da colonização, a repressão das metrópoles; e, em muitos momentos do século XX, a falta de liberdade para a divulgação da criação cultural.
- 3-3) a força das representações literárias, com projeções internacionais de escritores famosos, como Garcia Marquez, Jorge Luis Borges e Octavio Paz.
- 4-4) a falta de um maior incentivo dos governos na gestão das políticas educacionais, dificultando o acesso democrático da população às produções existentes.

16 (10-VF-16)

As esperanças e as utopias acompanham os sujeitos históricos, malgrado a violência, as decepções políticas e as frustrações culturais. A eleição recente nos Estados Unidos trouxe expectativas com relação ao desempenho do presidente democrata Barack Obama. Essas expectativas e as políticas seguidas pelo citado presidente:

- 0-0) mostram que houve mudanças importantes na escolha dos eleitores norte-americanos, com a condenação do governo de Bush e a busca de outros projetos políticos
- 1-1) trazem o fim das divergências entre Cuba e Estados Unidos, tão desejado pela maior parte dos povos das Américas, o que promete relações livres no comércio e na cultura.
- 2-2) assinalam o fim de políticas militares tão comuns na época de Bush, mas não deixam de ressaltar o poderio dos Estados Unidos no mundo contemporâneo.
- 3-3) reforçam a defesa de projetos diferentes nas relações entre os povos, quebrando preconceitos e facilitando uma melhor articulação na resolução dos problemas do mundo.
- 4-4) garantem o fim de um capitalismo interessado no mercado internacional, promovendo uma maior solidariedade e o término das competições econômicas destruidoras da paz.

SEGUNDA FASE – HISTÓRIA VERDADEIRO OU FALSO

1 (11-VF-01)

As reflexões sobre o mundo e as relações sociais fazem parte da construção da Filosofia, desde os seus primórdios. Na Grécia, o pensamento filosófico foi muito importante para a organização da sua sociedade e o estabelecimento de uma visão crítica de suas manifestações culturais. Uma das figuras marcantes da Filosofia Grega foi Parmênides, que:

- 0-0) defendia a concepção de um universo composto pelos quatro elementos fundamentais da natureza (a água, o fogo, a terra, o ar) em constantes movimentos circulares.
- 1-1) seguiu as teorias de Heráclito sobre a permanência do sagrado e dos mitos, como princípios básicos da realização religiosa da sociedade, em todos os tempos.
- 2-2) se posicionou contra as teorias políticas dos mais democratas, pois achava a escravidão necessária para se explorar as riquezas e facilitar a organização da economia.
- 3-3) influenciou em muito o pensamento idealista da filosofia ocidental, dando destaque à ideia de permanência e considerando o movimento como uma ilusão dos sentidos.
- 4-4) estabeleceu orientações fundamentais para o pensamento de Aristóteles, de quem foi mestre, articulando as bases de uma lógica dualista com a concepção de governo monárquico vitalício.

2 (11-VF-02)

As sucessivas conquistas dos romanos levaram à construção de um poder complexo e cheio de dificuldades administrativas. Por exemplo, no período de governo de Otávio Augusto:

- 0-0) tomaram-se medidas que estabeleceram as leis e o poder do Senado, acabando definitivamente com a corrupção e a violência política.
- 1-1) houve a publicação de leis, contra os estrangeiros, bastante restritivas além de um aumento do poder do Senado e da nobreza.
- 2-2) fez-se uma grande reforma agrária, o que facilitou o combate à miséria e à violência, ainda tão frequente em Roma.
- 3-3) buscou-se diminuir a corrupção e se promoveu uma reforma importante na arrecadação dos impostos, gerando a expansão do comércio.
- 4-4) ampliaram-se os gastos com a ostentação e o exército, o que provocou desentendimentos entre os grupos políticos.

3 (11-VF-03)

A religião muçulmana foi eixo da cultura de muitos povos e estimulou conquistas importantes no campo das vitórias imperialistas. Possui semelhanças com a religião cristã, embora mantenha tradições vindas de outros credos. A propósito, a religião muçulmana:

- 0-0) cultua um único Deus, além de, como os cristãos, acreditar na existência do bem e do mal.
- 1-1) ficou ausente dos feitos culturais da literatura medieval, vinculando-se apenas às reflexões filosóficas.
- 2-2) acredita nas revelações de Maomé, seu grande profeta, que prometia o paraíso para seus seguidores.
- 3-3) se rege pelo Livro do Alcorão, onde se pode encontrar os princípios que definem suas crenças e suas relações com o judaísmo.
- 4-4) desconfia das promessas de um juízo final, embora acredite na existência do inferno e do paraíso.

4 (11-VF-04)

O Feudalismo não foi uniforme em toda a Europa, mas, na administração de todas as suas propriedades, contou com a participação da Igreja Católica. Apesar dos princípios cristãos de amor e de generosidade, os trabalhadores, reconhecidos como servos, no feudalismo, eram:

- 0-0) tratados como escravos, inclusive no tempo da colonização portuguesa, embora tivessem certos direitos mantidos pela tradição da época.
- 1-1) assalariados, como pequenos proprietários de terra, conseguindo viver com certa dignidade e benevolência por parte dos senhores dominantes.
- 2-2) moradores entre os feudos com ampla garantia de proteção no caso de guerras, embora fossem proibidos de cultivar sua própria agricultura.

⁷⁴ Disponível em: <<http://vestibular.brasilescuela.com/downloads/universidade-federal-pernambuco.htm>>. Acesso: 11 jan. 2014.

3-3) bastante explorados pelos senhores feudais, dispendo apenas de um tempo bastante restrito para cuidar das suas próprias vidas.

4-4) considerados importantes para o cultivo da terra e limpeza dos canais; pagavam impostos aos senhores feudais.

5 (11-VF-05)

No Brasil, o açúcar foi a grande riqueza dos tempos coloniais, ajudando os portugueses na exploração e no enfrentamento das suas dificuldades econômicas. Nos famosos engenhos de açúcar:

0-0) predominava o trabalho escravo, mas havia atividades desempenhadas por homens livres, embora rígidas hierarquias estivessem presentes.

1-1) foram feitas muitas tentativas de romper com a centralização administrativa, pela divisão dos latifúndios e criação de centros artesanais.

2-2) alimentavam-se preconceitos que dificultavam a adoção de uma vida livre e garantiam a autoridade dos senhores de engenho.

3-3) aconteciam, com assiduidade, grandes revoltas de escravos, que prejudicavam os lucros e perturbavam a vida social das elites econômicas.

4-4) mantinha-se um poder baseado na riqueza concentrada, no que esteve presente a atuação da Igreja Católica e de seus representantes.

6 (11-VF-06)

A Reforma não foi, apenas, um movimento de renovação de ideias religiosas que abalaram a Igreja Católica. Sua dimensão atingiu a cultura e a política, contribuindo para a modernidade e renovação de costumes sociais. De fato, a Reforma atingiu:

0-0) o regime das monarquias e favoreceu a libertação de algumas da tutela dos poderes papais.

1-1) a organização econômica com muitas das suas ideias vinculadas aos anseios da burguesia europeia.

2-2) a formação da democracia política moderna, sendo solidária com a nobreza e defensora da teoria do justo preço.

3-3) a colonização das terras americanas com sua rigidez e sua luta contra o capitalismo e suas práticas.

4-4) a liberdade dos indivíduos, pois exaltava a obediência absoluta aos princípios calvinistas e as práticas da economia burguesa.

7 (11-VF-07)

A exploração portuguesa era intensa, no Brasil colonial, e provocava rebeldias e insatisfações constantes. Organizavam-se movimentos de resistência e de busca de autonomia política. Durante o século XVIII, por exemplo, houve:

0-0) a Revolta dos Alfaiates, com proposta de libertar a colônia e procurar formar uma sociedade mais justa e igual.

1-1) a Guerra dos Emboabas, marcada pela luta contra a escravidão dos negros e a disputa por minas de ouro.

2-2) a Inconfidência Mineira, com objetivos de criar uma nação democrática, sem escravos e sem pobres.

3-3) a Conspiração dos Suassunas, que abalou o mercado do açúcar e destruiu a vila do Recife.

4-4) a Revolta de Felipe dos Santos, que reclamava da cobrança exagerada de impostos na região de Minas Gerais.

8 (11-VF-08)

O capitalismo encontrou críticos e não fez uma trajetória uniforme. No século XIX, a obra de Karl Marx demoliu, teoricamente, muitos dos princípios do capitalismo, causando impactos e repercussão política. A propósito, Karl Marx, nas suas reflexões:

0-0) analisou a exploração capitalista, mostrando a ineficácia da indústria e a precariedade dos governos burgueses.

1-1) defendeu a revolução social para acabar com a diferença social e a existência da mais-valia.

2-2) defendeu os projetos anarquistas como excelentes para condenar a luta de classes e sua violência.

3-3) recebeu influência de economistas clássicos, embora não fosse favorável à propriedade privada dos meios de produção.

4-4) projetou uma reforma social que não negava a industrialização nem a utilidade perene da sociedade de classes.

9 (11-VF-09)

O fim do Império criou expectativas históricas para a sociedade brasileira. Muitos esperavam mais liberdade política e modernização da economia. Nas primeiras décadas republicanas, o Brasil:

- 0-0) reformulou sua organização social, modificando as relações no campo e evitando a expansão dos latifúndios.
- 1-1) reorganizou os partidos políticos, diminuindo bastante o poder das oligarquias regionais.
- 2-2) conviveu com greves operárias e reivindicações de melhores condições de trabalho nas fábricas.
- 3-3) incentivou a industrialização no Sudeste e a reforma agrária nas plantações de café com a finalidade de beneficiar os imigrantes.
- 4-4) transformou a vida urbana com as migrações rurais intensas e a industrialização em todas as regiões.

10 (11-VF-10)

As transformações econômicas modificaram muito os hábitos sociais e derrubaram tradições seculares com a expansão do capitalismo. No Modernismo, com as vanguardas culturais:

- 0-0) Pablo Picasso trouxe perspectivas diferentes na forma de pensar a estética na pintura e em suas formas de se apresentar.
- 1-1) Joan Miró abalou a sociedade espanhola com sua obra artística e suas reflexões radicais contra a democracia.
- 2-2) Paul Gauguin explorou outras dimensões das cores, criticando os exageros dos urbanos e da cultura industrial.
- 3-3) Igor Stravinsky retomou o romantismo na música, construindo uma obra pouco original e bastante polêmica.
- 4-4) Marcel Duchamp seguiu a estética dos impressionistas, pintando cenas do cotidiano industrial da época e exaltando a subjetividade.

11 (11-VF-11)

O sucesso do cinema atingiu a sociedade brasileira, que divertiu muito com as chanchadas e os desempenhos de Oscarito e Grande Otelo. Mas, com a chegada do chamado Cinema Novo e suas influências, a produção cinematográfica do Brasil:

- 0-0) dedicou-se a defender o nacionalismo, com filmes históricos sobre a época da colonização portuguesa.
- 1-1) mudou de rumos, com reflexões mais intelectualizadas e renovadoras sobre a identidade nacional.
- 2-2) foi monopolizada por produções pouco críticas e originais, ligadas ao governo federal.
- 3-3) com temas diferentes, fez sucesso em festivais internacionais e teve filmes premiados.
- 4-4) passou a ser financiado pelo capital estrangeiro, com destaques para os filmes de Gláuber Rocha e Anselmo Duarte.

12 (11-VF-12)

No Brasil, as campanhas eleitorais agitam a população e, muitas vezes, surgem candidatos que recebem votações consideradas espetaculares. Foi o caso do sucessor de Juscelino, Jânio Quadros, vencedor com uma vantagem bastante significativa.

No seu governo, Jânio Quadros:

- 0-0) fez grandes reformas na agricultura, mantendo o poder de exportação de sua bem organizada produção de café.
- 1-1) renunciou o mandato, com pouco tempo de exercício, pressionado pela ação da UDN e das forças militares.
- 2-2) fechou o Congresso Nacional e abriu espaço para a fundação da SUDENE, responsável pelo crescimento do Nordeste.
- 3-3) tomou medidas coerentes com seu liberalismo conservador, mas se manteve no poder com popularidade sempre crescente.
- 4-4) seguiu comportamentos populistas, porém renunciou ao poder sem deixar claro quais os motivos do seu ato.

13 (11-VF-13)

A presença do Partido dos Trabalhadores marcou a vida política nacional nas últimas décadas. Nas suas origens, o PT teve dificuldades para eleger seus candidatos e recebeu muitas críticas dos setores mais tradicionais. Atualmente, o Partido dos Trabalhadores:

- 0-0) segue uma linha de atuação em defesa do socialismo, não construindo alianças com outros partidos ditos liberais.
- 1-1) firmou-se como força de poder nas diversas esferas da vida social brasileira, depois dos governos de Luís Inácio.
- 2-2) afastou-se do seu ideário socialista, assumindo o capitalismo e se articulando apenas com os grupos mais ricos.
- 3-3) tem uma representatividade política importante no Congresso Nacional, além de contar com o governo de alguns Estados.
- 4-4) rompeu com os movimentos populares e construiu uma economia que não quebrou o modo capitalista de produção.

14 (11-VF-14)

Nos Estados Unidos, a vitória de Obama causou certo suspense sobre quais seriam os seus planos e como resolveria a crise econômica do país. Por outro lado, em Cuba, Fidel Castro ressurgiu com afirmações que:

0-0) negam a validade do socialismo e exaltam as perspectivas de aliar-se ao governo norte-americano.

1-1) consagram seus ideais revolucionários e sua vocação socialista, embora rejeitassem as propostas políticas de Guevara.

2-2) desfazem as tentativas de mudanças recentes na política de Cuba, pela radicalização de suas acusações aos Estados Unidos.

3-3) repensam aspectos da chamada revolução cubana, surpreendendo os mais radicais, mas assegurando seus ideais socialistas.

4-4) consolidam sua liderança política na América, opondo-se, no entanto, com graves acusações, ao populismo de Chaves na Venezuela.

15 (11-VF-15)

O mundo se enche de espetáculos, onde tudo é programado para exibir efeitos especiais e grandiosidade, sobretudo os eventos internacionais. No ano corrente, a Copa na África do Sul ganhou manchetes e imagens portentosas. O crescimento da tecnologia tem sido veloz e sedutor. Esse crescimento:

0-0) garante a força do capitalismo e a manutenção do equilíbrio da economia norte-americana, que tem estado a salvo de crises econômicas.

1-1) anuncia a chegada de uma era de democracias seguras e inquestionáveis, mesmo nos países mais pobres.

2-2) ajuda na concentração de riquezas e pode criar a impressão enganosa do fim da miséria e da exploração social.

3-3) acontece, com mais ênfase, nos meios de comunicação e se destina, sobretudo, à divulgação dos êxitos sociopolíticos dos países mais ricos.

4-4) fortalece a divulgação da diversidade étnica e cultural, vincula povos de forma democrática e extingue os preconceitos.

16 (11-VF-16)

Viver as crises e os desencontros faz parte da cultura humana. O tempo histórico não é linear, e as mudanças ocorrem trazendo desafios. No mundo contemporâneo:

0-0) há perspectivas de uma paz permanente, com a concretização de uma convivência global e solidária em todas as culturas.

1-1) torna-se difícil a massificação absoluta, pois acontecem rebeldias e protestos contra os exageros da sociedade de consumo.

2-2) afirmou-se uma sociedade baseada no conhecimento científico e marcada pela informação e igualdade social.

3-3) desfizeram-se os preconceitos raciais do século XX, abrindo espaço para a multiplicidade e a democracia política.

4-4) instituiu-se uma forma diferente de fazer política, quebrando hierarquias tradicionais e acentuando a solidariedade geral.

SEGUNDA FASE – HISTÓRIA VERDADEIRO OU FALSO

1 (12-VF-01)

A cultura grega é uma das bases da formação das concepções, dos valores e do imaginário do mundo ocidental. Nesse sentido, as obras de Sófocles são exemplares e mostram a excelência da tragédia grega. Em um dos seus dramas mais famosos, Antígona, podemos destacar:

- 0-0) a preocupação em ensinar valores democráticos, pela crítica às leis divinas e pela defesa de qualquer forma de rebeldia.
- 1-1) a exaltação feita aos poderes de Zeus, inquestionáveis e absolutos na afirmação da vida pública e religiosa.
- 2-2) os diálogos sobre as leis do homem e as leis divinas, fato importante para a organização política da sociedade.
- 3-3) a importância da diversidade no caráter moral e ético das escolhas e os conflitos que elas provocam na sociedade.
- 4-4) a força do poder despótico de Creonte, sem limites em suas decisões, uma vez que era protegido pelas divindades.

2 (12-VF-02)

A história das crenças religiosas revela seus significados para as culturas do mundo antigo e do mundo atual. Na Roma Antiga, o advento do Cristianismo:

- 0-0) favoreceu os defensores dos governos republicanos, quebrando tradições e melhorando a vida, de imediato, dos grupos que viviam na pobreza.
- 1-1) não afetou a ordem sociopolítica, pois defendia valores que já eram aceitos por todos, desde os tempos da monarquia.
- 2-2) trouxe propostas de mudanças sociais que alteraram valores culturais e condenaram a condição de escravo.
- 3-3) deu continuidade ao poder da religião oficial dos romanos, preservando os princípios politeístas dominantes.
- 4-4) conseguiu abalar costumes e relações sociais, com ideais que objetivavam a adesão dos menos favorecidos.

3 (12-VF-03)

Não existe dominação absoluta. Há, sempre, espaços para dúvidas e transgressões. Na Idade Média, por exemplo, houve protestos e formas diferentes de pensar o mundo. Nesse período, a Igreja Católica:

- 0-0) teve dificuldades de conviver politicamente com a nobreza, pois estava afastada da distribuição das riquezas territoriais da época.
- 1-1) manteve as crenças do Cristianismo romano, dificultando a convivência do catolicismo com a cultura das camadas mais pobres.
- 2-2) sofreu críticas de religiosos que queriam mais simplicidade e coerência na prática social da instituição, tão entusiasmada com as relações de poder.
- 3-3) preocupou-se em firmar suas articulações políticas, controlando as manifestações culturais e interferindo na distribuição dos feudos existentes.
- 4-4) consolidou tradições, disputou poder com a nobreza e procurou censurar aqueles que criticavam suas crenças.

4 (12-VF-04)

O trabalho escravo garantia a colonização, mesmo que atingisse a dignidade humana e se chocasse com os princípios da religião católica romana, uma das instituições articuladoras da ocupação das terras americanas. No Brasil colonial, o trabalho escravo:

- 0-0) foi usado nas plantações de cana de açúcar, mas recebeu a condenação dos holandeses no período de suas invasões às terras pernambucas.
- 1-1) definiu a identidade cultural da sociedade da época, sendo aceito, pelos nativos, sem resistência, em todas as atividades econômicas da colônia.
- 2-2) contou com a participação de comerciantes europeus nas conexões com a África, favorecendo os países poderosos, como a Inglaterra.
- 3-3) estendeu-se pela região sudeste, mas não participou, com destaque, da exploração do ouro, devido à falta de preparo técnico dos trabalhadores.
- 4-4) conseguiu fixar-se na monocultura, com presença marcante na produção do açúcar, o que não o impediu de existir, embora com menos intensidade, nas vilas e cidades da colônia.

⁷⁵Disponível em: <<http://vestibular.brasilecola.com/downloads/universidade-federal-pernambuco.htm>>. Acesso: 11 jan. 2014.

5 (12-VF-05)

A presença dos holandeses foi marcante na história dos tempos coloniais. De fato, os holandeses possuíam grande poder de investimento e tinham rivalidades com outras nações da Europa. No Brasil, a presença holandesa em terras pernambucanas:

- 0-0) deu-se, apenas, devido às rivalidades religiosas existentes entre católicos e protestantes, responsáveis por guerras contínuas e influentes na gestão das terras americanas.
- 1-1) favoreceu o crescimento da produção açucareira, afastou a Espanha de Portugal e trouxe vantagens para as relações políticas com a democracia.
- 2-2) movimentou o mercado internacional do açúcar, alterou relações diplomáticas e trouxe novas práticas sociais.
- 3-3) derrubou os preconceitos contra a mão de obra escrava e recuperou Pernambuco da forte crise econômica que atravessava.
- 4-4) trouxe novos hábitos para a colônia, com a vinda das ideias renascentistas, embora não tenha consolidado a aceitação da religião protestante na sociedade da época.

6 (12-VF-06)

O Renascimento – um importante período na história da vida europeia – trouxe:

- 0-0) a ruptura da nobreza com o poder da Igreja, reforçando o fim do domínio político do papa e o crescimento das aspirações republicanas, relacionadas com as reflexões de Maquiavel.
- 1-1) as redefinições no mundo das artes, com mudanças na sensibilidade e na percepção do pensamento e dos valores da época.
- 2-2) o fortalecimento do saber científico, com mudanças nas concepções da astronomia e da matemática, que contribuíram para a secularização da cultura.
- 3-3) a aceitação incondicional de crenças religiosas próprias do Cristianismo, anulando as tradições clássicas predominantes no mundo das artes.
- 4-4) a busca por espaços literários renovadores, com obras expressivas, como Dom Quixote de La Mancha, importantes para afirmação das línguas nacionais europeias.

7 (12-VF-07)

No Brasil, as rebeliões coloniais mostraram que a dominação portuguesa encontrava dificuldades e provocava insatisfações. As ideias liberais contribuíram para acirrar as disputas e promover discussões sobre a existência da opressão política, mesmo depois de 1822. Em Pernambuco, por exemplo, no século XIX, houve:

- 0-0) rebeliões importantes que exigiram a ruptura em relação a princípios ditos mercantilistas e propuseram mudanças na organização política.
- 1-1) influências marcantes das teorias socialistas que ajudaram na organização de revoltas escravistas contra os latifundiários e contra os comerciantes portugueses estabelecidos no Recife.
- 2-2) conflitos políticos entre Olinda e Recife, onde se firmou a superioridade econômica do Recife e a afirmação de governos simpáticos aos princípios antimercantilistas.
- 3-3) revoltas políticas, que contaram com a ajuda de tropas vindas do sudeste do país, onde, no final do período colonial e com a participação ativa de padres e escravos, obtiveram êxitos.
- 4-4) o governo de D. Pedro I não agradava aos mais liberais e incomodava quem queria a instalação de uma República.

8 (12-VF-08)

A economia brasileira não se livrou da sua dependência externa, apesar de certa modernização em algumas regiões e do crescimento da lavoura cafeeira no século XIX. Havia semelhanças entre a exploração agrícola do café e a da cana de açúcar. No entanto, é importante salientar que:

- 0-0) a produção do açúcar entrou numa crise imensa depois de 1850, sendo incapaz de organizar suas plantações e manter seus escravos.
- 1-1) ambas sofriam de limites técnicos, dificultando a obtenção de maiores lucros e maior agilidade na comercialização de seus produtos.
- 2-2) o café teve uma importância decisiva, chegando a representar cerca de 61,5% das exportações nacionais no período áureo.
- 3-3) se utilizaram da mão de obra escrava, não empregando, na sua produção, trabalhadores livres, nem contando com a presença de europeus.
- 4-4) o açúcar teve produção destacada em todo o século XIX, com a implantação dos engenhos centrais e de usinas com tecnologia avançada.

9 (12-VF-09)

No século XIX, houve mudanças na forma de pensar as relações políticas e sociais. Observando os acontecimentos da época, nos diversos campos do saber, podemos assinalar que:

- 0-0) o pensamento de Auguste Comte se destacou na formulação das pesquisas científicas, com repercussões na cultura internacional, embora não tenha ficado livre de críticas.
- 1-1) os estudos históricos ganharam dinamismo, com interesses de muitas nações em formar seus acervos e sedimentar a atividade de intelectuais especialistas.
- 2-2) as teorias de Marx tiveram presença no movimento dos trabalhadores, incentivando rebeldias e críticas ao capitalismo.
- 3-3) as teses iluministas foram contestadas amplamente, com a crise do liberalismo e a ascensão dos partidos socialistas.
- 4-4) a formação de novos conhecimentos contribuiu também para fortalecer preconceitos e criar hierarquias sociais violentas.

10 (12-VF-10)

O movimento de 1930 criou muitas expectativas na vida política brasileira. Não há que negar a sua importância na reorganização do poder central e nas mudanças administrativas do Estado. No entanto, não devemos esquecer que, nas primeiras décadas republicanas, a sociedade mostrou inquietações e exigiu mudanças. Muitas manifestações operárias aconteceram, mostrando que não existia, apenas, a arrogância do coronelismo. A participação do operariado se deu:

- 0-0) na estruturação de partidos nacionais, com programas marxistas, atuantes na região sudeste, com presença destacada de imigrantes.
- 1-1) na organização de greves nas grandes cidades, com reivindicações que traziam críticas ao governo e às extensas jornadas de trabalho.
- 2-2) na formulação de propostas contra a dominação capitalista, todas de base anarquista e contra a existência das monoculturas.
- 3-3) na articulação política dos sindicatos que criticavam a produção burguesa e defendiam, com frequência, a democracia parlamentar.
- 4-4) nas atividades contra a exploração do trabalho e na busca de organizar os sindicatos de forma mais combativa.

11 (12-VF-11)

No século XX, os governos de Getúlio Vargas tiveram repercussões contraditórias para a história do povo brasileiro, uma vez que esses governos:

- 0-0) mostraram que havia resistência para certas mudanças, com a manutenção de privilégios de minorias e insatisfações políticas lideradas pelos partidos socialistas do Sudeste.
- 1-1) desfizeram os espaços democráticos na sociedade brasileira, prevalecendo a centralização política que marcou até as organizações sindicais e impediu o surgimento de grupos de oposição.
- 2-2) conseguiram, com a industrialização, transformar as atividades urbanas, trazendo parte expressiva da população para as grandes cidades e criando condições diferentes para as relações trabalhistas.
- 3-3) usaram práticas autoritárias no período do Estado Novo, mas firmaram uma popularidade crescente em todas as suas fases e com apoio indiscutível do movimento operário na resistência aos desmandos do coronelismo.
- 4-4) reorganizaram o Estado brasileiro, rompendo certas tradições administrativas, incentivando mudanças na economia, embora tenham mantido ligações com as elites políticas rurais.

12 (12-VF-12)

O cinema é arte que atrai multidões e acompanha as mudanças tecnológicas. Forma opiniões, promove costumes e proximidades culturais. No século XX, a produção cinematográfica brasileira passou por vários momentos, com filmes políticos, comédias, exploração da violência, conexões com as programações das TVs etc. Os anos de prestígio do chamado Cinema Novo (em meados do século passado) significaram:

- 0-0) a presença frequente de produções bem recebidas pelo público, com bilheterias garantidas, pelos conteúdos artísticos das obras.
- 1-1) a expansão da ligação do cinema com a televisão, com a consagração de diretores conhecidos no teatro, com Anselmo Duarte e Glauber Rocha.
- 2-2) a renovação de muitos aspectos da linguagem cinematográfica, com debates que tiveram importância nas mudanças culturais da época.
- 3-3) a consagração de filmes intelectualizados, que pouco repercutiram junto ao grande público da época.
- 4-4) o crescimento tecnológico e acelerado da indústria cinematográfica, com o surgimento de debates na imprensa especializada sobre a identidade da cultura brasileira.

13 (12-VF-13)

Modernizar fazia parte dos projetos do governo Juscelino Kubitschek. Brasília tornou-se um símbolo da sua gestão pelas renovações urbanas que consolidou. Além disso, no governo de JK houve:

- 0-0) uma preocupação com o controle dos índices inflacionários que devastavam o equilíbrio da economia brasileira desde o governo de Café Filho.
- 1-1) uma grande exaltação ao desenvolvimentismo, com ambições de firmar os caminhos de uma industrialização mais ampla.
- 2-2) um forte esquema de controle da imprensa, devido às críticas constantes feitas pelos seus adversários aos gastos administrativos.
- 3-3) uma preocupação com questões relacionadas com a situação do Nordeste, procurando diminuir seus problemas sociais.
- 4-4) um desprezo crescente pelas práticas políticas do populismo, enfatizando os êxitos da burocracia e dos planejamentos técnicos.

14 (12-VF-14)

A violência não se afasta da História, dificultando a afirmação da democracia e o fim do autoritarismo. No século XX, práticas políticas centralizadoras e coercitivas se fizeram presentes em várias situações.

Podemos destacar, como exemplos:

- 0-0) a atuação de Salazar, em Portugal, seguindo princípios fascistas e controlando os espaços políticos com força policial.
- 1-1) O governo de Mussolini, na Itália, com preocupações etnocêntricas que levaram a fundação de vários campos de concentração para judeus.
- 2-2) As perseguições feitas por Stálin aos seus adversários que trouxeram a deflagração de constantes guerras civis na URSS.
- 3-3) A prevalência de sistemas de governos monopartidários em países que tiveram orientação política socialista.
- 4-4) A existência do franquismo, na Espanha, durante a 2ª Guerra Mundial, com a ajuda dos favores de Hitler e Mussolini.

15 (12-VF-15)

No Brasil, a volta das eleições diretas para presidente da República trouxe maior debate político e acendeu sonhos de aperfeiçoamento democrático. Dentro dessas perspectivas, podemos afirmar que nos últimos governos:

- 0-0) os partidos políticos se renovaram, evitando práticas autoritárias e centralizadoras nas suas ações internas.
- 1-1) o debate não evitou o fim do pragmatismo e a existência de disputas pouco éticas por cargos políticos.
- 2-2) a falta de planejamento e de compromissos com o social tem contribuído para manter desigualdades econômicas.
- 3-3) o combate a corrupção ganhou espaço, com a abertura de investigações imediatas e a grande pressão popular presente nas ruas.
- 4-4) a reação dos eleitores mostra que há insatisfações contra os governos e fragilidades institucionais na luta pela democracia.

16 (12-VF-16)

A continuidade de práticas de violência mostra a existência de insatisfações sociais, mas também a persistência de desigualdade e de miséria em muitas regiões do mundo. A massificação das ações culturais impede uma maior reflexão sobre as alternativas para transformar a sociedade e firmar pactos de solidariedade. A competição, a exploração do trabalho humano, as guerras religiosas não desapareceram. Apesar das mudanças na tecnologia, nos meios de comunicação e na forma de se relacionar, o mundo atual:

- 0-0) enfrenta problemas que dificultam articulações políticas no sentido de diminuir as rivalidades e as lutas constantes por mercados econômicos, gerando incertezas crescentes.
- 1-1) preocupa-se com as questões culturais e religiosas, conseguindo erradicar divergências políticas e garantir o fortalecimento das democracias em todas as regiões.
- 2-2) fixa-se na busca de soluções para seus impasses econômicos, não investindo na educação e saúde dos países mais pobres.
- 3-3) está perdido nas aventuras da sociedade de consumo, sem perspectivas de mudanças nas relações familiares e sem reações rebeldes e criativas para se desfazer da mesmice das propagandas.
- 4-4) vive confrontos que relembram o passado, mas que podem trazer reflexões sobre as dificuldades de o ser humano superar suas lacunas e incompletudes.

Anexo B4- Exames da UFRJ⁷⁶

UFRJ 2009⁷⁷

SEGUNDA FASE PROVA 1 – HISTÓRIA DISCURSIVA

1 (09-P1-D-01)

“A sociedade feudal era uma estrutura hierárquica: alguns eram senhores, outros, seus servidores. Numa peça teatral da época, um personagem indagava:

‘- De quem és homem?’

- Sou um servidor, porém não tenho senhor ou cavaleiro.

- Como pode ser isto?’ Retrucava o personagem.”

Fonte: Adaptado de HILL, Christopher. **O mundo de ponta-cabeça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 55. No século XVI, a sociedade rural inglesa, até então relativamente estática, estava se desagregando.

Apresente um processo sócio-econômico que tenha contribuído para essa desagregação.

2 (09-P1-D-02)

Período	Costa da Mina	Angola	Total
1701-10	83.700	70.000	153.700
1711-20	83.700	55.300	139.000
1721-30	79.200	67.100	146.300
1731-40	56.800	109.300	166.100
1741-50	55.000	130.100	185.100
1751-60	45.900	123.500	169.400
1761-70	38.700	125.900	164.600
1771-80	29.800	131.500	161.300
1781-90	24.200	153.900	178.100
1791-1800	53.600	168.000	221.600
Total	550.600	1.134.600	1.685.200

Fonte: GOULART, Maurício. *Escravidão africana no Brasil: das origens à extinção do tráfico*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1975, pp. 203-208.

A partir da tabela, relacione a mudança ocorrida no padrão geográfico da oferta de escravos africanos com as transformações da economia colonial setecentista.

3 (09-P1-D-03)

Entre os séculos XVII e XIX, a Europa foi sacudida por uma série de revoluções sociais que resultaram na constituição do sistema político liberal e democrático. Entre elas destacaram-se as revoluções inglesa de 1688 e francesa de 1789.

Indique um princípio de natureza econômica e outro de natureza política presentes nessas duas revoluções.

4 (09-P1-D-04)

“A consolidação da República liberal (1889-1930) foi completada com a sucessão de Prudente de Morais (1894-1898) por outro paulista, Campos Sales (1898-1902), que em seu governo concebeu um arranjo conhecido como política dos governadores”.

Fonte: Adaptado de FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995, p.258.

Apresente duas características da chamada Política dos Governadores.

5 (09-P1-D-05)

“O fascismo rejeita na democracia o embuste convencional da igualdade política, o espírito de irresponsabilidade coletiva e o mito da felicidade e do progresso indefinido [...] Não se deve exagerar a importância do liberalismo no século passado, nem convertê-lo numa religião da humanidade para o presente e o futuro, quando na realidade ele foi apenas uma das muitas doutrinas daquele século [...] Agora o liberalismo está prestes a fechar as portas de seu templo deserto [...] O presente século é o século da autoridade, um século da direita, um século fascista” (Benito Mussolini)

Fonte: MAZOWER, Mark. **Continente sombrio**: a Europa no século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 29.

⁷⁶ As questões de História do Vestibular de 2011 na UFRJ estão reproduzidas no Anexo A5.

⁷⁷ Disponível em: ><http://www.provasdevestibular.com.br/ufjr/#2012>>. Acesso: 12 jan. 2014.

O discurso proferido por Mussolini explicita a concepção política fascista nos anos 20 e 30 do século passado. Cite dois aspectos do regime fascista contrários aos princípios liberais.

SEGUNDA FASE PROVA 2 – HISTÓRIA DISCURSIVA

1 (09-P2-D-01)

“Quando o amor-próprio [egoísmo] começou a crescer na terra, então começou o Homem a decair. Quando a humanidade começou a brigar sobre a terra, e alguns quiseram ter tudo e excluir os demais, forçando-os a serem seus servos: foi essa a Queda de Adão”.

(Adaptado de HILL, Christopher. **O mundo de ponta-cabeça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 169)

- Explique por que podemos associar o texto acima às correntes mais radicais que atuaram na Revolução Inglesa de 1640.
- O texto acima pretende, à luz da Bíblia, discutir algumas tensões próprias da sociedade inglesa do século XVII. Cem anos antes, o mesmo procedimento esteve presente nas rebeliões dos camponeses anabatistas alemães.

Analise uma diferença entre o ideário anabatista e o luterano no que se refere à autoridade dos príncipes.

2 (09-P2-D-02)

Durante a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), o atual território da Alemanha perdeu cerca de 40% de sua população, algo comparável, na Europa, apenas às perdas demográficas decorrentes das ondas de fome e de epidemias do século XIV. No século XVII, tal catástrofe populacional abarcou apenas a Europa Central. Para o historiador francês Emmanuel Le Roy Ladurie, isso se deveu ao fato de a Alemanha desconhecer o fenômeno do Estado Moderno.

Explique um aspecto político-militar, próprio do Estado Moderno, cuja ausência contribuiu para a catástrofe demográfica ocorrida na Alemanha no século XVII.

3 (09-P2-D-03)

A tabela a seguir mostra algumas das conseqüências econômicas e sociais da introdução do plantio da cana-de-açúcar em substituição ao de tabaco em Barbados (Caribe) no século XVII.

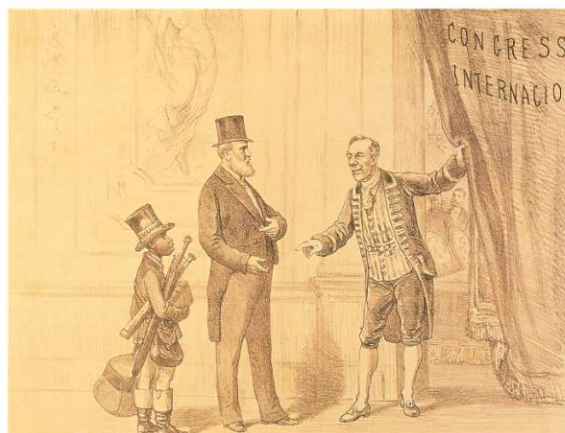
Características sócio-econômicas	1645	1680
Cultivo exportável dominante	Tabaco	Açúcar
Número de fazendas	11.000	350
Tamanho das fazendas	Menos de 10 acres*	Mais de 10 acres*
Número de escravos africanos e afro-descendentes	5.680	37.000

* medida agrária adotada por alguns países

(Adaptado de KLEIN, Herbert S. *A escravidão africana (América Latina e Caribe)*. São Paulo: Brasiliense, 1987, pp. 64 e sgts)

- Relacionando as variáveis presentes na tabela, explique como o exemplo de Barbados ilustra as transformações fundiárias e sociais próprias da maior inserção das regiões escravistas americanas no mercado internacional na época colonial.
- Cite duas capitanias açucareiras da América Portuguesa que apresentavam características fundiárias e sociais semelhantes às de Barbados em fins do século XVII.

4 (09-P2-D-04)



— QUERIA PERDOAR, MAS... COM AQUELLE NEGRINHO NÃO PODE ENTRAR.
— MAS É QUE EU NÃO POSSO SEPARAR-ME DELLE: É QUEM ME VESTE, QUEM ME DÁ DE COMER, QUEM... ME SERVE EM TUDO, AFINAL!
— É QUE... ENFIM, EM ATENÇÃO ÀS ILLUSTRES QUALIDADES PESSOAIS DE TÃO SABIO SOBRANO, CREIO QUE AS NAÇÕES CIVILIZADAS NÃO DUVIDARÃO EM ADMITTI-L-O.

(LEMOS, Renato. *Uma História do Brasil através da caricatura, 1840-2001*. Rio de Janeiro: Bom Texto e Letra & Expressões Editoras, 2001, p. 13)

Explique de que maneira a charge acima, de autoria de Angelo Agostini, expressa uma das ambiguidades presentes na sociedade brasileira do Segundo Reinado (1840-1889) em relação à escravidão.

5 (09-P2-D-05)

“Como a Revolução Francesa, em fins do século XVIII e começo do século XIX, as Revoluções Russas que levaram à fundação da URSS modificaram a face do mundo. Para muitos deram início ao século XX. Seja qual for nossa opinião a respeito, é inegável que imprimiram sua marca a um século que só terminou com o desaparecimento dos resultados criados por elas”.

(REIS FILHO, Daniel Aarão. **As revoluções russas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 37)

- Identifique duas medidas adotadas pelos bolcheviques entre 1917 e a criação da União Soviética (1922).
- Explique uma questão de ordem interna à União Soviética que contribuiu para o seu fim em 1991.

6 (09-P2-D-06)

“Terminada a guerra, o Brasil permaneceu alinhado aos Estados Unidos, ligado por laços de cooperação. No contexto da Guerra Fria, subsequente à Segunda Guerra Mundial, e estando as nações agrupadas em dois grandes blocos – leste e oeste – que englobavam na época comunistas e capitalistas, liderados pela União Soviética e Estados Unidos, respectivamente, o Brasil manteve-se na órbita de influência de seus ex-aliados, os norte-americanos.”

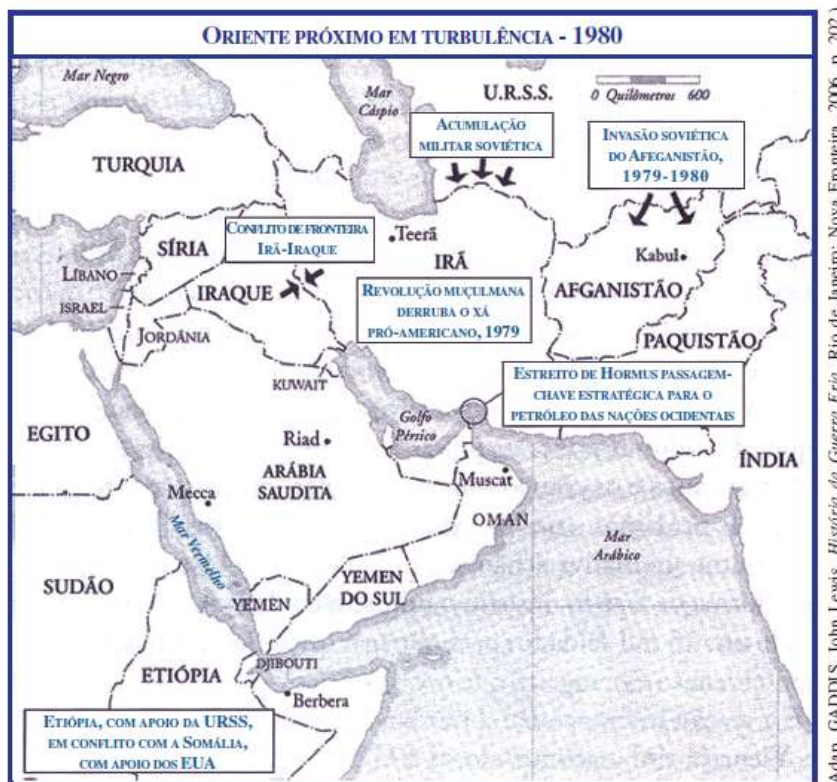
(Adaptado de CERVO, Amado Luiz & BUENO, Clodoaldo. **A política externa brasileira, 1822-1985**. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1986, p. 76)

Embora a política externa brasileira tenha mantido um alinhamento em geral passivo após a Segunda Guerra Mundial, houve períodos de maior autonomia da diplomacia brasileira, cujas diretrizes políticas definiam uma inserção diferenciada do Brasil no contexto internacional.

Identifique uma ação de governo durante a Guerra Fria (1947-1991) que denotava a autonomia relativa da política externa brasileira frente à lógica da bipolarização mundial.

7 (09-P2-D-07)

Desde a retirada das tropas norte-americanas do Vietnã (1975), o prestígio da liderança dos Estados Unidos sofreu sensíveis abalos. O mapa a seguir apresenta alguns conflitos regionais que questionaram a liderança americana na passagem da década de 1970 para a seguinte.



Explique de que maneira um dos conflitos referidos no mapa contribuiu para o reordenamento do poder político no Oriente Médio ou na Ásia Central.

SEGUNDA FASE – HISTÓRIA DISCURSIVA

1 (10-D-01)

“A primeira coisa que os moradores desta costa do Brasil pretendem são índios escravizados para trabalharem nas suas fazendas, pois sem eles não se podem sustentar na terra”.

(adaptado de GANDAVO, Pero Magalhães. **Tratado descritivo da terra do Brasil**. São Paulo: Ed. Itatiaia e EDUSP, 1982, p. 42 [1576])

Nesse trecho percebe-se a adesão do cronista ao ideário dos colonos lusos no Brasil de fins do século XVI.

Com base no texto, e considerando que em Portugal prevalecia uma hierarquia social aristocrática e católica, explique por que, ao desembarcarem na América portuguesa da época, os colonos imediatamente procuravam lançar mão do trabalho escravo.

2 (10-D-02)

“Por mais de um século o Brasil foi o principal exportador mundial de açúcar. De 1600 a 1650 o açúcar respondia por 90% a 95% dos ganhos brasileiros com exportações. Mesmo no período em torno de 1700, quando o setor açucareiro declinou, ele continuava a representar 15% dos ganhos do Brasil com exportações.”

(SKIDMORE, Thomas E. **Uma história do Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p. 36)

Explique um fator, externo à América portuguesa, responsável pelo declínio relativo do setor açucareiro brasileiro na segunda metade do século XVII.

3 (10-D-03)

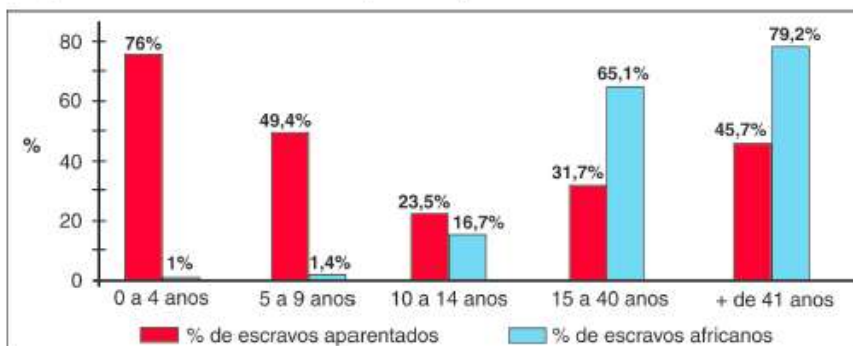
“O início da colonização da costa leste da América inglesa encontrou inúmeras dificuldades. Por exemplo, em áreas como a baía de Chesapeake, a mortalidade entre os recém chegados alcançava cerca de 40% nos dois primeiros anos de estadia. Apesar disso, do século XVI ao XVIII, a América inglesa conheceu ondas crescentes de imigrantes provenientes de diferentes partes da Europa, dentre os quais ingleses, irlandeses, escoceses e alemães.”

(ELLIOTT, J. H. **Empires of the Atlantic World: Britain and Spain in America 1492-1830**. New Haven: Yale University Press, 2006, p. 156)

Cite dois aspectos, um de natureza religiosa e outro de natureza econômica, que estimularam a emigração de europeus para a América inglesa entre os séculos XVI e XVIII.

4 (10-D-04)

O gráfico a seguir refere-se ao meio rural do Rio de Janeiro entre 1789 e 1807. Ele mostra a distribuição das porcentagens de escravos aparentados em primeiro grau (esposos com ou sem filhos, mães solteiras e seus descendentes, avós e netos, além de irmãos órfãos) e das porcentagens de escravos africanos em relação aos cativos nascidos no Brasil de acordo com faixas de idade (0 a 4 anos, 5 a 9 anos etc).

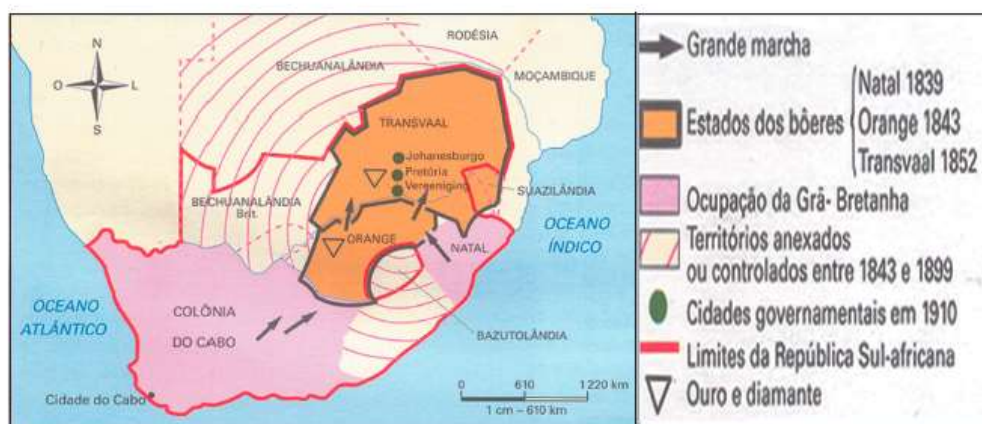


(Inventários *post-mortem* do meio rural do Rio de Janeiro entre 1789 e 1807 - Arquivo Nacional, Rio de Janeiro)

Explique por que aumentam os percentuais de africanidade e de parentesco familiar a partir dos 14 anos de idade, o que questiona contundentemente alguns clássicos da historiografia brasileira acerca da família escrava de origem africana.

⁷⁸ Disponível em: <<http://www.provasdevestibular.com.br/ufjr/#2012>>. Acesso: 12 jan. 2014.

5 (10-D-05)



(MAPA adaptado do *Atlas Historique*. Paris, Hachette, 1987, p.239)

A Guerra dos Bôeres (1899-1902), na África do Sul, levou a Inglaterra a mobilizar aproximadamente 450 mil soldados, trazidos de todo o seu império. A vitória britânica fez com que fosse limitada a autonomia dos estados bôeres. No entanto, o sistema eleitoral permitiu que, terminada a guerra, os africanos (bôeres) dominassem o poder político em diversas províncias. No mapa acima, pode-se observar o cenário dessa guerra e a indicação geográfica de fatores a ela relacionados.

- Apresente uma razão para o início dessa guerra.
- Explique o que permitiu aos bôeres obter o controle político de diversas províncias, mesmo tendo perdido a guerra para os ingleses.

6 (10-D-06)

“Fábrica 1: A duração do trabalho diário é de 11 horas úteis. O trabalho é interrompido pelo almoço, que dura uma hora e meia, e pelo café, para o qual os operários têm direito a um quarto de hora. Trabalham nesta fábrica 500 operários, na maioria italianos e espanhóis. (...) Impressão desagradável causa ao visitante o excessivo número de menores em trabalho (...).”

Fábrica 2: Os contramestres são todos adultos, de nacionalidade italiana e em número de 20. Entre os 374 operários recenseados, a nacionalidade predominante é italiana, vindo em seguida a espanhola e depois a brasileira: dos brasileiros, 44 são menores de 12 anos. Esqueléticos, raquíticos, alguns! O tempo de trabalho varia para as seções [setores] de onze horas e meia a doze horas e meia por dia”.

(Trechos de relatórios de funcionários do Departamento do Trabalho do Estado de São Paulo, 1912).

A partir dos documentos, indique duas características do operariado que trabalhava nas indústrias de São Paulo nas duas primeiras décadas do século XX.

7 (10-D-07)

“O regime que preconizamos, de evolução natural, sem nenhuma pressão sistemática sobre sua alma, dará ao Índio a capacidade de melhor aproveitar os dotes naturais da raça no que diz respeito às suas qualidades primordiais de caráter. Em consequência, melhores elementos para bem servir à Pátria no que ela mais precisa: guarda de suas fronteiras e respectiva defesa; ali o encontraria o Exército.”

(Relatório do coronel-chefe do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) ao Ministro da Agricultura e aos membros da Comissão Nacional de Proteção ao Índio, em 30 de dezembro de 1939. Rio de Janeiro, acervo do Museu do Índio – FUNAI)

Identifique, a partir do documento acima, uma das bases do pensamento característico desse período da vida política brasileira.

8 (10-D-08)

“Ouvimos com frequência que o ‘colonialismo está morto’. Não nos deixemos enganar ou mesmo ser tranquilizados por isso. Eu lhes digo, o colonialismo ainda não está morto. Como podemos dizer que está morto enquanto grandes áreas da Ásia e da África não forem livres?”

E lhes peço que não pensem em colonialismo apenas na forma clássica que nós da Indonésia e nossos irmãos em diferentes partes da Ásia ou da África conhecemos. O colonialismo tem também uma roupagem moderna, sob a forma de controle econômico, controle intelectual, controle físico real por uma comunidade pequena, porém estrangeira, dentro de uma nação. É um inimigo hábil e determinado, que aparece sob diversas formas. Não desiste facilmente de sua presa. [...]

Não há muito tempo, afirmamos que a paz era necessária para nós porque a eclosão de uma luta em nossa parte do mundo colocaria em perigo a nossa preciosa independência, há tão pouco tempo obtida a tão alto preço.”

(SUKARNO, Ahmed. **Discurso de abertura da Conferência Afro-Asiática de Bandung**, 1955).

A Conferência de Bandung realizou-se em abril de 1955, na Indonésia, com a presença de representantes de 29 países da África e da Ásia, entre eles líderes que haviam participado da luta pela independência de seus países, como o orador (primeiro presidente da Indonésia independente), Nehru (da Índia) e Nasser (do Egito).

Cite dois princípios adotados por essa Conferência em sua declaração final.

9 (10-D-09)

O premiado documentário brasileiro “Condor”, de 2007, dirigido por Roberto Mader, resgatou diferentes versões do que ficou conhecido como “Operação Condor”, ou seja, um conjunto de ações político-militares coordenadas, nos anos 70 do século passado, por diversos governos da América Latina, como Chile, Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia.



(<http://br.cinema.yahoo.com/filme>)

- Apresente um argumento dos governos envolvidos na Operação para levá-la adiante.
- Em meados da mesma década de 1970, algumas longas ditaduras europeias chegaram ao fim, uma das quais em Portugal. Identifique uma característica da Revolução dos Cravos (1974).

10 (10-D-10)

“A violência da inflação e a quase destruição do sistema de preços já ameaçavam o funcionamento da economia [...]. Para sustentar de forma duradoura a estabilidade de preços, impõe-se uma reforma monetária austera, capaz de devolver ao Estado o controle sobre a moeda. [...] não deve se traduzir apenas na mudança de denominação do padrão de referência de preços e contratos, mas deve atingir profundamente as formas de acesso à liquidez e os processos de criação do poder de compra. [...] As medidas [...] buscam, sobretudo, preservar os direitos adquiridos pelos cidadãos.”

(Discurso do presidente Fernando Collor de Mello, apresentando o plano de estabilização, na reunião ministerial de 16/3/1990)

Em 16 de março de 1990, dia seguinte a sua posse, Fernando Collor de Mello anunciou um plano econômico com diversas medidas. A impopularidade desse plano e a de outras medidas adotadas, somadas ao desgaste político agravado no ano de 1992, acabariam levando ao fim de seu governo, por decisão do Congresso Nacional.

Explique duas consequências econômicas do Plano Collor.

Anexo B5- Exames da USP

USP – 2009⁷⁹

1ª FASE CONHECIMENTOS GERAIS – MÚLTIPLA ESCOLHA

5 (09-G-F1-T-01)

No início do século XX, focos de varíola e febre amarela fizeram milhares de vítimas na cidade do Rio de Janeiro. Nesse mesmo período, a atuação das Brigadas Mata-Mosquitos, a obrigatoriedade da vacina contra a varíola e a remodelação da região portuária e do centro da cidade geraram insatisfações entre as camadas populares e entre alguns políticos. Rui Barbosa, escritor, jurista e político, assim opinou sobre a vacina contra a varíola:

“...não tem nome, na categoria dos crimes do poder, a temeridade, a violência, a tirania a que ele se aventura (...) com a introdução, no meu sangue, de um vírus sobre cuja influência existem os mais bem fundados receios de que seja condutor da moléstia ou da morte.”

Considerando esse contexto histórico e as formas de transmissão e prevenção dessas doenças, é correto afirmar que

- a) a febre amarela é transmitida pelo ar e as ruas alargadas pela remodelação da área portuária e central da cidade permitiriam a convivência mais salubre entre os pedestres.
- b) o princípio de ação da vacina foi compreendido por Rui Barbosa, que alertou sobre seus efeitos e liderou a Revolta da Vacina no Congresso Nacional.
- c) a imposição da vacina somou-se a insatisfações populares geradas pela remodelação das áreas portuária e central da cidade, contribuindo para a eclosão da Revolta da Vacina.
- d) a varíola é transmitida por mosquitos e o alargamento das ruas, promovido pela remodelação urbana, eliminou as larvas que se acumulavam nas antigas vielas e becos.
- e) a remodelação da área portuária e central da cidade, além de alargar as ruas, reformou as moradias populares e os cortiços para eliminar os focos de transmissão das doenças.

9 (09-G-F1-T-02)

As bombas atômicas, lançadas contra Hiroshima e Nagasaki em 1945, resultaram na morte de aproximadamente 300.000 pessoas, vítimas imediatas das explosões ou de doenças causadas pela exposição à radiação. Esses eventos marcaram o início de uma nova etapa histórica na corrida armamentista entre as nações, caracterizada pelo desenvolvimento de programas nucleares com finalidades bélicas. Considerando essa etapa e os efeitos das bombas atômicas, analise as afirmações abaixo.

- I. As bombas atômicas que atingiram Hiroshima e Nagasaki foram lançadas pelos Estados Unidos, único país que possuía esse tipo de armamento ao fim da Segunda Guerra Mundial.
- II. As radiações liberadas numa explosão atômica podem produzir mutações no material genético humano, que causam doenças como o câncer ou são transmitidas para a geração seguinte, caso tenham ocorrido nas células germinativas.
- III. Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, várias nações desenvolveram armas atômicas e, atualmente, entre as que possuem esse tipo de armamento, têm-se China, Estados Unidos, França, Índia, Israel, Paquistão, Reino Unido e Rússia.

Está correto o que se afirma em

- a) I, somente.
- b) II, somente.
- c) I e II, somente.
- d) II e III, somente.
- e) I, II e III.

26 (09-G-F1-T-03)

“Alexandre desembarca lá onde foi fundada a atual cidade de Alexandria. Pareceu-lhe que o lugar era muito bonito para fundar uma cidade e que ela iria prosperar. A vontade de colocar mãos à obra fez com que ele próprio traçasse o plano da cidade, o local da Ágora, dos santuários da deusa egípcia Ísis, dos deuses gregos e do muro externo.”

Flávio Arriano. *Anabasis Alexandri* (séc. I d.C.).

Desse trecho de Arriano, sobre a fundação de Alexandria, é possível depreender

- a) o significado do helenismo, caracterizado pela fusão da cultura grega com a egípcia e as do Oriente Médio.
- b) a incorporação do processo de urbanização egípcio, para efetivar o domínio de Alexandre na região.
- c) a implantação dos princípios fundamentais da democracia ateniense e do helenismo no Egito.
- d) a permanência da racionalidade urbana egípcia na organização de cidades no Império helênico.
- e) o impacto da arquitetura e da religião dos egípcios, na Grécia, após as conquistas de Alexandre.

⁷⁹ Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2014/provas/provas.stm>>. Acesso: 12 jan. 2014.

27 (09-G-F1-T-04)

“A Idade Média Europeia é inseparável da civilização islâmica já que consiste precisamente na convivência, ao mesmo tempo positiva e negativa, do cristianismo e do islamismo, sobre uma área comum impregnada pela cultura greco-romana.”

José Ortega y Gasset (1883-1955).

O texto acima permite afirmar que, na Europa ocidental medieval,

- a) formou-se uma civilização complementar à islâmica, pois ambas tiveram um mesmo ponto de partida.
- b) originou-se uma civilização menos complexa que a islâmica devido à predominância da cultura germânica.
- c) desenvolveu-se uma civilização que se beneficiou tanto da herança greco-romana quanto da islâmica.
- d) cristalizou-se uma civilização marcada pela flexibilidade religiosa e tolerância cultural.
- e) criou-se uma civilização sem dinamismo, em virtude de sua dependência de Bizâncio e do Islão.

28 (09-G-F1-T-05)

“Da armada dependem as colônias, das colônias depende o comércio, do comércio, a capacidade de um Estado manter exércitos numerosos, aumentar a sua população e tornar possíveis as mais gloriosas e úteis empresas.”

Essa afirmação do duque de Choiseul (1719-1785) expressa bem a natureza e o caráter do

- a) liberalismo.
- b) feudalismo.
- c) mercantilismo.
- d) escravismo.
- e) corporativismo.

29 (09-G-F1-T-06)

A criação, em território brasileiro, de gado e de muares (mulas e burros), na época da colonização portuguesa, caracterizou-se por

- a) ser independente das demais atividades econômicas voltadas para a exportação.
- b) ser responsável pelo surgimento de uma nova classe de proprietários que se opunham à escravidão.
- c) ter estimulado a exportação de carne para a metrópole e a importação de escravos africanos.
- d) ter-se desenvolvido, em função do mercado interno, em diferentes áreas no interior da colônia.
- e) ter realizado os projetos da Coroa portuguesa para intensificar o povoamento do interior da colônia.

30 (09-G-F1-T-07)

“Nossas instituições vacilam, o cidadão vive receoso, assustado; o governo consome o tempo em vãs recomendações... O vulcão da anarquia ameaça devorar o Império: apliquei a tempo o remédio.”

Padre Antonio Feijó, em 1836.

Essa reflexão pode ser explicada como uma reação à

- a) revogação da Constituição de 1824, que fornecia os instrumentos adequados à manutenção da ordem.
- b) intervenção armada brasileira na Argentina, que causou grandes distúrbios nas fronteiras.
- c) disputa pelo poder entre São Paulo, centro econômico importante, e Rio de Janeiro, sede do governo.
- d) crise decorrente do declínio da produção cafeeira, que produziu descontentamento entre proprietários rurais.
- e) eclosão de rebeliões regionais, entre elas, a Cabanagem no Pará e a Farroupilha no sul do país.

31 (09-G-F1-T-08)

“Uma casa dividida contra si mesma não subsistirá. Acredito que esse governo, meio escravista e meio livre, não poderá durar para sempre. Não espero que a União se dissolva; não espero que a casa caia. Mas espero que deixe de ser dividida. Ela se transformará só numa coisa ou só na outra.”

Abraham Lincoln, em 1858.

Esse texto expressa a

- a) posição política autoritária do presidente Lincoln.
- b) perspectiva dos representantes do sul dos EUA.
- c) proposta de Lincoln para abolir a escravidão.
- d) proposição nortista para impedir a expansão para o Oeste.
- e) preocupação de Lincoln com uma possível guerra civil.

32 (09-G-F1-T-09)

A imigração de italianos (desde o final do século XIX) e a de japoneses (desde o início do século XX), no Brasil, estão associadas a

- a) uma política nacional de atração de mão-de-obra para a lavoura e às transformações sociais provocadas pelo capitalismo na Itália e no Japão.
- b) interesses geopolíticos do governo brasileiro e às crises industrial e política pelas quais passavam a Itália e o Japão.
- c) uma demanda de mão-de-obra para a indústria e às pressões políticas dos fazendeiros do sudeste do país.
- d) uma política nacional de fomento demográfico e a um acordo com a Itália e o Japão para exportação de matérias-primas.
- e) acordos internacionais que proibiram o tráfico de escravos e à política interna de embranquecimento da população brasileira.

33 (09-G-F1-T-10)

Em um balanço sobre a Primeira República no Brasil, Júlio de Mesquita Filho escreveu:

“... a política se orienta não mais pela vontade popular livremente manifesta, mas pelos caprichos de um número limitado de indivíduos sob cuja proteção se acolhem todos quantos pretendem um lugar nas 53 europeias 53as estaduais e federais”.

A crise nacional, 1925.

De acordo com o texto, o autor

- a) critica a autonomia excessiva do poder legislativo.
- b) propõe limites ao federalismo.
- c) defende o regime parlamentarista.
- d) critica o poder oligárquico.
- e) defende a supremacia política do sul do país.

34 (09-G-F1-T -11)

Em três momentos importantes da história 53 europeia – Revoluções de 1830-1848, primeira Guerra Mundial de 1914-1918, e movimentos fascista e nazista das décadas de 1920-1930 – nota-se a presença de uma força ideológica comum a todos esses acontecimentos. Trata-se do

- a) totalitarismo.
- b) nacionalismo.
- c) imperialismo.
- d) conservadorismo.
- e) socialismo.

35 (09-G-F1-T-12)

Existem semelhanças entre as ditaduras militares brasileira (1964-1985), argentina (1976-1983), uruguaia (1973-1985) e chilena (1973-1990). Todas elas

- a) receberam amplo apoio internacional tanto dos Estados Unidos quanto da Europa Ocidental.
- b) combateram um inimigo comum, os grupos esquerdistas, recorrendo a métodos violentos.
- c) tiveram forte sustentação social interna, especialmente dos partidos políticos organizados.
- d) apoiaram-se em idéias populistas para justificar a manutenção da ordem.
- e) defenderam programas econômicos nacionalistas, promovendo o desenvolvimento industrial de seus países.

44 (09-G-F1-T-13)

Considere duas hipóteses sobre a origem do homem americano, que teria ocorrido há mais de 10.000 anos.

Hipóteses:

I. Migrações oriundas da Ásia, passando pelo estreito de Bering.

II. Migrações oriundas da Polinésia, via Oceano Pacífico.

Quanto a fatos geográficos que as sustentam, é correto afirmar que a hipótese

- a) I apóia-se em uma grande elevação do nível do mar, fato que também teria aumentado a navegabilidade nessa região.
- b) I explica-se pela ocorrência de glaciações que, diminuindo o nível do mar, teriam unido o Alasca à Sibéria, por terra.
- c) II associa-se à ocorrência de inúmeras glaciações que teriam melhorado a navegabilidade, justificando a vinda pelas ilhas do Pacífico.
- d) II relaciona-se à existência de diversas ilhas no Pacífico, que teriam se ligado muitas vezes por terra, durante as glaciações.
- e) II refere-se à ocorrência de correntes marinhas equatoriais e de glaciações, que teriam facilitado a navegação no Pacífico.

2ª FASE HISTÓRIA - DISCURSIVA

1 (09-E-F2-D-01)

No ano passado, aconteceu em Pequim mais uma Olimpíada. No mundo, peças teatrais estão sendo continuamente encenadas. Como se sabe, Olimpíadas e teatro (ocidental) foram uma criação da Grécia antiga.

Discorra sobre

- o significado dos jogos olímpicos para os antigos gregos;
- as características do teatro na Grécia antiga.

2 (09-E-F2-D-02)

No feudalismo, a organização da sociedade baseava-se em vínculos de dependência pessoal como os de vassalagem e servidão. Descreva o que eram e como funcionavam, na sociedade feudal,

- a vassalagem;
- a servidão.

3 (09-E-F2-D-03)

A Reforma religiosa do século XVI provocou na Europa mudanças históricas significativas em várias esferas.

Indique transformações decorrentes da Reforma nos âmbitos

- político e religioso;
- sócio-econômico.

4 (09-E-F2-D-04)

E [os índios] são tão cruéis e bestiais que assim matam aos que nunca lhes fizeram mal, clérigos, frades, mulheres... Esses gentios a nenhuma coisa adoram, nem conhecem a Deus.

Padre Manuel da Nóbrega, em carta de 1556.

(...) Não vejo nada de bárbaro ou selvagem no que dizem daqueles povos; e na verdade, cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra.

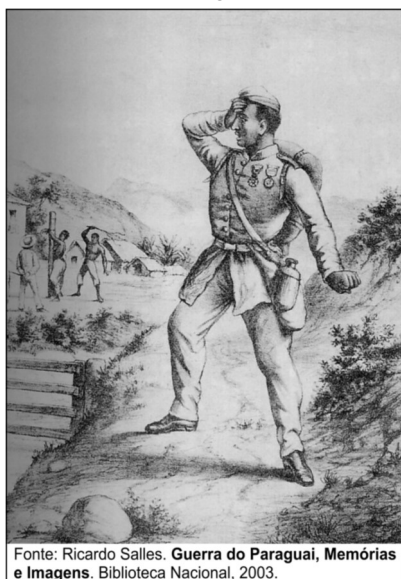
(...) Esses povos não me parecem, pois, merecer o qualificativo de selvagens somente por não terem sido se não muito pouco modificados pela ingerência do espírito humano e não haverem quase nada perdido de sua simplicidade.

Michel de Montaigne. **Ensaio**s, 1588.

- Compare as concepções dos dois autores sobre as populações nativas do Brasil.
- Indique a concepção que prevaleceu e quais as conseqüências para a população indígena.

5 (09-E-F2-D-05)

Imagem de Ângelo Agostini sobre o impacto da Guerra do Paraguai na sociedade brasileira.



Fonte: Ricardo Salles. **Guerra do Paraguai, Memórias e Imagens**. Biblioteca Nacional, 2003.

Observando a ilustração, explique

- o impacto social a que ela se refere;
- os desdobramentos políticos dessa guerra.

6 (09-E-F2-D-06)

CUSTO DE VIDA, SALÁRIOS E PRODUÇÃO INDUSTRIAL NO BRASIL

ANO	CUSTO DE VIDA	SALÁRIOS	PRODUÇÃO INDUSTRIAL
1914	100	100	100
1915	108	100	118
1916	116	101	140
1917	128	107	197
1918	144	117	171
1919	148	123	209
1920	163	146	188

Fonte: Simonsen, R.C. A Evolução Industrial do Brasil, 1939.

- Os dados da tabela indicam que, apesar das oscilações, houve expressivo crescimento industrial no período 1914-1920. Explique as razões desse crescimento.
- Estabeleça relações entre os dados da tabela sobre custo de vida e salários com o movimento operário do período.

7 (09-E-F2-D-07)

A expressão “política do café com leite” é muito utilizada para caracterizar a Primeira República no Brasil.

Sobre essa política, descreva

- seu funcionamento;
- seu colapso na década de 1920.

8 (09-E-F2-D-08)

Dentre as Revoluções ocorridas na América Latina, no século XX, duas sobressaem: a Mexicana de 1910 e a Cubana de 1959. Pode-se afirmar que o traço distintivo da primeira é seu caráter camponês e o da segunda, seu caráter socialista.

Explique o significado desses traços distintivos em relação à

- Revolução Mexicana.
- Revolução Cubana.

9 (09-E-F2-D-09)

A construção de Brasília foi um marco no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961).

- Relacione a construção de Brasília com as metas do governo JK.
- Indique algumas decorrências da mudança da capital federal para o interior do país.

10 (09-E-F2-D-10)

Criado em 1948, o Estado de Israel acaba de completar 60 anos. Discorra sobre

- o contexto histórico internacional que levou à criação desse Estado;
- as razões históricas dos conflitos entre israelenses e palestinos, que persistem até hoje

1ª FASE CONHECIMENTOS GERAIS – MÚLTIPLA ESCOLHA

7 (10-G-F1-T-01)

Uma maneira de compreender a distribuição temporal de fenômenos ocorridos em longos períodos é situá-los em um ano de 365 dias. Por exemplo, ao transpor os 4,6 bilhões de anos da Terra para esse ano, a formação do planeta teria ocorrido em 1º de janeiro, o surgimento do oxigênio na atmosfera em 13 de junho, o aumento e a diversificação da vida macroscópica a partir de 15 de novembro e o início da separação da Pangea em 13 de dezembro.

Considere os seguintes eventos:

Evento 1. Surgimento do Homo sapiens.

Evento 2. Revolução agrícola do Neolítico.

Evento 3. Declínio do Império Romano.

Evento 4. A colonização da América pelos europeus.

A partir das informações do texto, é correto situar os referidos eventos no mês de dezembro desse ano, no(s) dia(s)

	Evento 1	Evento 2	Evento 3	Evento 4
a)	29	29	30	30
b)	29	30	30	31
c)	30	30	31	31
d)	30	31	31	31
e)	31	31	31	31

10 (10-G-F1-T-02)

Cesarismo/cesarista são termos utilizados para caracterizar governantes atuais que, à maneira de Júlio César (de onde o nome), na antiga Roma, exercem um poder

- a) teocrático. b) democrático. c) aristocrático. d) burocrático. e) autocrático.

11 (10-G-F1-T-03)

“A instituição das corveias variava de acordo com os domínios senhoriais, e, no interior de cada um, de acordo com o estatuto jurídico dos camponeses, ou de seus mansos [parcelas de terra].”

Marc Bloch. **Os caracteres originais da França rural**, 1952.

Esta frase sobre o feudalismo trata

- a) da vassalagem. b) do colonato. c) do comitatus. d) da servidão. e) da guilda.

12 (10-G-F1-T-04)

Os primeiros jesuítas chegaram à Bahia com o governador-geral Tomé de Sousa, em 1549, e em pouco tempo se espalharam por outras regiões da colônia, permanecendo até sua expulsão, pelo governo de Portugal, em 1759. Sobre as ações dos jesuítas nesse período, é correto afirmar que

- a) criaram escolas de arte que foram responsáveis pelo desenvolvimento do barroco mineiro.
 b) defenderam os princípios humanistas e lutaram pelo reconhecimento dos direitos civis dos nativos.
 c) foram responsáveis pela educação dos filhos dos colonos, por meio da criação de colégios secundários e escolas de “ler e escrever”.
 d) causaram constantes atritos com os colonos por defenderem, esses religiosos, a preservação das culturas indígenas.
 e) formularam acordos políticos e diplomáticos que garantiram a incorporação da região amazônica ao domínio português.

13 (10-G-F1-T-05)

“E o pior é que a maior parte do ouro que se tira das minas passa em pó e em moeda para os reinos estranhos e a menor quantidade é a que fica em Portugal e nas cidades do Brasil...”

⁸⁰ Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2014/provas/provas.stm>>. Acesso: 12 jan. 2014.

Esta frase indica que as riquezas minerais da colônia

- a) produziram ruptura nas relações entre Brasil e Portugal.
- b) foram utilizadas, em grande parte, para o cumprimento do Tratado de Methuen entre Portugal e Inglaterra.
- c) prestaram-se, exclusivamente, aos interesses mercantilistas da França, da Inglaterra e da Alemanha.
- d) foram desviadas, majoritariamente, para a Europa por meio do contrabando na região do rio da Prata.
- e) possibilitaram os acordos com a Holanda que asseguraram a importação de escravos africanos.

14 (10-G-F1-T-06)

Carlos III, rei da Espanha entre 1759 e 1788, implementou profundas reformas – conhecidas como borbônicas – que tiveram grandes repercussões sobre as colônias espanholas na América. Entre elas,

- a) o estabelecimento de medidas econômicas e políticas, para maior controle da Coroa sobre as colônias.
- b) o redirecionamento da economia colonial, para valorizar a indústria em detrimento da agricultura de exportação.
- c) a promulgação de medidas políticas, levando à separação entre a Igreja Católica e a Coroa.
- d) a reestruturação das tradicionais comunidades indígenas, visando instituir a propriedade privada.
- e) a decretação de medidas excepcionais, permitindo a escravização dos africanos e, também, a dos indígenas.

15 (10-G-F1-T-07)

“Eis que uma revolução, proclamando um governo absolutamente independente da sujeição à corte do Rio de Janeiro, rebentou em Pernambuco, em março de 1817. É um assunto para o nosso ânimo tão pouco simpático que, se nos fora permitido [colocar] sobre ele um véu, o deixaríamos fora do quadro que nos propusemos tratar.”

F. A. Varnhagen. **História geral do Brasil**, 1854.

O texto trata da Revolução pernambucana de 1817. Com relação a esse acontecimento é possível afirmar que os insurgentes

- a) pretendiam a separação de Pernambuco do restante do reino, impondo a expulsão dos portugueses desse território.
- b) contaram com a ativa participação de homens negros, pondo em risco a manutenção da escravidão na região.
- c) dominaram Pernambuco e o norte da colônia, decretando o fim dos privilégios da Companhia do Grão-Pará e Maranhão.
- d) propuseram a independência e a república, congregando proprietários, comerciantes e pessoas das camadas populares.
- e) implantaram um governo de terror, ameaçando o direito dos pequenos proprietários à livre exploração da terra.

16 (10-G-F1-T-08)

No Ocidente, o período entre 1848 e 1875 *“é primariamente o do maciço avanço da economia do capitalismo industrial, em escala mundial, da ordem social que o representa, das ideias e credos que pareciam legitimá-lo e ratificá-lo”*.

E. J. Hobsbawm. **A era do capital** 1848-1875.

A “ordem social” e as “ideias e credos” a que se refere o autor caracterizam-se, respectivamente, como

- a) aristocrática e conservadoras.
- b) socialista e anarquistas.
- c) popular e democráticas.
- d) tradicional e positivistas.
- e) burguesa e liberais.

17 (10-G-F1-T-09)

No “Manifesto Antropófago”, lançado em São Paulo, em 1928, lê-se: *“Queremos a Revolução Caraíba (...). A unificação de todas as revoltas eficazes na direção do homem (...). Sem nós, a Europa não teria sequer a sua pobre declaração dos direitos do homem.”*

Essas passagens expressam a

- a) defesa de concepções artísticas do impressionismo.
- b) crítica aos princípios da Revolução Francesa.
- c) valorização da cultura nacional.
- d) adesão à ideologia socialista.
- e) afinidade com a cultura norte-americana.

18 (10-G-F1-T-10)

A partir da redemocratização do Brasil (1985), é possível observar mudanças econômicas significativas no país. Entre elas, a

- a) exclusão de produtos agrícolas do rol das principais exportações brasileiras.
- b) privatização de empresas estatais em diversos setores como os de comunicação e de mineração.
- c) ampliação das tarifas alfandegárias de importação, protegendo a indústria nacional.
- d) implementação da reforma agrária sem pagamento de indenização aos proprietários.
- e) continuidade do comércio internacional voltado prioritariamente aos mercados africanos e asiáticos.

19 (10-G-F1-T-11)

Cartaz de 1994 da campanha de Nelson Mandela à presidência da África do Sul.



Fonte: AFP, 1994.

Essa campanha representou a

- a) luta dos sul-africanos contra o regime do *apartheid* então vigente.
- b) conciliação entre os segregacionistas e os partidários da democracia racial.
- c) proposta de ampliação da luta anti-*apartheid* no continente africano.
- d) temporização diante dos atos de violência contra os direitos humanos.
- e) superação dos preconceitos raciais por parte dos africanos.

45 (10-G-F1-T-12)

A Organização dos Estados Americanos (OEA) revogou, por meio da Resolução de 03/06/2009, a decisão, tomada em 1962, que excluía Cuba dessa organização. Em relação a esse tema, é correto afirmar que

- a) os países membros impuseram, como condição para a volta de Cuba à OEA, o cumprimento do acordo de fechamento da prisão de Guantánamo.
- b) o retorno de Cuba à OEA deve resultar de um processo de diálogo a pedido do próprio governo cubano.
- c) a atual decisão da OEA foi criticada por países da América do Sul que não fazem parte dessa organização como, por exemplo, Venezuela e Bolívia.
- d) o Brasil não participou da decisão da OEA, em junho de 2009, mantendo-se alheio ao processo de diálogo e de negociação com Cuba.
- e) os EUA retiraram-se do processo de discussão da referida Resolução por discordarem da readmissão de Cuba à OEA.

2ª FASE, 2º DIA, CONHECIMENTOS GERAIS – DISCURSIVA

9 (10-G-F2-P2-D-01)

No Sábado de Aleluia, os seringueiros do Alto-Purus desforram-se [com a malhação de Judas] de seus dias tristes. Não tiveram missas solenes, nem procissões luxuosas, nem lavapés tocantes, nem prédicas comovidas. Toda a Semana Santa correu-lhes na mesmice torturante daquela existência imóvel, feita de idênticos dias de penúrias, de meios jejuns permanentes, de tristezas e de pesares, que lhes parecem uma interminável Sexta-Feira da Paixão, a estirar-se, angustiosamente, indefinida, pelo ano todo afora.

Euclides da Cunha. **À margem da História**, 1909. Adaptado.

O texto descreve um aspecto da vida dos nordestinos na Amazônia. Em relação a esse tema, discorra sobre

- a) a situação material dos nordestinos, em sua região de origem, e os fatores que estimularam sua migração para a Amazônia, na segunda metade do século XIX.
- b) as condições de vida dos seringueiros relacionadas à produção da borracha na Amazônia, nessa época.

10 (10-G-F2-P2-D-02)

No auge do Império espanhol (segunda metade do século XVI e primeira do XVII), dizia-se que o Sol nunca se punha em seus domínios. O mesmo poderia ser dito do Império inglês no século XIX.

Indique as principais características

- a) do Império espanhol.
- b) do Império inglês.

11 (10-G-F2-P2-D-03)

Durante muito tempo, a população da então Vila de São Paulo foi pouco expressiva. Seu crescimento foi, contudo, extremamente rápido durante o século XX. Esse processo pode ser verificado na tabela a seguir.

Município de São Paulo – evolução da população (1872 – 2000)

Ano	População	Crescimento (%)
1872	31.385	-
1900	239.820	664,12
1920	579.033	141,44
1940	1.326.261	129,04
1960	3.781.446	185,12
1970	5.924.615	56,67
1980	8.493.226	43,35
1991	9.646.185	13,57
2000	10.405.867	7,87

Fonte: Atlas SEADE da Economia Paulista, 2007. Adaptado.

Considerando os dados apresentados e seus conhecimentos,

- a) cite e analise duas causas que contribuíram para o crescimento da população, no município de São Paulo, no período de 1940 a 1970.
- b) cite e explique uma das causas responsáveis pela desaceleração do crescimento populacional, no município de São Paulo, a partir de 1980.

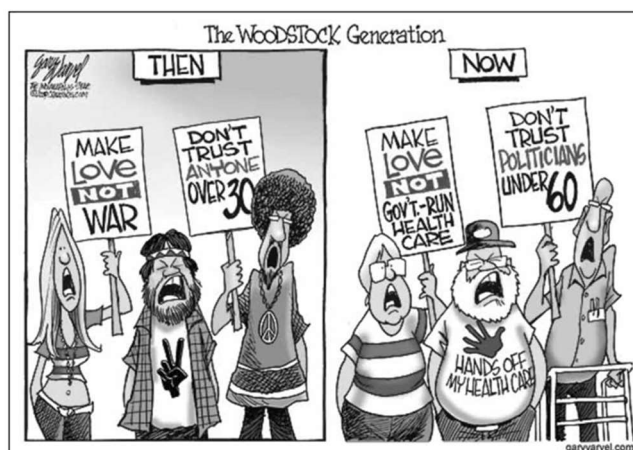
12 (10-G-F2-P2-D-04)

Honduras é um país da América Central, cuja história, assim como a de outros países latinoamericanos, é marcada pela dependência externa política e econômica. Em 2009, Honduras esteve em evidência no noticiário político.

- a) Explique por que esse país, bem como outros países da América Central, ficou conhecido como “República das Bananas” ou “República das Bananas”.
- b) Em junho de 2009, um jornal de grande circulação publicou uma reportagem intitulada: *Golpe em Honduras repete roteiro do século XX*. Identifique e explique duas características comuns ao golpe ocorrido em Honduras e a outros golpes ocorridos na América Latina, durante o período da Guerra Fria.

13 (10-G-F2-P2-D-05)

Leia a charge e responda, em português, ao que se pede.



Fonte: <http://www.time.com/time/cartoonsoftheweek>. Acessado em 23/08/2009.

A charge charge faz referência à geração Woodstock, isto é, aos jovens que promoveram grandes protestos nos Estados Unidos na década de 1960.

Tendo em vista o contexto da charge, qual é a diferença entre os protestos dos anos 60 e os dos dias atuais.

18 (10-G-F2-P2-D-06)

O texto (I) e a imagem (II) abaixo foram produzidos por viajantes europeus que esvieram Brasil na primeira metade do século XIX e procuraram retratar aspectos da sociedade que aqui encontraram.

I: *“Como em todas as lojas, o mercador se posta por trás de um balcão voltado para a porta, e é sobre ele que distribui aos bebedores a aguardente chamada cachaça, cujo sabor detestável tem algo de cobre e fumaça.”*

Auguste de Saint-Hilaire, 1816.

II:



Fonte: Johann Moritz Rugendas, 1835.

Indique elementos ou indícios presentes no texto ou na imagem que sinalizem características da época relativas a

- a) fontes de energia.
- b) processos de industrialização.
- c) vida urbana.

2ª FASE, 3º DIA, HISTÓRIA – DISCURSIVA

1 (10-E-F2-P3-D-01)

Na passagem da época romana para a época medieval, houve não só rupturas, mas também continuidades.

Caracterize essas continuidades no campo da

- a) religião.
- b) língua.

2 (10-E-F2-P3-D-02)



Observe as rotas no mapa e responda:

- O que representou, para os interesses de Portugal, a rota marítima Lisboa-Cabo da Boa Esperança-Calicute?
- O que significou a expedição de Pedro Álvares Cabral para o Império Português?

3 (10-E-F2-P3-D-03)

*Ontem plena liberdade,
A vontade por poder...
Hoje.. cum'lo de maldade,
Nem são livres p'ra morrer...
Prende-os a mesma corrente
— Férrea, lúgubre serpente —
Nas roscas da escravidão.
E assim zombando da morte,
Dança a lúgubre coorte
Ao som do açoite... Irrisão!...*

Castro Alves, **O Navio Negroiro**, 1868.

O poema, a que pertencem esses versos,

- representou uma crítica a aspectos sociais do Brasil no período imperial. Explique.
- causou forte impacto na opinião pública, contribuindo, assim, junto com outros fatores, para as mudanças políticas que ocorreram no final do Império. Explique tais mudanças.

4 (10-E-F2-P3-D-04)

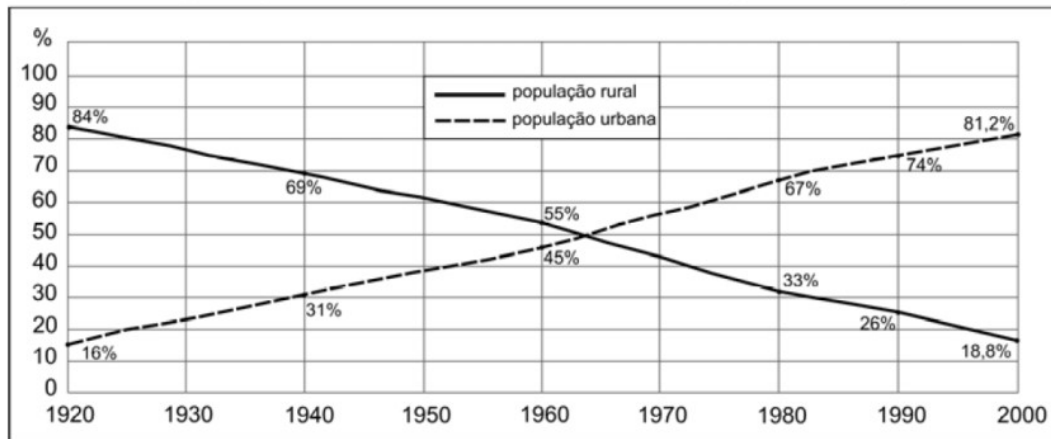
O conceito de revolução, aplicado ao movimento de 1930 no Brasil, é alvo de polêmica entre historiadores. Independentemente da controvérsia, não há como negar que houve mudanças importantes, nessa década, com relação às diretrizes da política econômica e à questão social.

Explique as mudanças no que se refere à

- política econômica.
- questão social.

5 (10-E-F2-P3-D-05)

Populações urbana e rural no Brasil (1920-2000)



Fonte: IBGE, Recenseamentos Gerais (1920-2000).

Observe o gráfico e, a partir dele,

- indique as transformações demográficas ocorridas no período mencionado.
- discorra sobre as mudanças sociais decorrentes da urbanização.

6 (10-E-F2-P3-D-06)

Franklin D. Roosevelt assumiu a presidência dos Estados Unidos, no ano de 1933, em meio a uma grave crise econômica, iniciada em 1929; também Barak Obama deparou com um problema similar ao se tornar presidente do mesmo país, em 2009.

- Com relação ao governo Roosevelt, indique as medidas adotadas por ele para fazer frente à crise de 1929.
- Com relação à crise de 2008, enfrentada pelo presidente Obama, indique os principais fatores que a desencadearam e como ela se manifestou.

1ª FASE CONHECIMENTOS GERAIS – MÚLTIPLA ESCOLHA

1 (11-G-F1-T-01)

O olho é o senhor da astronomia, autor da cosmografia, conselheiro e corretor de todas as artes humanas (...). É o príncipe das matemáticas; suas disciplinas são intimamente certas; determinou as altitudes e dimensões das estrelas; descobriu os elementos e seus níveis; permitiu o anúncio de acontecimentos futuros, graças ao curso dos astros; engendrou a arquitetura, a perspectiva, a divina pintura (...). O engenho humano lhe deve a descoberta do fogo, que oferece ao olhar o que as trevas haviam roubado.

Leonardo da Vinci, **Tratado da pintura**.

Considere as afirmações abaixo:

- I. O excerto de Leonardo da Vinci é um exemplo do humanismo renascentista que valoriza o racionalismo como instrumento de investigação dos fenômenos naturais e a aplicação da perspectiva em suas representações pictóricas.
- II. Num olho humano com visão perfeita, o cristalino focaliza exatamente sobre a retina um feixe de luz vindo de um objeto. Quando o cristalino está em sua forma mais alongada, é possível focalizar o feixe de luz vindo de um objeto distante. Quando o cristalino encontra-se em sua forma mais arredondada, é possível a focalização de objetos cada vez mais próximos do olho, até uma distância mínima.
- III. Um dos problemas de visão humana é a miopia. No olho míope, a imagem de um objeto distante forma-se depois da retina. Para corrigir tal defeito, utilizasse uma lente divergente.

Está correto o que se afirma em

- a) I, apenas. b) I e II, apenas. c) I e III, apenas. d) II e III, apenas. e) I, II e III.

2 (11-G-F1-T-02)

A passagem do modo de vida caçador-coletor para um modo de vida mais sedentário aconteceu há cerca de 12 mil anos e foi causada pela domesticação de animais e de plantas. Com base nessa informação, é correto afirmar que

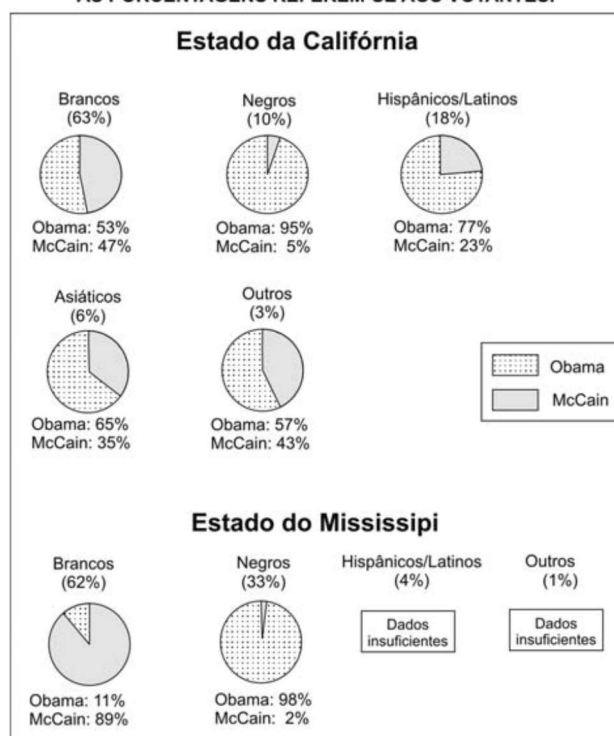
- a) no início da domesticação, a espécie humana descobriu como induzir mutações nas plantas para obter sementes com características desejáveis.
- b) a produção de excedentes agrícolas permitiu a paulatina regressão do trabalho, ou seja, a diminuição das intervenções humanas no meio natural com fins produtivos.
- c) a grande concentração de plantas cultivadas em um único lugar aumentou a quantidade de alimentos, o que prejudicou o processo de sedentarização das populações.
- d) no processo de domesticação, sementes com características desejáveis pelos seres humanos foram escolhidas para serem plantadas, num processo de seleção artificial.
- e) a chamada Revolução Neolítica permitiu o desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, garantindo a eliminação progressiva de relações sociais escravistas.

⁸¹ Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2014/provas/provas.stm>>. Acesso: 12 jan. 2014.

3 (11-G-F1-T-03)

Em 2008, o candidato do Partido Democrata, Barack Obama, foi eleito presidente dos Estados Unidos da América (EUA). Os gráficos abaixo se referem a uma pesquisa eleitoral realizada no dia das eleições nos estados da Califórnia e do Mississippi.

PESQUISA ELEITORAL NA SAÍDA DA VOTAÇÃO EM 2008 NOS EUA. AS PORCENTAGENS REFEREM-SE AOS VOTANTES.



Com base nesses gráficos e tendo em vista o contexto das eleições de 2008 e as particularidades históricas dos Estados Unidos, considere as seguintes afirmações:

- I. Os gráficos relativos ao estado da Califórnia sinalizaram a vitória de Obama com mais de 70% dos votos, obtidos de modo majoritário em todos os segmentos raciais.
- II. A eleição de Obama ocorreu em meio a uma profunda crise econômica que exigiu a intervenção do Estado no sistema financeiro do país, alterando as práticas e os discursos liberais cujas premissas vinham se fortalecendo mundialmente desde a década de 1990.
- III. Mesmo com a abolição da escravidão, no século XIX, a questão racial continuou a marcar a política dos estados sulistas, que procuraram garantir os privilégios dos brancos por meio de leis de segregação, anuladas somente entre 1964 e 1967, durante o governo de Lyndon Johnson.

Está correto o que se afirma em

- a) II, apenas. b) I e II, apenas. c) II e III, apenas. d) I e III, apenas. e) I, II e III.

50 (11-G-F1-T-04)

As cidades [do Mediterrâneo antigo] se formaram, opondo-se ao internacionalismo praticado pelas antigas aristocracias. Elas se fecharam e criaram uma identidade própria, que lhes dava força e significado.

Norberto Luiz Guarinello, **A cidade na Antiguidade Clássica**. São Paulo: Atual, p.20, 2006. Adaptado.

As cidades-estados gregas da Antiguidade Clássica podem ser caracterizadas pela

- a) autossuficiência econômica e igualdade de direitos políticos entre seus habitantes.
- b) disciplina militar imposta a todas as crianças durante sua formação escolar.
- c) ocupação de territórios herdados de ancestrais e definição de leis e moeda próprias.
- d) concentração populacional em núcleos urbanos e isolamento em relação aos grupos que habitavam o meio rural.
- e) submissão da sociedade às decisões dos governantes e adoção de modelos democráticos de organização política.

51 (11-G-F1-T-05)

Se o Ocidente procurava, através de suas invasões sucessivas, conter o impulso do Islã, o resultado foi exatamente o inverso.

Amin Maalouf, **As Cruzadas vistas pelos árabes**. São Paulo: Brasiliense, p.241, 2007.

Um exemplo do “resultado inverso” das Cruzadas foi a

- a) difusão do islamismo no interior dos Reinos Francos e a rápida derrocada do Império fundado por Carlos Magno.
- b) maior organização militar dos muçulmanos e seu avanço, nos séculos XV e XVI, sobre o Império Romano do Oriente.
- c) imediata reação terrorista islâmica, que colocou em risco o Império britânico na Ásia.
- d) resistência ininterrupta que os cruzados enfrentaram nos territórios que passaram a controlar no Irã e Iraque.
- e) forte influência árabe que o Ocidente sofreu desde então, expressa na gastronomia, na joalheria e no vestuário.

52 (11-G-F1-T-06)

Quando a expansão comercial europeia ganhou os oceanos, a partir do século XV, rapidamente o mundo conheceu um fenômeno até então inédito: populações que jamais tinham tido qualquer contato umas com as outras passaram a se aproximar, em diferentes graus.

Uma das dimensões dramáticas desses novos contatos foi o choque entre ambientes bacteriológicos estranhos, do qual resultou a “mundialização” de doenças e, conseqüentemente, altas taxas de mortalidade em sociedades cujos indivíduos não possuíam anticorpos para enfrentar tais doenças. Isso ocorreu, primeiro, entre as populações

- a) orientais do continente europeu.
- b) nativas da Oceania.
- c) africanas do Magreb.
- d) indígenas da América Central.
- e) asiáticas da Indonésia.

53 (11-G-F1-T-07)

Quando os Holandeses passaram à ofensiva na sua Guerra dos Oitenta Anos pela independência contra a Espanha, no fim do século XVI, foi contra as possessões coloniais portuguesas, mais do que contra as espanholas, que os seus ataques mais fortes e mais persistentes se dirigiram. Uma vez que as possessões ibéricas estavam espalhadas por todo o mundo, a luta subsequente foi travada em quatro continentes e em sete mares e esta luta seiscentista merece muito mais ser chamada a Primeira Guerra Mundial do que o holocausto de 1914-1918, a que geralmente se atribui essa honra duvidosa. Como é evidente, as baixas provocadas pelo conflito ibero-holandês foram em muito menor escala, mas a população mundial era muito menor nessa altura e a luta indubitavelmente mundial.

Charles Boxer, **O império marítimo português**, 1415-1825. Lisboa: Edições 70, s.d., p.115.

Podem-se citar, como episódios centrais dessa “luta seiscentista”, a

- a) conquista espanhola do México, a fundação de Salvador pelos portugueses e a colonização holandesa da Indonésia.
- b) invasão holandesa de Pernambuco, a fundação de Nova Amsterdã (futura Nova York) pelos holandeses e a perda das Molucas pelos portugueses.
- c) presença holandesa no litoral oriental da África, a fundação de Olinda pelos portugueses e a colonização espanhola do Japão.
- d) expulsão dos holandeses da Espanha, a fundação da Colônia do Sacramento pelos portugueses e a perda espanhola do controle do Cabo da Boa Esperança.
- e) conquista holandesa de Angola e Guiné, a fundação de Buenos Aires pelos espanhóis e a expulsão dos judeus de Portugal.

54 (11-G-F1-T-08)

É assim extremamente simples a estrutura social da colônia no primeiro século e meio de colonização. Reduz-se em suma a duas classes: de um lado os proprietários rurais, a classe abastada dos senhores de engenho e fazenda; doutro, a massa da população espúria dos trabalhadores do campo, escravos e semilivres. Da simplicidade da infraestrutura econômica – a terra, única força produtiva, absorvida pela grande exploração agrícola – deriva a da estrutura social: a reduzida classe de proprietários e a grande massa, explorada e oprimida. Há naturalmente no seio desta massa gradações, que assinalamos. Mas, elas não são contudo bastante profundas para se caracterizarem em situações radicalmente distintas.

Caio Prado Jr., **Evolução política do Brasil**. 20ª ed. São Paulo: Brasiliense, p.28-29, 1993 [1942].

Neste trecho, o autor observa que, na sociedade colonial,

- a) só havia duas classes conhecidas, e que nada é sabido sobre indivíduos que porventura fizessem parte de outras.
- b) havia muitas classes diferentes, mas só duas estavam diretamente ligadas a critérios econômicos.
- c) todos os membros das classes existentes queriam se transformar em proprietários rurais, exceto os pequenos trabalhadores livres, semilivres ou escravos.
- d) diversas classes radicalmente distintas umas das outras compunham um cenário complexo, marcado por conflitos sociais.
- e) a população se organizava em duas classes, cujas gradações internas não alteravam a simplicidade da estrutura social.

55 (11-G-F1-T-09)



Fonte: Francisco José de Goya y Lucientes, 03 de maio [de 1808] em Madri.

A cena retratada no quadro acima simboliza a

- a) estupefação diante da destruição e da mortalidade causadas por um tipo de guerra que começava a ser feita em escala até então inédita.
- b) Razão, propalada por filósofos europeus do século XVIII, e seu triunfo universal sobre o autoritarismo do Antigo Regime.
- c) perseverança da fé católica em momentos de adversidade, como os trazidos pelo advento das revoluções burguesas.
- d) força do Estado nacional nascente, a impor sua disciplina civilizatória sobre populações rústicas e despolitizadas.
- e) defesa da indústria bélica, considerada força motriz do desenvolvimento econômico dos Estados nacionais do século XIX.

56 (11-G-F1-T-10)

Foi precisamente a divisão da economia mundial em múltiplas jurisdições políticas, competindo entre si pelo capital circulante, que deu aos agentes capitalistas as maiores oportunidades de continuar a expandir o valor de seu capital, nos períodos de estagnação material generalizada da economia mundial.

Giovanni Arrighi, **O longo século XX**. Dinheiro, poder e as origens do nosso tempo. Rio de Janeiro/São Paulo: Contraponto/Edunesp, p.237, 1996.

Conforme o texto, uma das características mais marcantes da história da formação e desenvolvimento do sistema capitalista é a

- a) incapacidade de o capitalismo se desenvolver em períodos em que os Estados intervêm fortemente na economia de seus países.
- b) responsabilidade exclusiva dos agentes capitalistas privados na recuperação do capitalismo, após períodos de crise mundial.
- c) dependência que o capitalismo tem da ação dos Estados para a superação de crises econômicas mundiais.
- d) dissolução frequente das divisões políticas tradicionais em decorrência da necessidade de desenvolvimento do capitalismo.
- e) ocorrência de oportunidades de desenvolvimento financeiro do capital a partir de crises políticas generalizadas.

57 (11-G-F1-T-11)

— Não entra a polícia! Não deixa entrar! Aguenta! Aguenta!
— Não entra! Não entra! repercutiu a multidão em coro.
E todo o cortiço ferveu que nem uma panela ao fogo.
— Aguenta! Aguenta!

Aluísio Azevedo, **O cortiço**, 1890, parte X.

O fragmento acima mostra a resistência dos moradores de um cortiço à entrada de policiais no local. O romance de Aluísio Azevedo

- a) representa as transformações urbanas do Rio de Janeiro no período posterior à abolição da escravidão e o difícil convívio entre ex-escravos, imigrantes e poder público.
- b) defende a monarquia recém-derrubada e demonstra a dificuldade da República brasileira de manter a tranquilidade e a harmonia social após as lutas pela consolidação do novo regime.
- c) denuncia a falta de policiamento na então capital brasileira e atribui os problemas sociais existentes ao desprezo da elite paulista cafeicultora em relação ao Rio de Janeiro.
- d) valoriza as lutas sociais que se travavam nos morros e na periferia da então capital federal e as considera um exemplo para os demais setores explorados da população brasileira.
- e) apresenta a imigração como a principal origem dos males sociais por que o país passava, pois os novos empregados assalariados tiraram o trabalho dos escravos e os marginalizaram.

58 (11-G-F1-T-12)

África vive (...) prisioneira de um passado inventado por outros.

Mia Couto, **Um retrato sem moldura**, in Leila Hernandez, *A África na sala de aula*. São Paulo: Selo Negro, p.11, 2005.

A frase acima se justifica porque

- os movimentos de independência na África foram patrocinados pelos países imperialistas, com o objetivo de garantir a exploração econômica do continente.
- os distintos povos da África preferem negar suas origens étnicas e culturais, pois não há espaço, no mundo de hoje, para a defesa da identidade cultural africana.
- a colonização britânica do litoral atlântico da África provocou a definitiva associação do continente à escravidão e sua submissão aos projetos de hegemonia europeia no Ocidente.
- os atuais conflitos dentro do continente são comandados por potências estrangeiras, interessadas em dividir a África para explorar mais facilmente suas riquezas.
- a maioria das divisões políticas da África definidas pelos colonizadores se manteve, em linhas gerais, mesmo após os movimentos de independência.

59 (11-G-F1-T-13)

A burca não é um símbolo religioso, é um símbolo da subjugação, da subjugação das mulheres. Quero dizer solenemente que não será bem-recebida em nosso território.

Nicolas Sarkozy, presidente da França, 22/6/2009, Estadão.com.br, 22/6/2009.

<http://www.estadao.com.br/noticias/internacional,burcas-naotem-lugar-na-franca-diz-sarkozy,391152,0.htm>. Acessado em 10/6/2010.

Deputados que integram a Comissão Parlamentar encarregada de analisar o uso da burca na França propuseram a proibição de todos os tipos de véus islâmicos integrais nos serviços públicos. (...) A resolução prevê a proibição do uso de tais vestimentas nos serviços públicos — hospitais, transportes, escolas públicas e outras instalações do governo.

Folha Online, 26/1/2010. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u684757.shtml>. Acessado em 10/6/2010.

Com base nos textos acima e em seus conhecimentos, assinale a afirmação correta sobre o assunto.

- O governo francês proibiu as práticas rituais islâmicas em todo o território nacional.
- Apesar da obrigatoriedade de o uso da burca se originar de preocupações morais, o presidente francês a considera um traje religioso.
- A maioria dos Estados nacionais do Ocidente, inclusive a França, optou pela adoção de políticas de repressão à diversidade religiosa.
- As tensões políticas e culturais na França cresceram nas últimas décadas com o aumento do fluxo migratório de populações islâmicas.
- A intolerância religiosa dos franceses, fruto da Revolução de 1789, impede a aceitação do islamismo e do judaísmo na França.

2ª FASE, 2º DIA, CONHECIMENTOS GERAIS – DISCURSIVA

9 (11-G-F2-P2-D-01)

Desde a Antiguidade até a época helênica, e durante a Idade Média (em algumas culturas, até hoje) se conferiu aos terremotos, como a todos os fenômenos cuja causa se desconhecia, uma explicação mística. Os filósofos da antiga Grécia foram os primeiros a aventar causas naturais dos terremotos; no entanto, durante o período medieval, explicações desse tipo foram formalmente proibidas por serem consideradas heréticas, e a única causa aceita na Europa era a da cólera divina. Somente em princípios do século XVII é que se voltou a especular acerca das causas naturais de tais fenômenos.

Alejandro Nava, **Terremotos**. 4ª ed. México: FCE, 2003, p.24-25. Traduzido e adaptado.

O texto menciona mudanças, da Antiguidade até o início do século XVII, na explicação dos fenômenos naturais. Hoje em dia, também é preciso considerar que as consequências dos terremotos não dependem só de sua magnitude, mas também do grau de desenvolvimento social do local onde ocorrem, como foi possível notar nos terremotos de 2010 no Haiti.

- Identifique e explique as mudanças que, no contexto intelectual do século XVII, contribuíram para que os terremotos e outros fenômenos naturais deixassem de ser vistos apenas como fenômenos místicos.
- No caso do Haiti, a pobreza do país ampliou o efeito devastador do fenômeno natural. Explique, historicamente, essa pobreza e seu impacto no agravamento das consequências dos terremotos.

10 (11-G-F2-P2-D-02)

Viver numa grande cidade implica o reconhecimento de múltiplos sinais. Trata-se de uma atividade do olhar, de uma identificação visual, de um saber adquirido, portanto. Se o olhar do transeunte, que fixa fortuitamente uma mulher bonita e viúva ou um grupo de moças voltando do trabalho, pressupõe um conhecimento da cor do luto e das vestimentas operárias, também o olhar do assaltante ou o do policial, buscando ambos a sua presa, implica um conhecimento específico da cidade.

Maria Stella Bresciani, **Londres e Paris no século XIX**: o espetáculo da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1982, p.16. Adaptado.

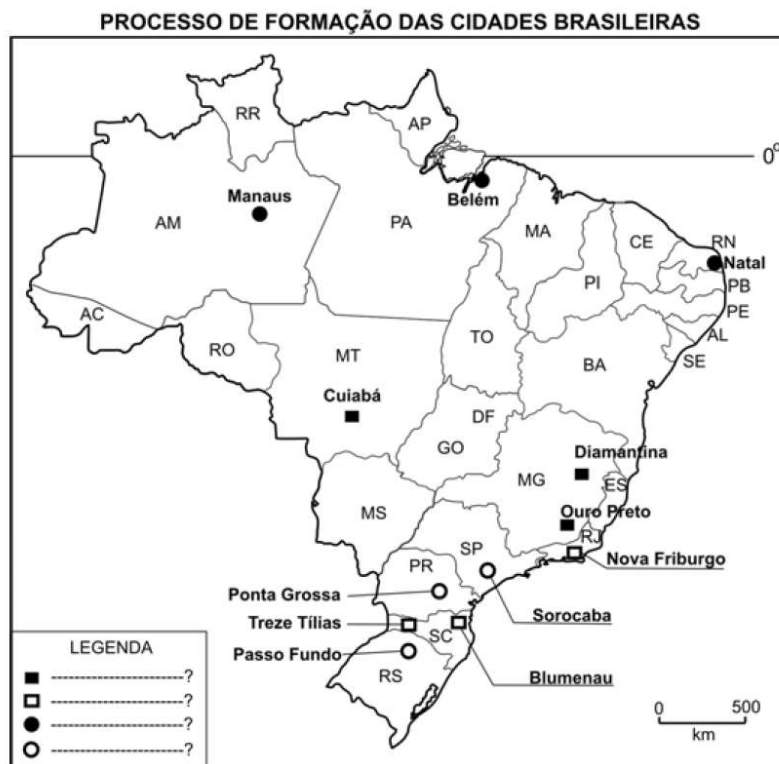
O texto mostra como o forte crescimento territorial e demográfico de algumas cidades europeias, no século XIX, redefiniu formas de convivência e sociabilidade de seus habitantes as quais, em alguns casos, persistem até hoje.

- Cite e explique dois motivos do crescimento de cidades como Londres e Paris, no século XIX.
- Indique e analise uma característica, dentre as mencionadas no texto, que se faça presente em grandes cidades atuais.

12 (11-G-F2-P2-D-03)

O processo de formação de cidades brasileiras esteve associado, entre outras situações, à existência de aldeamento indígena, estação de saúde, arraial de mineração, capela, forte, assentamento de imigrantes, rota de tropeiros ou, ainda, à construção de cidades planejadas.

Com base no mapa e em seus conhecimentos:



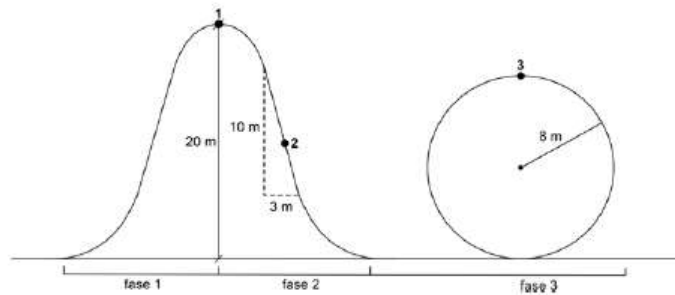
- Preencha, no quadro presente na folha de respostas, a legenda correta para o mapa acima.
- Identifique e explique duas razões para a construção de Brasília, capital do país, que é uma cidade planejada.

17 (11-G-F2-P2-D-04)

As sensações provocadas nos passageiros, dentro de um carrinho, durante o trajeto em uma montanha-russa, podem ser associadas a determinadas transformações históricas, como se observa no texto:

A primeira é a da ascensão contínua, metódica e persistente. Essa fase pode representar o período que vai, mais ou menos, do século XVI até meados do século XIX. A segunda é a fase em que, num repente, nos precipitamos numa queda vertiginosa, perdendo as referências do espaço, das circunstâncias que nos cercam e até o controle das faculdades conscientes. Isso aconteceu por volta de 1870. Nunca é demais lembrar que esse foi o momento no qual surgiram os parques de diversões e sua mais espetacular atração, a montanha-russa, é claro. A terceira fase, na nossa imagem da montanha-russa, é a do “loop”, a síncope final e definitiva, o clímax da aceleração precipitada. A escala das mudanças desencadeadas, a partir desse momento, é de uma tal magnitude que faz os dois momentos anteriores parecerem projeções em câmara lenta.

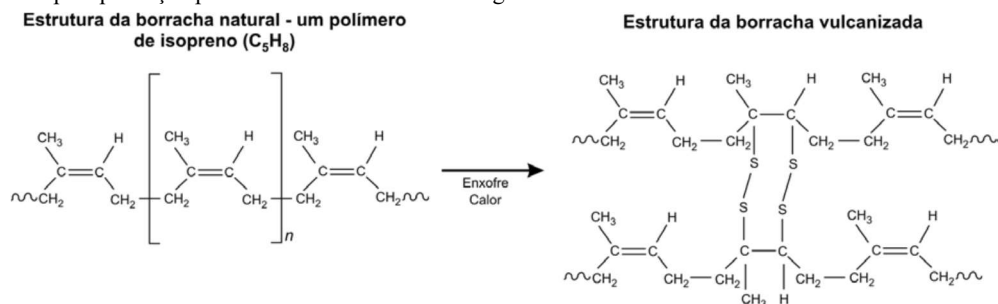
N. Sevchenko, **No loop da montanha-russa**, 2009. Adaptado.



- a) Explique duas das fases históricas mencionadas no texto.
- b) Na montanha-russa esquematizada abaixo, um motor leva o carrinho até o ponto 1. Desse ponto, ele parte, saindo do repouso, em direção ao ponto 2, localizado em um trecho retilíneo, para percorrer o resto do trajeto sob a ação da gravidade ($g = 10 \text{ m/s}^2$). Desprezando a resistência do ar e as forças de atrito, calcule
- o módulo da aceleração tangencial do carrinho no ponto 2.
 - a velocidade escalar do carrinho no ponto 3, dentro do loop.

20 (11-G-F2-P2-D-05)

A borracha natural apresenta propriedades que limitam o seu uso. Por exemplo, ao ser aquecida, torna-se mole e pegajosa. O processo de vulcanização da borracha, desenvolvido a partir de 1839 e exemplificado na figura abaixo, permitiu a produção de pneus, mangueiras e outros utensílios incorporados à vida cotidiana. A utilidade industrial da borracha estimulou sua exploração comercial a partir das seringueiras da Amazônia. A produção brasileira desse produto dominou o mercado mundial até 1913, quando foi superada pela produção proveniente do cultivo de seringueiras na Ásia.



- a) Por que a adição de enxofre, no processo de vulcanização, altera as características mecânicas da borracha natural?
- b) Supondo que 16 g de enxofre foram adicionados a 1000 g de borracha natural pelo processo de vulcanização, exemplificado no esquema acima, responda: Que porcentagem de unidades de isopreno foi modificada por ligações cruzadas? (Massas molares: H = 1 g/mol, C = 12 g/mol e S = 32 g/mol)
- c) Cite e explique uma consequência social provocada pela exploração da borracha na Amazônia até 1913.

2ª FASE, 3º DIA, HISTÓRIA – DISCURSIVA

1 (11-E-F2-P3-D-01)

Se utilizássemos, numa conversa com homens medievais, a expressão “Idade Média”, eles não teriam ideia do que isso poderia significar. Eles, como todos os homens de todos os períodos históricos, se viam vivendo na época contemporânea. De fato, falarmos em Idade Antiga ou Média representa uma rotulação posterior, uma satisfação da necessidade de se dar nome aos momentos passados. No caso do que chamamos de Idade Média, foi o século XVI que elaborou tal conceito. Ou melhor, tal preconceito, pois o termo expressava um desprezo indisfarçado pelos séculos localizados entre a Antiguidade Clássica e o próprio século XVI.

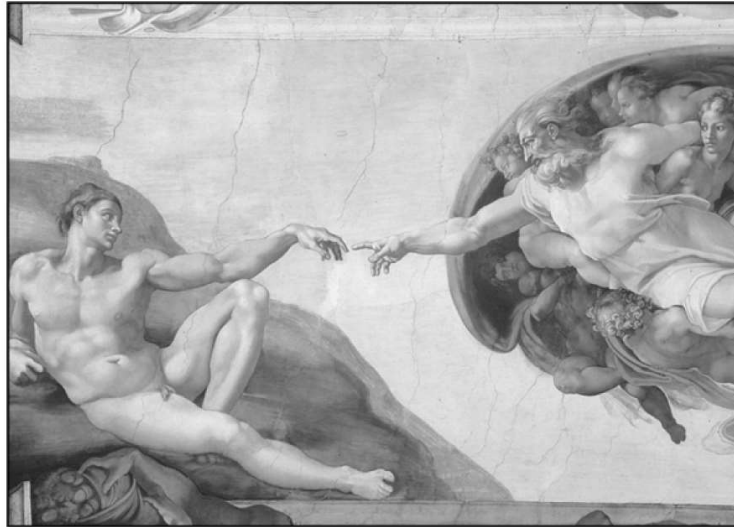
Hilário Franco Júnior, **A Idade Média. Nascimento do Ocidente**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, s.d. [1986]. p.17. Adaptado.

A partir desse trecho, responda:

- Em que termos a expressão “Idade Média” pode carregar consigo um valor depreciativo?
- Como o período comumente abarcado pela expressão “Idade Média” poderia ser analisado de outra maneira, isto é, sem um julgamento de valor?

2 (11-E-F2-P3-D-02)

Observe a imagem e leia o texto a seguir.



Fonte: Michelangelo, *A criação de Adão*, detalhe do teto da Capela Sistina, Vaticano (c. 1511). www.rastel.com.

Michelangelo começou cedo na arte de dissecar cadáveres. Tinha apenas 13 anos quando participou das primeiras sessões. A ligação do artista com a medicina foi reflexo da efervescência cultural e científica do Renascimento. A prática da dissecação, que se encontrava dormente havia 1.400 anos, foi retomada e exerceu influência decisiva sobre a arte que então se produzia.

Clayton Levy, “Pesquisadores dissecam lição de anatomia de Michelangelo”, **Jornal da Unicamp**, nº 256, junho de 2004, http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/junho2004/ju256pag1.html. Acessado em 11/06/2010.

- Explique a relação, mencionada no texto, entre artes plásticas e dissecação de cadáveres, no contexto do Renascimento.
- Identifique, na imagem acima, duas características da arte renascentista.

3 (11-E-F2-P3-D-03)

Observe a seguinte foto.



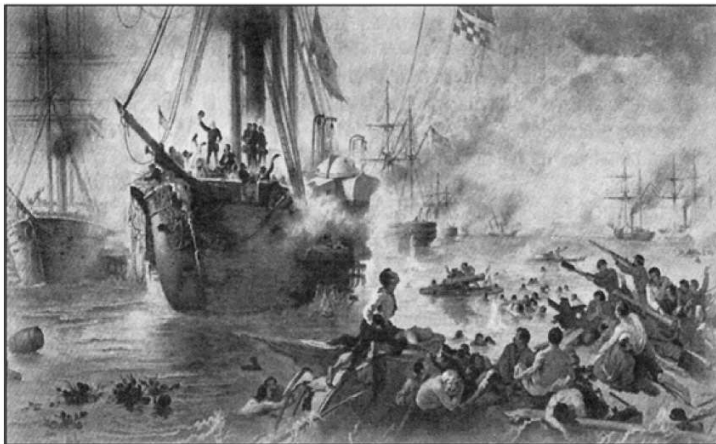
Fonte: Imagens das estátuas de Antônio Raposo Tavares [esq.] e Fernão Dias Pais [dir.], existentes no salão de entrada do Museu Paulista, São Paulo.

Essas duas estátuas representam bandeirantes paulistas do século XVII e trazem conteúdos de uma mitologia criada em torno desses personagens históricos.

- Caracterize a mitologia construída em torno dos bandeirantes paulistas.
- Indique dois aspectos da atuação dos bandeirantes que, em geral, são omitidos por essa mitologia.

4 (11-E-F2-P3-D-04)

Observe os dois quadros a seguir.



Fonte: Victor Meirelles de Lima, **Combate naval do Riachuelo**, 2ª versão, 1882 / 1883.



Fonte: Juan Manuel Blanes, **A destruição causada pela guerra**, 1880.

Essas duas pinturas se referem à chamada Guerra da Tríplice Aliança (ou Guerra do Paraguai), ocorrida na América do Sul entre 1864 e 1870.

- Esses quadros foram pintados cerca de dez anos depois de terminada a Guerra do Paraguai, o da esquerda, por um brasileiro, o da direita, por um uruguaio. Analise como cada um desses quadros procura construir uma determinada visão do conflito.
- A Guerra do Paraguai foi antecedida por vários conflitos na região do Rio da Prata, que coincidiram e se relacionaram com o processo de construção dos Estados nacionais na região. Indique um desses conflitos, relacionando-o com tal processo.

5 (11-E-F2-P3-D-05)

Este livro não pretende ser um libelo nem uma confissão, e menos ainda uma aventura, pois a morte não é uma aventura para aqueles que se deparam face a face com ela. Apenas procura mostrar o que foi uma geração de homens que, mesmo tendo escapado às granadas, foram destruídos pela guerra.

Erich Maria Remarque, **Nada de novo no front**. São Paulo: Abril, 1974 [1929], p.9.

Publicado originalmente em 1929, logo transformado em *best seller* mundial, o livro de Remarque é, em boa parte, autobiográfico, já que seu autor foi combatente do exército alemão na Primeira Guerra Mundial, ocorrida entre 1914 e 1918. Discuta a ideia transmitida por “uma geração de homens que, mesmo tendo escapado às granadas, foram destruídos pela guerra”, considerando:

- As formas tradicionais de realização de guerras internacionais, vigentes até 1914 e, a partir daí, modificadas.
- A relação da guerra com a economia mundial, entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX.

6 (11-E-F2-P3-D-06)

Considere as seguintes charges.



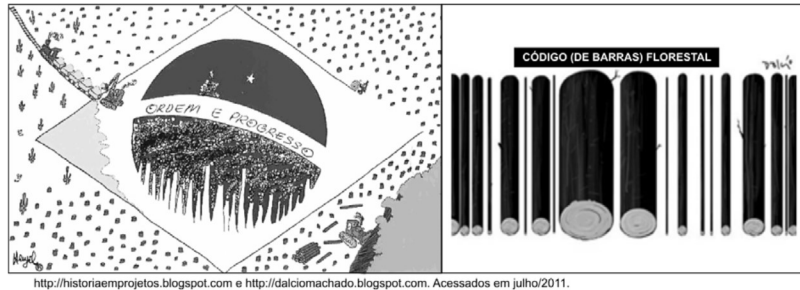
Fonte: Augusto Bandeira, **Correio da Manhã**, 14/07/1963 (esq.) e Biganti, **O Estado de S. Paulo**, 09/02/1964 (dir.).
Imagens extraídas de: Rodrigo Patto Motta, **Jango e o golpe de 1964 na caricatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p.98 e 165.

Essas charges foram publicadas durante a presidência de João Goulart (1961-1964).

- Cada charge apresenta uma crítica a um determinado aspecto do governo de Goulart. Identifique esses dois aspectos.
- Analisar como esses dois aspectos contribuíram para a justificativa do golpe militar de 1964.

1ª FASE CONHECIMENTOS GERAIS – MÚLTIPLA ESCOLHA

1 (12-G-F1-T-01)



http://historiaemprojetos.blogspot.com e http://dalciomachado.blogspot.com. Acessados em julho/2011.

As charges, respectivamente, dos cartunistas Henfil (1982) e Dalcio (2011) estão separadas por quase trinta anos de história, mas unidas na crítica

- a) ao preço, no mercado internacional, da madeira extraída das florestas brasileiras.
- b) à presença de capital estrangeiro na exploração de madeiras de florestas no país.
- c) à exportação ilegal, via países vizinhos, de madeira extraída das florestas brasileiras.
- d) ao desmatamento extensivo e indiscriminado das florestas brasileiras.
- e) ao uso recorrente de queimadas na eliminação de florestas no país.

3 (12-G-F1-T-03)

Ainda no começo do século 20, Euclides da Cunha, em pequeno estudo, discorria sobre os meios de sujeição dos trabalhadores nos seringais da Amazônia, no chamado regime de peonagem, a escravidão por dívida. Algo próximo do que foi constatado em São Paulo nestes dias [agosto de 2011] envolvendo duas oficinas terceirizadas de produção de vestuário.

José de Souza Martins, 2011. Adaptado. No texto acima, o autor faz menção à presença de regime de trabalho análogo à escravidão, na indústria de bens

- a) de consumo não duráveis, com a contratação de imigrantes asiáticos, destacando-se coreanos e chineses.
- b) de consumo duráveis, com a superexploração, por meio de empresas de pequeno porte, de imigrantes chilenos e bolivianos.
- c) intermediários, com a contratação prioritária de imigrantes asiáticos, destacando-se coreanos e chineses.
- d) de consumo não duráveis, com a superexploração, principalmente, de imigrantes bolivianos e peruanos.
- e) de produção, com a contratação majoritária, por meio de empresas de médio porte, de imigrantes peruanos e colombianos.

17 (12-G-F1-T-04)

No mapa atual do Brasil, reproduzido abaixo, foram indicadas as rotas percorridas por algumas bandeiras paulistas no século XVII.



José Jobson de A. Arruda. Atlas Histórico. Editora Ática, 1989. Adaptado.

⁸² Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2014/provas/provas.stm>>. Acesso: 12 jan. 2014.

Nas rotas indicadas no mapa, os bandeirantes

- a) mantinham-se, desde a partida e durante o trajeto, em áreas não florestais. No percurso, enfrentavam períodos de seca, alternados com outros de chuva intensa.
- b) mantinham-se, desde a partida e durante o trajeto, em ambientes de florestas densas. No percurso, enfrentavam chuva frequente e muito abundante o ano todo.
- c) deixavam ambientes florestais, adentrando áreas de campos. No percurso, enfrentavam períodos muito longos de seca, com chuvas apenas ocasionais.
- d) deixavam ambientes de florestas densas, adentrando áreas de campos e matas mais esparsas. No percurso, enfrentavam períodos de seca, alternados com outros de chuva intensa.
- e) deixavam áreas de matas mais esparsas, adentrando ambientes de florestas densas. No percurso, enfrentavam períodos muito longos de chuva, com seca apenas ocasional.

Texto para as questões 40 a 46

Passaram-se semanas. Jerônimo tomava agora, todas as manhãs, uma xícara de café bem grosso, à moda da Ritinha, e tragava dois dedos de parati “pra cortar a friagem”. Uma transformação, lenta e profunda, operava-se nele, dia a dia, hora a hora, reviscerando-lhe o corpo e alando-lhe os sentidos, num trabalho misterioso e surdo de crisálida. A sua energia afrouxava lentamente: fazia-se contemplativo e amoroso. A vida americana e a natureza do Brasil patenteavam-lhe agora aspectos imprevisíveis e sedutores que o comoviam; esquecia-se dos seus primitivos sonhos de ambição, para idealizar felicidades novas, picantes e violentas; tornava-se liberal, imprevidente e franco, mais amigo de gastar que de guardar; adquiria desejos, tomava gosto aos prazeres, e volvia-se preguiçoso, resignando-se, vencido, às imposições do sol e do calor, muralha de fogo com que o espírito eternamente revoltado do último tamoio entrincheirou a pátria contra os conquistadores aventureiros. E assim, pouco a pouco, se foram reformando todos os seus hábitos singelos de aldeão português: e Jerônimo abrazeira-se. (...)

E o curioso é que, quanto mais ia ele caindo nos usos e costumes brasileiros, tanto mais os seus sentidos se apuravam, posto que em detrimento das suas forças físicas. Tinha agora o ouvido menos grosseiro para a música, compreendia até as intenções poéticas dos sertanejos, quando cantam à viola os seus amores infelizes; seus olhos, dantes só voltados para a esperança de tornar à terra, agora, como os olhos de um marujo, que se habituaram aos largos horizontes de céu e mar, já se não revoltavam com a turbulenta luz, selvagem e alegre, do Brasil, e abriam-se amplamente defronte dos maravilhosos despenhadeiros ilimitados e das cordilheiras sem fim, donde, de espaço a espaço, surge um monarca gigante, que o sol veste de ouro e ricas pedrarias refulgentes e as nuvens toucam de alvos turbantes de cambráia, num luxo oriental de arábicos príncipes voluptuosos.

Aluísio Azevedo, **O cortiço**.

40 (12-G-F1-T-05)

Considere as seguintes afirmações, relacionadas ao excerto de *O cortiço*:

- I. O sol, que, no texto, se associa fortemente ao Brasil e à “pátria”, é um símbolo que percorre o livro como manifestação da natureza tropical e, em certas passagens, representa o princípio masculino da fertilidade.
- II. A visão do Brasil expressa no texto manifesta a ambiguidade do intelectual brasileiro da época em que a obra foi escrita, o qual acatava e rejeitava a sua terra, dela se orgulhava e envergonhava, nela confiava e dela desesperava.
- III. O narrador aceita a visão exótico-romântica de uma natureza (brasileira) poderosa e transformadora, reinterpretando-a em chave naturalista.

Aplica-se ao texto o que se afirma em

- a) I, somente.
- b) II, somente.
- c) II e III, somente.
- d) I e III, somente.
- e) I, II e III.

43 (12-G-F1-T-06)

Os costumes a que adere Jerônimo em sua transformação, relatada no excerto, têm como referência, na época em que se passa a história, o modo de vida

- a) dos degredados portugueses enviados ao Brasil sem a companhia da família.
- b) dos escravos domésticos, na região urbana da Corte, durante o Segundo Reinado.
- c) das elites produtoras de café, nas fazendas opulentas do Vale do Paraíba fluminense.
- d) dos homens livres pobres, particularmente em região urbana.
- e) dos negros quilombolas, homiziados em refúgios isolados e anárquicos.

44 (12-G-F1-T-07)

Um traço cultural que decorre da presença da escravidão no Brasil e que está implícito nas considerações do narrador do excerto é a

- a) desvalorização da mestiçagem brasileira.
- b) promoção da música a emblema da nação.
- c) desconsideração do valor do trabalho.
- d) crença na existência de um caráter nacional brasileiro.
- e) tendência ao antilusitanismo.

Texto para a questão 47

Não era e não podia o pequeno reino lusitano ser uma potência colonizadora à feição da antiga Grécia. O surto marítimo que enche sua história do século XV não resultara do extravasamento de nenhum excesso de população, mas fora apenas provocado por uma burguesia comercial sedenta de lucros, e que não encontrava no reduzido território pátrio satisfação à sua desmedida ambição. A ascensão do fundador da Casa de Avis ao trono português trouxe esta burguesia para um primeiro plano. Fora ela quem, para se livrar da ameaça castelhana e do poder da nobreza, representado pela Rainha Leonor Teles, cingira o Mestre de Avis com a coroa lusitana. Era ela, portanto, quem devia merecer do novo rei o melhor das suas atenções. Esgotadas as possibilidades do reino com as pródigas dádivas reais, restou apenas o recurso da expansão externa para contentar os insaciáveis companheiros de D. João I.

Caio Prado Júnior, **Evolução política do Brasil**. Adaptado.

47 (12-G-F1-T-08)

Infere-se da leitura desse texto que Portugal não foi uma potência colonizadora como a antiga Grécia, porque seu

- a) peso político-econômico, apesar de grande para o século, não era comparável ao dela.
- b) interesse, diferentemente do dela, não era conquistar o mundo.
- c) aparato bélico, embora considerável para a época, não era comparável ao dos gregos.
- d) objetivo não era povoar novas terras, mas comercializar produtos nelas obtidos.
- e) projeto principal era consolidar o próprio reino, libertando-se do domínio espanhol.

70 (12-G-F1-T-09)

Há cerca de 2000 anos, os sítios superficiais e sem cerâmica dos caçadores antigos foram substituídos por conjuntos que evidenciam uma forte mudança na tecnologia e nos hábitos. Ao mesmo tempo que aparecem a cerâmica chamada itararé (no Paraná) ou taquara (no Rio Grande do Sul) e o consumo de vegetais cultivados, encontram-se novas estruturas de habitações.

André Prous. **O Brasil antes dos brasileiros**. A pré-história do nosso país. Rio de Janeiro: Zahar, 2007, p. 49. Adaptado.

O texto associa o desenvolvimento da agricultura com o da cerâmica entre os habitantes do atual território do Brasil, há 2000 anos. Isso se deve ao fato de que a agricultura

- a) favoreceu a ampliação das trocas comerciais com povos andinos, que dominavam as técnicas de produção de cerâmica e as transmitiram aos povos guarani.
- b) possibilitou que os povos que a praticavam se tornassem sedentários e pudessem armazenar alimentos, criando a necessidade de fabricação de recipientes para guardá-los.
- c) proliferou, sobretudo, entre os povos dos sambaquis, que conciliaram a produção de objetos de cerâmica com a utilização de conchas e ossos na elaboração de armas e ferramentas.
- d) difundiu-se, originalmente, na ilha de Fernando de Noronha, região de caça e coleta restritas, o que forçava as populações locais a desenvolver o cultivo de alimentos.
- e) era praticada, prioritariamente, por grupos que viviam nas áreas litorâneas e que estavam, portanto, mais sujeitos a influências culturais de povos residentes fora da América.

71 (12-G-F1-T-10)

A palavra “feudalismo” carrega consigo vários sentidos. Dentre eles, podem-se apontar aqueles ligados a

- a) sociedades marcadas por dependências mútuas e assimétricas entre senhores e vassallos.
- b) relações de parentesco determinadas pelo local de nascimento, sobretudo quando urbano.
- c) regimes inteiramente dominados pela fé religiosa, seja ela cristã ou muçulmana.
- d) altas concentrações fundiárias e capitalistas.
- e) formas de economias de subsistência pré-agrícolas.

72 (12-G-F1-T-11)

Deve-se notar que a ênfase dada à faceta cruzadística da expansão portuguesa não implica, de modo algum, que os interesses comerciais estivessem dela ausentes – como tampouco o haviam estado das cruzadas do Levante, em boa parte manejadas e financiadas pela burguesia das repúblicas marítimas da Itália. Tão mesclados andavam os desejos de dilatar o território cristão com as aspirações por lucro mercantil que, na sua oração de obediência ao pontífice romano, D. João II não hesitava em mencionar entre os serviços prestados por Portugal à cristandade o trato do ouro da Mina, “comércio tão santo, tão seguro e tão ativo” que o nome do Salvador, “nunca antes nem de ouvir dizer conhecido”, ressoava agora nas plagas africanas...

Luiz Felipe Thomaz, “D. Manuel, a Índia e o Brasil”. **Revista de História** (USP), 161, 2º Semestre de 2009, p.16-17. Adaptado.

Com base na afirmação do autor, pode-se dizer que a expansão portuguesa dos séculos XV e XVI foi um empreendimento

- a) puramente religioso, bem diferente das cruzadas dos séculos anteriores, já que essas eram, na realidade, grandes empresas comerciais financiadas pela burguesia italiana.
- b) ao mesmo tempo religioso e comercial, já que era comum, à época, a concepção de que a expansão da cristandade servia à expansão econômica e vice-versa.
- c) por meio do qual os desejos por expansão territorial portuguesa, dilatação da fé cristã e conquista de novos mercados para a economia europeia mostrar-se-iam incompatíveis.
- d) militar, assim como as cruzadas dos séculos anteriores, e no qual objetivos econômicos e religiosos surgiriam como complemento apenas ocasional.
- e) que visava, exclusivamente, lucrar com o comércio intercontinental, a despeito de, oficialmente, autoridades políticas e religiosas afirmarem que seu único objetivo era a expansão da fé cristã.

73 (12-G-F1-T-12)

Fui à terra fazer compras com Glennie. Há muitas casas inglesas, tais como celeiros e armazéns não diferentes do que chamamos na Inglaterra de armazéns italianos, de secos e molhados, mas, em geral, os ingleses aqui vendem suas mercadorias em grosso a retalhistas nativos ou franceses. (...) As ruas estão, em geral, repletas de mercadorias inglesas. A cada porta as palavras Superfino de Londres saltam aos olhos: algodão estampado, panos largos, louça de barro, mas, acima de tudo, ferragens de Birmingham, podem-se obter um pouco mais caro do que em nossa terra nas lojas do Brasil.

Maria Graham. **Diário de uma viagem ao Brasil**. São Paulo, Edusp, 1990, p. 230 (publicado originalmente em 1824). Adaptado.

Esse trecho do diário da inglesa Maria Graham refere-se à sua estada no Rio de Janeiro em 1822 e foi escrito em 21 de janeiro deste mesmo ano. Essas anotações mostram alguns efeitos

- a) do Ato de Navegação, de 1651, que retirou da Inglaterra o controle militar e comercial dos mares do norte, mas permitiu sua interferência nas colônias ultramarinas do sul.
- b) do Tratado de Methuen, de 1703, que estabeleceu a troca regular de produtos portugueses por mercadorias de outros países europeus, que seriam também distribuídas nas colônias.
- c) da abertura dos portos do Brasil às nações amigas, decretada por D. João em 1808, após a chegada da família real portuguesa à América.
- d) do Tratado de Comércio e Navegação, de 1810, que deu início à exportação de produtos do Brasil para a Inglaterra e eliminou a concorrência hispano-americana.
- e) da ação expansionista inglesa sobre a América do Sul, gradualmente anexada ao Império Britânico, após sua vitória sobre as tropas napoleônicas, em 1815.

74 (12-G-F1-T-13)

Os indígenas foram também utilizados em determinados momentos, e sobretudo na fase inicial [da colonização do Brasil]; nem se podia colocar problema nenhum de maior ou melhor “aptidão” ao trabalho escravo (...). O que talvez tenha importado é a rarefação demográfica dos aborígenes, e as dificuldades de seu apresamento, transporte, etc. Mas na “preferência” pelo africano revela-se, mais uma vez, a engrenagem do sistema mercantilista de colonização; esta se processa num sistema de relações tendentes a promover a acumulação primitiva de capitais na metrópole; ora, o tráfico negreiro, isto é, o abastecimento das colônias com escravos, abria um novo e importante setor do comércio colonial, enquanto o apresamento dos indígenas era um negócio interno da colônia. Assim, os ganhos comerciais resultantes da preação dos aborígenes mantinham-se na colônia, com os colonos empenhados nesse “gênero de vida”; a acumulação gerada no comércio de africanos, entretanto, fluía para a metrópole; realizavam-na os mercadores metropolitanos, engajados no abastecimento dessa “mercadoria”. Esse talvez seja o segredo da melhor “adaptação” do negro à lavoura... escravista. Paradoxalmente, é a partir do tráfico negreiro que se pode entender a escravidão africana colonial, e não o contrário.

Fernando A. Novais. **Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial**. São Paulo: Hucitec, 1979, p. 105. Adaptado.

Nesse trecho, o autor afirma que, na América portuguesa,

- a) os escravos indígenas eram de mais fácil obtenção do que os de origem africana, e por isso a metrópole optou pelo uso dos primeiros, já que eram mais produtivos e mais rentáveis.
- b) os escravos africanos aceitavam melhor o trabalho duro dos canaviais do que os indígenas, o que justificava o empenho de comerciantes metropolitanos em gastar mais para a obtenção, na África, daqueles trabalhadores.
- c) o comércio negreiro só pôde prosperar porque alguns mercadores metropolitanos preocupavam-se com as condições de vida dos trabalhadores africanos, enquanto que outros os consideravam uma “mercadoria”.
- d) a rentabilidade propiciada pelo emprego da mão de obra indígena contribuiu decisivamente para que, a partir de certo momento, também escravos africanos fossem empregados na lavoura, o que resultou em um lucrativo comércio de pessoas.
- e) o principal motivo da adoção da mão de obra de origem africana era o fato de que esta precisava ser transportada de outro continente, o que implicava a abertura de um rentável comércio para a metrópole, que se articulava perfeitamente às estruturas do sistema de colonização.

75 (12-G-F1-T-14)

No século XIX, o surgimento do transporte ferroviário provocou profundas modificações em diversas partes do mundo, possibilitando maior e melhor circulação de pessoas e mercadorias entre grandes distâncias.

Dentre tais modificações, as ferrovias

- a) facilitaram a integração entre os Estados nacionais latino-americanos, ampliaram a venda do café brasileiro para os países vizinhos e estimularam a constituição de amplo mercado regional.
- b) permitiram que a cidade de Manchester se conectasse diretamente com os portos do sul da Inglaterra e, dessa forma, provocaram o surgimento do sistema de fábrica.
- c) facilitaram a integração comercial do ocidente com o extremo oriente, substituíram o transporte de mercadorias pelo Mar Mediterrâneo e despertaram o sonho de integração mundial.
- d) permitiram uma ligação mais rápida e ágil, nos Estados Unidos, entre a costa leste e a costa oeste, chegando até a Califórnia, palco da famosa corrida do ouro.
- e) permitiram a chegada dos europeus ao centro da África, reforçaram a crença no poder transformador da tecnologia e demonstraram a capacidade humana de se impor à natureza.

76 (12-G-F1-T-15)

O Estado de compromisso, expressão do reajuste nas relações internas das classes dominantes, corresponde, por outro lado, a uma nova forma do Estado, que se caracteriza pela maior centralização, o intervencionismo ampliado e não restrito apenas à área do café, o estabelecimento de uma certa racionalização no uso de algumas fontes fundamentais de riqueza pelo capitalismo internacional (...).

Boris Fausto. **A revolução de 1930**. Historiografia e história. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 109-110.

Segundo o texto, o Estado de compromisso correspondeu, no Brasil do período posterior a 1930,

- a) à retomada do comando político pela elite cafeeira do sudeste brasileiro.
- b) ao primeiro momento de intervenção governamental na economia brasileira.
- c) à reorientação da política econômica, com maior presença do Estado na economia.
- d) ao esforço de eliminar os problemas sociais internos gerados pelo capitalismo internacional.
- e) à ampla democratização nas relações políticas, trabalhistas e sociais.

77 (12-G-F1-T-16)

Examine a seguinte tabela

Ano	Nº de escravos que entraram no Brasil
1845	19.453
1846	50.325
1847	56.172
1848	60.000

Dados extraídos de Emília Viotti da Costa. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Unesp, 1998.

A tabela apresenta dados que podem ser explicados

- a) pela lei de 1831, que reduziu os impostos sobre os escravos importados da África para o Brasil.
- b) pelo descontentamento dos grandes proprietários de terras em meio ao auge da campanha abolicionista no Brasil.
- c) pela renovação, em 1844, do Tratado de 1826 com a Inglaterra, que abriu nova rota de tráfico de escravos entre Brasil e Moçambique.
- d) pelo aumento da demanda por escravos no Brasil, em função da expansão cafeeira, a despeito da promulgação da Lei Aberdeen, em 1845.
- e) pela aplicação da Lei Eusébio de Queirós, que ampliou a entrada de escravos no Brasil e tributou o tráfico interno.

78 (12-G-F1-T-17)

No início de 1969, a situação política se modifica. A repressão endurece e leva à retração do movimento de massas. As primeiras greves, de Osasco e Contagem, têm seus dirigentes perseguidos e são suspensas. O movimento estudantil reflui. A oposição liberal está amordaçada pela censura à imprensa e pela cassação de mandatos.

Apolônio de Carvalho. **Vale a pena sonhar**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, p. 202.

O testemunho, dado por um participante da resistência à ditadura militar brasileira, sintetiza o panorama político dos últimos anos da década de 1960, marcados

- a) pela adesão total dos grupos oposicionistas à luta armada e pela subordinação dos sindicatos e centrais operárias aos partidos de extrema esquerda.
- b) pelo bipartidarismo implantado por meio do Ato Institucional nº 2, que eliminou toda forma de oposição institucional ao regime militar.
- c) pela desmobilização do movimento estudantil, que foi bastante combativo nos anos imediatamente posteriores ao golpe de 64, mas depois passou a defender o regime.
- d) pelo apoio da maioria das organizações da sociedade civil ao governo militar, empenhadas em combater a subversão e afastar, do Brasil, o perigo comunista.
- e) pela decretação do Ato Institucional nº 5, que limitou drasticamente a liberdade de expressão e instituiu medidas que ampliaram a repressão aos opositores do regime.

79 (12-G-F1-T-18)

O presidente do Senado, José Sarney (PMDB-AP), disse nesta segunda-feira [30/5] que o impeachment do ex-presidente Fernando Collor de Mello foi apenas um “acidente” na história do Brasil. Sarney minimizou o episódio em que Collor, que atualmente é senador, teve seus direitos políticos cassados pelo Congresso Nacional. “Eu não posso censurar os historiadores que foram encarregados de fazer a história. Mas acho que talvez esse episódio seja apenas um acidente que não devia ter acontecido na história do Brasil”, disse o presidente do Senado.

Correio Braziliense, 30/05/2011.

Sobre o “episódio” mencionado na notícia acima, pode-se dizer acertadamente que foi um acontecimento

- a) de grande impacto na história recente do Brasil e teve efeitos negativos na trajetória política de Fernando Collor, o que faz com que seus atuais aliados se empenhem em desmerecer este episódio, tentando diminuir a importância que realmente teve.
- b) nebuloso e pouco estudado pelos historiadores, que, em sua maioria, trataram de censurá-lo, impedindo uma justa e equilibrada compreensão dos fatos que o envolvem.
- c) acidental, na medida em que o impeachment de Fernando Collor foi considerado ilegal pelo Supremo Tribunal Federal, o que, aliás, possibilitou seu posterior retorno à cena política nacional, agora como senador.
- d) menor na história política recente do Brasil, o que permite tomar a censura em torno dele, promovida oficialmente pelo Senado Federal, como um episódio ainda menos significativo.
- e) indesejado pela imensa maioria dos brasileiros, o que provocou uma onda de comoção popular e permitiu o retorno triunfal de Fernando Collor à cena política, sendo candidato conduzido por mais duas vezes ao segundo turno das eleições presidenciais.

2ª FASE, 1º DIA, CONHECIMENTOS GERAIS – DISCURSIVA

9 (12-G-F2-P1-D-01)

Leia o excerto de **A cidade e as serras**, de Eça de Queirós, e responda ao que se pede.

Na sala, a tia Vicência ainda nos esperava desconsolada, entre todas as luzes, que ardiam no silêncio e paz do serão debandado:

- Ora uma coisa assim! Nem querem ficar para tomar um copinho de geleia, um cálice de vinho do Porto!

- Esteve tudo muito desanimado, tia Vicência! - exclamei desafogando o meu tédio. – Todo esse mulherio emudeceu, os amigos com um ar desconfiado...

Jacinto protestou, muito divertido, muito sincero:

- Não! Pelo contrário. Gostei imenso. Excelente gente! E tão simples... Todas estas raparigas me pareceram ótimas. E tão frescas, tão alegres! Vou ter aqui bons amigos, quando verificarem que eu não sou miguelista.

Então contamos à tia Vicência a prodigiosa história de D. Miguel escondido em Tormes... Ela ria! Que coisas! E mau seria...

- Mas o Sr. Jacinto, não é?

- Eu, minha senhora, sou socialista...

- a) Defina sucintamente o miguelismo a que se refere o texto e indique a relação que há entre essa corrente política e a história do Brasil.
- b) Tendo em vista o contexto da obra, explique o que significa, para Jacinto, ser “socialista”.

2ª FASE, 2º DIA, CONHECIMENTOS GERAIS – DISCURSIVA

2 (12-G-F2-P2-D-01)



THERE IS A great historical irony at the heart of the current transformation of news. The industry is being reshaped by technology – but by undermining the mass media's business models, that technology is in many ways returning the industry to the more vibrant, freewheeling and discursive ways of the preindustrial era.

Until the early 19th century there was no technology for disseminating news to large numbers of people in a short space of time. It travelled as people chatted in marketplaces and taverns or exchanged letters with their friends.

The invention of the steam press in the early 19th century, and the emergence of mass-market newspapers, marked a profound shift in news distribution. The new technologies of mass dissemination could reach large numbers of people with unprecedented speed and efficiency, but put control of the flow of information into the hands of a select few.

In the past decade the internet has disrupted this model and enabled the social aspect of media to reassert itself. In many ways news is going back to its pre-industrial form, but supercharged by the internet. Camera-phones and social media such as blogs, Facebook and Twitter may seem entirely new, but they echo the ways in which people used to collect, share and exchange information in the past.

The Economist, July 9th 2011. Adaptado.

Com base no texto, responda em português:

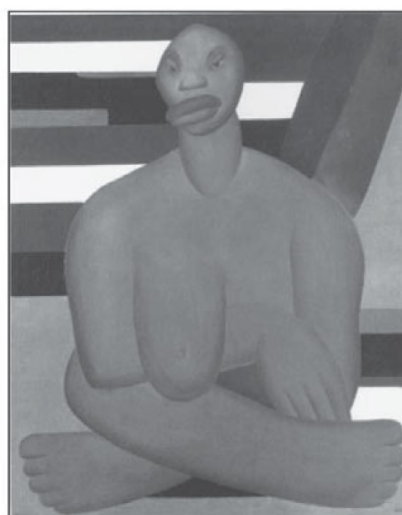
- Que mudanças ocorreram no início do século XIX na indústria de notícias?
- Explícite a ironia histórica, provocada pelo advento da internet, no modo de distribuição atual das notícias.

3 (12-G-F2-P2-D-02)

Examine estas imagens, que reproduzem, em preto e branco, dois quadros da pintura brasileira.



Anita Malfatti, **O homem das sete cores**, 1915-1916, MBA-FAAP.

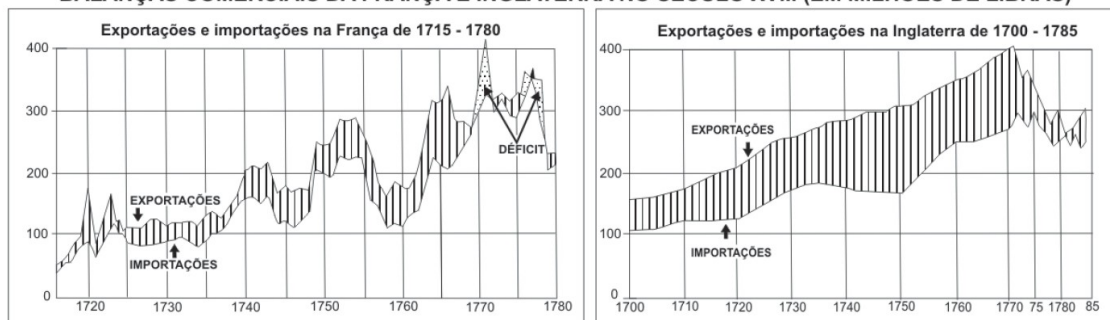


Tarsila do Amaral, **A negra**, 1923, MAC-USP.

- Identifique o movimento artístico a que elas pertencem e aponte uma característica de sua proposta estética.
- Cite e caracterize um evento brasileiro importante relacionado a esse movimento.

4 (12-G-F2-P2-D-03)

BALANÇAS COMERCIAIS DA FRANÇA E INGLATERRA NO SÉCULO XVIII (EM MILHÕES DE LIBRAS)

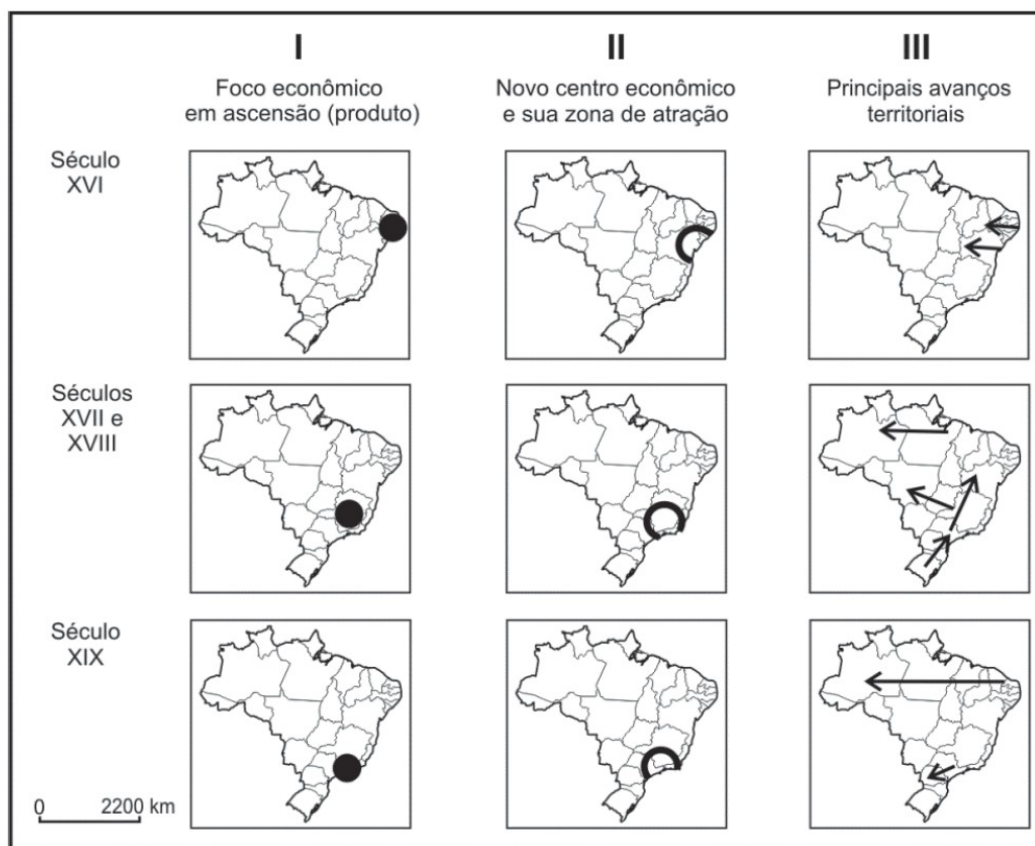


Fernand Braudel, *Civilização material, economia e capitalismo*, Vol. II, Lisboa, Teorema, 1992, p. 175. Adaptado.

Considerando os dois gráficos acima,

- defina e explique o significado geral de uma balança comercial “favorável” ou “desfavorável” para um determinado país;
- compare os papéis político-econômicos da França e da Inglaterra na competição internacional do século XVIII, bem como a importância desses países para as regiões coloniais americanas da época.

6 (12-G-F2-P2-D-04)



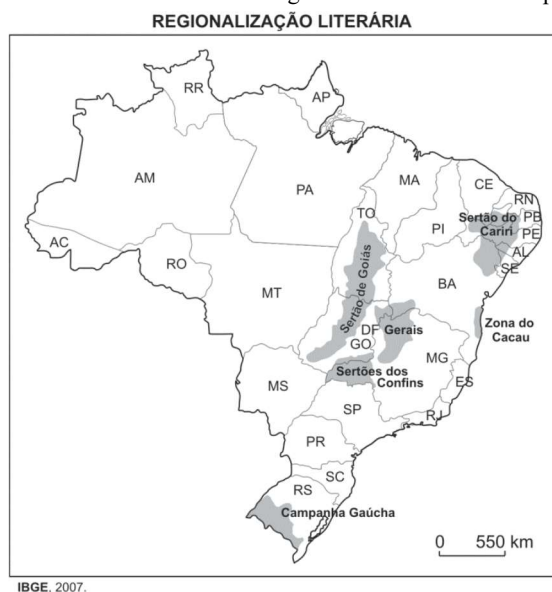
Théry & Mello, 2009. Adaptado.

Considerando-se a atual divisão administrativa do Brasil e sobrepondo-se a ela representações esquemáticas da gênese do território brasileiro, entre os séculos XVI e XIX,

- relacione os focos econômicos em ascensão (coluna I) com os novos centros econômicos e suas respectivas zonas de atração (coluna II);
- Analise os principais avanços territoriais (coluna III).

7 (12-G-F2-P2-D-05)

Obras célebres da literatura brasileira foram ambientadas em regiões assinaladas neste mapa:



Com base nas indicações do mapa e em seus conhecimentos, identifique

- uma causa da depressão econômica sofrida pela Zona do Cacau na segunda metade do século XX. Explique;
- a cidade que polarizou a Zona do Cacau e aponte o nome do escritor que tratou dessa região em um conjunto de obras, chamado de “ciclo do cacau”;
- o escritor mineiro que ambientou, principalmente na região denominada “Gerais”, o grande romance que marca sua obra. Indique também o nome do romance em questão.

2ª FASE, 3º DIA, HISTÓRIA – DISCURSIVA

1 (12-E-F2-P3-D-01)

Não é possível pôr em dúvida por mais tempo, ao passar em revista o estado atual dos conhecimentos, ter havido realmente uma guerra de Troia histórica, em que uma coligação de Aqueus ou Micênios, sob um rei cuja suserania era conhecida pelos restantes, combateu o povo de Troia e os seus aliados. A magnitude e duração da luta podem ter sido exageradas pela tradição popular em tempos recentes, e os números dos participantes avaliados muito por cima nos poemas épicos. Muitos incidentes, tanto de importância primária como secundária, foram sem dúvida inventados e introduzidos na narrativa durante a sua viagem através dos séculos. Mas as provas são suficientes para demonstrar não só que a tradição da expedição contra Troia deve basear-se em fatos históricos, mas ainda que boa parte dos heróis individuais mencionados nos poemas foi tirada de personagens reais.

Carl W. Blegen. **Troia e os troianos**. Lisboa, Verbo, 1971. Adaptado.

A partir do texto acima,

- identifique ao menos um poema épico inspirado na guerra de Troia e explique seu título;
- explique uma diferença e uma semelhança entre poesia épica e história para os gregos da Antiguidade.

2 (12-E-F2-P3-D-02)

Nos tempos de São Luís [Luís IX], as hordas que surgiam do leste provocaram terror e angústia no mundo cristão. O medo do estrangeiro oprimia novamente as populações. No entanto, a Europa soubera digerir e integrar os saqueadores normandos. Essas invasões tinham tornado menos claras as fronteiras entre o mundo pagão e a cristandade e estimulado o crescimento econômico. A Europa, então terra juvenil, em plena expansão, estendeu-se aos quatro pontos cardeais, alimentando-se, com voracidade, das culturas exteriores. Uma situação muito diferente da de hoje, em que o Velho Continente se entrincheira contra a miséria do mundo para preservar suas riquezas.

Georges Duby. **Ano 1000 ano 2000. Na pista de nossos medos**. São Paulo: Unesp, 1998, p. 50-51. Adaptado.

- Justifique a afirmação do autor de que “essas invasões tinham (...) estimulado o crescimento econômico” da Europa cristã.
- Cite um caso do atual “entrincheiramento” europeu e explique, em que sentido, a Europa quer “preservar suas riquezas”.

3 (12-E-F2-P3-D-03)

A formação histórica do atual Estado do Rio Grande do Sul está intrinsecamente relacionada à questão fronteiriça existente entre os domínios das duas coroas Ibéricas na América meridional. Desde o século XVIII, esta região foi cenário de constantes disputas territoriais entre diferentes agentes sociais. Atritos que não estiveram restritos apenas às lutas travadas entre luso-brasileiros e hispano-americanos pelo domínio do Continente do Rio Grande.

Eduardo Santos Neumann, “A fronteira tripartida”, Luiz Alberto Grijó (e outros). **Capítulos de História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 25. Adaptado.

- Caracterize a “questão fronteiriça”, mencionada no texto acima.
- Quais são as principais diferenças e semelhanças entre a organização socioeconômica do Rio Grande colonial e a de regiões açucareiras, como Bahia e Pernambuco, na mesma época?

4 (12-E-F2-P3-D-01)

Não parece fácil determinar a época em que os habitantes da América lusitana, dispersos pela distância, pela dificuldade de comunicação, pela mútua ignorância, pela diversidade, não raro, de interesses locais, começam a sentir-se unidos por vínculos mais fortes do que todos os contrastes ou indiferenças que os separam, e a querer associar esse sentimento ao desejo de emancipação política. No Brasil, as duas aspirações – a da independência e a da unidade – não nascem juntas e, por longo tempo ainda, não caminham de mãos dadas.

Sérgio Buarque de Holanda, “A herança colonial – sua desagregação”. **História geral da civilização brasileira**, tomo II, volume 1, 2ª ed., São Paulo: DIFEL, 1965, p. 9.

- Explique qual a diferença entre as aspirações de “independência” e de “unidade” a que o autor se refere.
- Indique e caracterize ao menos um acontecimento histórico relacionado a cada uma das aspirações mencionadas no item a).

5 (12-E-F2-P3-D-05)

Leia este texto, que se refere à dominação europeia sobre povos e terras africanas.

Desde o século XVI, os portugueses e, trezentos anos mais tarde, os franceses, britânicos e alemães souberam usar os povos [africanos] mais fracos contra os mais fortes que desejavam submeter. Aliaram-se àqueles e somaram os seus grandes números aos contingentes, em geral pequenos, de militares europeus.

Alberto da Costa e Silva. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008, p. 98.

- Diferencie a presença europeia na África nos dois períodos aos quais o texto se refere.
- Indique uma decorrência, para o continente africano, dessa política colonial de estimular conflitos internos.

6 (12-E-F2-P3-D-06)

O cartaz abaixo, parte de uma campanha sindical pela redução da jornada diária de trabalho, foi divulgado em 1919 pela União Interdepartamental da Confederação Geral dos Trabalhadores da Região do Sena, na França.



<http://lewebpedagogique.com/ericdarrasse/category/non-classe>.

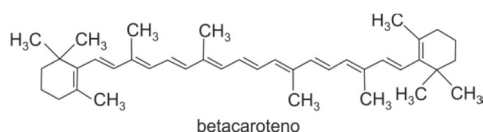
Tradução dos escritos do cartaz: “União dos Sindicatos de Trabalhadores do Sena”. “As 8 horas”. “Operário, a regra foi aprovada, mas apenas sua ação a fará ser aplicada”.

- Identifique um elemento visual no cartaz que caracterize a principal reivindicação dos sindicatos e o explique.
- Identifique e analise a visão de luta social que a cena principal do cartaz apresenta.

1ª FASE CONHECIMENTOS GERAIS – MÚLTIPLA ESCOLHA

11 (13-G-F1-T-01)

Admite-se que as cenouras sejam originárias da região do atual Afeganistão, tendo sido levadas para outras partes do mundo por viajantes ou invasores. Com base em relatos escritos, pode-se dizer que as cenouras devem ter sido levadas à Europa no século XII e, às Américas, no início do século XVII. Em escritos anteriores ao século XVI, há referência apenas a cenouras de cor roxa, amarela ou vermelha. É possível que as cenouras de cor laranja sejam originárias dos Países Baixos, e que tenham sido desenvolvidas, inicialmente, à época do Príncipe de Orange (1533-1584). No Brasil, são comuns apenas as cenouras laranja, cuja cor se deve à presença do pigmento betacaroteno, representado a seguir.



Com base no descrito acima, e considerando corretas as hipóteses ali aventadas, é possível afirmar que as cenouras de coloração laranja

- podem ter sido levadas à Europa pela Companhia das Índias Ocidentais e contêm um pigmento que é um polifenol insaturado.
- podem ter sido levadas à Europa por rotas comerciais norte-africanas e contêm um pigmento cuja molécula possui apenas duplas ligações cis.
- podem ter sido levadas à Europa pelos chineses e contêm um pigmento natural que é um poliéster saturado.
- podem ter sido trazidas ao Brasil pelos primeiros degredados e contêm um pigmento que é um polímero natural cujo monômero é o etileno.
- podem ter sido trazidas a Pernambuco durante a invasão holandesa e contêm um pigmento natural que é um hidrocarboneto insaturado.

46 (13-G-F1-T-02)

A escravidão na Roma antiga

- permaneceu praticamente inalterada ao longo dos séculos, mas foi abolida com a introdução do cristianismo.
- previa a possibilidade de alforria do escravo apenas no caso da morte de seu proprietário.
- era restrita ao meio rural e associada ao trabalho braçal, não ocorrendo em áreas urbanas, nem atingindo funções intelectuais ou administrativas.
- pressupunha que os escravos eram humanos e, por isso, era proibida toda forma de castigo físico.
- variou ao longo do tempo, mas era determinada por três critérios: nascimento, guerra e direito civil.

47 (13-G-F1-T-03)

Quando Bernal Díaz avistou pela primeira vez a capital asteca, ficou sem palavras. Anos mais tarde, as palavras viriam: ele escreveu um alentado relato de suas experiências como membro da expedição espanhola liderada por Hernán Cortés rumo ao Império Asteca. Naquela tarde de novembro de 1519, porém, quando Díaz e seus companheiros de conquista emergiram do desfiladeiro e depararam-se pela primeira vez com o Vale do México lá embaixo, viram um cenário que, anos depois, assim descreveram: “vislumbramos tamanhas maravilhas que não sabíamos o que dizer, nem se o que se nos apresentava diante dos olhos era real”.

Matthew Restall. **Sete mitos da conquista espanhola**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, p. 15-16. Adaptado.

O texto mostra um aspecto importante da conquista da América pelos espanhóis, a saber,

- a superioridade cultural dos nativos americanos em relação aos europeus.
- o caráter amistoso do primeiro encontro e da posterior convivência entre conquistadores e conquistados.
- a surpresa dos conquistadores diante de manifestações culturais dos nativos americanos.
- o reconhecimento, pelos nativos, da importância dos contatos culturais e comerciais com os europeus.
- a rápida desapareção das culturas nativas da América Espanhola.

⁸³ Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2014/provas/provas.stm>>. Acesso: 12 jan. 2014.

48 (13-G-F1-T-04)

“O senhor acredita, então”, insistiu o inquisidor, “que não se saiba qual a melhor lei?” Menocchio respondeu: “Senhor, eu penso que cada um acha que sua fé seja a melhor, mas não se sabe qual é a melhor; mas, porque meu avô, meu pai e os meus são cristãos, eu quero continuar cristão e acreditar que essa seja a melhor fé”.

Carlo Ginzburg. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 113.

O texto apresenta o diálogo de um inquisidor com um homem (Menocchio) processado, em 1599, pelo Santo Ofício. A posição de Menocchio indica

- a) uma percepção da variedade de crenças, passíveis de serem consideradas, pela Igreja Católica, como heréticas.
- b) uma crítica à incapacidade da Igreja Católica de combater e eliminar suas dissidências internas.
- c) um interesse de conhecer outras religiões e formas de culto, atitude estimulada, à época, pela Igreja Católica.
- d) um apoio às iniciativas reformistas dos protestantes, que defendiam a completa liberdade de opção religiosa.
- e) uma perspectiva ateísta, baseada na sua experiência familiar.

49 (13-G-F1-T-05)

A população indígena brasileira aumentou 150% na década de 1990, passando de 294 mil pessoas para 734 mil, de acordo com uma pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O crescimento médio anual foi de 10,8%, quase seis vezes maior do que o da população brasileira em geral.

<http://webradiobrasilindigena.wordpress.com>, 21/11/2007.

A notícia acima apresenta

- a) dado pouco relevante, já que a maioria das populações indígenas do Brasil encontra-se em fase de extinção, não subsistindo, inclusive, mais nenhuma população originária dos tempos da colonização portuguesa da América.
- b) discrepância em relação a uma forte tendência histórica observada no Brasil, desde o século XVI, mas que não é uniforme e absoluta, já que nas últimas décadas não apenas tais populações indígenas têm crescido, mas também o próprio número de indivíduos que se autodenominam indígenas.
- c) um consenso em torno do reconhecimento da importância dos indígenas para o conjunto da população brasileira, que se revela na valorização histórica e cultural que tais elementos sempre mereceram das instituições nacionais.
- d) resultado de políticas públicas que provocaram o fim dos conflitos entre os habitantes de reservas indígenas e demais agentes sociais ao seu redor, como proprietários rurais e pequenos trabalhadores.
- e) natural continuidade da tendência observada desde a criação das primeiras políticas governamentais de proteção às populações indígenas, no começo do século XIX, que permitiram a reversão do anterior quadro de extermínio observado até aquele momento.

50 (13-G-F1-T-06)

Oh! Aquela alegria me deu náuseas. Sentia-me ao mesmo tempo satisfeito e descontente. E eu disse: tanto melhor e tanto pior. Eu entendia que o povo comum estava tomando a justiça em suas mãos. Aprovo essa justiça, mas poderia não ser cruel? Castigos de todos os tipos, arrastamentos e esquartejamentos, tortura, a roda, o cavalete, a fogueira, verdugos proliferando por toda parte trouxeram tanto prejuízo aos nossos costumes! Nossos senhores colherão o que semearam.

Graco Babeuf, citado por R. Darnton. **O beijo de Lamourette**. Mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 31. Adaptado.

O texto é parte de uma carta enviada por Graco Babeuf à sua mulher, no início da Revolução Francesa de 1789.

O autor

- a) discorda dos propósitos revolucionários e defende a continuidade do Antigo Regime, seus métodos e costumes políticos.
- b) apoia incondicionalmente as ações dos revolucionários por acreditar que não havia outra maneira de transformar o país.
- c) defende a criação de um poder judiciário, que atue junto ao rei.
- d) caracteriza a violência revolucionária como uma reação aos castigos e à repressão antes existentes na França.
- e) aceita os meios de tortura empregados pelos revolucionários e os considera uma novidade na história francesa.

51 (13-G-F1-T-07)

A economia das possessões coloniais portuguesas na América foi marcada por mercadorias que, uma vez exportadas para outras regiões do mundo, podiam alcançar alto valor e garantir, aos envolvidos em seu comércio, grandes lucros. Além do açúcar, explorado desde meados do século XVI, e do ouro, extraído regularmente desde fins do XVII, merecem destaque, como elementos de exportação presentes nessa economia:

- a) tabaco, algodão e derivados da pecuária.
- b) ferro, sal e tecidos.
- c) escravos indígenas, arroz e diamantes.
- d) animais exóticos, cacau e embarcações.
- e) drogas do sertão, frutos do mar e cordoaria.

52 (13-G-F1-T-08)

Maldito, maldito criador! Por que eu vivo? Por que não extingui, naquele instante, a centelha de vida que você tão desumanamente me concedeu? Não sei! O desespero ainda não se apoderara de mim. Meus sentimentos eram de raiva e vingança. Quando a noite caiu, deixei meu abrigo e vagueei pelos bosques. (...) Oh! Que noite miserável passei eu! Sentia um inferno devorar-me, e desejava despedaçar as árvores, devastar e assolar tudo o que me cercava, para depois sentar-me e contemplar satisfeito a destruição. Declarei uma guerra sem quartel à espécie humana e, acima de tudo, contra aquele que me havia criado e me lançara a esta insuportável desgraça!

Mary Shelley. **Frankenstein**. 2ª ed. Porto Alegre: LPM, 1985.

O trecho acima, extraído de uma obra literária publicada pela primeira vez em 1818, pode ser lido corretamente como uma

- a) apologia à guerra imperialista, incorporando o desenvolvimento tecnológico do período.
- b) crítica à condição humana em uma sociedade industrializada e de grandes avanços científicos.
- c) defesa do clericalismo em meio à crescente laicização do mundo ocidental.
- d) recusa do evolucionismo, bastante em voga no período.
- e) adesão a ideias e formulações humanistas de igualdade social.

53 (13-G-F1-T-09)

Durante os primeiros tempos de sua existência, o PCB prosseguiu em seu processo de diferenciação ideológica com o anarquismo, de onde provinha parte significativa de sua liderança e de sua militância. Nesse curso, foi necessário, no que se refere à questão parlamentar, também proceder a uma homogeneização de sua própria militância. Houve algumas tentativas de participação em eleições e de formulação de propostas a serem apresentadas à sociedade que se revelaram infrutíferas por questões conjunturais. A primeira vez em que isso ocorreu foi, em 1925, no município portuário paulista de Santos, onde os comunistas locais, apresentando-se pela legenda da Coligação Operária, tiveram um resultado pífilo. No entanto, como todos os atos pioneiros, essa participação deixou uma importante herança: a presença na cena política brasileira dos trabalhadores e suas reivindicações. Estas, em particular, expressavam um acúmulo de anos de lutas do movimento operário brasileiro.

Dainis Karepovs. **A classe operária vai ao Parlamento**. São Paulo: Alameda, 2006, p.169.

A partir do texto acima, pode-se afirmar corretamente que

- a) as eleições de representantes parlamentares advindos de grupos comunistas e anarquistas foram frequentes, desde a Proclamação da República, e provocaram, inclusive, a chamada Revolução de 1930.
- b) comunistas, anarquistas e outros grupos de representantes de trabalhadores eram formalmente proibidos de participar de eleições no Brasil desde a proclamação da República, cenário que só se modificaria com a Constituição de 1988.
- c) as primeiras décadas do século XX representam um período de grande diversidade político-partidária no Brasil, o que favoreceu a emergência de variados grupos de esquerda, cuja excessiva divisão impediu-os de obter resultados eleitorais expressivos.
- d) as experiências parlamentares envolvendo operários e camponeses, no Brasil da década de 1920, resultaram em sua presença dominante no cenário político nacional, após o colapso do primeiro regime encabeçado por Getúlio Vargas.
- e) as primeiras participações eleitorais de candidatos trabalhadores ganharam importância histórica, uma vez que a política partidária brasileira da chamada Primeira República era dominada por grupos oriundos de grandes elites econômicas.

54 (13-G-F1-T-10)

Fosse com militares ou civis, a África esteve por vários anos entregue a ditadores. Em alguns países, vigorava uma espécie de semidemocracia, com uma oposição consentida e controlada, um regime que era, em última análise, um governo autoritário. A única saída para os insatisfeitos e também para aqueles que tinham ambições de poder passou a ser a luta armada. Alguns países foram castigados por ferozes guerras civis, que, em certos casos, foram alongadas por interesses extracontinentais.

Alberto da Costa e Silva. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008, p. 139.

Entre os exemplos do alongamento dos conflitos internos nos países africanos em função de “interesses extracontinentais”, a que se refere o texto, pode-se citar a participação

- a) da Holanda e da Itália na guerra civil do Zaire, na década de 1960, motivada pelo controle sobre a mineração de cobre na região.
- b) dos Estados Unidos na implantação do apartheid na África do Sul, na década de 1970, devido às tensões decorrentes do movimento pelos direitos civis.
- c) da França no apoio à luta de independência na Argélia e no Marrocos, na década de 1950, motivada pelo interesse em controlar as reservas de gás natural desses países.
- d) da China na luta pela estabilização política no Sudão e na Etiópia, na década de 1960, motivada pelas necessidades do governo Mao Tse-Tung em obter fornecedores de petróleo.
- e) da União Soviética e Cuba nas guerras civis de Angola e Moçambique, na década de 1970, motivada pelas rivalidades e interesses geopolíticos característicos da Guerra Fria.

55 (13-G-F1-T-11)

O que acontece quando a gente se vê duplicado na televisão? (...) Aprendemos não só durante os anos de formação mas também na prática a lidar com nós mesmos com esse “eu” duplo. E, mais tarde, (...) em 1974, ainda detido para averiguação na penitenciária de Colônia-Ossendorf, quando me foi atendida, sem problemas, a solicitação de um aparelho de televisão na cela, apenas durante o período da Copa do Mundo, os acontecimentos na tela me dividiram em vários sentidos. Não quando os poloneses jogaram uma partida fantástica sob uma chuva torrencial, não quando a partida contra a Austrália foi vitoriosa e houve um empate contra o Chile, aconteceu quando a Alemanha jogou contra a Alemanha. Torcer para quem? Eu ou eu torci para quem? Para que lado vibrar? Qual Alemanha venceu?

Gunter Grass. **Meu século**. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 237. Adaptado.

O trecho acima, extraído de uma obra literária, alude a um acontecimento diretamente relacionado

- a) à política nazista de fomento aos esportes considerados “arianos” na Alemanha.
- b) ao aumento da criminalidade na Alemanha, com o fim da Segunda Guerra Mundial.
- c) à Guerra Fria e à divisão política da Alemanha em duas partes, a “ocidental” e a “oriental”.
- d) ao recente aumento da população de imigrantes na Alemanha e reforço de sentimentos xenófobos.
- e) ao caráter despolitizado dos esportes em um contexto de capitalismo globalizado.

56 (13-G-F1-T-12)

Quando a guerra mundial de 1914-1918 se iniciou, a ciência médica tinha feito progressos tão grandes que se esperava uma conflagração sem a interferência de grandes epidemias. Isso sucedeu na frente ocidental, mas à leste o tifo precisou de apenas três meses para aparecer e se estabelecer como o principal estrategista na região (...). No momento em que a Segunda Guerra Mundial está acontecendo, em territórios em que o tifo é endêmico, o espectro de uma grande epidemia constitui ameaça constante. Enquanto estas linhas estão sendo escritas (primavera de 1942) já foram recebidas notificações de surtos locais, e pequenos, mas a doença parece continuar sob controle e muito provavelmente permanecerá assim por algum tempo.

Henry E. Sigerist, **Civilização e doença**. São Paulo: Hucitec, 2010, p. 130-132.

O correto entendimento do texto acima permite afirmar que

- a) o tifo, quando a humanidade enfrentou as duas grandes guerras mundiais do século XX, era uma ameaça porque ainda não tinha se desenvolvido a biologia microscópica, que anos depois permitiria identificar a existência da doença.
- b) parte significativa da pesquisa biológica foi abandonada em prol do atendimento de demandas militares advindas dessas duas guerras, o que causou um generalizado abandono dos recursos necessários ao controle de doenças causadas por vírus.
- c) as epidemias, nas duas guerras mundiais, não afetaram os combatentes dos países ricos, já que estes, ao contrário dos combatentes dos países pobres, encontravam-se imunizados contra doenças causadas por vírus.
- d) a ameaça constante de epidemia de tifo resultava da precariedade das condições de higiene e saneamento decorrentes do enfrentamento de populações humanas submetidas a uma escala de destruição incomum promovida pelas duas guerras mundiais.
- e) o tifo, principalmente na Primeira Guerra Mundial, foi utilizado como arma letal contra exércitos inimigos no leste europeu, que eram propositadamente contaminados com o vírus da doença.

57 (13-G-F1-T-13)



NANIUM.com, acessado em agosto de 2012.

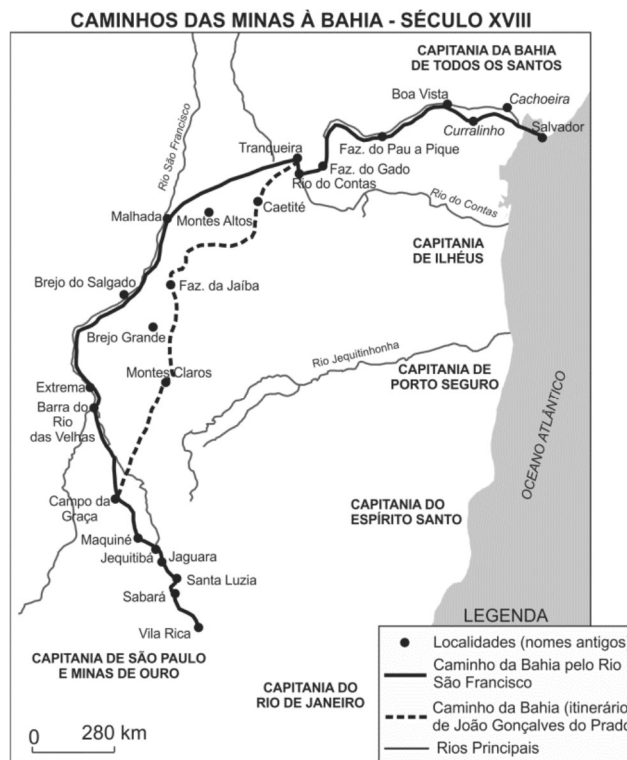
Com base nas charges e em seus conhecimentos, assinale a alternativa correta.

- a) Apesar da grave crise econômica que atingiu alguns países da Zona do Euro, entre os quais a Grécia, outras nações ainda pleiteiam sua entrada nesse Bloco.
- b) A ajuda financeira dirigida aos países da Zona do Euro e, em especial à Grécia, visou evitar o espalhamento, pelo mundo, dos efeitos da bolha imobiliária grega.

- c) Por causa de exigências dos credores responsáveis pela ajuda financeira à Zona do Euro, a Grécia foi temporariamente suspensa desse Bloco.
- d) Com a crise econômica na Zona do Euro, houve uma sensível diminuição dos fluxos turísticos internacionais para a Europa, causando desemprego em massa, sobretudo na Grécia.
- e) Graças à rápida intervenção dos países membros, a grave crise econômica que atingiu a Zona do Euro restringiu-se à Grécia, França e Reino Unido.

67 (13-G-F1-T-14)

Observe o mapa abaixo.



Rafael Straforini, 2004.

Com base no mapa e em seus conhecimentos, assinale a alternativa correta.

- a) O rio São Francisco foi caminho natural para a expansão da cana-de-açúcar e do algodão da Zona da Mata, na Bahia, até a Capitania de São Paulo e Minas de Ouro.
- b) A ocupação territorial de parte significativa dessa região foi marcada por duas características geomorfológicas: a serra do Espinhaço e o vale do rio São Francisco.
- c) Essa região caracterizava-se, nesse período, por paisagens onde predominavam as minas e os currais, mas no século XIX a mineração sobrepujou as outras atividades econômicas dessas capitanias.
- d) O caminho pelo rio São Francisco foi estabelecido pelas bandeiras paulistas para penetração na região aurífera da Chapada dos Parecís e posterior pagamento do “quinto” na sede da capitania, em Salvador.
- e) As bandeiras que partiam da Capitania da Bahia de Todos os Santos para a Capitania de São Paulo e Minas de Ouro propiciaram o surgimento de localidades com economia baseada na agricultura monocultora de exportação.

Texto para as questões 76 e 77

V – O samba

À direita do terreiro, adumbra-se na escuridão um maciço de construções, ao qual às vezes recortam no azul do céu os trêmulos vislumbres das labaredas fustigadas pelo vento.*

(...)

É aí o quartel ou quadrado da fazenda, nome que tem um grande pátio cercado de senzalas, às vezes com alpendrada corrida em volta, e um ou dois portões que o fecham como praça d’armas. Em torno da fogueira, já esbarrondada pelo chão, que ela cobriu de brasido e cinzas, dançam os pretos o samba com um frenesi que toca o delírio. Não se descreve, nem se imagina esse desesperado saracoteio, no qual todo o corpo estremece, pula, sacode, gira, bamboleia, como se quisesse desgrudarse.

Tudo salta, até os crioulinhos que esperneiam no cangote das mãos, ou se enrolam nas saias das raparigas. Os mais taludos viram cambalhotas e pincham à guisa de sapos em roda do terreiro. Um desses corta jaca no espinhaço do pai, negro fornido, que não sabendo mais como desconjuntar-se, atirou consigo ao chão e começou de rabanar como um peixe em seco. (...)

José de Alencar, **Til**.

(*) “adumbra-se” = delinea-se, esboça-se.

76 (13-G-F1-T-15)

Ao comentar o romance **Til** e, inclusive, a cena do capítulo “O samba”, aqui reproduzida, Araripe Jr., parente do autor e estudioso de sua obra, observou que esses são provavelmente os textos em que Alencar “mais se quis aproximar dos padrões” de uma “nova escola”, deixando, neles, reconhecível que, “no momento” em que os escreveu, “algum livro novo o impressionara, levando-o pelo estímulo até superfetar* a sua verdadeira índole de poeta”. Alguns dos procedimentos estilísticos empregados na cena aqui reproduzida indicam que a “nova escola” e o “livro novo” a que se refere o crítico pertencem ao que historiadores da literatura chamaram de

(*) “superfetar” = exceder, sobrecarregar, acrescentar-se (uma coisa a outra).

- a) Romantismo-Condoreirismo. b) Idealismo-Determinismo. c) Realismo-Naturalismo.
d) Parnasianismo-Simbolismo. e) Positivismo-Impressionismo.

77 (13-G-F1-T-16)

Considerada no contexto histórico a que se refere **Til**, a desenvoltura com que os escravos, no excerto, se entregam à dança é representativa do fato de que

- a) a escravidão, no Brasil, tal como ocorreu na América do Norte e no Caribe, foi branda.
b) se permitia a eles, em ocasiões especiais e sob vigilância, que festejassem a seu modo.
c) teve início nas fazendas de café o sincretismo das culturas negra e branca, que viria a caracterizar a cultura brasileira.
d) o narrador entendia que o samba de terreiro era, em realidade, um ritual umbandista disfarçado.
e) foi a generalização, entre eles, do alcoolismo, que tornou antieconômica a exploração da mão de obra escrava nos cafezais paulistas.

83 (13-G-F1-T-17)

Os momentos históricos em que se desenvolvem os enredos de *Viagens na minha terra*, *Memórias de um sargento de milícias* e *Memórias póstumas de Brás Cubas* (quanto a este último, em particular no que se refere à primeira juventude do narrador) são, todos, determinados de modo decisivo por um antecedente histórico comum – menos ou mais imediato, conforme o caso. Trata-se da

- a) invasão de Portugal pelas tropas napoleônicas. b) turbulência social causada pelas revoltas regenciais.
c) volta de D. Pedro I a Portugal. d) proclamação da independência do Brasil.
e) antecipação da maioridade de D. Pedro II.

2ª FASE, 1º DIA, CONHECIMENTOS GERAIS – DISCURSIVA

3 (13-G-F2-P1-D-01)

Leia este texto:

Entre 1808, com a abertura dos portos, e 1850, no auge da centralização imperial, modificara-se a pacata, fechada e obsoleta sociedade. O país europeizava-se, para escândalo de muitos, iniciando um período de progresso rápido, progresso conscientemente provocado, sob moldes ingleses. O vestuário, a alimentação, a mobília mostram, no ingênuo deslumbramento, a subversão dos hábitos lusos, vagarosamente rompidos com os valores culturais que a presença europeia infiltrava, justamente com as mercadorias importadas. O contato litorâneo das duas culturas, uma dominante já no período final da segregação colonial, articula-se no ajustamento das economias. Ao Estado, a realidade mais ativa da estrutura social, coube o papel de intermediar o impacto estrangeiro, reduzindo-o à temperatura e à velocidade nativas.

Raymundo Faoro, **Os donos do poder**.

- a) Considerado o contexto, é inteiramente adequado o emprego, no texto, das expressões “europeizava-se” e “presença europeia”? Explique sucintamente.
b) As palavras “litorâneo” e “temperatura” foram usadas, ambas, no texto, em seu sentido literal? Justifique sua resposta.

9 (13-G-F2-P1-D-02)

Embora seja, com frequência, irônico a respeito do livro e de si mesmo, o narrador das **Viagens na minha terra** não deixa de declarar ao leitor que essa obra é “primeiro que tudo”, “um símbolo”, na medida em que, diz ele, “uma profunda ideia (...) está oculta debaixo desta ligeira aparência de uma viagemzinha que parece feita a brincar, e no fim de contas é uma coisa séria, grave, pensada (...)”.

Tendo em vista essas declarações do narrador e considerando a obra em seu contexto histórico e literário, responda ao que se pede.

- a) Do ponto de vista da história social e política de Portugal, o que está simbolizado nessa viagem?
b) Considerada, agora, do ponto de vista da história literária, o que essa obra de Garrett representa na evolução da prosa portuguesa? Explique resumidamente.

10 (13-G-F2-P1-D-03)

TRISTEZA DO IMPÉRIO

*Os conselheiros angustiados
ante o colo ebúrneo
das donzelas opulentas
que ao piano abemolavam
"bus-co a cam-pi-na se-re-na
pa-ra-li-vre sus-pi-rar",
esqueciam a guerra do Paraguai,
o enfado bolorento de São Cristóvão,
a dor cada vez mais forte dos negros
e sorvendo mecânicos
uma pitada de rapé,
sonhavam a futura libertação dos instintos
e ninhos de amor a serem instalados nos arranha-céus de Copacabana,
[com rádio e telefone automático.*

Carlos Drummond de Andrade, **Sentimento do mundo.**

- Compare sucintamente “os conselheiros” do Império, tal como os caracteriza o poema de Drummond, ao protagonista das Memórias póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis.
- Ao conjugar de maneira intempestiva o passado imperial ao presente de seu próprio tempo, qual é a percepção da história do Brasil que o poeta revela ser a sua? Explique resumidamente.

2ª FASE, 2º DIA, CONHECIMENTOS GERAIS – DISCURSIVA

3 (13-G-F2-P2-D-01)

*Não mais, musa, não mais, que a lira tenho
Destemperada e a voz enrouquecida,
E não do canto, mas de ver que venho
Cantar a gente surda e endurecida.
O favor com que mais se acende o engenho
Não no dá a pátria, não, que está metida
No gosto da cobiça e da rudeza
Duma austera, apagada e vil tristeza.*

Luis de Camões, **Os Lusíadas**

- Cite uma característica atípica da poesia épica, presente na estrofe. Justifique.
- Relacione o conteúdo dessa estrofe com o momento vivido pelo Império Português por volta de 1572, ano da publicação de **Os Lusíadas**.

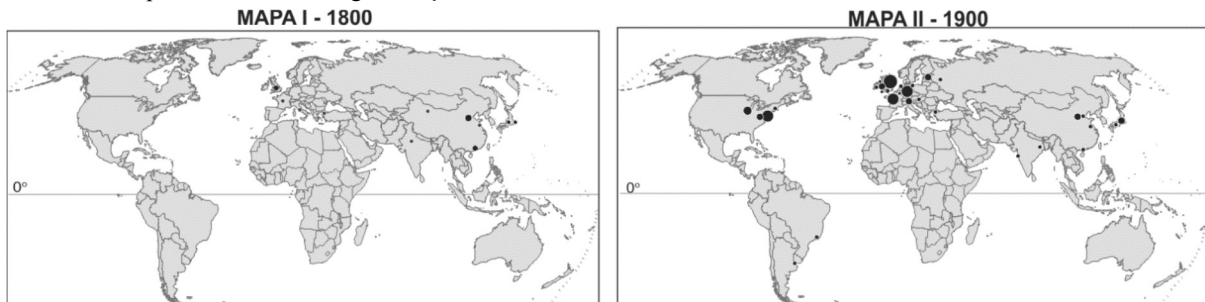
4 (13-G-F2-P2-D-02)

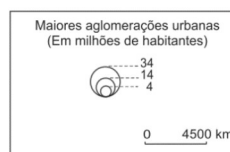
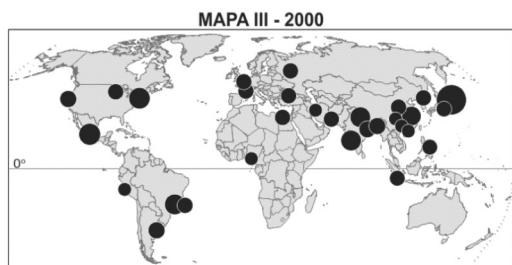
As guerras napoleônicas, entre o final do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX, tiveram consequências diretas muito importantes para diversas regiões do mundo. Mencione e explique uma delas, relativa:

- ao leste da Europa;
- ao continente americano.

5 (13-G-F2-P2-D-03)

Observe os mapas com as maiores aglomerações urbanas do mundo.





Le monde diplomatique, 2010, Simielli, 2012. Adaptado.

Com base nos mapas e em seus conhecimentos,

- identifique um fator natural e um fator histórico que favoreceram a concentração de cidades mais populosas na Europa Ocidental, no ano de 1900. Explique.
- explique o processo de urbanização mundial considerando o mapa III.

6 (13-G-F2-P2-D-04)

Leia o texto de José de Alencar, do Romance **Til**.

Cerca de uma légua abaixo da confluência do Atibaia com o Piracicaba, e à margem deste último rio, estava situada a fazenda das Palmas. Ficava no seio de uma bela floresta virgem, porventura a mais vasta e frondosa, das que então contava a província de São Paulo, e foram convertidas a ferro e fogo em campos de cultura. Daquela que borda as margens do Piracicaba, (...) ainda restam grandes matas, cortadas de roças e cafezais. Mas dificilmente se encontram já aqueles gigantes da selva brasileira, cujos troncos enormes deram as grandes canoas, que serviram à exploração de Mato Grosso. Daí partiam pelo caminho d'água as expedições que os arrojados paulistas levavam às regiões desconhecidas do Cuiabá, descortinando o deserto, e rasgando as entranhas da terra virgem, para arrancar-lhe as fezes, que o mundo chama ouro e comunga como a verdadeira hóstia.

José de Alencar, **Til**

Considere o texto e seus conhecimentos para responder:

- O texto acima faz referência ao bioma originalmente dominante no estado de São Paulo. De que bioma se trata e qual é a sua situação atual na região do estado de São Paulo ditada no texto?
- Depois de ter-se implantado na região mencionada no texto, para que outras áreas do território do estado de São Paulo se expandiu a cultura do café?
- Indique o bioma dominante no atual estado de Mato Grosso e explique os principais usos da terra nesse estado, na atualidade?

2ª FASE, 3º DIA, HISTÓRIA – DISCURSIVA

1 (13-E-F2-P3-D-01)

Leia o texto e examine a imagem.

A arte gótica reúne e desenvolve os fermentos novos [...] e os organiza em sistema; e esse sistema tem um lugar seguro na mais vasta organização do saber.

G. C. Argan. **História da arte italiana**. Da Antiguidade a Duccio. São Paulo: Cosac & Naif, 2003, v. 1, p. 337. Adaptado.



Abadia de Fossanova (Itália), interior, iniciada em 1187 e consagrada em 1208.

- a) Identifique, a partir da imagem, dois elementos característicos do chamado estilo gótico.
- b) Do ponto de vista cultural, apresente e explique uma característica do “sistema”, que, segundo o texto, “tem um lugar seguro na mais vasta organização do saber”.

2 (13-E-F2-P3-D-02)

Representando apenas 19,6% das exportações brasileiras em 1822 (com a média de 18,4% nos anos 1820), o café passou a liderar as exportações brasileiras na década dos 1830 (com 28,6%), assumindo assim o lugar tradicionalmente ocupado pelo açúcar desde o período colonial. Nos meados do século XIX, passava a representar quase a metade do valor das exportações e, no último decênio do período monárquico, alcançava 61,5%. Já a participação do açúcar no quadro dos valores das exportações brasileiras passou de 30,1%, na década de 1820, a apenas 9,9%, nos anos 1880. O algodão alcançava 20,6%, na década de 1820, cifra jamais alcançada depois, em todo o período monárquico. Com exceção dos anos da guerra civil americana, que se refletiram na elevada participação do produto no conjunto das exportações dos anos 1870 (18,3%), verifica-se o declínio das exportações que, nos anos 1880, têm uma participação de apenas 4,2%. O comportamento das exportações de fumo revela que essas oscilaram em torno de baixas percentagens, durante todo o período monárquico. Alcançando 2,5% do valor global das exportações na década de 1820, decaiu, nas duas décadas seguintes (1,9% para os anos 1830 e 1,8% para os anos 1840). Na segunda metade do século, melhorou a posição do fumo no conjunto das exportações, tendo alcançado, nos anos 1860 e 1870, as maiores percentagens do período, com 3% e 3,4%. A participação do cacau no conjunto das exportações nacionais cresceu de 0,5% na década de 1820 para 1,6% na última década da monarquia, a mais alta porcentagem do período.

Sérgio Buarque de Holanda (org.). **História geral da civilização brasileira**. II. O Brasil Monárquico. 4. Declínio e queda do império. Rio de Janeiro: Difel, 1985, p. 119-126. Adaptado.

Com base no texto, responda ao que se pede:

- a) Elabore um gráfico das exportações brasileiras de café, açúcar e algodão no período monárquico, incluindo os respectivos dados percentuais (aproximados).
- b) Qual foi o principal produto de exportação brasileiro, respectivamente, nas décadas de 1820, 1830 e 1880?

3 (13-E-F2-P3-D-03)

Observe a foto abaixo, tirada no Gueto de Varsóvia, em 1943, durante a ocupação nazista da Polônia



Mendel Grossman. *With a Camera in the Ghetto*. Tel-Aviv: Hakibbutz Hameuchad, 1972, p.47.

- a) Por que o menino porta uma estrela nas costas e o que essa estrela representava nas zonas de domínio nazista?
- b) Explique a dinâmica de funcionamento do Gueto de Varsóvia e o que ele representou na dominação nazista da Polônia.

4 (13-E-F2-P3-D-04)

Leia os textos abaixo:

Coube ao Gen. Mourão Filho, Cmt. da 4ª. Região Militar, essa histórica iniciativa, a 31 de março, nas altaneiras montanhas de Minas. E a Revolução, sem que tivesse havido elaboradas articulações prévias entre os Chefes Militares, — não teria havido tempo para isto — empolga o Exército, a Marinha e a Aeronáutica, para ter seu epílogo às 11h45min do dia 2 de abril, no Aeroporto Salgado Filho, em Porto Alegre, com a partida do ex-Presidente João Goulart para o estrangeiro.

M. P. Figueiredo. **A Revolução de 1964**. Um depoimento para a história pátria. Rio de Janeiro: APEC, 1970, p. 11-12. Adaptado.

Lembro-me bem do dia 31 de março de 1964. Era aluno do curso de Sociologia e Política da Faculdade de Ciências Econômicas da antiga Universidade de Minas Gerais e militava na Ação Popular, grupo de esquerda católica [...] No dia seguinte, 1º de abril, já não havia dúvida sobre a vitória do golpe. Sai em companhia de colegas a vagar pelas ruas de Belo

Horizonte [...] Contemplávamos, perplexos, a alegria dos que celebravam a vitória e assistíamos, assustados, ao início da violência contra os derrotados.

J. M. de Carvalho. **Forças Armadas e Política no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005, p. 118.

- a) Que denominação cada autor utilizou para se referir ao regime instaurado após 31 de março de 1964? A que se deve essa diferença de denominação?
- b) Tal diferença se relaciona com a criação da Comissão da Verdade em 2012? Justifique.

5 (13-E-F2-P3-D-05)

Não esqueçamos que o processo de formação de um povo e de uma civilização gregos não se desenrolou segundo um plano premeditado, nem de maneira realmente consciente. Tentativa, erro e imitação foram os principais meios, de tal modo que uma certa margem de diversidade social e cultural, amiúde muito marcada, caracterizou os inícios da Grécia. De fato, nem o ritmo nem a própria direção da mudança deixaram de se alterar ao longo da história grega.

Moses I. Finley. **O mundo de Ulisses**. 3ª ed. Lisboa: Presença, 1998, p.16.

- a) Indique um elemento “imitado” de outros povos e sociedades que teria estado presente nos “inícios da Grécia”.
- b) Ofereça pelo menos dois exemplos do que o autor chama de “diversidade social e cultural”, que “caracterizou os inícios da Grécia”.

6 (13-E-F2-P3-D-06)

A Revolução Mexicana, iniciada em 1910, arrastou-se por quase dez anos e envolveu diversos projetos políticos e sociais.

- a) Identifique e analise uma das principais reivindicações dos zapatistas durante essa Revolução.
- b) Cite e analise duas das principais mudanças sociais trazidas por essa Revolução.

Anexo B6- Exames da UNICAMP

UNICAMP 2009⁸⁴

1ª FASE CONHECIMENTOS GERAIS - DISCURSIVA

11 (09-F1-D-01)

As primeiras vítimas da Revolução Francesa foram os coelhos. Pelotões armados de paus e foices saíam à cata de coelhos e colocavam armadilhas em desafio às leis de caça. Mas os ataques mais espetaculares foram contra os pombais, castelos em miniatura; dali partiam verdadeiras esquadrilhas contra os grãos dos camponeses, voltando em absoluta segurança para suas fortalezas senhoriais. Os camponeses não estavam dispostos a deixar que sua safra se transformasse em alimento para coelhos e pombos e afirmavam ser a “vontade geral da nação” que a caça fosse destruída. Aos olhos de 1789, matar caça era um ato não só de desespero, mas também de patriotismo, e cumpria uma função simbólica: derrotando privilégios, celebrava-se a liberdade.

(Adaptado de Simon Schama, **Cidadãos**: uma crônica da Revolução Francesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, pp. 271-272.)

- De acordo com o texto, por que os camponeses defendiam a matança de animais?
- Cite dois privilégios senhoriais eliminados pela Revolução Francesa.

12 (09-F1-D-02)

Os animais humanizados de Walt Disney serviam à glorificação do estilo de vida americano. Quando os desenhos de Disney já eram famosos no Brasil, o criador de Mickey chegou aqui como um dos embaixadores da Política da Boa Vizinhança. Em 1942, no filme *Alô, amigos*, um símbolo das piadas brasileiras, o papagaio, vestido de malandro, se transformou no Zé Carioca. A primeira cópia do filme foi apresentada a Getúlio Vargas e sua família, e por eles assistida diversas vezes. Os Estados Unidos esperavam, com a Política da Boa Vizinhança, melhorar o nível de vida dos países da América Latina, dentro do espírito de defesa do livre mercado. O mercado era a melhor arma para combater os riscos do nacionalismo, do fascismo e do comunismo.

(Adaptado de Antonio Pedro Tota, **O imperialismo sedutor**: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, pp. 133-138, 185-186.)



www.museu.ufrgs.br/programacao/index.php?messelec=10&&anoselec=2006

- De acordo com o texto, de que maneiras os personagens de Walt Disney serviam à política externa norteamericana na época da Segunda Guerra Mundial?
- Como o governo Vargas se posicionou em relação à Segunda Guerra Mundial?

⁸⁴ Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest_antiores/vest_ant.html>. Acesso: 12 jan. 2014.

2ª FASE HISTÓRIA - DISCURSIVA

13 (09-F2-D-01)

Após a tomada e o saque de Roma pelos visigodos, em 410, pagãos e cristãos interrogaram-se sobre as causas do acontecimento. Para os pagãos, a resposta era clara: foram os maus princípios cristãos, o abandono da religião de Roma, que provocaram o desastre e o declínio que se lhe seguiram. Do lado cristão, a queda de Roma era explicada pela comparação entre os bárbaros virtuosos e os romanos decadentes: dissolutos, preguiçosos, sendo a luxúria a origem de todos os seus pecados.

(Adaptado de Jacques Le Goff, “Decadência”, em **História e Memória**. Campinas, Ed. da Unicamp, 1990, p. 382-385.)

- Identifique no texto duas visões opostas sobre a queda de Roma.
- Entre o surgimento do cristianismo e a queda de Roma, que mudanças ocorreram na relação do Império Romano com a religião cristã?

14 (09-F2-D-02)

Os motivos que levaram Colombo a empreender a sua viagem evidenciam a complexidade da personagem. A principal força que o moveu nada tinha de moderna: tratava-se de um projeto religioso, dissimulado pelo tema do ouro. O grande motivo de Colombo era defender a religião cristã em todas as partes do mundo. Graças às suas viagens, ele esperava obter fundos para financiar uma nova cruzada.

(Adaptado de Tzvetan Todorov, “Viajantes e Indígenas”, em Eugenio Garin. **O Homem Renascentista**. Lisboa: Editorial Presença, 1991, p. 233.)

- Segundo o texto, quais foram os objetivos da viagem de Colombo?
- O que foram as cruzadas na Idade Média?

15 (09-F2-D-03)

A base da teologia de Martinho Lutero reside na idéia da completa indignidade do homem, cujas vontades estão sempre escravizadas ao pecado. A vontade de Deus permanece sempre eterna e insondável e o homem jamais pode esperar salvar-se por seus próprios esforços. Para Lutero, alguns homens estão predestinados à salvação e outros à condenação eterna. O essencial de sua doutrina é que a salvação se dá pela fé na justiça, graça e misericórdia divinas.

(Adaptado de Quentin Skinner, **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 288-290.)

- Segundo o texto, quais eram as idéias de Lutero sobre a salvação?
- Quais foram as reações da Igreja Católica à Reforma Protestante?

16 (09-F2-D-04)

A união de Espanha e Portugal, em 1580, trouxe vantagens para ambos os lados. Portugal era tratado pelos monarcas espanhóis não como uma conquista, mas como um outro reino. Os mercados, as frotas e a prata espanhóis revelaram-se atraentes para a nobreza e para os mercadores portugueses. A Espanha beneficiou-se da aquisição de um porto atlântico de grande importância, acesso ao comércio de especiarias da Índia, comércio com as colônias portuguesas na costa da África e contrabando com a colônia do Brasil.

(Adaptado de Stuart B. Schwartz. **Da América Portuguesa ao Brasil**. Lisboa: Difel, 2003, p. 188-189.)

- Segundo o texto, quais foram os benefícios da união ibérica para Portugal e para a Espanha?
- No contexto da União Ibérica, o que foi o sebastianismo?

17 (09-F2-D-05)

No quadro das revoltas ocorridas em Minas Gerais na primeira metade do século XVIII – entre 1707 e 1736 –, verificamos, em algumas delas, elementos de marcante originalidade, por contestarem abertamente os direitos do Rei e envolverem participação ativa de segmentos procedentes dos estratos sociais inferiores.

(Adaptado de Luciano Raposo de Almeida Figueiredo, “O Império em apuros: notas para o estudo das relações ultramarinas no Império Português, séculos XVII e XVIII”, em Júnia Furtado (org.). **Diálogos oceânicos**: Minas Gerais e as novas abordagens para uma história do Império Ultramarino Português. Belo Horizonte: UFMG, 2001, p. 236.)

- Segundo o texto, quais eram as características originais apresentadas por algumas revoltas ocorridas na primeira metade do século XVIII?

- b) Dê duas características da Inconfidência Mineira que a diferenciam das revoltas ocorridas na primeira metade do século XVIII.

18 (09-F2-D-06)

No ano de 1808, entrou em vigor a proibição do tráfico negreiro, tanto nos Estados Unidos como no Império Britânico. No caso do Império Britânico, a proibição teria maior impacto em escala mundial. Enquanto isto, no Império Português, o porto do Rio de Janeiro continuaria a comprar escravos da zona congo-angolana em quantidade cada vez maior.

(Adaptado de João Paulo Pimenta & Andréa Slemian, **A corte e o mundo. Uma história do ano em que a família real portuguesa chegou ao Brasil**. São Paulo: Alameda, 2008, p. 82-83.)

- a) Segundo o texto, quais as mudanças relativas ao tráfico negreiro ocorridas em 1808?
b) Quais eram os interesses do Império Britânico na proibição do tráfico negreiro na primeira metade do século XIX?

19 (09-F2-D-07)

O progresso econômico no Brasil da segunda metade do século XIX acarretou profundo desequilíbrio entre poder econômico e poder político. Na década de 1880, o sistema político concebido a partir de 1822 parecia pouco satisfatório aos setores novos. O Partido Republicano recrutou adeptos nesses grupos sociais insatisfeitos.

(Adaptado de Emília Viotti da Costa, **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977, p. 15-16.)

- a) Dê duas características do sistema político brasileiro concebido em 1822.
b) Quais as transformações ocorridas no Brasil da segunda metade do século XIX que levaram ao desequilíbrio entre poder econômico e poder político?

20 (09-F2-D-08)

Nos Estados Unidos da década de 1870, o projeto político sulista de excluir os negros venceu. Os Republicanos Radicais ficaram isolados em sua defesa dos negros e tiveram que enfrentar a oposição violenta do terrorismo branco no sul. A Ku Klux Klan, formada por veteranos do exército confederado, virou uma organização de terroristas, perseguindo os negros e seus aliados com incêndios, surras e linchamentos. A depressão de 1873 apressou o declínio dos Republicanos Radicais, que sentiram a falta do apoio financeiro dos bancos. Para o público, a corrupção tolerada pelos Republicanos Radicais agora parecia um desperdício inaceitável.

(Adaptado de Peter Louis Eisenberg, **Guerra Civil Americana**. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 102-105.)

- a) De acordo com o texto, aponte dois fatores que levaram à vitória do projeto de exclusão dos negros no sul dos Estados Unidos após a Guerra da Secessão.
b) Quais foram as causas da Guerra da Secessão?

21 (09-F2-D-09)

Na busca de um herói para a República, quem atendeu as exigências da mitificação foi Tiradentes. O busto de Tiradentes idealizado em 1890 era a própria imagem de Cristo. A simbologia cristã apareceu em várias outras obras de arte da época. Mas Tiradentes não era apenas um herói republicano, era um herói do jacobinismo, dos setores mais radicais do Partido Republicano. Além do republicanismo, atribuía-se a Tiradentes um caráter plebeu, humilde, popular, em contraste com a elite econômica e cultural, aproximando-o assim do florianismo.

(Adaptado de José Murilo de Carvalho, **A formação das almas: imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 57-69.)

- a) De acordo com o texto, quais os significados associados à imagem de Tiradentes pela propaganda republicana no Brasil?
b) Dê duas características políticas dos primeiros governos da república (Marechal Deodoro e Floriano Peixoto).

22 (09-F2-D-10)

À meia-noite de 15 de agosto de 1947, quando Nehru anunciava ao mundo uma Índia independente, trens carregados de hindus e muçulmanos, que associavam a religião às causas de uma ou outra comunidade, cruzavam a fronteira entre a Índia e o novo Paquistão, em uma das mais cruéis guerras civis do século XX. Gandhi, profundamente comovido, começava um novo jejum, tentando a conciliação. Mais tarde, já alcançada a Independência, foram as diferenças entre hindus e muçulmanos que levaram Nehru, primeiro-ministro da Índia, a separar religião e Estado, para que as minorias religiosas, como os muçulmanos, não fossem vitimadas pela maioria hindu.

(Adaptado de Cielo G. Festino, **Uma praja ainda imaginada: a representação da Nação em três romances indianos de língua inglesa**. São Paulo: Nankin/Edusp, 2007, p.23.)

- a) De acordo com o texto, que razões levaram Nehru a separar religião e Estado, após a Independência da Índia?
b) Quais os métodos empregados por Gandhi na luta contra o domínio inglês na Índia?

23 (09-F2-D-11)

O ativista negro Steve Biko, um dos críticos do Apartheid, que vigorou oficialmente na África do Sul entre 1948 e 1990, afirmou:

Nós, os negros, temos que prestar muita atenção à nossa história se quisermos tornar-nos conscientes. Temos que reescrever nossa história e mostrar nossa resistência aos invasores brancos. Muita coisa tem que ser revelada e seríamos ingênuos se esperássemos que nossos conquistadores escrevessem uma história imparcial sobre nós. Temos que destruir o mito de que a nossa história começa com a chegada dos holandeses.

(Adaptado de Steve Biko, **I write what I like**: a selection of his writings. Johannesburg: Picador Africa, 2004, p. 105-106.)

- a) Segundo o texto, por que os negros necessitariam reescrever a história da colonização sul-africana?
- b) O que foi o regime denominado Apartheid na África do Sul?

24 (09-F2-D-12)

Em 1980, num show comemorativo ao Primeiro de Maio, o cantor Chico Buarque apresentou uma canção intitulada “Linha de Montagem”, que fazia referência às recentes greves do ABC:

*As cabeças levantadas,
Máquinas paradas,
Dia de pescar,
Pois quem toca o trem pra frente
Também, de repente,
Pode o trem parar.*

(http://www.chicobuarque.com.br/letras/linhade_80.htm)

- a) Qual foi a importância das greves do ABC nos últimos anos do regime militar brasileiro, que vigorou de 1964 a 1985?
- b) Aponte duas mudanças políticas que caracterizaram o processo de abertura do regime militar.

1ª FASE CONHECIMENTOS GERAIS - DISCURSIVA

11 (10-F1-D-01)

O imperador D. Pedro II era um mito antes de ser realidade. Responsável desde pequeno, pacato e educado, suas imagens constroem um príncipe diferente de seu pai, D. Pedro I. Não se esperava do futuro monarca que tivesse os mesmos arroubos do pai, nem a imagem de aventureiro, da qual D. Pedro I não pôde se desvincular. A expectativa de um imperador capaz de garantir segurança e estabilidade ao país era muito grande. Na imagem de um monarca maduro, buscava-se unificar um país muito grande e disperso.

(Adaptado de Lilia Moritz Schwarcz, **As barbas do imperador**: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 64, 70, 91)

- Segundo o texto, quais os significados políticos da construção de uma imagem de D. Pedro II que o diferenciava de seu pai?
- Que características do período regencial ameaçavam a estabilidade do país?

12 (10-F1-D-02)

Na Europa, até o século XVIII, o passado era o modelo para o presente e para o futuro. O velho representava a sabedoria, não apenas em termos de uma longa experiência, mas também da memória de como eram as coisas, como eram feitas e, portanto, de como deveriam ser feitas. Atualmente, a experiência acumulada não é mais considerada tão relevante. Desde o início da Revolução Industrial, a novidade trazida por cada geração é muito mais marcante do que sua semelhança com o que havia antes.

(Adaptado de Eric Hobsbawm, **O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea?**, em: Sobre História. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 37-38.)

- Segundo o texto, como a Revolução Industrial transformou nossa atitude em relação ao passado?
- De que maneiras a Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX alterou o sistema de produção?

2ª FASE HISTÓRIA - DISCURSIVA

13 (10-F2-D-01)

Os impérios desenvolveram diferentes estratégias de inclusão. O império romano permitia a multiplicidade de crenças, desde que a lealdade política estivesse assegurada. Espanha e Portugal, entretanto, apesar de terem incorporado povos de línguas e culturas diversas sob seus governos, impuseram uma uniformidade legal e religiosa, praticando políticas de intolerância religiosa como caminho preferencial para assegurar a submissão e a lealdade de seus súditos.

(Adaptado de Stuart B. Schwartz, **Impérios intolerantes**: unidade religiosa e perigo da tolerância nos impérios ibéricos da época moderna, em R. Vainfas & Rodrigo B. Monteiro (orgs.), **Império de várias faces**. São Paulo: Alameda, 2009, p. 26.)

- A partir do texto, diferencie o império Romano dos impérios ibéricos modernos.
- Quais as políticas praticadas pelas monarquias ibéricas na Era Moderna que caracterizam a intolerância religiosa?

14 (10-F2-D-02)

Até o século XII, a mulher era desprezada por ser considerada incapaz para o manejo de armas; vivendo num ambiente guerreiro, não se lhe atribuía outra função além de procriar. A sua situação não era mais favorável do ponto de vista espiritual; a Igreja não perdoava Eva por ter levado a humanidade à perdição e continuava a ver em suas descendentes os acólitos lúbricos do demônio.

(Adaptado de Pierre Bonassie, Amor cortês, em **Dicionário de História Medieval**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1985, p. 29-30.)

- Identifique no texto as razões para a mulher ser considerada inferior na sociedade medieval.
- Quais características da sociedade medieval configuraram um “ambiente guerreiro” até o século XII?

15 (10-F2-D-03)

A partir do século IX, aumentou a circulação da ciência e da filosofia vindas de Bagdá, o centro da cultura islâmica, em direção ao reino muçulmano instalado no Sul da Espanha. No século XII, apesar das divisões políticas e das guerras entre cristãos e mouros que marcavam a península ibérica, essa corrente de conhecimento virou um rio caudaloso, criando uma

⁸⁵ Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest_antiores/vest_ant.html>. Acesso: 12 jan. 2014.

base que, mais tarde, constituiria as fundações do Renascimento no mundo cristão. Foi dessa maneira que o Ocidente adquiriu o conhecimento dos antigos. No quadro pintado pelo italiano Rafael, A escola de Atenas (1509), o pintor daria a Averróis, sábio muçulmano da Andaluzia, um lugar de honra, logo atrás do grego Aristóteles, cuja obra Averróis havia comentado e divulgado.

(Adaptado de David Levering Lewis, **God's Crucible: Islam and the Making of Europe, 570-1215**. New York: W. W. Norton, 2008, p. 368-69, 376-77.)

- a) Identifique no texto dois aspectos da relação entre cristãos e muçulmanos na Europa medieval.
- b) Relacione as características do Renascimento cultural europeu à redescoberta dos valores da Antiguidade clássica.

16 (10-F2-D-04)

Segundo o historiador indiano K. M. Panikkar, a viagem pioneira dos portugueses à Índia inaugurou aquilo que ele denominou como a época de Vasco da Gama da história asiática. Esse período pode ser definido como uma era de poder marítimo, de autoridade baseada no controle dos mares, poder detido apenas pelas nações europeias.

(Adaptado de C. R. Boxer, **O Império Marítimo Português, 1415-1835**. Lisboa: Edições 70, 1972, p. 55.)

- a) Quais fatores levaram à expansão marítima europeia dos séculos XV e XVI?
- b) Qual a diferença entre o domínio dos portugueses no Oriente e na América?

17 (10-F2-D-05)

Os ventos e as marés constituíam um entrave considerável ao tráfico de escravos índios pela costa do Atlântico Sul. Nos anos 1620, houve transporte de cativos "tapuias" do Maranhão para Pernambuco, mas parte do percurso foi feita por terra, até atingir portos mais acessíveis no litoral do Ceará. Ao contrário, nas travessias entre Brasil e Angola, zarpava-se com facilidade de Pernambuco, da Bahia e do Rio de Janeiro até Luanda ou a Costa da Mina.

(Adaptado de Luiz Felipe de Alencastro, **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul (séculos XVI e XVII)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 61-63.)

- a) A partir do texto e de seus conhecimentos, explique de que maneiras o sistema de exploração colonial da América portuguesa foi influenciado pelas condições geográficas.
- b) Relacione essas condições geográficas às atividades dos bandeirantes.

18 (10-F2-D-06)

A Revolução de Saint Domingue (Haiti), entre 1791 e 1803, destruiu a economia de plantation na colônia europeia mais rica da época. Como resultado disso e da abolição do tráfico de escravos para as colônias britânicas, em 1807, a exportação de açúcar, café e outros produtos tropicais cresceu em Cuba e no Brasil, que experimentaram um enorme aumento no afluxo de escravos. Essas regiões são caracterizadas no século XIX por uma "segunda escravidão", mais próxima de um sistema industrial na disciplina do trabalho e na inovação técnica na produção. Longe de ser uma instituição moribunda durante o século XIX, esta "segunda escravidão" demonstrou sua adaptabilidade e vitalidade.

(Adaptado de Dale W. Tomich, **Through the Prism of Slavery: Labor, Capital, and World Economy**. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2004, p. 69, 80.)

- a) Segundo o texto, o que caracterizava a vitalidade e a adaptabilidade da "segunda escravidão", desenvolvida no século XIX?
- b) Identifique duas características da Revolução de Saint Domingue (Haiti).

19 (10-F2-D-07)

No tempo da independência, não havia ideias precisas sobre o federalismo. Empregava-se "federação" como sinônimo de "república" e de "democracia", muitas vezes com o objetivo de confundir-la com o governo popular, embora se tratasse de concepções distintas. Por outro lado, Silvestre Pinheiro Ferreira observava ser geral a aspiração das províncias à autonomia, sem que isso significasse a abolição do governo central da monarquia. Mas a historiografia da independência tendeu a escamotear a existência do projeto federalista, encarando-o apenas como produto de impulsos anárquicos e de ambições personalistas e antipatrióticas.

(Adaptado de Evaldo Cabral de Melo, **A Outra Independência. O federalismo pernambucano de 1817 a 1824**. São Paulo: Ed. 34, 2004, p. 12-14.)

- a) Identifique no texto dois significados distintos para o federalismo.
- b) Quais os interesses econômicos envolvidos no processo de independência do Brasil?

20 (10-F2-D-08)

Muitos historiadores argumentaram que a parceria era menos eficiente que o trabalho assalariado. Por que, então, os fazendeiros de São Paulo adotaram o sistema de parceria? A parceria permitia que o proprietário se beneficiasse do trabalho da família dos parceiros. Os fazendeiros sempre se opuseram ao recrutamento de homens solteiros, argumentando que os imigrantes com família mostravam-se menos propensos a abandonar as fazendas. Isso pode ser verdade, mas certamente era de igual importância o fato de que as famílias dos imigrantes constituíam uma reserva de trabalho barato na época da colheita, que exigia mais braços.

(Adaptado de Verena Stolcke e Michael Hall, **A introdução do trabalho livre nas fazendas de café de São Paulo**, em Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 3, nº 6, p. 88-89, 1983.)

- Identifique no texto dois argumentos a favor da imigração de famílias para as fazendas paulistas.
- Que fatores levaram o governo paulista a subvencionar a imigração no final do século XIX?

21 (10-F2-D-09)

No século XIX, surgiu um novo modo de explicar as diferenças entre os povos: o racismo. No entanto, os argumentos raciais encontravam muitas dificuldades: se os arianos originaram tanto os povos da Índia quanto os da Europa, o que poderia justificar o domínio dos ingleses sobre a Índia, ou a sua superioridade em relação aos indianos? A única resposta possível parecia ser a miscigenação. Em algum momento de sua história, os arianos da Índia teriam se enfraquecido ao se misturarem às raças aborígenes consideradas inferiores. Mas ninguém podia explicar realmente por que essa ideia não foi aplicada nos dois sentidos, ou seja, por que os arianos da Índia não aperfeiçoaram aquelas raças em vez de se enfraquecerem.

(Adaptado de Anthony Pagden, **Povos e Impérios**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p. 188-194.)

- Segundo o texto, quais as incoerências presentes no pensamento racista do século XIX?
- O que foi o imperialismo?

22 (10-F2-D-10)

No ocidente, as relações de Mao Tsé-Tung com o marxismo foram objeto de discussão. Alguns estudiosos questionaram se Mao era realmente um marxista, enquanto outros argumentaram que seu pensamento estava baseado no stalinismo e não acrescentava nada de original ao marxismo-leninismo. As idéias de Mao só foram reconhecidas internacionalmente pelo termo “maoísmo” depois da Revolução Cultural.

(Adaptado de Alan Lawrence, **China under communism**. Londres e Nova York: Routledge, 2000, p. 6.)

- Identifique no texto duas visões diferentes sobre o pensamento de Mao Tsé-Tung.
- O que foi a Revolução Cultural na China?

23 (10-F2-D-11)

Após o Ato Institucional nº 5, a ditadura firmou-se. A tortura foi o seu instrumento extremo de coerção, o último recurso de repressão política desencadeada pelo AI 5. Ela se tornou prática rotineira por conta da associação de dois conceitos. O primeiro relaciona-se com a segurança da sociedade: o país está acima de tudo, portanto vale tudo contra aqueles que o ameaçam. O segundo associa-se à funcionalidade do suplício: havendo terroristas, os militares entram em cena, o pau canta, os presos falam e o terrorismo acaba.

(Adaptado de Elio Gaspari, **A ditadura escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 13, 17.)

- Segundo o texto, de que maneiras o regime ditatorial implantado no Brasil após 1964 justificava a tortura aos opositores?
- Por que o AI 5 representou uma ruptura com a legalidade?

24 (10-F2-D-12)

Em 1997, manifestações dos cidadãos por seguridade social foram organizadas em todos os países membros da União Europeia. Muitos dos participantes eram contra o processo de integração. Os pobres, que eram aqueles que viviam da seguridade social, sentiam-se marginalizados pela União Europeia. Além disso, alguns partidos políticos usaram slogans nacionalistas e racistas, esperando pescar nas águas agitadas pela miséria, pelo desemprego e pela desconfiança no governo.

(Adaptado de Harry Coenen, Social Security Claimants and Europe, em Rik van Berkel, Harry Coenen e Ruud Vlek, **Beyond marginality? Social movements of social security claimants in the European Union**. Aldershot: Ashgate Publishing, 1998, p. 1-2.)

- De acordo com o texto, quais os diferentes interesses que se opunham à União Europeia?
- Quais as mudanças que a criação da União Europeia ocasionou para os países membros?

1ª FASE CONHECIMENTOS GERAIS – MÚLTIPLA ESCOLHA

31 (11-F1-T-01)



Maître de Talbot, “Les travailleurs”, reproduzido de Edward Landa & Christian Feller (Ed.), **Soil and culture**. New York: Springer, 2010, p. 16.

No quadro acima, observa-se a organização espacial do trabalho agrícola típica do período medieval. A partir dele, podemos afirmar que

- a) os camponeses estão distantes do castelo porque já abandonavam o domínio senhorial, num momento em que práticas de conservação do solo, como a rotação de culturas, e a invenção de novos instrumentos, como o arado, aumentavam a produção agrícola.
- b) os camponeses utilizavam, então, práticas de plantio direto, o que permitia a melhor conservação do solo e a fertilidade das terras que pertenciam a um senhor feudal, como sugere o castelo fortificado que domina a paisagem ao fundo do quadro.
- c) A cena retrata um momento de mudança técnica e social: desenvolviam-se novos instrumentos agrícolas, como o arado, e o uso de práticas de plantio direto, o que levava ao aumento da produção, permitindo que os camponeses abandonassem o domínio senhorial.
- d) um castelo fortificado domina a paisagem, ao fundo, pois os camponeses trabalhavam no domínio de um senhor; pode-se ver também que utilizavam práticas de rotação de culturas, visando à conservação do solo e à manutenção da fertilidade das terras.

32 (11-F1-T-02)

Referindo-se à expansão marítima dos séculos XV e XVI, o poeta português Fernando Pessoa escreveu, em 1922, no poema “Padrão”:

*“E ao imenso e possível oceano
Ensinam estas Quinas, que aqui vês,
Que o mar com fim será grego ou romano:
O mar sem fim é português.”*

(Fernando Pessoa, Mensagem – poemas esotéricos. Madri: ALLCA XX, 1997, p. 49.)

Nestes versos identificamos uma comparação entre dois processos históricos. É válido afirmar que o poema compara

⁸⁶ Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest_antiores/vest_ant.html>. Acesso: 12 jan. 2014.

- a) o alcance da expansão marítima portuguesa da Idade Moderna aos processos de colonização da Antiguidade Clássica: enquanto o domínio grego e romano se limitava ao mar Mediterrâneo, o domínio português expandiu-se pelos oceanos Atlântico e Índico.
- b) o sistema de colonização da Idade Moderna aos sistemas de colonização da Antiguidade Clássica: a navegação oceânica tornou possível aos portugueses o tráfico de escravos para suas colônias, enquanto gregos e romanos utilizavam servos presos à terra.
- c) a localização geográfica das possessões coloniais dos impérios antigos e modernos: as cidades-estado gregas e depois o Império Romano se limitaram a expandir seus domínios pela Europa, ao passo que Portugal fundou colônias na costa do norte da África.
- d) a duração dos impérios antigos e modernos: enquanto o domínio de gregos e romanos sobre os mares teve um fim com as guerras do Peloponeso e Púnicas, respectivamente, Portugal figurou como a maior potência marítima até a independência de suas colônias.

33 (11-F1-T-03)

Em carta ao rei D. Manuel, Pero Vaz de Caminha narrou os primeiros contatos entre os indígenas e os portugueses no Brasil: “Quando eles vieram, o capitão estava com um colar de ouro muito grande ao pescoço. Um deles fitou o colar do Capitão, e começou a fazer acenos com a mão em direção à terra, e depois para o colar, como se quisesse dizer-nos que havia ouro na terra. Outro viu umas contas de rosário, brancas, e acenava para a terra e novamente para as contas e para o colar do Capitão, como se dissesse que dariam ouro por aquilo. Isto nós tomávamos nesse sentido, por assim o desejarmos! Mas se ele queria dizer que levaria as contas e o colar, isto nós não queríamos entender, porque não havíamos de dar-lhe!”

(Adaptado de Leonardo Arroyo, **A carta de Pero Vaz de Caminha**. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: INL, 1971, p. 72-74.)

Esse trecho da carta de Caminha nos permite concluir que o contato entre as culturas indígena e europeia foi

- a) favorecido pelo interesse que ambas as partes demonstravam em realizar transações comerciais: os indígenas se integrariam ao sistema de colonização, abastecendo as feitorias, voltadas ao comércio do pau-brasil, e se miscigenando com os colonizadores.
- b) facilitado pela docilidade dos indígenas, que se associaram aos descobridores na exploração da nova terra, viabilizando um sistema colonial cuja base era a escravização dos povos nativos, o que levaria à destruição da sua cultura.
- c) guiado pelo interesse dos descobridores em explorar a nova terra, principalmente por meio da extração de riquezas, interesse que se colocava acima da compreensão da cultura dos indígenas, que seria quase dizimada junto com essa população.
- d) marcado pela necessidade dos colonizadores de obterem matéria-prima para suas indústrias e ampliarem o mercado consumidor para sua produção industrial, o que levou à busca por colônias e à integração cultural das populações nativas.

34 (11-F1-T-04)

A arte colonial mineira seguia as proposições do Concílio de Trento (1545-1553), dando visibilidade ao catolicismo reformado. O artista deveria representar passagens sacras. Não era, portanto, plenamente livre na definição dos traços e temas das obras. Sua função era criar, segundo os padrões da Igreja, as peças encomendadas pelas confrarias, grandes mecenas das artes em Minas Gerais.

(Adaptado de Camila F. G. Santiago, “Traços europeus, cores mineiras: três pinturas coloniais inspiradas em uma gravura de Joaquim Carneiro da Silva”, em Junia Furtado (org.), **Sons, formas, cores e movimentos na modernidade atlântica**. Europa, Américas e África. São Paulo: Annablume, 2008, p. 385.)

Considerando as informações do enunciado, a arte colonial mineira pode ser definida como

- a) renascentista, pois criava na colônia uma arte sacra própria do catolicismo reformado, resgatando os ideais clássicos, segundo os padrões do Concílio de Trento.
- b) escolástica, porque seguia as proposições do Concílio de Trento. Os artistas locais, financiados pela Igreja, apenas reproduziam as obras de arte sacra europeias.
- c) barroca, já que seguia os preceitos da Contrarreforma. Era financiada e encomendada pelas confrarias e criada pelos artistas locais.
- d) popular, por ser criada por artistas locais, que incluíam escravos, libertos, mulatos e brancos pobres que se colocavam sob a proteção das confrarias.

35 (11-F1-T-05)

O primeiro recenseamento geral do Império foi realizado em 1872. Nos recenseamentos parciais anteriores, não se perguntava sobre a cor da população. O censo de 1872, ao inserir essa informação, indica uma mudança, orientada por um entendimento do conceito de raça que ancorava a cor em um suporte pretensamente mais rígido. Com a crise da escravidão e do regime monárquico, que levou ao enfraquecimento dos pilares da distinção social, a cor e a raça tornavam-se necessárias.

(Adaptado de Ivana Stolze Lima, **Cores, marcas e falas: sentidos da mestiçagem no Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003, p. 109, 121.)

A partir do enunciado, podemos concluir que há um uso político na maneira de classificar a população, já que

- a) o conceito de raça permitia classificar a população a partir de um critério mais objetivo do que a cor, garantindo mais exatidão nas informações, o que era necessário em um momento de transição para um novo regime.
- b) no final do Império, a associação entre a cor da pele e o conceito de raça criava um novo critério de exclusão social, capaz de substituir as formas de distinção que eram próprias da sociedade escravista e monárquica em crise.
- c) no final do Império, o enfraquecimento dos pilares da distinção social era causado pelo fim da escravidão. Nesse contexto, ao perguntar sobre a raça da população, o censo permitiria a elaboração de políticas públicas visando à inclusão social dos ex-escravos.
- d) a introdução do conceito de raça no censo devia-se a uma concepção, cada vez mais difundida após 1870, que propunha a organização e o governo da sociedade a partir de critérios objetivos e científicos, o que levaria a uma maior igualdade social.

36 (11-F1-T-06)

A denominação de república oligárquica é frequentemente atribuída aos primeiros 40 anos da República no Brasil. Coronelismo, oligarquia e política dos governadores fazem parte do vocabulário político necessário ao entendimento desse período.

(Adaptado de Maria Efigênia Lage de Resende, “O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico”, em Jorge Ferreira e Lucília de Almeida Neves Delgado (orgs.), **O tempo do liberalismo excludente – da Proclamação da República à Revolução de 1930**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, p. 91.)

Relacionando os termos do enunciado, a chamada “república oligárquica” pode ser explicada da seguinte maneira:

- a) As oligarquias estaduais se aliavam aos coronéis, que detinham o poder político nos municípios, e estes fraudavam as eleições. Assim, os governadores elegiam candidatos que apoiariam o presidente da República, e este retribuía com recursos aos estados.
- b) Os governadores representavam as oligarquias estaduais e controlavam as eleições, realizadas com voto aberto. Isso sustentava a República da Espada, na qual vários coronéis governaram o país, retribuindo o apoio político dos governadores.
- c) Diante das revoltas populares do período, que ameaçavam as oligarquias estaduais, os governadores se aliaram aos coronéis, para que chefiassem as expedições militares contra as revoltas, garantindo a ordem, em troca de maior poder político.
- d) Os governadores excluídos da política do “café com leite” se aliaram às oligarquias nordestinas, a fim de superar São Paulo e Minas Gerais. Essas alianças favoreceram uma série de revoltas chefiadas por coronéis, que comandavam bandos de jagunços.

37 (11-F1-T-07)

Em 30 de março de 1964, o Presidente João Goulart fez um discurso, no qual declarou: “Acabo de enviar uma mensagem ao Congresso Nacional propondo claramente as reformas que o povo brasileiro deseja. O meu mandato será exercido em toda a sua plenitude, em nome do povo e na defesa dos interesses populares.”

(Adaptado de Paulo Bonavides e Roberto Amaral, **Textos políticos da história do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2002, vol. 7, p. 884.)

Sobre o contexto em que esse discurso foi pronunciado, é possível afirmar o seguinte:

- a) Quando Jango apresentou ao Congresso Nacional as reformas de base, elas já haviam sido alteradas, abrindo mão da reforma agrária, para agradar aos setores conservadores, e não apenas às classes populares.
- b) Com as reformas de base, Jango buscou afastar a fama de esquerdista, colocando na ilegalidade os partidos comunistas, mas motivou a oposição de militares e políticos nacionalistas, ao abrir o país ao capital externo.
- c) Jango desenvolveu um plano de reformas que deveriam alterar essencialmente as carreiras dos militares, o que desagradava muitos deles, mas também reprimiu várias greves do período, irritando as classes populares.
- d) Enfrentando a oposição de setores conservadores, Jango tentou usar as reformas de base, que deveriam abranger a reforma agrária, a eleitoral, a educacional e a financeira, para garantir apoio popular ao seu mandato.

38 (11-F1-T-08)

Para muitos norte-americanos, Vietnã é o nome de uma guerra, não de um país. Os vietnamitas parecem figuras sombrias, sem nome nem rosto, vítimas desamparadas ou agressores cruéis. A história começa apenas quando os Estados Unidos entram em cena.

(Adaptado de Marvin E. Gettleman et. alli (Ed.), **Vietnam and America: a documented history**. New York: Grove Press, 1995, p. xiii.)

Esse desconhecimento dos norte-americanos quanto a seus adversários na Guerra do Vietnã pode ser relacionado ao fato de os norte-americanos

- a) promoverem uma guerra de trincheiras, enquanto os vietnamitas comunistas movimentavam seus batalhões pela selva. Contando com um forte apoio popular, os Estados Unidos permaneceram por anos nesse conflito, mas não conseguiram derrotar os vietnamitas.
- b) encontrarem grande dificuldade em enfrentar as táticas de guerrilha dos vietnamitas comunistas, que tinham maior conhecimento territorial. Após várias derrotas e sem apoio popular em seu próprio país, os Estados Unidos retiraram suas tropas do Vietnã.

- c) invadirem e ocuparem o território vietnamita, dismantelando os batalhões comunistas graças à superioridade americana em treinamento militar e armamentos. Apesar do apoio popular à guerra, os Estados Unidos desocuparam o território vietnamita.
- d) desconhecerem as tradições dos vietnamitas, organizados em torno de líderes tribais, que eram os chefes militares de seus clãs. Sem ter um Estado como adversário, o conflito se arrastou e, sem apoio popular, os Estados Unidos acabaram se retirando.

39 (11-F1-T-09)

A história de todas as sociedades tem sido a história das lutas de classe. Classe oprimida pelo despotismo feudal, a burguesia conquistou a soberania política no Estado moderno, no qual uma exploração aberta e direta substituiu a exploração velada por ilusões religiosas. A estrutura econômica da sociedade condiciona as suas formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, ao contrário, são as relações de produção que ele contrai que determinam a sua consciência.

(Adaptado de K. Marx e F. Engels, **Obras escolhidas**. São Paulo: AlfaÔmega, s./d., vol 1, p. 21-23, 301-302.)

As proposições dos enunciados acima podem ser associadas ao pensamento conhecido como

- a) materialismo histórico, que compreende as sociedades humanas a partir de ideias universais independentes da realidade histórica e social.
- b) socialismo utópico, que propõe a destruição do capitalismo por meio de uma revolução e a implantação de uma ditadura do proletariado.
- c) socialismo utópico, que defende a reforma do capitalismo, com o fim da exploração econômica e a abolição do Estado por meio da ação direta.
- d) materialismo histórico, que concebe a história a partir da luta de classes e da determinação das formas ideológicas pelas relações de produção.

40 (11-F1-T-10)

Indiferentes às advertências contra a rotina dos métodos agrícolas, os fazendeiros de Vassouras continuaram a derrubar e queimar a mata virgem. Havia municípios do Vale do Paraíba que tinham esgotado completamente toda a sua mata virgem para dar lugar aos cafezais. Em 1887, os fazendeiros da região se queixaram que chovia menos e com muito mais irregularidade do que antes.

(Adaptado de Stanley J. Stein, **Vassouras: um município brasileiro do café, 1850-1900**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 255-258).

Podemos afirmar que o esgotamento da cultura cafeeira no Vale do Paraíba, mencionado no enunciado acima, deveu-se

- a) à falta de qualificação da mão de obra escrava, que empregava técnicas agrícolas atrasadas, como as queimadas, para dar lugar aos cafezais, provocando o aumento de emissão de CO₂ e intensificando o efeito estufa, o que reduziu as chuvas nessa área, tornando-a inadequada à cultura cafeeira e abrindo espaço à expansão da cultura canavieira, mais adaptada ao clima seco.
- b) ao emprego de técnicas agrícolas atrasadas, como as queimadas, e ao cultivo nas planícies do rio Paraíba do Sul, fatores que reduzem a infiltração de água no solo, diminuindo a disponibilidade de água no local e afetando o regime de chuvas, o que levou a uma queda na produtividade da região.
- c) ao desmatamento e ao cultivo em áreas de média e alta declividade, o que reduziu a infiltração de água no solo e diminuiu a disponibilidade de água no local, afetando o regime de chuvas; isso levou a uma queda na produtividade, com o endividamento dos fazendeiros da região, superada economicamente por regiões de cultivo cafeeiro mais recente, como o oeste paulista.
- d) ao desmatamento e ao uso de queimadas, para dar lugar aos cafezais, o que provocou o aumento de emissão de CO₂, intensificando o efeito estufa; isso causou a redução das chuvas nessa área, tornando-a inadequada à cultura cafeeira, e levando ao endividamento dos fazendeiros da região, que acabariam se deslocando para regiões de cultivo mais recente, como o oeste paulista.

2ª FASE CIÊNCIAS HUMANAS – DISCURSIVA

1 (11-F2-D-01)

É interessante notar que o Brasil “padece” de quase todas as “patologias” institucionais identificadas como fatores responsáveis pela elevação do custo de governar: tem um sistema presidencialista; é uma federação; possui regras eleitorais que combinam um sistema de lista aberta com representação proporcional; tem um sistema multipartidário com partidos políticos considerados débeis na arena eleitoral; e tem sido governado por uma ampla coalizão no Congresso.

(Adaptado de Carlos Pereira e Bernardo Mueller, “Comportamento estratégico em presidencialismo de coalizão: as relações entre o Executivo e Legislativo na elaboração do orçamento brasileiro”. Dados – **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, 2002, v. 45, n. 2, p. 2.)

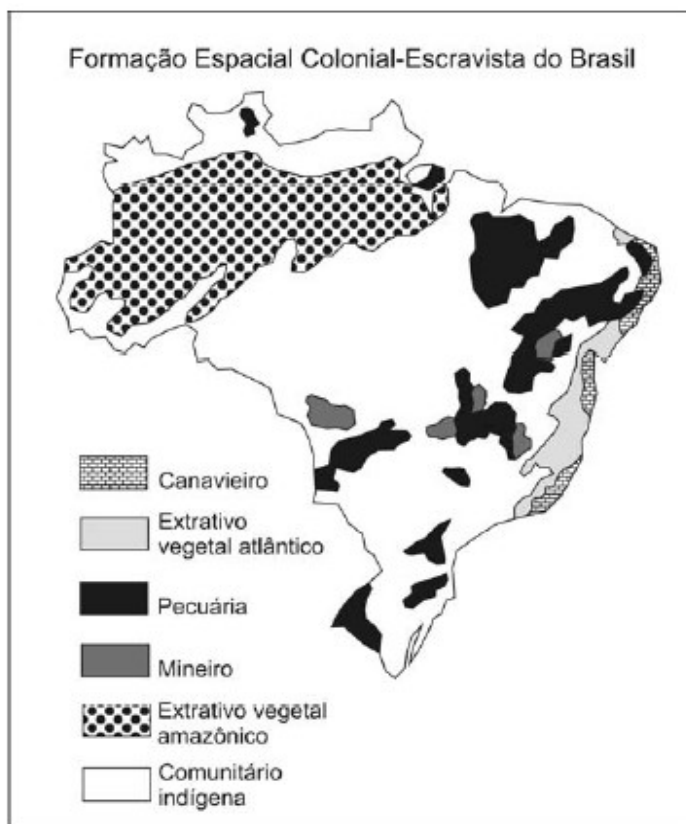
- a) O Congresso Nacional no Brasil é formado pelo Senado Federal e pela Câmara dos Deputados, exercendo as funções de legislar e fiscalizar. Qual a diferença básica, no sistema bicameral, entre o Senado Federal e a Câmara de Deputados?
- b) Qual a diferença entre Estado e governo?

3 (11-F2-D-02)

A figura ao lado, a despeito de apresentar a delimitação territorial atual do Brasil, representa a formação espacial colonial-escravista brasileira na passagem do século XVIII para o século XIX, momento fundamental para a compreensão da formação territorial do Brasil. A figura delimita as diversas atividades econômico-demográficas, do que resulta um dado arranjo espacial.

- a) Relacione as áreas de pecuária, no final do século XVIII, aos biomas existentes no Brasil.
- b) A expansão da atividade pecuária pelo território esteve vinculada também ao tropeirismo.

Descreva o papel da atividade pecuária e do tropeirismo na constituição do território brasileiro.



Adaptado de R. Moreira. *Formação do Espaço Agrário Brasileiro*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990, p.13.

10 (11-F2-D-03)

À Ilíada, epopeia guerreira, sucede a Odisseia, pacífica coletânea de lendas e aventuras marítimas. Esse contraste corresponde a uma mudança, quando os povos da região renunciam às lutas em territórios muito estreitos e se voltam para os países longínquos. Os poemas homéricos são contemporâneos da grande expansão marítima dos fenícios e a Odisseia está cheia de violências e rapinas de todo tipo praticadas pelos fenícios, apresentados como mercadores descarados e bandidos sem escrúpulos; mas devemos levar em conta, nessas narrativas, as rivalidades comerciais.

(Adaptado de J. Gabriel-Leroux, **As primeiras civilizações do Mediterrâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 67-68.)

- a) Segundo o texto, quais seriam as razões históricas da diferença entre a Ilíada e a Odisseia?
- b) Como a organização política de fenícios e gregos os diferenciava da civilização egípcia?

11 (11-F2-D-04)

No início do século XIV, o inquisidor Bernardo Guy escreveu um Manual do Inquisidor, no qual descrevia como se ingressava na seita herética que ficou conhecida pelo nome de pseudoapóstolos: “Perante algum altar, na presença de membros da seita, o candidato se despe de suas roupas, como sinal de renúncia a tudo que possui, para seguir com perfeição a pobreza evangélica. Também se exige que ele prometa não obedecer a nenhum mortal, mas só a Deus, como se fosse um apóstolo sujeito apenas a Cristo e a ninguém mais.”

(Adaptado de Nachman Falbel, **Heresias medievais**. São Paulo: Perspectiva, 1977, p. 66.)

- a) Por quais razões essa heresia era uma ameaça para a Igreja do período?
- b) Caracterize a relação entre o poder religioso e o poder temporal na baixa Idade Média.

12 (11-F2-D-05)

Uma análise das lutas suscitadas pela ocupação holandesa no Brasil pode ajudar a desconstruir ideias feitas. Uma tese tradicional diz respeito ao reforço da identidade brasileira durante as lutas com os holandeses: a luta pela expulsão dos holandeses seria obra muito mais dos brasileiros e negros do que dos portugueses. Já a tese que critica essa associação entre

a experiência da dominação holandesa e a gênese de um sentimento nativista insiste nas divisões – no âmbito da economia açucareira – entre senhores de engenho excluídos ou favorecidos pela ocupação holandesa.

(Adaptado de Diogo Ramada Curto, **Cultura imperial e projetos coloniais (séculos XV a XVIII)**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009, p. 278.)

- a) Identifique no texto duas interpretações divergentes a respeito da luta contra a dominação holandesa no Brasil.
- b) Mencione dois fatores que levaram à invasão de Pernambuco pelos holandeses no século XVII.

13 (11-F2-D-06)

Na Inglaterra, por volta de 1640, a monarquia dos Stuart era incapaz de continuar governando de maneira tradicional. Entre as forças sociais que não podiam mais ser contidas no velho quadro político, estavam aqueles que queriam obter dinheiro, como também aqueles que queriam adorar a Deus seguindo apenas suas próprias consciências, o que os levou a desafiar as instituições de uma sociedade hierarquicamente estratificada. (Adaptado de Christopher Hill, “Uma revolução burguesa?”.

Revista Brasileira de História, São Paulo, vol. 4, nº 7, 1984, p. 10.)

- a) Conforme o texto, que valores se contrapunham à forma de governo tradicional na Inglaterra do século XVII?
- b) Quais foram as consequências da Revolução Inglesa para o quadro político do país?

14 (11-F2-D-07)

Na segunda metade do século XVIII, pensadores importantes, como Denis Diderot, atacaram os próprios fundamentos do imperialismo. Para esse filósofo, os seres humanos eram fundamentalmente formados pelas suas culturas e marcados pelas diferenças culturais, não existindo o homem no estado de natureza. Isso levava à ideia de relatividade cultural, segundo a qual os povos não podiam ser considerados superiores ou inferiores a partir de uma escala universal de valores.

(Adaptado de Sankar Muthu, **Enlightenment Against Empire**. Princeton: Princeton University Press, 2003, p. 258, 268.)

- a) Segundo o texto, como as ideias de Denis Diderot se opunham ao imperialismo?
- b) No pensamento de Jean-Jacques Rousseau, qual a relação entre a ideia de “homem no estado de natureza” e a organização das sociedades civilizadas?

15 (11-F2-D-08)

Em 1869, o deputado Bento de Paula Souza discursou na Assembleia Legislativa da Província de São Paulo em defesa da imigração: “Nós queremos os americanos como paulistas novos, como paulistas adotivos, homens prestimosos, que escolham a província como sua nova pátria, e queremos os alemães como trabalhadores, como homens produtivos, que venham aqui habitar. Tanto uns como outros, os receberemos com o mesmo entusiasmo”.

(Adaptado de Célia Maria Marinho de Azevedo, **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 145.)

- a) Caracterize o contexto internacional que permitia ao deputado paulista esperar uma imigração de norteamericanos.
- b) Aponte duas características da imigração para o sul do Brasil que a diferenciem da imigração para a província de São Paulo.

16 (11-F2-D-09)

Quando Colin Powell chegar às Nações Unidas hoje para defender a guerra contra Saddam Hussein, as Nações Unidas planejam cobrir a obra-prima de Picasso, “Guernica”, com uma capa azul. Repórteres e câmeras irão cercar o secretário de Estado (cargo equivalente ao de ministro das Relações Exteriores) na entrada do Conselho de Segurança das Nações Unidas, onde a reprodução de “Guernica” está pendurada. De fato, Powell não pode convencer o mundo sobre a necessidade de bombardear o Iraque cercado por mulheres, homens, crianças, touros e cavalos aos gritos e mutilados.

(Adaptado de Maureen Dowd, “Powell without Picasso”. <http://www.nytimes.com/2003/02/05/opinion/powell-without-picasso.html>. Acesso em 06/12/2010.)



(Fonte: <http://www.iep.uminho.pt/aac/sm/a2003/4cpintura/picasso.htm>. Acesso em 06/12/2010.)

- a) Quais eram as mensagens incompatíveis entre a fala de Colin Powell e a obra Guernica de Picasso?
- b) Identifique os acontecimentos políticos associados à obra Guernica.

17 (11-F2-D-10)

Vinte anos depois da promulgação da Constituição de 1988, é difícil imaginar como um país com graves problemas econômicos e recém-saído de uma longa ditadura militar foi capaz de escrever seu futuro numa Constituição que foi chamada de “Constituição Cidadã”.

(Adaptado de Ricardo Amaral, “Memórias da última batalha ideológica”.
<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/1,,EMI12361-15273,00.html>. Acesso em 18/11/2010.)

- a) Por quais razões a Constituição de 1988 foi apelidada “Constituição Cidadã”?
- b) Quais eram os “graves problemas econômicos” que afetavam o Brasil no contexto de transição da ditadura militar para o regime democrático?

18 (11-F2-D-11)

Existem épocas em que os acontecimentos concentrados num curto período de tempo são imediatamente vistos como históricos. A Revolução Francesa e 1917 foram ocasiões desse tipo, e também 1989. Aqueles que acreditavam que a Revolução Russa havia sido a porta para o futuro da história mundial estavam errados. E quando sua hora chegou, todos se deram conta disso. Nem mesmo os mais frios ideólogos da guerra fria esperavam a desintegração quase sem resistência verificada em 1989.

(Adaptado de Eric Hobsbawm, “1989 – O que sobrou para os vitoriosos”. **Folha de São Paulo**, 12/11/1990, p. A-2.)

- a) No contexto entre as duas guerras mundiais, quais seriam as razões para a Revolução Russa ter simbolizado uma porta para o futuro?
- b) Identifique dois fatores que levaram à derrocada dos regimes socialistas da Europa após 1989.

1ª FASE CONHECIMENTOS GERAIS – MÚLTIPLA ESCOLHA

31 (12-F1-T-01)

A longa presença de povos árabes no norte da África, mesmo antes de Maomé, possibilitou uma interação cultural, um conhecimento das línguas e costumes, o que facilitou posteriormente a expansão do islamismo. Por outro lado, deve-se considerar a superioridade bélica de alguns povos africanos, como os sudaneses, que efetivaram a conversão e a conquista de vários grupos na região da Núbia, promovendo uma expansão do Islã que não se apoia na presença árabe.

(Adaptado de Luiz Arnaut e Ana Mônica Lopes, **História da África: uma introdução**. Belo Horizonte: Crisálida, 2005, p. 29-30.)

Sobre a presença islâmica na África é correto afirmar que:

- a) O princípio religioso do esforço de conversão, a jihad, foi marcado pela violência no norte da África e pela aceitação do islamismo em todo o continente africano.
- b) Os processos de interação cultural entre árabes e africanos, como os propiciados pelas relações comerciais, são anteriores ao surgimento do islamismo.
- c) A expansão do islamismo na África ocorreu pela ação dos árabes, suprimindo as crenças religiosas tradicionais do continente.
- d) O islamismo é a principal religião dos povos africanos e sua expansão ocorreu durante a corrida imperialista do século XIX.

32 (12-F1-T-02)

De uma forma inteiramente inédita, os humanistas, entre os séculos XV e XVI, criaram uma nova forma de entender a realidade. Magia e ciência, poesia e filosofia misturavam-se e auxiliavam-se, numa sociedade atravessada por inquietações religiosas e por exigências práticas de todo gênero.

(Adaptado de Eugenio Garin, **Ciência e vida civil no Renascimento italiano**. São Paulo: Ed. Unesp, 1994, p. 11.)

Sobre o tema, é correto afirmar que:

- a) O pensamento humanista implicava a total recusa da existência de Deus nas artes e na ciência, o que libertava o homem para conhecer a natureza e a sociedade.
- b) A mistura de conhecimentos das mais diferentes origens - como a magia e a ciência - levou a uma instabilidade imprevisível, que lançou a Europa numa onda de obscurantismo que apenas o Iluminismo pôde reverter.
- c) As transformações artísticas e políticas do Renascimento incluíram a inspiração nos ideais da Antiguidade Clássica na pintura, na arquitetura e na escultura.
- d) As inquietações religiosas vividas principalmente ao longo do século XVI culminaram nas Reformas Calvinista, Luterana, Anglicana e finalmente no movimento da Contrarreforma, que defendeu a fé protestante contra seus inimigos.

33 (12-F1-T-03)

O movimento pelas Diretas Já provocou uma das maiores mobilizações populares na história recente do Brasil, tendo contado com a cobertura nos principais jornais do país.

Assinale a alternativa correta.

- a) O movimento pelas Diretas Já, baseado na emenda constitucional proposta pelo deputado Dante de Oliveira, exigia a antecipação das eleições gerais para deputados, senadores, governadores e prefeitos.
- b) O fato de que os protestos populares pelas Diretas Já pudessem ser veiculados nas páginas dos jornais indica que o governo vigente, ao evitar censurar a imprensa, mostrava-se favorável às eleições diretas para presidente.
- c) O movimento pelas Diretas Já exigia que as eleições presidenciais de 1985 ocorressem não de forma indireta, via Colégio Eleitoral, mas de forma direta por meio do voto popular.
- d) As manifestações populares pelas Diretas Já consistiram nas primeiras marchas e protestos civis no espaço público desde a instituição do AI-5, em dezembro de 1968.

⁸⁷ Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest_antiores/vest_ant.html>. Acesso: 12 jan. 2014.

Texto para as questões 34 e 35

“O homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros. O que se crê senhor dos demais não deixa de ser mais escravo do que eles. (...) A ordem social, porém, é um direito sagrado que serve de base a todos os outros. (...) Haverá sempre uma grande diferença entre subjugar uma multidão e reger uma sociedade. Sejam homens isolados, quantos possam ser submetidos sucessivamente a um só, e não verei nisso senão um senhor e escravos, de modo algum considerando-os um povo e seu chefe. Trata-se, caso se queira, de uma agregação, mas não de uma associação; nela não existe bem público, nem corpo político.”

(Jean-Jacques Rousseau, **Do Contrato Social**. [1762]. São Paulo: Ed. Abril, 1973, p. 28,36.)

34 (12-F1-T-04)

No trecho apresentado, o autor

- a) argumenta que um corpo político existe quando os homens encontram-se associados em estado de igualdade política.
- b) reconhece os direitos sagrados como base para os direitos políticos e sociais.
- c) defende a necessidade de os homens se unirem em agregações, em busca de seus direitos políticos.
- d) denuncia a prática da escravidão nas Américas, que obrigava multidões de homens a se submeterem a um único senhor.

35 (12-F1-T-05)

Sobre **Do Contrato Social**, publicado em 1762, e seu autor, é correto afirmar que:

- a) Rousseau, um dos grandes autores do Iluminismo, defende a necessidade de o Estado francês substituir os impostos por contratos comerciais com os cidadãos.
- b) A obra inspirou os ideais da Revolução Francesa, ao explicar o nascimento da sociedade pelo contrato social e pregar a soberania do povo.
- c) Rousseau defendia a necessidade de o homem voltar a seu estado natural, para assim garantir a sobrevivência da sociedade.
- d) O livro, inspirado pelos acontecimentos da Independência Americana, chegou a ser proibido e queimado em solo francês.

36 (12-F1-T-06)

A política do Império do Brasil em relação ao Paraguai buscou alcançar três objetivos. O primeiro deles foi o de obter a livre navegação do rio Paraguai, de modo a garantir a comunicação marítimo-fluvial da província de Mato Grosso com o restante do Brasil. O segundo objetivo foi o de buscar estabelecer um tratado delimitando as fronteiras com o país guarani. Por último, um objetivo permanente do Império, até o seu fim em 1889, foi o de procurar conter a influência argentina sobre o Paraguai, convencido de que Buenos Aires ambicionava ser o centro de um Estado que abrangesse o antigo vice-reino do Rio da Prata, incorporando o Paraguai.

(Adaptado de Francisco Doratioto, **Maldita Guerra**: nova história da Guerra do Paraguai. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 471.)

Sobre o contexto histórico a que o texto se refere é correto afirmar que:

- a) A Guerra do Paraguai foi um instrumento de consolidação de fronteiras e uma demonstração da política externa do Império em relação aos vizinhos, embora tenha gerado desgastes para Pedro II.
- b) As motivações econômicas eram suficientes para empreender a guerra contra o Paraguai, que pretendia anexar territórios do Brasil, da Bolívia e do Chile, em busca de uma saída para o mar.
- c) A Argentina pretendia anexar o Paraguai e o Uruguai, mas foi contida pela interferência do Brasil e pela pressão dos EUA, parceiros estratégicos que se opunham à recriação do vice-reino do Rio da Prata.
- d) O mais longo conflito bélico da América do Sul matou milhares de paraguaios e produziu uma aliança entre indígenas e negros que atuavam contra os brancos descendentes de espanhóis e portugueses.

37 (12-F1-T-07)

Emboaba: nome indígena que significa “o estrangeiro”, atribuído aos forasteiros pelos paulistas, primeiros povoadores da região das minas. Com a descoberta do ouro em fins do século XVII, milhares de pessoas da colônia e da metrópole vieram para as minas, causando grandes tumultos. Formaram-se duas facções, paulistas e emboabas, que disputavam o governo do território, tentando impor suas próprias leis.

(Adaptado de Maria Beatriz Nizza da Silva (coord.), **Dicionário da História da Colonização Portuguesa no Brasil**. Lisboa: Verbo, 1994, p. 285.)

Sobre o período em questão é correto afirmar que:

- a) As disputas pelo território emboaba colocaram em confronto paulistas e mineiros, que lutaram pela posse e exploração das minas.
- b) A região das minas foi politicamente convulsionada desde sua formação, em fins do século XVII, o que explica a resistência local aos incondientes mineiros.

- c) A luta dos emboabas ilustra o processo de conquista de fronteiras do império português nas Américas, enquanto na África os portugueses se retiravam definitivamente no século XVIII.
- d) A monarquia portuguesa administrava territórios distintos e vários sujeitos sociais, muitos deles em disputa entre si, como paulistas e emboabas, ambos súditos da Coroa.

38 (12-F1-T-08)

“Ninguém é mais do que eu partidário de uma política exterior baseada na amizade íntima com os Estados Unidos. A Doutrina Monroe impõe aos Estados Unidos uma política externa que se começa a desenhar. (...) Em tais condições a nossa diplomacia deve ser principalmente feita em Washington (...). Para mim a Doutrina Monroe (...) significa que politicamente nós nos desprendemos da Europa tão completamente e definitivamente como a lua da terra.”

(Adaptado de Joaquim Nabuco, citado por José Maria de Oliveira Silva, “Manoel Bonfim e a ideologia do imperialismo na América Latina”, em **Revista de História**, n. 138. São Paulo, jul. 1988, p.88.)

Sobre o contexto ao qual o político e diplomata brasileiro Joaquim Nabuco se refere, é possível afirmar que:

- a) A Doutrina Monroe a que Nabuco se refere, estabelecida em 1823, tinha por base a ideia de “a América para os americanos”.
- b) Joaquim Nabuco, em sua atuação como embaixador, antecipou a política imperialista americana de tornar o Brasil o “quintal” dos Estados Unidos.
- c) Ao declarar que a América estava tão distante da Europa “como a lua da terra”, Nabuco reforçava a necessidade imediata de o Brasil romper suas relações diplomáticas com Portugal.
- d) O pensamento americano considerava legítimas as intenções norte-americanas na América Central, bem como o apoio às ditaduras na América do Sul, desde o século XIX.

39 (12-F1-T-09)

Em discurso proferido em 20 de maio de 2011, o presidente dos EUA, Barack Obama, pronunciou-se sobre as negociações relativas ao conflito entre palestinos e israelenses, propondo o retorno à configuração territorial anterior à Guerra dos Seis Dias, ocorrida em 1967.

Sobre o contexto relacionado ao conflito mencionado é correto afirmar que:

- a) A criação do Estado de Israel, em 1948, marcou o início de um período de instabilidade no Oriente Médio, pois significou o confisco dos territórios do Estado da Palestina que existia até então e desagradou o mundo árabe.
- b) A Guerra dos Seis Dias insere-se no contexto de outras disputas entre árabes e israelenses, por causa das reservas de petróleo localizadas naquela região do Oriente Médio.
- c) A Guerra dos Seis Dias significou a ampliação territorial de Israel, com a anexação de territórios, justificada pelos israelenses como medida preventiva para garantir sua segurança contra ações árabes.
- d) O discurso de Obama representa a postura tradicional da diplomacia norte-americana, que defende a existência dos Estados de Israel e da Palestina, e diverge da diplomacia europeia, que condena a existência dos dois Estados.

43 (12-F1-T-10)

No período das grandes navegações, os marinheiros enfrentavam sérios problemas quando as caravelas entravam em zonas de calmaria. Em relação ao tema, pode-se afirmar que:

- a) As caravelas possuíam estoque alimentar suficiente para permanecer vários meses estacionadas, para o caso de entrarem inadvertidamente em áreas de calmaria, que correspondem a porções de baixa pressão atmosférica.
- b) As áreas de calmaria correspondiam a porções de alta pressão atmosférica, típicas das latitudes próximas aos trópicos e, conseqüentemente, as caravelas permaneciam estacionadas, agravando as condições de vida dos marinheiros.
- c) O oceano era conhecido como Mar Tenebroso, em razão da crença na existência de monstros marinhos, mesmo sabendo-se que o mar era seguro nas áreas de calmaria das porções equatoriais.
- d) A viagem atrasava meses quando se atingia uma área de calmaria, pois as células de alta pressão não se deslocam ao longo do ano, o que causava problemas de desabastecimento e doenças temidas pelos navegadores, como o escorbuto.

44 (12-F1-T-11)

O Brasil experimentou, na segunda metade do século 20, uma das mais rápidas transições urbanas da história mundial. Ela transformou rapidamente um país rural e agrícola em um país urbano e metropolitano, no qual grande parte da população passou a morar em cidades grandes. Hoje, quase dois quintos da população total residem em uma cidade de pelo menos um milhão de habitantes.

(Adaptado de George Martine e Gordon McGranahan, “A transição urbana brasileira: trajetória, dificuldades e lições aprendidas”, em Rosana Baeninger (org.), **População e cidades: subsídios para o planejamento e para as políticas sociais**. Campinas: Nepo / Brasília: UNFPA, 2010, p. 11.)

Considerando o trecho acima, assinale a alternativa correta.

- a) A partir de 1930, a ocupação das fronteiras agrícolas (na Amazônia, no Centro-Oeste, no Paraná) foi o fator gerador de deslocamentos de população no Brasil.
- b) Uma das características mais marcantes da urbanização no período 1930-1980 foi a distribuição da população urbana em cidades de diferentes tamanhos, em especial nas cidades médias.
- c) Os últimos censos têm mostrado que as grandes cidades (mais de 500 mil habitantes) têm tido crescimento relativo mais acelerado em comparação com as médias e as pequenas.
- d) Com a crise de 1929, o Brasil voltou-se para o desenvolvimento do mercado interno através de uma industrialização por substituição de importações, o que demandou mão de obra urbana numerosa.

2ª FASE CIÊNCIAS HUMANAS - DISCURSIVA

1 (12-F2-D-01)

Godrici de Finchale foi um mercador que viveu no século XI, na Baixa Idade Média, no leste da atual Inglaterra.

"Quando o rapaz, depois de ter passado os anos da infância sossegadamente em casa, chegou à idade varonil, principiou a aprender com cuidado e persistência o que ensina a experiência do mundo. Para isso decidiu não seguir a vida de lavrador, mas estudar, aprender e exercer os rudimentos de concepções mais sutis. Por esta razão, aspirando à profissão de mercador, começou a seguir o modo de vida do vendedor ambulante, aprendendo primeiro como ganhar em pequenos negócios e coisas de preço insignificante; e, então, sendo ainda um jovem, o seu espírito ousou pouco a pouco comprar, vender e ganhar com coisas de maior preço."

(Adaptado de Reginald of Durnham, "Libellus de Vita et Miraculis S. Godrici", em Fernando Espinosa, **Antologia de textos históricos medievais**. 3ª ed., Lisboa: Sá da Costa Editora, 1981, p. 198.)

- a) Segundo o texto, o ofício de mercador exigia uma preparação diferente daquela do lavrador. Quais eram as diferenças entre esses dois ofícios?
- b) Cite duas características do renascimento comercial e urbano ocorrido no final do período medieval.

2 (12-F2-D-02)

Durante a conquista espanhola no México, iniciada em 1519 por Cortés, a superioridade tecnológica dos europeus era amplamente compensada pela superioridade numérica dos indígenas e muitos truques foram inventados para atrapalhar o deslocamento dos cavalos: os indígenas acostumaram-se a cavar fossas profundas nas quais espetavam paus em que as montarias eram empaladas. Mais tarde, em 1521, canoas "encouraçadas" resistiriam às armas de fogo. A tática indígena evoluiu e adaptou-se às práticas do adversário: os mexicas, contrariamente ao costume, armaram ataques noturnos ou em terreno coberto. Por outro lado, se as epidemias de varíola já estavam dizimando as tropas de México-Tenochtitlan, também não poupavam os índios de Tlaxcala ou de Texcoco, que apoiavam os espanhóis.

(Adaptado de Carmen Bernand e Serge Gruzinski, **História do Novo Mundo**. São Paulo: Edusp, 1997, p. 351.)

- a) Identifique uma estratégia utilizada por espanhóis e outra pelos indígenas durante as disputas pelo domínio do México.
- b) Explique por que houve acentuada queda demográfica entre as populações indígenas nas primeiras décadas após a conquista espanhola.

3 (12-F2-D-03)

Durante o século XVIII, a capitania de São Paulo sofreu grandes transformações territoriais e administrativas. Em 1709, nasceu a capitania de São Paulo e das Minas do ouro, abrangendo imenso território correspondente à quase totalidade das atuais regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, à exceção da então capitania do Rio de Janeiro e do Espírito Santo. Até 1748, sucessivos desmembramentos formaram as regiões de Minas, Santa Catarina, Rio Grande de São Pedro, Goiás e Mato Grosso. O novo capitão-general, mais conhecido como Morgado de Mateus, foi diretamente instruído pelo futuro Marquês de Pombal a ocupar-se da fronteira oeste ameaçada pelos espanhóis e a fomentar a produção de gêneros de exportação.

(Adaptado de Ana Paula Medici, "São Paulo nos projetos de império", em Wilma Peres Costa e Cecília Helena de Oliveira, **De um império a outro: formação do Brasil, séculos XVIII e XIX**. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2007, p. 243.)

- a) Cite duas atividades econômicas que sustentavam a capitania de São Paulo no século XVIII.
- b) Considerando a política territorial na América Portuguesa nos séculos XVI e XVII, comente as mudanças significativas do século XVIII nesse aspecto.

4 (12-F2-D-04)

*Passar de Reino a Colônia
É desar [derrota]
É humilhação
que sofrer jamais podia
brasileiro de coração.*

A quadrinha acima reflete o temor vivido no Brasil depois do retorno de D. João VI a Portugal em 1821. Apesar de seu filho Pedro ter ficado como regente, acirrou-se o antagonismo entre "brasileiros" e "portugueses" até que, em dezembro de 1821, as Cortes de Portugal determinaram o retorno do príncipe. Se ele acatasse, tudo poderia acontecer. Inclusive, dizia d. Leopoldina, "uma Confederação de Povos no sistema democrático como nos Estados Livres da América do Norte".

(Adaptado de Eduardo Schnoor, "Senhores do Brasil", **Revista de História da Biblioteca Nacional**, no. 48. Rio de Janeiro, set. 2009, p. 36.)

- Identifique os riscos temidos pelas elites do centro-sul do Brasil com o retorno de D. João VI a Lisboa e a pressão das Cortes para que D. Pedro I retornasse a Portugal.
- Explique o que foi a Confederação do Equador.

5 (12-F2-D-05)

A aventura à Amazônia liderada pelo naturalista Louis Agassiz estendeu-se de 1865 a 1866 e passou por várias regiões do Brasil: de Minas Gerais ao Nordeste e à Amazônia. Foi orientada pela teoria criacionista, que se opunha à teoria de Charles Darwin. Apesar de participar da expedição, o filósofo norte-americano Willian James questionou alguns estereótipos sobre os trópicos.

(Adaptado de Maria Helena P. T. Machado, "Algo mais que o paraíso", **Revista de História da Biblioteca Nacional**, no. 52. Rio de Janeiro, jan. 2010, p.70.)

- Qual a importância da teoria de Charles Darwin para o debate científico do século XIX.
- Identifique dois estereótipos relativos às terras e às gentes do Brasil no século XIX.

6 (12-F2-D-06)

A Primeira Guerra Mundial abalou profundamente todos os povos envolvidos, e as revoluções de 1917-1918 foram, acima de tudo, revoltas contra aquele holocausto sem precedentes, principalmente nos países do lado que estava perdendo. Mas em certas áreas da Europa, e em nenhuma outra mais que na Rússia, foram mais que isso: foram revoluções sociais, rejeições populares do Estado, das classes dominantes e do status quo.

(Adaptado de Eric Hobsbawm, **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 262-263.)

- Relacione a Primeira Guerra Mundial e a situação da Rússia na época.
- Cite e explique um princípio da Revolução Russa de 1917.

7 (12-F2-D-07)

A população brasileira, segundo o censo de 1920, era de 30.635.605 habitantes. O número de votantes, entretanto, era restrito, conforme a tabela abaixo:

População apta a votar, 1920

População	Número
Total	30.635.605
Menos analfabetos, sobram	7.493.357
Menos as mulheres, sobram	4.470.068
Menos os estrangeiros, sobram	3.891.640
Menos os menores de 21 anos, sobram	3.218.243

(Adaptado de <http://www.usp.br/revistausp/59/09-josemurilo.pdf>. Acesso em 18/10/2011.)

- Indique duas práticas políticas existentes durante a Primeira República (1889-1930).
- Cite duas mudanças que ampliaram o eleitorado brasileiro após a Primeira República.

8 (12-F2-D-08)

No dia 14 de dezembro de 1968, os leitores mais atentos do Jornal do Brasil puderam perceber que o jornal apresentava mudanças. Apesar do sol de dezembro, por exemplo, a previsão meteorológica anunciava no alto da primeira página, à esquerda: "Tempo negro. Temperatura sufocante. O ar está irrespirável. O país está sendo varrido por fortes ventos". Pela primeira vez, no lugar dos editoriais, eram publicadas fotos: na maior, um lutador de judô, gigante, dominando um garoto. O título da foto: "Força hercúlea".

(Adaptado de Zuenir Ventura, **1968: o ano que não terminou**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 288-289.)

- Por que o Jornal do Brasil apresentava alterações no dia seguinte à edição do Ato Institucional 5 (AI-5), de 13/12/1968?
- Que relação o jornal quis estabelecer entre o contexto político e a foto do lutador e o garoto?

9 (12-F2-D-09)

Faz cerca de vinte anos que “globalização” se tornou uma palavra-chave para a organização de nossos pensamentos no que respeita ao funcionamento do mundo. A palavra “globalização” entrou recentemente em nossos discursos e, mesmo entre muitos “progressistas” e “esquerdistas” do mundo capitalista avançado, palavras mais carregadas politicamente passaram a ter um papel secundário diante de “globalização”. A globalização pode ser vista como um processo, uma condição ou um tipo específico de projeto político.

(Adaptado de David Harvey, **Espaços de Esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 79.)

- a) Identifique uma característica política e uma cultural do processo de globalização.
- b) Quais as principais críticas econômicas dos movimentos antiglobalização?

10 (12-F2-D-10)

A noção de cidadania gerada pela visão liberal a partir do século XVIII foi uma resposta do Estado às reivindicações da sociedade, e levou à institucionalização dos direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. Mais contemporaneamente, a noção de cidadania redefine a ideia de direitos. O ponto de partida é a concepção de um direito a ter direitos e inclui a criação de novos direitos que emergem de lutas específicas.

- a) O que são direitos civis e direitos sociais?
- b) Dentre as “novas” gerações de direitos no contexto da cidadania, pode-se falar nos direitos difusos e coletivos e até em direitos bioéticos. Dê dois exemplos desses direitos da nova geração.

13 (12-F2-D-11)

Sob uma perspectiva histórica, a incidência de fogo nas matas remonta a mais de 22.000 A.P. (antes do presente). No final da última glaciação, antes da chegada do homem às Américas, o clima era seco e frio, os incêndios só ocorriam por causas naturais, sendo em geral causados por raios. Ao lado da chuva, propiciava-se o manejo natural do material combustível existente (...). A sedentarização do homem no território nacional levou à prática da queimada tipo “coivara” adotada pelos índios. Posteriormente, com a colonização, adotou-se também a prática das queimadas.

(Adaptado de **Plano de Ação para prevenção e controle do desmatamento e das queimadas: cerrado**.
Ministério do Meio Ambiente. Brasília: MMA, 2011, p.56.)

- a) Quais as diferenças entre a coivara praticada pelo índio e o processo de queimada adotado pelo colonizador?
- b) Quais os impactos decorrentes da queimada sistemática aos ecossistemas naturais e ao homem?

1ª FASE CONHECIMENTOS GERAIS – MÚLTIPLA ESCOLHA

2 (13-F1-T-01)

Alexandre von Humboldt (1769-1859) foi um cientista que analisou o processo das descobertas marítimas do século XVI, classificando-o como um avanço científico ímpar. A descoberta do Novo Mundo foi marcante porque os trabalhos realizados para conhecer sua geografia tiveram incontestável influência no aperfeiçoamento dos mapas e nos métodos astronômicos para determinar a posição dos lugares. Humboldt constatou a importância das viagens imputando-lhes valor científico e histórico.

(Adaptado de H. B. Domingues, “Viagens científicas: descobrimento e colonização no Brasil no século XIX”, em Alda Heizer e Antonio A. Passos Videira, **Ciência, Civilização e Império nos trópicos**. Rio de Janeiro: Access Editora, 2001, p. 59.)

Assinale a alternativa correta.

- O tema dos descobrimentos relaciona-se ao estudo da inferioridade da natureza americana, que justificava a exploração colonial e o trabalho compulsório.
- Humboldt retoma o marco histórico dos descobrimentos e das viagens marítimas e reconhece suas contribuições para a expansão do conhecimento científico.
- Os conhecimentos anteriores às proposições de Galileu foram preservados nos mapas, métodos astronômicos e conhecimentos geográficos do mundo resultantes dos descobrimentos.
- Os descobrimentos tiveram grande repercussão no mundo contemporâneo por estabelecer os parâmetros religiosos e sociais com os quais se explica o processo da independência nas Américas.

3 (13-F1-T-02)

“Quando os portugueses começaram a povoar a terra, havia muitos destes índios pela costa junto das Capitânicas. Porque os índios se levantaram contra os portugueses, os governadores e capitães os destruíram pouco a pouco, e mataram muitos deles. Outros fugiram para o sertão, e assim ficou a costa despovoada de gentio ao longo das Capitânicas. Junto delas ficaram alguns índios em aldeias que são de paz e amigos dos portugueses.”

(Pero de Magalhães Gandavo, **Tratado da Terra do Brasil**, em <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/ganda1.html>. Acessado em 20/08/2012.)

Conforme o relato de Pero de Gandavo, escrito por volta de 1570, naquela época,

- as aldeias de paz eram aquelas em que a catequese jesuítica permitia o sincretismo religioso como forma de solucionar os conflitos entre indígenas e portugueses.
- a violência contra os indígenas foi exercida com o intuito de desocupar o litoral e facilitar a circulação do ouro entre as minas e os portos.
- a fuga dos indígenas para o interior era uma reação às perseguições feitas pelos portugueses e ocasionou o esvaziamento da costa.
- houve resistência dos indígenas à presença portuguesa de forma semelhante às descritas por Pero Vaz de Caminha, em 1500.

4 (13-F1-T-03)

“Uma pobre mulher, enforcada em 1739 por ter roubado carvão, acreditava que não houvesse pecado nos pobres roubarem os ricos e que, de qualquer forma, Cristo havia morrido para obter o perdão para tais pecadores.”

(Christopher Hill, **A Bíblia Inglesa e as revoluções do século XVII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 608.)

Considerando o trecho acima, podemos afirmar, quanto à sociedade inglesa dos séculos XVII e XVIII, que:

- A religião fornecia argumentos para diversos grupos sociais agirem de acordo com seus interesses e necessidades.
- Ainda dominava na sociedade inglesa a ideia da necessidade da confissão intermediada pela Igreja para perdão dos pecados.
- A reforma anglicana, ao atacar a propriedade privada, distanciou-se das elites inglesas e tornou-se a religião dos pobres.
- As revoluções Puritana e Gloriosa foram um obstáculo ao desenvolvimento burguês da Inglaterra e contrapunham-se à relação entre religião e política.

⁸⁸ Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest_antiores/vest_ant.html>. Acesso: 12 jan. 2014.

5 (13-F1-T-04)

As exposições universais do século XIX, sobretudo as de Londres e Paris, se caracterizavam

- a) pelo louvor à superioridade europeia e pela apresentação otimista da técnica e da ciência.
- b) pela crítica à expansão sobre a África, movimento considerado um freio ao progresso europeu.
- c) pela crítica marxista aos princípios burgueses dominantes nos centros urbanos europeus.
- d) pelo elogio das sociedades burguesas associadas às vanguardas da época, como o Cubismo, o Dadaísmo e o Surrealismo.

6 (13-F1-T-05)

Assinale a afirmação correta sobre a política no Segundo Reinado no Brasil.

- a) Tratava-se de um Estado centralizado, política e administrativamente, sem condições de promover a expansão das forças produtivas no país.
- b) O imperador se opunha ao sistema eleitoral e exercia os poderes Moderador e Executivo, monopolizando os elementos centrais do sistema político e jurídico.
- c) O surgimento do Partido Republicano, em 1870, institucionalizou uma proposta federalista que já existia em momentos anteriores.
- d) A política imigratória, o abolicionismo e a separação entre a Igreja e o Estado fortaleceram a monarquia e suas bases sociais, na década de 1870.

7 (13-F1-T-06)

Em discurso proferido no dia 12/03/1947, o presidente dos EUA, Harry Truman, afirmou:

“O governo grego tem operado numa atmosfera de caos e extremismo. A extensão da ajuda a esse país não quer dizer que os Estados Unidos estão de acordo com tudo o que o seu governo tem feito ou fará. No momento atual da história do mundo quase todas as nações se veem na contingência de escolher entre modos alternativos de vida. E a escolha, frequentes vezes, não é livre.”

(Harold C. Syrett (org.), **Documentos Históricos dos Estados Unidos**. São Paulo: Cultrix, 1980, p. 316-317.)

Considerando o discurso do presidente Truman, bem como os processos históricos do pós-Segunda Guerra Mundial, é correto afirmar que:

- a) A “contingência de escolher entre modos alternativos de vida” se referia à escolha entre o fascismo alemão e a democracia liberal.
- b) O caos do governo grego era uma referência aos problemas da Grécia com o Mercado Comum Europeu e a necessidade de ajuda ao governo de Atenas.
- c) O discurso nasceu do declínio do auxílio britânico na região da Grécia e da ascensão norte-americana no contexto da Guerra Fria.
- d) O discurso é uma resposta ao Plano Marshall, que o governo de Londres tentava impor à Grécia, por meio do Banco Central Europeu.

8 (13-F1-T-07)

O estudo da Ilustração nunca mais foi o mesmo após o holocausto, durante a Segunda Guerra Mundial. A crença ingênua no poder regenerador da razão inviabilizou-se. Estilhaçou-se a cômoda certeza de que as Luzes foram a filosofia da burguesia triunfante, e dos quatro pontos da Europa surgiram evidências acerca da amplitude e variação do fenômeno, que não caberia mais considerar nem apenas burguês, nem eminentemente francês, nem restrito ao século XVIII.

(Adaptado de Laura de Mello e Souza, em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/as-paioxesintelectuais>. Acessado em 20/08/2012.)

A partir do texto, é correto afirmar que:

- a) A experiência do holocausto, no século XX, pode ser interpretada como a negação do projeto das Luzes, porque rejeita a eficácia do poder do Estado.
- b) A compreensão das Luzes não se prende à explicação do triunfo da burguesia, exigindo um estudo mais amplo sobre seus impactos na Europa.
- c) O projeto das Luzes difundia o ideário do progresso e, contraditoriamente, ensejava o conhecimento científico.
- d) O ideário das Luzes ajuda a compreender as revoluções liberais dos séculos XVIII e XIX, que defendiam a intolerância religiosa.

9 (13-F1-T-08)

Na América Latina, África, Ásia e Europa, a violência deixou uma marca de sofrimento e luto no contexto de regimes ditatoriais, guerras civis ou invasões ao longo do século XX. Passados os conflitos, as próprias sociedades têm buscado estabelecer a verdade sobre os crimes ocorridos. Neste contexto, mais de 30 países do mundo criaram Comissões da Verdade, que são organismos de investigação não judiciais.

(Adaptado de Museo de la Memória y los Derechos Humanos, em <http://www.museodelamemoria.cl/el-museo/sobre-el-museo/comisiones-de-verdad/>. Acessado em 20/08/2012.)

As Comissões da Verdade

- surgiram em países que tiveram experiências traumáticas, como as ditaduras no Chile e Brasil, e foram organizadas durante as lutas de resistência aos regimes ditatoriais.
- sustentam que o conhecimento do passado interessa às vítimas e seus familiares, devendo ficar restrito a esse universo privado.
- constituem instrumento político que tem como objetivo o estabelecimento de sentenças judiciais aos culpados e o pagamento de indenizações às vítimas.
- existem em vários países, o que indica que as práticas autoritárias não foram um fenômeno de uma só nação, nem se restringiram a uma única forma de conflito.

2ª FASE CIÊNCIAS HUMANAS – DISCURSIVA

8 (13-F2-D-01)

A foto A mostra famílias de colonos imigrantes alemães que participaram do povoamento do Paraná e a foto B mostra colonos italianos na cidade de Caxias do Sul (RS).

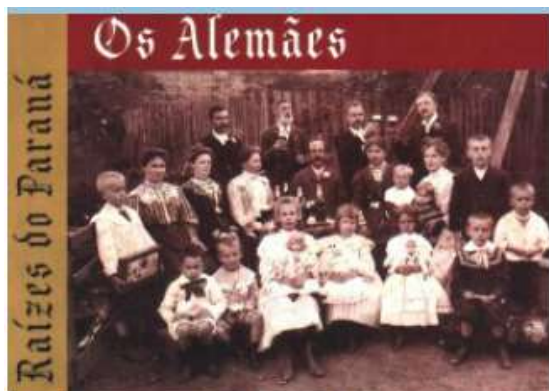


FOTO A

(Fonte: <http://www.infoescola.com/historia/colonizacao-alema-no-sul-do-brasil/>. Acessado em 16/10/2012.)



FOTO B

(Fonte: <http://www.infoescola.com/historia/colonizacao-italiana-no-sul-do-brasil/>. Acessado em 16/10/2012.)

A primeira grande política regional executada pelo nascente Estado nacional brasileiro foi a colonização dirigida na Região Sul do Brasil.

- Identifique os objetivos do governo brasileiro quando formulou a política de povoamento da Região Sul com populações imigrantes, especialmente europeus.
- Aponte duas características que predominaram no tipo de povoamento empreendido pela colonização dirigida na Região Sul, uma referente ao regime de propriedade da terra adotado e uma referente às formas de cultivo da terra.

10 (13-F2-D-02)

Por que as pessoas se casavam na Roma Antiga? Para esposar um dote, um dos meios honrosos de enriquecer, e para ter, em justas bodas, rebentos que, sendo legítimos, perpetuassem o corpo cívico, o núcleo dos cidadãos. Os políticos não falavam exatamente em natalismo, futura mão de obra, mas em sustento do núcleo de cidadãos que fazia a cidade perdurar exercendo a “função de cidadão” ou devendo exercê-la.

(Adaptado de P. Ariès e G. Duby, **História da Vida Privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. v. 1, p. 47.)

- Por que o casamento tinha uma conotação política entre os cidadãos, na Roma Antiga?
- Indique dois grupos excluídos da cidadania durante a República romana (509-27 a.C.).

11 (13-F2-D-03)

Tradicionalmente, a vitória dos cristãos sobre os muçulmanos na Batalha de Covadonga, na região da Península Ibérica, em 722, foi considerada o início da chamada Reconquista. Mais do que um decisivo confronto bélico, Covadonga foi uma luta dos habitantes locais por sua autonomia. A aproximação ideológica desta vitória, feita mais tarde por clérigos das Astúrias, conferiu à batalha a importância de um fato transcendente, associado ao que se considerava a missão da monarquia numa Hispânia que tombara diante dos seus inimigos.

(Adaptado de R. Ramos, B. V. Sousa e N. Monteiro (orgs.), **História de Portugal**. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2009, p. 17-18.)

- a) Explique o que foi a Reconquista.
- b) De que maneiras a Batalha de Covadonga foi reutilizada no discurso histórico e político pelos clérigos das Astúrias?

12 (13-F2-D-04)

Observe a imagem abaixo:



Adriaen van de Venne. A pesca de almas (1614). Rijksmuseum, Amsterdã, Holanda. Detalhe.

- a) A imagem representa a disputa entre calvinistas e católicos. Como estão representados os calvinistas na obra do artista holandês?
- b) Explique a importância econômica da Holanda como potência marítima no contexto europeu do século XVII.

13 (13-F2-D-05)

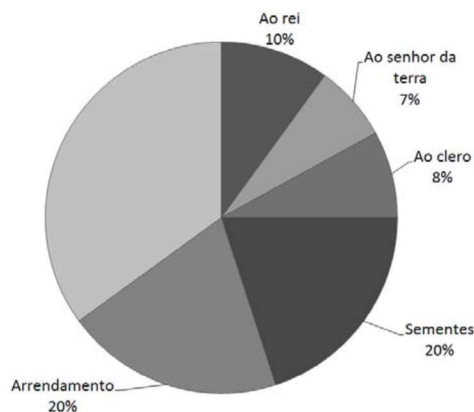
1549 e 1763 são os anos do estabelecimento de Salvador e Rio de Janeiro, respectivamente, como capitais da área que viria a ser o Brasil. Em 1960, a terceira capital foi inaugurada.

Em relação ao estabelecimento das capitais, responda:

- a) Quais os objetivos políticos do estabelecimento das duas primeiras capitais?
- b) Por que a mudança da capital do Rio de Janeiro para Brasília pode ser vista como uma mudança política e estratégica?

14 (13-F2-D-06)

Observe a distribuição de custos dos camponeses franceses, em percentual da colheita, às vésperas da Revolução de 1789. Esses custos referem-se ao arrendamento da terra, ao custo das sementes e aos impostos pagos ao rei, ao senhor da terra e ao clero.



(Adaptado de L. Bourquin (coord.), Histoire. Paris: Belin, 2003, p. 187.)

- a) Relacione os dados apresentados com as condições vividas pelos camponeses na França do final do Século XVIII.
b) Por quais motivos a questão econômica foi um elemento importante para o Terceiro Estado durante a Revolução Francesa?

15 (13-F2-D-07)

No fim do século XIX, Frederick Jackson Turner elaborou uma tese sobre a “fronteira” como definidora do caráter dos Estados Unidos até então. A força do indivíduo, a democracia, a informalidade e até o caráter rude estariam presentes no diálogo entre a civilização e a barbárie que a fronteira propiciava. As tradições europeias foram sendo abandonadas à medida que o desbravador se aprofundava no território em expansão dos Estados Unidos.

Em relação à questão da fronteira nos Estados Unidos, responda:

- a) De quais grupos ou países essas terras foram sendo retiradas no século XIX?
b) O que foi o “Destino Manifesto” e qual seu papel nessa expansão?

16 (13-F2-D-08)

Após a queda da monarquia, a República tentou ligar-se à memória da abolição. Seu principal argumento era a recusa do Exército em capturar os escravos fugidos. Reivindicava-se, assim, o reconhecimento dos republicanos militares como atores da abolição e redentores da pátria livre. Nas comemorações oficiais da abolição, o 13 de maio e o 15 de novembro eram apresentados como datas complementares de um mesmo processo de modernização do país, abrindo as portas do Brasil ao progresso e à civilização. De modo complementar, ligava-se o sistema monárquico à escravidão e ao atraso do país.

(Adaptado de Robert Daibert Jr., “Guerra de Versões”. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, jun. 2008. <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/guerra-de-versoes>. Acessado em 30/09/2012.)

- a) Explique por que o regime republicano associou a monarquia à escravidão.
b) Como a questão militar contribuiu para o fim do Império do Brasil?

17 (13-F2-D-09)

Em janeiro de 1932, o aniversário de São Paulo foi comemorado com enorme comício na Praça da Sé.

A multidão empunhava bandeiras do Estado, além de cartazes com palavras de ordem como “Tudo pelo Brasil! Tudo por São Paulo!”, “Abaixo a ditadura!”, ou ainda “Constituição é Ordem e Justiça!”.

(Ilka Stern Cohen, “Quando perder é vencer”. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, jul. 2012.

<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/dossie-imigracao-italiana/quando-perder-e-vencer>. Acessado em 05/10/2012.)

- a) Aponte dois aspectos que contribuíram para a tensão entre o governo Vargas e o Estado de São Paulo, em 1932.
b) Explique por que a Constituinte era uma reivindicação dos paulistas.

18 (13-F2-D-10)

Na foto abaixo reproduzida, o presidente Jânio Quadros condecora o líder da Revolução Cubana, Ernesto Che Guevara.



(Fonte: <http://bloghistoriacritica.blogspot.com.br>. Acessado em 3/01/2013.)

- a) Como essa condecoração pode ser explicada no contexto das propostas do governo Jânio Quadros para as relações externas do Brasil?
b) Quais grupos, no Brasil, criticaram esse acontecimento?

Anexo B7- Exames da UNESP

UNESP 2009⁸⁹

1ª FASE CONHECIMENTOS GERAIS – MÚLTIPLA ESCOLHA

49 (09-F1-T-01)

Observe a figura.

Tumba de Senedjem



(Egito. Século XIII a. C.)

A respeito do contexto apresentado, é correto afirmar:

- a) a imagem demonstra que os agricultores das margens férteis do rio Nilo desconheciam a escrita.
- b) ao contrário da economia da caça de animais, que exigia o trabalho coletivo, a agricultura não originava sociedades humanas.
- c) a imagem revela uma apurada técnica de composição, além de se referir à economia e à cultura daquele período histórico.
- d) os antigos egípcios cultivavam cereais e desconheciam as atividades econômicas do artesanato e da criação de animais.
- e) a imagem comprova que as produções culturais dos homens estão desvinculadas de suas práticas econômicas e de subsistência.

50 (09-F1-T-02)

O que é terrível na escrita é sua semelhança com a pintura. As produções da pintura apresentam-se como seres vivos, mas se lhes perguntarmos algo, mantêm o mais solene silêncio. O mesmo ocorre com os escritos: poderíamos imaginar que falam como se pensassem, mas se os interrogarmos sobre o que dizem (...) dão a entender somente uma coisa, sempre a mesma (...) E quando são maltratados e insultados, injustamente, têm sempre a necessidade do auxílio de seu autor porque são incapazes de se defenderem, de assistirem a si mesmos.

(Platão, **Fedro ou Da beleza.**)

Nesse fragmento, Platão compara o texto escrito com a pintura, contrapondo-os à sua concepção de filosofia.

Assinale a alternativa que permite concluir, com apoio do fragmento apresentado, uma das principais características do platonismo.

- a) Platão constrói o conhecimento filosófico por meio de pequenas sentenças com sentido completo, as quais, no seu entender, esgotam o conhecimento acerca do mundo.
- b) A forma de exposição da filosofia platônica é o diálogo, e o conhecimento funda-se no rigor interno das argumentações, produzido e comprovado pela confrontação dos discursos.
- c) O platonismo se vale da oratória política, sem compromisso filosófico com a busca da verdade, mas dirigida ao convencimento dos governantes das Cidades.
- d) A poesia rimada é o veículo de difusão das idéias platônicas, sendo a filosofia uma sabedoria alcançada na velhice e ensinada pelos mestres aos discípulos.
- e) O discurso platônico tem a mesma natureza do discurso religioso, pois o conhecimento filosófico modifica-se segundo as habilidades e a argúcia dos filósofos.

⁸⁹ Disponível em: <<http://www.provasdevestibular.com.br/unesp/>>. Acesso: 12 jan. 2014.

51 (09-F1-T-03)

As caravanas do Sudão ou do Níger trazem regularmente a Marrocos, a Tunés, sobretudo aos Montes da Barca ou ao Cairo, milhares de escravos negros arrancados aos países da África tropical (...) os mercadores mouros organizam terríveis razias, que despovoaram regiões inteiras do interior. Este tráfico muçulmano dos negros de África, prosseguindo durante séculos e em certos casos até os mais recentes, desempenhou sem dúvida um papel primordial no despovoamento antigo da África.

(Jacques Heers, **O trabalho na Idade Média.**)

O texto descreve um episódio da história dos muçulmanos na Idade Média, quando

- a) Maomé começou a pregar a Guerra Santa no Cairo como condição para a expansão da religião de Alá, que garantia aos guerreiros uma vida celestial de pura espiritualidade.
- b) atuaram no tráfico de escravos negros, dominaram a África do Norte, atravessaram o estreito de Gibraltar e invadiram a Península Ibérica.
- c) a expansão árabe foi propiciada pelos lucros do comércio de escravos, que visava abastecer com mão-de-obra negra as regiões da Península Ibérica.
- d) os reinos árabes floresceram no sul do continente africano, nas regiões de florestas tropicais, berço do monoteísmo islâmico.
- e) os árabes ultrapassaram os Píreus e mantiveram o domínio sobre o reino Franco, até o final da Idade Média ocidental.

52 (09-F1-T-04)

Entre as civilizações pré-colombianas dos maias e dos astecas, havia semelhanças culturais significativas. No momento em que foram conquistadas,

- a) os maias tiveram suas crenças religiosas e seus documentos escritos preservados e acatados pelos espanhóis, enquanto que a civilização asteca foi destruída.
- b) os astecas e os maias haviam pacificado as relações entre os diversos povos que habitavam as atuais regiões do México e da Guatemala.
- c) tiveram suas populações dizimadas pelos espanhóis, que se apossaram militarmente das cidades de Palenque, Tikal e Copan.
- d) os astecas dominavam um território que se estendia do oceano Atlântico ao Pacífico, mas os maias já não contavam com as magníficas cidades, desaparecidas sob as florestas.
- e) eram caçadores nômades, desconheciam a agricultura e utilizavam a roda e os metais para fins militares.

53 (09-F1-T-05)

Quando sucumbe o monarca, a majestade real não morre só, mas, como um vórtice, arrasta consigo tudo quanto o rodeia (...)
Basta que o rei suspire para que todo o reino gema.

(**Hamlet**, 1603.)

Essas palavras, pronunciadas por Rosencrantz, personagem de um drama teatral de William Shakespeare, aludem

- a) ao absolutismo monárquico, regime político predominante nos países europeus da Idade Moderna.
- b) à monarquia parlamentarista, na qual os poderes políticos derivam do consentimento popular.
- c) ao poder mais simbólico do que verdadeiro do rei, expresso pela máxima “o rei reina, mas não governa”.
- d) à oposição dos Estados europeus à ascensão da burguesia e à emergência das revoluções democráticas.
- e) à decapitação do monarca inglês pelo Parlamento durante as Revoluções Puritana e Gloriosa.

54 (09-F1-T-06)

Observe a imagem, cena do personagem Carlitos no filme *Tempos modernos*, 1936.



Tempos modernos, de Charles Chaplin, representa a situação econômica e social dos Estados Unidos da América dos anos trinta do século passado. No filme, as aventuras de Carlitos transcorrem numa sociedade

- a) capitalista em desenvolvimento e conflagrada pelos movimentos operários de destruição das máquinas.
- b) globalizada, em que o poder financeiro tornava desnecessário o uso das máquinas na produção de mercadorias.
- c) imperialista e mecanizada, que aplicava os lucros adquiridos na exploração dos países pobres em benefício dos operários americanos.
- d) abalada pelo desemprego e caracterizada pela submissão do trabalho humano ao movimento das máquinas.
- e) pós-capitalista, na qual o emprego da máquina libertava o homem da opressão do trabalho industrial.

55 (09-F1-T-07)

Esta Capitania [do Rio de Janeiro] tem um rio muito largo e feroso; divide-se dentro em muitas partes, e quantas terras estão ao longo dele se podem aproveitar, assim para roças de mantimentos como para cana-de-açúcar e algodão (...) E por tempo hão de se fazer nelas grandes fazendas: e os que lá forem viver com esta esperança não se acharão enganados.

(Pêro de Magalhães Gândavo. *História da Província de Santa Cruz ou Tratado da Terra do Brasil*, 1576.)

O texto refere-se

- a) ao projeto da administração portuguesa de transferir a capital da Colônia de Salvador para o Rio de Janeiro.
- b) à incompetência da elite econômica e política da metrópole portuguesa, que desconhece as possibilidades de crescimento econômico da Colônia.
- c) ao perigo de fragmentação política da Colônia do Brasil, caso o território permaneça despovoado na sua faixa litorânea.
- d) à necessidade de ocupação econômica da Colônia, tendo em vista a ameaça representada pela Inglaterra e pela Espanha.
- e) ao vínculo entre o povoamento de regiões da Colônia do Brasil e as atividades econômicas de subsistência e de exportação.

56 (09-F1-T-08)

Leia os seguintes trechos do poema *Vozes d' África*, escrito por Castro Alves em 1868, e assinale a alternativa que os interpreta corretamente.

Deus! Ó Deus! Onde estás que não respondes?

(...)

Há dois mil anos te mandei meu grito,

Que embalde desde então corre o infinito...

(...)

Hoje em meu sangue a América se nutre

– Condor que transformara-se em abutre,

Ave da escravidão

(...)

Basta, Senhor! De teu potente braço

Role através dos astros e do espaço

Perdão p'ra os crimes meus! ...

Há dois mil anos... eu soluço um grito...

(...)

- a) O poeta procura convencer a Igreja católica e os cristãos brasileiros dos malefícios econômicos da escravidão.
- b) Castro Alves defendeu os postulados da filosofia positivista e da literatura realista, justificando a escravidão.
- c) O continente americano figura no poema como a pátria da liberdade e da felicidade do povo africano.
- d) Abolicionista, Castro Alves leu em praça pública do Rio de Janeiro o poema *Vozes d' África* para comemorar a Lei Áurea.
- e) Castro Alves incorpora no poema o mito bíblico da danação do povo africano, cumprido através de milênios pela maldição da escravidão.

57 (09-F1-T-09)

O poeta Olavo Bilac, numa carta endereçada a um amigo em 1887, construiu uma imagem negativa da cidade onde residia, São Paulo, que, segundo ele, era *uma bexiga*. *Isto não vale dois caracóis (...)* Não posso viver numa terra onde só há frio, garoa, lama, republicanos, separatistas e tupinambás.

Decênios depois, Patrícia Galvão (Pagu) apresentava uma cidade diferente:

São Paulo é o maior centro industrial da América do Sul: o pessoal da tecelagem soletra no cocoruto imperialista do [bonde] "camarão". A italianinha matinal dá uma banana pro bonde.

(Parque industrial, 1933.)

Da data da carta de Bilac ao ano da publicação do livro de Pagu, houve em São Paulo modificações provocadas

- a) pelos lucros advindos da exportação de produtos manufaturados e pela consolidação da república democrática.
- b) pela proteção governamental da indústria têxtil, em prejuízo da economia agro-exportadora.
- c) pela expansão da mão-de-obra assalariada e pelo crescimento do mercado consumidor interno.
- d) pela implantação da indústria siderúrgica e pela eficácia das leis estatais anti-imigratórias.

e) pela instalação das primeiras linhas de estradas de ferro e pelo comportamento submisso dos operários.

58 (09-F1-T-10)

Um cartaz alusivo à Revolução de 1932 continha a mensagem “Você tem um dever a cumprir”, que conclamava

- a) os gaúchos à defesa do governo provisório de Vargas, ameaçado pelas forças separatistas dos estados.
- b) os paulistas e os habitantes do estado de São Paulo à luta pela constitucionalização do país.
- c) os jovens a ingressarem na Força Expedicionária Brasileira, na luta contra o nazi-fascismo.
- d) os operários à mobilização pela legislação trabalhista, cujo projeto fora vetado pelo Congresso Nacional.
- e) os empresários a defenderem a livre iniciativa econômica, ameaçada pelo governo da Aliança Liberal.

59 (09-F1-T-11)

A respeito do período da história política do Brasil que se estendeu de 1951 a 1954, quando Getúlio Vargas exerceu a presidência da República, pode-se afirmar que

- a) a inflação atingiu índices mínimos, o que garantiu o apoio dos empresários e da classe média ao governo, assim como o fim das greves.
- b) o grande partido político, a União Democrática Nacional (UDN), sustentou a política de desenvolvimento econômico implementada pelo governo.
- c) o governo aboliu a legislação trabalhista criada e aplicada pela ditadura varguista durante o Estado Novo.
- d) o Alto Comando das Forças Armadas, em particular da Força Aérea, manteve-se neutro face às disputas que levaram ao suicídio de Vargas.
- e) foi aprovado no Congresso o projeto de criação da Petrobrás, empresa estatal, embora fosse permitida a algumas empresas estrangeiras a distribuição dos derivados do petróleo.

60 (09-F1-T-12)

A ocupação da área geográfica da floresta amazônica ocorreu paulatinamente desde a colonização do país e intensificou-se, sobretudo, quando

- a) a grande seca de 1877-1879 no Ceará provocou um fluxo migratório para a região, o que transformou retirantes em seringueiros durante o período áureo de extração da borracha.
- b) organizações internacionais, preocupadas com o desmatamento da mata tropical, promoveram a imigração européia para a região.
- c) o governo brasileiro procurou evitar a conquista daquele território por países vizinhos, como a Bolívia.
- d) a abertura da rodovia Transamazônica, por Juscelino Kubitschek, deu início ao controle da floresta pelo Estado, diminuindo visivelmente a superfície de desmatamento.
- e) a exploração intensiva e a exportação da castanha do Pará projetou economicamente a Amazônia no cenário internacional.

2ª FASE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DE HUMANIDADES - DISCURSIVA

INSTRUÇÃO: Leia o texto a seguir, que servirá de base para respostas a questões de História, Geografia e Língua Portuguesa.

A retirada da Laguna

Formação de um corpo de exército incumbido de atuar, pelo norte, no alto Paraguai – Distâncias e dificuldades de organização.

Para dar uma idéia aproximada dos lugares onde ocorreram, em 1867, os acontecimentos relatados a seguir, é necessário lembrar que a República do Paraguai, o Estado mais central da América do Sul, após invadir e atacar simultaneamente o Império do Brasil e a República Argentina em fins de 1864, encontrava-se, decorridos dois anos, reduzida a defender seu território, invadido ao sul pelas forças conjuntas das duas potências aliadas, às quais se unira um pequeno contingente de tropas fornecido pela República do Uruguai.

Do lado sul, o caudaloso Paraguai, um dos afluentes do rio da Prata, oferecia um acesso mais fácil até a fortaleza de Humaitá¹ que se transformara, graças à sua posição especial, na chave de todo o país, adquirindo, nesta guerra encarniçada, a importância de Sebastopol na campanha da Crimeia².

Do lado da província brasileira de Mato Grosso, ao norte, as operações eram infinitamente mais difíceis, não apenas porque milhares de quilômetros a separam do litoral do Atlântico, onde se concentram praticamente todos os recursos do Império do Brasil, como também por causa das cheias do rio Paraguai, cuja porção setentrional, ao atravessar regiões planas e baixas, transborda anualmente e inunda grandes extensões de terra.

O plano de ataque mais natural, portanto, consistia em subir o rio Paraguai, a partir da República Argentina, até o centro da República do Paraguai, e em descê-lo, pelo lado brasileiro, a partir da capital de Mato Grosso, Cuiabá, que os paraguaios não haviam ocupado.

Esta combinação de dois esforços simultâneos teria sem dúvida impedido a guerra de se arrastar por cinco anos consecutivos, mas sua realização era extraordinariamente difícil, em razão das enormes distâncias que teriam de ser percorridas: para se ter uma idéia, basta relancear os olhos para o mapa da América do Sul e para o interior em grande parte desabitado do Império do Brasil.

No momento em que começa esta narrativa, a atenção geral das potências aliadas estava, pois, voltada quase exclusivamente para o sul, onde se realizavam operações de guerra em torno de Curupaiti e Humaitá. O plano primitivo fora praticamente abandonado, ou, pelo menos, outra função não teria senão submeter às mais terríveis provações um pequeno corpo de exército quase perdido nos vastos espaços desertos do Brasil.

Em 1865, no início da guerra que o presidente do Paraguai, Lopez³, sem outro motivo que a ambição pessoal, suscitara na América do Sul, mal amparado no vão pretexto de manter o equilíbrio internacional, o Brasil, obrigado a defender sua honra e seus direitos, dispôs-se resolutamente à luta. A fim de enfrentar o inimigo nos pontos onde fosse possível fazê-lo, ocorreu naturalmente a todos o projeto de invadir o Paraguai pelo norte; projetou-se uma expedição deste lado.

Infelizmente, este projeto de ação diversionária não foi realizado nas proporções que sua importância requeria, com o agravante de que os contingentes acessórios com os quais se contara para aumentar o corpo de exército expedicionário, durante a longa marcha através das províncias de São Paulo e de Minas Gerais, falharam em grande parte ou desapareceram devido a uma epidemia cruel de varíola, bem como às deserções que ela motivou. O avanço foi lento: causas variadas, e sobretudo a dificuldade de fornecimento de víveres, provocaram a demora.

Só em julho pôde a força expedicionária organizar-se em Uberaba⁴, no alto Paraná (a partida do Rio de Janeiro ocorrera em abril); contava então com um efetivo de cerca de 3 mil homens, graças ao reforço de alguns batalhões que o coronel José Antônio da Fonseca Galvão havia trazido de Ouro Preto⁵.

Não sendo esta força suficiente para tomar a ofensiva, o comandante-em-chefe, Manoel Pedro Drago, conduziu-a para a capital de Mato Grosso, onde esperava aumentá-la ainda mais. Com esse intuito, o corpo expedicionário avançou para o noroeste e atingiu as margens do rio Paranaíba, quando lhe chegaram então despachos ministeriais com a ordem expressa de marchar diretamente para o distrito de Miranda, ocupado pelo inimigo.

No ponto onde estávamos, esta ordem tinha como consequência necessária obrigar-nos a descer de volta até o rio Coxim⁶ e em seguida contornar a serra de Maracaju pela base ocidental, invadida anualmente pelas águas do caudaloso Paraguai. A expedição estava condenada a atravessar uma vasta região infectada pelas febres palustres.

A força chegou ao Coxim⁷ no dia 20 de dezembro, sob o comando do coronel Galvão, recém-nomeado comandante-em-chefe e promovido, pouco depois, ao posto de brigadeiro.

Destituído de qualquer valor estratégico, o acampamento de Coxim encontrava-se pelo menos a uma altitude que lhe garantia a salubridade. Contudo, quando a enchente tomou os arredores e o isolou, a tropa sofreu ali cruéis privações, inclusive fome.

Após longas hesitações, foi necessário, enfim, aventurarmo-nos pelos pântanos pestilentos situados ao pé da serra; a coluna ficou exposta inicialmente às febres, e uma das primeiras vítimas foi seu infeliz chefe, que expirou às margens do rio Negro; em seguida, arrastou-se depois pensosamente até o povoado de Miranda⁸.

Ali, uma epidemia climática de um novo tipo, a paralisia reflexa⁹, continuou a dizimar a tropa.

Quase dois anos haviam decorrido desde nossa partida do Rio de Janeiro. Descrevêramos lentamente um imenso circuito de 2112 quilômetros; um terço de nossos homens perecera.

(VISCONDE DE TAUNAY (Alfredo d'Escagnolle-Taunay). **A retirada da Laguna – Episódio da guerra do Paraguai.** Tradução de Sergio Medeiros. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 35 a 41.)

Notas da edição adotada.

1 Humaitá e Curupaiti, situadas às margens do rio Paraguai, constituíam o mais forte obstáculo fluvial no caminho da esquadra brasileira para atingir Assunção a partir de Corrientes, na Argentina. Este complexo de empecilhos fluviais foi vencido em 15 de fevereiro de 1868. (Nota do tradutor).

2 Sebastopol, um importante porto militar da Ucrânia, resistiu por onze meses, em 1854, ao ataque da França, Inglaterra e Turquia, durante a guerra da Criméia, que opôs os três países citados à Rússia czarista. (Nota do tradutor).

3 Francisco Solano López (1826-1870) era filho do ditador Carlos Antonio López, que governou o Paraguai entre 1840 e 1862. Foi educado no Paraguai e na Europa, e, ao retornar a seu país, passou a colaborar com o pai, tornando-se logo ministro da Guerra e da Marinha. Subiu ao poder em 1862. Em 1870, foi morto por tropas brasileiras. (Nota do tradutor).

4 A 594 quilômetros do litoral do Atlântico. (Nota original do autor).

5 Capital da província de Minas Gerais. (Nota original do autor).

6 Coxim é também o nome dado ao ponto de confluência dos rios Taquari e Coxim. (Nota do tradutor).

7 18° 33' 58" lat. S. – 32° 37' 18" long. da ilha de Fer (astrônomos portugueses). (Nota original do autor).

8 A 396 quilômetros ao sul do Coxim. Essas duas localidades pertencem à província de Mato Grosso e estão a cerca de 1522 quilômetros do litoral. (Nota original do autor).

9 Este mal, de natureza palustre, é conhecido no Brasil sob o nome de beribéri. (Nota original do autor).

1 (09-F2-D-01)

O texto descreve um episódio da guerra entre a Tríplice Aliança e o Paraguai, ocorrida de 1865 a 1870. Mencione um dos pontos de vista do autor a respeito das causas do conflito. Se concordar com ele, justifique-o historicamente; caso discorde, apresente outra versão do fato.

2 (09-F2-D-02)

De que forma a Guerra do Paraguai concorreu para o aumento da participação dos militares na política brasileira e para a crise do regime monárquico, com a conseqüente campanha republicana?

3 (09-F2-D-03)

Explique por que a campanha pela abolição dos escravos fortaleceu-se a partir da guerra do Brasil contra o Paraguai.

4(09-F2-D-04)

Durante o século XIX, as relações do Brasil com os países fronteiriços foram marcadas por várias tensões. Indique, excetuando a guerra contra o Paraguai, duas destas relações conflituosas.

5 (09-F2-D-05)

Narrando sua experiência na expedição militar, Taunay se refere ao interior do Brasil, em grande parte desabitado.

Segundo Laura de Mello e Souza,

foi nos espaços abertos e nas zonas distantes que se passou boa parte da história da colonização lusitana na América: longe das igrejas e conventos erguidos nos núcleos administrativos do litoral; longe dos engenhos da várzea pernambucana e do Recôncavo; longe dos povoados pioneiros, como a vila de Porto Seguro ou de São Vicente.

(História da vida privada no Brasil.)

Tendo em vista estas indicações, cite dois fluxos de interiorização do povoamento brasileiro no período colonial, indicando seus objetivos.

6 (09-F2-D-06)

O Visconde de Taunay, autor de *A retirada da Laguna*, descendia de uma família que viera para o Brasil com a Missão Artística Francesa, durante o governo de D. João VI. Que condições políticas européias contribuíram para a vinda da Missão Artística para o Brasil e qual foi um dos seus resultados artístico-culturais?

7 (09-F2-D-07)

Em 1900, em pleno período republicano, o Conde Afonso Celso publicou um livro cujo título revela o seu conteúdo: *Por que me ufano do meu país*. Entre os motivos do otimismo do autor, estava a natureza do país:

Notabiliza-se (...) a floresta brasileira pela ausência relativa de animais ferozes. É muito menos perigosa que as da Índia (...) O Brasil reúne em si as belezas esparsas em toda parte. E são belezas que não passam, apreciadas em qualquer época, superiores às dos Panteons e Coliseus; sobranceiras às injúrias dos séculos e caprichos do gosto – eternas.

Compare os pontos de vista de Afonso Celso sobre a geografia brasileira com a descrição de Taunay no texto apresentado.

8 (09-F2-D-08)

Entre os povos da Antigüidade ocidental, a participação efetiva nas guerras era, em geral, entendida como condição necessária para a participação dos indivíduos nas decisões políticas das cidades. A democracia nas cidades gregas, em Atenas em particular, tornou-se possível graças às mudanças na arte da guerra, ocorridas nos séculos VI e V a.C. Que mudanças foram essas?

9 (09-F2-D-09)

Violências e guerras entre povos caracterizam a história da humanidade, assim como projetos e tentativas de evitá-las. No século XX, foram criados organismos internacionais com a finalidade de pacificar as relações entre nações e países: a Liga das Nações em 1919 e a Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945. Apesar de suas declarações favoráveis à solução negociada dos conflitos, nem a Liga das Nações nem a ONU conseguiram impedir, completamente, a deflagração de guerras. Dê dois exemplos de conflitos ocorridos no século XX, que cada um desses organismos não conseguiu evitar. Justifique a relativa fragilidade desses organismos internacionais.

10 (09-F2-D-10)

Observe a fotografia.



(Folha de S.Paulo, 14.05.2006.)

Pode-se traçar uma analogia entre a paisagem da região da avenida Paulista, na cidade de São Paulo, e cidades da Idade Média europeia, ornadas de torres pontiagudas. A paisagem urbana da Baixa Idade Média expressava aspectos significativos da cultura da época. A verticalidade das torres da avenida Paulista tem objetivos e funções diferentes dos medievais e é reveladora da história do tempo presente. Que aspectos da nossa contemporaneidade são expressos por essa imagem da capital paulista?

1ª FASE CONHECIMENTOS GERAIS – MÚLTIPLA ESCOLHA

31 (10-F1-T-01)

A cidade-Estado clássica parece ter sido criada paralelamente pelos gregos e pelos etruscos e/ou romanos. No caso destes últimos, a influência grega foi inegável, embora difícil de avaliar e medir.

(Ciro Flamarion S. Cardoso. **A cidade-Estado antiga**, 1985.)

Aponte quais eram as características comuns às cidades-Estados clássicas.

- I. Possuíam governo tripartido em assembleia, conselho e certo número de magistrados escolhidos entre os homens elegíveis.
- II. Os cidadãos podiam participar de forma direta no processo político.
- III. Havia separação entre os órgãos de governo e de justiça.

- a) As afirmativas I e II estão corretas.
- b) Apenas a afirmativa III está correta.
- c) As afirmativas I e III estão corretas.
- d) Apenas a afirmativa II está correta.
- e) As afirmativas I, II e III estão corretas.

32 (10-F1-T-02)

Observe a figura.



Madona e Filho, Berlinghiero, século XII.

(www.literaria.net/RP/L2/RPL2.htm)

O ícone, pintura sobre madeira, foi uma das manifestações características da Civilização Bizantina, que abrangeu amplas regiões do continente europeu e asiático. A arte bizantina resultou

- a) do fim da autocracia do Império Romano do Oriente.
- b) da interdição do culto de imagens pelo cristianismo primitivo.
- c) do “Cisma do Oriente”, que rompeu com a unidade do cristianismo.
- d) da fusão das concepções cristãs com a cultura decorativa oriental.
- e) do desenvolvimento comercial das cidades italianas.

⁹⁰ Disponível em: <<http://www.provasdevestibular.com.br/unesp/>>. Acesso: 12 jan. 2014.

33 (10-F1-T-03)

A propósito da expansão marítimo-comercial europeia dos séculos XV e XVI pode-se afirmar que

- a) a igreja católica foi contrária à expansão e não participou da colonização das novas terras.
- b) os altos custos das navegações empobreceram a burguesia mercantil dos países ibéricos.
- c) a centralização política fortaleceu-se com o descobrimento das novas terras.
- d) os europeus pretendiam absorver os princípios religiosos dos povos americanos.
- e) os descobrimentos intensificaram o comércio de especiarias no mar Mediterrâneo.

34 (10-F1-T-03)

(...) como puder, direi algumas coisas das que vi, que, ainda que mal ditas, bem sei que serão de tanta admiração que não se poderão crer, porque os que cá com nossos próprios olhos as vemos não as podemos com o entendimento compreender.

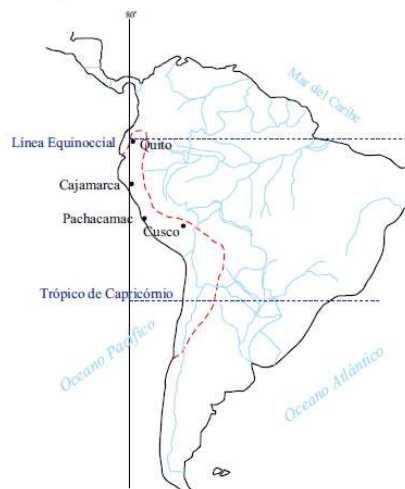
(Hernán Cortés. **Cartas de Relación de la Conquista de México**, escritas de 1519 a 1526.)

O processo de conquista do México por Cortés estendeu-se de 1519 a 1521. A passagem acima manifesta a reação de Hernán Cortés diante das maravilhas de Tenochtitlán, capital da Confederação Mexica. A reação dos europeus face ao novo mundo teve, no entanto, muitos aspectos, compondo admiração com estranhamento e repúdio. Tal fato decorre

- a) do desinteresse dos conquistadores pelas riquezas dos Astecas.
- b) do desconhecimento pelos europeus das línguas dos índios.
- c) do encontro de padrões culturais diferentes.
- d) das semelhanças culturais existentes entre os povos do mundo.
- e) do espírito guerreiro e aventureiro das nações europeias.

35 (10-F1-T-04)

Observe o mapa.



(Luis Guillermo Lumberreras, *Historia de América Andina*, 1999, Adaptado.)

A região que aparece no mapa corresponde ao território que os Incas dominaram por alguns séculos antes da chegada dos espanhóis ao continente americano. Esse povo ficou conhecido por saber aproveitar todos os recursos naturais, inclusive de áreas distantes ou de condições climáticas não muito favoráveis à agricultura.

A forma como esse povo conseguiu lidar com a natureza, extraíndo dela os recursos naturais necessários ao seu abastecimento está relacionada com

- a) o uso de avançados instrumentos de ferro na agricultura e de animais de tração para auxiliar nas atividades de plantio e colheita.
- b) o conhecimento dos mais variados pisos ecológicos, onde podiam caçar, pescar e coletar pequenos frutos silvestres, visto que desconheciam a agricultura.
- c) a sabedoria xamânica sobre astronomia, técnicas hidráulicas e fertilização química de solos, que lhes permitia alcançar grande produção agrícola.
- d) o domínio de irrigação, conhecimento dos solos e da hibridização de sementes e técnica de construção de degraus para plantio nas encostas da Cordilheira dos Andes.
- e) a perfeita relação do homem com a natureza, que permitia a produção abundante de alimentos sem grande participação de mão de obra humana.

- a) em 1895, França, Grã-Bretanha, Portugal, Espanha, Alemanha e Itália fizeram um acordo de divisão da totalidade do continente africano.
- b) os impérios coloniais, a partir da Conferência de Berlim, dominaram a África para instalar indústrias, visto que era algo inexistente na Europa.
- c) os países envolvidos nesse processo necessitavam de mercados exteriores, matérias-primas agrícolas e minerais para compensar o declínio da industrialização na Europa.
- d) a repartição da África foi um projeto civilizador europeu, que, para ser estabelecido, exigiu a destruição social das oligarquias locais.
- e) o imperialismo apoiou-se também nas rivalidades nacionalistas britânica, francesa e alemã, que originaram novos espaços linguísticos na África.

38 (10-F1-T-08)

O petróleo não é uma matéria-prima renovável e precisou de milhões de anos para sua criação. A maioria dos poços encontra-se no Oriente Médio, na antiga União Soviética e nos EUA. Sua importância aumentou desde meados do século XIX, quando era usado na indústria e hoje é um dos grandes fatores de conflitos no Oriente Médio. Aponte as três primeiras grandes crises do petróleo nos últimos anos.

- a) A primeira foi em 1973, quando os EUA tentaram invadir Israel para dominar os poços petrolíferos desse país; a segunda foi em 1979, quando foi criado o Estado da Palestina e eclodiu o conflito com a Arábia Saudita; a terceira foi em 1991, quando começou a guerra do Iraque.
- b) A primeira foi em 1973, quando houve uma crise de produção no Oriente Médio, levando ao aumento do preço dos barris de petróleo no mundo todo; a segunda foi em 1979, quando o Kuwait se recusou a vender petróleo para os EUA; a terceira foi em 1991, quando começou a guerra dos EUA contra o Afeganistão.
- c) A primeira foi em 1973, devido ao conflito árabe-israelense; a segunda em 1979, quando os árabes diminuíram a produção de barris; a terceira em 1991, que acabou gerando a Guerra do Golfo, quando o Iraque invadiu o Kuwait.
- d) A primeira foi em 1973, quando o Iraque invadiu a Palestina; a segunda foi em 1979, período de baixa produção de petróleo no Oriente Médio; a terceira foi em 1991, devido à Guerra do Golfo.
- e) A primeira foi em 1973, quando vários países do mundo exigiram a fundação da OPEP para controlar os preços dos barris de petróleo; a segunda foi em 1979, quando se deu o conflito árabe-israelense; a terceira foi em 1991, quando teve início a guerra da Palestina.

39 (10-F1-T-09)

A fábrica global instala-se além de toda e qualquer fronteira, articulando capital, tecnologia, força de trabalho, divisão do trabalho social e outras forças produtivas. Acompanhada pela publicidade, a mídia impressa e eletrônica, a indústria cultural, misturadas em jornais, revistas, livros, programas de rádio, emissões de televisão, videocliques, fax, redes de computadores e outros meios de comunicação, informação e fabulação, dissolve fronteiras, agiliza os mercados, generaliza o consumismo. Provoca a desterritorialização e reterritorialização das coisas, gentes e ideias. Promove o redimensionamento de espaços e tempos.

(Octavio Ianni, **Teorias da Globalização**, 2002.)

Partindo da metáfora de fábrica global de Octavio Ianni, pode-se identificar como características da globalização

- a) o amplo fluxo de riquezas, de imagens, de poder, bem como as novas tecnologias de informação que estão integrando o mundo em redes globais, em que o Estado também exerce importante papel na relação entre tecnologia e sociedade.
- b) a imposição de regras pelos países da Europa e América do Sul nas relações comerciais e globais que oprimem os mais pobres do mundo e se preocupam muito mais com a expansão das relações de mercado do que com a democracia.
- c) a busca das identidades nacionais como única fonte de significado em um período histórico caracterizado por uma ampla estruturação das organizações sociais, legitimação das instituições e aparecimento de movimentos políticos e expressões culturais.
- d) o multiculturalismo e a interdependência que somente podemos compreender e mudar a partir de uma perspectiva singular que articule o isolamento cultural com o individualismo.
- e) a existência de redes que impedem a dependência dos polos econômicos e culturais no novo mosaico global contemporâneo.

41 (10-F1-T-10)

A Independência do Brasil do domínio português significou o rompimento com

- a) a economia europeia, sustentada pela exploração econômica dos países periféricos.
- b) o padrão da economia colonial, baseado na exportação de produtos primários.
- c) a exploração do trabalho escravo e compulsório de índios e povos africanos.
- d) o liberalismo econômico e a adoção da política metalista ou mercantilista.
- e) o sistema de exclusivo metropolitano, orientado pela política mercantilista.

42 (10-F1-T-11)

A expansão da economia do café para o oeste paulista, na segunda metade do século XIX, e a grande imigração para a lavoura de café trouxeram modificações na história do Brasil como

- a) o fortalecimento da economia de subsistência e a manutenção da escravidão.
- b) a diversificação econômica e o avanço do processo de urbanização.
- c) a divisão dos latifúndios no Vale do Paraíba e a crise da economia paulista.
- d) o fim da república oligárquica e o crescimento do movimento camponês.
- e) a adoção do sufrágio universal nas eleições federais e a centralização do poder.

43 (10-F1-T-12)

Na Primeira República (1889-1930) houve a reprodução de muitos aspectos da estrutura econômica e social constituída nos séculos anteriores. Noutros termos, no final do século XIX e início do XX conviveram, simultaneamente, transformações e permanências históricas.

(Francisco de Oliveira. **Herança econômica do Segundo Império**, 1985.)

O texto sustenta que a Primeira República brasileira foi caracterizada por permanências e mudanças históricas. De maneira geral, o período republicano, iniciado em 1889 e que se estendeu até 1930, foi caracterizado

- a) pela predominância dos interesses dos industriais, com a exportação de bens duráveis e de capital.
- b) por conflitos no campo, com o avanço do movimento de reforma agrária liderado pelos antigos monarquistas.
- c) pelo poder político da oligarquia rural e pela economia de exportação de produtos primários.
- d) pela instituição de uma democracia socialista graças à pressão exercida pelos operários anarquistas.
- e) pelo planejamento econômico feito pelo Estado, que protegia os preços dos produtos manufaturados.

44 (10-F1-T-13)

Um editorial do jornal *Folha de S.Paulo* gerou polêmica e protestos no início de 2009. No entender do editorialista (...) *as chamadas “ditabrandas” – caso do Brasil entre 1964 e 1985 – partiam de uma ruptura institucional e depois preservavam ou instituíam formas controladas de disputa política e acesso à Justiça (...).*

(**Folha de S.Paulo**, 17.02.2009.)

O termo “ditabranda” reporta-se ao

- a) golpe político aplicado por Getúlio Vargas; encerramento da chamada República Velha; repressão ao Partido Comunista; políticas econômicas de cunho nacionalista; suicídio de Vargas e divulgação da carta-testamento.
- b) período do coronelismo na política brasileira; ocorrência de fraudes nas eleições, através do chamado voto de cabresto; polícia política constituída por capangas e jagunços.
- c) período de Juscelino Kubitschek; imposição do crescimento econômico através da industrialização; *slogan* governamental “50 anos em 5”; tempo de democracia restrita, com voto censitário.
- d) golpe político-militar que instalou a ditadura; imposição de Atos Institucionais; extinção dos partidos existentes; instituição do bipartidarismo – ARENA e MDB; repressão à oposição e censura à imprensa.
- e) período de redemocratização; eleições diretas para o executivo, legislativo e judiciário; urbanização acelerada e enfraquecimento do poder dos presidentes da república.

57 (10-F1-T-14)

A Coreia do Norte e a Coreia do Sul foram delimitadas após a 2.ª Guerra Mundial, quando soviéticos e americanos dividiram a península da Coreia no paralelo 38°N. Durante o período da Guerra Fria a reunificação se tornou inviável, surgindo em 1948 as duas Coreias. Nos últimos 56 anos as duas Coreias se mantiveram em estado de guerra. A tensão nesta área se torna crítica em 2009, devido ao fato de a Coreia do Norte ter realizado testes nucleares.

(Cláudia Trevisan, **O Estado de S.Paulo**. Coreia do Norte deixa armistício e ameaça Seul com ataque militar, Maio/2009. Adaptado.)

Ao fazer uma retrospectiva deste período histórico é possível afirmar que:

- a) As tensões permaneceram restritas a tiroteios na fronteira entre as duas Coreias até que a Revolução Chinesa, em 1929, encorajou a Coreia do Norte a tentar unificar a península sob a bandeira do comunismo.
- b) Em junho de 1914, tropas norte-coreanas invadiram a Coreia do Sul, sendo que os EUA usaram a ONU para legitimar uma intervenção internacional e expulsaram os comunistas, ultrapassaram o paralelo 38°N, chegando até a fronteira com a China.
- c) Em nenhum momento histórico Mao Tse-tung apoiou a Coreia do Norte, que, desta maneira, não conseguiu empurrar os americanos para o paralelo 38°N e delimitar seu território.
- d) Os dois lados negociaram só um cessar-fogo, em 1983, o que manteve as duas Coreias em estado de guerra.
- e) A Coreia do Norte ameaçou, em 2009, atacar militarmente a Coreia do Sul e romper o acordo de armistício de 1953.

58 (10-F1-T-15)

Leia com atenção os textos

- I. “A política internacional do pós-guerra apresenta duas características que a distinguem de todos os períodos anteriores: a universalidade das relações entre Estados e a bipolarização do poder planetário. A universalidade das relações entre Estados é fruto da desagregação definitiva dos impérios coloniais. A descolonização da Ásia e da África, que se iniciara no entreguerras, praticamente se completa na década de 60. O aparecimento de dezenas de novos países independentes cria, pela primeira vez, uma diplomacia efetivamente mundial”.
- II. “A bipolarização do poder planetário é resultado do enfraquecimento geopolítico das antigas potências e da emergência de duas superpotências capazes de desencadear a destruição de todo o sistema mundial de Estados”.
- III. “Comandando direta ou indiretamente dezenas de Estados abrigados em suas áreas de influência, as superpotências encetam uma disputa pela hegemonia mundial que tem repercussões nos planos político, econômico e propagandístico. [...] A diplomacia contemporânea se desenvolve em circunstâncias sem precedentes. Raras vezes existiu base menor de entendimento entre as grandes potências, mas tampouco jamais foi tão coibido o uso da força”.

(Demétrio Magnoli, **O mundo contemporâneo**, Relações Internacionais 1945 a 2000. São Paulo: Moderna, 2002. Adaptado.)

Os textos referem-se, respectivamente, a:

- a) I. Organização das Nações Unidas (ONU);
II. Inglaterra e França;
III. Doutrina Monroe.
- b) I. Organização das Nações Unidas (ONU);
II. Estados Unidos e a União Soviética;
III. Guerra Fria.
- c) I. Organização dos Estados Americanos (OEA);
II. Reino Unido e Japão;
III. Plano Marshall.
- d) I. União Europeia;
II. Canadá e EUA;
III. Doutrina Truman.
- e) I. Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN);
II. Alemanha e França;
III. Conferência de Potsdam.

59 (10-F1-T-16)

É possível afirmar através de uma visão de síntese do processo histórico da industrialização no Brasil entre 1880 a 1980, que esta foi retardatória cerca de 100 anos em relação aos centros mundiais do capitalismo. Podemos identificar cinco fases que definem o panorama brasileiro de seu desenvolvimento industrial: 1880 a 1930, 1930 a 1955, 1956 a 1961, 1962 a 1964 e 1964 a 1980.

Leia com atenção as afirmações a seguir, identificando-as com a sua fase de desenvolvimento industrial.

- I. Modelo de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro, sem descentralizar a indústria do Sudeste de forma significativa em direção a outras regiões brasileiras; corresponde ao período de Juscelino Kubitschek, com incremento da indústria de bens de consumo duráveis e de setores básicos.
- II. Modelo de política nacionalista da Era Vargas, com o desenvolvimento autônomo da base industrial demonstrado através da construção da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN). Ressalta-se que, neste período, a Segunda Guerra Mundial impulsionou a industrialização.
- III. Período de desaceleração da economia e do processo industrial motivados pela instabilidade e tensão política no Brasil.
- IV. Implantação dos principais setores da indústria de bens de consumo não duráveis ou indústria leve, mantendo-se a dependência brasileira em relação aos países mais industrializados. O Brasil não possuía indústrias de bens de capital ou de produção.
- V. Período em que o Brasil esteve submetido a constrangimentos econômicos, financeiros e sociais devido a seu endividamento no exterior com o objetivo de atingir o crescimento econômico de 10% ao ano. Mesmo assim, não houve muitos avanços na área social. Modernização conservadora com o Governo Militar.

(Secretaria da Educação. **Geografia, Ensino Médio**. São Paulo, 2008. Adaptado.)

A sequência das fases do desenvolvimento industrial brasileiro descritas nas afirmações é

- a) IV, II, I, III, V.
- b) I, II, V, IV, III.
- c) III, IV, V, I, II.
- d) I, III, II, V, IV.
- e) III, IV, II, V, I.

60 (10-F1-T-17)

Segundo Samuel Huntington, a política mundial está sendo reconfigurada seguindo linhas culturais e civilizacionais, nas quais o papel das religiões é muito importante.

Correlacione as duas colunas:

Religiões	Países
1. Hinduísmo	a. Egito
2. Protestantismo	b. México
3. Islamismo	c. Índia
4. Catolicismo	d. Estados Unidos

Os países e suas respectivas religiões predominantes são:

- a) 1b, 2c, 3a e 4d. b) 1c, 2a, 3d e 4b. c) 1b, 2c, 3d e 4a. d) 1c, 2d, 3a e 4b. e) 1b, 2d, 3c e 4a.

2ª FASE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS – DISCURSIVA

1 (10-F2-D-01)

No século XVIII, surgiram novas ideias que despertaram o interesse de muitos adeptos que rejeitavam as tradições e almejaram explicações racionais para compreender os fenômenos naturais e sociais. Como ficaram conhecidos os pensadores desse período e de que modo esses pensadores influenciaram monarcas e ministros europeus?

2 (10-F2-D-02)

A pecuária, ao longo de praticamente todo período colonial brasileiro, foi uma atividade econômica sempre secundária, mas sempre em expansão, ao contrário do que ocorreu com a agricultura canavieira e com a mineração aurífera. Explique, com relação à pecuária, o porquê destas características.

3 (10-F2-D-03)

Leia atentamente o texto.

O período de pré-independência assistiu ao nascimento de uma literatura de identidade, na qual os americanos glorificavam seus países, proclamavam seus recursos e louvavam seu povo. Enquanto mostravam a seus compatriotas as suas qualidades, esses autores apontavam as qualificações dos americanos para os cargos públicos e na verdade para o autogoverno. Os próprios termos instilavam confiança por repetição – pátria, país, nação, nossa América, nós americanos. Embora ainda se tratasse de um nacionalismo mais cultural do que político e não fosse incompatível com a unidade imperial, mesmo assim ele preparava as mentes dos homens para a independência, ao lembrar-lhes que a América tinha recursos independentes e as pessoas para administrá-los.

(John Lynch. **As origens da independência da América Espanhola**. Leslie Bethell: *História da América Latina*, 2001.)

Indique os principais motivos que levaram as colônias espanholas à independência.

4 (10-F2-D-04)

Discorra sobre a experiência socialista iniciada na Europa no período entre as duas Guerras Mundiais.

5 (10-F2-D-05)

Quais as principais transformações da cultura brasileira na década de 1920? Incluir neste contexto a Semana de Arte Moderna.

6 (10-F2-D-06)

Análise os textos e a charge.

O arsenal do neoliberalismo inclui o farto uso de neologismos que procuram destruir a perspectiva histórica dando novos nomes a velhos processos ou conferir respeito a pseudoconceitos. Surgem, assim, o pós-moderno, o desenvolvimento sustentável, os movimentos sociais urbanos, a exclusão social, os atores (sociais), as ongs, a globalização, o planejamento estratégico..., que procuram encobrir, ao invés de revelar, a natureza do capitalismo contemporâneo.

(www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/ Adaptado.)



Certezas que não se desmancham no ar

Os efeitos sociais da atual crise capitalista são pouco mencionados, especialmente nos veículos de comunicação. Existe uma distorção ideológica nesses veículos e em muitas mensagens governamentais sobre a retomada econômica, mas secundarizando o principal problema aí existente: a hecatombe social sobre milhões de trabalhadores. Não é algo automático ou “natural” a retomada econômica e o retorno dos empregos. Depois do fim das crises econômicas, analisa a OIT, entre quatro a cinco anos são necessários para a recuperação dos empregos. (...) A história social parece-nos que sempre se repete no que se refere às crises capitalistas. Por isso, a pergunta é também histórica: quem vai pagar os custos sociais dessa crise.

Luiz Fernando da Silva

(www.unesp.br/aci/debate Adaptado.)

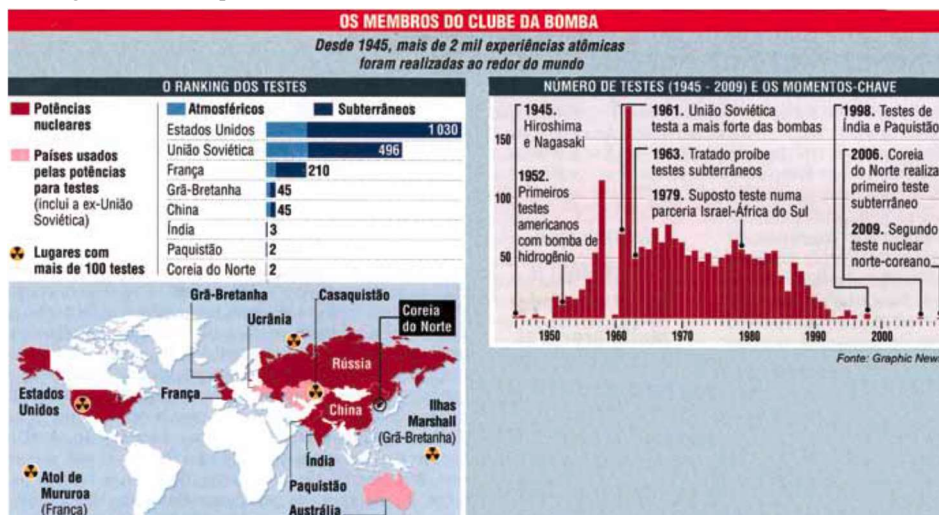
Explicita os princípios básicos do neoliberalismo e faça afirmações que o vinculem com a crise econômica global e o contexto brasileiro.

7 (10-F2-D-07)

A era nuclear tem uma dimensão estratégica e militar, mas tem, também, uma dimensão tecnológica e energética.

O Clube nuclear foi oficializado pelo Tratado de Não-Proliferação de Armas Nucleares (TNP), de 1968. O princípio da não proliferação sofreu desafios de programas nucleares mais ou menos secretos e esse princípio, hoje, encontra-se em crise.

Faça uma leitura do gráfico e do mapa:



A partir desta leitura, mencione três características importantes do Clube da Bomba.

1ª FASE CONHECIMENTOS GERAIS – MÚTIPLA ESCOLHA

31 (11-F1-T-01)



(Templo da Concorrência, Agrigento, Itália.)

O Templo da Concorrência foi construído no sul da Sicília, no século V a.C., e é um marco da

- a) arte românica, caracterizada pelos arcos de meia volta e pela inspiração religiosa politeísta.
- b) arquitetura clássica, imposta pelos macedônios à ilha no processo de helenização empreendido por Alexandre, o Grande.
- c) arte etrusca, oriunda do norte da península itálica e desenvolvida no Mediterrâneo durante o período de hegemonia romana.
- d) arquitetura dórica, levada à ilha pelos gregos na expansão e colonização mediterrânea da chamada Magna Grécia.
- e) arte gótica, marcada pela verticalização das construções e pela sugestão de ascensão dos homens ao reino dos céus.

32 (11-F1-T-02)

[Na Idade Média] *Homens e mulheres gostavam muito de festas. Isso vinha, geralmente, tanto das velhas tradições pagãs (...), quanto da liturgia cristã.*

(Jacques Le Goff. **A Idade Média explicada aos meus filhos**, 2007.)

Sobre essas festas medievais, podemos dizer que

- a) muitos relatos do cotidiano medieval indicam que havia um confronto entre as festas de origem pagã e as criadas pelo cristianismo.
- b) os torneios eram as principais festas e rompiam as distinções sociais entre senhores e servos que, montados em cavalos, se divertiam juntos.
- c) a Igreja Católica apoiava todo tipo de comemoração popular, mesmo quando se tratava do culto a alguma divindade pagã.
- d) as festas rurais representavam sempre as relações sociais presentes no campo, com a encenação do ritual de sagração de cavaleiros.
- e) religiosos e nobres preferiam as festas privadas e pagãs, recusando-se a participar dos grandes eventos públicos cristãos.

33 (11-F1-T-03)

Entre as formas de resistência negra à escravidão, durante o período colonial brasileiro, podemos citar

- a) a organização de quilombos, nos quais, sob supervisão de autoridades brancas, os negros podiam viver livremente.
- b) as sabotagens realizadas nas plantações de café, com a introdução de pragas oriundas da África.
- c) a preservação de crenças e rituais religiosos de origem africana, que eram condenados pela Igreja Católica.
- d) as revoltas e fugas em massa dos engenhos, seguidas de embarques clandestinos em navios que rumavam para a África.
- e) a adoção da fé católica pelos negros, que lhes proporcionava imediata alforria concedida pela Igreja.

34 (11-F1-T-04)

Artigo 5.º — O comércio de mercadorias inglesas é proibido, e qualquer mercadoria pertencente à Inglaterra, ou proveniente de suas fábricas e de suas colônias é declarada boa presa.

(...)

⁹¹ Disponível em: <<http://www.provasdevestibular.com.br/unesp/>>. Acesso: 12 jan. 2014.

Artigo 7.º — Nenhuma embarcação vinda diretamente da Inglaterra ou das colônias inglesas, ou lá tendo estado, desde a publicação do presente decreto, será recebida em porto algum.

Artigo 8.º — Qualquer embarcação que, por meio de uma declaração, transgredir a disposição acima, será apresada e o navio e sua carga serão confiscados como se fossem propriedade inglesa.

(Excerto do Bloqueio Continental, Napoleão Bonaparte. Citado por Kátia M. de Queirós Mattoso. **Textos e documentos para o estudo da história contemporânea (1789-1963)**, 1977.)

Esses artigos do Bloqueio Continental, decretado pelo Imperador da França em 1806, permitem notar a disposição francesa de

- estimular a autonomia das colônias inglesas na América, que passariam a depender mais de seu comércio interno.
- impedir a Inglaterra de negociar com a França uma nova legislação para o comércio na Europa e nas áreas coloniais.
- provocar a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, por meio da ocupação militar da Península Ibérica.
- ampliar a ação de corsários ingleses no norte do Oceano Atlântico e ampliar a hegemonia francesa nos mares europeus.
- debilitar economicamente a Inglaterra, então em processo de industrialização, limitando seu comércio com o restante da Europa.

35 (11-F1-T-05)

A Guerra do Paraguai (1864-1870) foi definida, por alguns historiadores, como um momento de apogeu do Império brasileiro. Outros preferiram considerá-la como uma demonstração de seu declínio. Tal discordância se justifica porque o conflito sul-americano

- estabeleceu pleno domínio militar brasileiro na região do Prata, mas provocou grave crise financeira no Brasil.
- abriu o mercado paraguaio para as manufaturas brasileiras, mas não evitou a entrada no Paraguai de mercadorias contrabandeadas.
- freou o crescimento econômico dos países vizinhos, mas permitiu o aumento da influência americana na região.
- ajudou a profissionalizar e politizar o Exército brasileiro, mas contribuiu na difusão, entre suas lideranças, do abolicionismo.
- fez do imperador brasileiro um líder continental, mas gerou a morte de milhares de soldados brasileiros.

36 (11-F1-T-06)

(...) “Confeitaria do Custódio”. Muita gente certamente lhe não conhecia a casa por outra designação. Um nome, o próprio nome do dono, não tinha significação política ou figuração histórica, ódio nem amor, nada que chamasse a atenção dos dois regimes, e conseqüentemente que pusesse em perigo os seus pastéis de Santa Clara, menos ainda a vida do proprietário e dos empregados. Por que é que não adotava esse alvitre? Gastava alguma coisa com a troca de uma palavra por outra, Custódio em vez de Império, mas as revoluções trazem sempre despesas.

(Machado de Assis. **Esau e Jacó**. Obra completa, 1904.)

O fragmento, extraído do romance *Esau e Jacó*, de Machado de Assis, narra a desventura de Custódio, dono de uma confeitaria no Rio de Janeiro, que, às vésperas da proclamação da República, mandou fazer uma placa com o nome “Confeitaria do Império” e agora temia desagradar ao novo regime. A ironia com que as dúvidas de Custódio são narradas representa o

- desconsolo popular com o fim da monarquia e a queda do imperador, uma personagem política idolatrada.
- respaldo da sociedade com que a proclamação da República contou e que a transformou numa revolução social.
- alheamento de parte da sociedade brasileira diante do conteúdo ideológico da mudança política.
- reconhecimento, pelos cidadãos brasileiros, da ampliação dos direitos de cidadania trazidos pela República.
- impacto profundo da transformação política no cotidiano da população, que imediatamente apoiou o novo regime.

37 (11-F1-T-07)

Os operários das fábricas e das usinas, assim como as tropas rebeldes, devem escolher sem demora seus representantes ao governo revolucionário provisório, que deve ser constituído sob a guarda do povo revolucionário amotinado e do exército.

(Manifesto de 27 de fevereiro de 1917, in Marc Ferro. **A Revolução Russa de 1917**, 1974.)

O manifesto, lançado em meio às tensões de 1917 na Rússia, revela a posição dos

- czaristas, que buscavam organizar a luta pela retomada do poder.
- bolcheviques, que chamavam os operários a se mobilizarem nos sovietes.
- social-democratas, que pretendiam controlar o governo provisório.
- mencheviques, que defendiam o caráter democrático do novo governo.
- militares, que tentavam controlar a revolta popular.

38 (11-F1-T-08)

A peça *Fonte* foi criada pelo francês Marcel Duchamp e apresentada em Nova Iorque em 1917.



(*Fonte* – obra de Marcel Duchamp, fotografada por Alfred Stieglitz.)

A transformação de um urinol em obra de arte representou, entre outras coisas,

- a) a alteração do sentido de um objeto do cotidiano e uma crítica às convenções artísticas então vigentes.
- b) a crítica à vulgarização da arte e a ironia diante das vanguardas artísticas do final do século XIX.
- c) o esforço de tirar a arte dos espaços públicos e a insistência de que ela só podia existir na intimidade.
- d) a vontade de expulsar os visitantes dos museus, associando a arte a situações constrangedoras.
- e) o fim da verdadeira arte, do conceito de beleza e importância social da produção artística.

39 (11-F1-T-09)

A construção de Brasília durante o governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) teve, entre suas motivações oficiais,

- a) afastar de São Paulo a sede do governo federal, impedindo que a elite cafeeira continuasse a controlá-lo.
- b) estimular a ocupação do interior do país, evitando a concentração das atividades econômicas em áreas litorâneas.
- c) deslocar o funcionalismo público do Rio de Janeiro, permitindo que a cidade tivesse mais espaços para acolher os turistas.
- d) tornar a nova capital um importante centro fabril, reunindo a futura indústria de base do Brasil.
- e) reordenar o aparato militar brasileiro, expandindo suas áreas de atuação até as fronteiras dos países vizinhos.

40 (11-F1-T-10)

“É proibido proibir”

“A imaginação no poder”

As duas frases foram pintadas em muros de Paris durante as revoltas estudantis de maio de 1968. Elas ilustram algumas ideias dos rebeldes, como

- a) a celebração da sociedade ocidental, do consumismo e do capitalismo monopolista.
- b) o fim de todo tipo de governo e a valorização dos meios de comunicação de massa.
- c) a defesa da liberdade total, do socialismo real e do conceito de alimentação natural.
- d) o desejo de extinguir as provas de acesso ao ensino superior e as aulas de língua estrangeira.
- e) a crítica à sociedade de consumo, às hierarquias e à burocratização da sociedade.

41 (11-F1-T-11)

A Guerra das Malvinas (Falklands) opôs Argentina e Inglaterra de abril a junho de 1982. Entre os motivos da guerra, podemos citar a

- a) ação imperialista inglesa sobre a Antártida, que pretendia expandir o território britânico até o extremo sul.
- b) intenção norte-americana de manter hegemonia militar sobre o continente através do domínio inglês.
- c) disposição argentina de retomar o controle das ilhas, ricas em combustíveis fósseis e estrategicamente importantes.
- d) interferência do Brasil, que se dispôs a mediar o conflito, mas aguçou a tensão entre Inglaterra e Argentina.
- e) omissão da Organização das Nações Unidas, que se recusou a apoiar as pretensões britânicas em relação às ilhas.

42 (11-F1-T-12)

A campanha pelo restabelecimento das eleições diretas para presidente da República do Brasil, em 1984, intitulada “Diretas Já!”,

- a) tentava garantir que o primeiro presidente pós-regime militar fosse escolhido, em 1985, pelo Colégio Eleitoral.
- b) defendia a continuidade dos militares no poder, desde que fossem escolhidos pelo voto direto dos brasileiros.
- c) foi a primeira mobilização pública de membros da sociedade civil brasileira desde o golpe militar de 1964.
- d) reuniu diferentes partidos políticos em torno da aprovação de emenda constitucional que reintroduzia o voto direto para presidente.
- e) teve sucesso, pois contou com apoio oficial da Igreja Católica, dos sindicatos, das forças armadas e do partido situacionista.

43 (11-F1-T-13)



No Oriente Médio, a água é um recurso precioso e uma fonte de conflito. A escassez de recursos hídricos está aumentando as tensões políticas entre países e dentro deles, e entre as comunidades e os interesses comerciais. A Guerra dos Seis Dias, em 1967, foi, em parte, a resposta de Israel à proposta da Jordânia de desviar o rio Jordão para seu próprio uso. A terra tomada na guerra deu-lhe acesso não apenas às águas das cabeceiras do Jordão, como também o controle do aquífero que há por baixo da Cisjordânia, aumentando assim os recursos hídricos em quase 50%.

(Robin Clarke e Jannet King. **O Atlas da Água**, 2005. Adaptado.)

A partir da leitura do mapa e do texto, pode-se afirmar que a água é uma questão importante nas negociações entre

- a) o Iraque e os turcos.
- b) os palestinos e a Síria.
- c) o Líbano e a Síria.
- d) os iranianos e o Iraque.
- e) Israel e os palestinos.

44 (F1-T-14)

Cândido Portinari conseguiu retratar em suas obras o dia a dia do brasileiro comum, procurando denunciar os problemas sociais do nosso país. No quadro *Os Retirantes*, produzido em 1944, Portinari expõe o sofrimento dos migrantes, representados por pessoas magérrimas e com expressões que transmitem sentimentos de fome e miséria.



Sobre o tema desta obra, afirma-se:

- I. Essa migração foi provocada pelo baixo índice de mortalidade infantil do Nordeste, associado à boa distribuição de renda na região.
- II. Contribuíram para essa migração os problemas de cunho social da região Sul, com altas taxas de mortalidade infantil.
- III. Os retirantes fugiram dos problemas provocados pela seca, pela desnutrição e pelos altos índices de mortalidade infantil no Nordeste.
- IV. Contribuíram para essa migração a desigualdade social, no Nordeste.

É correto apenas o que se afirma em

- a) I.
- b) I e II.
- c) II, III e IV.
- d) III e IV.
- e) IV.

47 (11-F1-T-15)

Analisar a charge e o texto a seguir.



As teses dos neoconservadores voltaram a aparecer em plena luz do dia com o regresso dos republicanos à Casa Branca, em 2000, depois de uma controvertida vitória eleitoral de George W. Bush (o filho). Sob a influência de neoconservadores como o vice-presidente Dick Cheney, o novo presidente se recusou a assinar o Protocolo de Kyoto de defesa do meio ambiente e rompeu vários tratados internacionais.

(Igor Fuser. **Geopolítica – o mundo em conflito**, 2006. Adaptado.)

Sobre o período que se segue aos acontecimentos da charge e do texto, faz-se as seguintes afirmações.

- I. Ao contrário dos defensores da redução dos gastos militares após o fim da Guerra Fria, a linha-dura americana propunha a ampliação do aparato militar e do recurso à guerra como principais instrumentos de política externa do governo Bush.
- II. O inimigo imediato já estava escolhido: a Arábia Saudita, um país riquíssimo em petróleo. Os EUA acreditavam ter ainda contas a ajustar com o ditador Saddam Hussein, cujo regime havia sobrevivido à derrota na Guerra do Golfo de 1991.
- III. A decisão de invadir a Turquia foi tomada quando ocorreram os atentados de 11 de setembro de 2001. Os cidadãos norte-americanos nunca tinham testemunhado um ataque tão devastador em seu próprio território.
- IV. A resposta do governo Bush, aos atentados de 11 de setembro de 2001, veio rápida, com um ataque militar fulminante ao Afeganistão. Aproveitando-se da solidariedade internacional aos EUA após os atentados, declara “Guerra ao Terror” e ao “Eixo do Mal”, constituído por Iraque, Coreia do Norte e Irã.

É correto apenas o que se afirma em

- a) I e IV.
- b) II e III.
- c) II, III e IV.
- d) I, III e IV.
- e) I, II e III.

51 (11-F1-T-16)

Analise o mapa.



(Hervé Théry e Neli Aparecida de Mello. *Atlas do Brasil - disparidades e dinâmica do território*, 2005. Adaptado.)

A partir das informações do mapa, pode-se afirmar que a expansão geoeconômica do território brasileiro, no período assinalado, anos 1890, mostrou que nesse século

- havia uma importante corrente migratória para o norte, o que impulsionou o seu desenvolvimento. Os vários focos econômicos, embora distantes entre si, tinham o centro de maior influência no estado de Mato Grosso.
- havia vários focos econômicos distantes entre si, mas que o centro de maior influência econômica estava centrado na atual região Norte.
- havia vários focos econômicos interligados por malhas viárias, o que facilitava o desenvolvimento do país.
- o foco econômico de maior importância era localizado na região Nordeste.
- havia vários focos econômicos distantes entre si, mas o maior centro estava localizado na atual região Sudeste.

53 (11-F1-T-17)



(Candido Portinari, *Café*, 1934.)

O quadro de Portinari representa um ciclo econômico que, em fins de 1929, entra em crise. Tem início no Rio de Janeiro, principalmente nas regiões mais elevadas, onde o arbusto encontrou características ideais para cultivo, como solo e clima.

No início do século XIX, essa lavoura foi expandida para o oeste do Rio de Janeiro, quando entra na região do

- a) vale do rio Tietê. Com mão de obra de emigrantes, capital vindo do exterior e mercado interno consumidor, o café, no ano de 1805, vem a ocupar o primeiro lugar na pauta de exportação brasileira.
- b) vale do rio São Francisco. Com mão de obra escrava, capital provindo da mineração e mercado externo consumidor, o café, na década de 1820, vem a ocupar o quarto lugar na pauta de exportação brasileira.
- c) vale do rio Paraíba do Sul, regiões fluminense e paulista. Com mão de obra escrava, capital e mercado externo consumidor, o café, na década de 1820, vem a ocupar o terceiro lugar na pauta de exportação brasileira.
- d) vale do rio Paraná. Com mão de obra escrava de difícil acesso, capital em declínio e redução do mercado consumidor, o café, na década de 1890, perde lugar no espaço agrícola para o cultivo do algodão e da borracha.
- e) vale do rio Grande, pelas encostas da serra da Mantiqueira. Com mão de obra mineira, empréstimo de capital local e mercado consumidor, o café se expande para a região de Ribeirão Preto, o que possibilitou um grande desenvolvimento para o oeste do estado de São Paulo.

67 (11-F1-T-18)

Há cerca de 40.000 anos, duas espécies do gênero *Homo* conviveram na área que hoje corresponde à Europa: *H. sapiens* e *H. neanderthalensis*. Há cerca de 30.000 anos, os neandertais se extinguíram, e tornamo-nos a única espécie do gênero.

No início de 2010, pesquisadores alemães anunciaram que, a partir de DNA extraído de ossos fossilizados, foi possível sequenciar cerca de 60% do genoma do neandertal. Ao comparar essas sequências com as sequências de populações modernas do *H. sapiens*, os pesquisadores concluíram que de 1 a 4% do genoma dos europeus e asiáticos é constituído por DNA de neandertais. Contudo, no genoma de populações africanas não há traços de DNA neandertal.

Isto significa que

- a) os *H. sapiens*, que teriam migrado da Europa e Ásia para a África, lá chegando entrecruzaram com os *H. neanderthalensis*.
- b) os *H. sapiens*, que teriam migrado da África para a Europa, lá chegando entrecruzaram com os *H. neanderthalensis*.
- c) o *H. sapiens* e o *H. neanderthalensis* não têm um ancestral em comum.
- d) a origem do *H. sapiens* foi na Europa, e não na África, como se pensava.
- e) a espécie *H. sapiens* surgiu independentemente na África, na Ásia e na Europa.

2ª FASE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS – DISCURSIVA

1 (11-F2-D-01)

Um autor do século VI assim descreveu o rei Átila, que, comandando os hunos, chegou às portas de Roma:

Homem vindo ao mundo em um entrecruze de raças, terror de todos os países, não sei como ele semeava tanto pavor, a não ser pela ligação que se fazia de sua pessoa com um sentimento de terror. Tinha um porte altivo e um olhar singularmente móvel, se bem que cada um de seus movimentos traduzisse o orgulho de seu poder. (...) sua pequena-estatura, seu peito largo, sua cabeça grande, seus olhos minúsculos, sua barba rala, sua cabeleira eriçada, seu nariz muito curto, sua tez escura, eram sinais de suas origens.

(Jordanes. *Getica* XXXV (c. 551), citado por Jaime Pinsky (org.). *O modo de produção feudal*, 1982.)

Ao representar Átila, que imagem dos bárbaros o autor transmite?

3 (11-F2-D-02)

Em 1922, Ele marcha sobre Roma. Ele é a Itália em movimento. A Revolução prossegue. Depois de meio século de letargia, a nação cria seu próprio regime. Surge o Estado dos italianos. Seu poder manifesta-se. Suas virtudes vêm à tona. Seu império está em formação. Esse grande renascimento (...) terá o nome Dele. Em todo o mundo se inaugura um século italiano: o século de Mussolini.

(Augusto Turati (1928), citado por Donald Sassoon. *Mussolini e a ascensão do fascismo*, 2009.)

O perfil de Benito Mussolini foi escrito em 1928 e mostra algumas características do fascismo italiano. Identifique, a partir do documento, como esse perfil de Mussolini, traçado pelo autor do texto, caracteriza a ideologia fascista e se opõe aos princípios políticos democráticos.

4 (11-F2-D-03)

A década de 1930 no Brasil é normalmente associada ao varguismo. Além da liderança de Getúlio Vargas, o período também apresentou forte radicalização política. Como podemos associar tal fenômeno ao panorama internacional de então? Cite dois exemplos de agrupamentos políticos radicais atuantes no Brasil dos anos 30 e algumas de suas principais propostas.

11 (11-F2-D-04)

O Iluminismo é a saída do homem de um estado de menoridade que deve ser imputado a ele próprio. Menoridade é a incapacidade de servir-se do próprio intelecto sem a guia de outro. Imputável a si próprios é esta menoridade se a causa dela não depende de um defeito da inteligência, mas da falta de decisão e da coragem de servir-se do próprio intelecto sem ser guiado por outro. Sapere aude! Tem a coragem de servires de tua própria inteligência!

(Immanuel Kant, 1784.)

Esse texto do filósofo Kant é considerado uma das mais sintéticas e adequadas definições acerca do Iluminismo. Justifique essa importância comentando o significado do termo “menoridade”, bem como os fatores sociais que produzem essa condição, no campo da religião e da política.

12 (11-F2-D-05)

Três maneiras há de preservar a posse de Estados acostumados a serem governados por leis próprias; primeiro, devastá-los; segundo, morar neles; terceiro, permitir que vivam com suas leis, arrancando um tributo e formando um governo de poucas pessoas, que permaneçam amigas. Sucede que, na verdade, a garantia mais segura da posse é a ruína. Os que se tornam senhores de cidades livres por tradição, e não as destroem, serão destruídos por elas. Essas cidades costumam ter por bandeira, em suas rebeliões, tanto a liberdade quanto suas antigas leis, jamais esquecidas, nem com o passar do tempo, nem por influência dos favores que receberam. Por mais que se faça, e sejam quais forem os cuidados, sem promover desavença e desagregação entre os habitantes, continuarão eles a recordar aqueles princípios e a estes irão recorrer em quaisquer oportunidades e situações.

(Nicolau Maquiavel. Publicado originalmente em 1513. Adaptado.)

Partindo de uma definição de moralidade como conjunto de regras de conduta humana que se pretendem válidas em termos absolutos, responda se o pensamento de Maquiavel é compatível com a moralidade cristã. Justifique sua resposta, comentando o teor prático ou pragmático do pensamento desse filósofo.

1ª FASE CONHECIMENTOS GERAIS – MÚLTIPLA ESCOLHA

31 (12-F1-T-01)

Aedo e adivinho têm em comum um mesmo dom de “vidência”, privilégio que tiveram de pagar pelo preço dos seus olhos. Cegos para a luz, eles veem o invisível. O deus que os inspira mostra-lhes, em uma espécie de revelação, as realidades que escapam ao olhar humano. Sua visão particular age sobre as partes do tempo inacessíveis às criaturas mortais: o que aconteceu outrora, o que ainda não é.

(Jean-Pierre Vernant. **Mito e pensamento entre os gregos**, 1990. Adaptado.)

O texto refere-se à cultura grega antiga e menciona, entre outros aspectos,

- a) o papel exercido pelos poetas, responsáveis pela transmissão oral das tradições, dos mitos e da memória.
- b) a prática da feitiçaria, estimulada especialmente nos períodos de seca ou de infertilidade da terra.
- c) o caráter monoteísta da sociedade, que impedia a difusão dos cultos aos deuses da tradição clássica.
- d) a forma como a história era escrita e lida entre os povos da península balcânica.
- e) o esforço de diferenciar as cidades-estados e reforçar o isolamento e a autonomia em que viviam.

32 (12-F1-T-02)

(...) o elemento religioso não limitou os seus efeitos ao fortalecimento, no mundo da cavalaria, do espírito de corpo; exerceu também uma ação poderosa sobre a lei moral do grupo. Antes de o futuro cavaleiro receber a sua espada, no altar, era-lhe exigido um juramento, que especificava as suas obrigações.

(Marc Bloch. **A sociedade feudal**, 1987.)

O texto mostra que os cavaleiros medievais, entre outros aspectos de sua formação e conduta,

- a) mantinham-se fieis aos comerciantes das cidades, a quem deviam proteger e defender na vida cotidiana e em caso de guerra.
- b) privilegiavam, na sua formação, os aspectos religiosos, em detrimento da preparação e dos exercícios militares.
- c) valorizavam os torneios, pois neles mostravam seus talentos e sua força, ganhando prestígio e poder no mundo medieval.
- d) agiam apenas de forma individual, realizando constantes disputas e combates entre si.
- e) definiam-se como uma ordem particular dentro da rígida estrutura feudal, mas mantinham vínculos profundos com a Igreja.

33 (12-F1-T-03)

Os centros artísticos, na verdade, poderiam ser definidos como lugares caracterizados pela presença de um número razoável de artistas e de grupos significativos de consumidores, que por motivações variadas — glorificação familiar ou individual, desejo de hegemonia ou ansia de salvação eterna — estão dispostos a investir em obras de arte uma parte das suas riquezas. Este último ponto implica, evidentemente, que o centro seja um lugar ao qual afluem quantidades consideráveis de recursos eventualmente destinados à produção artística.

Além disso, poderá ser dotado de instituições de tutela, formação e promoção de artistas, bem como de distribuição das obras. Por fim, terá um público muito mais vasto que o dos consumidores propriamente ditos: um público não homogêneo, certamente (...).

(Carlo Ginzburg. **A micro-história e outros ensaios**, 1991.)

Os “centros artísticos” descritos no texto podem ser identificados

- a) nos mosteiros medievais, onde se valorizava especialmente a arte sacra.
- b) nas cidades modernas, onde floresceu o Renascimento cultural.
- c) nos centros urbanos romanos, onde predominava a escultura gótica.
- d) nas cidades-estados gregas, onde o estilo dórico era hegemônico.
- e) nos castelos senhoriais, onde prevalecia a arquitetura românica.

34 (12-F1-T-04)

A Revolução Puritana (1640) e a Revolução Gloriosa (1688) transformaram a Inglaterra do século XVII. Sobre o conjunto de suas realizações, pode-se dizer que

- a) determinaram o declínio da hegemonia inglesa no comércio marítimo, pois os conflitos internos provocaram forte redução da produção e exportação de manufaturados.

⁹² Disponível em: <<http://www.provasdevestibular.com.br/unesp/>>. Acesso: 12 jan. 2014.

- b) resultaram na vitória política dos projetos populares e radicais dos cavadores e dos niveladores, que defendiam o fim da monarquia e dos privilégios dos nobres.
- c) envolveram conflitos religiosos que, juntamente com as disputas políticas e sociais, desembocaram na retomada do poder pelos católicos e em perseguições contra protestantes.
- d) geraram um Estado monárquico em que o poder real devia se submeter aos limites estabelecidos pela legislação e respeitar as decisões tomadas pelo Parlamento.
- e) precederam as revoluções sociais que, nos dois séculos seguintes, abalaram França, Portugal e as colônias na América, provocando a ascensão política do proletariado industrial.

Instrução: Leia o texto para responder às questões de números 35 e 36

Os africanos não escravizavam africanos, nem se reconheciam então como africanos. Eles se viam como membros de uma aldeia, de um conjunto de aldeias, de um reino e de um grupo que falava a mesma língua, tinha os mesmos costumes e adorava os mesmos deuses. (...) Quando um chefe (...) entregava a um navio europeu um grupo de cativos, não estava vendendo africanos nem negros, mas (...) uma gente que, por ser considerada por ele inimiga e bárbara, podia ser escravizada. (...) O comércio transatlântico (...) fazia parte de um processo de integração econômica do Atlântico, que envolvia a produção e a comercialização, em grande escala, de açúcar, algodão, tabaco, café e outros bens tropicais, um processo no qual a Europa entrava com o capital, as Américas com a terra e a África com o trabalho, isto é, com a mão de obra cativa.

(Alberto da Costa e Silva. **A África explicada aos meus filhos**, 2008. Adaptado.)

35 (12-F1-T-05)

Ao caracterizar a escravidão na África e a venda de escravos por africanos para europeus nos séculos XVI a XIX, o texto

- a) reconhece que a escravidão era uma instituição presente em todo o planeta e que a diferenciação entre homens livres e homens escravos era definida pelas características raciais dos indivíduos.
- b) critica a interferência europeia nas disputas internas do continente africano e demonstra a rejeição do comércio escravagista pelos líderes dos reinos e aldeias então existentes na África.
- c) diferencia a escravidão que havia na África da que existia na Europa ou nas colônias americanas, a partir da constatação da heterogeneidade do continente africano e dos povos que lá viviam.
- d) afirma que a presença europeia na África e na América provocou profundas mudanças nas relações entre os povos nativos desses continentes e permitiu maior integração e colaboração interna.
- e) considera que os únicos responsáveis pela escravização de africanos foram os próprios africanos, que aproveitaram as disputas tribais para obter ganhos financeiros.

36 (12-F1-T-06)

Ao caracterizar a “integração econômica do Atlântico”, o texto

- a) destaca os diferentes papéis representados por africanos, europeus e americanos na constituição de um novo espaço de produção e circulação de mercadorias.
- b) reconhece que europeus, africanos e americanos se beneficiaram igualmente das relações comerciais estabelecidas através do Oceano Atlântico.
- c) afirma que a globalização econômica se iniciou com a colonização da América e não contou, na sua origem, com o predomínio claro de qualquer das partes envolvidas.
- d) sustenta que a escravidão africana nas colônias europeias da América não exerceu papel fundamental na integração do continente americano com a economia que se desenvolveu no Oceano Atlântico.
- e) ressalta o fato de a América ter se tornado a principal fornecedora de matérias-primas para a Europa e de que alguns desses produtos eram usados na troca por escravos africanos.

37 (12-F1-T-07)

A tabela contém dados extraídos de *A formação do capitalismo dependente no Brasil*, 1977, de Ladislau Dowbor, que se referem ao preço médio de um escravo (sexo masculino) no Vale do Paraíba.

ANO	PREÇO (MIL RÉIS)
1835	375
1845	384
1855	1.075
1865	972
1875	1.256

Indique a alternativa, que pode ser confirmada pelos dados apresentados na tabela.

- a) A comercialização interna de escravos permitiu que os preços se mantivessem altos na primeira metade do século XIX.
- b) A Lei do Ventre Livre, de 1871, foi a principal responsável pela diminuição no número de escravos e pela redução dos preços.
- c) A grande imigração, a partir de 1870, aumentou o uso de mão de obra escrava e provocou redução nos preços.
- d) A proibição do tráfico de escravos, em 1850, provocou sensível aumento nos preços, pois limitou drasticamente o ingresso de africanos.
- e) A aplicação da tarifa Alves Branco, em 1844, aumentou os impostos de importação, dificultou o tráfico de escravos e provocou elevação nos preços.

38 (12-F1-T-08)

O caudilhismo é um fenômeno político hispano-americano do século XIX, que se associa

- a) à resistência contra o intervencionismo norte-americano, sobretudo nas áreas do Caribe e América Central.
- b) às guerras civis entre unitários e federalistas durante o processo de formação dos Estados nacionais.
- c) aos pensadores liberais que lutaram pela emancipação política e econômica do continente.
- d) às lideranças militares que atuaram nas guerras de independência e defenderam a unificação do continente.
- e) ao temor, manifesto sobretudo na região do Prata, de que o Império brasileiro avançasse militarmente para o sul.

39 (12-F1-T-09)

Com pouco dinheiro, mas fora do eixo revolucionário do mundo, ignorando o Manifesto Comunista e não querendo ser burguês, passei naturalmente a ser boêmio. (...) Continuei na burguesia, de que mais que aliado, fui índice cretino, sentimental e poético. (...) A valorização do café foi uma operação imperialista. A poesia Pau Brasil também. Isso tinha que ruir com as cornetas da crise. Como ruíu quase toda a literatura brasileira “de vanguarda”, provinciana e suspeita, quando não extremamente esgotada e reacionária.

(Oswald de Andrade. Prefácio a **Serafim Ponte Grande**, 1933.)

O texto de Oswald de Andrade

- a) expõe o anseio do autor de que a literatura e as demais formas artísticas fossem controladas pelo Estado e escapassem, assim, da tutela da classe social hegemônica.
- b) revela algumas das principais características do movimento modernista de 1922, como a busca da identidade nacional e a adesão a projetos político-partidários de direita.
- c) indica o afastamento gradual dos participantes da Semana de Arte Moderna em relação aos componentes ideológicos de esquerda que caracterizaram o movimento.
- d) explicita a preocupação dos setores políticos e sociais dominantes frente à crise econômica provocada pela alta do preço do café e sua tentativa de regulamentar o setor.
- e) demonstra a defesa, pelo autor, da politização da produção literária e o abandono de parte dos princípios estéticos que guiaram sua obra na década anterior.

40 (12-F1-T-10)

A Coluna Prestes, que percorreu cerca de 25 mil quilômetros no interior do Brasil entre 1924 e 1927, associa-se

- a) ao florianismo, do qual se originou, e ao repúdio às fraudes eleitorais da Primeira República.
- b) à tentativa de implantação de um poder popular, expressa na defesa de pressupostos marxistas.
- c) ao movimento tenentista, do qual foi oriunda, e à tentativa de derrubar o presidente Artur Bernardes.
- d) à crítica ao caráter oligárquico da Primeira República e ao apoio à candidatura presidencial de Getúlio Vargas.
- e) ao esforço de implantação de um regime militar e à primeira mobilização política de massas na história brasileira.

41 (12-F1-T-11)

Nas primeiras sequências de O triunfo da vontade [filme alemão de 1935], Hitler chega de avião como um esperado Messias. O bimotor plina sobre as nuvens que se abrem à medida que ele desce sobre a cidade. A propósito dessa cena, a cineasta escreveria: “O sol desapareceu atrás das nuvens. Mas quando o Führer chega, os raios de sol cortam o céu, o céu hitleriano”.

(Alcir Lenharo. **Nazismo, o triunfo da vontade**, 1986.)

O texto mostra algumas características centrais do nazismo:

- a) o desprezo pelas manifestações de massa e a defesa de princípios religiosos do catolicismo.
- b) a glorificação das principais lideranças políticas e a depreciação da natureza.
- c) o uso intenso do cinema como propaganda política e o culto da figura do líder.
- d) a valorização dos espaços urbanos e o estímulo à migração dos camponeses para as cidades.
- e) o apreço pelas conquistas tecnológicas e a identificação do líder como um homem comum.

42 (12-F1-T-12)

A situação de harmonia no Congresso entraria em crise nas eleições de 1974, marco importante do avanço pela retomada do Estado de Direito.

(Edgard Leite Ferreira Neto. **Os partidos políticos no Brasil**, 1988.)

O texto menciona as eleições parlamentares de 1974, ocorridas durante o regime militar. Pode-se dizer que essas eleições

- representaram uma vitória significativa do partido da situação e eliminaram os esforços reformistas de deputados e senadores.
- revelaram a ampla hegemonia de que o governo desfrutava nos estados economicamente mais fortes do Sudeste e sua fragilidade no Centro-Norte do país.
- reforçaram a convicção de que o bipartidarismo era o modelo político-partidário adequado para a consolidação da República brasileira.
- demonstraram insatisfação de parte expressiva da sociedade brasileira e provocaram forte reação do governo, que alterou as leis eleitorais para assegurar a manutenção do controle sobre o Congresso Nacional.
- expressaram a popularidade dos candidatos do partido de oposição e o desejo dos opositoristas de manterem a ordem política então predominante.

52 (12-F1-T-13)

A espinha dorsal do Egito é o resultado da união entre o Nilo Branco, que vem dos lagos da África Central, com o Nilo Azul, que desce as montanhas da Etiópia. Ele atravessa metade do Sudão e corta o Egito de sul a norte, até desaguar no Mediterrâneo.

Observe o mapa.



(*Aventuras na História*. Egito, edição especial, 2011. Adaptado.)

A partir da leitura do texto, da observação do mapa e de seus conhecimentos, analise as afirmações.

- Há três milênios, uma vez por ano, entre julho e setembro, o degelo da neve nas montanhas da Etiópia e as fortes chuvas na região provocavam torrentes de água e lama que faziam o Nilo transbordar.
- Atualmente, o comportamento do rio Nilo não mudou: ele recebe o mesmo volume de água de seus afluentes, especialmente depois da construção de barragens.
- O Nilo era tão importante para a sobrevivência dos egípcios que eles o consideravam um deus. Esta civilização desenvolveu-se junto ao curso do rio, construindo diques e canais de irrigação.
- O rio Nilo percorre uma região desértica, que abrange apenas terras do Sudão e, no seu baixo curso, deságua no Mar Mediterrâneo, formando um extenso estuário.

Estão corretas as afirmações

- I e III, apenas.
- II e IV, apenas.
- I, II e III, apenas.
- II, III e IV, apenas.
- I, II, III e IV.

53 (12-F1-T-14)

Tarsila do Amaral é uma das artistas que melhor traduziu o “espírito de brasilidade”, como se pode observar no quadro Abaporu.



Partindo de seus conhecimentos sobre a década de 1920, analise as afirmações.

- I. O quadro Abaporu, de 1928, inspirou o Manifesto Antropofágico, e os quadros de Tarsila serviram para divulgar o modernismo brasileiro.
- II. As formas ousadas e cores de tons fortes e vibrantes usadas nos quadros de Tarsila traduziram o espírito de brasilidade.
- III. Em 1929, a cafeicultura no Brasil, sobretudo a paulista, sofreu um forte abalo com a quebra da bolsa de Nova Iorque.
- IV. A cultura cafeeira paulista, buscando as manchas de terras roxas, possibilitou a conservação do solo e a preservação das florestas, minimizando as ações antrópicas.

Estão corretas as afirmações

- a) II e III, apenas.
- b) I, II e III, apenas.
- c) III e IV, apenas.
- d) I e IV, apenas.
- e) I, II, III e IV.

54 (12-F1-T-15)

No século XIX a música brasileira teve sua maior expressão na obra de Antonio Carlos Gomes, aclamado uma personalidade musical da corte de dom Pedro II. A estreia de sua ópera “O Guarani” em 1870 nos teatros de Milão e do Rio de Janeiro trouxe-lhe reconhecimento internacional. A ópera inspira-se no romance indianista O Guarani, de José de Alencar, publicado em 1857, que narra um triângulo amoroso entre a jovem Cecília, o índio Pery e o português dom Álvaro.

(Coleção Folha grandes óperas. Carlos Gomes, vol. 07, 2011. Adaptado.)

Assinale a alternativa que se refere corretamente a fatos ocorridos na história do Brasil no período que se estende de 1850 a 1870.

- a) A colonização do Brasil ultrapassou os limites geográficos da linha de Tordesilhas, provocando conflitos permanentes entre as metrópoles portuguesa e espanhola.
- b) A incorporação do território do Acre pelo Estado brasileiro promoveu um desenvolvimento econômico na região da bacia do rio Amazonas.
- c) O fim do tráfico de escravos da África para o Brasil aumentou o investimento de capital inglês que serviu para fomentar a modernização e o crescimento urbano do Rio de Janeiro.
- d) Com a proibição do tráfico de escravos, o governo imperial adotou uma série de medidas para facilitar o acesso da população brasileira à propriedade da terra.
- e) Em São Paulo, a produção do café continuou restrita à faixa litorânea e ao vale do rio Paraíba, regiões favorecidas pela fertilidade da terra roxa.

2ª FASE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS CIÊNCIAS HUMANAS – DISCURSIVA

1 (12-F2-D-01)

O artista holandês Albert Eckhout (c.1610-c.1666) esteve no Brasil entre 1637 e 1644, na comitiva de Maurício de Nassau. A tela foi pintada nesse período e pode ser considerada exemplar da forma como muitos viajantes europeus representaram os índios que aqui viviam.



(Albert Eckhout. *Índia Tarairiu (tapuia)*, 1641.)

Identifique e analise dois elementos da imagem que expressem esse “olhar europeu” sobre o Brasil.

2 (12-F2-D-02)

*Noite após noite, quando tudo está tranquilo
E a lua se esconde por trás da colina,
Marchamos, marchamos para realizar nosso desejo.
Com machado, lança e fuzil!
Oh! meus valentes cortadores!
Os que com golpes fortes
As máquinas de cortar destroem.
Oh! meus valentes cortadores! (...).*

(Canção popular inglesa do início do século XIX. Citada por: Luzia Margareth Rago e Eduardo F. P. Moreira. **O que é Taylorismo**, 1986.)

A canção menciona os “quebradores de máquinas”, que agiram em muitas cidades inglesas nas primeiras décadas da industrialização. Alguns historiadores os consideram “rebeldes ingênuos”, enquanto outros os veem como “revolucionários conscientes”.

Justifique as duas interpretações acerca do movimento.

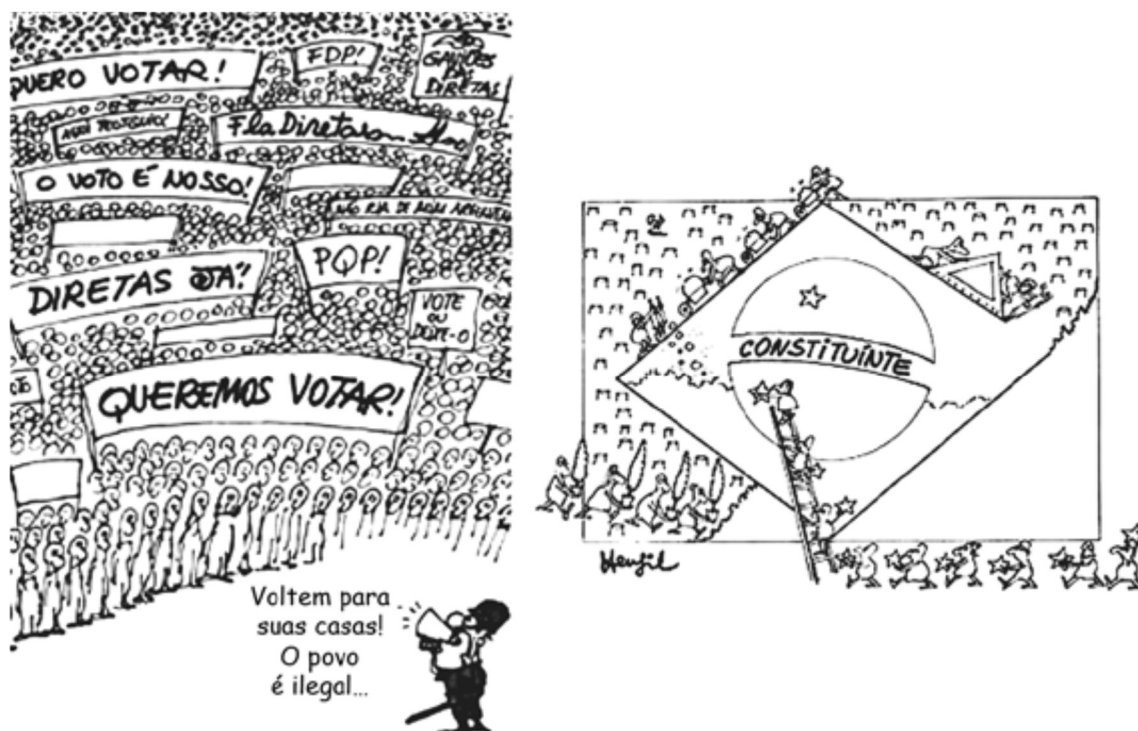
3 (12-F2-D-03)

Nunca houve um ano como 1968 e é improvável que volte a haver. Numa ocasião em que nações e culturas ainda eram separadas e muito diferentes — e, em 1968, Polônia, França, Estados Unidos e México eram muito mais diferentes um do outro do que são hoje — ocorreu uma combustão espontânea de espíritos rebeldes no mundo inteiro.

(Mark Kurlansky. **1968 – O ano que abalou o mundo**, 2005.)

Indique dois movimentos de “espíritos rebeldes” ocorridos em 1968 e identifique, em cada um deles, o caráter “espontâneo” mencionado no texto.

4 (12-F2-D-04)



(Henfil. **Diretas Já**, 1984. Adaptado.)

As duas charges foram publicadas em jornais brasileiros durante a década de 1980. Identifique as campanhas que elas apoiaram e caracterize o significado e os resultados dessas campanhas.

12 (12-F2-D-05)

“O homem é o lobo do homem” é uma das frases mais repetidas por aqueles que se referem a Hobbes. Essa máxima aparece coroada por uma outra, menos citada, mas igualmente importante: “guerra de todos contra todos”. Ambas são fundamentais como síntese do que Hobbes pensa a respeito do estado natural em que vivem os homens. O estado de natureza é o modo de ser que caracterizaria o homem antes de seu ingresso no estado social. O altruísmo não seria, portanto, natural. No estado de natureza o recurso à violência generaliza-se, cada qual elaborando novos meios de destruição do próximo, com o que a vida se torna “solitária, pobre, sórdida, embrutecida e curta, na qual cada um é lobo para o outro, em guerra de todos contra todos”. Os homens não vivem em cooperação natural, como fazem as abelhas e as formigas. O acordo entre elas é natural; entre os homens, só pode ser artificial. Nesse sentido, os homens são levados a estabelecer contratos entre si. Para o autor do Leviatã, o contrato é estabelecido unicamente entre os membros do grupo, que, entre si, concordam em renunciar a seu direito a tudo para entregá-lo a um soberano capaz de promover a paz. Não submetido a nenhuma lei, o soberano absoluto é a própria fonte legisladora. A obediência a ele deve ser total.

(João Paulo Monteiro. **Os Pensadores**, 2000.)

Caracterize a diferença entre estado de natureza e vida social, segundo o texto, e explique por que a é atribuída a Hobbes a concepção política de um “absolutismo sem teologia”.

1ª FASE CONHECIMENTOS GERAIS – MÚLTIPLA ESCOLHA

31 (13-F1-T-01)

Quando sua influência [de Péricles] estava no auge, ele poderia esperar a constante aprovação de suas políticas, expressa no voto popular na Assembleia, mas suas propostas eram submetidas à Assembleia semanalmente, visões alternativas eram apresentadas às dele, e a Assembleia sempre podia abandoná-lo, bem como suas políticas, e ocasionalmente assim procedeu. A decisão era dos membros da Assembleia, não dele, ou de qualquer outro líder; o reconhecimento da necessidade de liderança não era acompanhado por uma renúncia ao poder decisório. E ele sabia disso.

(Moses I. Finley. **Democracia antiga e moderna**, 1988.)

Ao caracterizar o funcionamento da democracia ateniense, no século V a.C., o texto afirma que

- a) os líderes políticos detinham o poder decisório, embora ouvissem às vezes as opiniões da Assembleia.
- b) a eleição de líderes e representantes políticos dos cidadãos na Assembleia demonstrava o caráter indireto da democracia.
- c) a Assembleia era o espaço dos debates e das decisões, o que revelava a participação direta dos cidadãos na condução política da cidade.
- d) os membros da Assembleia escolhiam os líderes políticos, submetendo-se a partir de então ao seu poder e às suas decisões.
- e) os cidadãos evitavam apresentar suas discordâncias na Assembleia, pois poderiam assim provocar impasses políticos.

32 (13-F1-T-02)

Nos arredores de Assis, dois leprosários [...] hospedavam os homens e mulheres de visão repugnante escorraçados por todos: considerava-se que os leprosos eram assim por castigo de Deus, por causa dos pecados cometidos, ou porque tinham sido concebidos em pecado. Por isso, ao se movimentarem, eram obrigados a bater certas castanholas, para que os seus pudessem evitá-los, fugindo a tempo.

(Chiara Frugoni. **Vida de um homem**: Francisco de Assis, 2011.)

A lepra e as demais doenças recorrentes durante a Idade Média

- a) resultavam do descuido das vítimas e os médicos se dedicavam apenas aos doentes graves ou terminais.
- b) atingiam basicamente as populações rurais, pois as condições de higiene e saneamento nas cidades eram melhores.
- c) atacavam e matavam igualmente nobres e pobres, pois não existiam hospitais ou remédios.
- d) eram consideradas contagiosas e, devido a isso, não havia pessoas dispostas a cuidar dos enfermos.
- e) eram muitas vezes atribuídas à ação divina e as vítimas eram tratadas como responsáveis pelo mal.

Instrução: Leia o texto para responder às questões de números 33 e 34

[Os tupinambás] têm muita graça quando falam [...]; mas faltam-lhe três letras das do ABC, que são F, L, R grande ou dobrado, coisa muito para se notar; porque, se não têm F, é porque não têm fé em nenhuma coisa que adoram; nem os nascidos entre os cristãos e doutrinados pelos padres da Companhia têm fé em Deus Nosso Senhor, nem têm verdade, nem lealdade a nenhuma pessoa que lhes faça bem. E se não têm L na sua pronúncia, é porque não têm lei alguma que guardar, nem preceitos para se governarem; e cada um faz lei a seu modo, e ao som da sua vontade; sem haver entre eles leis com que se governem, nem têm leis uns com os outros. E se não têm esta letra R na sua pronúncia, é porque não têm rei que os reja, e a quem obedecem, nem obedecem a ninguém, nem ao pai o filho, nem o filho ao pai, e cada um vive ao som da sua vontade[...].

(Gabriel Soares de Souza. **Tratado descritivo do Brasil em 1587**, 1987.)

33 (13-F1-T-03)

O texto destaca três elementos que o autor considera inexistentes entre os tupinambás, no final do século XVI. Esses três elementos podem ser associados, respectivamente,

- a) à diversidade religiosa, ao poder judiciário e às relações familiares.
- b) à fé religiosa, à ordenação jurídica e à hierarquia política.
- c) ao catolicismo, ao sistema de governo e ao respeito pelos diferentes.
- d) à estrutura política, à anarquia social e ao desrespeito familiar.
- e) ao respeito por Deus, à obediência aos pais e à aceitação dos estrangeiros.

⁹³ Disponível em: <<http://www.provasdevestibular.com.br/unesp/>>. Acesso: 12 jan. 2014.

34 (13-F1-T-04)

Os comentários de Gabriel Soares de Souza expõem

- a) a dificuldade dos colonizadores de reconhecer as peculiaridades das sociedades nativas.
- b) o desejo que os nativos sentiam de receber orientações políticas e religiosas dos colonizadores.
- c) a inferioridade da cultura e dos valores dos portugueses em relação aos dos tupinambás.
- d) a ausência de grupos sedentários nas Américas e a missão civilizadora dos portugueses.
- e) o interesse e a disposição dos europeus de aceitar as características culturais dos tupinambás.

35 (13-F1-T-05)

No final do século XVIII, a Inglaterra mantinha relações comerciais regulares com várias regiões do continente africano.

O interesse de ingleses nesse comércio derivava, entre outras coisas, da necessidade de

- a) mercado consumidor para os tecidos, produzidos em escala industrial nas fábricas inglesas e francesas.
- b) especiarias e sal, utilizados na conservação de alimentos consumidos nas grandes cidades europeias.
- c) petróleo, utilizado como fonte principal de energia nas fábricas instaladas em torno das grandes cidades inglesas.
- d) matérias-primas, como o algodão e os óleos vegetais, que eram utilizadas pelas fábricas inglesas.
- e) mão de obra a ser empregada nas manufaturas e fábricas que proliferavam na Inglaterra e na França.

36 (13-F1-T-06)

Todo processo de industrialização é necessariamente doloroso, porque envolve a erosão de padrões de vida tradicionais. Contudo, na Grã-Bretanha, ele ocorreu com uma violência excepcional, e nunca foi acompanhado por um sentimento de participação nacional num esforço comum. Sua única ideologia foi a dos patrões. O que ocorreu, na realidade, foi uma violência contra a natureza humana. De acordo com uma certa perspectiva, esta violência pode ser considerada como o resultado da ânsia pelo lucro, numa época em que a cobiça dos proprietários dos meios de produção estava livre das antigas restrições e não tinha ainda sido limitada pelos novos instrumentos de controle social. Não foram nem a pobreza, nem a doença os responsáveis pelas mais negras sombras que cobriram os anos da Revolução Industrial, mas sim o próprio trabalho.

(Edward P. Thompson. **A formação da classe operária inglesa**, vol. 2, 1987. Adaptado.)

O texto afirma que a Revolução Industrial

- a) aumentou os lucros dos capitalistas e gerou a convicção de que era desnecessário criar mecanismos de defesa e proteção dos trabalhadores.
- b) provocou forte crescimento da economia britânica e, devido a isso, contou com esforço e apoio plenos de todos os segmentos da população.
- c) representou mudanças radicais nas condições de vida e trabalho dos operários e envolveu-os num duro processo de produção.
- d) piorou as condições de vida e de trabalho dos operários, mas trouxe o benefício de consolidar a ideia de que o trabalho enobrece o homem.
- e) preservou as formas tradicionais de sociabilidade operária, mas aprofundou a miséria e facilitou o alastramento de epidemias.

37 (13-F1-T-07)

É uma ideia grandiosa pretender formar de todo o Novo Mundo uma única nação com um único vínculo que ligue as partes entre si e com o todo. Já que tem uma só origem, uma só língua, mesmos costumes e uma só religião, deveria, por conseguinte, ter um só governo que confederasse os diferentes Estados que haverão de se formar; mas tal não é possível, porque climas remotos, situações diversas, interesses opostos e caracteres dessemelhantes dividem a América.

(Simón Bolívar. **Carta da Jamaica** [06.09.1815]. Simón Bolívar: política, 1983.)

O texto foi escrito durante as lutas de independência na América Hispânica. Podemos dizer que,

- a) ao contrário do que afirma na carta, Bolívar não aceitou a diversidade americana e, em sua ação política e militar, reagiu à iniciativa autonomista do Brasil.
- b) ao contrário do que afirma na carta, Bolívar combateu as propostas de independência e unidade da América e se empenhou na manutenção de sua condição de colônia espanhola.
- c) conforme afirma na carta, Bolívar defendeu a unidade americana e se esforçou para que a América Hispânica se associasse ao Brasil na luta contra a hegemonia norte-americana no continente.
- d) conforme afirma na carta, Bolívar aceitou a diversidade geográfica e política do continente, mas tentou submeter o Brasil à força militar hispano-americana.
- e) conforme afirma na carta, Bolívar declarou diversas vezes seu sonho de unidade americana, mas, em sua ação política e militar, reconheceu que as diferenças internas eram insuperáveis.

38 (13-F1-T-08)

O Brasil assistiu, nos últimos meses de 1822 e na primeira metade de 1823,

- a) ao reconhecimento da Independência brasileira pelos Estados Unidos, pela Inglaterra e por Portugal.
- b) ao esforço do imperador para impor seu poder às províncias que não haviam aderido à Independência.
- c) à libertação da Província Cisplatina, que se tornou independente e recebeu o nome de Uruguai.
- d) à pacífica unificação de todas as partes do território nacional, sob a liderança do governo central, no Rio de Janeiro.
- e) à confirmação, pelas Cortes portuguesas e pela Assembleia Constituinte, do poder constitucional do imperador.

39 (13-F1-T-09)

A Revolução Farroupilha foi um dos movimentos armados contrários ao poder central no Período Regencial brasileiro (1831-1840). O movimento dos Farrapos teve algumas particularidades, quando comparado aos demais.

Em nome do povo do Rio Grande, depus o governador Braga e entreguei o governo ao seu substituto legal Marciano Ribeiro. E em nome do Rio Grande do Sul eu lhe digo que nesta província extrema [...] não toleramos imposições humilhantes, nem insultos de qualquer espécie. [...] O Rio Grande é a sentinela do Brasil, que olha vigilante para o Rio da Prata. Merece, pois, maior consideração e respeito. Não pode e nem deve ser oprimido pelo despotismo. Exigimos que o governo imperial nos dê um governador de nossa confiança, que olhe pelos nossos interesses, pelo nosso progresso, pela nossa dignidade, ou nos separaremos do centro e com a espada na mão saberemos morrer com honra, ou viver com liberdade.

(Bento Gonçalves [carta ao Regente Feijó, setembro de 1835] *apud* Sandra Jatahy Pesavento. A Revolução Farroupilha, 1986.)

Entre os motivos da Revolução Farroupilha, podemos citar

- a) o desejo rio-grandense de maior autonomia política e econômica da província frente ao poder imperial, sediado no Rio de Janeiro.
- b) a incorporação, ao território brasileiro, da Província Cisplatina, que passou a concorrer com os gaúchos pelo controle do mercado interno do charque.
- c) a dificuldade de controle e vigilância da fronteira sul do império, que representava constante ameaça de invasão espanhola e platina.
- d) a proteção do charque rio-grandense pela Corte, evitando a concorrência do charque estrangeiro e garantindo os baixos preços dos produtos locais.
- e) a destruição das lavouras gaúchas pelas guerras de independência na região do Prata e a decorrente redução da produção agrícola no Sul do Brasil.

40 (13-F1-T-10)

A Itália deseja a paz, mas não teme a guerra.

A justiça sem a força é uma palavra sem sentido.

Nós sonhamos com a Itália romana.

Os três lemas acima foram amplamente divulgados durante o governo de Benito Mussolini (1922-1943) e revelam características centrais do fascismo italiano:

- a) a perseguição aos judeus, a liberdade de expressão e a valorização do direito romano.
- b) o culto ao corpo, o pacifismo e a ânsia de voltar ao passado.
- c) o nacionalismo, a valorização do espírito clássico e o materialismo.
- d) a beligerância, o culto à ação e o esforço expansionista.
- e) o revanchismo, a socialização da economia industrial e a perseguição aos estrangeiros.

41 (13-F1-T-11)

Durante o regime militar brasileiro (1964-1985), ocorreram:

- a) fim do intervencionismo estatal na economia, ampliação da autonomia dos estados e controle militar do sistema de informações.
- b) ampliação dos programas sociais voltados à saúde e à educação, crescimento industrial e saneamento completo das contas públicas.
- c) limitação dos investimentos estrangeiros no país, erradicação da inflação e pagamento da dívida externa brasileira.
- d) fortalecimento do poder executivo, relativo esvaziamento do legislativo e do judiciário e aumento da participação estatal na economia.
- e) modernização tecnológica nas comunicações, incremento dos transportes aéreo e ferroviário e maior equilíbrio na distribuição de renda.

42 (13-F1-T-12)

O colapso e o fim da União Soviética, no princípio da década de 1990, derivaram, entre outros fatores,

- a) da ascensão comercial e militar da China e da Coreia do Sul, o que provocou acelerada redução nas exportações soviéticas de armamentos para os países do leste europeu.
- b) da implantação do socialismo nos países do leste europeu e da perda de influência política e comercial sobre a África, o Oriente Médio e o sul asiático.
- c) dos altos gastos militares e das disputas internas do partido hegemônico, e facilitaram a eclosão de movimentos separatistas nas repúblicas controladas pela Rússia.
- d) da derrubada do Muro de Berlim, que representava a principal proteção, por terra, do mundo socialista, o que facilitou o avanço das tropas ocidentais.
- e) da ascensão política dos partidos de extrema direita na Rússia e do surgimento de um sindicalismo independente nas repúblicas da Ásia.

50 (13-F1-T-13)

No dia 3 de junho de 2012, os jornais estamparam a notícia dos 60 anos de reinado da Rainha Elizabeth II. Ela foi coroada chefe de Estado da Grã-Bretanha e dos países da Comunidade Britânica no dia 2 de junho de 1953.

Assinale a alternativa que contém um acontecimento geopolítico ocorrido nos anos 1950, década em que a Rainha Elizabeth II assumiu o reinado.

- a) Ataque nuclear norte-americano ao Japão.
- b) Guerra da Coreia.
- c) Construção do Muro de Berlim.
- d) Criação da OPEP (Organização dos países exportadores de petróleo).
- e) Dissolução da URSS.

51 (13-F1-T-14)

Analise a tabela.

Entrada de imigrantes no Brasil, 1872-1929

Períodos	N ^{os} absolutos
1872-1879	176 337
1880-1889	48 622
1890-1899	1 198 327
1900-1909	622 407
1910-1919	815 453
1920-1929	846 647

(Neide Lopes Patarra. **Movimentos migratórios no Brasil**, 2003. Adaptado.)

A partir da análise da tabela e de conhecimentos sobre a dinâmica imigratória, pode-se afirmar que o aumento da entrada de imigrantes no período de 1890 a 1899 no Brasil deveu-se

- a) ao estímulo à imigração para o Brasil pelos governos da Alemanha e Itália, que passavam por períodos de paz e reconstrução.
- b) à oferta para que imigrantes italianos e japoneses chegassem ao país como proprietários de grandes fazendas.
- c) à oportunidade de trabalho ocasionada pela abolição da escravatura, associada ao desemprego nos países de origem dos imigrantes.
- d) ao projeto governamental de promover a democratização da sociedade brasileira, beneficiando os trabalhadores imigrantes.
- e) à atração exercida pelo desenvolvimento industrial ocorrido em algumas regiões do país.

53 (13-F1-T-15)

O uso do álcool combustível é antigo no Brasil. Desde o início do século XX, o país já usava o produto extraído da cana-de-açúcar para fins energéticos. Com o pré-sal em alta, o açúcar caro lá fora e os canaviais em crise, o biocombustível brasileiro derrapa quando o mundo mais precisa de energia verde.

(Martha San Juan França. **O etanol na encruzilhada**. Unesp Ciência, maio de 2012. Adaptado.)

A partir da leitura do texto e de seus conhecimentos, pode-se afirmar que, no Brasil,

- a) em 1900, iniciaram-se experiências com motores a combustão, em alguns casos movidos a etanol, provocando o aumento da exportação brasileira desse biocombustível.

- b) dos séculos XVI a XVIII, os engenhos de açúcar se expandiram pela região Nordeste, constituindo a principal atividade econômica.
- c) com a desativação do Proálcool em 2001, descartou-se a perspectiva do etanol se consolidar no mercado brasileiro como fonte renovável de energia.
- d) em 1960, a primeira crise do petróleo elevou o preço do barril e a importação consumiu quase metade das divisas obtidas com a exportação nacional.
- e) a chegada ao mercado dos carros com motor flex provocou aumento significativo da produção de etanol, tornando o país autossuficiente.

55 (13-F1-T-16)

A modernidade não pertence a cultura nenhuma, mas surge sempre CONTRA uma cultura particular, como uma fenda, uma fissura no tecido desta. Assim, na Europa, a modernidade não surge como um desenvolvimento da cultura cristã, mas como uma crítica a esta, feita por indivíduos como Copérnico, Montaigne, Bruno, Descartes, indivíduos que, na medida em que a criticavam, já dela se separavam, já dela se desenraizavam. A crítica faz parte da razão que, não pertencendo a cultura particular nenhuma, está em princípio disponível a todos os seres humanos e culturas. Entendida desse modo, a modernidade não consiste numa etapa da história da Europa ou do mundo, mas numa postura crítica ante a cultura, postura que é capaz de surgir em diferentes momentos e regiões do mundo, como na Atenas de Péricles, na Índia do imperador Ashoka ou no Brasil de hoje.

(Antonio Cícero. Resenha sobre o livro “O Roubo da História”. **Folha de S.Paulo**, 01.11.2008. Adaptado.)

Com a leitura do texto, a modernidade pode ser entendida como

- a) uma tendência filosófica especificamente europeia e ocidental de crítica cultural e religiosa.
- b) uma tendência oposta a diversas formas de desenvolvimento da autonomia individual.
- c) um conjunto de princípios morais absolutos, dotados de fundamentação teológica e cristã.
- d) um movimento amplo de propagação da crítica racional a diversas formas de preconceito.
- e) um movimento filosófico desconectado dos princípios racionais do iluminismo europeu.

2ª Fase Conhecimentos Específicos Ciências Humanas – Discursiva

1 (13-F2-D-01)



(Hubert Robert. *A Bastilha nos primeiros dias de sua demolição, 20 de julho de 1789*. Museu Carnavalet, Paris, França.)

Esta representação da Bastilha, prisão política do absolutismo monárquico, foi pintada em 1789. Indique dois elementos da tela que demonstrem a solidez e a força da construção e o significado político e social da jornada popular de 14 de julho de 1789.

2(13-F2-D-02)



Cheio de glória, coberto de louros, depois de ter derramado seu sangue em defesa da pátria e libertado um povo da escravidão, o voluntário volta ao país natal para ver sua mãe amarrada a um tronco! Horrível realidade!...

(Ângelo Agostini. **A Vida Fluminense**, 11.06.1870. Adaptado.)

Identifique a tensão apresentada pela representação e por sua legenda e analise a importância da Guerra do Paraguai para a luta de abolição da escravidão.

3 (13-F2-D-03)

O Governo Provisório foi deposto; a maioria de seus membros está presa. O poder soviético proporá uma paz democrática imediata a todas as nações. Ele procederá à entrega aos comitês camponeses dos bens dos grandes proprietários, da Coroa e da Igreja... Ele estabelecerá o controle operário sobre a produção, garantirá a convocação da Assembleia Constituinte para a data marcada... garantirá a todas as nacionalidades que vivem na Rússia o direito absoluto de disporem de si mesmas.

O Congresso decide que o exercício de todo o poder nas províncias é transferido para os Soviets dos deputados operários, camponeses e soldados, que terão de assegurar uma disciplina revolucionária perfeita. O Congresso dos Soviets está persuadido de que o exército revolucionário saberá defender a Revolução contra os ataques imperialistas.

(Proclamação do Congresso dos Soviets, outubro de 1917. *Apud* Marc Ferro. **A Revolução Russa de 1917**, 1974.)

O documento, divulgado em outubro de 1917, relaciona diversas decisões do novo governo russo.

Quais eram as principais diferenças políticas e sociais entre o governo que se iniciava (Congresso dos Soviets) e o que se encerrava (Governo Provisório)? Cite uma das realizações do novo governo, explicando o contexto em que se deu.

4 (13-F2-D-04)

Getúlio Vargas paira entre palavras e imagens. Em um dos quadros, sorridente, ladeado de escolares também sorridentes, Getúlio toca o rosto de uma menina; ao seu lado, um menino empunha a bandeira nacional. Os textos são todos conclamativos e supõem sempre uma voz a comandar o leitor infantil e a incitá-lo para a ação. A mesma getulização dos textos escolares se faz presente na ampla literatura encomendada pelo DIP [...].

(Alcir Lenharo. **Sacralização da política**, 1986.)

Explique o que o autor chama de “getulização dos textos escolares” e analise o papel do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) durante o Estado Novo (1937-1945).

9 (13-F2-D-05)

Ninguém pode deixar de reconhecer a influência da teoria do bom selvagem na consciência contemporânea. Ela é vista no presente respeito por tudo o que é natural (alimentos naturais, remédios naturais, parto natural) e na desconfiança diante do que é feito pelo homem, no desuso dos estilos autoritários de criação de filhos e na concepção dos problemas sociais como defeitos reparáveis em nossas instituições, e não como tragédias inerentes à condição humana.

(Steven Pinker. **Tábula rasa – a negação contemporânea da natureza humana**, 2004. Adaptado.)

Explique a origem e o conteúdo da “teoria do bom selvagem” na história da Filosofia e comente sua implicação na análise dos problemas sociais.

10 (13-F2-D-06)

Preguiça e covardia são as causas que explicam por que uma grande parte dos seres humanos, mesmo muito após a natureza tê-los declarado livres da orientação alheia, ainda permanecem, com gosto, e por toda a vida, na condição de menoridade. É tão confortável ser menor! Tenho à disposição um livro que entende por mim, um pastor que tem consciência por mim, um médico que prescreve uma dieta etc.: então não preciso me esforçar. A maioria da humanidade vê como muito perigoso, além de bastante difícil, o passo a ser dado rumo à maioridade, uma vez que tutores já tomaram para si de bom grado a sua supervisão. Após terem previamente embrutecido e cuidadosamente protegido seu gado, para que estas pacatas criaturas não ousem dar qualquer passo fora dos trilhos nos quais devem andar, os tutores lhes mostram o perigo que as ameaça caso queiram andar por conta própria. Tal perigo, porém, não é assim tão grande, pois, após algumas quedas, aprenderiam finalmente a andar; basta, entretanto, o perigo de um tombo para intimidá-las e aterrorizá-las por completo para que não façam novas tentativas.

(Immanuel Kant, apud Danilo Marcondes. **Textos básicos de ética – de Platão a Foucault**, 2009. Adaptado.)

O texto refere-se à resposta dada pelo filósofo Kant à pergunta sobre “O que é o Iluminismo?”. Explique o significado da oposição por ele estabelecida entre “menoridade” e “autonomia intelectual”.

11 (13-F2-D-07)

Texto1

Para santo Tomás de Aquino, o poder político, por ser uma instituição divina, além dos fins temporais que justificam a ação política, visa outros fins superiores, de natureza espiritual. O Estado deve dar condições para a realização eterna e sobrenatural do homem. Ao discutir a relação Estado-Igreja, admite a supremacia desta sobre aquele. Considera a Monarquia a melhor forma de governo, por ser o governo de um só, escolhido pela sua virtude, desde que seja bloqueado o caminho da tirania.

Texto2

Maquiavel rejeita a política normativa dos gregos, a qual, ao explicar “como o homem deve agir”, cria sistemas utópicos. A nova política, ao contrário, deve procurar a verdade efetiva, ou seja, “como o homem age de fato”. O método de Maquiavel estipula a observação dos fatos, o que denota uma tendência comum aos pensadores do Renascimento, preocupados em superar, através da experiência, os esquemas meramente dedutivos da Idade Média. Seus estudos levam à constatação de que os homens sempre agiram pelas formas da corrupção e da violência.

(Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Martins. **Filosofando**, 1986. Adaptado.)

Explique as diferentes concepções de política expressadas nos dois textos.