

AVISO AO USUÁRIO

A digitalização e submissão deste trabalho monográfico ao *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia* foi realizada no âmbito do Projeto *Historiografia e pesquisa discente: as monografias dos graduandos em História da UFU*, referente ao EDITAL Nº 001/2016 PROGRAD/DIREN/UFU (<https://monografiashistoriaufu.wordpress.com>).

O projeto visa à digitalização, catalogação e disponibilização online das monografias dos discentes do Curso de História da UFU que fazem parte do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (CDHIS/INHIS/UFU).

O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos seus autores, a quem pertencem os direitos autorais. Reserva-se ao autor (ou detentor dos direitos), a prerrogativa de solicitar, a qualquer tempo, a retirada de seu trabalho monográfico do *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia*. Para tanto, o autor deverá entrar em contato com o responsável pelo repositório através do e-mail recursoscontinuos@dirbi.ufu.br.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA

AS QUESTÕES DE HISTÓRIA DO PROCESSO SELETIVO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA À LUZ DOS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: as habilidades e
competências

Uberlândia
2011

3135
5.15(4)

IOCHI/UPU
Correspondência Recs/104
em 30 de 11
Faltas

ROGÉRIO JUSTINO

AS QUESTÕES DE HISTÓRIA DO PROCESSO SELETIVO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA À LUZ DOS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: as habilidades e
competências

Monografia apresentada ao Instituto de História da
Universidade Federal de Uberlândia como requisito
parcial para obtenção do título de Bacharel e
Licenciado em História.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio da Silva

Uberlândia

2011

Rogério Justino

As questões de História do processo seletivo da Universidade Federal
de Uberlândia à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais: as
habilidades e competências

Banca examinadora:

Prof. Dr. Paulo Sérgio da Silva (Orientador)
Instituto de História – Universidade Federal de Uberlândia

Prof^ª. Dr^ª. Maria Andréa Angelotti Carmo
Instituto de História - Universidade Federal de Uberlândia

Prof^ª. Mst. Ana Paula da Silva
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Universidade Estadual Paulista

Data: 28 de junho de 2011.

Resultado: _____

RESUMO

O presente trabalho aborda os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e outros documentos que foram originados a partir deles, como os PCNEM (Parâmetros curriculares do Ensino Médio), cuja área de conhecimento de História foi considerada para análise das habilidades e/ou competências importantes a serem desenvolvidas pelos alunos do ensino médio. Foi delimitado um espaço amostral para verificar como são trabalhadas essas habilidades e/ou competências, nas provas de segunda fase, relativas à história do Brasil, dos processos seletivos da Universidade Federal de Uberlândia entre os anos de 2001 e 2010.

Ao final podemos identificar que os processos seletivos da referida universidade contemplaram nos anos considerados, com ao menos uma questão em algum ano, os 10 pontos elencados pelos PCN's, porém não houve o predomínio da história do Brasil, entrando em desacordo com o documento oficial. A capacidade de interpretação, seja de textos ou de qualquer outra forma de produção humana, esteve presente em metade das questões analisadas, de modo que o perfil de aluno triado pelos processos seletivos da UFU é aquele capaz de interpretar, criticar e analisar.

Palavras chave: PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais, Processos Seletivos, UFU- Universidade Federal de Uberlândia.

ABSTRACT

This paper discusses the PCN's (National Curriculum Parameters) and other documents that originated from them such as PCNEM (high school curricular parameters), whose area of knowledge of history was considered for the analysis of skills and /or competencies important to be developed by middle school students. It was a delimited sample space to verify how these skills and/or competencies are worked in the tests of the second phase, concerning the history of Brazil, the selection processes of the Federal University of Uberlandia between the years 2001 and 2010.

In the end we can identify that the selection processes of this university contemplated the years considered, with at least one question in any year, the 10 points listed by the NCP's, but there was a predominance history of Brazil, at odds with the official document. The capacity to interpret, either text or any other form of human production, was present in half of the questions discussed, so that the profile of student selects the selection processes that of UFU is able to interpret, criticize and analyze

Keywords: PCN's - National Curriculum Parameters, Selection Process, UFU-Federal University of Uberlandia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPITULO 1	9
1. OS PLANOS CURRICULOS NACIONAIS.....	9
1.1. Os PCN's Ensino Médio.....	13
1.2. PCNEM para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Ensino Médio.....	16
1.3. PCNEM – Conhecimentos de História.....	17
CAPITULO 2.....	21
2. ESPAÇO AMOSTRAL.....	21
CAPITULO 3	41
3. ANÁLISE DAS QUESTÕES DA UFU A PARTIR DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS ELENCADAS PELO PCNEM.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	52

INTRODUÇÃO

Uma dos objetivos do governo do ex-presidente da república Fernando Henrique Cardoso foi discutir a educação do Brasil e lançar uma nova proposta de educação e foi justamente no seu mandato que tivemos a aprovação da LDB (lei 9394/96), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que é o norte para a organização de toda a educação brasileira.

A partir da aprovação da LDB o governo lançou-se a um novo desafio, editar um documento que fosse organizador dos métodos educacionais adequado ao novo perfil de educação, que fornecesse aos educadores subsídios teóricos para a escolha dos programas nas mais diversas disciplinas e ainda definisse quais seriam as maneiras como ensinar estes conteúdos, mas com a novidade de não delimitar os assuntos mínimos de cada matéria, o resultado destes trabalhos foi uma série de documentos oficiais, e mais central deles os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais).

O presente trabalho aborda os PCN's, mostrando o contexto tanto mundial quanto nacional para a sua criação, parte do princípio de que o Brasil respondia na década de noventa a uma demanda globalizante, sendo que a nossa educação não fugiu a este detalhe. Ressalta as transformações econômicas, sociais, culturais e políticas e suas ligações com a construção dos parâmetros.

A partir dos PCN's ainda temos uma série de documentos que se originam deles até chegarmos ao nosso problema pois do PCN chegamos ao PCNEM (Parâmetros curriculares do Ensino Médio), também é feita uma análise sobre o que o governo pretendia para os alunos deste nível de ensino. Dentro do PCNEM ainda temos a divisão nas áreas do conhecimento até chegarmos ao "Conhecimento de História", neste tópico o programa descreve quais seriam as habilidade e/ou competências importantes a serem desenvolvidas por um aluno no ensino médio.

A partir da análise feita dos "Conhecimentos de História", foi delimitado um espaço amostral para verificar como se trabalhavam essas habilidades e/ou competências, tomou-se como objeto as provas de segunda fase, relativas à história do Brasil, dos processos seletivos da Universidade Federal de Uberlândia entre os anos de 2001 e 2010.

Foi escolhida a Universidade Federal de Uberlândia por sua relevância no contexto municipal e regional, sendo uma referência na preparação dos alunos do ensino médio e fundamental de todas as cidades que a cercam. Centramos a análise nas questões de segunda fase, pois nesta o candidato responde quatro questões de cada disciplina de maneira

dissertativa, condição que permite ao candidato expressar melhor as suas habilidades e competências. Já o foco na História do Brasil foi para validar a própria orientação dos PCN's de valorizá-los.

Selecionamos as questões e identificamos quais as habilidades e/ou competências que cada uma delas cobrava dos alunos, e ao final podemos identificar se os processos seletivos da Universidade Federal de Uberlândia realmente cobravam dos alunos o que os PCN's delineavam e ainda conhecer qual seria o perfil das provas em relação aos PCN's, podendo dizer qual perfil de aluno o processo seletivo valoriza.

CAPITULO 1

1. OS PLANOS CURRICULOS NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são o resultado de uma longa construção político-pedagógica que buscou reavaliar o ensino no Brasil e ditar novos rumos para a nossa educação.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), o Ministério da Educação – ao propor a reforma do ensino médio – procura atender às necessidades postas por um cenário de profundas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais de âmbito mundial. Mas para nos alertar Martins (2000) ressalta a importância das discussões presentes nos contextos regionais, e não apenas os mundiais, através das mudanças na organização do mundo do trabalho, nos mecanismos de poder e nas funções do Estado. Portanto o modelo educacional tinha que ser mudado e seguir as transformações políticas e sociais, que compunham um contexto internacional como afirma o MEC sem perder a dimensão das transformações regionais.

Poderíamos apontar como mudanças sociais tanto regional quanto mundialmente a construção nos anos 80 dos movimentos de classe, de gênero, movimentos sexistas, ecológicos que colocavam em cheque a tradicional teoria marxista e legitimam-se como movimentos capazes de mobilizar segmentos sociais expressivos, fazendo frente a tradicional política partidária. Estes temas aparecem como eixos centrais nas reformas de currículo contemporâneas. Estes ganham os olhares do Brasil, mas também de todo o mundo. (MARTINS, 2000).

Economicamente vivíamos uma crítica severa ao intervencionismo estatal, típico até o final da década de 90. A política neoliberal do “Estado Mínimo” ganhava força nas discussões, entendia-se que o Estado deveria deixar de atuar em determinados setores da economia e passar a ser um regulamentador, controlador da qualidade e não o executor, investidor. Na era da robótica, dos computadores, da microeletrônica e da nanoeletrônica o capitalismo privado era visto como único capaz de gestar/gerir este novo mundo. (MARTINS, 2000; BONAMINO e MARTINEZ, 2009; MACEDO, 2009).

Para se adequar a esta nova realidade do trabalho seriam necessários outros trabalhadores. Culturalmente dever-se-ia ver as tarefas e o operário de uma maneira diferente daquele do

século XIX. O proletário do século XX deveria possuir mais conhecimento técnico e melhor nível cultural, operar máquinas mais complicadas, ser versátil, cooperativo, conseguir atuar em várias áreas de uma mesma empresa, ter bom relacionamento. O conhecimento apresentase como a mola propulsora no mundo capitalista (MARTINS, 2000; BONAMINO e MARTINEZ, 2009; MACEDO, 2009).

Com base em Harvey (1995) Martins (2000) afirma que:

Nos anos 70 representam um marco histórico na dinâmica de mudanças provocadas por profundas transformações: na economia, com o início de um processo de transição do modelo fordista-taylorista para o modelo de acumulação flexível; na política, com a transição do Estado centralizador e regulamentador para instâncias descentralizadas e a instauração de medidas de desregulamentação da economia e de normas legislativas; na cultura, com a transição do modernismo – da ética – para o pós-modernismo – da estética –, dando novas configurações à cultura e à vida social. (MARTINS, 2000, p.71).

Não podemos esquecer que ainda temos o fortalecimento dos órgãos internacionais de fornecimento de crédito delineando as diretrizes de desenvolvimento para os países “em desenvolvimento” e concedem créditos como prêmios aqueles seguidores fieis de suas cartilhas e orientações. (MARTINS, 2000; BONAMINO e MARTINEZ, 2009; MACEDO, 2009).

O início dos anos 90, internamente, era o momento oportuno para iniciar os processos de discussão sobre a reforma educacional, visto que havíamos chegado, recentemente, ao fim de 20 anos de uma ditadura militar.

No quesito educação eram visíveis o descompasso entre o que se passava no mundo exterior e o que se praticava no aqui. Os órgãos da educação ligados até então ao regime militar pregavam um modelo de ensino utilitarista, técnico, desumanizado onde as ciências humanas tinham muito pouco espaço nas grades curriculares como já defendia, em 1968 o governo brasileiro, que o ensino secundário deveria perder suas características de educação humanística e ganhar conteúdos utilitários e práticos, atendendo ao povo (e evidentemente, às necessidades da produção), ao passo que o ensino superior se destinaria, inevitavelmente, às elites. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994).

Filosofia, sociologia haviam desaparecido dos currículos escolares, a história e a geografia ganhavam contornos de uma verdade burocrática focada nos grandes feitos, grandes nomes e nas ações do estado. (PLAZZA, 2011).

Politicamente ganhávamos uma “nova democracia”, eleições para presidente depois de quase 30 anos, a promulgação da “Constituição Cidadã” de 1988, que como o próprio apelido pelo qual ficou conhecida nos sugere o papel que a educação deveria ter nos anos seguintes e deixa claro nos seguintes artigos:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

No caminho das mudanças e no discurso da reforma educacional, em 1996 foi aprovada a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei 9394/96, que rompeu com a anterior LDB/71. Conhecida como Lei Darcy Ribeiro ela trouxe ao Brasil uma nova proposta de educação e tem no artigo 26 que vem de encontro com o Art. 210 da constituição federal, uma importante diretriz para a elaboração dos PCN's:

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

Justamente neste caminho de inovações e mudanças que surgem os PCN's, “[...] uma reforma de âmbito nacional propôs parâmetros, referências e diretrizes curriculares nacionais para todos os segmentos de ensino e, especificamente, para as diversas disciplinas escolares, a partir do Ensino Fundamental”, conforme consta no artigo intitulado “Diretrizes para o Ensino de História” disponível no sítio do Centro de Referência Virtual do Professor (2011).

De acordo com Bonamino e Martínez (2002) os PCN's foram elaborados a partir de dados estatísticos e pesquisas do ensino fundamental, e de diversos estudos de diferentes propostas curriculares de estados e municípios brasileiros. No decorrer de seu processo de elaboração contou com a participação de diferentes profissionais da área educacional brasileira, de diversos níveis e localidades, que foram chamados para opinar e debater sobre o projeto piloto e, dessa forma, sugestões de uma mostra significativa foram debatidas, ouvidas e até mesmo incorporadas. Em contrapartida, Cerri (2010), aponta uma crítica a esse processo de grande discussão na elaboração dos PCN's, dizendo que muitos participaram dos processos de consultas, mas este foi assistemático e não dialógico, e os consultados não tiveram poder

de decisão, e afirma que este processo de grande participação alegado pelo MEC e corroborado por Bonamino e Martínez (2002) foi apenas uma estratégia do governo Fernando Henrique para legitimar uma política que seria a qualquer custo aprovada.

Constituindo-se assim, como um documento governamental, os PCNs contêm propostas para a renovação da base curricular do ensino no Brasil. Não se trata, entretanto, de uma simples enumeração de conteúdos, ao contrário, é um documento amplo e traz, em si, subsídios para uma discussão mais aprofundada sobre conteúdos, objetivos e critérios de avaliação escolar.

Os PCN's colocam a discussão e a participação de todos como centro da produção do conhecimento, definindo não um currículo mínimo, mas habilidades e competências que os alunos devem desenvolver ao longo dos seus anos de estudo. Em relação a esta sensação de liberdade que o PCN nos dá ao lermos e verificar o fim da lista de conteúdos mínimos para as séries, Cerri (2010), alerta para o sentido da liberdade contido no documento e afirma que "os PCNEM são positivos e normativos".

Os PCN's se fundam sobre a norma e como tal ditam um comportamento a ser seguido moldando os caminhos teóricos metodológico, ao mesmo tempo que coloca todos como potenciais definidores de seus conteúdos esquecendo-se de uma hierarquia que corrompe tal pretensa liberdade, Lopes (2002) ressalta que

[...] o discurso pedagógico oficial formado pelos documentos oficiais é capaz de regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos, redefinindo as finalidades educacionais da escolarização (LOPES, 2002, p.389).

Sustentado nas definições: habilidades e competências, e partindo dos discursos do ensino por competências, segundo Ricardo e Zylbersztajn (2008) os consultores do MEC/INEP delinearam os PCN's. Estes dois conceitos aparecem em tais documentos da seguinte maneira:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do "saber fazer". Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (INEP, 1999, p.9).

Em sua tese de doutorado, Valente (2002), aponta algumas problemáticas em relação à definição de habilidades e competências. Enumera inicialmente a dificuldade em definir cada uma delas e encontrar material teórico sobre o assunto, alega que quando se encontra ele está muito mais relacionada a estudos de negócios e administração tendo pouco relação com a educação, volta-se a uma utilização prática na vida produtiva do sujeito. A autora identificou três grandes problemas relativos a esta questão:

- a. omissão das Diretrizes e Parâmetros Curriculares do Ensino Médio quanto aos conceitos de competência e habilidade;
- b. nos PCNs do Ensino Médio, o quadro que consta ao final de cada área e disciplina traz as respectivas competências e habilidades, como se ambas fossem idênticas;
- c. na literatura consultada, o termo competência ora encampa as habilidades, ora diferencia os dois conceitos; (VALENTE, 2002, p.1).

Como alerta Ropé e Tanguy (1997 *apud* VALENTE, 2002), os diferentes usos da noção de competência causam dúvidas quanto ao seu real significado. Na área educacional ela tende a substituir as noções de saberes e conhecimentos e, na esfera do trabalho, a noção de qualificação, e como os PCN's são todos elaborados para criar uma nova ordenação na relação ensino/aprendizagem esta dificuldade de compreender ajuda a entender as preocupações dos trabalhos de Ricardo (2002); Ricardo e Zylbersztajn (2008), que apontam poucas mudanças substanciais na escola e que os documentos são mal compreendidos pelos professores e poucos discutidos na formação inicial dos novos docentes contemporâneos a este processo.

Portanto os PCN's atenderam tanto os escritos da nossa constituição federal quanto da LDB, trata-se de um documento bastante genérico que é a base inspiradora para a formulação dos currículos de todo o nosso sistema educacional, partindo desde o ensino fundamental I, fundamental II e o ensino médio. Porém ao final de sua primeira redação, 1997, ainda não se havia concluído os PCN's para o ensino médio que somente foram editados após a publicação das DCNEM (Diretrizes Curriculares do ensino Médio).

1.1. Os PCN's Ensino Médio

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, cuja última publicação data de 2000, trazem as orientações para professores, alunos e escolas sobre como o ensino médio deveria

ser organizado a partir de então. Fornecendo uma orientação positiva para a construção do fazer da sala de aula. Macedo (2009) aponta que esta “orientação” é uma tendência dos anos 90 compartilhada pelo mundo com o Brasil para a crescente centralização das políticas curriculares nacionais com a adoção de controles de avaliação e dos livros didáticos (ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, Prova Brasil entre outros e o PNLD, programa nacional do livro didático). Zibas (2009) completa esta afirmação ao dizer que a política neoliberal do então governo Fernando Henrique caminhava para ser muito mais um órgão controlador da qualidade do ensino do que propriamente o provedor do ensino, que deveria ser legado à iniciativa privada.

Os PCNEM (2000) contempla a divisão do conhecimento do ensino Médio em três grandes áreas do conhecimento: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, em cada uma delas são estabelecidas as habilidades e as competências que devem ser desenvolvidas pelas respectivas áreas do conhecimento.

Com esta divisão tentava se iniciar o rompimento com as divisões clássicas do conteúdo do antigo segundo grau e buscar o objetivo “[...] ideal possível de uma síntese entre humanismo e tecnologia, em que a mão do homem e o teclado do computador estejam ambos a serviço da construção de uma sociedade mais justa e solidária” (BRASIL, 2000, p.8).

Com a sugestiva epígrafe “O Novo Ensino Médio” o texto do PCNEM anuncia quais seriam os seus principais objetivos e críticas aos modelos anteriores:

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000, p.21).

Estabelece ainda proposições desafiadoras para o modelo educacional que ainda pratica-se em sala de aula que segundo os PCNEM (2000) já deveriam ter sido abolidos a muito do cotidiano escolar, um método que valorizaria a qualidade do saber em detrimento da quantidade, fornecendo ao estudante a capacidade de ser um sujeito que sabe buscar o conhecimento autônomo e crítico.

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (BRASIL, 2000, p.5).

Apesar de parecer inovadora esta discussão sobre a ênfase em competências que pressupõem o “aprender a aprender” e o “fazer” são uma retomada dos conceitos pedagógicos tratados pelos estudiosos da Escola Novista do final do século XIX, lastreados nos escritos de Dewey. A Escola Nova tendia inverter os papéis marcados pela escola tradicional e colocar o aluno como agente central da aprendizagem, valorizando a ação e simplesmente a teoria, levando os discentes a buscarem significados nos conteúdos escolares. Para tanto, a criança deveria ser preparada, através do aprendizado da metodologia de resolução de problemas, a lidar com a mudança, a contingência, a incerteza de um futuro imprevisível. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

Na elaboração desta continuidade dos PCN's novamente houve o cuidado de esclarecer os métodos de confecção do documento, a ampla discussão e debates ao qual ele foi submetido antes de ser colocado em prática, esquivando-se de qualquer acusação posterior de que o documento fosse fruto de discussão, apartado dos clamores sociais.

O projeto de reforma curricular do Ensino Médio teve como estrutura, desde sua origem, um modelo cuja principal preocupação era proporcionar um diálogo constante entre os dirigentes da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, a equipe técnica coordenadora do projeto da reforma e os diversos setores da sociedade civil, ligados direta ou indiretamente à educação. (BRASIL, 2000, p.7)

Por fim os PCNEM tentam eliminar a antiga dicotomia entre o técnico e o intelectual, colocando os dois em um só caminho, valoriza a qualidade do saber e não a quantidade de conteúdos. Coloca como elementos norteadores os princípios ditos na LDB n 9394/96 (a estética da sensibilidade, política da igualdade e a ética da identidade) e define o ensino médio como uma etapa final de aprendizagem do cidadão e de sua formação integral capacitando-o para o trabalho, para a produção de novos conhecimentos ou para o início de uma nova etapa educacional.

1.2. PCNEM para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Ensino Médio

Dentro da proposta dos PCN's acima descrita de realizar uma educação baseada nas habilidades e competências o documento relativo à Ciências Humanas e suas Tecnologias do Ensino Médio enumera quais seriam as competências a serem desenvolvidas nesta área do conhecimento com o objetivo de “humanizar o uso das novas tecnologias, recolocando o homem no centro dos processos produtivos e sociais” (BRASIL, 2000, p.17).

Para melhor compreensão e organização as competências foram agrupadas em três eixos:

Representação e comunicação

- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.

Investigação e compreensão

- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.
- Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.

Contextualização sócio-cultural

- 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 (BRASIL, 2000, p.19).

É importante ressaltar que o PCNEM enfatiza que as competências não eliminam os conteúdos como fica claro em Brasil (2000, p.11), pois não é possível desenvolver competências no vazio e, portanto os conteúdos continuam sendo base fundamental do ensino

das humanidades, mas que devem ser trabalhados seguindo as diretrizes acima expostas, ou seja, quando determinado conteúdo for exposto em sala de aula o professor deve se preocupar em utilizar-lo como ferramenta para determinada competência e não trabalhá-lo de forma decorada e sem sentido para o aluno, pois,

[...] o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas (BRASIL, 2000, p.11).

De acordo com a LDB a escolha destes conteúdos também deve ser orientada em alguns aspectos como a predominância da História do Brasil, mesmo que sendo construída em paralelo com a chamada História Geral e desde 2003 ainda temos que ressaltar a história negra.

1.3. PCNEM – Conhecimentos de História

Dentro dos PCNEM (BRASIL, 2000) são elencados os principais conhecimentos que devem ser adquiridos em cada uma das disciplinas que compõe as Ciências Humanas, bem como as Competências e Habilidades que devem ser desenvolvidas, como já foi dito antes, apesar de considerar essenciais os conteúdos o PCNEM (BRASIL, 2000) não os enumera, pois como eles mesmos ressaltam em concordância com a LDB (BRASIL, 1996) as escolas e os sistemas Estaduais devem ter certa autonomia na escolha das grades curriculares.

Especificamente o conhecimento de História que é a nossa fonte de interesse destaca quais seriam as posturas adotadas em relação ao ensino.

Primeiramente define uma crítica a chamada escola positivista, pois nas palavras de Abreu (2007, p.3) “no ensino de história, sua influência acontece com a narração e a busca da verdade somente nos documentos oficiais. O historiador, um elemento neutro nesse processo, tem apenas que descrever os episódios, as datas, as guerras, os fatos, os heróis.” Além disso, critica-se a forma de ensino deste modelo, enaltecendo os grandes feitos da humanidade focada nos grandes heróis, onde o ser humano de “carne e osso”, praticamente desaparece e nós sujeitos comuns temos a impressão de que não fazemos parte, pois nunca estamos nestes grandes eventos nas grandes revoluções ou guerras.

Tal modelo positivista não valoriza a visão crítica, pois estabelece um número bastante restrito de fontes a serem analisadas e torna a disciplina distante do cotidiano do aluno e ainda apagam os grupos que por determinadas circunstâncias foram derrotados no processo histórico, como os negros, as minorias europeias, ou mesmo grupos discriminados por questão de gênero como as mulheres que praticamente não existem nas histórias oficiais típicas do século XIX.

Todos mortos. E assim, a história, tratada à distância, assepticamente, quase nada ou nada mesmo explica, embora exerça marcada influência na compreensão do histórico em todos quantos têm acesso à escola, o que é extremamente conveniente à manutenção da ordem (LOPES, 1995, p. 23).

Além disso, destaca-se a crítica ao “marxismo ortodoxo” (BRASIL, 2000, p.21) partidário da concepção de que a infraestrutura e superestrutura anulam as ações individuais, adotando tal modelo como único válido e real e fechando os olhos a qualquer outra forma de ver e explicar o mundo, praticamente se esquecendo dos fundamentos da teoria original. Pois,

A história para MARX e ENGELS aparece como ciência inclusiva e se configura como a ciência dos homens; para eles o histórico é intrinsecamente sociológico, pois deve explicar o lado social do humano e, reciprocamente, o lado humano do social, o de que desloca e inverte a tradição positivista (LOPES, 1995, p. 27).

Os PCNEM propõem o ensino de uma história mais próxima do cotidiano, focado no ser humano, nos sujeitos, mais plural. O Marxismo não deve ser esquecido e muito menos o positivismo, todas as vertentes históricas possuem o seu valor e devem ser apresentadas no estudo da disciplina sem favorecer uma ou a outra corrente, fazendo com que o aluno possa utilizar o aprendizado da História para

[...] situar-se na sociedade contemporânea para melhor compreendê-la. Como decorrência direta disso está a possibilidade efetiva do desenvolvimento da capacidade de apreensão do tempo enquanto conjunto de vivências humanas, em seu sentido completo (BRASIL, 2000, p.24).

A História ensinada no século XXI, em consonância com os PCNEM, deve ser capaz de interpretar, ler nas entrelinhas, analisar, contextualizar, sendo que estas habilidades devem ser desenvolvidas com as mais diversas fontes, seja através da história oral, das artes, dos costumes, manifestações artísticas, obras de arte, música, literatura, etc.

[...] assim, nessa concepção, a história é crítica e viva, não apenas um conhecimento do passado, mas sim ocupa o espaço de denúncia, finalidade maior desta concepção. As ciências sociais estão agora presentes para ajudar a entender os processos vividos por todos os sujeitos ao longo da história, não apenas alguns como reforçavam os positivistas. O professor de história busca elementos em diversas fontes e situações para ensinar história. Tudo que é produzido pelo homem é um elemento de estudo. Também, as minorias excluídas - índios, negros, aparecem com suas contribuições, porque tudo faz parte da história (ABREU, 2007, p.4).

Essa concepção de história vai de encontro aos pensamentos desenvolvidos na Europa no princípio do século XX a chamada escola dos *Annales* capitaneada por Marc Bloch e Lucien Febvre. No decorrer dos caminhos abertos por eles a História, como ciência, ganha mais adeptos na “*Nouvelle histoire*”. François Dosse lembra que o texto da apresentação da coleção (La bibliothèque des histoires, de Pierre Nova), vincado pela filosofia foucautiana, anunciava a implosão da História, a emergência de novas interrogações fecundadas pelas ciências sociais vizinhas, a extensão ao mundo da consciência histórica que tinha sido privilégio da Europa, novos métodos, novos recortes do passado e novos objetos. (ARRUDA, 2008). Essa era a explosão dos Annales com a real “*Nouvelle histoire*”, propondo a “história problema” em contraposição a “história relato”.

O estudante que teve contato com esta história deverá ser um sujeito que consegue se perceber e perceber o outro na sociedade, compreender o tempo histórico e a jornada da humanidade que ele faz parte significando a sua existência e permitindo a este sujeito respeitar os espaços públicos e reconhecer os valores de tudo que o cerca, pois a História tem a capacidade de fornecer o sentido de pertencimento e, portanto de desenvolver a cidadania, sentido maior da educação.

Para facilitar a organização dos conteúdos segundo as orientações acima descritas o PCNEM (2000) dispôs as Competências e Habilidades a serem desenvolvidas em História da seguinte forma:

Representação e comunicação

- 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.

Investigação e compreensão

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

Contextualização sócio-cultural

- 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 (PCNEM, 2000, p.27).

CAPITULO 2

2. ESPAÇO AMOSTRAL

Este capítulo é reservado à apresentação das questões extraídas dos processos seletivos da UFU (Universidade Federal de Uberlândia), entre os anos de 2001 e 2010, referentes exclusivamente à História do Brasil. A numeração de cada questão não corresponde a numeração real da prova do processo seletivo. Foi feita uma nova numeração sequencial para uma análise mais rápida e organizada, em nota de rodapé encontramos a numeração original de cada questão

2001 - 01

01¹. O movimento que depôs o presidente Washington Luís ficou conhecido como "Revolução de 30".

(a) Explique a conjuntura política e econômica do Brasil às vésperas deste movimento (final dos anos 20).

(b) Identifique os interesses em disputa e o grupo vitorioso no movimento de 1930.

02². "(...) sendo-me presente o grande número de Fábricas, e Manufacturas, que de alguns annos a esta parte se tem diffundido em differentes Capitánias do Brasil, com grave prejuízo da Cultura, e da Lavoura, e da exploração das Terras Mineraes daquelle vasto Continente... E consistindo a verdadeira, e sólida riqueza nos Frutos, e Produções da terra, as quaes sómente se conseguem por meio de Colonos, e Cultivadores, e não de Artistas, e Fabricantes: e sendo além disto as Produções do Brasil as que fazem todo o fundo, e base não só das Permutações Mercantis, mas na Navegação, e do Comércio entre os Meus Leaes Vassallos Habitantes destes Reinos, e daquelles Domínios (...) Hei por bem Ordenar, que todas as Fábricas, Manufacturas, ou Teares de Galões, de Tecidos, ou de Bordados de Ouro e Prata.... exceptuando tão somente aquelles dos ditos Teares, e Manufacturas, em que se técem, ou manufacturão Fazendas grossas de Algodão, que servem para o uso, e vestuario dos Negros,

¹ UFU, Processo Seletivo 2001-1, Uberlândia: UFU, 2001 a:15, primeira questão.

² UFU, Processo Seletivo 2001-1, Uberlândia: UFU, 2001 b:15, segunda questão.

para enfardar, e empacotar Fazendas... todas as mais sejam extintas, e abolidas em qualquer parte onde se acharem nos Meus Dominios do Brasil..."

(Alvará de 5 de janeiro de 1785, assinado por D. Maria I, Rainha de Portugal. IN: KOSHIBA, L. ; PEREIRA, D. M.F. *História do Brasil*. São Paulo: Atual, 1996. p.69-70)

- (a) Explique o contexto histórico em que foi publicado este documento e a que ele se refere.
- (b) Transcreva e explique o trecho do documento que explicita o papel atribuído à colônia por Portugal.

2001 – 02

03³. No período entre o retorno de D. João VI para Portugal e a separação definitiva do Brasil, a idéia de independência possuía significados conflitantes, dependendo dos interesses assumidos pelos diversos grupos da sociedade. Explique os interesses que estavam em jogo e o significado que assumia a independência para

- (a) escravos e populações urbanas;
- (b) grandes proprietários rurais e comerciantes brasileiros;
- (c) comerciantes portugueses residentes no Brasil.

04⁴. “Na Bruzundanga, como no Brasil, todos os representantes do povo, desde o vereador até ao Presidente da República, eram eleitos por sufrágio universal, e, lá, como aqui, de há muito que os políticos práticos tinham conseguido quase totalmente eliminar do aparelho eleitoral este elemento perturbador – ‘o voto’”. BARRETO, Lima. Crônicas publicadas em jornais no Rio de Janeiro a partir de 1917.

“A situação do eleitorado brasileiro é agravada pela inexistência de partidos, no sentido de representação política de um corpo de idéias e metas.(...) Aqui o eleitorado não se identifica com um partido (...) o voto encontra dificuldades muito complicadas a superar, para que traduza as aspirações mais autênticas do votante. (...)A mídia brasileira (...) é a primeira

³ UFU, Processo Seletivo 2001-2, Uberlândia: UFU, 2001c:01, primeira questão:

⁴ UFU, Processo Seletivo 2001-2, Uberlândia: UFU, 2001d:02, terceira questão.

daquelas dificuldades complicadas que se opõem ao voto autêntico, o que a põe como um dos fatores de maior responsabilidade para que a política e os governos sejam o que são”.

FREITAS, Jânio de. *Folha de São Paulo*, 01/10/2000.

Apoiando-se nos trechos acima, e levando em conta que o voto é considerado, teoricamente, um dos principais instrumentos que o cidadão possui para influir na vida política e administrativa do país, explique os limites impostos ao eleitor nos dois contextos históricos citados.

2002 – 01

05⁵. Atualmente, no Brasil, quando os temas da pobreza e desigualdade social ganham visibilidade nos meios de comunicação, estes são discutidos amplamente por vários segmentos sociais. O trecho, apresentado abaixo, contribui para uma reflexão histórica sobre estas situações.

“A exclusão social brasileira, seja lá o que for que isso signifique, não é um acidente geográfico, como o Pão de Açúcar. Também não é produto da herança ibérica ou anomalia deixada pelo escravismo. É obra dos homens, feita a cada dia. A ‘exclusão social’ (...) é produzida e preservada com a colaboração decisiva de pessoas honestas e cordiais. Deixam tudo como está e, de quatro em quatro anos, dão uma empulhadazinha na patuléia. Denunciam o que fizeram, para continuar fazendo a mesma coisa”.

Elio Gaspari. “Os excluídos viraram bordão”. *Jornal Folha de S. Paulo*, 25 de novembro de 2001.

Analise o texto acima e explique as frases abaixo, tendo como foco principal, a exclusão social no Brasil.

- (a) “(...) não é produto da herança ibérica ou anomalia deixada pelo escravismo. É obra dos homens, feita a cada dia”.

⁵ UFU, Processo Seletivo 2002-1, Uberlândia: UFU, 2002a:01, primeira questão.

- (b) “(...) é produzida e preservada com a colaboração decisiva de pessoas honestas e cordiais. Deixam tudo como está e, de quatro em quatro anos, dão uma empulhadazinha na patuléia”.

06⁶. Analise a gravura abaixo.



Família. Debret.

Como ela pode ser relacionada à estrutura familiar e às formas de dominação exercidas pelos senhores na sociedade colonial brasileira?

2002 – 02

07⁷. A partir do final dos anos 50 e durante a década de 60, a mobilização nacionalista no Brasil envolveu os mais diferentes segmentos da sociedade, tais como: trabalhadores, militares, partidos políticos, estudantes, artistas, movimentos sociais, classes médias urbanas. Neste ambiente, o Brasil transitou da euforia desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek aos anos sombrios da ditadura militar.

Explique esta mobilização popular, destacando o papel desempenhado pela produção cultural, influenciada pelas propostas das esquerdas.

⁶ UFU, Processo Seletivo 2002-1, Uberlândia: UFU, 2002b:01, segunda questão.

⁷ UFU, Processo Seletivo 2002-2, Uberlândia: UFU, 2002c:16, terceira questão.

08⁸. Durante o século XVII, na Capitania de São Vicente, a organização de “entradas” e “bandeiras” ganhou destaque, transformando-se em uma das principais atividades econômicas da região.

Com relação a este assunto responda.

De que forma o bandeirismo paulista está relacionado às necessidades econômicas da Colônia e como conseguiram satisfazer estas necessidades?

2003 – 01

09⁹. “Cerca de mil estudantes que participavam do XXX Congresso da UNE (União Nacional dos Estudantes), iniciado clandestinamente num sítio de Ibiúna no sul do Estado, foram presos ontem pela manhã por soldados da Força Pública e policiais do DOPS. Toda a liderança do movimento universitário foi presa: José Dirceu, presidente da UEE, Luís Travassos, presidente da UNE, Vladimir Palmeira, presidente da União Metropolitana dos Estudantes, e Antônio Guilherme Ribeiro Ribas, presidente da União Paulista dos Estudantes Secundários, entre outros. O governador Abreu Sodré referiu-se ao episódio e reafirmou sua disposição de **‘manter a paz e a tranqüilidade para a população que deseja trabalhar’**. E acrescentou, referindo-se à prisão dos participantes do congresso da UNE: **‘Agi com energia para reprimir a agitação e a subversão quando determinei, após horas de angústia e apreensão, a prisão de estudantes subversivos que participavam do congresso da UNE.’**

Folha de São Paulo, 13/10/1968.

Tomando como referência o trecho do documento acima, resolva as questões propostas.

- (a) Analise o discurso do governador e sua relação com o perfil que o regime militar assumiu a partir de 1968 no Brasil.
- (b) Identifique **uma** forma de luta empreendida pelos vários segmentos da população brasileira contra este regime, no período entre 1968 e 1979, nas áreas da **cultura**, da **política** e pelos **movimentos sociais**.

⁸ UFU, Processo Seletivo 2002-2, Uberlândia: UFU, 2002d:16, quarta questão.

⁹ UFU, Processo Seletivo 2003-1, Uberlândia: UFU, 2003a:01, primeira questão.

10¹⁰. Leia o trecho da letra de música a seguir.

“A mão da limpeza

Mesmo depois de abolida a escravidão

negra é a mão de quem faz a limpeza,

lavando a roupa encardida, esfregando o chão

negra é a mão, é a mão da pureza,

negra é a vida consumida ao pé do fogão

negra é a mão nos preparando a mesa,

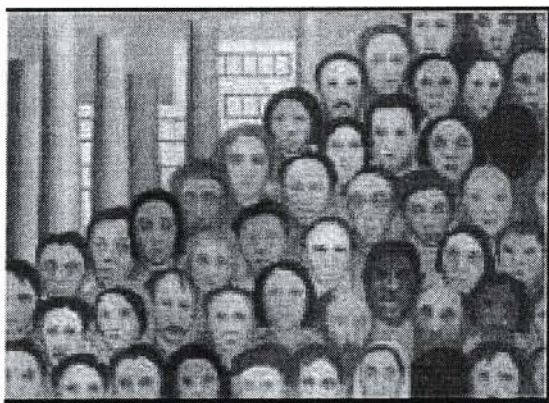
limpando as manchas do mundo com água e sabão.”

Gilberto Gil.

Tomando como base a letra desta canção, explique o significado da abolição da escravidão para os diferentes segmentos envolvidos e argumente acerca da recente proposta de estabelecimento de cotas de vagas para afro-brasileiros nas universidades.

2003 – 02

11¹¹.



Tela: Operários. Tarsila do Amaral.

Em fevereiro de 1922, o Teatro Municipal de São Paulo foi palco da Semana de Arte Moderna, rompendo com antigas expressões artísticas e literárias, lançando as bases de uma nova estética e de um novo olhar sobre o Brasil.

¹⁰ UFU, Processo Seletivo 2003-1, Uberlândia: UFU, 2003b:03, terceira questão.

¹¹ UFU, Processo Seletivo 2003-2, Uberlândia: UFU, 2003c:16, primeira questão.

- (a) Analise a pintura de Tarsila do Amaral e seu significado histórico, no contexto da chamada República Velha.
- (b) Identifique duas tendências que se desenvolveram a partir do movimento modernista: o **movimento antropofágico** e o **verde-amarelismo**.

12¹².

Só um Milagre de Santo Antônio!...

100... MILAGRE VOCÊ TEM LUIS DEUS! NÃO!

POE MENOS MALÉ ELA DIZ QUE VOCÊ DEVE CORRIGIR O BROTADO. ACORREMA! REALIZA DITA.

RECOMENDO COLGATE, QUE É UM CREME DENTAL DE BOM GUSTO. E É O ÚNICO LOBO AZUL DAS ESPANHOLAS. O HALITO ALISA E PROTEGE OS DENTES E ADESA A VITAMINA A. CARIE!

EXPERIÊNCIAS CIENTÍFICAS PROVAAM QUE SOM FENTIR DO CAROÉ COLGATE. MELHORA INSTANTANEAAMENTE O MAU HALITO. QUE RE OBREJA NA BÓCA!

FORNADÁVIM! COLGATE TRAGA OS DENTES AZOIS E BRILHANTES. O HALITO TRESBO E PERFUMADO E QUE SABOR GOSTOSO TEM COLGATE!

DEPOIS

COLGATE NÃO É BRANCO - É O CAMARINHO DE PAZ!

PRIORI, M.D. & BASSANEZI, C. *Mindria das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 623.

A ideia de ficar para tita apavorava as moças dos Anos Dourados: até as propagandas se utilizavam desse temor para vender seus produtos.

Interprete a ilustração acima, explicando o lugar social ocupado pelas mulheres na sociedade brasileira na década de 1950 e, a seguir, estabeleça comparações com o uso de sua imagem pelas propagandas atuais.

¹² UFU, Processo Seletivo 2003-2, Uberlândia: UFU, 2003d:18, quarta questão.

2004 – 01

13¹³.

A partir da análise da gravura acima, explique:

- (a) **dois** fundamentos do pensamento anarquista e sua influência no movimento operário brasileiro na 1ª República;
- (b) a divergência que se estabeleceu entre anarquistas e comunistas em relação ao Estado, após a fundação do PCB, Partido Comunista do Brasil, em 1922.

14¹⁴. Analise o trecho do documento abaixo:

A partir de hoje, 15 de novembro de 1889, o Brasil entra em nova fase, pois pode-se considerar finda a Monarquia, passando a regime francamente democrático com todas as consequências da Liberdade.(...) Assim desaparece a única Monarquia que existia na América e, fazendo votos para que o novo regime encaminhe a nossa pátria a seus grandes destinos, esperamos que os vencedores saberão legitimar a posse do poder com o selo da moderação, benignidade e justiça, impedindo qualquer violência contra os vencidos e mostrando que a força bem se concilia com a moderação. Viva o Brasil ! Viva a Democracia ! Viva a Liberdade !.

Gazeta da Tarde, Rio de Janeiro, 15 de novembro de 1889.

A partir da análise do documento, responda:

- (a) Quem foram os vencedores a que se refere o jornal e quais eram os seus principais interesses ?

¹³ UFU, Processo Seletivo 2004-1, Uberlândia: UFU, 2004a:18, primeira questão.

¹⁴ UFU, Processo Seletivo 2004-1, Uberlândia: UFU, 2004b:19, segunda questão.

- (b) Por que o regime estabelecido, após 15 de novembro de 1889, apesar das esperanças do autor, **não** pode ser chamado de francamente democrático?

2004 – 02

15¹⁵. Analise a imagem e a letra da música a seguir



“Bebida é água / comida é pasto

Você tem sede de quê?

Você tem fome de quê?

A gente não quer só comida / a gente quer comida, diversão e arte

A gente não quer só comida / a gente quer saída para qualquer parte

(...)

A gente não quer só comer / a gente quer prazer para aliviar a dor

A gente não quer só dinheiro / a gente quer dinheiro e felicidade

A gente não quer só dinheiro / a gente quer inteiro e não pela metade”

Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto. *Comida*. Titãs. Disco: “Jesus não tem dentes no país dos banguelas”, 1987.

Compare os dois momentos da história brasileira identificados na imagem e na música, quanto aos aspectos econômico e político.

¹⁵ UFU, Processo Seletivo 2004-2, Uberlândia: UFU, 2004c:19, segunda questão.

16¹⁶. “O final do século XVIII foi um momento de grande turbulência política internacional, com ressonâncias no sistema colonial montado pelas nações européias. As idéias liberais agitavam as mentes, acenavam com a possibilidade de mudanças. Para as colônias traziam esperanças de independência política.”

Rezende, Antonio Paulo e DIIDER, Maria Thereza. *Rumos da História: a construção da modernidade – O Brasil Colônia e o mundo moderno*. São Paulo: Atual, 1996, p.238.

Tomando como referência a citação acima e seus conhecimentos sobre as revoltas coloniais no Brasil, identifique as diferenças entre a Inconfidência Mineira e a Inconfidência Baiana.

2005 – 01

17¹⁷. Leia o trecho a seguir.

Segundo a visão tradicional, os grandes beneficiários dos lucros da empresa escravista eram os comerciantes sediados em Portugal e, no Brasil Colônia, eram os senhores ligados à agroexportação. Os demais componentes da sociedade só tangencialmente se favoreciam com os ganhos. O enfoque analítico dos historiadores deslocou-se dos centros de poder e de mando para organizações mais vastas, complexas e diversificadas.

Cite e explique dois exemplos que justifiquem esta mudança de enfoque analítico acerca da história do Brasil Colonial.

18¹⁸. Considere o fragmento a seguir.

“O nosso caráter, o nosso temperamento, a nossa organização toda, física, intelectual e moral, acha-se terrivelmente afetada pelas influências com que a escravidão passou trezentos anos a permear a sociedade brasileira. A empresa de anular essas tendências é superior, por certo, aos esforços de uma só geração, mas, enquanto essa obra não estiver concluída, o abolicionismo terá sempre razão de ser.”

Joaquim Nabuco. *O Abolicionismo*, 1883.

¹⁶ UFU, Processo Seletivo 2004-2, Uberlândia: UFU, 2004d:20, quarta questão.

¹⁷ UFU, Processo Seletivo 2005-1, Uberlândia: UFU, 2005a:16, primeira questão

¹⁸ UFU, Processo Seletivo 2005-1, Uberlândia: UFU, 2005b:19, quarta questão

Neste trecho, Joaquim Nabuco, um dos principais líderes abolicionistas da década de 1880, sugere que o fim da escravidão é necessário não apenas pela “barbaridade” que representa em relação aos cativos, mas por ser responsável por efeitos nefastos na sociedade, na política e na economia brasileira. Para o autor, não se impunha somente a necessidade de eliminar o cativeiro dos escravos, mas também de regenerar as influências da escravidão na sociedade brasileira.

A respeito deste assunto, cite três efeitos (um na sociedade, um na política e um na economia) negativos que a escravidão, aos olhos dos abolicionistas, possa ter criado no Brasil ao longo de seus trezentos anos de existência.

2005 – 02

19¹⁹. Leia o seguinte fragmento.

Os escravos negros do Brasil “não foram apenas vítimas de um sistema que se desenvolveu absolutamente independente de suas vontades. Se fosse assim, a escravidão teria sido um horror maior do que foi, e os escravos não teriam deixado a marca profunda de seu modo de vida, de sua cultura, numa sociedade dominada pelos brancos.”

João José Reis, historiador. In: MORAES, José Gerando Vinci de & REGO, José Márcio. *Conversas com historiadores brasileiros*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002.

No trecho acima o autor sugere que a violência da escravidão não impediu que os escravos negros desenvolvessem diversas formas de resistência social e cultural na sociedade escravista brasileira. Explique de que maneira elementos **culturais** e **religiosos** africanos puderam sobreviver à imposição cultural européia e cristã na sociedade escravista.

20²⁰. Apesar de o sistema eleitoral brasileiro do Império não garantir o voto universal, ele gerou uma camada significativa de eleitores composta por homens livres e pobres, que não chegavam a fazer parte da elite escravista, mas que tampouco se encontravam fora da participação política. Explique a relação desses grupos com as elites senhoriais da sociedade escravista e latifundiária do Brasil monárquico e como essa relação pode ter dado origem ao “coronelismo” brasileiro da República Velha.

¹⁹ UFU, Processo Seletivo 2005-2, Uberlândia: UFU, 2005c:22, terceira questão

²⁰ UFU, Processo Seletivo 2005-2, Uberlândia: UFU, 2005d:23, quarta questão.

2006 – 01

21²¹. Em 2005, a população acompanhou mais uma grave crise da história política recente no Brasil. A esse respeito, analise: **Uma** semelhança e **uma** diferença entre a crise política do governo Lula e a vivenciada em 1992 pelo governo Collor, no chamado “Collorgate”.

22²². Leia o fragmento abaixo.

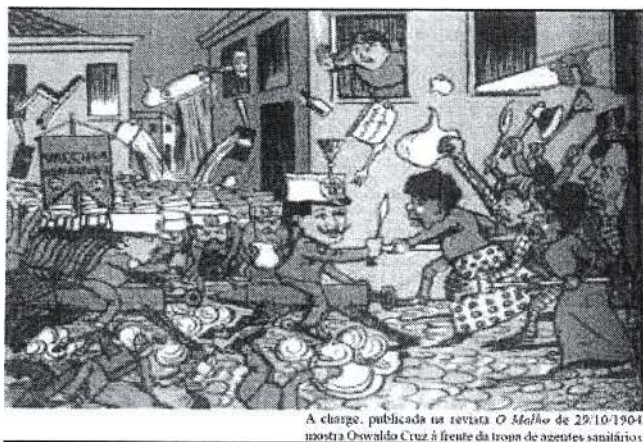
“Está sagrado o muito alto e muito poderoso Príncipe o Senhor D. Pedro II por graça de Deus, e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e defensor Perpétuo do Brasil. - Viva o Imperador!” “Coroação de D. Pedro II”. Notícia do *Jornal do Comércio*, publicada em 20 de julho de 1841. APUD: BONAVIDES, R. & AMARAL VIEIRA, A. (org.). *Textos políticos da história do Brasil: Independência – Império*, Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, s/d. p. 322.

Utilizando elementos do texto acima, responda:

Como é possível explicar a adoção, no texto, das expressões “por graça de Deus” e “unânime aclamação dos povos”, referentes à chegada de D. Pedro II ao poder, e das expressões “Imperador Constitucional” e “defensor perpétuo do Brasil” como atributos deste governante?

2006 – 02

23²³. Considere a charge abaixo:



A charge, publicada na revista *O Malho* de 29/10/1904, mostra Oswaldo Cruz à frente da tropa de agentes sanitários.

²¹ UFU, Processo Seletivo 2006-1, Uberlândia: UFU, 2006a:19, primeira questão.

²² UFU, Processo Seletivo 2006-1, Uberlândia: UFU, 2006b:22, quarta questão.

²³ UFU, Processo Seletivo 2006-2, Uberlândia: UFU, 2006c:24, primeira questão.

Tomando como referência a charge apresentada, explique o que motivou a Revolta da Vacina, ocorrida no Rio de Janeiro na 1ª República.

24²⁴. A “estabilidade” do Segundo Reinado e a consolidação de um Estado nacional dependente mal esconderam tumultos, conflitos, levantes e movimentos revolucionários, como a Cabanagem, a Praieira, a Farroupilha, que seriam, cada um a seu tempo, fatigados pelos mecanismos políticos e culturais criados nessa longa história de formação do patronato político brasileiro, detentor da idéia desmobilizadora de um Brasil “estável”, unido, denso.

Adaptado de MOTA, C.Guilherme. Idéias de Brasil. In: *Viagem Incompleta. Experiência Brasileira (1500-2000)*. Formação: histórias. São Paulo: SENAC, 2000, p. 236.

A partir das afirmações transcritas acima, responda:

- (a) Que motivações foram comuns aos conflitos e movimentos revolucionários ocorridos no período Regencial no Brasil?
- (b) Que aspectos diferenciam a Revolta dos Malês, ocorrida na Bahia, dos outros movimentos do mesmo período?
- (c) Cite duas medidas tomadas pelo governo imperial brasileiro, a partir do 2º Reinado, diante das revoltas que vinham ocorrendo desde o período regencial.

2007 - 01

25²⁵. Após a leitura do trecho a seguir, faça o que se pede.

A denominação invasões holandesas projeta, com anacronismo extremo, um sentimento nacional para o passado e inventa uma soberania brasileira herdeira de uma soberania portuguesa. Na prática mostra o que viemos a nos tornar, jamais o que éramos no século XVII.

KARNAL, Leandro. O testamento de Adão. In: *História Viva* Grandes Temas (Mar português). Edição especial temática, n. 14, 2006. p. 85.

²⁴ UFU, Processo Seletivo 2006-2, Uberlândia: UFU, 2006d:26, terceira questão.

²⁵ UFU, Processo Seletivo 2007-1, Uberlândia: UFU, 2007a:15, terceira questão.

- (a) O que foram as chamadas invasões holandesas no contexto da América portuguesa do século XVII?
- (b) Explique, com suas palavras., por que a denominação .invasões holandesas é anacrônica.
- (c) Se invasões é um termo que parece inadequado para fazer referência ao acontecimento histórico mencionado no texto, quais alternativas menos anacrônicas poderiam ser utilizadas para se referir ao mesmo episódio? (cite pelo menos duas)

26²⁶. Observe a imagem seguinte.



Juscelino Kubitschek e Lúcio Costa examinam projeto no cerrado brasileiro em 1957. (Agência O Globo)

Considere o contexto histórico referente à imagem apresentada e faça o que se pede.

- (a) A que acontecimentos se relaciona a imagem? Justifique sua resposta a partir de elementos dessa foto e esclareça a que circunstâncias da história do Brasil ela está vinculada.
- (b) Dinamismo, audácia, vontade política e formação de boas alianças foram qualidades freqüentemente associadas à presidência de Juscelino Kubitschek. Aponte os planos e medidas do governo, nesse período, em âmbitos nacional e internacional, capazes de estimular essa avaliação positiva.

2007 – 02

27²⁷. A instalação de famílias de colonos estrangeiros, no interior do Brasil, foi inicialmente incentivada pelo governo de D. João VI, durante a permanência da corte e, posteriormente

²⁶ UFU, Processo Seletivo 2007-1, Uberlândia: UFU, 2007b:16, quarta questão.

também, pelo governo imperial brasileiro. A colônia de Nova Friburgo (RJ), fundada em 1818 para abrigar cem famílias suíças, e a colônia de São Leopoldo (RS), formada por alemães desde 1824, com apoio do Império, são dois exemplos pioneiros desse tipo de ocupação. Posteriormente, no final do século XIX, as políticas de imigração diversificaram-se e foram amplamente utilizadas. Um exemplo disso foi à imigração subsidiada, especialmente para abastecimento das lavouras de café no sudeste do país. Considere as informações acima e responda ao que se pede.

- (a) Caracterize duas diferentes formas de imigração adotadas no Brasil ao longo do século XIX.
- (b) Explique os objetivos principais das duas políticas de imigração incentivadas no Brasil.

2008 – 01

28²⁸. Considere os trechos I e II.

“Segundo Márcia Sant’Anna, diretora do Departamento do Patrimônio Imaterial do IPHAN, ‘o registro do samba de terreiro, do partido alto e do samba-enredo no Rio de Janeiro se insere num projeto, de âmbito nacional, de reconhecimento e valorização das formas de samba que constituem referências culturais fundamentais da população brasileira’. Esse trabalho teve início com o registro do Samba de Roda do Recôncavo baiano, em 2004, e deverá abranger ainda o samba de coco nordestino, o tambor de crioula do Maranhão, o samba rural paulista e outras formas tradicionais dessa forma de expressão tão brasileira.”

Brasil de todos os sambas. Notícia divulgada em 30/11/2006 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, consultada em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=13451&sigla=Noticia&retorno=detalheNoticia>; Acesso em 01/08/2007.

“Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, [...] portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]”.

Constituição da República Federativa do Brasil, 1998, artigo 216.

²⁷ UFU, Processo Seletivo 2007-2, Uberlândia: UFU, 2007c:06, segunda questão.

²⁸ UFU, Processo Seletivo 2008-1, Uberlândia: UFU, 2008a:16, terceira questão.

Desde a instituição oficial das políticas brasileiras de preservação do patrimônio, na década de 1930, até os recentes debates sobre a proteção de formas de expressão da cultura (o chamado patrimônio imaterial), o foco central das discussões tem sido a questão da memória e das identidades nacionais. Porém, nesses dois momentos históricos, as formas de apoio oficial a manifestações artístico-culturais, como o samba, refletem duas posturas distintas. A partir dos trechos (I e II) e das informações acima, responda as questões.

- (a) A que grupos formadores da sociedade brasileira está associada a política do IPHAN, indicada na notícia?
- (b) Explique duas diferenças existentes entre as políticas oficiais do governo em relação ao samba, na década de 1930 e na atualidade.

29²⁹. Leia o trecho abaixo, atente-se para a fotografia apresentada e faça o que se pede.

A popularização da fotografia no século XX foi acompanhada por um longo debate na historiografia sobre as possibilidades de seu uso como documento histórico. Atualmente, a historiografia percebe que mesmo não sendo um registro objetivo, a fotografia é uma forma de ver/apreender o mundo, pois as imagens nos permitem estabelecer diferentes leituras de uma realidade, seja de um acontecimento de grande porte (catástrofes, movimentos políticos, rebeliões, mortes em massa), seja da vida privada, cotidiana.



SCHWARCZ, L. M. (Org.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 441, v. 4.

Selecione nessa fotografia **cinco informações** que permitem uma abordagem da mesma como documento histórico. **Justifique** a sua escolha, indicando como cada informação possibilita uma abordagem histórica do ambiente fotografado.

²⁹ UFU, Processo Seletivo 2008-1, Uberlândia: UFU, 2008b:17, quarta questão.

2008 – 02

30³⁰. Leia atentamente o trecho a seguir.

Entre 1808 e 1821, D. João mudou a cara do Rio e da colônia. [...] O jornalista Laurentino Gomes [...] acha que o período joanino permite ver o “código genético” do Brasil. “Ele foi marcado pela corrupção e pela promiscuidade entre negócios públicos e privados. Havia muita diferença social por causa da escravidão. Doenças diversas atingiam a população, não separando nobres e plebeus. Por outro lado, tolerância religiosa. Mais ou menos como hoje. No caso do Rio, já tínhamos uma polícia bastante violenta.”

COLOMBO, Sylvia. 200 anos da viagem real. *Jornal Folha de S. Paulo*. Domingo, 2 de março de 2008. Especial 2.

Mesmo com as transformações ocorridas ao longo desse período, o autor dessa citação percebeu um “código genético” que, em sua visão, aproxima o Brasil de 1808 ao Brasil de hoje. Transcreva e explique quatro das situações que aparecem no trecho acima e que ainda hoje são comuns tanto no Rio de Janeiro, de forma mais específica, como no Brasil, de forma mais geral.

31³¹. A Guerra do Paraguai deixou profundas seqüelas nos países que nela se envolveram, especialmente, no Paraguai e no Brasil. Sobre esse tema, faça o que se pede:

- (a) Descreva a situação social e econômica do Paraguai após a guerra.
- (b) Explique as condições sociais e econômicas vividas pelos ex-combatentes brasileiros ex-escravos e pobres após eles retornarem ao Brasil.

2009 – 01

32³². A Estrada de Ferro Vitória-Minas (EFVM) é uma das únicas ferrovias brasileiras que ainda hoje transporta passageiros, além de conduzir o maior volume de carga (minérios, celulose, madeiras e grãos). Os primeiros estudos para sua implantação são do final do século XIX e seu primeiro trecho foi inaugurado em 1904. Com mais de 900 quilômetros de

³⁰ UFU, Processo Seletivo 2008-2, Uberlândia: UFU, 2008c:05, segunda questão.

³¹ UFU, Processo Seletivo 2008-2, Uberlândia: UFU, 2008d:06, terceira questão.

³² UFU, Processo Seletivo 2009-1, Uberlândia: UFU, 2009a:11, terceira questão.

extensão, que ligam Belo Horizonte-MG a Vitória-ES, a EFVM foi encampada pela Companhia Vale do Rio Doce em 1942 – mesma companhia que, depois de privatizada na década de 1990, tornou-se concessionária dos serviços de transporte na ferrovia. Considerando as relações dessas informações com a história do Brasil, responda as questões a seguir.

- (a) Qual era a importância das ferrovias para as políticas nacionais no século XIX?
- (b) Que relações existem entre as mudanças nas políticas públicas brasileiras e as transformações ocorridas na EFVM no século XX? Explique duas delas: uma relativa à década de 1950 e outra à de 1990.

2009 – 02

33³³. “**Padroado**: regime que remonta à Idade Média, pelo qual a Igreja instituía um indivíduo ou instituição como padroeiro de certo território, a fim de que ali fosse promovida a manutenção e propagação da fé cristã. (...) Em Portugal, em decorrência da luta contra os mouros, o rei adquiriu não só o padroado sobre diversos locais restritos como também um padroado propriamente régio, que o habilitava a propor a criação de novas dioceses, escolher bispos e apresentá-los ao papa para confirmação.”

VAINFAS, Ronaldo. (org). *Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000, p. 466.

Considere as informações acima e as relações entre Estado e Igreja na História do Brasil e responda ao que se pede.

- (a) Explique como este regime administrativo afetou o processo de cristianização da América portuguesa e do Brasil Imperial.
- (b) Por que o regime do Padroado Régio influenciou a “Questão Religiosa” nos momentos que antecederam a Proclamação da República?

³³ UFU, Processo Seletivo 2009-2, Uberlândia: UFU, 2009b:12, primeira questão.

34³⁴. Em 23 de novembro de 2008, o jornal *Folha de S. Paulo* divulgou uma pesquisa sobre o racismo no Brasil. Entre os dados apresentados, estão os seguintes:

- Para **91%** dos entrevistados, **existe preconceito racial de brancos para negros** no Brasil.
- **3%** dos autodeclarados **brancos admitiram ter preconceito racial**.
- Dos autodeclarados **pretos, 41%** revelaram já terem se **sentido discriminados pela sua cor**.

A agência do DIAP (Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar) perguntou a alguns intelectuais se essa pesquisa revelava diminuição do racismo no Brasil. Segundo o historiador Manolo Florentino, os dados podem revelar “que nosso **racismo é envergonhado**”. Já para o sociólogo Marcos Chor Maio, “as **pessoas têm vergonha de parecerem racistas**, cria-se um constrangimento enorme”.

Fonte: Agência DIAP – <http://www.diap.org.br/index.php/agencia-diap/6657-pesquisa-datafolha-sugere-diminuicao-do-racismo-no-brasil>. Acesso em 04 de maio de 2009.

Levando em consideração os dados apresentados, a opinião dos intelectuais e os processos históricos relacionados à formação do racismo no Brasil, **explique** por que o **preconceito racial** no Brasil é “**envergonhado**”.

35³⁵. “[...] se as chamadas ‘ditabrandas’ – caso do Brasil entre 1964 e 1985 – partiam de uma ruptura institucional e depois preservavam ou instituíam formas controladas de disputa política e acesso à Justiça, o novo autoritarismo latino-americano, inaugurado por Alberto Fujimori no Peru, faz o caminho inverso”.

Limites a Chavez. Editorial. *Folha de S. Paulo*, 17/02/2009.

Considere as circunstâncias históricas a que se refere o fragmento acima para responder as questões seguintes.

- (a) Esclareça o que foi a ruptura institucional realizada no Brasil em 1964 e cite duas formas controladas de disputa política implantadas pelo regime então instaurado.
- (b) Explique três atos autoritários do regime militar brasileiro e comente por que eles contradizem a denominação “ditabranda”, utilizada no editorial citado acima.

2010 – 01

³⁴ UFU, Processo Seletivo 2009-2, Uberlândia: UFU, 2009c:12, segunda questão.

³⁵ UFU, Processo Seletivo 2009-2, Uberlândia: UFU, 2009d13, terceira questão.

36³⁶. Os historiadores são quase unânimes em reconhecer que a atividade mineradora do século XVIII resultou numa forma específica de colonização que a diferenciava do resto do Brasil.

(FARIA, Sheila de Castro. *Dicionário do Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000, p. 397).

Considere o contexto histórico da América portuguesa, no que se refere à sociedade e à economia colonial do século XVIII, e diferencie esta forma de colonização daquela realizada no Nordeste açucareiro, dos séculos XVI e XVII.

37³⁷. [...] anarquismo era uma forma política de pressionar diretamente os dominadores através da utilização de conversas, debates, boicotes, sabotagens, denúncias, greves e levantes, numa escala de intensidade variável que não perdia de vista a abolição da autoridade e da exploração.

[...] Em sentido estrito, anarquismo era a organização livre e espontânea dos trabalhadores em associações, já que só assim o instrumento organizacional escaparia da armadilha e da autoridade, para converter-se em alavanca da liberdade.

GOMES, Ângela de Castro. *A invenção do trabalhismo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994, p. 75.

Relacione a organização do anarco-sindicalismo na Primeira Republica ao ideário de ordem e progresso vigente no Brasil.

³⁶ UFU, Processo Seletivo 2010-1, Uberlândia: UFU, 2010a:12, segunda questão.

³⁷ UFU, Processo Seletivo 2010-1, Uberlândia: UFU, 2010b:13, terceira questão.

CAPITULO 3

3. ANÁLISE DAS QUESTÕES DA UFU A PARTIR DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS ELENCADAS PELO PCNEM

Para a realização deste estudo foram analisadas 19 provas de segunda fase do Vestibular da UFU, no período de 10 anos, conforme representado no quadro 1.

Quadro 1: Provas do vestibular da UFU analisadas, por ano e semestre, entre 2001 a 2010.

Ano do Vestibular	Semestre
2001	01
2001	02
2002	01
2002	02
2003	01
2003	02
2004	01
2004	02
2005	01
2005	02
2006	01
2006	02
2007	01
2007	02
2008	01
2008	02
2009	01
2009	02
2010	01

Org: O autor (2011).

Cada prova de segunda fase do processo seletivo da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) possui 04 questões para cada disciplina que devem ser respondidas pelos candidatos de forma dissertativa. Considerando as dezenove provas têm-se setenta e seis questões de História. Deste total foram retiradas apenas as questões relativas à história do Brasil que totalizaram trinta e sete, um percentual de 48 % (quarenta e oito por cento) de questões sobre história do Brasil, as quais foram analisadas neste capítulo.

Quadro 2: Relação da quantidade de provas, questões de História e questões de História do Brasil nos vestibulares da UFU no período de 2001 a 2010.

Nº Provas	Nº Total de questões	Nº questões de História do Brasil
19	76	37 (48,6%)

Org: O autor (2011).

A partir desta análise quantitativa percebemos que as questões não seguiram a orientação de privilegiar os conteúdos de História de Brasil como foi descrito no capítulo 1 em conformidade com a LDB (documento base para o PCN), pois menos da metade versam sobre tais conteúdos.

Outro ponto importante é a história da África que permanece fora dos currículos cotidianos nas escolas brasileiras e se reflete na cobrança do vestibular da UFU. Não temos nenhuma pergunta direta sobre esta temática. A história da África e dos negros é citada em 07 das questões analisadas, porém todas elas falam sobre a escravidão ou dos legados deixados pelos negros em nossa sociedade ou mesmo da cotas sociais, nenhuma específica, o que implica no fato de que não se cumpriu a totalidade do artigo 26 da LDB, que dispõe

Art. 26A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § I - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § II - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 1996).

Também não se verifica nada sobre história regional, do mesmo modo rompendo como os dispositivos dos PCN's que falam sobre a valorização dos regionalismos, que outras faculdades adotam como o caso da UEL (Universidade Estadual de Londrina) e UFG (Universidade Federal de Goiás) que cobram tais aspectos.

A análise das trinta e sete questões foi feita identificando quais as habilidades e competências foram mobilizadas em cada uma. As habilidades e competências consideradas são aquelas descritas pelo PCNEM, e as questões da UFU selecionadas para análise estão no capítulo 2.

Percebe-se que podem ser necessárias mais de uma habilidade e/ou competência para a resolução de uma questão. Não foram analisados os conteúdos para confecção das respostas, apenas as habilidades e/ou competências que devem desenvolvidas para o candidato atingir aquela resposta.

Seguindo o texto do PCNEM (2000) vamos analisar cada um dos pontos mostrando quais as questões exigiriam do candidato determinada habilidade e/ou competência:

A. Representação e comunicação

A.I. 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.

Neste item encontramos um grande número de questões (4, 3, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34)– 51,3% (cinquenta e um, vírgula três por cento). Todas estas com maior ou menor grau de exigência apresentaram uma fonte para o aluno interpretar e produzir a sua resposta seja um texto, uma música, um quadro ou documentos de qualquer outra natureza. Neste quesito as provas dos vestibulares da UFU apresentaram uma satisfatória contemplação, inclusive com a variação do tipo de fontes seja um texto literário (questão 4), seja uma gravura (questão 6), textos de jornais (questão 9), uma pintura (questão 11), um anúncio de revista (questão 15), ou uma foto (questão 29).

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

Por serem todas dissertativas, estão de acordo com o PCNEM (2000). A dificuldade para um aluno respondê-las seguindo esta diretriz está justamente em como ele têm treinado escrever de acordo com os procedimentos históricos. Devemos lembrar que os PCNEM (2000) ressaltam que não queremos formar pequenos historiadores, portanto neste ponto vale mais um aviso aos examinadores. Eles devem ter a consciência que o candidato que irá responder é um aluno de ensino médio que ainda não possui toda a instrução focada na escrita e no estudo dos elementos historiográficos.

B. Investigação e compreensão

B.I. Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.

Apesar de ser um tema bastante discutido na academia e valorizado pelos historiadores, em 10 anos de vestibulares, apenas uma única questão, a de número 25, propôs uma discussão sobre a construção do tempo, o que corresponde a (2,7%) do universo das questões.

Ao criticar a palavra invasão ao descrever a ação holandesa no Brasil o aluno deveria ser capaz de pensar que esta palavra tem um momento para ser aplicada com este conceito e que de acordo com quem fala e quando se fala em invasão ela pode ter sentidos diferentes. Nenhuma outra questão dentro do conjunto que analisamos, mobilizou os alunos para pensar a periodização, sobre idade média, moderna e/ou contemporânea.

Ao consultarmos os pontos levantados, vimos que nem ao menos estas divisões temporais são utilizadas, nem mesmo para ser criticada. Esta poderia ser uma discussão interessante a ser cobrada dos alunos, principalmente quando se fala sobre o tempo do homem e do tempo de Deus, se houve feudalismo no Brasil ou não, mas como vimos apenas uma questão abordou ligeiramente este item.

B.II. Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.

As questões 1, 6, 9, 11, 13, 14, 16, 20, 22, 23, 25 (29,7%, vinte e nove vírgula sete por cento) abarcam este item, pois estimulam o candidato a pensar em como os processos podem continuar ou sofrer grandes transformações. Tal orientação destaca-se nos momentos de grandes transformações como na questão 01 sobre a revolução de 1930, ou mesmo na questão 11 que versa sobre o modernismo, exemplos de dois tempos de grandes rupturas/transformações, mas que também podem ser criticados através da manutenção de algumas estruturas.

Para responder as questões o candidato deve conhecer os períodos históricos, ter um bom embasamento teórico e produzir uma argumentação adequada. Na história do Brasil também é interessante nos atentarmos para os acontecimentos que parecem rupturas, mas se analisarmos percebemos as continuidades como na questão 14 sobre a proclamação da república em 1889. Nesta em um trecho do texto motivador “francamente democrático”, este sugere uma tremenda mudança nos rumos políticos do Brasil que saia da monarquia e entrava na república, neste caso o candidato deveria ser capaz de perceber como pouco se alteram as estruturas de poder no Brasil. Esta habilidade para detectar estes momentos históricos e a competência para elaborar uma resposta coerente são dois pontos muito positivos no vestibular, e a UFU testou isto em 14,47% das questões analisadas.

B.III. 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.

As questões 3, 7, 8, 9, 12, 17, 19, 28, 31 (29,3% vinte e nove vírgula três por cento) abordam o item, na tentativa de construir uma nova forma de ministrar as aulas de história e de apresentá-la aos alunos se mostrando como um dos mais complicados, pois fala dos indivíduos e da sua formação na sociedade e de como esta dialeticamente também o constrói, e para aqueles que estão acostumados a estudar a história no viés positivista ou mesmo dão um grande enfoque no coletivo (Marxismo), esta análise seria difícil. Mas o vestibular não se furtou a cobrar dos seus ingressantes estas habilidades.

As questões 3, 7, 8, 9, 12, 17, 19, 28, 31, (29,3% vinte e nove vírgula três por cento) abordam o item. Tais questões apresentam-se muito profícuas no sentido de possibilitar mudanças na forma de ministrar aulas de História. Os conteúdos desta disciplina escolar, muitas vezes tidos como complexos, devem ser apresentados aos alunos de forma menos complicada. Uma maneira para tal é levá-los ao reconhecimento de que são indivíduos, que formam a sociedade e, que, portanto dialeticamente são sujeitos da História. Desse modo, para aqueles que estão acostumados a estudar a História no viés positivista ou mesmo dão um grande enfoque no coletivo (Marxismo), esta análise seria difícil. Mas o vestibular não se furtou a cobrar dos seus ingressantes estas habilidades

Na questão 31 que aborda a Guerra do Paraguai, seria mais comum perguntar sobre causas e efeitos da guerra, contudo neste caso foi além, exigiu que os alunos soubessem as causas e efeitos, mas que também pensasse além desta relação causal e que tivessem a percepção de que uma guerra é feita por indivíduos comuns, pobres, escravos, que um dia retornaram da guerra e tiveram de voltar às suas vidas. Tal exercício é interessante, pois quebra a idéia de que a guerra é externa ao indivíduo e que exércitos são máquinas de matar.

Outro exemplo, que reporta ao movimento dual indivíduo/sociedade e vice-versa é a 12 que fala sobre a mulher nos anos 50 e como ela moldou a sua identidade social a partir dos anúncios da mídia que começa a se massificar e também como a mídia era moldada pelos desejos das mulheres dos anos 50.

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

Para trabalhar este item a questão deveria fazer com que o candidato pudesse pensar sobre como a memória é construída, pois ao contrário do que é parte do senso comum ela é um campo de embate entre o que fica e que é esquecido, quem tem direito a falar e quem se cala. Como são criados os “lugares de memória” que seriam de acordo como o historiador Pierre Nora, espaços criados pelo indivíduo contemporâneo diante da crise dos paradigmas modernos, isto é, arquivos, museus, centros de documentação e os centros de memória, instituições criadas com um objetivo semelhante, preservá-la e a história para as gerações futuras. Estes “lugares da memória” reúnem acervos a partir de uma linha temática. Encontram-se atualmente museus e centros de memória em diversas temáticas e diferentes áreas, como artes, artes sacras, arqueologia, história natural, etnografia, fonografia, iconografia. (ARÉVALO, s/d).

Foi encontrada apenas uma questão, a de número 28 (2,7% - dois, vírgula sete por cento). Nela aborda-se o samba e os sambistas além de tocar no IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), órgão governamental responsável por criar e manter os “lugares de memória”, o candidato deveria ser capaz de identificar estes grupos e caracterizá-los, mostrando inclusive como o governo brasileiro via o samba como elemento de malandragem, especificamente na época do Governo Vargas (1930-1945) e como depois, ele é incorporado como patrimônio cultural imaterial brasileiro.

C. Contextualização sócio-cultural

C.I. 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.

Para este item temos as questões 26, 28, 29, 32, 34, 35 - (16,2% dezesseis vírgula dois por cento) neste ponto temos uma habilidade mais tradicional e comum de ser cobrada dos alunos. É requisitado que os candidatos sejam capazes de identificar formas de produção cultural e depois defini-las e contextualizá-las historicamente.

Trata-se de uma habilidade interessante, para ser cobrada, pois é necessário que se conheça uma boa organização temporal dos acontecimentos, ou seja, saber identificar os fatos históricos relevantes e seus detalhes para aportar este conhecimento à produção cultural identificada.

Como exemplo a questão 34 traz o racismo que é uma produção cultural e faz com que o candidato tenha que refletir sobre o tema e fazer uma interpretação a partir do texto proposto. A questão 26 traz o tema de Brasília através de uma foto e ativa a busca do candidato todo o contexto que cercava a construção da capital, o desenvolvimentismo de JK e a euforia nacional que tomou conta do Brasil naquele momento, todos estes conceitos deveriam ser aflorados a partir da constituição desta saga brasileira da interiorização que por si só já foi uma grande manifestação social, mas também a fotografia que foi utilizada para motivar a discussão.

C.II. Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.

De acordo com as análises das questões verificamos que este item foi o mais acionado, pois também é a forma de cobrança mais comumente trabalhada nas salas de aula que exige dos alunos conhecerem os momentos históricos, saber discorrer sobre eles, fazer relações sobre outros momentos históricos e compreender como cada um deles ocorreu.

Nas questões 1, 2, 4, 8, 13, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 33, 35, 37, ou seja, 45% (quarenta e cinco por cento) exigiu-se que o candidato fosse capaz de refletir sobre o momento histórico destacado.

Na questão 8 é cobrado do candidato o conhecimento sobre o bandeirismo paulista e as necessidades econômicas da colônia, para responde-la ele dever-se-ia ser capaz de identificar o momento histórico do bandeirismo, quando ocorreu, qual a sua importância e estabelecer como naquele momento ele atendia às necessidades econômicas da época, ou seja, ele deveria ser capaz de ligar estes dois elementos e perceber como eles caminharam juntos (simultaneidade), e como uma necessidade econômica deu início a uma atividade de conquista de território (sucessão).

Já na questão 31 além de mobilizar o item (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) enquadra-se, também, neste ponto, pois na letra “a”, o examinador pede a descrição econômica do Paraguai após a guerra e o aluno deveria então ter a capacidade de situar o momento histórico da Guerra do Paraguai, a expansão do comércio, o risco de um país não monárquico fronteiro ao Brasil, o expansionismo do ditador paraguaio, e estabelecer as consequências deste conflito para o país, criando uma relação de sucessão dos eventos (causa e efeito).

C.III. Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.

Esta é uma habilidade cobrada nas questões 15, 16, 20, 21, 24, 28, 32, 36, 37, – 24,3% (vinte e quatro vírgula três por cento), do total analisadas. Esta habilidade faz com que o aluno tenha uma capacidade de comparar duas situações e assim poder co-relacionar dois momentos históricos exigindo do estudante a habilidade de estabelecer as ligações entre fatos que aparentemente são desconexos, sejam eles passados ou presentes.

Na questão 15, por exemplo, além de solicitar do aluno a interpretação de uma música e uma imagem, exigiu-se que ele situasse os momentos em que as músicas foram produzidas e estabelecesse uma comparação entre elas. Já a questão 16 é clássica de vestibulares, nela é cobrada do aluno uma comparação entre a Inconfidência Mineira e a Inconfidência Baiana, pedindo não pontos que elas se assemelham, mas os pontos de discrepância entre elas.

Percebemos que a maior dificuldade em desenvolver esta habilidade é a de “comparar”, é justamente com o significado desta palavra de comando que deixa muito alunos sem saber o que escrever, mas sabemos o quanto é importante para um sujeito ter a habilidade de comparar dois momentos.

C.IV. Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.

As questões 5, 10, 12, 30 e 32, 13,5% (treze, vírgula cinco por cento), do total cobraram dos candidatos esta habilidade. Apesar da importância inquestionável e do constante destaque dado pelos PCN'S à respeito da formação do cidadão, do sujeito ativo na sociedade, percebemos que para o vestibular este item não foi contemplado com uma gama muito grande de questões.

Sem dúvida alguém que sabe posicionar-se a partir de um fato passado possui uma grande capacidade de análise, pois consegue utilizar o conhecimento histórico para pensar o presente.

Na questão 32, por exemplo, o aluno é levado a refletir sobre a expansão das linhas férreas do Brasil o destino dado a elas pelos governos posteriores, o aluno que consegue tal análise tem o conhecimento dos momentos históricos e faz a ligação com o presente. Ao desenvolvermos esta habilidade estaríamos criando cidadão com muito mais capacidade de análise e crítica da situação atual que vivemos.

A questão 10 levanta o debate sobre as políticas afirmativas. Nela o aluno deve refletir sobre uma situação atual a partir da leitura da música “A mão da limpeza” interpretada por Gilberto Gil.

Em síntese, as competências e habilidades, nas questões de História do Brasil, cobradas na segunda fase dos vestibulares da UFU, entre 2001 e 2010, podem ser expressas na seguinte tabela:

Competências e Habilidades	Questões que utilizaram a competência e habilidade	Porcentagem em relação ao total de questões analisadas
Representação e comunicação		
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.	04, 03, 09, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34	51,3%
Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico	Todas	100%
Investigação e compreensão		
Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas	25	2,7%
Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.	01, 06, 09, 11, 13, 14, 16, 20, 22, 23, 25	29,7%
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	03, 07, 08, 09, 12, 17, 19, 28, 31	29,3%
Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.	28	2,7%
Contextualização sócio-cultural		
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.	26, 28, 29, 32, 34, 35	16,2%
Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.	01, 02, 04, 08, 13, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 33, 35, 37,	45%
Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.	15, 16, 20, 21, 24, 28, 32, 36, 37	24,3%
Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.”	05, 10, 12, 30 e 32,	13,5%

Org: O autor (2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a seleção das questões relativas à História do Brasil e a sua classificação de acordo com as competências e/ou habilidades apontadas como primordiais a serem desenvolvida dentro da disciplina, podemos perceber alguns dados interessantes que podem orientar tanto o aluno quando estiver estudando quanto ao professor que estará preparando a aula.

Em relação à elaboração das provas pela UFU de acordo com os PCN's dos 10 pontos elencados todos foram contemplados pelo processo seletivo, com ao menos uma questão em algum ano, porém não houve o predomínio da história do Brasil, entrando em desacordo com o documento oficial.

Tiveram dois itens que foram contemplados com apenas uma questão em um único ano. Estes pontos seriam para os alunos e professores aqueles que menos iriam treinar, pois se cobrou muito pouco e entende-se que a UFU não valorizou o desenvolvimento que são: a) “relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas e b) atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos (BRASIL, 2000, p.27)”.

Em contrapartida o mais mencionado: “Crítico, 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” (BRASIL, 2000, p. 27) já sinaliza para o modelo de avaliação mais moderno que o governo aplica hoje, o “NOVO ENEM”, tendo sido cobrado em 51.3% das questões que envolvem diretamente a capacidade de interpretação, seja de textos ou de qualquer outra forma de produção humana, se bem orientadas as escolas deveriam trabalhar e treinar estas habilidades com os alunos visto que teve um grande peso na cobrança.

Mostramos quais foram o mais cobrado e o menos cobrado e podemos, a partir da porcentagem de questões dentro de cada habilidade e/ou competência, entender o perfil de um aluno triado pelos processos seletivos da Universidade federal de Uberlândia, que seria: um sujeito que consiga interpretar, criticar e analisar, sejam fontes escritas ou de qualquer outra produção, reconhecendo as linguagens dos agentes sociais que a produziram e os diferentes contextos históricos, situando cada momento histórico em relação ao seu tempo e sua duração bem como suas relações de sucessão e ou simultaneidade e definindo quando estes momentos podem ser de grandes rupturas (revoluções) ou continuidades.

Em acordo com a análise qualitativa e quantitativa realizada esta poderia ser a orientação dada a um aluno que vai participar do processo seletivo ou mesmo a um professor que deseje conhecer qual o perfil de um aluno a ser preparado para os exames Universidade Federal de Uberlândia, tendo em conta os exames aplicados entre os anos de 2001 e 2010.

REFERENCIAS

ABREU, R. S. de. O ensino de História e sua historiografia: ciência e conhecimento. **Revista Eletrônica da Ulbra**, São Jerônimo, v.1, n.1, p.1-5, 2007.

ARRUDA, J. J. de. História econômica e História cultural: uma trajetória historiográfica. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, SP, v. 4, n. 3 (número especial), p. 6-26, ago. 2008.

ARÉVALO, M. C. da M. **Lugares de memória ou a prática de preservar o invisível através do concreto**. s/d. Disponível em:

www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=62. Acesso em: 15 abr. 2011.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, A. S. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002.

BRASIL, MEC, SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio**, ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. p. 27833-841.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, dez. 1996. p. 27833-841, 23.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR. **Diretrizes para o Ensino de História**. Disponível em:

http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&id_objeto=39077&tipo=ob&cp=AA0066&cb=&n1=&n2=Propostas%20Curriculares%20-%20CBC&n3=Ensino%20M%E9dio&n4=Hist%F3ria&b=. Acesso em: 15 abr. 2011.

CERRI, L. F. Saberes Históricos Diante da Avaliação do Ensino: Notas Sobre os Conteúdos de História nas Provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n.48, p. 0102-0188, 2010.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. P. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

_____. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1996.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). **Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM: documento básico**. Brasília: INEP, 1999.

LOPES, A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400. set./2002.

LOPES, E. M.T. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Ática, 1995.

MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos Pcn's: **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.

MARTINS, A. M. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 67-87. mar. 2000.

PLAZZA, R. **O ensino de História durante a ditadura militar**. s/d. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/956-4.pdf>>. Acesso em: 15 abr 2011.

RICARDO, E. C. As ciências no ensino médio e os parâmetros curriculares nacionais: da proposta à prática. **Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.10, n.35, p.141-160, 2002.

RICARDO, E. C.; REZENDE JÚNIOR; M. F.; CUSTÓDIO, J. F. A tecnologia como referência dos saberes escolares: perspectivas teóricas e concepções dos professores. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v.29, n.1, p.137-149, 2007.

RICARDO, E. C.; ZYLBERSZTAJN, A. Os parâmetros curriculares nacionais para as ciências do ensino médio: uma análise a partir da visão de seus elaboradores. **Investigações em Ensino de Ciências**, São Paulo, v.13, n.3, p.257-274, 2008.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum**. Educação Básica - Ensino Fundamental – Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação– 2007.

SILVA, L.M. da; LENA, Â. **O pensamento pedagógico em movimento: entre Dewey e Freire**. s/d. Disponível em: www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/010e4.pdf. Acesso em: 15 abr. 2011.

SPOSITO, M. **O povo vai à escola**. São Paulo: Loyola, 1984.

UFU, **Processo Seletivo 2001-1**, Uberlândia: UFU, 2001a

UFU, **Processo Seletivo 2001-2**, Uberlândia: UFU, 2001b

UFU, **Processo Seletivo 2002-1**, Uberlândia: UFU, 2002a

UFU, **Processo Seletivo 2002-2**, Uberlândia: UFU, 2002b

UFU, **Processo Seletivo 2003-1**, Uberlândia: UFU, 2003a

UFU, **Processo Seletivo 2003-2**, Uberlândia: UFU, 2003b

UFU, **Processo Seletivo 2004-1**, Uberlândia: UFU, 2004a

UFU, **Processo Seletivo 2004-2**, Uberlândia: UFU, 2004b

UFU, **Processo Seletivo 2005-1**, Uberlândia: UFU, 2005a

UFU, **Processo Seletivo 2005-2**, Uberlândia: UFU, 2005b

UFU, **Processo Seletivo 2006-1**, Uberlândia: UFU, 2006a

UFU, **Processo Seletivo 2006-2**, Uberlândia: UFU, 2006b

UFU, **Processo Seletivo 2007-1**, Uberlândia: UFU, 2007a

UFU, **Processo Seletivo 2007-2**, Uberlândia: UFU, 2007b

UFU, **Processo Seletivo 2008-1**, Uberlândia: UFU, 2008a

UFU, **Processo Seletivo 2008-2**, Uberlândia: UFU, 2008b

UFU, **Processo Seletivo 2009-1**, Uberlândia: UFU, 2009a

UFU, **Processo Seletivo 2009-2**, Uberlândia: UFU, 2009b

UFU, **Processo Seletivo 2010-1**, Uberlândia: UFU, 2010

VALENTE, S. M. P. **Parâmetros curriculares nacionais e avaliação nas perspectivas do estado e da escola**. Marília, 2002. 206f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.