



CONCURSO PÚBLICO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL  
HISTÓRIA

CADERNO DE QUESTÕES OBJETIVAS E DISCURSIVA

ATENÇÃO

1. A prova terá duração de 4 (quatro) horas, considerando, inclusive, a marcação do **CARTÃO-RESPOSTA** e o preenchimento da **FOLHA DE RESPOSTA DEFINITIVA**.
2. É de responsabilidade do candidato a conferência deste caderno que **contém 50 (cinquenta) questões de múltipla escolha**, cada uma com 4 (quatro) alternativas (A,B,C e D) e **01 (uma) questão discursiva**. As questões estão distribuídas da seguinte forma:

PROVA	CONTEÚDO	QUESTÕES
OBJETIVA	Específico da Disciplina	01 a 30
	Língua Portuguesa	31 a 45
	Fundamentos Teórico Metodológicos e Políticos-Filosóficos da Educação	46 a 50
DISCURSIVA	Específico da Disciplina	01

3. Transcreva a frase abaixo, para o espaço determinado no cartão-resposta, com caligrafia usual, utilizando caneta esferográfica de tinta azul ou preta, para posterior exame grafológico.

**“A MÚSICA É O SILÊNCIO QUE EXISTE ENTRE AS NOTAS”**

4. A prova (objetiva e discursiva) deverá ser feita, obrigatoriamente, à caneta esferográfica, fabricada em material incolor e transparente, de tinta azul ou preta, não sendo permitido o uso de régua, lápis, lapiseira, marca texto, corretivo e/ou borracha durante a realização da prova. A simples posse ou uso de qualquer material, objeto ou equipamento não permitido, mesmo que desligado, no local da prova, corredor ou banheiros, implicará na exclusão do candidato no certame.
5. Durante a realização da prova (objetiva e discursiva) não será admitida a consulta à legislação, livros, impressos ou anotações bem como o empréstimo de material e/ou utensílio de qualquer espécie e/ou comunicação entre os candidatos, tampouco será permitido o uso de qualquer tipo de aparelho eletrônico.
6. Não haverá substituição do cartão-resposta e/ou folha de resposta definitiva por erro do candidato. O candidato não poderá amassar, molhar, dobrar, rasgar, manchar ou, de qualquer modo, danificar o cartão-resposta e a folha de resposta definitiva.
7. O candidato deverá elaborar o texto dissertativo de, **no mínimo 20 (vinte) e no máximo, 25 (vinte e cinco) linhas**. Caso o candidato opte por não responder à Prova Discursiva, deverá declarar, no campo destinado à resposta definitiva, que entregou a prova em branco.
8. A folha de resposta definitiva possui código numérico e não poderá ser assinada, rubricada, nem conter nenhuma identificação, mesmo que seja em seu verso, sendo assim a detecção de qualquer marca identificadora acarretará em anulação da questão e a consequente eliminação do candidato do certame.
9. **Será admitida** rasura, acompanhada da palavra “*digo*”, sem que isso constitua identificação de prova.
10. O candidato é responsável pela conferência de seus dados pessoais: nome, número de inscrição e data de nascimento.
11. Os relógios de pulso serão permitidos, desde que não sejam digitais e permaneçam sobre a mesa, à vista dos fiscais, até a conclusão da prova.
12. Somente após decorrida uma hora do início da prova, ainda que tenha desistido do certame, o candidato poderá retirar-se do recinto, depois que entregar o cartão-resposta, devidamente assinado e com a frase transcrita, juntamente com a folha de resposta definitiva sem nenhuma identificação e o caderno de questões. Não será permitida qualquer anotação de informações da prova em qualquer meio, sob pena de eliminação do certame.
13. **Faltando 30 (trinta) minutos para o término do tempo de prova, o candidato poderá levar o seu caderno de questões**. Os três últimos candidatos deverão permanecer em sala, sendo liberados somente quando todos tiverem concluído a prova ou o tempo tenha se esgotado, sendo indispensável o registro dos seus nomes e assinaturas na ata de aplicação de prova.
14. Não será permitido o uso de sanitários por candidatos que tenham terminado as provas.
15. O FISCAL DE SALA NÃO ESTÁ AUTORIZADO A ALTERAR QUAISQUER DESSAS INSTRUÇÕES.
16. O gabarito da prova objetiva será publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro – D.O. Rio, no segundo dia útil seguinte ao de realização da prova, estando disponível, também, no endereço eletrônico <http://www.rio.rj.gov.br/web/portaldeconcursos>.

Boa Prova!

## ESPECÍFICO DA DISCIPLINA

01. I. "A história de toda a sociedade que até hoje existiu é a história da luta de classes"  
 II. "A História é filha do seu tempo"  
 III. "A História não é mais do que uma aplicação dos documentos"

A leitura das citações acima evidencia que essas se referem, respectivamente, às seguintes escolas históricas:

- (A) marxismo; escola dos Annales; escola metódica  
 (B) positivismo; escola de Frankfurt; história cultural  
 (C) materialismo histórico; positivismo; escola dos Annales  
 (D) escola metódica; romantismo; escola dos Annales
02. "[...] o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou máquinas], por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça".

BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre propuseram uma nova concepção de escrita da História pautada:

- (A) no apoio ao rigor da chamada escola metódica, sobretudo quanto ao uso exclusivo de fontes escritas produzidas pelo Estado e pela Igreja  
 (B) na crítica ao marxismo, sobretudo quanto aos pressupostos teleológicos e classistas, e aprimoramento dos pressupostos ligados aos antiquários  
 (C) no combate à história historicizante, ou seja, à corrente historiográfica que concebe os fatos ontologicamente e preexistentes à produção historiográfica  
 (D) na defesa da ampliação e diversificação do conceito de fontes históricas, com base em uma concepção narrativa circunscrita à história política
03. Ao iniciar a aula, o professor resolve colocar no quadro a seguinte sentença:

"O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa".

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

O objetivo do professor, ao destacar essa frase, é o de demonstrar que:

- (A) o conhecimento sobre o passado é fragmentado e inacessível em sua totalidade e, por isso mesmo, impossível de ser reconstruído e reescrito  
 (B) somente a partir da existência de novas fontes é que o passado pode ser reescrito, não havendo outra possibilidade de aperfeiçoar o conhecimento sobre ele  
 (C) o conhecimento histórico e o saber histórico escolar são construídos e reconstruídos por um diálogo do presente (e a partir dele) com o passado  
 (D) a relação do passado com o presente fere a objetividade científica da História (como disciplina e área do conhecimento) e prejudica sua verdadeira compreensão

04. "A história escolar é uma configuração própria da cultura escolar, oriunda de processos com dinâmica e expressões diferenciadas, mantendo na atualidade, relações e diálogos com o conhecimento histórico *stricto sensu* e com a história viva, o contexto das práticas e representações sociais. Fonte de saberes e legitimação, o conhecimento histórico 'acadêmico' permanece como a referência daquilo que é dito na escola, embora sua produção siga trajetórias bem específicas, com uma dinâmica que responde a interesses e demandas do campo científico e que são diferentes daquelas oriundas da escola, onde a dimensão educativa expressa as mediações com o contexto social".

MONTEIRO, Ana Maria. *Narrativa e narradores no Ensino de História*. In: *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad-x/Faperj, 2007.

Com base na análise da historiadora citada, a estrutura narrativa no ensino de história pode ser reconhecida como:

- (A) objeto da memorização da estrutura factual que se torna elemento fixador do presentismo capaz de conceber o aluno como sujeito histórico  
 (B) estrutura discursiva de expressão do conhecimento histórico e como estrutura de sustentação da construção didática  
 (C) legitimadora do discurso historiográfico e como expressão da realidade imanente, independente e exterior, neste caso, do historiador  
 (D) expressão ultrapassada do empirismo cientificista que pouco se relaciona com a construção de saberes escolares
05. "A gênese do homem branco nas mitologias indígenas difere em geral da gênese de outros 'estrangeiros' ou inimigos porque introduz, além da simples alteridade, o tema da desigualdade no poder e na tecnologia. O homem branco é muitas vezes, no mito, um mutante indígena, alguém que surgiu do grupo. Frequentemente também, a desigualdade tecnológica, o monopólio dos machados, espingardas e objetos manufaturados em geral, que foi dado aos brancos, deriva, no mito, de uma escolha que foi dada aos índios. Eles poderiam ter escolhido ou se apropriado desses recursos, mas fizeram uma escolha equivocada. Os Krahô e os Canela, por exemplo, quando lhes foi dada a opção, preferiram o arco e a cuia à espingarda e ao prato. Os exemplos dessa mitologia são legião: lembro apenas, além dos já citados, os Waurá que não conseguem manejar a espingarda que lhes é oferecida em primeiro lugar pelo Sol, os Tupinambá setecentistas do Maranhão cujos antepassados teriam escolhido a espada de madeira em vez da espada de ferro. Para os Kawahiwa, os brancos são os que aceitaram se banhar na panela fervente de Bahira: permaneceram índios os que recusaram. O tema recorrente que saliente é que a opção, no mito, foi oferecida aos índios, que não são vítimas de uma fatalidade, mas agentes de seu destino. Talvez escolheram mal. Mas fica salva a dignidade de terem moldado a própria história".

CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: FAPESP/SMC, 1992.

Ao entregar esse fragmento de texto a educandos do 7º ano, o professor deve ter por objetivo:

- (A) a definição dos papéis históricos dentro da sociedade brasileira, na qual índios foram coletivamente desamparados e os europeus seus algozes  
 (B) a compreensão de que os índios precisaram inventar uma escrita da história que fosse capaz de valorizar a sua cosmovisão equivocada dos acontecimentos  
 (C) o entendimento da ação genocida dos europeus como forma de incentivar o orgulho às etnias indígenas e à própria história do Brasil pré-cabralino  
 (D) a compreensão de que as sociedades indígenas se pensaram como protagonistas de sua própria história, explicando-a como consequência de suas próprias escolhas

06. Ao preparar uma aula para o 7<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental sobre as sociedades africanas do eixo transaariano, entre os séculos X e XII, **NÃO** se inclui entre as premissas que o professor deve considerar:

- (A) Os Estados africanos dessa região eram socialmente atrasados, pois foram construídos sob a égide das linhagens familiares, sejam elas matrilinear ou patrilinear, e dos privilégios tribais que lá imperavam.
- (B) Do ponto de vista econômico, o Mali controlava as áreas de extração do ouro e isso lhe permitiu, conseqüentemente, uma posição de destaque na circulação de mercadorias pelas rotas transaarianas.
- (C) No geral, esses Estados eram multiétnicos e multiculturais, influenciados pelo modelo social islâmico, mas estruturados nos costumes e rituais tradicionais.
- (D) No século XI, existiam duas rotas principais no eixo norte-sul: a primeira partia do atual Marrocos até o Sudão Ocidental, entre os atuais Senegal e Mali; e a outra iniciava-se entre a Tunísia e a Líbia até atingir a região do Sudão Central (atualmente, República de Chade).

07. “Foi muito popular, no passado, a ideia de uma origem ligada às guerras, que conduziriam a capturas maciças de prisioneiros, transformados, então, em escravos. Em outras palavras, a oferta de escravos teria precedido e até suscitado a procura. Isto é falso. No passado micênico, homérico e do início da época Arcaica, houve grandes batalhas e foram feitos muitos prisioneiros. Por que, então, em certas circunstâncias, se preferia massacrar os homens aprisionados, conservando as mulheres, mais facilmente controláveis? É quando existe uma procura suficiente que se torna lógica a transformação sistemática de prisioneiros em escravos. Se as guerras podem explicar a intensificação do escravismo já existente, não esclarecem sua origem como modo de produção dominante”.

*CARDOSO, Ciro F. Trabalho Compulsório na Antiguidade. Rio de Janeiro: Graal, 1991.*

A leitura do fragmento desse texto possibilita algumas conclusões quanto às condições necessárias para a busca de escravizados no mundo grego da Antiguidade. Sobre essas condições, é **INCORRETO** afirmar que:

- (A) em um mundo fundamentalmente agrário como o antigo, é condição a existência de uma propriedade privada da terra, estando esta concentrada o suficiente para que certas famílias não pudessem cultivar suas terras sem uma mão-de-obra permanente extrafamiliar
- (B) uma condição é o desenvolvimento suficiente da produção mercantil — não necessariamente sobre bases monetárias, porém — e dos mercados (locais ou distantes): os escravos eram importados e era preciso comprá-los, portanto não teria sentido um escravismo desenvolvido sem produção para o mercado
- (C) uma condição consiste na inexistência de um suprimento interno adequado de força de trabalho dependente, levando à necessidade de ir buscá-la fora, aproveitando a disponibilidade representada pelos gregos de outras cidades-Estados e sobretudo pelos “bárbaros” (povos de língua e cultura diferentes das gregas)
- (D) a existência de uma sociedade baseada, fundamentalmente, na lógica da guerra e do aprisionamento de pessoas para serem vendidas nos mercados de escravos, é uma condição que gerou grande demanda e substituiu toda a possibilidade de trabalho livre

08. “[...] a Igreja é a peça mestra do sistema feudal não só porque, mesmo depois da reforma gregoriana e a partir de então livre da ascendência da aristocracia leiga, é por sua condição social e por suas riquezas um dos beneficiários da ordem feudal, mas principalmente por ser a justificativa ideológica do sistema”.

*LE GOFF, Jacques. São Luís: biografia. Rio de Janeiro: Record, 2002.*

Conforme a perspectiva do historiador Jacques Le Goff, o papel da Igreja, no auge do Feudalismo (século XIII), foi o de:

- (A) completa laicização do poder espiritual devido a teorias que justificavam o poder divino dos reis
- (B) transferência da sacralidade para o Estado e uma apropriação de parte do poder temporal da Igreja
- (C) legitimação do poder espiritual pela separação, no plano secular, entre o Estado e a Igreja romana
- (D) crítica e controle do poder secular do rei por vários tribunais eclesiásticos, como a Inquisição

09. “[...] por quanto para irem os ditos, navios dos ditos senhores Rei e Rainha de Castela, de Leão, de Aragão etc. dos reinos e senhorios até sua dita porção além da dita raia, na maneira que ficou dito é forçoso que tenham de passar pelos mares desta banda da raia que fica para o dito senhor Rei de Portugal, fica por isso concordado e assentado que os ditos navios dos ditos senhores Rei e Rainha de Castela, de Leão, de Aragão etc., possam ir e vir e vão e venham livre, segura e pacificamente sem contratempo algum pelos ditos mares que ficam para o dito senhor Rei de Portugal, dentro da dita raia em todo o tempo e cada vez e quando Suas Altezas e seus sucessores quiserem, e por bem tiverem, os quais vão por seus caminhos direitos e rotas, desde seus reinos para qualquer parte do que esteja dentro de sua raia e limite, onde quiserem enviar para descobrir, ou conquistar e contratar, e que sigam seus caminhos direitos por onde eles acordarem de ir para qualquer ponto da sua dita parte, e daqueles não se possam apartar, salvo se o tempo adverso os fizer afastar, contanto que não tomem nem ocupem, antes de passar a dita raia, coisa alguma do que for achado pelo dito senhor Rei de Portugal na sua dita porção, e que, se alguma coisa acharem os seus ditos navios antes de passarem a dita raia, conforme está dito, que isso seja para o dito senhor Rei de Portugal, e Suas Altezas o hajam de mandar logo dar e entregar.”

*ALBUQUERQUE, Luís de. Tratado de Tordesilhas e outros documentos. Lisboa: Publicações Alfa, 1989.*

Sobre o Tratado de Tordesilhas (1494), é correto afirmar que:

- (A) Colombo havia descoberto um novo continente e os reis católicos almejavam tomá-lo plenamente para si, afastando qualquer reivindicação portuguesa
- (B) os portugueses lutaram para transferir o meridiano (raia) para 370 léguas a oeste de Cabo Verde a fim de resguardar o território brasileiro da cobiça da Espanha
- (C) foi mediado pela Santa Sé, principal árbitro das questões internacionais, que garantiu aos reinos ibéricos o direito do padroado (ou *patronato*) nesses novos espaços extra europeus
- (D) para os portugueses, o que estava em disputa, mais que os territórios de terra firme, era o monopólio das rotas comerciais do Atlântico Sul até a passagem para o Índico

10. “O conceito de Estado – sua natureza, seus poderes, seu direito de exigir obediência – passou a ser considerado o mais importante objeto de análise no pensamento político europeu”.

SKINNER, Quentin. *As fundações do pensamento político Moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

De acordo com o historiador citado, as afirmações abaixo, sobre as teorias do poder monárquico, podem ser relacionadas, respectivamente, aos seguintes pensadores:

I. A educação de um príncipe só pode ser concebida se pautada em uma ética dos valores cristãos.

II. Assim como a soberania divina é exercida por um só Deus, apenas o governo de um só homem é capaz de manter a unidade política.

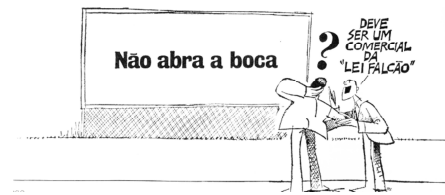
- (A) I. Martinho Lutero; II. Jacques Bossuet  
 (B) I. Giovanni Botero; II. Thomas Hobbes  
 (C) I. Erasmo de Roterdã; II. Jean Bodin  
 (D) I. Francisco Suárez; II. Maquiavel
11. “As infundáveis leis sobre as aldeias, bem como as intensas disputas em torno delas, revelam, além de sua importância, o considerável interesse que despertavam nos diferentes agentes sociais da colônia. Índios, colonos, missionários e autoridades locais e metropolitanas enfrentavam-se na legislação e na prática por questões relativas à realização de suas expectativas quanto à formação e ao funcionamento das aldeias. A rica documentação sobre essas disputas permite perceber que elas tinham diferentes funções e significados para os vários grupos nelas envolvidos”.

ALMEIDA, Maria Celestino de. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

Após a leitura do fragmento acima, o professor pede aos educandos que montem um quadro com os possíveis interesses da Coroa, dos colonos e dos missionários, sobre os índios no período colonial. Acertaram aqueles alunos que indicaram os seguintes fatores, respectivamente:

- (A) preservação do território; uso da mão-de-obra compulsória; catequização por meio da missão  
 (B) aumento do número de súditos; uso de mão de obra livre; extirpação da idolatria e controle sexual  
 (C) pagamento de impostos; uso da mão-de-obra escravizada; uso exclusivo de sua força de trabalho  
 (D) escravidão; uso de mão de obra compulsória; liberdade dos índios
12. Conforme a interpretação de Hobsbawm (1995), é **INCORRETO** afirmar, sobre as duas guerras mundiais do século XX, que:
- (A) a primeira guerra mundial envolveu todas as grandes potências e na verdade todos os estados europeus, com exceção da Espanha, dos Países Baixos, dos três países da Escandinávia e da Suíça  
 (B) a segunda guerra mundial foi global, envolvendo quase todos os estados independentes do mundo, embora as repúblicas da América Latina, excetuando o Brasil, tenham se envolvido de forma mais nominal  
 (C) a primeira guerra mundial não teve qualquer influência sobre a revolução russa (1917), causada pela insatisfação com o governo czarista, pela fome e pelo forte empenho de Stalin  
 (D) o Tratado de Versalhes (1919) impôs à Alemanha uma paz punitiva, justificada pelo argumento de que o Estado era o único responsável pela guerra e todas as suas consequências

- 13.



O professor de história apresenta à turma do 9º ano a charge acima, produzida por Ziraldo em 1976. A Lei Falcão, da qual o cartunista trata, deve ser entendida como:

- (A) censura praticada pela ditadura civil-militar, proibindo a propaganda política no rádio e na televisão, como forma de evitar a derrota eleitoral da Arena, o partido governista  
 (B) censura aos artistas e às obras críticas da ditadura civil-militar, pois prejudicavam a formação de uma opinião pública favorável ao regime autoritário  
 (C) o fim da liberdade de imprensa e de opinião, na medida em que todos os veículos de comunicação, assim como o próprio indivíduo, sofreram forte censura da ditadura civil-militar  
 (D) uma medida comercial do regime militar contra as empresas de propaganda que veiculavam anúncios enganosos nos meios de comunicação brasileiros
14. “A partir de fins do século XVI a Coroa aprende a fazer os rios coloniais correrem para o mar metropolitano; os colonos compreendem que o aprendizado da colonização deve coincidir com o aprendizado do mercado, o qual será – primeiro e sobretudo – o mercado reinol. Só assim podem se coordenar e se completar a dominação colonial e a exploração colonial. [...] Já no século XVII, o tráfico atlântico de africanos modifica de maneira contraditória o sistema colonial, e os interesses lusobrasileiros ou, melhor dizendo, brasilícos, se cristalizam nas áreas escravistas sul-americanas e nos portos africanos de trato [...] carreiras bilaterais vinculam diretamente o Brasil à África Ocidental”.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. (adaptado).
- Conforme o entendimento do autor citado, é correto afirmar que:
- (A) a colonização portuguesa promoveu relações comerciais exclusivas entre as colônias e a metrópole, inviabilizando, a um só tempo, tanto o comércio com outros reinos europeus concorrentes e, por extensão, seus respectivos espaços ultramarinos, como também as trocas com outras colônias portuguesas  
 (B) a América portuguesa formou-se sob a lógica conhecida como “Antigo Regime nos Trópicos”, na qual os pactos políticos e as redes clientelares eram os pilares de uma hierarquia social costumeira construída pela interação de agentes sociais coevos que tinham o rei português como cabeça de toda a sociedade  
 (C) a exploração aurífera na região das Minas criou uma sociedade mais dinâmica que promovia tanto o escalonamento social fruto da riqueza (e não do “privilegio” ou do “costume”), como sua acelerada monetarização e mercantilização, sendo, por isso, frequentemente associada à formação da elite brasileira  
 (D) a colonização portuguesa, fundada no escravismo, deu lugar a um espaço econômico e social bipolar, englobando uma zona de produção escravista, situada no litoral da América do Sul, e uma zona de reprodução de escravos, centrada em Angola, ambas se complementam num só sistema de exploração colonial

15. “O fato da separação do reino, em 1822, não teria importância na evolução da colônia para Império. Já era fato consumado desde 1808 com a vinda da corte e abertura dos portos e por motivos alheios à vontade da colônia ou da metrópole.”

*DIAS, Maria Odila da Silva. A interiorização da metrópole e outros estudos. São Paulo: Alameda, 2005.*

A autora citada cunhou o conceito de “interiorização da metrópole” que, segundo Neves (IN: Grinberg e Salles, 2009), pode ser definido como:

- (A) a transferência da corte para o Rio de Janeiro, sem o aparato administrativo, que foi a peça-chave para o definitivo e cabal processo de emancipação política encabeçado por D. Pedro, em 1822
- (B) o estabelecimento, a partir de 1808, da Monarquia e de instituições-chave para o governo do Império português no Rio de Janeiro, além da criação e consolidação de interesses de súditos americanos
- (C) a operação do aparato administrativo português, em decorrência das invasões napoleônicas, entre 1807 e 1808, precisou ser transferida para as periferias de Lisboa a fim de manter o governo do império operante
- (D) o descontentamento das elites metropolitanas, explicitado pela revolução do Porto de 1820, provocou um processo que daria fim à fuga das elites e da administração do governo para o interior do reino
16. “Talvez o segredo da integridade do Império português após a Restauração (1640) ou a possibilidade desse imenso território, com a sua diminuta população, ter-se mantido sob o mando da monarquia brigantina sem se desintegrar, tenha sido a natureza política dessa mesma monarquia: polissinodal e corporativista”.

*João Fragoso. 'Introdução' In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (Orgs.). O Brasil colonial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. Vol. 1 (adaptado).*

Segundo o autor citado, a América portuguesa foi possível pela combinação de três fatores, dentre os quais, **NÃO** se incluí o seguinte fator:

- (A) a vinculação e o compromisso do governo-geral, com sede em Salvador, com o exclusivo metropolitano e a acumulação primitiva de capital
- (B) a ideia de autogoverno dos municípios como base da organização política das comunidades do Antigo Regime luso
- (C) a disciplina e a obediência introjetadas pelas práticas católicas naquelas mais de 35 mil pessoas diante da monarquia e Deus
- (D) o sentimento de pertencimento daquela população à monarquia católica, via relações pessoais (sistema de mercês)
17. Ao preparar uma aula sobre as dimensões da intolerância religiosa na época Moderna, o professor faz uso dessa citação: “Todas as inquisições sofreram críticas aos seus procedimentos, à sua jurisdição e à sua existência. No caso da inquisição portuguesa, diversas foram as frentes que essa instituição teve de encarar no grande século XVII. Embora existissem eclesiásticos que criticassem o Tribunal, o clero secular foi amiúde partidário da Inquisição [...]. A crítica, neste caso, fez-se apenas por uma ordem: os jesuítas. Nesse sentido, percebe-se que até o episódio da suspensão da Inquisição – que alguns jesuítas se empenharam bastante para conseguir –, já na década de 1670, os inicianos pelejaram com o Santo Ofício. [...]

Nos pedidos de perdão-geral de 1605 e 1674, os cristãos-novos utilizaram-se de estratégias semelhantes, porém, com resultados bem diferentes. Nota-se, em seus memoriais e opúsculos, a mudança do discurso utilizado: deixa-se a misericórdia para adotar uma postura mais ligada à política e ao direito. Os escritos ganhavam, assim, uma linguagem fundamentada juridicamente, na qual condenavam os estilos do Tribunal, sobretudo o segredo no processo, a infâmia e o uso de testemunhas singulares ou mesmo falsas. Politicamente, declaravam que os inquisidores eram completamente parciais ao julgarem os cristãos-novos, imputando a injustiça dessa “mácula de sangue”. Os descendentes dos judeus portugueses foram incansáveis nessa luta e causaram muita dor de cabeça aos inquisidores. Eles resistiram e criaram sua estratégia para – nessa ordem – amenizar, desqualificar e dilapidar o Tribunal”.

*MATTOS, Yllan de. A Inquisição contestada: críticos e críticas ao Santo Ofício português. Rio de Janeiro: Mauad-x/Faperj, 2014 (adaptado).*

A leitura do trecho selecionado permite corretamente concluir que:

- (A) a tolerância religiosa foi uma ideia forjada na época Moderna a partir das guerras de religião na França e contou com milhões de ativistas nos países católicos
- (B) a inquisição agia com o conceito de justiça da época em que fora criada (séc. XVI) e, por isso, não houve quem lhe fizesse críticas ou duvidasse de suas ações
- (C) no século XVII, a intolerância, ainda que majoritária, não foi unânime, encontrando focos de resistência e protestos em diversas camadas da sociedade
- (D) não houve qualquer tipo de resistência à inquisição nos séculos XVI e XVII; apenas o Iluminismo, já no século XVIII, produziu críticas a essa forma de intolerância
18. “Existem alguns motivos que induzem à prática do roubo e são peculiares ao seu país, afirmou Hitlodeu, em diálogo.

E quais são eles?, perguntou o cardeal.

Os carneiros, respondi-lhe. Essas plácidas criaturas que antes exigiam tão pouco alimento, mas que agora, aparentemente, desenvolveram um apetite tão feroz que se transformaram em devoradores de homens. Campos, casas, cidades, tudo lhes desce pelas gargantas. Naquelas partes do reino onde se produz a mais bela e mais cara lã, os nobres e os fidalgos (para não mencionarmos vários veneráveis abades – homens de Deus) deixaram de contentar-se com os rendimentos que seus antepassados extraíam de suas propriedades”.

*MORE, Thomas. Utopia. São Paulo: Martins Fontes, 2009.*

Nesse diálogo escrito no século XVI, é referenciado um fenômeno social indispensável à Revolução Industrial, chamado de:

- (A) invenções tecnológicas
- (B) cercamentos
- (C) feudalismo
- (D) mais valia

19.



<https://loglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/>, acesso em 10 de maio de 2019.

Em uma aula para o 9º ano do Ensino Fundamental, o professor apresenta a pintura de Picasso, acima reproduzida, com o objetivo de explicar que:

- (A) essa pintura retrata o sofrimento do homem pós-moderno, desiludido da presença divina e mergulhado no individualismo e na depressão
- (B) esse painel representa os ataques devastadores da *luftwaffe* de Hitler a Londres, Inglaterra, durante a Segunda Guerra Mundial
- (C) essa pintura representa as perseguições de Josef Stalin aos dissidentes do partido comunista e a destruição da oposição nos países comandados pela URSS
- (D) esse painel representa o sofrimento da população de Guernica após o bombardeio de aviões alemães durante a guerra civil espanhola em apoio ao regime de Franco
20. “Dois fortes paradigmas impregnam há décadas as histórias gerais da escravidão no Brasil. Em poucas palavras, trata-se da gradualidade da abolição e da pressão inglesa como fator determinante para que o tráfico de africanos chegasse ao fim”.

RODRIGUES, Jaime. “O fim do tráfico transatlântico de escravos para o Brasil: paradigmas em questão” In: GRINBERG, Keila; SALES, Ricardo (Orgs.). *O Brasil imperial. Volume II – 1831-1889*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

Segundo o autor do fragmento, o sucesso da lei de 1850 (Eusébio de Queirós) em relação à lei de 1831, ambas proibitivas do tráfico de escravizados, relaciona-se a diversos fatores, entre os quais **NÃO** se inclui o seguinte:

- (A) a separação entre os interesses senhoriais e os do traficante, do ponto de vista legal e moral, propiciando o apoio relativo dos senhores de escravizados das províncias à nova lei, já que esta os excluía de qualquer implicação penal
- (B) a pressão que os ingleses exerciam no Império do Brasil, sobretudo após a *bill* Aberdeen (1845) que julgava os traficantes de escravizados como piratas nos tribunais brasileiros, onde quer que fossem capturados
- (C) a manutenção do direito sobre as propriedades escravas anteriores à nova lei e a brandura com que a polícia e o judiciário tratavam os senhores que compravam escravizados contrabandeados
- (D) a luta dos abolicionistas que encontrava no imperador dom Pedro II forte colaborador, sendo relevante para que a decisão final acerca da nova lei de 1850 fosse feita em sessão pública

21. Ao concluir a aula sobre a Revolta dos Malês (1835), o professor exhibe duas imagens para os estudantes da turma:

Imagem 1: amuleto com orações em árabe

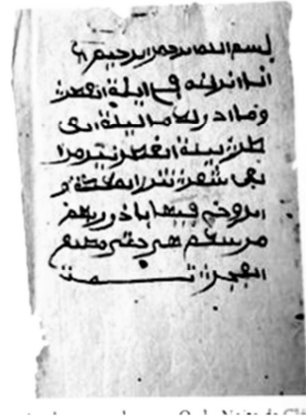


Imagem 2: Festa de Nossa Senhora do Rosário, Rugendas

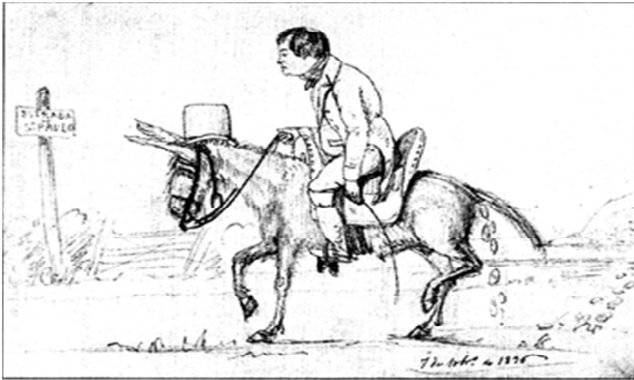


REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.*

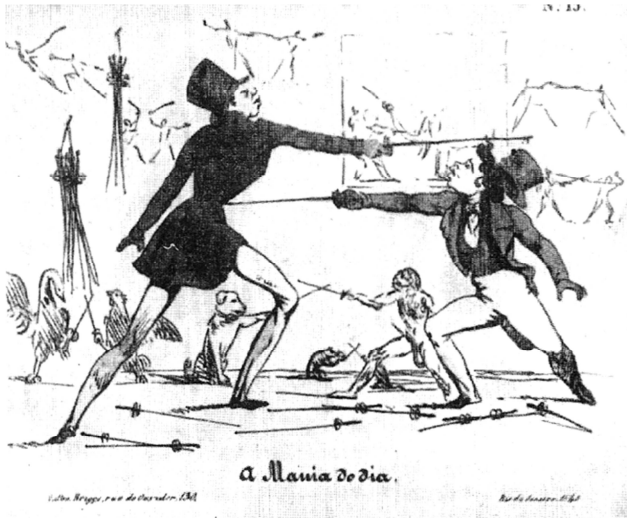
Após fazer a análise das imagens e do conteúdo lecionado, o professor pede aos educandos que escrevam em seus cadernos características da Revolta dos Malês. Dentre essas características, é **INCORRETO** afirmar que:

- (A) foi uma revolta escrava cujo sentido deve ser buscado na articulação entre conflitos de classe, étnicos e religiosos
- (B) foram as experiências comuns, tais como o próprio cativo, a vida nas ruas ou a segregação racial, a peça-chave da construção da identidade entre os revoltosos
- (C) os integrantes dessa revolta pertenciam todos à população muçulmana escravizada e contrabandeada para a Bahia de Todos os Santos
- (D) o dia escolhido para a revolta conciliava o dia de Nossa Senhora da Guia, levando a população e a polícia para o distante Bonfim, e o final do Ramadã e dos jejuns

22. Observe as duas imagens:



“O padre Feijó abandona a Regência e deixa um rastro. Antes de ser eleito o primeiro regente uno, em 1835, Diogo Feijó foi ministro da Justiça”.



“As disputas políticas e o clima de confronto durante as Regências eram temas frequentes nas sátiras das caricaturas”.

MOREL, Marco. *O período das Regências, (1831-1840)*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. *Caderno de ilustrações*.

Ao preparar uma aula sobre o Período Regencial (1831-1840) utilizando as ilustrações acima, o professor deve levar em consideração que:

- (A) os partidos monárquico e republicano foram os principais grupos a disputarem os postos de poder após a abdicação de dom Pedro I
- (B) as Regências apresentam-se como resultante das forças políticas e sociais que combateram os excessos de autoridade do Primeiro Reinado
- (C) trata-se de um período marcado pela experimentação de um novo modelo liberal, forjado pelo escravismo e pelas revoltas socialistas
- (D) as elites regionais passaram a reclamar a participação política, chegando ao limite de propor emancipação política e igualdade social

23. “Houve três ondas revolucionárias principais no mundo ocidental entre 1815 e 1848. [...] A primeira ocorreu em 1820-24. Na Europa, ela ficou limitada principalmente ao Mediterrâneo, com a Espanha e Portugal (1820), Nápoles (1820) e a Grécia (1821) como seus epicentros. Fora a grega, todas essas insurreições foram sufocadas. A Revolução Espanhola reviveu o movimento de libertação na América Latina, que tinha sido derrotado após um esforço inicial, ocasionado pela conquista da Espanha por Napoleão em 1808, e reduzido a alguns refúgios e grupos. [...]”

A segunda onda revolucionária ocorreu em 1829-34, e afetou toda a Europa a oeste da Rússia e o continente norte-americano, pois a grande época de reformas do presidente Andrew Johnson (1829-37), embora não diretamente ligada aos levantes europeus, deve ser entendida como parte dela. Na Europa, a derrubada dos Bourbon na França estimulou várias outras insurreições. [...] A onda revolucionária de 1830 foi, portanto, um acontecimento muito mais sério do que a de 1820. De fato, ela marca a derrota definitiva dos aristocratas pelo poder burguês na Europa Ocidental. [...]”

A terceira e maior das ondas revolucionárias, a de 1848, foi o produto dessa crise. Quase que simultaneamente, a revolução explodiu e venceu (temporariamente) na França, em toda a Itália, nos Estados alemães, na maior parte do império dos Habsburgo e na Suíça (1847). De forma menos aguda, a intranquilidade também afetou a Espanha, a Dinamarca e a Romênia; de forma esporádica, a Irlanda, a Grécia e a Grã-Bretanha. Nunca houve nada tão próximo da revolução mundial com que sonhavam os insurretos do que essa conflagração espontânea e geral [...]. O que em 1789 fora o levante de uma só nação era agora, assim parecia, ‘a primavera dos povos’ de todo um continente”.

HOBSBAWM, Eric. *A era das revoluções: Europa, 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. (adaptado)

Os resultados dos processos revolucionários na Europa, no período caracterizado como Era das Revoluções (1789-1848) pelo historiador citado, podem ser sintetizados pela seguinte afirmativa:

- (A) foram devastadoras para a nobreza feudal remanescente, as ondas revolucionárias, pois permitiram a ascensão de radicais burgueses que combateram e eliminaram todos os resquícios do Antigo Regime, do Absolutismo e do poder da Igreja na Europa
- (B) as ondas revolucionárias enfrentaram as forças de conservação do Antigo Regime, levando a burguesia à classe governante, ainda não ameaçada pelo sufrágio universal, embora constantemente incomodada pelas agitações populares
- (C) houve três movimentos revolucionários distintos na Europa da primeira metade do século XIX, marcados pela ascensão do liberalismo e do socialismo, seguida pela luta do movimento constitucionalista e pela proposta democrática de sufrágio universal, respectivamente
- (D) embora separados por anos, os movimentos revolucionários, no conjunto, não apresentaram diferenças marcantes, pois exigiam liberdades individuais e procuravam derrubar os reis a fim de instalar governos democráticos e socialistas

24. Ao tratar do processo eleitoral na Primeira República (1889-1930), um professor do 8º ano apresentou aos alunos a seguinte caricatura, publicada na *Revista da Semana*, de julho de 1909, além de destacar um trecho sobre as eleições de 1910:



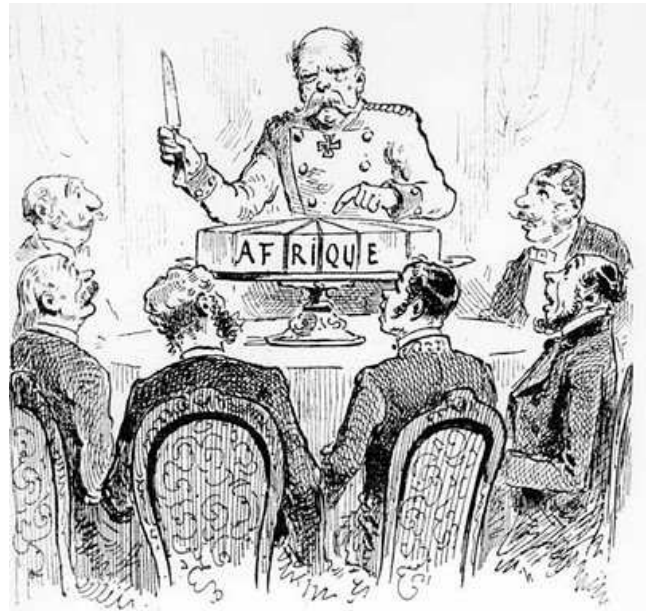
“Para compreender a dramaticidade do período, o conceito de cultura política é fundamental porque, assim, pode-se conferir inteligibilidade aos valores, às vontades, às preferências e aos ideais que fluíram naquela sociedade e que se agruparam e se dividiram em torno das duas candidaturas – *militarista*, com Hermes da Fonseca, e *civilista*, com Rui Barbosa. Ao longo da batalha pelos votos, duas culturas políticas se consolidam, aglutinam adeptos e se opõem eleitoralmente [...]. Nesse combate [...], a imprensa era tanto palco quanto personagem na trama política da Primeira República”.

BORGES, Vera Lúcia Bogéa. *A batalha eleitoral de 1910: imprensa e cultura política na Primeira República*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011. (adaptado)

Sobre a disputa eleitoral de 1910, a afirmação de que “a imprensa era tanto palco quanto personagem na trama política da Primeira República” pode ser explicada da seguinte forma:

- (A) a imprensa foi palco, pois era o espaço do debate e da luta, e também personagem ao fazer-se, ela mesmo, partícipe da batalha eleitoral
- (B) a imprensa se fazia palco, pois dava voz aos dois lados da disputa presidencial, e também personagem por apresentar-se como uma terceira via
- (C) a imprensa foi personagem, ao tomar posição política, seja ao lado de civilistas ou militaristas, e palco, ao encenar, dramaticamente, a disputa
- (D) a imprensa transformou a disputa eleitoral em entretenimento devido ao teor dos textos publicados nos jornais, por isso foi ao mesmo tempo palco e personagem

- 25.



HOBSBAWM, Eric. *A era dos impérios, 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

Essa caricatura foi distribuída entre os alunos do 9º ano, tendo a seguinte informação como legenda: “no centro da imagem, vê-se o ‘chanceler de ferro’ Otto von Bismarck com uma faca em punho, pronto a partilhar o bolo – cujo nome é África – para o espanto dos demais observadores”. A melhor explicação para essa charge é que:

- (A) a guerra foi a única solução possível para uma economia internacional baseada na rivalidade entre economias industriais já estabelecidas, tais como Inglaterra, França e Bélgica, e em rápida ascensão, como Alemanha e Itália
- (B) para resolver os conflitos que rapidamente se acumulavam por toda África, a Alemanha impôs seu poderio bélico como forma de repartir o território africano e levar ajuda humanitária às sociedades mais atrasadas
- (C) a ascensão e unificação de novos países (como Alemanha e Itália) desequilibrou a ordem mundial e provocou conflitos pela incorporação de áreas coloniais na África, resolvidos provisoriamente com a Conferência de Berlim
- (D) a conferência de Bandung foi uma solução de compromisso para as investidas imperialistas, sobretudo alemãs, ao representar os interesses de países asiáticos e africanos, valendo-se de uma nova força política global, o terceiro mundo



26. Após ler a Base Nacional Curricular Comum (2018) para a disciplina de História, o professor prepara uma atividade levando em consideração os processos de **comparação** e **contextualização** descritos no documento. As duas cédulas integram o trabalho do artista plástico Cildo Meireles, intitulado *Inserções em Circuitos Ideológicos - Projeto Cédula* (1970-2013).



<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2013/11/1365447-as-cedulas-de-cildo-meireles-e-outras-8-indicacoes-culturais.shtml>, acesso em 10 de maio de 2019.

Sobre as imagens, é correto afirmar que:

- (A) as cédulas são usadas como forma de manifestação política contra o Estado brasileiro e seus regimes de exceção, sendo que a primeira trata da morte do ajudante de pedreiro Amarildo Dias de Souza na Rocinha (2013) e a segunda do desaparecimento de Vladimir Herzog nos porões da ditadura civil-militar (1964-1985)
- (B) as intervenções nas cédulas de Real configuram uma tentativa de furar o bloqueio midiático sobre os casos não solucionados à época e tratam, respectivamente, da execução de Amarildo Dias de Souza, em 2013, sob o regime democrático, e do desaparecimento de Vladimir Herzog pela ditadura civil-militar (1964-1985)
- (C) embora tratem de casos verdadeiros, relativos ao ajudante de pedreiro Amarildo Dias de Souza e ao jornalista Vladimir Herzog, as intervenções nas cédulas são exclusivamente artísticas e não políticas
- (D) ambas denunciam as violências praticadas pelo Estado brasileiro, sendo que a primeira aborda o desaparecimento do ajudante de pedreiro Amarildo Dias de Souza, em 2013, sob o regime democrático, enquanto a segunda trata da execução do jornalista Vladimir Herzog, ainda na ditadura civil-militar (1964-1985)

27. Antes de iniciar a aula sobre “Era Vargas”, o professor distribuiu para os alunos do 9º ano um roteiro de poucas perguntas a fim de que os educandos entrevistassem seus pais e avós.

Perguntas	Respostas
Quantos anos tinha no fim dos governos Vargas (1945 e 1954, respectivamente)?	
Qual a impressão você tinha de Getúlio Vargas?	
Você lembra de pessoas que eram contra ou favoráveis às políticas varguistas?	
Você acha que o Brasil de hoje (2019) é melhor que aquele de 1954?	

Essa atividade-entrevista contempla o(s) seguinte(s) objetivo(s) pedagógico(s):

- (A) identificar eventuais problemas e temas polêmicos ao tratar de assuntos como fascismo, trabalhismo, ditadura e populismo
- (B) resgatar o passado familiar vivido e corrigir os equívocos historicamente acumulados pelos familiares do educando
- (C) relacionar memória e história, subordinando a última à primeira a fim de promover uma disciplina histórica mais vívida e próxima dos educandos
- (D) conceber o aluno como sujeito histórico e estabelecer um conjunto de informações prévias que serão importantes na exposição do conteúdo
28. Em uma aula de História para o 7º ano do Ensino Fundamental, é apresentada a seguinte imagem:



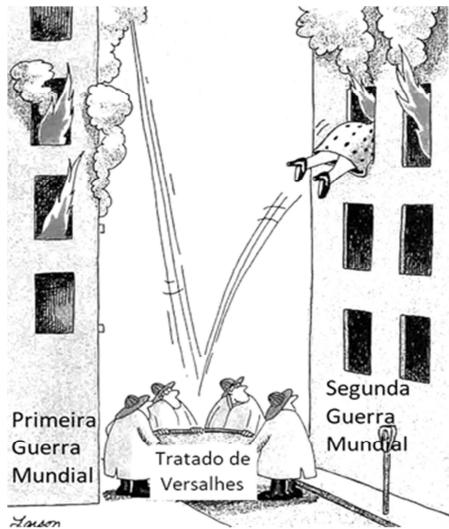
[https://pt.wikipedia.org/wiki/](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Os_Filhos_de_Pindorama_-_Cannibalism_in_Brazil_in_1557.jpg)

Ficheiro:Os\_Filhos\_de\_Pindorama\_-\_Cannibalism\_in\_Brazil\_in\_1557.jpg

Ao exibir a ilustração de Theodor de Bry, produzida em 1593 para ilustrar o livro *Duas viagens ao Brasil*, de Hans Staden, o professor causará certo estranhamento nos educandos, pois os confrontará moral e eticamente, tendo em vista sua visão própria de mundo. Nesse sentido, cabe ao professor:

- (A) reforçar essas diferenças, a fim de fazer o educando perceber que a sociedade europeia é mais evoluída e civilizada do que aquelas chamadas de primitivas
- (B) analisar os pressupostos que diferenciam as experiências culturais, destacando para os estudantes a noção de aculturação presente na ilustração
- (C) valorizar a cultura indígena como a verdadeira expressão da cultura nacional, relacionando-a com o manifesto do movimento modernista de 1922
- (D) explicar sobre a diversidade e o relativismo cultural, construindo com os educandos a ideia de que a antropofagia fazia parte do universo cultural dos tupinambás

29. A charge abaixo, ainda que simplista, considera o Tratado de Versalhes (1919) como principal responsável pela eclosão da II Guerra Mundial.



<<https://web.facebook.com/perspectivahistorica.ph/>>, acesso em 10 de maio de 2019.

Sobre esse tratado é correto afirmar que:

- (A) as sanções aplicadas contra a Alemanha foram leves, para o protesto das nações vencedoras, provocando a união com a Itália e Japão – as chamadas nações do Eixo
- (B) a Alemanha foi considerada a principal responsável pela guerra, por isso foram aplicadas fortes sanções e altas indenizações, o que gerou um sentimento de revanche
- (C) a espírito revanchista da França prejudicou as negociações e todas as tentativas de uma paz duradoura, provocando protestos em Washington, Londres e Berlim
- (D) os EUA comandaram toda a pauta do tratado, inspirado nos 14 pontos para o armistício propostos pelo presidente Wilson e pela Liga das Nações

30. Observe as fotos a seguir:



Foto 1: o líder revolucionário Gandhi deixa uma residência londrina para negociar com o governo britânico (1931)



Foto 2: estudantes protestam na Califórnia (1960)

HOBBSBAWM. *A era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Cia das Letras, 1995. Caderno iconográfico.

Essas fotos podem ser relacionadas aos seguintes movimentos, respectivamente:

- (A) pacifismo, contra as guerras; e feminista, pelo sufrágio feminino
- (B) comunismo, a favor das ações da URSS; primavera feminina, em defesa do aborto
- (C) libertário, contra o imperialismo indiano; *woodstock*, contra o consumismo
- (D) desobediência civil, pela independência da Índia; e *hippie*, contra a guerra do Vietnã

## LÍNGUA PORTUGUESA

## Texto: Deveríamos viver a vida ou capturá-la?

Um artigo recente no *New York Times* explora a onda explosiva de gravações de eventos feitas em *smartphones*, dos mais significativos aos mais triviais.

Todos são, ou querem ser, a estrela de sua própria vida, e a moda é capturar qualquer momento considerado significativo. Microestrelas do YouTube têm vídeos de *selfies* que se tornam virais em questão de horas, como o mais recente do jornalista Scott Welsh, gravado durante um voo da companhia aérea *Jetblue Airways*, em que as máscaras de oxigênio baixaram devido a um defeito mecânico. Se você se depara com a morte, por que não compartilhar seus momentos derradeiros com aqueles que você deixou?

Há um aspecto disso tudo que faz sentido; todos somos importantes, nossas vidas são importantes, e queremos que elas sejam vistas, compartilhadas, apreciadas. Mas há outro aspecto que leva a um desligamento com o momento.

Estarão as pessoas esquecendo de estar presentes no momento, espalhando seu foco ao ver a vida através de uma tela? Você deveria estar vivendo a sua vida ou vivendo-a para que os outros a vejam?

Deve-se dizer, entretanto, que isso tudo começou antes da revolução dos celulares. Algo ocorreu entre o diário privado que mantínhamos chaveado em uma gaveta e a câmera de vídeo portátil. Por exemplo, em junho de 2001, levei um grupo de alunos da universidade de Dartmouth em uma viagem para ver o eclipse total do Sol na África. A bordo havia um grupo de "tietes de eclipse", pessoas que viajam o mundo atrás de eclipses. Quando você vir um, vai entender o porquê. Um eclipse solar total é uma experiência altamente emocionante que desperta uma conexão primitiva com a natureza, nos unindo a algo maior e realmente incrível a respeito do mundo. É algo que necessita um comprometimento total e foco de todos os sentidos. Ainda assim, ao se aproximar o momento de totalidade, o convés do navio era um mar de câmeras e tripés, enquanto dezenas de pessoas se preparavam para fotografar e filmar o evento de quatro minutos.

Em vez de se envolverem totalmente com esse espetacular fenômeno da natureza, as pessoas preferiram olhar para isso através de suas câmeras. Eu fiquei chocado. Havia fotógrafos profissionais a bordo e eles iam vender/dar as fotos que tirassem. Mas as pessoas queriam as suas fotos e vídeos de qualquer forma, mesmo se não fossem tão bons. Eu fui a outros dois eclipses, e é sempre a mesma coisa. Sem um envolvimento pessoal total. O dispositivo é o olho através do qual eles escolheram ver a realidade.

O que os celulares e as redes sociais fizeram foi tornar o arquivamento e o compartilhamento de imagens incrivelmente fáceis e eficientes. O alcance é muito mais amplo, e a gratificação (quantos "curtir" a foto ou o vídeo recebe) é quantitativa. As vidas se tornaram um evento social compartilhado.

Agora, há um aspecto que é bom, é claro. Celebramos momentos significativos e queremos compartilhar com aqueles com quem nos importamos. O problema começa quando paramos de participar completamente do momento porque temos essa necessidade de registrá-lo. O apresentador Conan O'Brien, por exemplo, reclamou que ele não pode mais nem ver o rosto das pessoas quando se apresenta. "Tudo que vejo é um mar de iPads", ele disse. Algumas celebridades estão proibindo celulares pessoais

durante os seus casamentos. Nick Denton, diretor da Gawker, disse a seus convidados: "Vocês podem dar atenção à sua presença virtual – e seus seguidores no Twitter e no Instagram – amanhã".

Nisso podemos incluir palestrar usando o PowerPoint ou o Keynote, como posso afirmar por experiência própria. Assim que uma tela iluminada aparece, os olhares se voltam a ela e o palestrante se torna uma voz vazia. Nenhum envolvimento direto é então possível. É por isso que eu tendo a usar essas tecnologias minimamente, para mostrar imagens e gráficos ou citações significativas.

Marcelo Gleiser

Disponível em: <https://www.fronteiras.com/artigos/marcelo-gleiser-deveriamos-viver-a-vida-ou-captura-la>

31. O dilema proposto no título antecipa a seguinte ideia, discutida no texto:
  - (A) a obsolescência dos celulares sobre as máquinas fotográficas
  - (B) o imperativo de se tornar celebridade nos grandes meios de comunicação
  - (C) a primazia do registro das situações sobre a própria experiência
  - (D) o descarte do valor universal da vida diante das formas contemporâneas de prolongá-la
32. Em relação ao exemplo do eclipse, no quinto parágrafo, o autor apresenta uma avaliação centrada na seguinte ideia:
  - (A) embora o evento exigisse atenção intensamente focada, a preocupação dos observadores se dirigiu ao registro
  - (B) por estarem de posse de equipamentos avançados, os observadores puderam se dedicar integralmente à experiência
  - (C) o momento foi considerado muito marcante, pois promoveu a integração concentrada de todos os participantes
  - (D) os viajantes eram tão fanáticos pelo fenômeno natural, que os efeitos obtiveram um resultado inigualável
33. De acordo com o texto, os aparelhos celulares assumem a função de:
  - (A) inaugurar um novo período na vinculação com o tempo presente
  - (B) ampliar as formas de registro e circulação de imagens e vídeos
  - (C) desenvolver enormemente o sentido da visão em contextos de limitação
  - (D) possibilitar a formação de uma juventude com práticas indisciplinadas
34. Em "mesmo se não fossem tão bons" (6º parágrafo), a palavra "bons" assume essa forma por remeter à seguinte expressão:
  - (A) as suas fotos e vídeos
  - (B) as pessoas
  - (C) fotógrafos profissionais
  - (D) outros dois eclipses
35. "Um artigo recente no *New York Times* explora a onda explosiva de gravações de eventos feitas em *smartphones*, dos mais significativos aos mais triviais". No trecho, o elemento destacado é equivalente a:
  - (A) com
  - (B) desde
  - (C) por
  - (D) sobre

36. "... como o mais recente do jornalista Scott Welsh, gravado durante um voo da companhia aérea Jetblue Airways" (2º parágrafo). A palavra "como" introduz expressão com valor de:
- (A) causa  
(B) oposição  
(C) justificativa  
(D) exemplificação
37. No segundo parágrafo, o emprego da conjunção "ou" sugere o seguinte pressuposto:
- (A) não há estrelato fora do meio comercial  
(B) o suporte escolhido não tem relevância  
(C) talvez nem todos sejam importantes  
(D) a vontade de ter sucesso é universal
38. No terceiro parágrafo, a segunda frase introduz, com relação à primeira, a ideia de:
- (A) comprovação  
(B) ressalva  
(C) explicação  
(D) consequência
39. No quarto parágrafo, é estabelecida uma relação entre as noções de "viver" e "ver" que pode ser resumida pelo seguinte par de palavras, respectivamente:
- (A) naturalidade/historicidade  
(B) integralidade/pontualidade  
(C) neutralidade/parcialidade  
(D) autenticidade/artificialidade
40. Em "Estarão as pessoas esquecendo de estar presentes no momento, espalhando seu foco ao ver a vida através de uma tela?" (4º parágrafo), a preposição em destaque expressa sentido de:
- (A) condição  
(B) consequência  
(C) lugar  
(D) tempo
41. "... e queremos que elas sejam vistas, compartilhadas, apreciadas" (3º parágrafo). No trecho, a sequência de palavras expressa uma:
- (A) gradação  
(B) sinonímia  
(C) anáfora  
(D) enumeração
42. A seguinte palavra é acentuada por se tratar de uma paroxítona:
- (A) máscaras  
(B) através  
(C) câmeras  
(D) fáceis
43. A palavra "microestrelas" é formada por:
- (A) derivação sufixal  
(B) composição por justaposição  
(C) derivação prefixal  
(D) composição por aglutinação

44. "Ainda assim, ao se aproximar o momento de totalidade, o convés do navio era um mar de câmeras e tripés, enquanto dezenas de pessoas se preparavam para fotografar e filmar o evento de quatro minutos." (5º parágrafo). No trecho em destaque verifica-se a seguinte figura de linguagem:
- (A) metonímia  
(B) eufemismo  
(C) metáfora  
(D) personificação
45. No quinto parágrafo, a palavra "quando" introduz expressão com ideia de:
- (A) certeza  
(B) possibilidade  
(C) desejo  
(D) vontade

#### FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E POLÍTICO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO

46. Um dos grandes desafios que os docentes enfrentam na emergência do novo século diz respeito ao diálogo entre os diversos campos de conhecimento que habitam o cotidiano escolar, materializados em disciplinas curriculares. Nesse sentido, a proposta de integração curricular que se ancora na lógica das disciplinas acadêmicas buscando as inter-relações entre elas, chama-se:
- (A) interdisciplinaridade  
(B) multidisciplinaridade  
(C) pluridisciplinaridade  
(D) transdisciplinaridade
47. O analfabetismo funcional tem sido um tema amplamente debatido pela sociedade e pela academia. Há sujeitos que são considerados alfabetizados, contudo apresentam baixa habilidade de interpretação e não compreendem o que leem. Na perspectiva do letramento, tal fenômeno ocorre porque:
- (A) não há interesse dos estudantes em aprender a ler e escrever, uma vez que a sociedade atual desvaloriza a função social da escrita em favor das imagens e dos sons, em suportes tecnológicos  
(B) aprender a ler e escrever e apropriar-se da língua escrita são processos idênticos que são desconsiderados pelas metodologias de aquisição da língua escrita, gerando o insucesso da alfabetização  
(C) aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia de codificar e decodificar a língua escrita, ao passo que apropriar-se da escrita significa assumir a propriedade da língua escrita, o que se constrói a partir de sua função social  
(D) aprender a ler e escrever deve ocorrer nos anos iniciais da escolaridade e, como isso não acontece, os estudantes carregam essa dificuldade por toda sua vida acadêmica, uma vez que os docentes dos anos finais não têm a função de alfabetizar nesse segmento de ensino

48. Na reunião semanal de planejamento, duas professoras de uma turma de sexto ano, buscam estratégias para melhorar o desempenho de alguns alunos. Ao tratarem de dois alunos, ambos com conceitos abaixo do esperado, a professora de História lembra que um se expressa muito bem oralmente e consegue estabelecer boas relações entre os conceitos, nessa modalidade de linguagem; em contrapartida, quando registra por escrito, suas ideias se perdem. Já o outro, por demonstrar muita timidez, prefere não se expressar oralmente, contudo apresenta excelente habilidade na modalidade escrita, embora demonstre dificuldade na articulação dos conceitos abordados. Ao ouvir esse relato, a professora de Ciências sugere que nas próximas aulas, esses alunos passem a desenvolver atividades em conjunto, programadas pelas docentes, com o objetivo de se auxiliarem na superação dessas dificuldades. Ao optar por essa metodologia, as professoras estão aplicando o conceito de:
- (A) estágio sensório-motor, presente na teoria piagetiana  
 (B) estágio impulsivo-emocional, definido na perspectiva walloniana  
 (C) simbolização básica, retratado por Gardner  
 (D) zona de desenvolvimento proximal ou potencial, apresentado por Vygotsky
49. Em 2008, a Lei Federal nº 11.645 fez modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinando uma alteração curricular que garantisse o estudo da história e das culturas afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros no âmbito de todo o currículo escolar, com ênfase nas áreas de:
- (A) ciências naturais e história brasileira  
 (B) história brasileira, de literatura e história mundial  
 (C) educação artística e ciências  
 (D) educação artística, de literatura e história brasileiras
50. “O compromisso com a democratização do ensino supõe uma ruptura com a função classificatória da avaliação, impondo em consequência a vivência da avaliação com função de diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento. Seus resultados devem servir para a orientação da aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional.”
- Sandra Zákia Sousa*
- In: Fernandes, Claudia. *Avaliação das aprendizagens – sua relação com o papel social da escola*, 2014
- A perspectiva avaliativa abordada no fragmento acima é melhor representada pela seguinte dimensão de avaliação:
- (A) avaliação institucional  
 (B) avaliação da aprendizagem  
 (C) avaliação de desempenho  
 (D) avaliação de sistema

### PROVA DISCURSIVA

Leia, com atenção, os seguintes fragmentos:

“A saída do imperador e a ausência de um sucessor dinástico capaz de assumir o trono deram início a um período de grande agitação política. Alguns historiadores apropriadamente consideram essa fase da vida brasileira como uma experiência republicana.

(...)

Tratava-se, de fato, de um acontecimento quase tão importante quanto o da independência, se não mais: o país passava a se autogovernar, sem a mediação de uma figura real. “Mas a sensação de liberdade levou também à emergência de conflitos.”

*Carvalho, J. M. de. “A vida política” In: A Construção Nacional. Volume 2 - 1830-1889, p. 87. Carvalho, José Murilo de (coord.). Schwarcz, Lília Moritz (dir.). História do Brasil Nação: 1808-2010. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.*

“O 7 de abril – movimento que levou à abdicação de D. Pedro I, em 1831 – foi definido por Joaquim Nabuco como mero “desquite amigável entre o Imperador e a nação, entendendo-se por nação a minoria política que a representa”, já o inglês John Armitage, testemunha ocular do evento, julgava-o “nada mais (...) do que uma sedição militar”. Tais interpretações, no entanto, obscurecem a complexidade de um processo marcadamente conflituoso, que envolveu diferentes atores sociais, com expectativas diversas, negligenciando toda a sua dimensão popular. (...) Conforme assinalou Arnaldo Fazoli Filho, ‘A crise que derrubou o Primeiro Reinado contou com um ingrediente novo e sumamente representativo: a participação ativa das massas populares, ligadas, no início, aos indivíduos de mais radical oposição ao absolutismo’. Evento emblemático, o 7 de abril consagrou o espaço público como arena de luta dos mais diversos grupos políticos e camadas sociais, marcando a emergência de novas formas de ação política, em momento no qual, transbordando a tradicional esfera dos círculos palacianos e das instituições representativas, tornava-se pública, e se assistia a uma rápida politização das ruas.”

*Basile, Marcello. “O laboratório da nação: a era regencial (1831-1840)”. In: Gringerb, Keila e Salles, Ricardo (orgs). O Brasil Imperial. Volume II - 1831-1870. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 59.*

A vacância do trono, conforme demonstrado nos textos acima, deflagrou acirrada disputa pelo poder regencial, revelando a existência de diferentes projetos políticos para a nova nação.

**Identifique e caracterize o perfil social dos principais grupos políticos que se organizaram imediatamente após a abdicação, apresentando seus respectivos projetos políticos para o país.**

O seu texto de resposta deve ser escrito de forma legível, ser produzido em língua escrita padrão, conter no mínimo 20 e no máximo 25 linhas e ater-se objetivamente à questão proposta.

