

Prefeitura Municipal de Parnamirim

Concurso Público

Junho 2009



Professor

História

**Leia estas instruções:**

1	Confira se os dados contidos na parte inferior desta capa estão corretos e, em seguida, assine no espaço reservado para isso. Caso se identifique em qualquer outro local deste Caderno, você será eliminado do Concurso.
2	Este Caderno contém, respectivamente, <b>uma</b> proposta de Redação e <b>quarenta</b> questões de múltipla escolha assim distribuídas: <b>01 a 30</b> > Conhecimentos Específicos; <b>31 a 40</b> > Didática Geral.
3	Se o Caderno contiver alguma imperfeição gráfica que impeça a leitura, comunique isso imediatamente ao Fiscal.
4	Na Redação, você será avaliado <b>exclusivamente</b> por aquilo que escrever dentro do espaço destinado ao texto definitivo.
5	Escreva de modo legível. Dúvida gerada por grafia ou rasura implicará redução de pontos.
6	Cada questão de múltipla escolha apresenta apenas uma resposta correta.
7	Os rascunhos e as marcações feitas neste Caderno <b>não</b> serão considerados para efeito de avaliação.
8	Interpretar as questões faz parte da avaliação; portanto, não adianta pedir esclarecimentos aos Fiscais.
9	Utilize qualquer espaço em branco deste Caderno para rascunhos e não destaque nenhuma folha.
10	Você dispõe de, no máximo, quatro horas para elaborar, em caráter definitivo, a Redação, responder às questões de múltipla escolha e preencher a Folha de Respostas.
11	O preenchimento da Folha de Respostas é de sua inteira responsabilidade.
12	Antes de retirar-se definitivamente da sala, devolva ao Fiscal a Folha de Respostas e este Caderno.

Assinatura do Candidato: \_\_\_\_\_



## Prova de Redação

Segundo alguns gestores educacionais, **o fracasso escolar é resultante de deficiências na formação dos professores.**

A revista *Escola Contemporânea* selecionará, para publicação em seu próximo número, dois artigos de opinião: um aprovando o ponto de vista defendido por esses gestores; outro refutando o que eles afirmam.

Imaginando-se interessado em participar do evento, *produza um texto argumentativo no qual você assuma claramente um dos posicionamentos acima referidos.*

Obrigatoriamente, o artigo deverá apresentar **quatro argumentos** que dêem sustentação ao ponto de vista que você assumir. Também deverá atender aos requisitos abaixo:

- estar inserido no espaço destinado à versão definitiva;
- ter um título;
- ser redigido em prosa (e não em versos);
- obedecer ao padrão culto da língua portuguesa (considere as normas ortográficas vigentes até 31/12/2008);
- observar estas delimitações: mínimo de 15 linhas; máximo de 35 linhas.

**LEMBRE-SE:** Embora se trate de um artigo de opinião, **NÃO ASSINE a Redação** (nem mesmo com pseudônimo).

ESPAÇO DESTINADO À REDAÇÃO DEFINITIVA

(Título)

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13



14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

**NÃO assine a Redação.**



## Objetiva ⇒ Conhecimentos Específicos ⇒ 01 a 30

- 01.** Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem que os documentos são fundamentais no trabalho de produção do conhecimento histórico. Assim, propõem o uso de documentos na criação de situações de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Um professor, então, escolheu o seguinte documento para trabalhar com seus alunos:

Os trabalhadores em geral são dóceis e afáveis, se não os molestarem muito, mas isso não surpreende quando consideramos que eles são treinados para trabalhar desde os 6 anos de idade, das cinco da manhã até as oito ou nove da noite [...]; [observe] a aparência esquelética das crianças e de seus pais, arrancados tão cedo de suas camas [...]. [Os trabalhadores] permanecem fechados até a noite em salas onde o calor é maior do que nos dias mais quentes do último verão (se atrasarem alguns minutos, um quarto da jornada é descontado), sem intervalos, exceto só quarenta e cinco minutos para o jantar: se comerem alguma outra coisa durante o dia, têm de fazê-lo sem parar de trabalhar. [...] Não há tempo para gozar da companhia da família: todos eles estarão bem fatigados e exaustos.

(Descrição das condições de trabalho feita em 1818 por um operário inglês. In: TROMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001, v. 2. p. 25.)

Tendo em vista, a partir desse trabalho, desenvolver noções de diferença, semelhança, transformação e permanência, o professor, apropriadamente, escolheu abordar também

- A)** a luta dos irmãos Graco, na Grécia Antiga, que lideraram um levante de escravos, em reação à excessiva exploração a que estavam sujeitos no trabalho das minas.
  - B)** as condições de trabalho e de vida dos artesãos das corporações de ofícios que produziam para o comércio de longa distância e estavam sujeitos às vicissitudes desse mercado.
  - C)** o regime de trabalho e as condições de vida dos imigrantes europeus, na cafeicultura paulista, os quais em 1850, lutaram pela aprovação da Lei de Terras, que garantia o acesso à propriedade da terra.
  - D)** o protesto do proletariado francês, à época da Revolução de 1789, quando conseguiu a aprovação de leis que lhe garantiam o emprego, ameaçado em razão da utilização das novas máquinas na indústria têxtil.
- 02.** Ao tratar das cidades da Idade Média, Maurice Dobb afirma: “A origem dessas comunidades urbanas está longe de ser clara e tem sido matéria de alguma controvérsia.” Os trabalhos de Henri Pirenne são uma referência nessa discussão, e muitos aspectos de suas teses são ainda aceitos.
- Tomando por base essa historiografia, sobre as cidades medievais e as atividades econômicas ligadas às mesmas é correto afirmar:
- A)** A burguesia obteve, na luta contra os senhores feudais, muitas conquistas, no entanto as cidades permaneceram, até o final da Idade Média, sob o direito e a tutela dos senhores territoriais.
  - B)** Os efeitos das invasões germânicas foram bastante devastadores, porém as cidades mercantis do Mar Mediterrâneo mantiveram ilesas suas rotas com os portos do Oriente.
  - C)** As reivindicações de liberdade da nascente burguesia, para transladar-se de um lugar para outro, fazer contratos e dispor de seus bens, constituem as primeiras formulações do “direito natural”.
  - D)** A cidade cresceu dentro da estrutura feudal, desse modo seus habitantes mantiveram certas relações de dependência para com um senhor, e só mais tarde é que o comércio tornou-se a ocupação principal de seus habitantes.

03. O professor compreendia que o domínio das noções de diferença, semelhança, transformação e permanência possibilita ao aluno estabelecer relações, adquirir novos domínios cognitivos e aumentar seu conhecimento sobre si mesmo, seu grupo, sua região, seu país, o mundo. Com o objetivo de desenvolver essas noções, o professor selecionou as seguintes temáticas, historicamente corretas:

- A) a importância da exploração aurífera na integração dos domínios portugueses na América, na política mercantilista, e a integração das colônias inglesas nessa mesma política, com o desenvolvimento do comércio de produtos tropicais.
- B) o grande desenvolvimento da pequena propriedade e da policultura nos domínios coloniais espanhóis e a predominância do latifúndio monocultor da colônia portuguesa na América.
- C) a exploração da forma de trabalho, com a venda de indivíduos, entre os astecas, e o trabalho compulsório implantado pela Coroa espanhola em seus domínios americanos.
- D) a forte ingerência da Coroa espanhola nos órgãos administrativos de suas colônias na América e a autonomia das autoridades coloniais previstas nos regimentos dos governadores-gerais estabelecidos nos domínios portugueses na América.

04. O professor estava consciente de que é necessário ensinar procedimentos e incentivar atitudes dos estudantes que sejam coerentes com os objetivos da História. Assim, selecionou para seu trabalho os seguintes documentos:

#### Documento I – A escravidão segundo um discípulo de Aristóteles

A principal e mais essencial forma de propriedade é aquela que é melhor e mais importante para o governo de uma casa: o ser humano. Assim, a primeira coisa a fazer é adquirir bons escravos. Há duas categorias de escravos: capataz e trabalhador [...]. Há três coisas (concernentes aos escravos): trabalho, punição e comida. O fato de ter comida, mas não ter trabalho e punição, torna um escravo insolente; dar-lhe trabalho e punição sem comida é um ato de violência e o debilita. A alternativa é dar-lhe trabalho para fazer e comida suficiente. Não é possível dirigir alguém sem recompensá-lo, e a comida é a recompensa do escravo. [...]

(CARDOSO, Ciro Flamarion. *Trabalho compulsório na Antigüidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 108.)

#### Documento II – Anúncios de jornais paulistas (séc. XIX)



CORREIO PAULISTANO, 8 de janeiro de 1878.

PROVÍNCIA DE SÃO PAULO, 19 de fevereiro de 1878.

Considerando-se os procedimentos a serem ensinados, a escolha desse material didático foi perfeitamente adequada, uma vez que permite

- A) diferenciar conceitos históricos e suas relações com os contextos.
- B) distinguir as interpretações historiográficas refletidas nos documentos.
- C) promover estudos sobre a diversidade de modos de vida e de costumes que convivem no mesmo espaço.
- D) debater o conceito de “curta duração”, aplicado à análise de episódios como os expressos nos dois documentos.

- 05.** A apreensão da noção de tempo histórico, em sua diversidade e complexidade, tem em vista a formação do estudante como cidadão. Para abordar essa noção, o professor escolheu a assinatura da Lei Áurea no dia 13 de maio de 1888. Visando relacionar esse *acontecimento breve* às outras dimensões temporais, o professor precisaria, corretamente, abordar também
- A)** as tensões entre os grandes proprietários do Norte, que controlavam o poder central, e os novos proprietários do Sul, desejosos de maior participação no poder, bem como o ideário dos intelectuais, que desejavam estender os direitos de cidadania aos escravos.
- B)** a política de “conciliação”, que favorecia a convergência dos ideais dos liberais, partidários da abolição, e dos conservadores, receosos dos efeitos econômicos da extinção da escravatura.
- C)** a transição da economia feudal para o capitalismo, o qual em sua forma mercantil, desejava a ampliação dos mercados mundiais para os manufaturados europeus.
- D)** as necessidades de ampliação de mão-de-obra para a cafeicultura em expansão e os processos de mudança do sistema capitalista, desde sua constituição histórica.
- 06.** O professor estava ciente de que o ensino de História não deve restringir-se a uma mera transmissão de informações sobre o passado: os procedimentos pedagógicos devem também favorecer a aquisição de procedimentos, entre os quais a capacidade de ler gráficos e tabelas. Foi por isso que, ao tratar da escravidão na América, ele levou para a sala de aula a tabela abaixo.

**DESEMBARQUES DE ESCRAVOS AFRICANOS E POPULAÇÃO NEGRA E MULATA, POR ÁREA, NO NOVO MUNDO**

ÁREAS	ESCRAVOS DESEMBARCADOS		POPULAÇÃO NEGRA E MULATA	
	1701-1810	1811-1870	1770 (aprox.)	1830/50 (aprox.)
América do Norte Britânica	348.000	-	459.800	2.328.600
Caribe Britânico	1.401.300	-	434.000	735.000
Caribe Francês	1.348.400	96.000	401.400	1.112.700
Brasil	1.891.400	1.145.400	1.988.000	2.515.500
Cuba	131.800	570.200	75.200	603.000
Possessões holandesas, dinamarquesas e espanholas (exceto Cuba)	930.800	35.800	-	-

Fonte: CARDOSO, Ciro F. *A Afro-América: a escravidão no Novo Mundo*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 23. (Tudo é História, 44).

Com base na análise dos dados contidos na tabela, é correto afirmar que

- A)** o crescimento vegetativo da população africana trazida como escrava, no Novo Mundo, foi mais intenso na América Latina.
- B)** a mestiçagem é um aspecto importante da formação étnica das sociedades americanas somente para a América Latina.
- C)** as sociedades coloniais portuguesa, francesa e britânica do século XVIII podem, igualmente, ser qualificadas de escravistas.
- D)** a extinção do tráfico negreiro nas possessões britânicas, no século XIX, marcou o fim da importância econômica da escravidão no Novo Mundo.



07. Em 1587, ao descrever grupos indígenas do Brasil, o cronista português Gabriel Soares de Souza assim se expressou:

[...] os tupinambás se dividiram em bandos, e se inimizaram uns com os outros, todos falam uma língua que é quase geral na costa do Brasil. [...] Faltam-lhe três letras das do ABC, que são F, L, R. [...] Se não têm F, é porque não têm fé em nenhuma coisa que adorem; [...] Se não têm L na sua pronúncia, é porque não têm lei alguma que guardar, nem preceitos para se governarem; [...] E se não têm R [...], é porque não têm rei que os reja e a quem obedeçam.

(Apud MORAES, José Geraldo Vinci de. *Caminhos das civilizações*. São Paulo: Atual, 1998. p. 183-184.)

Os elementos presentes nesse discurso fazem parte de representações sociais que, por sua vez, legitimaram as ações propostas na seguinte declaração:

- A) “Os nossos tupinambás muito se admiram dos franceses e outros estrangeiros se darem ao trabalho de ir buscar o seu arbutan. Uma vez um velho [tupinambá] perguntou-me: [...] e porventura precisais de muito? – Sim, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias que podeis imaginar.” (Jean de Léry – 1578).
- B) “A lei que eles hão de dar é defender-lhe [de] comer carne humana e guerrear sem licença do governador, fazer-lhes ter uma só mulher, vestirem-se, pois têm muito algodão, ao menos depois de cristãos, tirar-lhes os feiticeiros, mantê-los em justiça entre si e para com os cristãos.” (Padre Manuel da Nóbrega – 1558).
- C) “Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, prata nem coisa alguma de metal ou ferro [...] Porém a terra em si é de muito bons ares, assim frios e temperados [...]. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem.” (Pero Vaz de Caminha – 1500).
- D) “Eu, el-rei, faço saber a vós, Tomé de Sousa, fidalgo de minha Casa, que vendo quanto serviço de Deus e meu é conservar e enobrecer as capitanias e povoações das Terras do Brasil [...], ordenei ora de mandar nas ditas terras fazer uma fortaleza e povoação grande e forte, em um lugar conveniente, para daí se dar favor e ajuda às outras povoações.” (D. João III – 1548).

08. O tema escolhido para uma aula foi o liberalismo europeu e suas influências. O professor expôs como essas idéias chegaram ao Brasil e influenciaram muitos acontecimentos da história nacional. Mostrou, inclusive, que a Constituição Imperial (1824) mantinha, em linhas gerais, as influências do liberalismo europeu. Mas, tendo em vista desenvolver o senso crítico dos alunos, o professor escolheu os seguintes artigos da Constituição do Império:

Art. 1. O império do Brasil é a associação política de todos os cidadãos brasileiros. Eles formam uma nação livre e independente, que não admite com qualquer outra, laço algum de união ou federação, que se oponha à sua independência. [...]

Art. 13. O poder legislativo é delegado à assembleia geral, com a sanção do imperador. [...]

Art. 43. As eleições serão feitas pela mesma maneira que as dos deputados, mas em listas tríplices, sobre as quais o imperador escolherá o terço na totalidade da lista. [...]

Art. 98. O poder moderador é a chave de toda a organização política, e é delegado privativamente ao imperador, como chefe supremo da nação e seu primeiro representante, para que incessantemente vele sobre a manutenção da independência, equilíbrio e harmonia dos mais poderes políticos.

(FENELON, Déa Ribeiro. *50 textos de história do Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1990. p. 85-88.)

Tendo em vista o ideário liberal e com o objetivo de desenvolver o senso crítico dos alunos, o professor queria que, com a análise desses artigos citados, os alunos percebessem

- A) as tensões do quadro político da época, em que os liberais moderados, grupo composto basicamente de pequenos proprietários e homens livres destituídos de propriedade, se sobrepuseram aos liberais exaltados.
- B) as dimensões paradoxais da Constituição Imperial, que procurava conciliar os interesses das elites liberais com as tendências absolutistas do imperador.
- C) os aspectos contraditórios da Constituição do Império, uma vez que davam o poder da palavra final ao imperador.
- D) as lutas das facções políticas da época e a vitória do grupo dos “restauradores” (“caramurus”), que se alinhavam à política do imperador.

**09.** O mesmo documento possibilitava ao professor trabalhar com conceitos históricos, uma vez que a Carta de 1824 estabelecia como forma de governo uma *monarquia hereditária constitucional e representativa*, criando uma estrutura unitária e centralizada.

Esse caráter do Estado brasileiro nessa época é evidenciado pela

- A)** cláusula aprovada pelos deputados da assembléia proibindo que o imperador fosse governante de outro reino.
- B)** instituição do voto indireto e censitário, por meio do qual os que eram considerados cidadãos elegiam os deputados e estes escolhiam os senadores.
- C)** permanência do regime de padroado do imperador sobre a Igreja Católica, que permanecia como religião oficial, sendo o culto proibido para outros credos.
- D)** ausência de autonomia política das províncias, que eram administradas por presidentes escolhidos pelo imperador.

**10.** Na transposição do conhecimento histórico para uma situação didática, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, à análise, à contextualização e à interpretação das diversas fontes e dos diversos testemunhos das épocas passadas. Escolhendo trabalhar com fontes escritas, o professor selecionou o seguinte fragmento textual:

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 conseqüências da Liberdade. Foi o exército quem operou esta magna transformação [...] hoje proclamou, no meio da maior tranqüilidade e com solenidade realmente imponente, que queria outra forma de governo.

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!

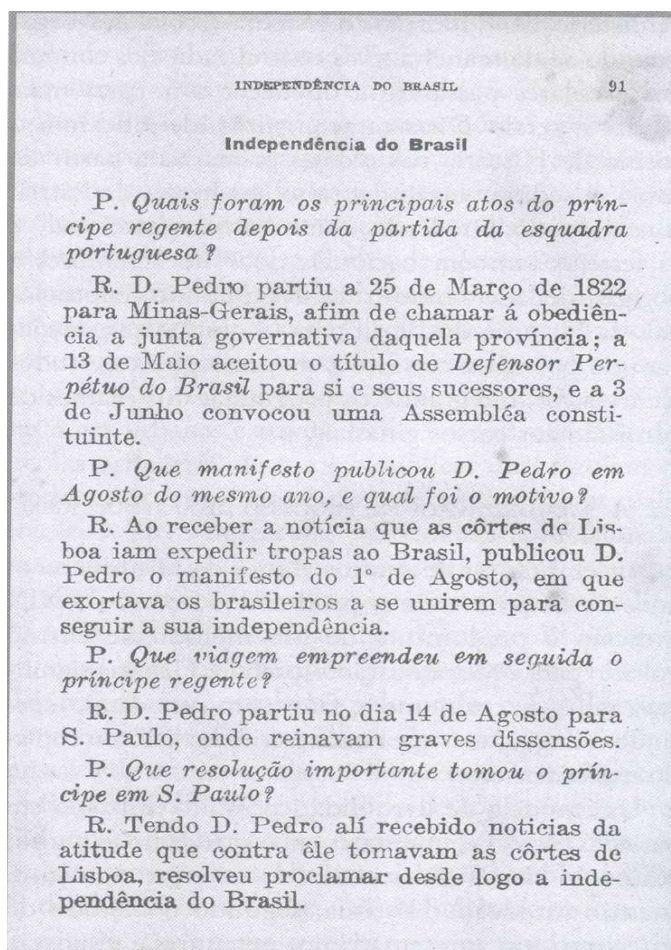
(*Gazeta da Tarde*, Rio de Janeiro, 15 de novembro de 1889.)

Com o objetivo de desenvolver as competências acima referidas, esse fragmento textual usado como material didático possibilita, apropriadamente, identificar:

- A)** os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e dos suportes através das quais se expressam.
- B)** a tradição historiográfica que influenciou na produção do testemunho, considerando que a pluralidade de vinculações teóricas da historiografia possibilita forjar múltiplas teorias de ensino e aprendizagem.
- C)** as histórias individuais e coletivas, que se expressam nos documentos históricos, integram-se e fazem parte da história, pondo fim às diferenças culturais que ameaçam a construção do conceito de cidadania.
- D)** o testemunho de diferentes fontes de informação como material didático, criando experiências e vivências importantes na sala de aula e permitindo perceber a imediata identidade entre a realidade e suas representações sociais.

11. Em recente curso de atualização que freqüentou, o professor compreendeu que situar os referenciais teóricos no processo de seleção dos conteúdos escolares é uma necessidade para o trabalho docente que, permanentemente, se realiza na escola. No curso, os professores foram chamados a analisar os documentos abaixo.

### Documento I – Independência do Brasil



Pequena história do Brasil de J. M. de Lacerda, 1942, p. 91.

### Documento II – Processo de emancipação

O quadro social brasileiro revela cada vez mais suas categorias e antagonismos: proprietários de terras, prejudicados pelos comerciantes e funcionários, querem participar do poder, com cargos; os comerciantes detêm domínio dos portos e por vezes submetem os senhores de terras; portugueses ou brasileiros, contra monopólios restritivos de suas possibilidades, assumem posições liberais, embora identificados ao governo; os funcionários, mais ligados à Coroa. Os atritos agravam-se no princípio da década de vinte, com a volta da Corte e a ameaça de recolonização.

D. Pedro será regente de abril de 21 a setembro de 22. É período curioso, de hesitações e audácias. O grupo mais chegado ao príncipe não pretendia a Independência, lutando para manter o Reino Unido: esta era, por exemplo, a posição de José Bonifácio até às vésperas da separação. A teimosia portuguesa em fazer regressar D. Pedro, manifestada nas Cortes reunidas por consequência da Revolução de 1820 – os deputados brasileiros foram forçados a abandonar a reunião, pelo clima recolonizador –, força a definição separatista.

O grupo em torno do Príncipe tem influência e o induz a tomar a frente dos acontecimentos. Os antagonismos entre grandes produtores, comerciantes e funcionários parecem caminhar para a conciliação, só violentamente recusada pelas tropas portuguesas encontradas aqui. É acordo provisório, desfeita tão logo há a separação, quando a bandeira a uni-los perde o sentido.

(IGLÉSIAS, Francisco. *História para o vestibular e cursos de segundo grau*. São Paulo: DIFEL, 1981. p. 107.)

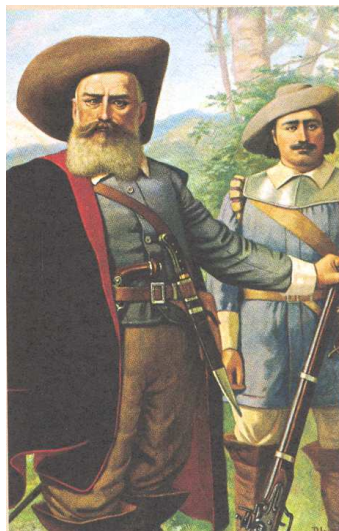
A análise comparativa desses dois documentos exemplifica apropriadamente o pensamento de Circe Bittencourt, quando afirma:

- A) “A história integrada conta com uma abordagem que apresenta inovações, entre as quais a introdução do tempo sincrônico, que permite estabelecer novas posturas nas relações entre tempo e espaço e entre a história nacional e a mundial.”
- B) “A história do cotidiano, a história regional ou histórias locais têm sido apresentadas em várias publicações, e pode-se verificar a presença dessa produção tanto nas propostas curriculares quanto em obras didáticas.”
- C) “Essa tendência [*nova história cultural*] renovou a história das mentalidades e, sobretudo, a ‘velha história das idéias’, inserindo-as em uma perspectiva sociocultural.”
- D) “Um aspecto fundamental que preside a seleção dos conteúdos é o domínio da produção historiográfica e do processo de reelaboração e apropriação desse conhecimento em uma situação escolar.”

12. Para construir valores de respeito ao outro, é necessário a percepção da alteridade, relacionada à distinção das diferenças, das lutas e dos conflitos internos aos grupos ou presentes entre aqueles que vivem ou viveram em outro local, outro tempo ou outra sociedade. Tendo isso em vista, ao analisar o quadro sociopolítico da República Velha, no Brasil, o professor selecionou, como conteúdo significativo,

- A) a revolta do Contestado, conflito que envolveu uma população pobre, sob a liderança do autodenominado monge José Maria, e os coronéis e autoridades civis.
- B) a revolta dos *Mucker*, na cidade de São Leopoldo (RS), envolvendo colonos alemães, que foram duramente reprimidos pelas autoridades locais.
- C) o quilombo de Palmares, a mais duradoura associação de escravos fugitivos, que, sob a liderança de Zumbi, ameaçavam os grandes proprietários da região.
- D) o movimento tenentista, composto por jovens militares que, engajados no Partido Comunista do Brasil, lutaram pela unidade de todos os trabalhadores contra a opressão.

13. O professor iniciou a aula apresentando aos alunos a imagem seguinte e deu as informações constantes na legenda.



*Domingos Jorge Velho*, quadro de Benedito Calixto, pintado em 1903.

(SERIACOPI, Gislane C. Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. *História*. São Paulo: Ática, 2005. p.231.)

Diante do quadro, o professor suscitou o olhar crítico dos alunos, de modo a levarem em conta o tempo e o lugar da composição bem como os valores comunicados pela imagem. Em seguida, leu o seguinte depoimento do bispo de Pernambuco, D. Francisco de Lima, em 1697, sobre Domingos Jorge Velho.

Este homem é um dos maiores selvagens com que tenho topado: quando se avistou comigo trouxe consigo Língua, porque nem falar sabe nem se diferencia do mais bárbaro Tapuia, mais que em dizer que é Cristão, e não obstante o haver-se casado de pouco, lhe assistem sete índias Concubinas, e daqui se pode inferir, como procede no mais; tendo sido a sua vida desde que teve uso de razão / se é que a teve, porque se assim foi, de sorte a perdeu, que entendo a não achará com facilidade / até o presente andar metido pelos matos à caça de índios, e de índias, estas para o exercício das suas torpezas, e aqueles para os granjeios dos seus interesses.

(*Apud* RIBEIRO, Darcy; MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. *A fundação do Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 299.)

Após a comparação entre os dois documentos, referentes ao movimento bandeirante, o professor objetivava que os alunos, corretamente, concluíssem que

- A) a representação do bandeirantismo nos moldes dessa imagem serviu para a construção do mito da sociedade bandeirante, fundamental na constituição histórica da identidade paulista.
- B) as visões refletidas nos documentos evidenciam modos de pensar contraditórios em uma mesma realidade social, que foram superados, na medida em que predominou o ponto de vista da Igreja.
- C) os bandeirantes, por suas experiências de andanças pelo sertão, foram contratados pelo Governo-geral para combater indígenas considerados rebeldes, desencadeando a chamada Guerra Guaranítica, que integrou as terras do Rio São Francisco aos domínios portugueses.
- D) os bandeirantes foram contratados pelas autoridades coloniais do Norte para atacar as missões jesuíticas e apresar os índios, em razão das divergências entre os governantes e os jesuítas a respeito do trato com os nativos.

14. A diversidade de documentos e a multiplicidade de linguagens usadas, hoje, nas pesquisas históricas possibilitam ao educador explorar diferentes fontes de informação como material didático, visando à aprendizagem de procedimentos de pesquisa, análise, confrontação, interpretação e organização de conhecimentos históricos escolares. Assim, o professor selecionou os dois documentos abaixo.

**Documento I** – Cartaz do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), em 1944.



(MONTELLATO, Andréa R. D.; CABRINI, Conceição A.; CATELLI JUNIOR, Roberto. *História temática: o mundo dos cidadãos*; 8ª série. São Paulo: Scipione, 2002. p. 210.)

**Documento II** – *O que será de mim?*, de Ismael Silva, de 1931.

Se eu precisar algum dia  
De ir pro batente  
Não sei o que será  
Pois vivo na malandragem  
E vida melhor não há [...]  
Deixa falar quem quiser  
Deixa quem quiser falar  
O trabalho não é bom  
Ninguém pode duvidar.  
Oi, trabalhar só obrigado  
Por gosto ninguém vai lá.

(Apud SALVATORI, Maria Ângela Borges. *Cidades em tempos modernos*. São Paulo: Atual, 1995. p. 21.)

O professor estimulou os alunos a observarem e colherem informações dessas fontes documentais, de modo que, ao final, eles, adequadamente, fossem capazes de

- A) perceber que fontes documentais comprometidas com as ideologias das classes dominantes são inadequadas para a construção de um conhecimento histórico verdadeiro.
- B) interpretar indícios simbólicos como expressões de vivências e de modos de pensar contraditórios da realidade social e cultural representada.
- C) reconhecer formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação com vistas a uma sociedade democrática.
- D) compreender que essas concepções de trabalho são formadoras de identidades em todos os grupos que constituem o Brasil atual.

15. O professor estava abordando o Império no Brasil dando ênfase à consolidação do Estado, que privilegiava uma aristocracia fundiária e excluía a imensa maioria da população brasileira. Porém, a partir da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ele abordou também o movimento Cabanagem, ocorrido no Pará.

Tomando por base esse documento, a decisão do professor, tinha como objetivo

- A) desenvolver o senso crítico diante do intenso processo migratório vivido internamente na sociedade brasileira, em razão de “ciclos” sazonais de prosperidade econômica.
- B) identificar a participação ativa de “pessoas comuns” na construção da História, em suas resistências, divergência de valores e práticas, reelaboração da cultura.
- C) perceber valores coletivos de uma época que fundamentaram um consenso entre os diferentes grupos e solidificaram a construção da sociedade imperial.
- D) distinguir etapas importantes na construção da identidade nacional, pela superação de perspectivas divergentes que ameaçavam a unidade nacional.

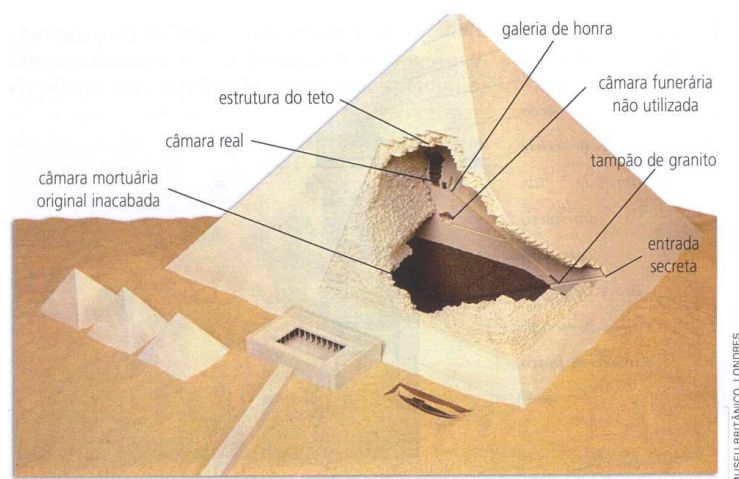
16. Lendo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o professor compreendeu que “os profissionais da escola têm procurado manter relações e compromissos mais estreitos com a realidade social, propondo uma melhor compreensão dessa realidade e encarando-a como diversificada, múltipla, conflituosa, complexa e descontínua”. Ele percebeu que o estudo do passado favorece a formação dessas noções, como também desenvolve o senso crítico frente às construções sociais de outros tempos históricos, quando percebida em seus aspectos contraditórios.

O trabalho didático sob essas perspectivas é possível com o seguinte conteúdo historicamente correto:

- A) a Revolução Farroupilha, na qual os grandes estancieiros queriam que o governo central impedisse a entrada do charque estrangeiro, mas confrontaram a Coroa ao promoverem a libertação dos escravos provinciais.
- B) a luta dos “niveladores” puritanos, liderados por Oliver Cromwell, os quais lutaram em favor da aprovação da Magna Carta, que limitaria o poder real, porém barraram as aspirações do proletariado, desejoso de participar do Parlamento.
- C) o processo de independência na América Espanhola, no qual a elite *criolla* valeu-se da ideologia liberal para o combate aos obstáculos mercantilistas, mas não projetou ideais revolucionários no tocante às mudanças sociais.
- D) o levante ocorrido no Haiti, no final do século XVIII, quando a minoria branca controladora da maior parte das terras, das riquezas e dos cargos políticos conseguiu o apoio da maioria dos escravos na luta pela independência da França, porém não aboliu a escravidão no país.

17. No início de uma aula, o professor apresentou as duas gravuras abaixo, estimulando a observação, e pediu que os alunos as comparassem.

### Gravura I – Maquete da Pirâmide de Quéops



(PAULA, Andréa; FERRARESI, Carla M.; OLIVEIRA, Conceição de. *História em projetos*, 5ª série. São Paulo: Ática, 2008. p. 55.)

## Gravura II – Pirâmide de Kukulcán



(VASCO, Ediméri S.; SILVA, Sérgio Aguilar. *História: trabalho, cultura e poder*. Curitiba: Base Editora, 2005. v. 2. p. 17.)

A escolha pedagógica do professor favorecia a construção, pelo aluno, das noções de diferença e semelhança. Ele objetivava, sobretudo, que os alunos compreendessem que, as pirâmides maias eram diferentes das egípcias porque as primeiras,

- A) possuíam câmaras fortificadas em seu interior, destinadas a abrigar a família real e sua corte, em casos de perigo, como uma invasão inimiga.
- B) abrigavam, em suas câmaras interiores, as populações vítimas dos freqüentes terremotos da região mexicana e mesoamericana.
- C) armazenavam, em seu interior, os impostos pagos em cereais, pelos povos dominados, aos imperadores.
- D) serviam como templos e locais de rituais relacionados aos cultos aos deuses astrais, como o Sol, a Lua e outros astros.

18. Em 1776, representantes das colônias inglesas na América do Norte reuniram-se, no Segundo Congresso Continental de Filadélfia. Sob a liderança de Thomas Jefferson, foi então redigida a Declaração de Independência, que, em um de seus trechos, afirmava:

As verdades seguintes reputamo-las como óbvias: que todos os homens são iguais por sua criação; que pelo seu Criador foram dotados de certos direitos inalienáveis; que a eles pertencem a vida, a liberdade e o almejar a felicidade; que, para assegurar esses direitos, governos são instituídos entre os homens, os quais auferem seu poder legal do consentimento dos governados; que, sempre que qualquer forma de governo provar ser prejudicial ao alcance desses alvos, é direito do povo modificá-la ou removê-la e estabelecer um novo governo baseado em tais princípios e organizar seus poderes na forma em que lhe parecer adequada à garantia de sua segurança e felicidade.

(FRISCHAUER, Paul. *Está escrito: documentos que assinalaram épocas*. São Paulo: Melhoramentos, 1972. p. 216.)

Essa Declaração fundamentou a constituição dos Estados Unidos da América. Estudando o assunto e analisando esse documento, para suas aulas, o professor observou que os Estados Unidos apresentavam, nessa ocasião, uma realidade diversificada e contraditória com os termos citados da Declaração, porque

- A) os estados do Norte, que tinham sua economia baseada no cultivo do algodão e do tabaco, impuseram sobre os estados sulistas um modelo econômico mercantilista.
- B) a luta pela independência exigiu a união dos estados, resultando, ao final, na superação do federalismo com a criação de uma República unitária.
- C) o estatuto da escravidão foi mantido e legitimado, embora os estados do Norte empregassem, predominantemente, mão-de-obra livre.
- D) os congressistas, preocupados com a estabilidade do país, firmaram, em 1820, o *Compromisso do Missouri*, pelo qual adotaram uma única política econômica para todos os estados da federação.



19. O professor estava ciente de que a seleção dos conteúdos escolares sofre a influência das tendências historiográficas, que se refletem nos livros e em outros materiais didáticos. Preparando suas aulas sobre o Egito Antigo, o professor leu o seguinte trecho em um livro didático.

Os egípcios tinham grande preocupação com a higiene e um extremo cuidado com a aparência, especialmente as mulheres. Entre a nobreza era comum o uso de jóias, tanto por homens como por mulheres.

Em todas as camadas sociais as mulheres eram responsáveis pela fabricação de perfumes e produtos para maquiagem, assim como pela fabricação de tecidos de linho, confeccionados com o uso do tear.

As egípcias foram pioneiras na produção e no uso de cosméticos: as jovens usavam tintas e pincéis para pintar o rosto.

(PAULA, Andréa; FERRARESI, Carla M.; OLIVEIRA, Conceição de. *História em projetos*, 5ª série. São Paulo: Ática, 2008. p. 49.)

Refletindo sobre esse fragmento textual, o professor concluiu que a temática nele explorada era uma influência

- A) do paradigma marxista, que abandonou o culto dos “grandes homens” e se preocupa com as estruturas econômicas e os antagonismos entre as classes sociais.
- B) da história narrativa nascida da “escola metódica”, que enfatizava o estudo da individualidade irreproduzível e única dos atos humanos, considerando todos os atores sociais.
- C) dos princípios da “história positivista”, preocupada em recuperar o passado exatamente como foi, em seus mínimos detalhes.
- D) da chamada “história cultural”, que multiplicou os objetos de investigação dos historiadores, surgindo uma variedade de temas próximos da sociologia e da antropologia.

20. O Império Carolíngio tornou-se, na primeira fase da Idade Média, a mais importante organização política da Europa ocidental.

Em relação à formação e à consolidação desse império, é correto afirmar:

- A) O fortalecimento do poder dos carolíngios deveu-se à difusão das noções abstratas de Estado e de dever cívico, favorecendo a obtenção da obediência dos grandes.
- B) Os carolíngios contavam com uma vantagem: o enquadramento das massas camponesas no senhorio fundiário, sendo necessário apenas conter, de algum modo, algumas centenas de grandes senhores.
- C) A estratégia dos carolíngios para se consolidarem no poder foi a submissão dos grandes senhores indóceis e rebeldes, valendo-se da autoridade dos condes e dos agentes judiciários reais.
- D) A consolidação da dinastia carolíngia foi resultado da manutenção e ampliação do sistema fiscal merovíngio, que fornecia ao soberano recursos financeiros regulares e abundantes.

21. Para formar noções que auxiliem na identificação do “eu”, do “outro” e do “nós” no tempo, o professor escolheu o tema do Absolutismo, chamando a atenção para os valores coletivos em uma época, mas realçando que havia também conflitos entre grupos, dentro da mesma cultura.

Sob esse enfoque, ele mostrou que, em termos políticos, os Estados europeus, na Idade Moderna, foram marcados pelo absolutismo, o qual foi legitimado nos escritos de alguns pensadores, porém, posteriormente, foi condenado por

- A) Jacques Bossuet, que afirmava ser de procedência divina o poder dos governantes, devendo-lhes os súditos total obediência.
- B) Jean-Jacques Rousseau, que defendia o “contrato social”, pelo qual o homem cede os seus direitos, para participar da vontade geral regedora da vida política.

- C) Thomas Hobbes, que sustentava a conveniência de um governo forte, por estar de acordo com a psicologia e a razão.
- D) Montesquieu, que declarava ser o homem o lobo do homem, daí a necessidade de os homens cederem seus direitos e organizarem um Estado forte.

22. Com o objetivo de trabalhar procedimentos próprios do conhecimento histórico, o professor selecionou dois documentos: uma imagem (Doc. I) e um texto literário (Doc. II).

**Documento I – Ilustração do século XVI**



**Documento II – Poema para Galileu**

Estava agora a lembrar-me, Galileu,  
daquela cena em que tu estavas sentado num escabelo  
e tinhas à tua frente  
um friso de homens doutos, hirtos, de toga e capelo  
a olharem-te severamente.  
Estavam todos a ralhar contigo,  
que parecia impossível que um homem da tua idade  
e da tua condição,  
se estivesse tornando num perigo  
para a Humanidade  
e para a Civilização. [...]  
E tu foste dizendo a tudo que sim, que sim senhor, que era tudo tal qual  
conforme suas eminências desejavam,  
e dirias que o Sol era quadrado e a Lua pentagonal  
e que os astros bailavam e entoavam  
à meia-noite louvores à harmonia universal.

(António Gedeão. *Poesias completas*. In: FREITAS, Gustavo. *900 textos e documento de história*. Lisboa: Plátano, [1976]. p. 184.)

Os dois documentos acima, além de possibilitarem o trabalho referente a procedimentos históricos, permitem discussões que estimulem, diretamente, atitudes que

- A) favoreçam o discernimento das formas de manipulação e preservação dos recursos naturais, nas relações entre o homem e a natureza, nas dimensões individuais e coletivas.
- B) propiciem a compreensão de que as histórias individuais são mais importantes que as coletivas, embora nelas se integrem, constituindo a História total.
- C) reconheçam a natureza das relações de trabalho existentes entre os indivíduos e as classes, de modo a contribuir para a eliminação das desigualdades sociais.
- D) valorizem a diversidade, formem critérios éticos fundados no respeito ao outro, para a construção de uma sociedade harmônica e pacífica.

23. A Reforma Protestante tem sido estudada por muitos historiadores e é, ainda, um tema controverso. Considerando-se as interpretações contemporâneas mais consensuais, em relação à Reforma é correto afirmar:
- A) A Reforma foi o resultado natural da disseminação, entre todas as camadas sociais, da educação inspirada no criticismo e no cientificismo do Renascimento.
  - B) A Reforma se explica completamente quando se analisam os aspectos econômicos, principalmente os interesses materiais do papado na cobrança dos impostos eclesiásticos, em toda a Europa.
  - C) A Reforma é compreendida à luz da supremacia absoluta do episcopado romano, que, desde Inocêncio III, exercia um poder incontestado na Europa ocidental.
  - D) A Reforma é inteligível como parte das mudanças radicais que ocorriam no modo de a maioria das pessoas pensar na vida, na existência e nas idéias que tinham a respeito desta.
24. Investigando o domínio que os alunos já tinham em relação à Revolução Francesa, o professor descobriu que muitos já sabiam sobre a queda da Bastilha, a guilhotina, a Marselhesa como hino dos revolucionários e sobre Napoleão Bonaparte. O professor, então, indagou: “Por que será que nós, brasileiros, nesse início do século XXI, nos voltamos para o passado e estudamos uma revolução ocorrida há mais de 200 anos num país da Europa?” O professor queria que os alunos refletissem e compreendessem que
- A) os propósitos e os atos revolucionários, que derrubaram o regime absolutista, tiveram repercussão por toda a Europa e a América, incluindo-se movimentos libertários no Brasil colonial.
  - B) as mudanças trazidas pelos revolucionários desapareceram com a ascensão ao poder de Napoleão Bonaparte, que favoreceu a volta do absolutismo ao proclamar-se imperador.
  - C) os fundamentos ideológicos da revolução foram assimilados pelos militares brasileiros, que organizaram a República no Brasil nos moldes do governo revolucionário francês.
  - D) as medidas revolucionárias da separação entre a Igreja e o Estado inspiraram D. Pedro I, que procedeu de maneira idêntica logo após a proclamação da independência do país.
25. O professor estava abordando as várias correntes do pensamento político do século XIX, quando mostrou a seus alunos dois documentos: um trecho de um pensador do século XIX (Documento I) e uma charge publicada no jornal paulista *A Lanterna*, em 1916 (Documento II).

**Documento I – Pierre-Joseph Proudhon, 1840**

Na proporção em que a sociedade se torna esclarecida, diminui a autoridade real. [...] Aos poucos, a experiência produz hábitos, que se desenvolveram em costumes. Então os costumes são formulados em conceitos, enunciados em princípios, em suma, transformados em leis que o próprio rei, a lei viva terá de obedecer. Vem o tempo em que os costumes e as leis são tão numerosos que a vontade do príncipe, por assim dizer, é submetida à vontade pública. E ao tomar a coroa, o príncipe é obrigado a jurar que governará conforme os costumes e os usos estabelecidos; que ele é o poder executivo de uma sociedade onde as leis são feitas independentemente dele.

(MONTELLATO, Andréa R. D.; CABRINI, Conceição A.; CATELLI JUNIOR, Roberto. *História temática: o mundo dos cidadãos*, 8ª série. São Paulo: Scipione, 2002. p. 131.)

**Documento II – Charge publicada em *A Lanterna*, 1916.**



Ao trabalhar com esses dois documentos, o professor, apropriadamente, tinha em vista desenvolver no aluno a habilidade para perceber a importância

- A) da percepção das múltiplas temporalidades que embasam as visões dos autores em sua composição original.
- B) da crítica histórica documental, que permite organizar os eventos em sua evolução natural, ultrapassando a fragmentação das fontes originais.
- C) da identificação e da análise de valores, das intencionalidades, da problemática inicial e dos contextos históricos de seus autores.
- D) do trabalho interdisciplinar para o conhecimento histórico, que permite captar a especificidade cultural de povos e as inter-relações das memórias de grupos sociais.

26. No século XVIII, um grupo de economistas franceses cunhou a famosa expressão “*laissez faire, laissez passer, le monde va de lui-même*” (deixa estar, deixa passar, o mundo caminha por si).

Levando-se em conta o contexto em que surgiu tal expressão e as idéias que a ela estão ligadas, é correto afirmar:

- A) As classes populares denunciavam o intervencionismo e os monopólios praticados pelo Estado, que só beneficiavam as classes aristocráticas.
- B) A burguesia, enriquecida durante a fase mercantilista de acumulação de capitais, lutava pela manutenção das práticas econômicas que a haviam beneficiado anteriormente.
- C) Esse ideal foi uma das bases para o liberalismo econômico, que, diretamente ligado à ascensão da burguesia, marcou o pensamento do século das Luzes.
- D) Essa concepção reflete a reação da aristocracia francesa, desejosa de retomar antigos privilégios econômicos, que lhe foram tirados devido aos excessos do poder real.

27. O objetivo do professor era mostrar que os conceitos históricos assumem conotações específicas em diferentes épocas. O conceito que ele desejava explorar era *colonialismo*. Primeiramente ele abordou o colonialismo mercantilista, analisando o funcionamento do chamado “pacto colonial”; depois, referiu-se ao colonialismo do século XIX e mostrou aos alunos os dados do quadro abaixo.

*Distribuição Geográfica dos Investimentos Externos Britânicos a Longo Prazo, 1913*

<i>Império Britânico</i>	47,3%
Canadá e Terra Nova	13,7%
Austrália e Nova Zelândia	11,1%
África do Sul	9,8%
Índia	10,1%
Outros	2,6%
<i>Fora do Império</i>	52,7%
Estados Unidos	20,1%
América latina	20,1%
Europa	5,8%
Outros	6,7%
Total	100,0%

(COHEN, Benjamin J. *A questão do imperialismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. p.63.)

Os dados da Tabela são indícios que permitiriam que, em relação ao colonialismo do século XIX, os alunos compreendessem, corretamente, que, por toda essa época,

- A) os Estados europeus desenvolvidos economicamente continuaram a negociar muito mais entre si e com outras áreas não-coloniais do que com seus próprios territórios ultramarinos.

- B) as colônias assumiram importância preponderante como mercados ou como oportunidades de maciços investimentos de capitais dos países avançados industrialmente.
- C) as anexações coloniais garantiram mercados exclusivos para as exportações de manufaturados e o acesso a matérias-primas baratas, de modo que o novo imperialismo é essencialmente uma renovação do antigo mercantilismo.
- D) as colônias britânicas ficaram sujeitas às restrições mercantilistas do exclusivo comercial, razão por que os domínios mais antigos do Império com governo próprio não se integraram no novo colonialismo.

28. O professor estava ciente da importância social do ensino da História. Ele compreendia que as escolhas pedagógicas devem instigar a reflexão do aluno sobre suas práticas, seus valores e seus conhecimentos, aprofundando seu conhecimento sobre as relações de seu cotidiano com o contexto social específico e com os processos históricos.

Sob essa perspectiva, o professor apresentou dois documentos à classe: um fragmento de um poema (Documento I) e um gráfico (Documento II).

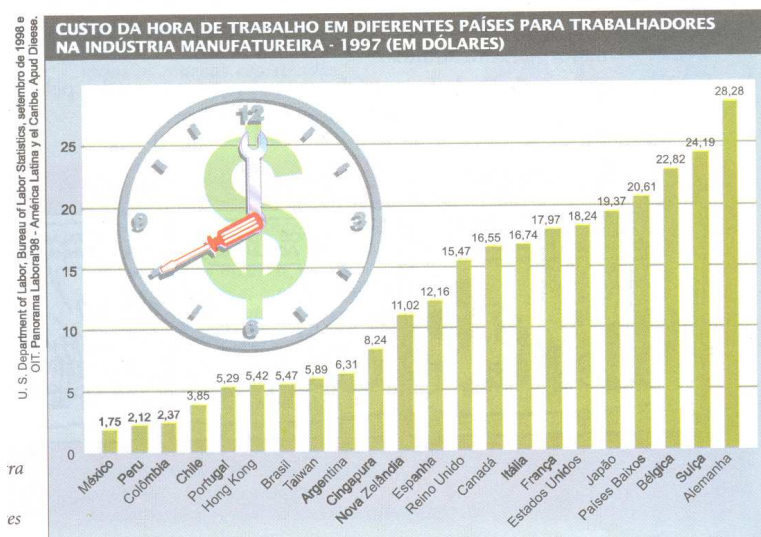
**Documento I – Eu, etiqueta**

Em minha calça está grudado um nome  
 Que não é meu de batismo ou cartório,  
 Um nome... estranho.  
 Meu blusão traz lembrete de bebida  
 Que jamais pus na boca nesta vida.  
 Em minha camiseta a marca de cigarro  
 Que não fumo, até hoje não fumei.  
 Minhas meias falam de produto  
 Que nunca experimentei  
 Mas são comunicados a meus pés.  
 Meu tênis proclama colorido  
 De alguma coisa não provada  
 Por esse provador de longa idade. [...]   
 Por me ostentar assim, tão orgulhoso  
 De ser não eu, mas artigo industrial,  
 Peço que meu nome retifiquem.  
 Já não me convém o título de homem.  
 Meu nome novo é coisa.  
 Eu sou a coisa, coisamente.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988. p. 1018-1020.)

**Documento II – Custo da hora de trabalho em diferentes países**

Trechos de *Veja*, 3 abr. 1996. p.83-4.



Ao final da discussão suscitada por esses dois documentos, os alunos haviam concluído que, nas últimas décadas,

- A) a riqueza que as empresas transnacionais acumulam é retida, em sua maior parte, nos países em que os produtos são fabricados, uma vez que os países que instalam as indústrias criam legislações rigorosas quanto à saída dos lucros.
- B) os investidores internacionais (indivíduos ou empresas) aplicam seus capitais ao redor do mundo, como se não existissem fronteiras nacionais, interessados nos menores custos de produção para concorrerem em um mercado globalizado.
- C) a concorrência entre produtos nacionais e estrangeiros tem obrigado as indústrias locais a cortar custos de produção, adotando processos de automação, que ampliam os postos de trabalho.
- D) o processo de globalização da economia tem diminuído os desequilíbrios entre os países mais ricos e os mais pobres, em razão da modernização das indústrias nestes últimos e da extensão dos serviços básicos à maior parte de sua população.

29. No início do processo da Revolução Francesa, a Assembléia Nacional aprovou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a qual, em um de seus trechos, afirma:

Os representantes do povo francês, constituídos em Assembléia Nacional, compreendendo que a ignorância, o esquecimento e o desprezo pelos direitos do homem são a causa única da infelicidade pública e da corrupção do governo, decidiram expor, numa declaração solene, os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem [...], a fim de que as futuras reclamações dos cidadãos, fundadas desde agora em princípios simples, incontestáveis, tendam sempre à inviolabilidade da constituição e à felicidade de todos. [...]

A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer pessoalmente, ou pelos seus representantes, para a sua formação. Deve ser igual para todos, protegendo ou punindo. Sendo todos os cidadãos iguais perante a lei, são, igualmente, admitidos a todas as dignidades, cargos e empregos públicos, segundo a capacidade de cada um e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes ou talentos.

(PAINE, Thomas. *Os direitos do homem*. Petrópolis: Vozes, 1989. p. 92-94.)

Considerando-se as concepções vigentes na França revolucionária e a organização sociopolítica da Grécia Antiga, constata-se que, na França moderna, a cidadania

- A) era semelhante à cidadania em Atenas, onde era dada oportunidade de participação política a todos os que pertenciam à categoria de cidadãos.
  - B) era diferente da cidadania em Atenas, onde até os escravos ocupavam funções nos órgãos inferiores do governo da cidade-Estado.
  - C) era semelhante à cidadania em Esparta, onde se garantiam direitos inalienáveis a todos os homens.
  - D) era diferente da cidadania em Esparta, onde o peso do voto nas assembleias variava de acordo com a riqueza de cada cidadão.
30. A partir do documento citado na questão anterior (a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão), o professor pôde criar uma situação de ensino em que, os alunos compreendam que
- A) a concepção de cidadania hoje, no Brasil, é idêntica para todos os indivíduos ou grupos sociais, uma vez que os direitos e deveres estão regulados para todos na Constituição federal.
  - B) a idéia de cidadania foi construída ao longo da história, em diferentes épocas e sociedades, em razão dos embates entre indivíduos, grupos, classes e instituições que compõem o corpo social.
  - C) o conceito que hoje se tem de cidadania, nas sociedades democráticas, nasceu com a Revolução Francesa, restringindo-se ao exercício da liberdade de opinião e do direito de participar da vida pública por meio de eleições livres.
  - D) a definição de cidadania, nos documentos da Revolução Francesa, reflete diretamente a cidadania inglesa da época de Oliver Cromwell, quando a burguesia mercantil podia ser eleita para as duas câmaras do Parlamento.



**Objetiva ⇒ Didática Geral ⇒ 31 a 40**

31. Desde J. Comenius (1592-1604), a Didática se constitui numa premissa para se organizar o ensino. Historicamente, ela é parte da própria história da compreensão das finalidades da escola.

Considere as afirmações a seguir, sobre o ensino e a Didática:

I	A Didática pode ser considerada como uma sólida teoria do ensino, com um corpo teórico e metodológico definido, o qual permite organizar com precisão a aprendizagem dos alunos.
II	O planejamento do ensino se fundamenta nas inferências que podem ser feitas das relações lineares entre ensino e aprendizagem.
III	A Didática não pode limitar-se às questões pragmáticas da educação, pois, para se orientar a ação docente, é necessário que se recorra à reflexão de caráter teórico e à pesquisa sobre o ensino.

Dessas afirmações, **apenas**:

- A) I está correta.
- B) III e II estão corretas.
- C) III está correta.
- D) I e III estão corretas.

32. O planejamento didático é uma importante atividade profissional para o professor. É uma ferramenta essencial como hipóteses sobre o ensino e como forma de operacionalização do ensino.

As situações didáticas a seguir são relativas ao planejamento do ensino de uma unidade didática de quatro professoras:

Professora	Situação didática
Ana	seleciona os conteúdos a serem trabalhados e, posteriormente, define os objetivos que correspondem aos conteúdos.
Beatriz	estrutura os conteúdos numa seqüência linear, de forma que um conteúdo se constitui em pré-requisito para a aprendizagem do outro.
Carol	organiza três atividades separadas para o ensino de conceito, de procedimentos e de atitudes, uma vez que esses conteúdos são independentes uns dos outros.
Gabriella	seleciona os recursos didáticos considerando o potencial dos diferentes tipos de linguagem que permitem representar o objeto de conhecimento, em vínculo estreito com a metodologia, os conteúdos e os objetivos.

Em relação às orientações dos PCN, são **inadequadas** as situações didáticas do planejamento das professoras

- A) Ana, Beatriz e Carol.
- B) Ana, Beatriz e Gabriella.
- C) Beatriz e Gabriella, apenas.
- D) Beatriz e Carol, apenas.



33. Nos últimos anos do ensino fundamental, problemas de aprendizagem em sala de aula resultam, com freqüência, da falta de compreensão das particularidades da adolescência e dos jovens adolescentes pela escola.

Considere as afirmações a seguir, acerca das características da adolescência e dos adolescentes:

I	Após o domínio do real, alcançado na infância, os jovens têm sua capacidade de representação mental muito ampliada.
II	O uso de gírias, neologismos e jargões não é típico da adolescência, mas de falantes incompetentes, e é fruto de uma educação escolar deficiente e precária.
III	Os jovens tornam-se capazes de criar modelos teóricos e relacionar diversas variáveis ao mesmo tempo
IV	A adolescência é uma categoria recente, fruto dos avanços científicos e das transformações psicológicas, socioculturais e educacionais ocorridas a partir do século XIX.

Dessas afirmações, **apenas**:

- A) II está correta.
  - B) II e IV estão corretas.
  - C) I e III estão corretas.
  - D) IV está correta.
34. Os projetos de trabalho constituem, na atual Didática, uma estratégia de ensino e de aprendizagem diferente da adotada tradicionalmente pelo movimento escolanovista.



Em relação às metodologias atuais de projetos de trabalho, é correto afirmar:

- A) Caracterizam-se por uma seqüência linear de passos, bem definidos, que os alunos devem seguir para resolver, com sucesso, um problema.
- B) Têm como finalidade organizar, de forma diferenciada, o trabalho escolar com base na atividade produtiva dos alunos.
- C) Têm como finalidade facilitar a produção do conhecimento pelos alunos, de forma independente, segundo suas necessidades imediatas.
- D) Devem-se estruturar em torno de Centros de Interesse, mantendo a estrutura disciplinar dos conhecimentos.

35. L. S. Vigotsky fornece à escola o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como uma ferramenta para se instrumentalizar o ensino.



Considere as seguintes afirmativas, relacionadas à ZDP e à organização do ensino fundamentado nessa idéia.

I	Criar ZDP no ensino é apresentar desafios aos alunos para atividades que se desenvolvem de forma colaborativa.
II	O que o aluno sabe fazer sozinho é o melhor indicador de seu desenvolvimento no contexto escolar.
III	O aluno aproveita melhor a ajuda do colega ou do professor quando tem clareza das finalidades da tarefa, assim como do “que não sabe” e do “que precisa saber”.

Para se organizar o ensino considerando-se as contribuições da ZDP, de Vigotsky, faz-se necessário levar em conta o conteúdo

- A) das afirmativas I e III.
- B) das afirmativas II e III.
- C) da afirmativa I, apenas.
- D) da afirmativa II, apenas.

36. Um professor inicia o ensino de determinado conteúdo conforme mostra a figura ao lado:

O professor constata que as idéias prévias dos alunos têm sua origem no senso comum, nas experiências do cotidiano e na imaginação (quando fazem analogias). Ele, então, se propõe desenvolver uma metodologia construtivista, com a finalidade de possibilitar aos alunos construir novas representações sobre o objeto de estudo.

Considere as seguintes afirmativas, sobre a metodologia construtivista a ser usada pelo professor:



I	A metodologia deve permitir que os alunos estabeleçam relações significativas, não arbitrárias, entre as idéias prévias e o novo conhecimento conforme a <i>teoria da aprendizagem significativa</i> .
II	A problematização das idéias prévias pela via de conflitos cognitivos pode favorecer a construção das novas representações sobre o objeto do conhecimento.
III	A metodologia deve apoiar-se em recursos didáticos que não provoquem reações contraditórias nos alunos.

Dessas afirmativas,

- A) II e III estão corretas.
- B) apenas III está correta.
- C) I e II estão corretas.
- D) apenas II está correta.

37. A avaliação é uma das categorias da Didática que tem várias funções essenciais nos processos de ensino.

Considere as afirmações abaixo, acerca de avaliação:

I	A avaliação inicial implica a instauração de um longo período de diagnóstico, anterior à aprendizagem de novos conteúdos.
II	A diversidade de instrumentos e de situações de avaliação possibilita avaliar as diferentes capacidades dos alunos, pois permite que se comparem os dados obtidos nesse processo.
III	Se a avaliação se dá sobre uma competência, é suficiente considerar uma das produções parciais do aluno (preferencialmente, uma prova escrita).
IV	A avaliação deve ser considerada responsabilidade e função exclusiva do professor.

Dessas afirmações,

A) apenas III está correta.

B) apenas II está correta.

C) I e II estão corretas.

D) II e III estão corretas.

38. A prática pedagógica do professor, mesmo de forma implícita, sempre pressupõe uma concepção de ensino e de aprendizagem que influencia sua atividade profissional. São diversas as *tendências pedagógicas* que se formam nas escolas brasileiras. Embora essas tendências não apareçam de forma pura, elas podem ser identificadas por determinadas características. No quadro abaixo, descrevem-se situações didáticas típicas de três *tendências pedagógicas*.

Situação Didática	Características
I	A prática pedagógica é altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades de caráter mecânico, inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada. Supervaloriza as tecnologias programadas de ensino.
II	A prática pedagógica valoriza o aluno como ser livre, ativo, social; destaca o princípio da aprendizagem por descoberta; o aluno é ativo, curioso e centro da atividade escolar; o importante não é o ensino, mas os processos de aprendizagem..
III	Exposição oral dos conteúdos, numa seqüência predeterminada e fixa, independentemente do contexto escolar; a prática enfatiza a necessidade de exercícios como forma de se fixar o conteúdo.

As situações didáticas I, II e III correspondem, **respectivamente**, às *tendências pedagógicas*

A) renovada, tradicional, crítico social dos conteúdos.

B) tradicional, crítico-social dos conteúdos e tradicional.

C) tecnicista, renovada e tradicional.

D) libertadora, tecnicista, renovada.

39. Os temas transversais se orientam para a abordagem, na escola, de problemáticas sociais relacionadas a ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo. Sobre os *temas transversais* e a transversalidade dos conteúdos, considere as afirmações a seguir:

I	A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola.
II	Os PCN propõem que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas, substituindo as famílias nessa discussão.
III	Os conteúdos relativos aos <i>temas transversais</i> bem como o enfoque adotado em cada tema, estão explicitados nos PCN.

Dessas afirmações,

- A) apenas III está correta.  
B) II e III estão corretas.  
C) apenas II está correta.  
D) I e III estão corretas.
40. O “erro”, na aprendizagem, pode ser interpretado sob diferentes perspectivas pedagógicas. A tirinha abaixo, mostra uma situação didática relacionada com avaliação da aprendizagem.



Considere as seguintes afirmações, sobre a situação didática que a tirinha focaliza:

I	Numa perspectiva construtivista, faz-se necessário quantificar os erros, determinar sua frequência e organizar novas tarefas de fixação dos conteúdos.
II	O erro sempre está associado a problemas de atitude dos alunos em relação à aprendizagem dos conteúdos.
III	Para o ensino tradicional, o erro é uma fonte importante para a aprendizagem dos alunos.
IV	Numa perspectiva construtivista, durante a aprendizagem, o erro pode ser um fator de motivação para a própria aprendizagem.

Dessas afirmações,

- A) apenas IV está correta.  
B) apenas I está correta.  
C) apenas II e IV estão corretas.  
D) apenas III e II estão corretas.