



PREFEITURA DE FERRAZ DE VASCONCELOS

ESTADO DE SÃO PAULO

CONCURSO PÚBLICO

007. PROVA OBJETIVA

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA II – HISTÓRIA

- ◆ Você recebeu sua folha de respostas e este caderno contendo 60 questões objetivas.
- ◆ Confira seus dados impressos na capa deste caderno e na folha de respostas.
- ◆ Quando for permitido abrir o caderno, verifique se está completo ou se apresenta imperfeições. Caso haja algum problema, informe ao fiscal da sala.
- ◆ Leia cuidadosamente todas as questões e escolha a resposta que você considera correta.
- ◆ Marque, na folha de respostas, com caneta de tinta preta, a letra correspondente à alternativa que você escolheu.
- ◆ A duração da prova é de 3 horas e 30 minutos, já incluído o tempo para o preenchimento da folha de respostas.
- ◆ Só será permitida a saída definitiva da sala e do prédio após transcorridos 75% do tempo de duração da prova.
- ◆ Ao sair, você entregará ao fiscal a folha de respostas e este caderno, podendo levar apenas o rascunho de gabarito, localizado em sua carteira, para futura conferência.
- ◆ Até que você saia do prédio, todas as proibições e orientações continuam válidas.

AGUARDE A ORDEM DO FISCAL PARA ABRIR ESTE CADERNO DE QUESTÕES.

Nome do candidato _____

RG _____

Inscrição _____

Prédio _____

Sala _____

Carteira _____

CONHECIMENTOS GERAIS

LÍNGUA PORTUGUESA

Leia o texto para responder às questões de números **01** a **09**.

Escolas fazem diferença?

As matérias são ministradas em inglês, e a mensalidade pode chegar a R\$ 10 mil. Estamos falando de uma das novas escolas internacionais que se instalaram em São Paulo. Ela se soma a vários colégios bilíngues e a outros mais tradicionais na cada dia mais acirrada disputa pelo público endinheirado.

Vale a pena gastar tanto com educação? O que a escola agrega ao conhecimento do aluno? Essas são questões que vêm despertando o interesse de pesquisadores desde os anos 60, quando James Coleman mostrou que a extração familiar e a condição socioeconômica do estudante eram fatores mais importantes para explicar seu desempenho acadêmico do que variáveis mais específicas como a qualidade dos professores, investimento por aluno etc.

Isso já explica parte do segredo do sucesso das escolas de elite: elas são boas porque recrutam alunos mais ricos, que tendem a sair-se melhor do que a média dos estudantes. E o que acontece quando você põe um desses alunos de elite numa escola normal? Seu desempenho piora?

Essa é uma pergunta mais traiçoeira, já que depende muito do tipo de estudante de que estamos falando e da escola.

De todo modo, um belo trabalho de 2011 de Atila Abdulkadiroglu mostrou que, ao menos no caso de bons alunos, a escola não faz diferença. Ele comparou o desempenho de alunos que conseguiram entrar nas concorridíssimas "exam schools" de Nova York e Boston com o daqueles que por muito pouco não passaram e tiveram de contentar-se em estudar em colégios normais. No final, os dois grupos se saíram igualmente bem no SAT, o Enem dos EUA.

Escolas, vale lembrar, atuam numa via de mão dupla. Elas dão conhecimento aos alunos, mas também extraem algo deles: a sua excelência.

(Hélio Schwartzman. *Folha de S.Paulo*. 14.04.2018. Adaptado)

01. A conclusão do autor, no último parágrafo do texto, é a de que

- (A) o investimento das elites na educação dos filhos se justifica quando se observa que a aprendizagem é determinada pela qualidade da instituição de ensino.
- (B) as escolas de excelência têm potencial para agregar o mesmo tipo de conhecimento a alunos privilegiados e aos desfavorecidos socioeconomicamente.
- (C) não se sustenta a hipótese de que o contexto socioeconômico do estudante também estaria relacionado à potencialização do seu aproveitamento escolar.
- (D) a aprendizagem de qualidade só se concretiza em instituições de excelência, pois mesmo bons alunos tendem a ficar abaixo da média em escolas comuns.
- (E) o bom desempenho dos alunos que apresentam aproveitamento acadêmico acima da média contribui para a excelência das instituições de ensino.

02. O autor do texto cita a obra de Atila Abdulkadiroglu

- (A) para criticar o despreparo das escolas particulares tradicionais, que têm sistematicamente perdido espaço para as recém-chegadas instituições internacionais de ensino.
- (B) como estratégia para defender o ponto de vista sustentado ao longo do texto, segundo o qual o que determina o nível da aprendizagem é a qualidade dos professores.
- (C) como argumento para defender que o aproveitamento acadêmico estaria menos relacionado à instituição de ensino do que às condições que favorecem a aprendizagem.
- (D) para argumentar que mesmo alunos que hipoteticamente tiveram excelente aprendizado, em instituições de ensino renomadas, podem falhar em testes padronizados.
- (E) para refutar a ideia corrente de que bons alunos, ainda que alocados em ambientes insalubres de ensino, conseguiriam ter bom rendimento acadêmico.

03. Considere as frases:

- ... questões que vêm despertando o interesse de **pesquisadores**... (2º parágrafo)
- ... elas são boas porque recrutam **alunos mais ricos**... (3º parágrafo)
- Elas dão conhecimento **aos alunos**... (último parágrafo)

A substituição das expressões em destaque por pronomes está correta, conforme a norma-padrão da língua portuguesa, respectivamente, em:

- (A) despertando-lhes o interesse; os recrutam; os dão conhecimento.
- (B) despertando-os o interesse; lhes recrutam; lhes dão conhecimento.
- (C) despertando-os o interesse; os recrutam; lhes dão conhecimento.
- (D) despertando-lhes o interesse; os recrutam; lhes dão conhecimento.
- (E) despertando-lhes o interesse; lhes recrutam; os dão conhecimento.

04. Considere as frases:

- ... mostrou que **a extração** familiar e a condição socioeconômica do estudante... (2º parágrafo)
- ... mas também **extraem** algo deles: a sua excelência. (último parágrafo)

No contexto em que são empregadas, as expressões em destaque podem ser substituídas, sem prejuízo de sentido, respectivamente, por:

- (A) a origem; retiram.
- (B) o ambiente; concentram.
- (C) o apoio; inspiram-se em.
- (D) a cobrança; apreciam.
- (E) a interação; compartilham.

05. Assinale a alternativa em que há emprego de palavra ou expressão em sentido figurado.

- (A) As matérias são ministradas em inglês, e a mensalidade pode chegar a R\$ 10 mil.
- (B) O que a escola agrega ao conhecimento do aluno?
- (C) E o que acontece quando você põe um desses alunos de elite numa escola normal?
- (D) ... ao menos no caso de bons alunos, a escola não faz diferença.
- (E) Escolas, vale lembrar, atuam numa via de mão dupla.

06. Considere as frases:

- ... que **tendem a** sair-se melhor do que a média dos estudantes. (3º parágrafo)
- ... depende muito do tipo de estudante **de que estamos falando**... (4º parágrafo)

Assinale a alternativa que substitui, correta e respectivamente, as expressões verbais destacadas, no que diz respeito à regência, de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa.

- (A) são propensos a; a que estamos aludindo.
- (B) são predispostos por; a que estamos mencionando.
- (C) têm aptidão em; de que estamos citando.
- (D) são inclinados de; com que estamos tratando.
- (E) têm vocação com; em que estamos pensando.

07. Exprime ideia de causa a expressão destacada na seguinte alternativa:

- (A) ... eram fatores mais importantes **para** explicar seu desempenho acadêmico... (2º parágrafo)
- (B) ... variáveis mais específicas **como** a qualidade dos professores, investimento por aluno etc. (2º parágrafo)
- (C) E o que acontece **quando** você põe um desses alunos de elite numa escola normal? (3º parágrafo)
- (D) Essa é uma pergunta mais traiçoeira, **já que** depende muito do tipo de estudante... (4º parágrafo)
- (E) Elas dão conhecimento aos alunos, **mas** também extraem algo deles... (último parágrafo)

08. As vírgulas estão corretamente empregadas, conforme a norma-padrão da língua, em:

- (A) É no, dia a dia, que os alunos vão demonstrando a sua aptidão natural para a aquisição de novos conhecimentos.
- (B) Estamos falando sobre escolas particulares que, presumidamente, cobram mensalidades de até dez mil reais.
- (C) Questões de ordem econômica desde, alguns anos atrás, vêm chamando a atenção de pesquisadores da educação.
- (D) Alunos de, toda e qualquer escola, têm grande parcela de responsabilidade pela qualidade da aprendizagem.
- (E) Tem, vigorado na atualidade, a percepção de que ensino de qualidade e investimento financeiro são indissociáveis.

09. Assinale a alternativa em que a frase, escrita a partir do texto, está correta quanto à norma-padrão de concordância.

- (A) É acirrada a disputa entre as escolas de elite instaladas em São Paulo, cuja mensalidades chegam a dez mil.
- (B) Em meio a tantas variáveis, o apoio familiar constitui um dos mais importantes diferenciais para a aprendizagem.
- (C) Recentemente instalada em São Paulo, essas novas instituições de ensino desfrutam de prestígio internacional.
- (D) Some-se às demais variáveis que favorece a educação a qualidade dos professores e a participação da família.
- (E) A proliferação de escolas particulares de elite refletem a preocupação crescente com a qualidade da educação.

10. Leia a tira.



(Bill Watterson, *Existem tesouros em todo lugar: as aventuras de Calvin e Haroldo*. 1ª ed. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2013)

As formas verbais destacadas nas frases “Se eu tivesse um computador, com certeza **ia tirar** notas melhores...” / “Você sabe que **ia precisar** ler o livro do mesmo jeito...” podem ser substituídas, de acordo com a norma-padrão da língua e preservando o sentido, respectivamente, por:

- (A) tirava; precisasse.
- (B) tiro; precisa.
- (C) tiraria; precisaria.
- (D) tirasse; precisava.
- (E) tiraria; precisou.

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

11. Segundo Queiroz e Moita (2007), “o Conceito de Educação não é consenso, ao contrário, abrange uma diversidade significativa de concepções e correntes de pensamento, que estão relacionadas diretamente ao período histórico, ao movimento social, econômico, cultural, político nacional e internacional”. Conforme essas autoras, Émile Durkheim, que viveu em um rico e conturbado momento histórico (de um lado, a Revolução Francesa; de outro, a Revolução Industrial), entendia que “Educação é essencialmente o processo pelo qual aprendemos a ser
- (A) membros da sociedade”.
 - (B) autônomos e independentes”.
 - (C) pessoas que buscam mudanças”.
 - (D) curiosos e questionadores do *status quo*”.
 - (E) seres humanos capazes de inventar novas tecnologias”.

12. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito público subjetivo e como dever do Estado a ser efetivado mediante a garantia de educação básica a todos, inclusive atendimento educacional especializado a quem dele necessitar. Maria Teresa E. Mantoan (2001) reconhece ter havido, no Brasil, avanço legal no sentido de uma educação inclusiva e argumenta que
- (A) esta diz respeito às diferenças em geral, principalmente as étnico-raciais e as de classe social, mas, para os mais diferentes, os que têm deficiências, o melhor são as classes especiais, nas quais eles realmente aprendem.
 - (B) para sua real efetivação, é necessário ter consciência das diferenças inerentes ao ser humano e recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.
 - (C) sua consolidação exige a especialização dos professores para atendimento das deficiências apresentadas pelos alunos matriculados na classe comum para a qual ensinam.
 - (D) esta implica oferecer, nas classes comuns, apenas a convivência respeitosa e, nas classes especiais, atendimento educacional especializado.
 - (E) a teoria socioconstrutivista garante, no plano didático, a consolidação da inclusão escolar, conquistada, legalmente, pela extinção das classes especiais.

13. As sociedades urbano-industriais contemporâneas trazem, “embutido”, o conhecimento sistematizado. Desse modo, a educação escolar, socialmente incumbida de transmiti-lo às novas gerações, é imprescindível às práticas sociais em geral e às práticas produtivas, particularmente, havendo uma articulação da desigualdade social com o sucesso ou o fracasso escolar dos indivíduos, os quais entram na definição dos papéis que eles terão e dos lugares sociais que ocuparão, nessas sociedades. Como afirma Contreras (2002): “A educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente.” Corresponde a compromisso ético e social que exige competência profissional. Terezinha Rios (2001) articula suas reflexões às desse autor e analisa que a competência do professor compreende as dimensões técnica, estética, política e ética, sendo esta última *fundante* da competência, pois as demais dimensões, embora apoiadas em fundamentos próprios, guiam-se por princípios éticos, quando, nas experiências docentes,
- (A) a política vigente manda cumprir programações fechadas, tirando do professor tanto o ônus, quanto o bônus pelos resultados.
- (B) são vividas relações cotidianas de desrespeito entre os alunos e deles para com o professor, cabendo a este punir os culpados.
- (C) os professores devem ensinar os mesmos conteúdos para todos, uniformemente, para que se destaquem os mais capazes.
- (D) são enfrentadas situações dilemáticas e conflitos em que estão em jogo o sentido educativo e as consequências da prática escolar.
- (E) os alunos são oriundos de classe social desprovida de letramento, e os professores são culpabilizados pelo fracasso, injustamente.
14. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, preconiza, como um dos princípios que devem reger a educação nacional, a gestão democrática do ensino público. Nesse sentido, a Lei Federal nº 9.394/96 (LDBEN), no art. 14, estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios: da participação _____ na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. A Lei Orgânica de Ferraz de Vasconcelos, em seu art. 188, estabelece que “será criado o _____, com sua composição, organização e competência fixada em lei”, e que ele “contará na elaboração e controle das políticas de educação, bem como na formulação, fiscalização e acompanhamento de todas as atividades relativas _____, com a participação de representantes da comunidade, em especial, dos trabalhadores, entidades prestadoras de serviços”.
- Assinale a alternativa que preenche, correta e respectivamente, as lacunas, conforme a legislação citada.
- (A) da diretoria e da coordenação ... Serviço de Merenda Escolar ... ao bem-estar das crianças
- (B) dos profissionais da educação ... Conselho Municipal de Educação ... ao sistema educacional
- (C) dos professores e alunos ... Comitê de Cidadania e Progresso ... à disciplina e ao rendimento escolar
- (D) dos professores concursados ... Conselho de Ética, Cultura e Cidadania ... à inclusão escolar
- (E) da direção e da supervisão ... Comissariado Municipal de Educação ... ao combate da evasão escolar
15. A Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica), em seu art. 20, ao estabelecer a organização desse nível de ensino, aponta que é responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar, destacando a relevância de considerar o respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários, como
- (A) um princípio orientador de toda a ação educativa.
- (B) uma medida de caráter humanitário.
- (C) um mecanismo de nivelamento.
- (D) uma estratégia multicultural.
- (E) um procedimento valioso.

16. Patrícia, estudando para o concurso de Professor de Educação Básica de Ferraz de Vasconcelos, leu as Resoluções CNE/CEB nº 4 e nº 7, ambas de 2010. Verificou que, nas duas, constam o cuidar e o educar como dimensões inseparáveis, na Educação Básica. No parágrafo único do art. 23 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, consta que, no Ensino Fundamental, _____ significa também cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e _____ que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda se sentir como produtor valorizado desses bens.

Assinale a alternativa que completa, correta e respectivamente, as lacunas, de acordo com o documento legal citado.

- (A) disciplinar ... amizades
- (B) abrigar ... preferências
- (C) acolher ... sensibilidades
- (D) tutelar ... iniciativas
- (E) vigiar ... curiosidades

17. Segundo Veiga (1996), "O projeto político-pedagógico é entendido (...) como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico". No que diz respeito à implementação das ações educativas da escola, Veiga afirma que "Na dimensão pedagógica, reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem

- (A) seus propósitos e sua intencionalidade".
- (B) o que consta no plano de carreira docente".
- (C) todos os projetos previstos no calendário escolar".
- (D) o que foi determinado pela secretaria municipal de educação".
- (E) as deliberações administrativas estabelecidas pelo gestor da escola".

18. Um dos documentos mais importantes da escola é o projeto político-pedagógico (PPP), pois nele encontramos as concepções de Educação e de Ensino nas quais a escola está pautada. Segundo Pimenta (1990), quando se trata da Escola Pública, "o ponto de partida para o projeto real é a explicitação de que queremos uma Escola Pública democrática", portanto "a organização da escola é competência tanto dos profissionais docentes como dos não docentes". Assim, a "participação dos professores na organização da escola, nos conteúdos a serem ensinados, nas suas formas de administração, será tão mais efetivamente democrática na medida em que estes

- (A) dominarem conhecimentos sobre gestão".
- (B) se ativerem a seu papel enquanto docente".
- (C) tiverem um objetivo pessoal na carreira docente".
- (D) compreenderem seu lugar no quadro de funcionários da escola".
- (E) dominarem os conteúdos e as metodologias dos seus campos específicos, bem como o seu significado social".

19. Lenise A. M. Garcia, estudando a transversalidade e a interdisciplinaridade, afirma que, por meio delas, procura-se "conseguir uma visão mais ampla e adequada da realidade", uma aproximação "com mais propriedade dos fenômenos naturais e sociais, que são normalmente complexos". Tal é o caso do multiculturalismo como perspectiva para o projeto político-pedagógico, o qual Resende (in Veiga, 1998) discute, relacionando democracia e direito à educação com igualdade e diversidade. Resende argumenta que esses temas demandam ultrapassar os discursos e instaurar práticas de combate à discriminação e ao preconceito dentro e fora da escola. A autora destaca que o grande desafio na escola é a "incorporação do multiculturalismo ao currículo, de forma que sua transversalidade possa perpassar os conteúdos a serem tratados no cotidiano

- (A) das relações professor-aluno".
- (B) do trabalho do professor".
- (C) do processo de aprendizagem".
- (D) das atividades didáticas".
- (E) da sala de aula".

20. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, em seu artigo 9º, “a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento”, entre outros, ao seguinte requisito:
- (A) conhecimento sobre a clientela para poder hipotetizar os prováveis lugares sociais que ocuparão quando adultos para lhes oferecer conteúdos instrumentais com a necessária diversidade.
 - (B) consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade.
 - (C) padronização dos conteúdos curriculares de português e matemática, visando a nivelar as informações e elevar os escores dos estudantes nas provas nacionais e internacionais.
 - (D) avaliação dos alunos quando entram para o ensino fundamental, permitindo formar classes o mais homogêneas possível de acordo com o potencial individual diagnosticado.
 - (E) valorização do protagonismo social e econômico e incentivo a ele, por meio de situações competitivas, premiando os estudantes vencedores e os professores que os apoiaram.
21. As diferenças de gênero articulam-se com todas as demais diferenças: psicológicas individuais, étnicas, socioculturais, de classe social. O respeito às diferenças consta como um direito humano na legislação internacional, na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Daniela Auad (2016), na obra *Educar meninas e meninos*, reflete sobre as diferenças de gênero, problematizando-as por meio de pesquisa em que observou práticas educativas em sala de aula e em outros espaços de convivência, analisando-as criticamente, na perspectiva de “educar homens e mulheres para uma sociedade democrática”. Tal processo, argumenta a autora, requer
- (A) o reconhecimento de que as diferenças entre masculino e feminino são naturais, cabendo à educação ajustar-se a elas.
 - (B) a consciência de que o essencial na coeducação é garantir idêntica educação para meninos e meninas, nas mesmas turmas ou classes.
 - (C) escolas e classes mistas, as quais revolucionaram a educação de meninos e meninas, promovendo o avanço da igualdade entre os gêneros.
 - (D) uma reflexão coletiva, dinâmica e permanente sobre as relações de gênero, pois, sem isso, juntar meninos e meninas pode redundar em aprofundamento das desigualdades.
 - (E) a humilde constatação de que escolas mistas ajudam na democratização, mas que classes mistas prejudicam o aprendizado das meninas, tornando-as tão dispersas quanto os meninos.
22. De acordo com o artigo de Onrubia (in Coll, 1999), “o ensino como ajuda ajustada sempre pretende, a partir da realização, compartilhada ou apoiada, de tarefas, incrementar a capacidade de compreensão e atuação autônoma do aluno.” A premissa subjacente a tal enfoque “é que aquilo que o aluno realizar com ajuda, em determinado momento, poderá realizar de maneira independente mais tarde, e que o fato de participar da tarefa conjuntamente com um colega mais competente ou experiente
- (A) acaba por levar o aluno menos experiente ou competente a considerar-se rejeitado pelo seu professor.”
 - (B) é um procedimento dispensável, porque só a ajuda do professor assegura independência ao aluno menos competente.”
 - (C) constitui uma prática a ser rejeitada, pois o aluno menos competente sente-se inferiorizado diante de um parceiro superior a ele.”
 - (D) pode, em geral, dificultar a formação dos esquemas de conhecimento que proporcionam o trabalho independente do aluno com dificuldades.”
 - (E) é, precisamente, o que provoca as reestruturações e as mudanças nos esquemas de conhecimento que tornarão possível essa atuação independente.”
23. No capítulo 6 da obra *Democratização da Escola Pública*, Libâneo (1985) trata das tendências pedagógicas para introduzir “a pedagogia crítico-social dos conteúdos”. Conforme essa tendência, a educação está inserida no movimento da prática social global como tarefa crítico-transformadora, e, daí, segundo o autor, decorrem duas consequências práticas para o trabalho docente. Uma delas é que esse trabalho deve ser contextualizado histórica e socialmente, isto é, articular ensino e realidade. A outra diz respeito ao trabalho docente ser um processo simultâneo de transmissão/assimilação ativa, no qual o professor intervém trazendo o conhecimento sistematizado, e o aluno
- (A) deve reproduzir exatamente o que lhe foi transmitido.
 - (B) desenvolve a apropriação espontânea a partir de sua criatividade.
 - (C) acaba por ter uma mera formação política com o conhecimento ensinado.
 - (D) é capaz de reelaborá-lo criticamente, com os recursos que traz para a situação de aprendizagem.
 - (E) precisa contestar grande parte dos saberes transmitidos na escola para vir a ser vitorioso no mundo atual.

24. Conforme o art. 205 da Constituição Federal de 1988, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No mundo contemporâneo, para que essa disposição se cumpra, a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 estabelece, em seu art. 30, a necessidade de assegurar à pessoa, até o terceiro ano do ensino fundamental,
- (A) a escola de tempo integral.
 - (B) a alfabetização e o letramento.
 - (C) a alfabetização no uso das tecnologias.
 - (D) a aprendizagem de uma língua estrangeira.
 - (E) a aprendizagem dos conceitos sócio-históricos.
25. Zabala, no capítulo 2 da obra *A prática educativa – como ensinar* (1998), critica a forma de situar os diferentes conteúdos de aprendizagem sob a perspectiva disciplinar e propõe que os abordemos sob o ponto de vista do processo de aprendizagem vivido pelo educando, no qual são diferentemente aprendidos os diferentes tipos de conteúdo: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Em relação à aprendizagem dos conteúdos conceituais, Zabala afirma que ela depende de atividades
- (A) sequenciadas, partindo da definição científica para sua aplicação em exercícios de complexidade crescente.
 - (B) complexas, que demandam um real esforço para rememorar os conceitos explicados pelo professor.
 - (C) de leitura e cópia para repetição verbal e memorização da definição do objeto conceituado.
 - (D) complexas que provocam um verdadeiro processo de elaboração e construção do conceito.
 - (E) de repetição de ações para dominar habilidades cognitivas e socioafetivas.
26. Moura (2010) afirma que “A Educação de hoje precisa atender a uma clientela que exige e que também é exigida cada vez mais. Pois, o mundo está mudando e, conseqüentemente, a educação deve inserir-se nessa mudança a fim de não perder sua finalidade”. Partindo dessa consideração, a autora critica o trabalho pedagógico com objetivos e conteúdos pré-fixados, pré-determinados, apresentando uma sequência regular, prevista e segura, aplicando fórmulas ou regras. Para ela, é necessário um trabalho pedagógico no qual o ensino-aprendizagem se realize mediante um percurso nunca fixo, ordenado, mas que se abra para o desconhecido, para o não determinado, que tenha flexibilidade para a reformulação das metas e dos percursos à medida que as ações intencionadas evidenciam novos problemas e dúvidas. O que Moura propõe recebe o nome de
- (A) Didática de Freinet.
 - (B) Método Montessori.
 - (C) Método da Descoberta.
 - (D) Pedagogia da Pergunta.
 - (E) Pedagogia de Projetos.
27. Conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, a avaliação dos alunos a ser realizada pelos professores e pela escola é parte integrante do currículo e deve “assumir um caráter processual, formativo, participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica”. Em relação ao disposto nessa legislação, Hoffmann, em *Ideias* nº 22, propõe a avaliação mediadora como uma ação avaliativa
- (A) reflexiva e desafiadora do educador, em termos de favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento em direção a uma produção de um saber enriquecido e construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados.
 - (B) bem delimitada e classificatória, desenvolvida pelo professor, a qual assegura ao aluno e a seus pais o acompanhamento preciso de seu grau de saber absorvido durante o curso frequentado.
 - (C) que possibilita ao aluno a continuidade de seus estudos, de modo que ele saiba se reproduz corretamente o conhecimento sistematizado transmitido por seus professores.
 - (D) com o significado de controle permanentemente exercido pelo professor sobre o aluno, no intuito de este atingir os desempenhos definidos como ideais pelo docente.
 - (E) compatível com o modelo do “transmitir, verificar, registrar e evoluir”, de modo que o aluno alcance progressivamente notas cada vez mais altas, na avaliação externa.
28. Leia atentamente o seguinte trecho escrito por Fontana (1996) sobre o desenvolvimento da conceitualização na criança.
- “Do caráter sócio-histórico do processo de conceitualização, emerge o papel da linguagem, do outro e do aprendido na sua gênese e desenvolvimento. A ontogênese, destaca Vygotsky, não repete a filogênese. O desenvolvimento da conceitualização na criança transcorre no processo de incorporação da experiência geral da humanidade, mediada pela prática social, pela palavra (também ela é uma prática social),
- (A) no processo de escrita”.
 - (B) nas atividades de leitura”.
 - (C) na interação com o(s) outro(s)”.
 - (D) na aprendizagem de língua estrangeira”.
 - (E) no processo de assimilação da língua materna”.

29. De acordo com Weisz (2000), nos últimos anos, têm ocorrido um aumento significativo das discussões sobre a formação continuada de professores e, também, uma maior oferta de ações de formação em serviço, tanto nas redes públicas quanto nas privadas de ensino. Para essa formação, há uma maior exigência quanto ao papel do professor, que precisa se tornar capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer.

Diante do exposto e de acordo com a autora, é correto afirmar que se exige uma revisão da estrutura organizacional da escola, um esforço de atualização permanente e de acesso ao conhecimento recente que a ciência produz, o qual é proporcionado, em especial, por meio da

- (A) tematização da prática.
- (B) reprodução das técnicas de ensino.
- (C) aquisição de novos recursos de ensino.
- (D) aceitação tácita das teorias emanadas da equipe técnica escolar.
- (E) incorporação de todas as orientações da coordenação pedagógica.

30. Segundo Moran (2004), é necessário compreendermos que “É fundamental hoje planejar e flexibilizar, no currículo de cada curso, o tempo e as atividades de presença física em sala de aula e o tempo e as atividades de aprendizagem conectadas, a distância. Só assim avançaremos de verdade e poderemos falar de

- (A) esperanças para a educação brasileira”.
- (B) melhoria em relação à educação nacional”.
- (C) mudanças adequadas à educação básica”.
- (D) qualidade na educação e de uma nova didática”.
- (E) incorporação do Brasil no contexto da globalização”.

31. Não se aprende História apenas no espaço escolar. As crianças e jovens têm acesso a inúmeras informações, imagens e explicações no convívio social e familiar, nos festejos de caráter local, regional, nacional e mundial. São atentos às transformações e aos ciclos da natureza, envolvem-se com os ritmos acelerados da vida urbana, da televisão e dos videocliques, são seduzidos pelos apelos de consumo da sociedade contemporânea e preenchem a imaginação com ícones recriados a partir de fontes e épocas diversas. Nas convivências entre as gerações, nas fotos e lembranças dos antepassados e de outros tempos, crianças e jovens socializam-se, aprendem regras sociais e costumes, agregam valores, projetam o futuro e questionam o tempo.

[...]

É preciso diferenciar, entretanto, o saber que os alunos adquirem de modo informal daquele que aprendem na escola.

(Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. História.)

Nesse sentido, segundo os PCNs, o saber histórico escolar

- (A) precisa ser delineado em cada um dos municípios, que se tornaram unidades federativas a partir da Constituição de 1988.
- (B) deriva do diálogo entre muitas fontes e interlocutores e está em permanente reelaboração, considerando objetivos sociais e pedagógicos.
- (C) tem autonomia em relação aos debates acadêmicos e privilegia o modelo quadripartite francês e a cronologia linear.
- (D) está sujeito às diretrizes apresentadas por cada unidade da federação, por meio dos Conselhos Estaduais de Educação.
- (E) origina-se do conhecimento academicamente produzido na universidade pública e é referendado no Plano Nacional de Educação.

32. [...] não é difícil encontrar nos livros didáticos afirmações, algumas vezes contundentes e fortes, contra o racismo e o preconceito e, portanto, encorajando os alunos a terem uma visão de “respeito e tolerância em relação aos grupos etnicamente diversos”. Há, em quase todos, uma valorização de “uma nacionalidade que surge da diversidade”. A congruência de três raças – brancos, negros e índios – na formação do povo brasileiro é sempre lembrada. Mas uma leitura mais atenta destes manuais mostra as dificuldades em lidar com a existência de diferenças étnicas e sociais na sociedade brasileira atual.

(Luís D. B. Grupioni. “Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil”. Em Aracy L. da Silva e Luís D. B. Grupioni (orgs.). *A temática indígena na escola.*)

Grupioni, entre outras críticas, aponta que os livros didáticos

- (A) ignoram a organização social dos indígenas e não mostram as contribuições oferecidas por eles para a formação do povo brasileiro.
- (B) tratam os povos indígenas como culturalmente inferiores e condenam o direito à cidadania recentemente conquistado por eles.
- (C) consideram os indígenas responsáveis pelo histórico atraso econômico nacional e censuram as grandes reservas para esses povos.
- (D) enfocam os índios, em geral, no passado e os apresentam de forma secundária, porque surgem em função do colonizador.
- (E) exaltam o descuido indígena com o meio ambiente e discordam do alto custo para a manutenção da política indigenista no país.

33. As propostas curriculares de História elaboradas nos últimos anos estão relacionadas aos debates e confrontos surgidos no final do período da ditadura militar quando se impôs Estudos Sociais em substituição à História e Geografia para as oito séries iniciais da escolarização, mantendo-se precariamente as duas disciplinas no 2º grau, para atender, na prática, aos exames vestibulares e não como proposta de formação geral necessária para um ensino terminal profissionalizante ou técnico, conforme estava prescrito no texto oficial do currículo para esse nível de escolarização.

(Circe Bittencourt. “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História”. Em Circe Bittencourt (org.). *O saber histórico na sala de aula.*)

Também na ditadura militar, segundo Circe Bittencourt,

- (A) as universidades públicas e privadas, assim como os institutos isolados, deixaram de oferecer os cursos de graduação em História e Geografia.
- (B) o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou mecanismos que permitiram a forte aproximação entre o saber acadêmico e o saber escolar.
- (C) houve a aprovação de leis que valorizavam a carreira do magistério, principalmente a dos trabalhadores da escola pública básica.
- (D) tornou-se obrigatória a formação de professores de História apenas por meio de licenciaturas plenas, com um mínimo de 4 anos de curso.
- (E) ocorreu uma forte separação entre as pesquisas historiográficas acadêmicas, nacionais e estrangeiras, e a produção escolar.

34. Os programas [de 1942] eram periodizados fazendo usos das épocas consagradas pela historiografia clássica. No caso da História Geral e quanto à História do Brasil, a periodização era a mesma que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro havia estabelecido a partir das sugestões de seus sócios, que discutiam como deveria ser escrita a História do Brasil. Considerando a História como a genealogia da nação, esta se iniciava com a História da formação de Portugal e os grandes descobrimentos que incluíam o Brasil no processo civilizatório.

(Kátia Abud. “Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária”. Em Circe Bittencourt (org.). *O saber histórico na sala de aula.*)

Nesses programas, a História era pensada como

- (A) um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional.
- (B) uma ferramenta de construção de uma cidadania voltada para a defesa dos direitos humanos.
- (C) um mecanismo de constituição de homens voltados para o trabalho, a ação política e o belicismo.
- (D) um processo de valorização da ética política e da diversidade étnico-cultural brasileira.
- (E) um meio de construção da plena cidadania política e social, formando eleitores e a elite política.

35. [...] os conteúdos a serem trabalhados com os alunos não se restringem unicamente ao estudo de acontecimentos e conceituações históricas. É preciso ensinar procedimentos e incentivar atitudes nos estudantes que sejam coerentes com os objetivos da História.

(*Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. História.)

Entre outros procedimentos, os PCNs destacam

- (A) escolher temáticas do passado mais remoto para realizar análises e evitar analogias entre eventos passados com situações do presente.
- (B) trabalhar apenas com uma versão histórica, a oficial, e evitar o uso de documentos históricos, de análise exclusiva dos historiadores.
- (C) identificar e valorizar os verdadeiros heróis nacionais, regionais e locais e privilegiar as reflexões individuais e não as coletivas.
- (D) dimensionar o caráter a-histórico dos conceitos e reconhecer que a História trata das transformações humanas e não das permanências.
- (E) selecionar eventos e sujeitos históricos, estabelecer relações entre eles no tempo, reconhecer autorias nas obras e distinguir diferentes versões históricas.

36. Para que uma atividade seja caracterizada como estudo do meio, segundo os PCNs, é necessária a
- (A) escolha exclusiva de espaços de visita efetivamente históricos, caso das construções coloniais ou vilas operárias.
 - (B) preferência em analisar regiões que forneçam elementos materiais para compreender a formação religiosa no Brasil.
 - (C) presença de uma metodologia específica de trabalho, com pesquisa e organização de novos conhecimentos.
 - (D) rigorosa observação do patrimônio histórico nacional, regional ou local, objetivando perceber a formação harmônica do povo brasileiro.
 - (E) reprodução dos mesmos conhecimentos e práticas apresentados em sala de aula no trabalho de campo.
37. Não deve existir preocupação em ensinar formalmente aos alunos os ritmos de tempo predominantes em uma ou em outra sociedade histórica. Deve-se estudar relações e estabelecer distinções ao se realizar estudos de épocas.

(Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. História.)

Desse cuidado, decorre a possibilidade de o estudante

- (A) perceber com criticidade os valores predominantes na sociedade contemporânea, na qual o ritmo avassalador do relógio e da velocidade da informação provoca culturalmente as dinâmicas e as vivências entre os diversos sujeitos sociais.
- (B) notar que, de forma paradoxal, todas as transformações científico-tecnológicas estabelecidas a partir da Revolução Industrial afastaram os sujeitos históricos do tempo da fábrica e os reaproximaram do tempo da natureza.
- (C) reconhecer que a passagem do tempo é mais rápida nas sociedades incapazes ou desinteressadas em contabilizar a passagem do tempo, situação diferente das ordens sociais nas quais há a onipresença das mais variadas formas de relógios.
- (D) analisar como o aumento da velocidade nas mais diferentes experiências humanas, caso das comunicações, fez com que a ideia do envelhecimento do corpo fosse aceita com um fator natural e que não pode sofrer nenhuma interferência.
- (E) comprovar que o tempo é absoluto e a sua passagem independe da ordem social ou de outros fatores e que a ideia de um tempo mais ou menos veloz trata-se de uma falsa percepção dos sujeitos pouco atentos ao movimento uniforme da temporalidade.

38. A transposição didática do fazer histórico pressupõe, entre outros procedimentos, que se trabalhe a compreensão e a explicação histórica. Podem ser priorizados alguns pontos da explicação histórica para serem transpostos para a sala de aula e comporem o que se denominaria a Educação Histórica.

(Maria Auxiliadora Schmidt. "A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula". Em Circe Bittencourt (org.). *O saber histórico na sala de aula.*)

Entre esses procedimentos, a autora destaca

- (A) a necessidade de os problemas a serem discutidos em aula terem origem com os historiadores e de se usar a ferramenta da causalidade histórica.
- (B) a importância da simplificação dos procedimentos históricos e de não se utilizar teoria e conceitos na narração histórica.
- (C) a cronologia determinada pelos modos de produção e a utilização do conceito da Teoria da Dependência.
- (D) a problematização, o ensino e a construção de conceitos e a exploração do documento histórico.
- (E) o trabalho com uma perspectiva teleológica e o reforço de análises pautadas pelo caminho causa-acontecimento-consequência.

39. Das figuras políticas, é interessante destacar como têm sido representados os dois imperadores do Brasil: D. Pedro I, sempre jovem, porque afinal morreu com 34 anos; seu filho D. Pedro II, sempre velho, apesar dos textos escolares darem destaque ao episódio da "Maioridade", que tornou D. Pedro II chefe de Estado com apenas 15 anos. A ilustração do pai jovem e do filho velho tem causado certa perplexidade aos jovens leitores e falta a explicação do aparente paradoxo.

(Circe Bittencourt. Livros didáticos entre textos e imagens. Em Circe Bittencourt (org.). *O saber histórico na sala de aula.* Adaptado)

A imagem de um D. Pedro II velho

- (A) foi disseminada pelos opositores da monarquia desde a publicação do Manifesto Republicano, com a intenção de enfraquecer o regime.
- (B) foi institucionalizada pelo Senado com o objetivo de justificar a existência do mandato vitalício dos senadores do Império.
- (C) foi gerada pela própria monarquia, no contexto da Guerra do Paraguai, objetivando reforçar o apoio político ao governo.
- (D) foi construída pelos republicanos, após a queda da monarquia, com o intuito de mostrar esse sistema como envelhecido.
- (E) fez parte de uma estratégia dos apoiadores de D. Pedro II para reforçar a ideia de uma ordem secular e estável.

40. Os documentos são fundamentais no trabalho de produção do conhecimento histórico. Mas, a noção que se tem de documento, as abordagens e os tratamentos que fundamentam a sua utilização têm sofrido transformações ao longo do tempo.

(Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. História.)

Nesse sentido, é correto afirmar que,

- (A) para os historiadores contemporâneos, todos os textos devem ser considerados documentos, excetuando-se aqueles que não foram produzidos voluntariamente, caso dos documentos particulares.
 - (B) para os historiadores marxistas, o conceito de documento deve ser ampliado a toda e qualquer forma de registro da existência humana, com exceção dos periódicos diários, controlados pela classe dominante.
 - (C) para os historiadores da chamada História dos Vencidos, os documentos oficiais têm pouco valor porque são produzidos a partir da versão dos dominantes e, dessa forma, não dão voz às camadas populares.
 - (D) para a História Nova, caracterizam-se documento todos os registros escritos da experiência humana em um determinado tempo ou espaço, ao mesmo tempo que esta não reconhece essa condição nos registros visuais.
 - (E) para os historiadores positivistas, nem todo texto era considerado como documento e, portanto, só eram utilizados os oficiais, voluntariamente produzidos com o objetivo de registrar, por exemplo, acontecimentos políticos.
41. Não se discute mais se o patrimônio cultural do país constitui-se apenas dos bens de valor excepcional ou também daqueles de valor cotidiano; se inclui monumentos individualizados ou em conjunto; se apenas a arte erudita merece proteção ou também as manifestações populares; se contém apenas os bens produzidos pelo homem ou se engloba também bens naturais; se esses bens da natureza envolvem somente os dotados de excepcional valor paisagístico ou inclusive o simples ecossistema.

(Ricardo Oriá. Memória e ensino de História.

Em Circe Bittencourt (org.). *O saber histórico na sala de aula.*)

Dessa forma, são considerados patrimônio cultural os bens que

- (A) sejam efetivamente um construtor da história nacional, ou seja, remetam a um evento ou personagem que permitiram o avanço da nacionalidade.
- (B) sejam portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes elementos étnico-culturais formadores da nação brasileira.
- (C) reconheçam, no passado remoto do Brasil, desde a colonização, o esforço nacional em direção à tolerância religiosa e cultural.
- (D) tenham efetiva ligação com os heróis da nacionalidade, caso dos grandes dirigentes e das lideranças religiosas.
- (E) demonstrem os caminhos nacionais na construção de uma história marcada pela democratização racial.

42. Houve um episódio curioso ocorrido no ano de 1971, num pequeno e longínquo povoado amazônico, durante a inauguração de um trecho da Rodovia Transamazônica. Sabemos que a própria rodovia é, hoje, uma imensa ficção, mas isto é um “detalhe”. A tal inauguração coincidiu com a exibição, no único cinema do povoado, de um filme sobre vampiros, que causou grande impressão sobre todos os habitantes. No dia da inauguração, foram vistos automóveis pretos, em grande número, certamente ligados à comitiva presidencial. Imediatamente espalhou-se a notícia por todo o povoado de que os vampiros estavam chegando à região, que já tinham atacado outros lugares oferecendo bombons às crianças, para, a seguir, agarrá-las e chupar o seu sangue. Como consequência desses boatos, estabeleceu-se um pânico generalizado no povoado: homens agarrando suas armas, gente rezando, e mães desesperadas buscando seus filhos.

(Elias Thomé Saliba. “Experiências e representações sociais sobre o consumo de imagens”. Em Circe Bittencourt (org.). *O saber histórico na sala de aula.* Adaptado)

Para Saliba, esse episódio permite

- (A) destacar a negatividade do uso social do filme de ficção, porque retira a capacidade crítica da maior parte da população.
 - (B) salientar a função primordial do uso de imagens, conforme preceito da História do Imaginário, de reproduzir a realidade com exatidão.
 - (C) apontar para a função pedagógica do cinema, que é a de ilustrar os conhecimentos científicos apresentados em sala de aula.
 - (D) reconhecer o cuidado da História Cultural com a investigação acerca da recepção, do consumo e dos usos sociais da imagem.
 - (E) compreender como as imagens, mesmo tendo públicos receptores diversos, transmitem as mesmas mensagens.
43. Leia o trecho de uma entrevista com o historiador Peter Burke.

Eu me identifiquei com os heróis do movimento e sua luta contra a dominação de uma história mais tradicional, identificação que foi ajudada pelo fato de que o tipo de história contra a qual Bloch e Febvre se rebelaram ainda ser a história dominante em Oxford. Pensei vagamente em estudar com Braudel em Paris, mas a vida que levava em Oxford também me cativava, e desisti da ideia. O ideal que desenvolvi, entretanto, foi de escrever história ao modo do movimento, mais ou menos sozinho. Tentei fazer isso num livro que escrevi nos anos 60 sobre o Renascimento italiano. Nesse livro, tentei combinar *histoire sérielle* com a abordagem alemã de história cultural.

(Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke. *As muitas faces da história. Nove entrevistas.* Adaptado.)

Peter Burke faz referência, nesse excerto,

- (A) ao neopositivismo.
- (B) à História Pós-Moderna.
- (C) à Escola dos Annales.
- (D) à História do Tempo Presente.
- (E) à Escola Metódica.

44. O aprofundamento de estudos culturais, principalmente no diálogo da História com a Antropologia, tem contribuído para um debate sobre os conceitos de cultura e de civilização. Alguns historiadores rejeitam o conceito de civilização [...].

(Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. História.)

Essa rejeição

- (A) resulta de um duplo processo, constituído pelos avanços do saber antropológico, hoje com mais capacidade em reconhecer culturas superiores e inferiores, e pelos graves equívocos na ciência histórica, que atribuía aos povos primitivos as condições de terem uma história e não apenas uma etnografia.
- (B) pressupõe que tal conceito foi concebido em meio a uma geração de historiadores e cientistas humanos em geral, filiados ao materialismo histórico, que não compreendia a dimensão cultural de povos organizados para a produção de pequenos excedentes de mercadorias, mas sem qualquer Estado organizado.
- (C) decorre dos descuidos constantes dos historiadores sociais das últimas décadas, pouco atentos à necessidade de leituras mais abrangentes sobre os povos sem Estado e sem economia de mercado, ao não tratarem das temáticas econômico-políticas e das distintas formas de organização familiar.
- (D) implica em tratar dos notáveis avanços produzidos a partir da década de 1980 pela geração dos historiadores, que compreendeu que as ferramentas teóricas oferecidas pelas outras ciências humanas são insuficientes para construir análises críticas ou conceituais consistentes e duradouras.
- (E) deriva da percepção de que o conceito está carregado de uma perspectiva evolucionista e pouco crítica em relação aos avanços e domínios tecnológicos, o que tende a produzir a concepção de etapas sucessivas em direção a uma cultura superior antecedida por períodos de selvageria e barbárie.

45. Desde Frei Vicente de Salvador iniciara-se a construção da imagem de absoluta exploração e pilhagem dos portugueses nas terras coloniais da América. Também inaugurava-se a imagem da incompetência administrativa portuguesa no Brasil, base do não desenvolvimento material e da permanência do atraso cultural brasileiros. Este argumento atravessaria os séculos XVII, XVIII e XIX, encontrando forte ressonância ainda no século XX.

(Eduardo França Paiva. "De português a mestiço: o imaginário brasileiro sobre a colonização e sobre o Brasil". Em: Lana M. de C. Simam e Thais N. de L. Fonseca (orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação. Discursos e imagens no ensino de História*. Adaptado)

Sobre esse debate, segundo o artigo citado, há historiadores no Brasil que, com a contribuição da História Cultural, têm comprovado

- (A) a exitosa organização colonial brasileira, realizada de forma a evitar contatos com os outros espaços do Império português, estabelecendo, dessa forma, articulações quase exclusivas entre os diferentes espaços da América portuguesa e as áreas específicas de trocas econômicas em Portugal.
- (B) a presença de estratégias bem elaboradas e empregadas pelos portugueses na colonização do Brasil e de outros espaços coloniais, caso do transplante e da adaptação na América de práticas culturais, técnicas produtivas e formas de ocupação da terra já testadas e desenvolvidas pelos colonizadores em outras regiões.
- (C) que os cuidados do Império português com o Brasil restringiram-se aos aspectos educacionais, o que explica a grande presença de missionários religiosos, porque a ordenação econômica imposta à colônia teve a marca de extrair todas as riquezas americanas e não fazer investimentos de grande porte.
- (D) os poucos cuidados do Estado português com os seus domínios coloniais na América, situação explicada pelas outras prioridades dos colonizadores, como os importantes ganhos gerados pelo comércio oriental, até o século XVIII, e os lucros obtidos com a agricultura de exportação de espaços africanos.
- (E) a atenção especial dada pelo colonizador português em relação à ordenação político-jurídica do Império Colonial, com uma aplicação especial à América portuguesa; mas houve descuidos estruturais, caso da corrupção endêmica, que perpassou todas as relações entre os colonos e as autoridades metropolitanas.

46. A consumação das lutas contra o domínio português é apresentada através de uma das obras mais célebres da arte brasileira, representação ímpar da independência do Brasil: o quadro *Independência ou Morte!*, também conhecido como *O Grito do Ipiranga*, de Pedro Américo, de 1888. Ele abre o capítulo sobre a proclamação da independência, referendando a proeminência dada pelo autor à atuação do príncipe D. Pedro no episódio.

(Thais N. de L. e Fonseca. "Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação". Em: Lana M. de C. Simam e Thais N. de L. Fonseca (orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação. Discursos e imagens no ensino de História*. Adaptado)

A obra de Pedro Américo faz parte de

- (A) uma ação envolvendo artistas ligados à fundação da Academia Brasileira de Letras, preocupados em revelar de forma analítica, por meio da pintura histórica, eventos da história nacional que façam crítica ao colonialismo português.
- (B) um plano gerado nas faculdades de Direito de São Paulo e do Recife, preocupado em responder ao avanço do romantismo por meio de uma arte engajada, que condenava as obras e ações de caráter nacionalista.
- (C) um projeto de legitimação da monarquia brasileira a partir da atuação da Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX, na qual havia uma preocupação com a criação de obras com caráter histórico.
- (D) uma ação política provocada por setores republicanos e abolicionistas, que defendiam o financiamento de artistas comprometidos com essas causas e que pensassem a arte como um instrumento de conscientização social.
- (E) um movimento de jovens artistas, com formação na Europa e nos Estados Unidos, que se opunha à monarquia e defendia uma arte que representasse todos os setores da sociedade brasileira, principalmente os índios e os africanos.

47. As reflexões iniciais de Antonio Candido no prefácio da quinta edição de *Raízes do Brasil* apontaram para o significado que esse livro tivera no processo de constituição das novas formas de pensar o Brasil, a partir da segunda metade dos anos 30: "os homens que estão hoje [1967] um pouco para cá ou pouco para lá dos cinquenta anos aprenderam a refletir e a se interessar pelo Brasil sobretudo em termos de passado e em função de três livros: *Casa-Grande & Senzala*, publicado quando estávamos no ginásio; *Raízes do Brasil*, publicado quando estávamos no curso complementar; *Formação do Brasil contemporâneo*, publicado quando estávamos na escola superior".

(Paulo Miceli. "Sobre História, Braudel e os Vaga-Lumes". Em Marcos Cezar de Freitas (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. Adaptado)

São os autores das obras citadas, respectivamente,

- (A) Nina Rodrigues, Nelson Werneck Sodré e Celso Furtado.
 - (B) André João Antonil, Ciro Flamarion Cardoso e Fernando Novais.
 - (C) Manuel Bomfim, José Murilo de Carvalho e Fernando Henrique Cardoso
 - (D) Joaquim Nabuco, Carlos Guilherme Mota e Evaldo Cabral de Mello.
 - (E) Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior.
48. É certo que a história operária adquiriu, em pouco mais de duas décadas, um *status* acadêmico e um determinado espaço institucional, ainda que dificilmente voltará a ter o prestígio extra-acadêmico do início dos anos 80. [...] A história operária viveu seu momento de glória no início dos anos 80 [...].

(Cláudio H. M. Batalha. "A historiografia da classe operária no Brasil: trajetória e tendências". Em Marcos Cezar de Freitas (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*.)

A importância da história operária, no período citado, tem forte relação com

- (A) a fundação, no fim dos anos 1970, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).
- (B) a decisiva influência da historiografia francesa, desde os anos 1960, especialmente da História das Mentalidades.
- (C) a ascensão do movimento operário no Brasil entre o final dos anos 1970 e o início da década seguinte.
- (D) a reforma universitária estabelecida em meados dos anos 1970, que estipulou cursos relacionados com o Brasil contemporâneo.
- (E) a criação, nos cursos de graduação de História e Sociologia, de disciplinas dedicadas especialmente à história do operariado.

49. Tema constantemente retomado na História do país e do estado, o ensaio de sedição ocorrido em 1788-89 em Minas Gerais é, talvez, um dos fatos históricos de maior repercussão e conhecimento popular, largamente presente, tanto no imaginário político nacional quanto no sistema escolar fundamental e médio. Marcada desde suas origens por uma série de vicissitudes a ela exteriores ou extemporâneas, a Inconfidência Mineira precisa, hoje, ser submetida a um “jogo de luz” que distinga e identifique com mais clareza o que é próprio do evento e – sem propriamente desprezar ou descartar – o que é fruto da ação do tempo e das práticas sociais em suas “leituras” e “releituras” sobre o evento. O que se procura fazer nesse trabalho, é recuar no tempo e retomar em sua historicidade alguns aspectos da natureza, sentido e alcance das fontes que nos informam sobre o evento, bem como investigar como se deu sua apropriação e exame pela historiografia ao longo do tempo, bem como sua disseminação no sistema escolar.

(João Pinto Furtado. “Imaginando a nação: o ensino da história da Inconfidência Mineira na perspectiva da crítica historiográfica”. Em: Lana M. de C. Simam e Thais N. de L. Fonseca (orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação. Discursos e imagens no ensino de História.*)

Para o autor do artigo citado, a Inconfidência Mineira era

- (A) um movimento bastante heterogêneo no que se refere ao lugar social e às motivações econômicas dos participantes e quanto às ideias que alimentavam o projeto sedicioso, no qual não cabia a presença de contraposição de dicotomias interpretativas, como interesses públicos x privados.
- (B) uma revolta dirigida por burocratas luso-brasileiros em aliança com pequenos e médios proprietários mineiros, interessados em romper laços com Portugal por causa do Alvará de 1785, que proibia as manufaturas no Brasil.
- (C) uma insurreição armada, liderada pelo Regimento de Cavalaria de Minas, que pretendia a separação de Minas Gerais e do Rio de Janeiro de Portugal e o estabelecimento de uma República semelhante à organizada em Pernambuco durante o domínio holandês no século XVII.
- (D) uma revolução social com múltiplas lideranças populares, principalmente da guarda paga de Minas Gerais, que questionava a escravidão africana e indígena e discordava dos privilégios oferecidos aos portugueses em relação aos principais cargos da magistratura.
- (E) uma rebelião organizada pela elite mais esclarecida de Minas Gerais, formada por grandes mineradores e comerciantes-financeiros e que pretendia retirar a capitania do jugo português, principalmente por causa da opressão fiscal, representada pelo aumento constante de tributos sobre o ouro.

50. Os primeiros jesuítas dedicaram particular atenção à língua tupi, estudando-a e elaborando, ainda em Quinhentos, algumas obras sobre o tema. O primeiro *Vocabulário na língua brasílica* foi composto pelo padre Leonardo do Vale (c. 1538-1591), que viveu quase 40 anos entre os índios da Bahia, Porto Seguro e São Paulo, tendo sido, no início da década de 1570, nomeado lente de Língua Brasílica no Colégio da Bahia. Elaborou ainda uma *Doctrina geral na língua do Brasil* (1574), bem como sermões e avisos para a educação e instrução dos índios na Língua do Brasil.

O padre José de Anchieta redigiu a primeira *Arte de gramática da língua* mais usada na costa do Brasil, que circulou manuscrita largo tempo, tendo merecido honras de impressão em Coimbra, em 1595, na oficina de Antônio de Mariz. Esta obra, de cariz fortemente comparatista, designadamente com o latim, “representa uma nova estratégia de abordagem das línguas exóticas que entram no colóquio universalizante do mundo descoberto”. Compôs, ainda, um *Dialogo da doutrina cristã*, um Confessionário brasílico, sermões, poesias, cantigas e outras obras em língua tupi.

(Jorge Couto. “A gênese do Brasil”. Em: Carlos Guilherme Mota (org.). *Viagem incompleta. A experiência brasileira. Formação: histórias* (1500-2000).)

Considerando o excerto e as discussões do artigo citado, é correto afirmar que

- (A) a legislação que proibia a escravidão dos povos indígenas condicionava essa liberdade ao abandono das línguas nativas e ao aprendizado do português.
- (B) a língua tupi constitui-se em um veículo fundamental de contato entre os europeus e os indígenas e no século XVII recebeu a designação de língua geral.
- (C) a rápida disseminação da língua portuguesa por todos os espaços coloniais contrastava com a forte resistência dos religiosos, que defendiam a adoção das línguas indígenas.
- (D) a proibição do uso de línguas nativas na América portuguesa provocou inúmeras revoltas indígenas e o conseqüente abrandamento dessa restrição.
- (E) a imposição da língua portuguesa desde o início da colonização se constituiu em uma política de Estado e obteve sucesso em todos os espaços da América portuguesa.

51. O Brasil não era, em realidade, apenas um, mas era constituído por uma série de colônias. Os ingleses tinham razão quando falavam, nos séculos XVII e XVIII, dos “Brasis”, pois havia de fato mais de uma colônia.

(Stuart B. Schwatz. “Gente da terra brasileira da nação. Pensando o Brasil: a construção de um povo”. Em: Carlos Guilherme Mota (org.). *Viagem incompleta. A experiência brasileira. Formação: histórias* (1500-2000), p. 112.)

A expressão “Brasis”, no contexto referido, está relacionada com

- (A) a criação das capitanias hereditárias, no início do século XVII, durante o segundo Governo-Geral, o que gerou inúmeros conflitos de jurisdição entre os donatários e os grandes proprietários rurais, essencialmente referente à política tributária e às formas de combates aos índios rebeldes.
- (B) a diversidade e a seletividade na aplicação das leis portuguesas na América colonial, o que permitiu que cada região recebesse uma ordenação jurídica particular, caso da capitania de São Paulo, onde era permitida a escravização dos índios, ao contrário do estabelecido no Nordeste, produtor de açúcar.
- (C) a política portuguesa, constituída após a Restauração de 1640, de estabelecer direitos de produção para mercadorias específicas para cada espaço colonial, decorrendo disso a especialização do Nordeste na produção de trigo e tabaco, e de São Paulo produzindo alimentos para o mercado externo.
- (D) a grande extensão territorial da América portuguesa, na qual se estabeleceram diversas formas de exploração colonial, casos da costa entre Pernambuco e Rio de Janeiro, espaço dedicado à produção voltada ao mercado externo, e São Paulo, que permaneceu uma área rústica até o século XVIII.
- (E) a forte descentralização do poder, garantida pelas prerrogativas das Câmaras Municipais, comandadas pelos chamados homens bons, condição que impedia, desde o século XVI, a aplicação de restrições mercantilistas, como a proibição de navios sem a bandeira portuguesa aportarem no Brasil.

52. Afirmar que a formação do Estado brasileiro foi um processo de grande complexidade não apresenta nenhuma novidade, e a historiografia recente tem revelado razoável consenso quanto a evitar o equívoco de reduzi-lo à ruptura unilateral do pacto político que integrava as partes da América no império português.

(István Jancsó e João Paulo G. Pimenta. “Peças de um mosaico (ou apontamentos para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira)”. Em: Carlos Guilherme Mota (org.). *Viagem incompleta. A experiência brasileira. Formação: histórias* (1500-2000).)

Tal “grande complexidade” pode ser verificada na obra de

- (A) Sérgio Buarque de Holanda, que aboliu definitivamente a dicotomia entre “brasileiros” e “portugueses” como chave de explicação para o processo de emancipação política do Brasil.
- (B) Capistrano de Abreu, que defendeu a importância dos aspectos culturais para a compreensão do processo de separação de Brasil e Portugal, porque os colonizadores condenavam a miscigenação étnica brasileira.
- (C) Emília Viotti da Costa, que apontou para a aliança entre o príncipe-regente D. Pedro e parcela considerável dos proprietários rurais, estes interessados na extinção do tráfico de escravos.
- (D) Laura de Melo e Souza, que analisou a tendência liberal-democrática da elite colonial em forte contraposição com a arraigada ideologia absolutista da elite metropolitana, especialmente dos comerciantes.
- (E) Caio Prado Júnior, que advogou a tese de que a independência do Brasil decorreu da vigorosa articulação das classes médias urbanas com os comerciantes do Nordeste, todos interessados no livre comércio.

53. Durante o período Médici, a política externa orientou-se por um projeto de ampliação de influência e poder na América Latina.

(Maria Helena Capelato. "O 'gigante brasileiro' na América latina: ser ou não ser latino-americano". Em: Carlos Guilherme Mota (org.). *Viagem incompleta. A experiência brasileira (1500-2000): a grande transação.*)

Diante dessa orientação da política externa, o governo Médici

- (A) condenou o bloqueio econômico da OEA contra Cuba.
- (B) articulou um mercado comum para toda a América.
- (C) colaborou com golpes de Estado ocorridos na Bolívia, no Chile e no Uruguai.
- (D) mediou o conflito bélico entre Equador e Peru, em disputa territorial.
- (E) financiou grandes obras de infraestrutura na Colômbia e no México.

54. No final da primeira metade do século XIX, os Estados Unidos completavam a conquista do Oeste, preparando a expansão para além de suas fronteiras nacionais. Em 1898, inaugurava-se a era de intervenções armadas no Caribe, com a intromissão dos Estados Unidos na guerra de independência de Cuba. Depois de breve campanha, os estadunidenses venciam [...]

(Maria Lígia Prado. "Davi e Golias: as relações entre Brasil e Estados Unidos no século XX." Em Carlos Guilherme Mota (org.). *Viagem incompleta. A experiência brasileira (1500-2000): a grande transação.*)

A vitória estadunidense nessa guerra garantiu aos Estados Unidos

- (A) o controle político sobre Cuba por meio da emenda Platt e a cessão de Porto Rico, Guam e as Filipinas por meio de tratado com a Espanha.
- (B) tornar Cuba uma colônia formal estadunidense, com a indicação dos governantes cubanos até a eclosão da Revolução de 1959.
- (C) interferência direta na escolha dos dirigentes cubanos e a concessão para construir o canal do Panamá.
- (D) influenciar na elaboração de uma constituição democrática em Cuba e conquistar, por meio de acordos, territórios que pertenciam ao México.
- (E) os recursos financeiros necessários para comprar o Alasca da Rússia e o apoio diplomático da Europa para controlar o Havaí.

55. Ao pensarmos a Igreja Católica na América Latina contemporânea, de imediato nos vem à mente suas divisões internas com relação ao poder político e aos problemas sociais; colocam-se frente a frente os seguidores da Teologia da Libertação e os defensores da hierarquia conservadora. É possível fazer um paralelo entre o presente e o período da independência.

(Maria Lígia Coelho Prado. *América Latina no século XIX – Tramas, telas e textos.*)

Sobre esse paralelo, é correto afirmar que

- (A) a Igreja na América nunca teve unidade e não obedecia rigorosamente às ordens vindas de Roma e, com o processo de independência, apresentou uma posição pendular, ora em apoio ao rompimento colonial, ora em defesa da ordem imperial espanhola.
- (B) a instituição Igreja esteve ao lado dos realistas durante o processo de independência e usou a religião para desmobilizar os rebeldes, enquanto houve um número grande de padres incorporados ao movimento de emancipação.
- (C) a Igreja Católica acompanhou as divisões político-administrativas coloniais espanholas e, nos vice-reinados, defendeu os interesses da Coroa, enquanto, nas Capitânicas, apoiou as teses de emancipação política.
- (D) os padres seculares, que recebiam ordem diretamente do papado, defendiam a tese da Coroa espanhola contra a emancipação política, posição diversa dos sacerdotes jesuítas e carmelitas, ativistas de uma revolução social.
- (E) a hierarquia da Igreja Católica ficou dividida entre apoiar os interesses da Coroa espanhola e o projeto emancipador da elite colonial da América, enquanto os sacerdotes condenavam os grupos que lutavam pela independência.

56. A derivação original de instituições feudais específicas muitas vezes parece emaranhada em qualquer caso, dada a ambiguidade das fontes e o paralelismo de desenvolvimentos dentro dos dois sistemas sociais antecedentes.

(Perry Anderson. *Passagens da Antiguidade ao feudalismo*, p. 127.)

Nesse sentido, o feudalismo

- (A) associou elementos sociais dos suevos a organizações político-econômicas semitas.
- (B) derivou as suas instituições centrais de experiências oriundas da Antiguidade Oriental.
- (C) amalgamou instituições helenísticas e muçulmanas.
- (D) reelaborou mecanismos de controle social utilizados nas cidades-Estados gregas.
- (E) compreendeu uma fusão entre elementos legados das tradições romanas e germânicas.

57. Extremamente manobráveis, as pirogas e outros barcos africanos eram a um só tempo rápidos e tinham capacidade para carregar até uma centena de guerreiros. Um primeiro alerta foi dado em 1446, advertindo os portugueses de Nuno Tristão do perigo que representavam as flotilhas da Senegâmbia. Sua expedição teve uma triste sina, e outras passaram pela mesma experiência, até que o rei de Portugal enviasse Diogo Gomes para negociar as condições de um entreposto no litoral. Ora, o Mali e seus vizinhos dominavam todo um sistema de rios e riachos em torno do Níger, do Senegal, da Gâmbia, e foi a ação concertada das flotilhas armadas que barrou os invasores. Foi também essa resistência militar que obrigou os europeus a negociar a maneira de fazer comércio com as populações. Assim, o rei do Congo comunicou a João Afonso, um negociante português a serviço de Francisco I, as condições em que ele poderia penetrar no Zaire. Um tratado devidamente negociado está na origem da primeira feitoria dos portugueses em Angola (1571), onde também foi controlado o comércio dos portugueses naquelas regiões, em especial o tráfico negreiro.

(Marc Ferro. *História das colonizações – Das conquistas às independências – século XIII a XX.*)

A partir do excerto e das discussões presentes na obra citada, é correto afirmar que Portugal

- (A) perdeu o interesse em avançar na ocupação territorial na África, a partir da sua chegada à América, por causa do rendoso comércio realizado com o açúcar do Brasil.
- (B) desistiu da sua presença na África por causa da forte resistência militar praticada por muitos povos desse continente, situação que diminuía muito os lucros auferidos com a produção de gêneros tropicais.
- (C) teve dificuldade em penetrar e estabelecer domínios territoriais em virtude da capacidade de vários povos da África negra em se defender dos seus interesses expansionistas.
- (D) reforçou o seu interesse sobre Calicute e outras regiões nas Índias, porque as feitorias na costa africana atlântico tornam-se pouco lucrativas diante dos novos negócios estabelecidos no Oriente.
- (E) não tinha interesse em interiorizar a sua presença em território africano, porque o que havia de mais valioso era o comércio de manufaturas, que era realizado por meio das feitorias.

58. A guerra começou, o terrorismo atacou cada vez mais forte, independentemente da luta armada decidida desde o início de 1955; os atos mais cruéis ocorreram nos dias 20 e 21 de agosto, em Collo e Philippeville, onde foram executados tanto *pieds-noirs* quanto metropolitanos e muçulmanos, como Abbas Allou, sobrinho de Ferhat Abbas. Tratava-se, para a FLN, de liquidar com todos os interlocutores possíveis da nova autoridade francesa, Jacques Soustelle, e em especial com os beneficiários do plano de terras implantado pelo governo.

(Marc Ferro. *História das colonizações – Das conquistas às independências – século XIII a XX.*)

O excerto trata

- (A) da Argélia.
- (B) do Marrocos.
- (C) da Tunísia.
- (D) da Burkina Faso.
- (E) do Senegal.

59. Não está claro em que momento os velhos impérios compreenderam que a Era dos Impérios acabara definitivamente. Sem dúvida, em retrospecto, a tentativa da Grã-Bretanha e da França de reafirmar-se como potências imperiais globais na aventura de Suez em 1956 parece mais condenada ao insucesso do que evidentemente parecia aos governos de Londres e Paris, que planejaram junto com Israel uma operação militar para derrubar o governo revolucionário do coronel Nasser, no Egito. O episódio foi um fracasso catastrófico (exceto do ponto de vista de Israel), tanto mais ridículo pela combinação de indecisão, hesitação e inconvincente desfaçatez do primeiro-ministro britânico, Anthony Eden.

(Eric Hobsbawm. *Era dos extremos – O breve século XX – 1914-1991.*)

Sobre a “aventura do Suez”, é correto afirmar que

- (A) a nacionalização do canal de Suez, provocada pelas pressões diplomáticas da URSS, em um dos momentos mais tensos da Guerra Fria, provocou a aliança entre França, Grã-Bretanha e Estados Unidos para combater a decisão egípcia.
- (B) o governo egípcio aproveitou-se do enorme prestígio do pan-africanismo, gerado pelas múltiplas independências nacionais no continente, e, para atender aos interesses de Israel, nacionalizou o canal de Suez.
- (C) a aliança entre o Egito e a União Soviética teve como decorrência imediata a nacionalização do canal de Suez, provocando a forte contraposição do mundo capitalista, através da criação da OTAN.
- (D) diante das dificuldades do Egito em conseguir recursos dos Estados Unidos para a construção da barragem de Assuã, o presidente Nasser nacionalizou o canal de Suez e atingiu diretamente os interesses ingleses e franceses.
- (E) a decisão de nacionalizar o canal de Suez foi tomada durante a Conferência de Bandung, dado o interesse das chamadas nações do Terceiro Mundo em enfraquecer as potências neocoloniais europeias.

60. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, afirma que “Os homens nascem e vivem livres e iguais perante as leis”, dizia seu primeiro artigo; mas ela também prevê a existência de distinções sociais, ainda que “somente no terreno da utilidade comum”. A propriedade privada era um direito natural, sagrado, inalienável e inviolável. Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento; mas, se a corrida começasse sem *handicaps*, era igualmente entendido como fato consumado que os corredores não terminariam juntos.

(Eric Hobsbawm. *A era das revoluções*. Adaptado)

Dessa forma, para Hobsbawm, o documento citado revela-se

- (A) uma contraposição aos preceitos teóricos presentes na obra de John Locke, porque defende a universalização dos direitos políticos e de cidadania.
- (B) um manifesto contra a sociedade hierárquica que garantia inúmeros privilégios à nobreza, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária.
- (C) contraditório em relação aos princípios dos pensadores iluministas, como Diderot, porque estes defendiam a soberania do Estado em relação à sociedade civil.
- (D) preocupado em responder aos anseios mais imediatos da primeira fase da Revolução Francesa, mas não rompe com a estrutura aristocrática da sociedade.
- (E) em sintonia com as principais ideias de Rousseau, porque há uma clara defesa da igualdade em todas as suas possibilidades, ou seja, política, econômica e social.

