

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO**

**COSME FREIRE MARINS**

**O ENSINO DE HISTÓRIA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO:  
ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE AS PROPOSTAS OFICIAIS  
E O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO**

**São Paulo  
2013**

**COSME FREIRE MARINS**

**O ENSINO DE HISTÓRIA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO:  
ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE AS PROPOSTAS OFICIAIS  
E O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Campus São Paulo, Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior, como requisito para obtenção do título de especialista.

**Orientador:** Prof. Me. Carlos Vinicius Veneziani dos Santos.

**São Paulo  
2013**

M294e      Marins, Cosme Freire.

O ensino de história e a qualidade da educação: análise da relação entre as propostas oficiais e o Exame Nacional do Ensino Médio / Cosme Freire Marins. São Paulo: [s.n.], 2013.

84 f.: il.

Orientador: Prof. Ms Carlos Vinicius Veneziani dos Santos.

Monografia (Especialização Lato Sensu em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2013.

1. Ensino médio    2. Ensino de história    3. ENEM    4. PCNEM  
5. Avaliação    I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo    II. Título

CDU 370.0

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Cosme Freire Marins

O ensino de História e a qualidade da educação: análise da relação entre as propostas oficiais e o Exame Nacional do Ensino Médio

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Campus São Paulo, Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior, como requisito para obtenção do título de especialista.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

Banca Examinadora:

Nome: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

A Ana pelo companheirismo incondicional

A André pelos momentos em que não pude atendê-lo

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a boa vontade, companheirismo e indicações do meu orientador Carlos Vinicius Veneziani dos Santos.

*A história é testemunha do passado, luz da  
verdade, vida da memória, mestra da vida,  
anunciadora dos tempos antigos.*

Marco Túlio Cícero

## RESUMO

MARINS, Cosme Freire. **O ensino de História e a qualidade da educação:** análise da relação entre as propostas oficiais e o Exame Nacional do Ensino Médio. 77f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* São Paulo, São Paulo, 2013

Este trabalho analisa a relação entre o que deve ser desenvolvido pela disciplina de História no Ensino Médio, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), e as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no período de 2009 a 2013. Toma-se por base as dez competências apresentadas nos PCNEM para avaliar as questões que contemplam conteúdos tradicionalmente abordados pela disciplina de História. A hipótese inicial era de que não havia coerência entre os PCNEM de História e o Enem, o que se concluiu estar parcialmente correto.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Ensino de História; Enem; PCNEM



## ABSTRACT

MARINS, Cosme Freire. **The teaching of history and the quality of education:** analysis of the relationship between the proposed official and the National Secondary Education Examination. 77f. Working End of Course (Postgraduate *Sensu Lato* in Teacher Education - Superior Teaching Emphasis) - Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo - Campus São Paulo, São Paulo, 2013

This paper analyzes the relationship between what may be developed by the discipline of History in high school, according to the National Curriculum for Secondary Education (PCNEM), and the examinations of the National Secondary Education Examination (Enem) in the period 2009-2013. This analysis was based on the ten competencies presented in PCNEM to assess issues that include content traditionally covered by the discipline of History. The initial hypothesis was that there was consistency between PCNEM History and Enem, which was concluded to be partially correct.

**Keywords:** High School; History Education; Enem; PCNEM

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** – Gráfico com eixo de competências avaliadas pelo Enem (2009-2012) por quantidade de questões..... 38
- Figura 2** – Gráfico com eixo de competências avaliadas pelo Enem (2009-2012) por quantidade de questões em relação ao total..... 38
- Figura 3** – Gráfico com competências avaliadas pelo Enem (2009-2012) por quantidade de questões..... 40
- Figura 4** – Gráfico com competências avaliadas pelo Enem (2009-2012) por quantidade de questões em relação ao total..... 40

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos de Ensino Médio pela área de Ciências Humanas e suas Tecnologias .....	23
<b>Quadro 2</b> – Competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos de Ensino Médio pela disciplina de História .....	25
<b>Quadro 3</b> – Categorização das competências e habilidades a serem analisadas nas questões de História do Enem .....	26
<b>Quadro 4</b> – Identificação das competências e habilidades presentes nas questões de História do Enem 2009 .....	27
<b>Quadro 5</b> – Identificação das competências e habilidades presentes nas questões de História do Enem 2010 .....	29
<b>Quadro 6</b> – Identificação das competências e habilidades presentes nas questões de História do Enem 2011 .....	30
<b>Quadro 7</b> – Identificação das competências e habilidades presentes nas questões de História do Enem 2012 .....	32

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** – Questões do Enem de 2009 a 2012 referentes à *Contextualização Sociocultural*, com as quantidades e porcentagem em relação ao total de questões por edição..... 34
- Tabela 2** – Questões do Enem de 2009 a 2012 referentes à *Representação e Comunicação*, com as quantidades e porcentagem em relação ao total de questões por edição..... 35
- Tabela 3** – Quantidade de questões do Enem referentes ao eixo *Investigação e Compreensão* (2009-2012) ..... 36

## LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

<b>Anpuh</b>	Associação Nacional de História
<b>CEB</b>	Câmara da Educação Básica co Conselho Nacional de Educação
<b>Cenp</b>	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DCNs</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DCNEM</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>EMC</b>	Educação Moral e Cívica
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>Fuvest</b>	Fundação Universitária para o Vestibular
<b>Inep</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Ansio Teixeira”
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>OSPB</b>	Organização Social e Política do Brasil
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PCN+</b>	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>PCNEM</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>SE-SP</b>	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
<b>TICs</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>Unesco</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. A DISCUSSÃO SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PÓS-REGIME MILITAR.....</b>	<b>16</b>
1.1 A Educação e a Legislação no período pós-redemocratização.....	17
1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História .....	24
<b>2. A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENEM .....</b>	<b>26</b>
2.1 Enem 2009.....	27
2.2 Enem 2010.....	28
2.3 Enem 2011 .....	30
2.4 Enem 2012.....	31
<b>3. RELAÇÃO ENTRE OS PCNEM DE HISTÓRIA E O ENEM .....</b>	<b>34</b>
3.1 O Enem e os eixos de competências da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias ...	34
3.2 O Enem e as competências da disciplina de História .....	37
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>44</b>
Bibliografia.....	44
Artigos .....	44
Documentos oficiais .....	44
Fontes – Provas Enem .....	45
<b>ANEXOS .....</b>	<b>46</b>
Anexo 1 – Enem 2009 .....	47
Anexo 2 – Enem 2010 .....	56
Anexo 3 – Enem 2011 .....	66
Anexo 4 – Enem 2012 .....	73

## INTRODUÇÃO

É difícil encontrar um texto atual do campo educacional que não se inicie aludindo às transformações que a humanidade atravessa nesse início de milênio. Em geral, as preocupações apontadas indicam a necessidade de se adequar o currículo às demandas da atualidade.

Isso não é diferente no Brasil, com o agravante de que do ponto de vista político as transformações ocorridas nas últimas décadas superam em muito as observadas nos países de democracia consolidada. A redemocratização do país demandou, e até hoje demanda, em certa medida, a adequação da instituição escolar aos novos tempos, com a consolidação da gestão democrática, a inclusão de parcelas significativas da população e sua adequada formação em outros moldes distintos daqueles orientadores dos sistemas educacionais durante o regime militar.

Sabe-se que em qualquer sociedade há diversos interesses em disputa, mobilizando os diferentes agentes em cada campo de atuação. Na Educação isso não é diferente. Assim, com as mudanças de caráter político citadas anteriormente e a reconfiguração do mercado de trabalho em virtude das transformações pelas quais vem passando com a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no setor produtivo e a criação de novas configurações de trabalho, com novas carreiras e novos serviços oferecidos, ao mesmo tempo em que outros serviços e carreiras desapareceram, o campo educacional também vem sofrendo pressões de diferentes direções para adequar o ensino oferecido aos alunos perante essa nova realidade.

Em razão disso, foram promulgados diversos documentos oficiais entre leis, pareceres, resoluções, decretos, orientações entre outros. Este trabalho se atém a parte das normas relacionadas ao Ensino Médio. Assim, a mais importante delas é a Constituição Federal promulgada em 1988, posteriormente foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, já em 1998 foram editadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio surgiram em 1999, finalmente em 2006 surgiram as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que foram denominadas PCN+.

Durante muito tempo, e em muitos casos até o presente, o que pautou o ensino ministrado nas escolas foram os exames vestibulares. Isso provoca uma situação complexa a

partir da qual as Instituições de Ensino Superior não cobram dos candidatos o que o Ensino Médio aborda, mas o oposto – o Ensino Médio desenvolve conteúdos que são cobrados no vestibular.

Numa tentativa de pautar o que deve ser ministrado na Educação Básica, particularmente no Ensino Médio, vários documentos foram elaborados com o objetivo de disciplinar aquele segmento de ensino, mesmo que isso muitas vezes esteja flexibilizado. Provavelmente esse seja um dos aspectos que levam às apresentações daqueles documentos sempre citarem uma “ampla participação” de educadores e gestores, em sua elaboração. O sucesso dessa reforma que se propõe depende em larga medida da adesão dos diversos sistemas de ensino e dos professores – quanto mais legitimadas parecerem as normas, menos chances de fracasso.

Juntamente com essas reformas, foi implantado em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), mantido pelas duas gestões posteriores e concebido como substituto dos exames vestibulares no médio prazo, haja vista a maior parcela das universidades públicas considerarem sua nota total ou parcialmente para ingresso de seus estudantes.

O Enem em sua primeira fase (1998 a 2008) tinha o propósito avaliar os alunos egressos do Ensino Médio e dar subsídios ao Ministério da Educação (MEC) sobre a implantação das reformas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A partir de 2009 seu modelo foi alterado e passou a fazer parte do processo de classificação dos candidatos a vagas nas universidades federais.

O problema que esta pesquisa procurou responder diz respeito à relação entre o tipo de formação proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e as provas realizadas no Âmbito do Enem. Tanto as provas do Enem quanto os PCNs são formulações do MEC. A concepção da pasta sobre o Ensino Médio diz respeito a uma educação voltada para a cidadania e para o mercado de trabalho, desenvolvendo habilidades e competências ao mesmo tempo em que rompe com uma concepção de educação baseada em conteúdos.

Assim, busca-se levantar a coerência entre a concepção presente nos documentos e as questões do ENEM durante o período de 2009 a 2012. A pesquisa se concentrou nos documentos e questões relacionados ao Ensino de História em virtude de ser esta a formação inicial do autor. A hipótese inicial é de que não há uma relação coerente entre os PCNs e as provas do ENEM, em razão de muitos alunos e professores alegarem que essas provas se assemelham a alguns vestibulares como o da Fundação Universitária para o Vestibular



(Fuvest), responsável pela seleção dos alunos da Universidade de São Paulo (USP), considerado *conteudista*.

Na primeira seção é discutido o debate acerca da questão da qualidade da educação no Brasil no período que se segue à transição democrática; a segunda seção é dedicada às questões de História componentes das provas do Enem no período de 2009 a 2012; a terceira seção analisa a relação entre os PCNs de História e o Enem após o que são feitas as considerações finais.

## **1. A DISCUSSÃO SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PÓS-REGIME MILITAR**

A qualidade da educação se tornou um mote, reproduzido com frequência pelos mais diversos agentes. É em nome dela que sindicatos de profissionais da educação reivindicam aumento salarial, empresários apontam demandas por profissionais qualificados, governos fazem reformas e apresentam propostas educacionais, Organizações Não Governamentais (ONGs) executam cursos para formação de professores em serviço, professores reclamam de salas de aula superlotadas, candidatos a cargos eletivos pedem votos etc.

Fora do campo educacional, a questão da qualidade da educação tem recebido uma atenção crescente na imprensa, seja ela escrita, televisiva ou radiofônica. É assunto prioritário e sua defesa não encontra oponentes. Ressalta-se que o debate acerca da qualidade da educação oferecida no Brasil, sobretudo nas escolas públicas, se potencializou a partir da abertura política e da consequente transição democrática ocorrida no país, após vinte anos de governo militar.

Naquele contexto houve uma grande mobilização em todo o país por parte de vários segmentos que desejavam desenhar um novo panorama para a Educação e realizar um projeto que buscasse romper com as heranças do período autoritário. Essa mobilização foi potencializada pelos professores e organizações representativas dos docentes de História, como a então Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh – hoje renomeada Associação Nacional de História). Esse fato decorreu da supressão da disciplina no então 1º grau, substituída, juntamente com a Geografia, pelas aulas de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica (EMC); e, no segundo grau, pela divisão das aulas com Organização Social e Política do Brasil (OSPB) (MELO, 2005, p.3).

São exemplos desse debate vários textos acadêmicos que discutiram o currículo, entre os quais citam-se D'antola (1983), Rangel (1988), Saul (1988) e Moreira (1990), bem como as propostas específicas para o ensino de História realizadas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SE-SP) (SÃO PAULO, 1992; SÃO PAULO, 1993), que contaram com a participação de muitos professores da Educação Básica e Superior.

## 1.1 A Educação e a Legislação no período pós-redemocratização

O debate sobre a Educação ganhou a atenção dos parlamentares constituintes, e a Constituição Federal (CF) de 1988 apresentou avanços significativos referentes ao assunto. Entre as garantias mais expressivas estão o inciso IV do artigo 206 previu a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, garantindo o oferecimento de educação pública sem ônus para os estudantes; o inciso VII, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, que nitidamente rompia com o modelo anterior, muito centralizado; e o inciso VIII, a “garantia de padrão de qualidade”, embora o documento não tenha explicitado os parâmetros para avaliação da qualidade, a preocupação com a oferta de educação de qualidade para a população está presente na Carta Magna.

Ressalta-se que o artigo 205 explicita o entendimento sobre o tratamento a ser dado à educação: “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”. Essa vinculação da educação com as demandas da cidadania e do mercado de trabalho foi explicitada em quase todos os documentos específicos da Educação redigidos posteriormente.

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, 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.

O texto da LDBEN em seu artigo 1º define: “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 parágrafo 2º, em consonância com a CF, a LDBEN expressa: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Dessa forma, a norma dá um caráter de preparação geral para a vida à educação escolar, por meio da qual os alunos desenvolveriam competências e habilidades para a cidadania e o mercado de trabalho.

Entre os avanços alcançados pela LDBEN, destacam-se o inciso I do artigo 4º e o artigo 5º:

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 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

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

Artigo 5º - 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.

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

Em 1998 foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). No Parecer nº 15 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) são explicitados as tarefas do CNE no tocante às DCNEM:

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. 64).

Seguindo a tendência das normas anteriores e com o Parecer CEB nº 15/1998, as DCNEM, em sua apresentação no artigo 1º, chamam 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.

Os DCNEM apresentam as quatro grandes necessidades de aprendizagem do século XXI, que posteriormente ficariam conhecidas como os “pilares da educação” (GARCIA, 2013). Essas competências depois foram retomadas na redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). 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).

Não é o objetivo deste trabalho analisar o que se entende por qualidade da educação ou averiguar os interesses em jogo. No entanto, cabe destacar que a educação constitui um campo de disputa entre vários sujeitos e instituições. 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, 1983, p. 90).

Face ao exposto, ressalta-se que os pilares da educação, não obstante o fato de serem citados em milhares de artigos, de acordo com o google acadêmico, recebem críticas por parte de estudiosos que defendem uma educação não utilitarista. José Sérgio Carvalho expõe sobre a questão:

Tome-se como exemplo os famosos ‘quatro pilares da educação do século XXI’: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Não obstante a anemia semântica das expressões, eles são citados e apresentados como diretrizes educacionais consensuais numa infinidade de documentos de dezenas de países, inclusive no Brasil. Assim, sua força 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. E é nesse sentido que a obra nos interessa; como a marca de um programa que procura imprimir uma perspectiva econômico-utilitarista à educação (CARVALHO, 2008, p. 20-21).

Lembra-se que a concepção dos quatro pilares da Educação calou fundo do campo educacional brasileiro e foi respaldada não apenas pelos documentos oficiais como também por diversos intelectuais e instituições escolares.

Prosseguindo a análise das concepções presentes nas DCNEM, elas apontam como valores orientadores das práticas escolares e administrativas, em seu artigo 3º, a “estética da sensibilidade”, a “política da igualdade” e a “ética da identidade” (BRASIL, 1999c, p. 113).

As DCNEM também foram as responsáveis pela divisão do currículo nas áreas de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias*, cujo aprofundamento sobre habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada uma delas foi exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

Os PCNEM corroboram tendência dos documentos anteriores. Já em sua apresentação, feita pelo então ministro da Educação, Paulo Renato Souza, explicita: “O objetivo é expandir e melhorar sua qualidade [do Ensino Médio], para fazer frente aos desafios postos por um mundo em constante mudança” (BRASIL, 1999a, p. 11). Ainda na apresentação 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” (idem, p. 11). Competências e contextualização são dois aspectos que permeiam os PCNEM como um todo.

Na apresentação do secretário de Educação Média e Tecnológica, Ruy Leite Berger Filho, outra tendência já apresentada neste trabalho e presente na CF, na LDBEN e nas DCNEM é exposta, como paradigma para os PCNEM:

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).

Esta preocupação com o atendimento das demandas da cidadania e do mercado de trabalho é o principal ponto de convergência de todos os documentos analisados. Não obstante o fato de ser criticada pelo caráter utilitário da educação, isso é justificado e defendido como um aspecto da universalização da Educação Básica, cujas competências e habilidades devem ser desenvolvidas em todos os alunos, e não de forma dual como ocorria no passado em que havia uma educação para as elites e outra para as camadas populares, conforme o Parecer CEB nº15:

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).

Quando elaborados, os PCNEM foram divididos pelas áreas delimitadas anteriormente pelas DCNEM. Na apresentação dos Parâmetros para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, um ponto 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 os dois conceitos são distintos, 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).

Reiterando as DCNEM, 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. 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).

Reitera-se nos PCNEM a necessidade de dedicar os esforços na direção de uma educação que desenvolva nos alunos habilidades e competências, menos preocupada com a quantidade de informações e mais com a capacidade de lidar com as informações, 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 1 apresenta as competências a serem desenvolvidas nos alunos pela área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, dentro dos três eixos apresentados anteriormente:



**Quadro 1** – 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
<b>Representação e comunicação</b>	Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.
<b>Investigação e compreensão</b>	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.
<b>Contextualização sociocultural</b>	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).

## 1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História

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 todos os demais, 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 PCNs 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 vão se concentrando cada vez mais em suas especificidades, pode-se conjecturar que alguns temas mais polêmicos, 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. Como esse não é o objetivo desta pesquisa, essas hipóteses não foram testadas.

É reconhecido nos PCNEM o papel da História como disciplina que “cumprir 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 documentos. Da mesma forma enfatiza-se a necessária abordagem considerando diferentes agentes sociais, seus interesses (que podem ser individuais ou de grupo) e o reconhecimento de diferentes suportes e linguagens como documentos históricos.

Abaixo são apresentadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas em História (Quadro 2), conforme os PCNEM:

**Quadro 2** – Competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos de Ensino Médio pela disciplina de História

Eixos de Competências/ Habilidades	Competências/ Habilidades específicas
<b>Representação e comunicação</b>	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.
	Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.
<b>Investigação e compreensão</b>	Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.
	Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.
	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.
<b>Contextualização sociocultural</b>	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.
	Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.
	Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.
	Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.

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

Essas competências e habilidades serão as categorias por meio das quais será verificada a relação de coerência entre os PCNEM de História e as provas do Enem.

## 2. A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENEM

A abordagem das questões de História nas edições do Enem de 2009 a 2012 tomou por base as competências e habilidades a serem desenvolvidas em História, indicadas no PCNEM e descritas no Quadro 2, bem como características do ensino de História que são criticadas pelo mesmo documento. Essas dizem respeito à memorização de nomes, datas e fatos sem contextualização. O Quadro 3 apresenta as categorias de análise construídas:

**Quadro 3** – Categorização das competências e habilidades a serem analisadas nas questões de História do Enem

<b>Competências, Habilidades e Aspectos Criticados pelos PCNEM</b>		
<b>Eixos Gerais</b>	<b>Competências/ Habilidades específicas</b>	<b>Identificação</b>
<b>1. Representação e comunicação</b>	<b>A)</b> 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.	<b>1A</b>
	<b>B)</b> Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.	<b>1B</b>
<b>2. Investigação e compreensão</b>	<b>C)</b> Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.	<b>2C</b>
	<b>D)</b> Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.	<b>2D</b>
	<b>E)</b> 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.	<b>2E</b>
	<b>F)</b> Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.	<b>2F</b>
<b>3. Contextualização sociocultural</b>	<b>G)</b> 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.	<b>3G</b>
	<b>H)</b> Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.	<b>3H</b>
	<b>I)</b> Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.	<b>3I</b>
	<b>J)</b> Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.	<b>3J</b>
<b>4. Aspectos criticados</b>	<b>K)</b> Memorização de nomes, datas e fatos sem contextualização	<b>4K</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

As questões de História do Enem analisadas nesta pesquisa serão identificadas por quatro algarismos. Os dois primeiros se referem ao ano da edição e os dois últimos ao número da questão. Cada um dos itens abaixo aborda uma das provas. A análise das competências e habilidades presentes nas questões é exposta no Quadro 4 (2009), Quadro 5 (2010), Quadro 6 (2011) e Quadro 7 (2012), seguindo a identificação apresentada do Quadro 3. As competências e habilidades identificadas são apontadas na linha de cada questão.

## 2.1 Enem 2009

A parte de Ciências Humanas e suas Tecnologias da edição de 2009 do Enem tinha 45 questões, das quais 19 apresentaram conteúdos tradicionalmente abordados pela disciplina de História (íntegra das questões de História no Anexo 1).

**Quadro 4** – Identificação das competências e habilidades presentes nas questões de História do Enem 2009

Identificação da questão	Competências/ Habilidades										Aspectos Criticados	
	Representação e comunicação		Investigação e compreensão				Contextualização sociocultural					
	1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J		4K
09-01				X			X					
09-02							X			X		
09-03							X					
09-04				X								
09-05				X								
09-06								X				
09-07							X					
09-08	X											
09-09	X											
09-10	X			X								
09-11	X											
09-12	X											
09-13	X						X					
09-14	X							X				
09-15								X				
09-16								X				
09-17								X				
09-18	X											
09-19							X					

Fonte: Elaborado pelo autor

Como se observa na análise do Quadro 4 com relação aos grandes eixos, o mais avaliado diz respeito à *Contextualização sociocultural*, contemplado em 12 das 19 questões, seguido por *Representação e Comunicação*, presente em 8 questões. O eixo referente à *Investigação e Compreensão* está presente em 4 questões.

Com relação às competências mais específicas, a mais avaliada diz respeito à *crítica, análise e interpretação de fontes documentais de natureza diversa* (1A) seguida da *situação das diversas produções da cultura nos contextos históricos de sua constituição e significação* (3G), da *situação dos momentos históricos nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade* (3H), do *estabelecimento de relações entre continuidade/ permanência e ruptura/ transformação nos processos históricos* (3D) e do *posicionamento diante dos fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado* (3J).

Pela razão óbvia da prova ser estruturada em testes (salvo a redação), não é possível avaliar a competência relacionada à *produção de textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos* (1B). Também não foram avaliadas na edição de 2009 as seguintes competências: *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, a partir do reconhecimento do indivíduo nos processos históricos* (2E); *atuar sobre os processos de construção da memória social* (2F); e *comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos* (3I). Não foi encontrada nenhuma questão em que se avaliem apenas conhecimentos factuais ou de memorização – *aspectos criticados* (4K).

Assim, das 10 competências a serem desenvolvidas pela disciplina de História, conforme os PCNEM, apenas 5 foram avaliadas na edição de 2009 do Enem nas questões relativas a conteúdos tradicionalmente abordados pela disciplina.

## **2.2 Enem 2010**

A parte de Ciências Humanas e suas Tecnologias da edição de 2010 do Enem tinha 45 questões, das quais 21 apresentaram conteúdos tradicionalmente abordados pela disciplina de História (íntegra das questões de História no Anexo 2).

Ao analisar o Quadro 5 no tocante aos grandes eixos, os relativos à *Contextualização sociocultural* e à *Representação e Comunicação* foram contemplados, individualmente, em 13 das 21 questões. O eixo referente à *Investigação e Compreensão* está presente em apenas 1 questão.

**Quadro 5** – Identificação das competências e habilidades presentes nas questões de História do Enem 2010

Identificação da questão	Competências/ Habilidades										Aspectos Criticados	
	Representação e comunicação		Investigação e compreensão				Contextualização sociocultural					
	1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J		4K
10-01								X				
10-02							X					
10-03							X					
10-04	X											
10-05	X											
10-06	X											
10-07	X						X					
10-08							X					
10-09								X				
10-10	X											
10-11	X											
10-12	X											
10-13	X							X				
10-14									X			
10-15								X				
10-16								X				
10-17	X											
10-18	X						X					
10-19	X						X					
10-20	X						X					
10-21	X						X					

Fonte: Elaborado pelo autor

As competências mais avaliadas dizem respeito à *crítica, análise e interpretação de fontes documentais de natureza diversa* (1A) seguida da *situação das diversas produções da cultura nos contextos históricos de sua constituição e significação* (3G), da *situação dos momentos históricos nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade* (3H), da *atuação sobre os processos de construção da memória social* (2F); e da *comparação das problemáticas atuais e de outros momentos históricos* (3I).

Não foram avaliadas na edição de 2010 do Enem as seguintes competências: *produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos* (1B); *relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico* (2C); *estabelecer relações entre continuidades/ permanências e rupturas/ transformações nos processos históricos* (2D); *construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do indivíduo nos processos históricos* (2E); e *posicionar-se diante*

de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J). Não foi encontrada nenhuma questão que avalie-se apenas conhecimentos factuais ou de memorização – aspectos criticados (4K).

Assim, das 10 competências a serem desenvolvidas pela disciplina de História, conforme os PCNEM, apenas 5 foram avaliadas na edição de 2010 do Enem nas questões relativas a conteúdos tradicionalmente abordados pela disciplina.

### 2.3 Enem 2011

A parte de Ciências Humanas e suas Tecnologias da edição de 2011 do Enem tinha 45 questões, das quais 14 apresentaram conteúdos tradicionalmente abordados pela disciplina de História (íntegra das questões de História no Anexo 3).

**Quadro 6** – Identificação das competências e habilidades presentes nas questões de História do Enem 2011

Identificação da questão	Competências/ Habilidades										Aspectos Criticados	
	Representação e comunicação		Investigação e compreensão				Contextualização sociocultural					
	1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J		4K
11-01	X						X					
11-02							X					
11-03								X				
11-04								X				
11-05	X											
11-06	X							X				
11-07	X					X		X				
11-08	X						X					
11-09	X						X					
11-10	X						X					
11-11							X					
11-12	X					X						
11-13							X					
11-14							X					

Fonte: Elaborado pelo autor

Como se observa na análise do Quadro 6 com relação aos grandes eixos, o mais avaliado diz respeito à *Contextualização sociocultural*, contemplado em 12 das 14 questões, seguido por *Representação e Comunicação*, presente em 8 questões. O eixo referente à *Investigação e Compreensão* está presente em 2 questões.



As competências mais avaliadas dizem respeito à *crítica, análise e interpretação de fontes documentais de natureza diversa* (1A) e à *situação das diversas produções da cultura nos contextos históricos de sua constituição e significação* (3G), seguidas da *situação dos momentos históricos nas relações de sucessão e/ ou simultaneidade* (3H), e da *atuação sobre os processos de construção da memória social* (2F).

Não foram avaliadas na edição de 2011 do Enem as seguintes competências: *produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos* (1B); *relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico* (2C); *estabelecer relações entre continuidades/ permanências e rupturas/ transformações nos processos históricos* (2D); *construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do indivíduo nos processos históricos* (2E); *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). Não foi encontrada nenhuma questão que avalia apenas conhecimentos factuais ou de memorização – *aspectos criticados* (4K).

Assim, das 10 competências a serem desenvolvidas pela disciplina de História, conforme os PCNEM, apenas 4 foram avaliadas na edição de 2011 do Enem nas questões relativas a conteúdos tradicionalmente abordados pela disciplina.

## **2.4 Enem 2012**

A parte de Ciências Humanas e suas Tecnologias da edição de 2012 do Enem tinha 45 questões, das quais 16 apresentaram conteúdos tradicionalmente abordados pela disciplina de História (íntegra das questões de História no Anexo 4).

O Quadro 7 apresenta as competências avaliadas na edição do Enem de 2012. Com relação aos grandes eixos, o mais avaliado diz respeito à *Contextualização sociocultural*, contemplado em 13 das 16 questões, seguido por *Representação e Comunicação*, presente em 11 questões. O eixo referente à *Investigação e Compreensão* está presente em 2 questões.

As competências mais avaliadas dizem respeito à *crítica, análise e interpretação de fontes documentais de natureza diversa* (1A), logo após, com 6 questões cada, constam as relacionadas à *situação das diversas produções da cultura nos contextos históricos de sua constituição e significação* (3G). Foram contempladas em 1 questão cada, as competências referentes ao *estabelecimento de relações entre continuidades/ permanências e rupturas/*

*transformações nos processos históricos (2D); da atuação sobre os processos de construção da memória social (2F); e a comparação de problemáticas atuais e de outros momentos históricos (3I).*

**Quadro 7** – Identificação das competências e habilidades presentes nas questões de História do Enem 2012

Identificação da questão	Competências/ Habilidades										Aspectos Criticados
	Representação e comunicação		Investigação e compreensão				Contextualização sociocultural				
	1A	1B	2C	2D	2E	2F	3G	3H	3I	3J	
12-01	X						X				
12-02	X						X				
12-03	X						X				
12-04								X			
12-05	X							X			
12-06	X										
12-07	X							X			
12-08	X			X							
12-09	X					X					
12-10	X						X				
12-11	X							X			
12-12									X		
12-13								X			
12-14								X			
12-15							X				
12-16	X						X				

Fonte: Elaborado pelo autor

Não foram avaliadas na edição de 2011 do Enem as seguintes competências: *produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos (1B); 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, a partir do reconhecimento do indivíduo nos processos históricos (2E); e posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (3J).* Não foi encontrada nenhuma questão que avalia apenas conhecimentos factuais ou de memorização – *aspectos criticados (4K).*

Assim, das 10 competências a serem desenvolvidas pela disciplina de História, conforme os PCNEM, apenas 6 foram avaliadas na edição de 2012 do Enem nas questões relativas a conteúdos tradicionalmente abordados pela disciplina.

### 3. RELAÇÃO ENTRE OS PCNEM DE HISTÓRIA E O ENEM

A análise das questões do Enem nas edições de 2009 a 2012 chama a atenção para alguns aspectos significativos. O primeiro diz respeito à concepção de História presente na prova, que rompe com os pressupostos positivistas e do ensino de História numa perspectiva de educação tradicional baseada na memorização descontextualizada, não obstante a falta de clareza sobre o que “escola tradicional” possa significar (CORDEIRO, 2002). Assim, não há nenhuma questão que exija apenas a memorização, sem o estabelecimento de relações seja com outras épocas, seja com outros lugares.

#### 3.1 O Enem e os eixos de competências da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Muitas questões obedecem a um dos pressupostos dos PCNEM de História: a contextualização. A Tabela 1 apresenta as quantidades absolutas e proporcionais das questões referentes ao eixo *Contextualização sociocultural* nas quatro edições aqui analisadas:

**Tabela 1** – Questões do Enem de 2009 a 2012 referentes à *Contextualização Sociocultural*, com as quantidades e porcentagem em relação ao total de questões por edição

Competências e Habilidades do eixo geral <i>Representação e Comunicação</i>	Quantidade e porcentagem das questões por Edição do Enem									
	2009 (19 questões)		2010 (21 questões)		2011 (14 questões)		2012 (16 questões)		TOTAL (70 questões)	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
<b>G)</b> 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.	6	31,5	7	33,3	8	57,1	6	37,5	27	<b>38,5</b>
<b>H)</b> Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.	5	26,3	5	23,8	4	28,5	6	37,5	20	<b>28,5</b>
<b>D)</b> Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.	0	0	1	4,7	0	0	1	6,2	2	<b>2,8</b>
<b>J)</b> Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.	1	5,2	0	0	0	0	0	0	1	<b>1,4</b>
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>63,0</b>	<b>13</b>	<b>61,8</b>	<b>12</b>	<b>85,6</b>	<b>13</b>	<b>81,2</b>	<b>50</b>	<b>71,2</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Cabe ressaltar que das 4 competências a serem desenvolvidas no Ensino Médio, no tocante à Contextualização Sociocultural, pelos PCNEM, duas delas – 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) – praticamente não foram avaliadas no período, tendo apenas 2 e 1 questões em que foram contempladas, respectivamente, em todo o período analisado, o que equivale a 4,2% do total de questões das 4 edições.

Em contrapartida, a competência relativa à *situação das 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) foi contemplada em 27 questões, o que equivale a 38,5% do total de questões.

A competência referente à *situação dos momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade* também encontrou expressiva ocorrência em 20 questões, o que representa 28,5% do total.

O segundo eixo de competências a ser analisado se refere à *Representação e comunicação*. A Tabela 2 apresenta as quantidades absolutas e proporcionais das questões referentes àquele eixo nas quatro edições aqui analisadas:

**Tabela 2** – Questões do Enem de 2009 a 2012 referentes à *Representação e Comunicação*, com as quantidades e porcentagem em relação ao total de questões por edição

Competências e Habilidades do eixo geral <i>Contextualização Sociocultural</i>	Quantidade e porcentagem das questões por Edição do Enem									
	2009 (19 questões)		2010 (21 questões)		2011 (14 questões)		2012 (16 questões)		TOTAL (70 questões)	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
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.	8	42,1	13	61,9	8	57,1	11	68,7	40	57,1
B) Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>42,1</b>	<b>13</b>	<b>61,9</b>	<b>8</b>	<b>57,1</b>	<b>11</b>	<b>68,7</b>	<b>40</b>	<b>57,1</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

De todas as competências a serem desenvolvidas pela disciplina de História no Ensino Médio, a mais recorrente de todas, no período analisado, diz respeito à *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). Essa competência está presente em 40 questões, de um total de 70, equivalendo a 57,1% do total. Para a competência relacionada à produção textual, especificamente em História, não há como desenvolver nenhum tipo de avaliação numa prova como o Enem, baseada em questões teste.

O terceiro e último eixo analisado se refere à *Investigação e compreensão*. A Tabela 3 apresenta as quantidades absolutas e proporcionais das questões referentes àquele eixo nas quatro edições aqui analisadas:

**Tabela 3** – Quantidade de questões do Enem referentes ao eixo *Investigação e Compreensão* (2009-2012)

Competências e Habilidades do eixo geral <i>Investigação e compreensão</i>	Quantidade e porcentagem das questões por Edição do Enem									
	2009 (19 questões)		2010 (21 questões)		2011 (14 questões)		2012 (16 questões)		TOTAL (70 questões)	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
C) Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D) Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.	4	21,0	0	0	0	0	1	6,2	5	7,1
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.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F) Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.	0	0	1	4,7	2	14,2	1	6,2	4	0
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>21,0</b>	<b>1</b>	<b>4,7</b>	<b>2</b>	<b>14,2</b>	<b>2</b>	<b>12,5</b>	<b>9</b>	<b>12,8</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

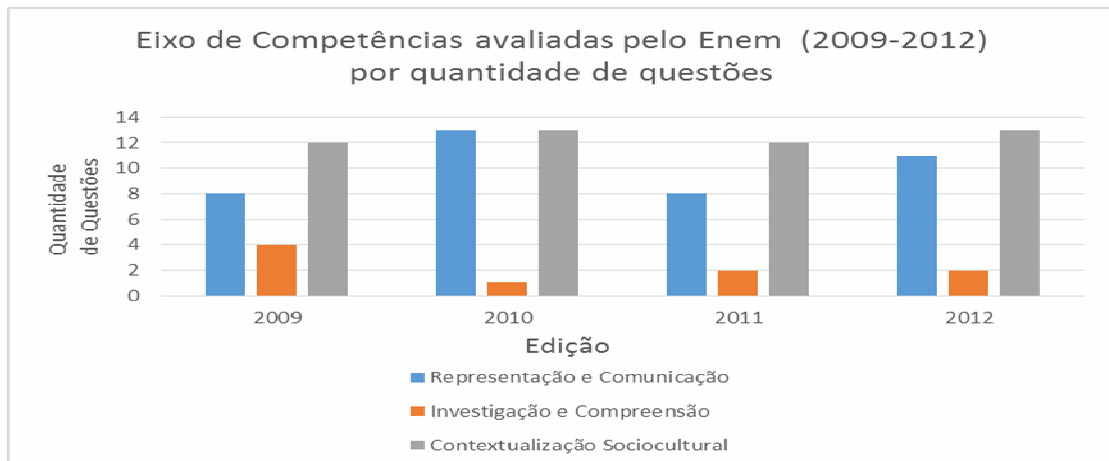
Dos três eixos de Competências e Habilidades sugeridos pelos PCNEM como importantes a serem desenvolvidos nas aulas de História, o referente à *investigação e compreensão* foi o menos contemplado nas edições do Exame no período de 2009 a 2012. Do total de 70 questões, apenas 9 contemplaram pelo menos uma das quatro competências específicas referentes àquele eixo, o que equivale a 12,8% do total.

### **3.2 O Enem e as competências da disciplina de História**

Duas competências específicas de História não foram contempladas por nenhuma questão: *C) relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas* e *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*.

A competência *D) estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos* foi contemplada em 5 questões (7,1% do total) enquanto a competência *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* foi exigida em 4 questões (5,7% do total).

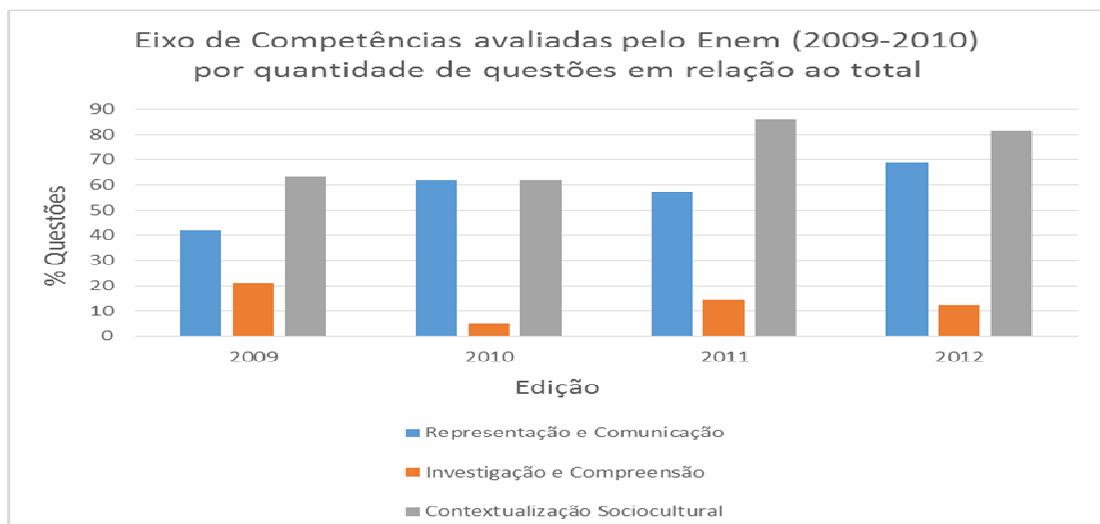
Em face dos dados apresentados nas tabelas, percebe-se que algumas competências não são avaliadas ou o são de forma insuficiente, não obstante algumas competências serem exaustivamente exigidas nas provas do Enem. A Figura 1 apresenta gráfico com a evolução dos eixos de competências avaliados pelo Enem, no período de 2009 a 2012.



**Figura 1 – Gráfico com eixo de competências avaliadas pelo Enem (2009-2012) por quantidade de questões.**

Fonte: Elaborado pelo autor

Em quantidades absolutas percebe-se a concentração de questões que contemplam os eixos de competência relacionados à *Contextualização sociocultural* e à *Representação e comunicação*. As competências referentes à *Investigação e compreensão* são pouco avaliadas. Como o número total das questões analisadas varia por edição entre 14 e 19, os dados foram convertidos para valores relativos, em percentuais. A Figura 2 apresenta gráfico com a evolução dos eixos de competências avaliados pelo Enem, no período de 2009 a 2012, por questões em relação ao total.



**Figura 2 – Gráfico com eixo de competências avaliadas pelo Enem (2009-2012) por quantidade de questões em relação ao total.**

Fonte: Elaborado pelo autor



Em quantidades fica mais evidente a concentração de questões que contemplam os eixos de competências relacionados à *Contextualização sociocultural e Representação e Comunicação*. Isso é um indicativo de que algumas competências são bem mais avaliadas do que outras na aplicação do Enem.

Para que se possa visualizar esses dados de forma mais detalhada, a Figura 3 apresenta o gráfico com o total de questões referentes a cada uma das 10 competências a serem desenvolvidas na disciplina de História, conforme os PCNEM, por recorrência nas edições do exame de 2009 a 2012. Para facilitar a leitura, são informadas as identificações das competências conforme explicitado anteriormente:

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 em sua produção.

1B) Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.

2C) Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.

2D) Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.

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.

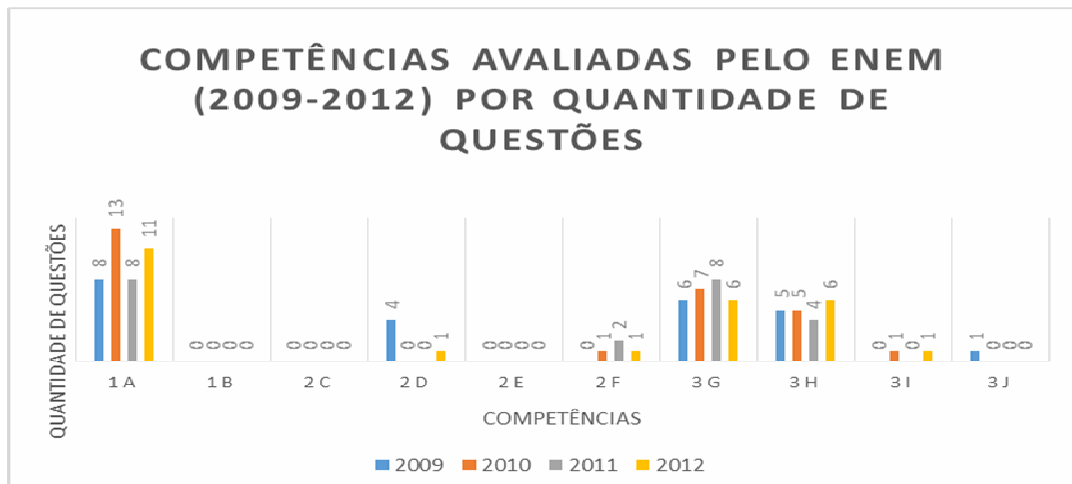
2F) Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.

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.

3H) Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.

3I) Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.

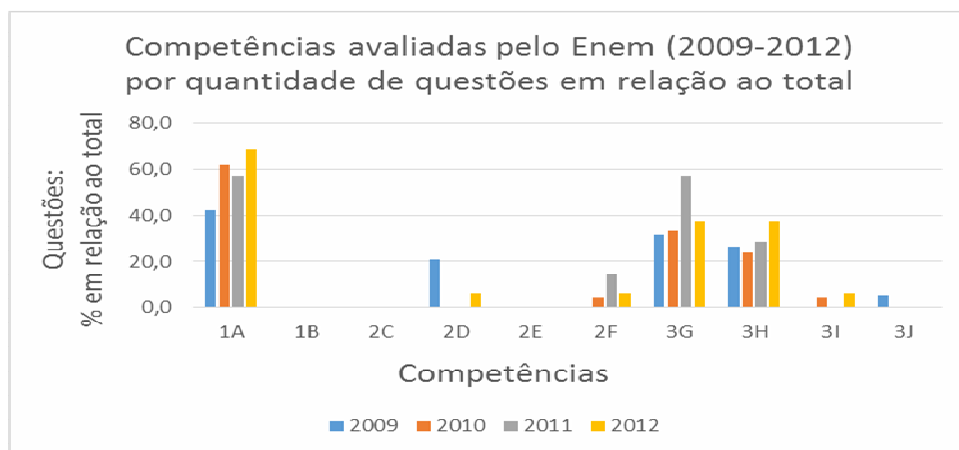
3J) Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.



**Figura 3 – Gráfico com competências avaliadas pelo Enem (2009-2012) por quantidade de questões**

Fonte: Elaborado pelo autor

A figura 4 apresenta gráfico com a evolução da competências avaliadas pelo Enem, no período de 2009 a 2012, por questões em relação ao total, a fim de que se possa visualizar as ocorrências em termos relativos ao total de questões de cada edição.



**Figura 4 – Gráfico com competências avaliadas pelo Enem (2009-2012) por quantidade de questões em relação ao total**

Fonte: Elaborado pelo autor

Pela observação do gráfico pode-se observar o quanto algumas competências são muito mais avaliadas nas provas do Enem do que outras. Merecem destaques aquelas

relacionadas 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), 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) e situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade (3H).*

Não obstante o fato de essas três competências serem bastante abordadas nas questões do Enem, as demais não o são. Há algumas competências que não foram contempladas em nenhuma questão durante todo o período analisado. Se por um lado não foram encontradas questões que cobrassem apenas memorização de nomes, datas ou fatos, por outro lado há procedimentos e conhecimentos cuja apreensão por parte dos alunos parece não poder ser aferido no modelo de prova em vigor, por meio do Enem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade da Educação na atualidade é um grande tema sobre o qual se debruçam educadores, intelectuais, jornalistas, sindicatos, ONGs, gestores públicos, legisladores entre outros sujeitos com maior ou menor influência no campo educacional.

O Ensino médio vem recebendo atenção crescente, principalmente por parte do MEC, em razão de suas especificidades, como a defasagem de parte considerável da população adulta que não o concluiu; pelo caráter dual que teve no passado, tendo uma parcela de seu segmento voltada à formação das elites e outra dedicada às camadas populares; pelas mudanças que se observam com a introdução das TICs em praticamente todos os aspectos da vida; pela necessidade de se construir um currículo efetivo que atenda às demandas da atualidade.

Nesse contexto, a legislação em vigor e os documentos orientadores da política educacional nacional concebem que a formação desse segmento deve atender às necessidades do sujeito no tocante a duas dimensões da vida: a preparação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

Assim, foram criadas as DCNEM, cujos conteúdos foram detalhados posteriormente nos PCNEM, de tal forma que o Ensino Médio foi dividido em três grandes áreas: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Esta última é composta pelas disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Os PCNEM apresentam as competências e habilidades mais gerais a serem desenvolvidas na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, bem como aquelas específicas para cada disciplina. Ao se questionar o que o poder público tem realizado a fim de garantir a oferta de uma educação de qualidade no Ensino Médio, tomaram-se por base as competências e habilidades apresentadas pelos PCNEM. Ainda visando levantar os esforços do poder público em garantir a oferta de Educação de qualidade, foram estudadas as provas do Enem, definindo como recorte temporal as edições de 2009 a 2012, e como objeto as questões relacionadas à disciplina de História.

A análise das edições de 2009 a 2012 do Enem evidenciou que algumas competências são mais contempladas e outras não tiveram sequer uma questão que se relacionasse com elas. Essa evidência traz um problema que poder ter duas causas, não necessariamente excludentes:

há alguns tipos de competências que o tipo de prova realizado pelo Enem não permite avaliar; o Enem não está considerando as competências presentes nos PCNs para realizar sua avaliação, pelo menos no tocante à disciplina de História.

Dessa forma, a hipótese inicial de que não há coerência entre as propostas contidas nos PCNEM e as avaliações do Enem se confirma parcialmente, haja vista um grupo de três competências muito presentes nas edições daquele exame: *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; 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 situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade* (3H). Não obstante há sete competências nada ou pouco abordadas na prova

Esse problema merece um aprofundamento que extrapola os limites desse trabalho, cuja complementação dar-se-á em outra pesquisa de maior fôlego, abordando a relação dos PCNEM com o Enem (tendo por base a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias), com o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e com vestibulares das cinco regiões do Brasil.

## REFERÊNCIAS

### Bibliografia

- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- D'ANTOLA, Arlette. (org.) **Supervisão e currículo: rumo a uma visão humanística**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- RANGEL, Mary. **Currículo de 1º e 2º graus no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória Escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

### Artigos

- CARVALHO, José Sérgio. O declínio do sentido público da educação. **Revista de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 89, n. 223, p. 411-443, set-dez 2008.
- GARCIA, Denise Aparecida Martins. **Competências e habilidades: você sabe lidar com isso?** Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0023c.html>>. Acesso em: 6 set 2013.
- MARTINS, Maria do Carmo. A Cenp e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.18, n.36, p.39-60, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881998000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 5 ago 2013.
- MELO, Francisco Egberto de. **O ensino de Estudos Sociais, EMC e OSPB e a ressignificação da cultura cívica nacional nas práticas escolares em escolas de Fortaleza durante o regime militar**. Londrina, PR: Anpuh – XXIII Simpósio Nacional de História, 2005. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0393.pdf>>. Acesso em: 5 nov 2013.
- SOUZA, Rosa Fátima de. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. **Em aberto**. Brasília, ano 12, n.58, p.116-129, abr/jun. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/863/775>>. Acesso em: 10 set 2013.

### Documentos oficiais

- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 13 out 2013.
- BRASIL. MEC. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 out 2013.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999a.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999a.

BRASIL. MEC. Parecer CEB nº 15, de 1 de junho de 1998. In: \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999b.

\_\_\_\_\_. 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 da Educação Média e Tecnológica, 1999c.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular de História – 1º grau**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação/ Cenp, 1992.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular de História – 2º grau**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação/ Cenp, 1993.

### **Fontes – Provas Enem**

BRASIL. Inep. **Exame Nacional do Ensino Médio**. 2009. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2009/dia1\\_caderno1.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/dia1_caderno1.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Exame Nacional do Ensino Médio**. 2010. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2010/AZUL\\_quarta-feira\\_GAB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2010/AZUL_quarta-feira_GAB.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Exame Nacional do Ensino Médio**. 2011. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2011/01\\_AZUL\\_GAB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/01_AZUL_GAB.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Exame Nacional do Ensino Médio**. 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2012/caderno\\_enem2012\\_sab\\_azul.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2012/caderno_enem2012_sab_azul.pdf)>.

# **ANEXOS**



## Anexo 1 – Enem 2009

### 09-01

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.

### 09-02

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.

### 09-03

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.

**09-04**

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 Medievo.

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.

**09-05**

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.

**09-06**

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.

#### 09-07

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.

#### 09-08

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.

#### 09-09

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.

#### 09-10

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.

#### 09-11

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.

**09-12**

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 malintencionados.
- 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.

**09-13**

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.

**09-14**

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 feiticeiras 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.

**09-15**

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.

**09-16**

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.

**09-17**

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.

**09-18**

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 semiempoeiradas 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.

**09-19**

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 muare; 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.

Fonte: Página do Inep. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2009/dia1\\_caderno1.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/dia1_caderno1.pdf)>. Acesso em: 20 set 2013.

## Anexo 2 – Enem 2010

### 10-01

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.

### 10-02

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.

### 10-03

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.

#### 10-04

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.

#### 10-05

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.

#### 10-06

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.

#### 10-07

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 césores?

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.

#### 10-08

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.

#### 10-09

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.

#### 10-10

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.

#### 10-11

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.

#### 10-12

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.

### 10-13

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.

### 10-14

“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.alemdanoticia.com.br/utimas\\_noticias.php?codnoticia=3871](http://www.alemdanoticia.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.

### 10-15

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.

### 10-16

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 dádiva 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, garantindo-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.

### 10-17

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.

### 10-18

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 mesquinharia 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.

### 10-19

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.

### 10-20

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.

### 10-21

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.



### Anexo 3 – Enem 2011

#### 11-01

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.

#### 11-02

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.

### 11-03

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”. Aí 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.

### 11-04

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.

### 11-05

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.

#### 11-06



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.

**11-07**

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 enaltecidos 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.

**11-08**

Foto de Milhão, 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.

11-09



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

- a) incapacidade do cristianismo de incorporar aspectos de outras religiões.
- b) incorporação da ideia de liberdade religiosa na esfera pública.
- c) permissão para o funcionamento de igrejas não cristãs.
- d) relação de integração entre Estado e Igreja.
- e) influência das religiões de origem africana.

11-10

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.



**11-11**

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.

**11-12**

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.

**11-13**

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.

#### 11-14



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.

Fonte: Página do Inep. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2011/01\\_AZUL\\_GAB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/01_AZUL_GAB.pdf)>. Acesso em: 20 set 2013

## Anexo 4 – Enem 2012

### 12-01



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 despretenso 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.

### 12-02



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](http://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.

### 12-03

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.

### 12-04

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.palmars.gov.br](http://www.palmars.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.

12-05



LORD WILLINGDON'S DILEMMA

Disponível em: [www.gandhiserve.org](http://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.

12-06

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.

12-07

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.

### 12-08



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.

### 12-09

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.

### 12-10



Disponível em: [www.mefmuseum.org](http://www.mefmuseum.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.

### 12-11

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.

## 12-12

### 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](http://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.

## 12-13

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.

#### 12-14



Texto do Cartaz: "Amor e não guerra"

Foto de Jovens em protesto contra a Guerra do Vietnã. Disponível em: <http://goldenyears66lo69.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.

#### 12-15

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 despídos; 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.

### 12-16

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.

Fonte: Página do Inep = Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2012/caderno\\_enem2012\\_sab\\_azul.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2012/caderno_enem2012_sab_azul.pdf)>. Acesso em: 20 set 2013