



**PREFEITURA MUNICIPAL DA
ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PERUÍBE**

ESTADO DE SÃO PAULO

CONCURSO PÚBLICO

017. PROVA OBJETIVA

**PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA II
(HISTÓRIA)**

- ◆ Você recebeu sua folha de respostas e este caderno contendo 50 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 para a devida substituição desse caderno.
- ◆ 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.
- ◆ Deverão permanecer em cada uma das salas de prova os 3 últimos candidatos, até que o último deles entregue sua prova, assinando termo respectivo.
- ◆ Ao sair, você entregará ao fiscal a folha de respostas e este caderno.
- ◆ Até que você saia do prédio, todas as proibições e orientações continuam válidas.

AGUARDE A ORDEM DO FISCAL PARA ABRIR ESTE CADERNO.

Nome do candidato _____

RG _____

Inscrição _____

Prédio _____

Sala _____

Carteira _____

CONHECIMENTOS GERAIS

LÍNGUA PORTUGUESA

Leia a crônica de Rachel de Queiroz para responder às questões de números **01** a **05**.

Criar seu filho

Alguém me escreve pedindo qualquer coisa sobre a arte de criar um filho. Neste mundo confuso de hoje, uma pobre mãe se vê tonta; dantes era só ensinar o ABC e o temor a Deus e aos pais e dormir de coração descansado, porque a batalha estava ganha. Mas hoje, o menino não aceita temor nenhum, do céu nem da terra.

E há tantas teorias, tantas receitas de vencer na vida... Eu é que não lhe posso indicar nada. Não tenho filhos. Mas, se tivesse um filho, suponho que o haveria de amar com uma cegueira de amor tão grande que provavelmente esse amor tão excessivo me incapacitaria para qualquer esforço educativo.

Contudo, caso eu conseguisse vencer essa fraqueza, nem assim acredito que meu sistema de educação fosse lhe parecer desejável, porque não ensinaria a meu filho nenhuma das artes de vencer na vida, não incutiria nele nenhum desejo de triunfo e grandeza. Pelo contrário, a primeira coisa que eu haveria de ensinar seria a humildade, a consciência profunda da nossa pequenez, da nossa transitoriedade.

Depois, ensinaria o amor aos seus semelhantes e encaminharia esse amor de preferência aos pequenos, aos sem nome e sem história. Jamais lhe contaria os feitos de Alexandre¹ ou de César² – tremo só de pensar no perigo de ver meu filho contaminado pelo abjeto culto ao herói. Basta um homem acreditar em si, imaginar-se diferente ou único para representar uma ameaça, e eu lhe ensinaria a temer essa autoridade que não representa a força coletiva da defesa comum.

Nos estudos, deixaria que sua curiosidade o guiasse. Se ele tivesse sede da verdade e da ciência, procuraria satisfazer o seu desejo: o amor ao estudo, como qualquer outro amor, tem de ser espontâneo.

E, acima de tudo, não lhe incutiria noções de bem e de mal, porque todo o meu esforço seria no sentido de tornar para meu filho o bem uma necessidade em si, indiscutível, algo obrigatório e sem alternativa.

Vê, minha senhora, que o meu programa não serve, porque a senhora não deseja para o seu rapaz destino tão humilde, quer fazer dele um cidadão-modelo e uma glória para o seu país. É o que em geral desejam todas as mães, eu é que sou uma miserável e solitária unidade.

(<https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/8556/criar-seu-filho> IMS – Portal da Crônica Brasileira. Texto publicado na revista *O Cruzeiro* em 16.07.1949. Adaptado)

1. Alexandre, o Grande

2. Júlio César, importante governante do Império Romano

01. De acordo com o conteúdo do texto, é correto afirmar que a autora

- (A) responde titubeante à solicitação da leitora, pois, como é uma mulher sem filhos, não tem ideia de quais princípios educacionais seguir para educar uma criança.
- (B) menospreza a figura do herói, associando-a pejorativamente ao altruísmo e ao apreço pelos demais indivíduos.
- (C) reconhece o anseio das mães de verem nos filhos cidadãos exemplares, que elas entendem como pessoas de destaque e sucesso na vida.
- (D) defende uma escola que priorize disciplinas voltadas para a área das ciências, pois são estas que conduzem a criança a um aprendizado espontâneo.
- (E) age de forma pretensiosa ao assegurar que seu programa educacional é apropriado para as mães aflitas que lhe pedem conselhos.

02. Considere as passagens do texto.

- Alguém me escreve pedindo **qualquer coisa** sobre a arte de criar um filho. (1º parágrafo)
- ... era só ensinar o ABC e o temor a Deus e aos pais e **dormir de coração descansado**... (1º parágrafo)
- ... **provavelmente esse amor tão excessivo** me incapacitaria para qualquer esforço educativo. (2º parágrafo)

Os trechos destacados podem ser substituídos, respectivamente e preservando-se o sentido do texto, por

- (A) orientações; manter-se serena; possivelmente esse amor tão desmedido.
- (B) dicas secretas; mimar os filhos tranquilamente; seguramente esse amor tão urgente.
- (C) entrevistas com psicólogos; crer na educação dada; fatalmente esse amor tão instintivo.
- (D) sugestões; ser firme nas punições; eventualmente esse amor tão inexplicável.
- (E) obras pedagógicas; sentir-se em paz absoluta; supostamente esse amor tão constrangedor.

03. Considere a passagem do terceiro parágrafo.

Contudo, caso eu conseguisse vencer essa fraqueza, nem assim acredito que meu sistema de educação fosse lhe parecer desejável, **porque** não ensinaria a meu filho nenhuma das artes...

Assinale a alternativa que indica, correta e respectivamente, as relações entre ideias estabelecidas pelos elementos destacados e apresenta termos ou expressões que podem substituí-los, preservando o sentido original do texto.

- (A) Adição; condição; concordância – E; ainda que; tanto que
- (B) Adição; tempo; causa – Mas também; antes que; pois
- (C) Conclusão; tempo; consequência – Assim; enquanto; de modo que
- (D) Oposição; condição; causa – Todavia; se; visto que
- (E) Oposição; finalidade; consequência – Entretanto; para que; à medida que

04. Leia as frases elaboradas com base no texto.

- Há tantas teorias e receitas de como vencer na vida, porém a autora não pretende **ensinar essas teorias** à sua leitora.
- Segundo a autora, ser humilde é um precioso aprendizado para a vida, e o que **justifica esse aprendizado** é a evidência de nossa pequenez e insignificância no mundo.

Atendendo à norma-padrão de emprego e de colocação dos pronomes, os trechos destacados podem ser substituídos por

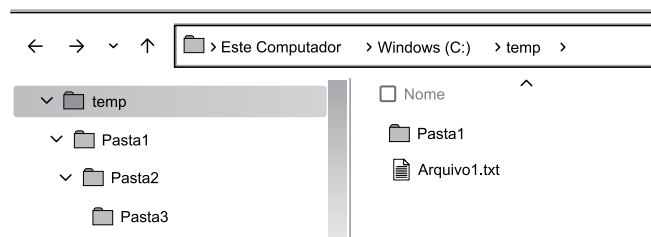
- (A) ensiná-las; se justifica
- (B) ensiná-las; o justifica
- (C) ensiná-las; justifica-o
- (D) ensinar-lhes; o justifica
- (E) ensinar-lhes; se justifica

05. Assinale a alternativa cuja frase apresenta o sinal indicativo de crase corretamente empregado.

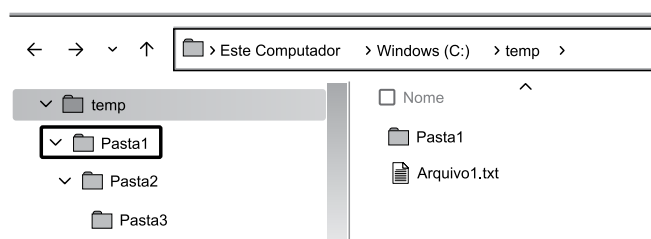
- (A) Caso tivesse tido um filho, a escritora dedicaria à essa criança um amor incondicional.
- (B) Não é de hoje que os filhos têm se recusado à sentir temor dos pais e de certas regras.
- (C) No processo de aprendizagem, a curiosidade deve ser levada à sério, pois é elemento motivador.
- (D) A autora sabe que existem várias teorias pedagógicas à que as mães podem recorrer.
- (E) A escritora manifestou à mãe que lhe fez um apelo a sua solidariedade e compreensão.

NOÇÕES DE INFORMÁTICA

06. Tem-se a seguinte estrutura de pastas, exibida no Explorador de Arquivos do Microsoft Windows 10, ambos em sua configuração padrão, com o conteúdo da pasta C:\temp.

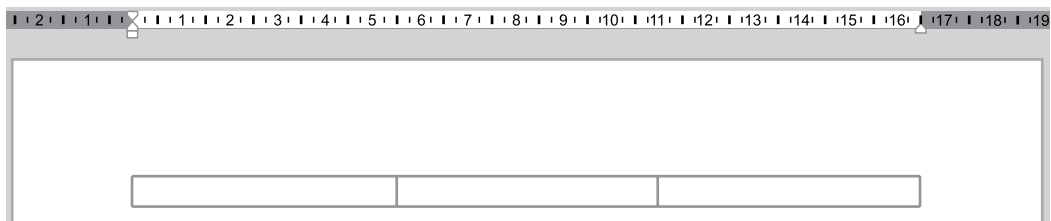


Ao clicar sobre Pasta1, destacada na imagem a seguir, logo abaixo da pasta Temp, pressionar a tecla DEL, e confirmar quaisquer eventuais solicitações de confirmação do Windows, assinale a alternativa que indica o que será enviado para a Lixeira do Windows.



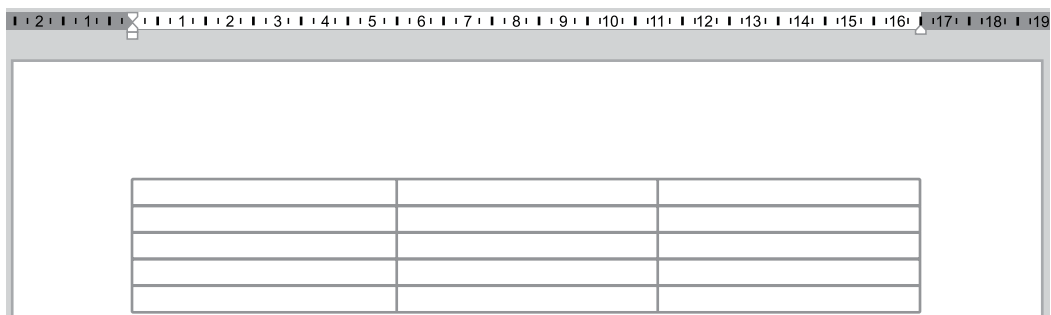
- (A) Pasta1, Pasta2 e Pasta3, e todo o conteúdo dentro dessas pastas, mas não Arquivo1.txt.
- (B) Pasta1 e todo seu conteúdo, apenas, mas não Pasta2, Pasta3 e Arquivo1.txt.
- (C) Pasta1 e Pasta2 com todo o conteúdo dentro dessas pastas, apenas, mas não Pasta3 e Arquivo1.txt.
- (D) Pasta1, Pasta2, Pasta3, e todo conteúdo dentro dessas pastas, e Arquivo1.txt.
- (E) Pasta2 e Pasta3 com todo o conteúdo dentro dessas pastas, apenas, mas não Pasta1 e Arquivo1.txt.

07. Tem-se a seguinte tabela, criada no Microsoft Word 2016, em sua configuração padrão, com 1 linha e 3 colunas.



--	--	--

Com o cursor do mouse posicionado na primeira célula, um usuário pressionou _____, _____ vezes e, com isso, a tabela ficou com o formato da imagem a seguir.



Assinale a alternativa que preenche correta e respectivamente as lacunas do texto do enunciado.

- (A) ENTER ... 5
- (B) TAB ... 4
- (C) ENTER ... 12
- (D) TAB ... 12
- (E) TAB ... 5

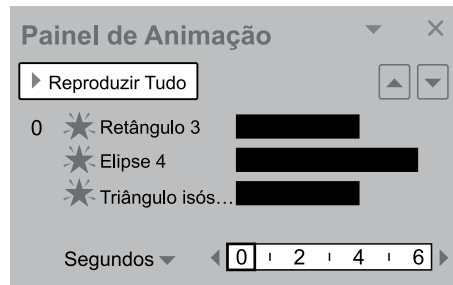
08. Tem-se a seguinte planilha criada no Microsoft Excel 2016, em sua configuração padrão.

	A	B
1	8	6
2	7	4
3	5	2
4		

Ao inserir na célula A4 a função =MÍNIMO(A1:B3;1) o resultado será

- (A) 0
- (B) 1
- (C) 2
- (D) 3
- (E) 8

09. Usando o Microsoft PowerPoint 2016, em sua configuração original, um usuário criou uma apresentação com 1 slide, não oculto e sem transição, e 3 AutoFormas, e configurou uma animação em cada uma das AutoFormas, conforme imagem a seguir do Painel de Animação.



Ao iniciar o Modo de Apresentação pressionando a tecla F5 e considerando que o usuário não clicou no mouse, tampouco no teclado após iniciar o Modo de Apresentação, quantos segundos serão necessários para concluir a exibição de todas as 3 AutoFormas?

- (A) 0.
- (B) 4.
- (C) 6.
- (D) 8.
- (E) 14.
10. Usando o navegador Google Chrome 112, em sua configuração padrão, um usuário clicou nos três pontos no canto superior direito e viu o seguinte menu, exibido parcialmente.

Nova guia	Ctrl+T
Nova janela	Ctrl+N
Nova janela anônima	Ctrl+Shift+N
Downloads	Ctrl+J
Favoritos	▶

Ao selecionar a opção _____ o Chrome abre uma nova janela, onde o histórico de navegação _____ gravado.

Assinale a alternativa que preenche correta e respectivamente as lacunas do texto anterior.

- (A) Nova janela ... não fica
- (B) Nova guia ... não fica
- (C) Nova janela anônima ... fica
- (D) Nova janela anônima ou Nova guia ... fica
- (E) Nova janela anônima ... não fica

11. Conforme Arroyo (2007), guiar-nos na organização dos currículos pela lógica dos educandos como sujeitos do direito à formação plena, respeitada a especificidade de cada tempo de vida, terá de significar

- (A) lutar para que as reorientações curriculares sejam motivadas pelas novas exigências que o mundo do mercado impõe para os jovens que nele ingressarão.
- (B) reduzir o currículo e o ensino a uma sequenciação do domínio de competências e a uma concepção pragmatista, utilitarista, cientificista e positivista de conhecimento.
- (C) ver os alunos como desiguais perante o conhecimento e catalogá-los em uma hierarquia de mais capazes ou menos capazes, acelerados ou lentos etc.
- (D) reorganizar radicalmente o que ensinar e o que aprender a partir das contribuições das ciências sobre a especificidade desses processos em cada tempo de vida.
- (E) organizar os conteúdos curriculares de forma hierárquica, montando turmas em função das aptidões ou inaptidões mentais e até físicas dos estudantes.

12. Conforme o Currículo Paulista, o papel da escola, sintonizada com as novas formas de produção do conhecimento na cultura digital, consiste em

- (A) criar e implementar sistemas de segurança para navegação segura na internet, sobretudo para garantir que crianças e adolescentes não corram riscos ao interagirem com estranhos.
- (B) desenvolver sistemas ou soluções para otimizar os processos de ensino presencial em laboratórios de informática, em aulas à distância ou no ensino híbrido.
- (C) inserir, de maneira eficaz, os estudantes das diferentes etapas de ensino nas mais diferentes culturas requeridas pela sociedade do conhecimento.
- (D) ensinar aos estudantes as linguagens de programação mais utilizadas na atualidade para criação de ferramentas digitais que ajudam na construção de conhecimentos.
- (E) implementar o funcionamento da infraestrutura tecnológica da escola, fazendo a manutenção dos computadores e possibilitando a conectividade via internet.

13. Na perspectiva da educação inclusiva, conforme Mantoan (2011), o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

- (A) ajuda as unidades de ensino na criação consciente de avaliação educacional para emissão de certificados de terminalidade específica para os alunos com deficiência.
- (B) complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino.
- (C) requer das escolas um intenso trabalho de adaptação dos currículos, com o intuito de torná-los mais acessíveis aos estudantes com deficiência, autismo ou superdotação.
- (D) oferece aos educadores parâmetros seguros para deixar as atividades disponibilizadas às crianças com necessidades especiais mais fáceis para elas.
- (E) segmenta o atendimento aos educandos com deficiência e exige dos educadores que realizem um acompanhamento cuidadoso e individualizado.

14. Com o intuito de contribuir para um questionamento nos fundamentos dos estudos sobre educação, ao se tomar como base as relações de gênero, Auad (2016) defende o ponto de vista de que

- (A) há estudos e pesquisas que constatarem que existem diferenças de desempenho estáveis relacionadas ao fato de as escolas serem ou não mistas.
- (B) a coexistência dos dois sexos na escola mista ensina para o convívio igualitário em sociedade, pois a vida em sociedade é mista.
- (C) unir meninos e meninas nas mesmas salas de aula é o remédio mais eficaz e suficiente para a desigualdade entre os sexos.
- (D) as meninas precisam de salas exclusivas, nas quais atributos e valores femininos – como a meiguice, a sensibilidade e a emotividade – sejam cultuados.
- (E) é preciso separar as meninas dos meninos, pois, longe deles, as meninas se sentem menos vulneráveis e podem se expressar com mais autenticidade.

15. A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. Conforme Luckesi (1998), a avaliação

- (A) busca constatar se os estudantes estão prontos ou não para avançarem em seus estudos, sobretudo em relação às provas e aos exames vestibulares válidos para ingresso no ensino superior.
- (B) configura-se pela observação, análise e síntese das informações que delimitam o objeto com o qual se está trabalhando, transformando o processo da aprendizagem em passos estáticos e definitivos.
- (C) encerra-se na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, isto é, com a atribuição do conceito pelo professor, exigindo uma tomada de posição favorável ou não ao objeto de avaliação.
- (D) funciona como um mecanismo de controle do professor sobre os estudantes, por meio do qual é possível mudar o comportamento destes de acordo com o padrão socialmente estabelecido.
- (E) manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se deseja.

16. Conforme Giglio (2006), para que o projeto pedagógico da escola se aproxime cada vez menos das amarras da obrigação burocrática e se torne uma nova oportunidade para o exercício da autonomia intelectual e responsabilidade profissional dos educadores, é preciso

- (A) traçar estratégias e táticas para uma construção que resulte da produção de saber da escola sobre ela mesma, que fortaleça ou dê visibilidade a uma identidade própria.
- (B) obter recursos financeiros dos órgãos públicos responsáveis pela administração das redes de ensino, a fim de que sejam feitas as melhorias necessárias na infraestrutura das unidades de ensino.
- (C) envolver as famílias e os membros da comunidade próxima à escola na tomada de decisões importantes, como a votação para a escolha dos responsáveis pela gestão escolar: coordenadores, diretores etc.
- (D) garantir aos educadores a formação continuada que lhes possibilitará o uso das novas tecnologias da informação e comunicação para criação de um ambiente de interação e aprendizagem significativa.
- (E) valorizar os profissionais da educação por meio de aumento real de salários e incentivo à sua especialização, com o pagamento de bônus, por exemplo, para aqueles que apresentarem um melhor desempenho.

17. Conforme a Lei nº 9.394/1996, art. 13, os docentes incumbir-se-ão de, entre outros:

- (A) coordenar as atividades de elaboração do projeto político-pedagógico, com apoio da gestão escolar, e fazer o acompanhamento, a avaliação e o controle de sua execução.
- (B) promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo e cultural.
- (C) responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade.
- (D) promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas.
- (E) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

18. No ensino fundamental, conforme a Lei Federal nº 8.069/1990, art. 56, a responsabilidade de comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos envolvendo os alunos é dos

- (A) coordenadores pedagógicos.
- (B) membros da comunidade escolar.
- (C) docentes das unidades de ensino.
- (D) dirigentes dos estabelecimentos de ensino.
- (E) supervisores de ensino das diretorias regionais.

19. Conforme a Lei Complementar nº 177/2011, art. 26, _____ é o retorno à atividade de servidor aposentado por invalidez quando, por perícia médica oficial, forem declarados insubsistentes os motivos determinantes da aposentadoria.

Assinale a alternativa que preenche corretamente a lacuna do texto.

- (A) reversão
- (B) recondução
- (C) readaptação
- (D) reintegração
- (E) aproveitamento

20. Conforme a Lei nº 13.146/2015, art. 28, incumbe ao Poder Público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, entre outros:

- (A) acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica com oportunidades e condições melhores de ingresso para estudantes com deficiência em relação às demais pessoas.
- (B) garantia de educação bilíngue, em Libras como segunda língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como primeira língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.
- (C) inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.
- (D) sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, exceto na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.
- (E) oferta de formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, com pagamento de bônus e aumento salarial gradual àqueles que se destacarem nessa modalidade de ensino.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

21. Em artigo publicado em 1998, Circe Bittencourt analisa propostas curriculares produzidas em quase todos os estados brasileiros, entre 1990 e 1995. Sobre essas propostas, a autora afirma:

Um ponto em que as propostas convergem refere-se à crítica às noções de tempo impostas pelos currículos anteriores, oriundos dos paradigmas positivistas e que devem ser superados.

(Circe Bittencourt, Capitalismo e cidadania nas atuais propostas de História. Em: Circe Bittencourt (org.), *O saber histórico na sala de aula*. Adaptado)

Nestas propostas curriculares, em geral, a superação “às noções de tempo impostas pelos currículos anteriores”, veio por meio

- (A) do combate à concepção acerca da necessidade de trazer variadas narrativas históricas, porque o passado e a percepção temporal das sociedades humanas podem ser recuperados fidedignamente pela ciência histórica.
- (B) do cuidado com uma criteriosa análise das noções e do conceito de tempo nas suas mais variadas formas, privilegiando a divisão do tempo histórico em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.
- (C) do questionamento de um ensino de História fundamentado na construção de um tempo histórico homogêneo, determinado pelo eurocentrismo, e com a projeção de se trabalhar com diferentes temporalidades e diferentes sujeitos.
- (D) do entendimento de que o estágio cognitivo em que se encontram os estudantes do ensino básico não permite uma clara conceituação de tempo histórico e, assim, caberia a um curso de História o trabalho com o tempo cronológico.
- (E) da rigorosa elaboração de estratégias para o ensino-aprendizagem para o trabalho com o tempo linear, o instrumento mais ajustado para que os estudantes compreendam as transformações humanas ao longo da história.

22. Autores importantes do início do século XX, após terem sido rotulados indevidamente de positivistas e permanecerem durante décadas afastados das bibliografias, atualmente estão sendo relidos e revalorizados. De pouco lembrados, passaram a mencionados até pelo ativo grupo dos novos historiadores da esfera do político, termo substituto do clássico História Política. Reconhecendo o valor da antiga erudição, desenvolvendo criativas metodologias, aliadas às teorias das representações e do imaginário político, esses pesquisadores têm feito trabalhos sob novas perspectivas.

(Maria de Lourdes Monaco Janotti, História, política e ensino.
Em: Circe Bittencourt (org.), *O saber histórico na sala de aula*. Adaptado)

Para Janotti, o mencionado repúdio à História Política tradicional tem relação com

- (A) a sua preocupação excessiva na conjuntura política e pouco cuidado com as estruturas enquanto chave de explicação para as mudanças.
- (B) o pouco rigor científico ao tratar das dinastias de soberanos e ao analisar os fatos e eventos históricos a partir das referências de uma narrativa literária.
- (C) a tendência a considerar a esfera do político menos determinante do que as condições econômicas micro-estruturais e o campo das mentalidades.
- (D) a forte atenção nos eventos relacionados ao poder local, mas sem estabelecer vínculos com a política regional e nacional.
- (E) a sua concentração no estudo do Estado-nação, dos comportamentos individuais dos grandes personagens e dos eventos circunstanciais.

23. A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Assinale a alternativa que apresenta, corretamente, outra deliberação dessa lei.

- (A) A História e a cultura afro-brasileira devem ser tratadas especialmente durante o Ensino Médio.
- (B) O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.
- (C) Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a História afro-brasileira precisa ser abordada em apenas um ano escolar.
- (D) Reconhecer o 13 de maio como marco temporal para as comemorações em relação à população afrodescendente.
- (E) A cultura afro-brasileira será tratada da forma mais ampla, excetuando a temática religiosa e mística.

24. Circe Bittencourt, no capítulo Livros didáticos entre textos e imagens (em: Circe Bittencourt (org.), *O saber histórico na sala de aula*.), considera que “para entender um livro didático é preciso analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições”.

Sobre as contradições do livro didático apontadas por Bittencourt, é correto afirmar que

- (A) a necessidade de uma linguagem acessível ao público infantil ou juvenil tem levado a simplificações que limitam sua ação na formação intelectual mais autônoma dos estudantes.
- (B) a diagramação peca por um forte tradicionalismo, fazendo, assim, com que as obras sejam pouco atraentes e não se tornem referências de apoio didático para os estudantes.
- (C) as temáticas dominantes desse tipo de literatura são determinadas pelas pesquisas acadêmicas, que nem sempre são atualizadas com as novas diretrizes educacionais.
- (D) as principais abordagens destacam as novas tendências científicas na mesma medida em que os temas tradicionais e clássicos vêm sendo abandonados.
- (E) as partes acessórias, caso das imagens e outras representações gráficas, travam diálogos frágeis com os conteúdos expostos por meio de textos teóricos.

25. Marcos Napolitano, no texto A televisão como documento (em: Circe Bittencourt (org.), *O saber histórico na sala de aula*), afirma que “para o professor de História, uma diferença entre o cinema e a televisão deve ser bem demarcada”.

Essa diferença refere-se

- (A) ao caráter essencialmente ideológico exercido pela televisão, em que os fatos são construídos e manipulados, diverso das obras cinematográficas, que recorrentemente trazem debates e reflexões sobre questões da contemporaneidade.
- (B) ao extremo cuidado das produções de cinema com a estética das obras, derivando disso a crescente importância da fotografia, enquanto as produções televisivas têm as suas preocupações voltadas para os temas a serem escolhidos e destacados.
- (C) à opção das produções televisivas do tempo contemporâneo em buscar análises mais elaboradas e complexas sobre a realidade social, diferentemente da nova tendência do cinema de buscar essencialmente o entretenimento rápido e superficial.
- (D) ao papel predominantemente educativo das produções cinematográficas, desde o início dessa arte, enquanto a televisão pouco oferece para as relações ensino-aprendizagem, dada a sua impossibilidade de dialogar com seus telespectadores.
- (E) à condição da indústria cinematográfica que produz uma mercadoria cultural que deverá ser explorada e difundida por vários anos, enquanto a indústria televisiva tende a produzir programas que se consomem no instante da sua difusão.

26. Assinale a alternativa que contém uma análise fundamental do artigo de Elias Thomé Saliba, *Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens* (em: Circe Bittencourt (org.), *O saber histórico na sala de aula*.)

- (A) A produção excessiva de imagens, em movimento ou não, desvalorizou esse tipo de documento, porque incertezas acerca do passado das sociedades humanas foram potencializadas.
- (B) Para se conhecer um outro tempo histórico com mais acuidade, deve-se buscar, preferencialmente, imagens que façam uma leitura retrospectiva desse tempo e não imagens produzidas no próprio tempo em análise.
- (C) A História Cultural vem buscando revisitar o lado mais fraco da produção da cultura, ou seja, o da recepção anônima da cultura ordinária da criatividade, ou passividade, das pessoas comuns.
- (D) No século XX, houve a intensificação e democratização da produção de imagens em movimento, condição que permitiu aos historiadores elaborar análises definitivas sobre os processos históricos clássicos.
- (E) A imagem pode representar a totalidade do que foi um determinado passado, desde que o historiador, ou o professor de História, trabalhem tal imagem nos seus aspectos internos, ou seja, a imagem em si.

27. Ricardo Oriá, no artigo *Memória e ensino de História* (em: Circe Bittencourt (org.), *O saber histórico na sala de aula*), cita os tombamentos da Serra da Barriga, local onde se desenvolveu o maior quilombo da História do Brasil, e da região onde se desenvolveu o Arraial de Canudos. Para esse autor, esses tombamentos representam que

- (A) o entendimento de proteção do patrimônio histórico sofreu transformações ao longo da década de 1960, passando a reconhecer monumentos relacionados ao passado harmônico do Brasil.
- (B) houve um retrocesso na forma de se conceber um patrimônio histórico porque eventos ainda não reconhecidos pela historiografia passaram a ser monumentalizados a partir de uma memória não-oficial.
- (C) os legisladores, presentes na elaboração da Constituição de 1988, tiveram a sensibilidade de perceber que a História do Brasil precisa ser narrada a partir das decorrências do colonialismo.
- (D) a ação preservacionista em nosso país passou a dar atenção, a partir da década de 1980, a bens e valores culturais de segmentos sociais não-dominantes e minorias étnico-culturais.
- (E) esta foi a primeira efetiva ação do Estado brasileiro na preservação da memória nacional, porque as instituições criadas na década de 1970 visavam apenas à proteção do patrimônio arquitetônico e artístico.

28. No artigo *Por que visitar museus* (Em: Circe Bittencourt, *O saber histórico na sala de aula*), Adriana Mortara Almeida e Camilo de Mello Vasconcellos discutem as potencialidades educativas dos museus para o ensino de História. Nesse sentido, apresentam alguns pontos fundamentais que precisam ser levados em conta no planejamento de uma visita ao museu.

Assinale a alternativa que apresenta corretamente um desses pontos fundamentais.

- (A) Apresentar em sala de aula todos os objetos de cultura material que posteriormente serão objetos de apreciação.
- (B) A visita precisa ser essencialmente autoral e, assim, não é recomendada a utilização do setor educativo do museu.
- (C) A visita é um evento fechado, no qual todos os procedimentos didáticos devem começar e encerrar durante a visita.
- (D) Escolher um museu histórico, com reconhecida excelência, e que trabalhe com a construção da memória nacional.
- (E) Preparar os alunos para a visita por meio de exercícios de observação, estudo de conteúdos e conceitos.

29. Segundo sugere Oleg Inatiev, analisando as possíveis motivações materiais de sua inserção na trama de 1788-89, é a partir de sua vivência como tropeiro, de suas constantes viagens e contatos com os habitantes das diversas comarcas, que Joaquim José da Silva Xavier se dá conta das contradições e crueldade do sistema de exploração colonial no Brasil. Numa de suas viagens, quando chegava à região de Minas Novas, depara-se com a “triste” cena de um negro sendo açoitado por seu dono. Revoltado, procura intervir e irascível que era na defesa de suas proposições, acaba por entrar em luta corporal com o proprietário do escravo. São ambos os contendores presos até que, cerca de dois meses depois, o juiz estabelece o veredicto: culpado o tropeiro, com multa de dois contos por perturbar a paz do reino e “tentar defender um escravo, propriedade total e inalienável do dono que dispõe totalmente de sua vida e morte”.

(João Pinto Furtado, *Imaginando a nação: o ensino de história da Inconfidência Mineira na perspectiva da crítica historiográfica*. Em: Lana Mara de Castro Siman e Thais França de Lima e Fonseca (orgs.), *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Adaptado)

Para Furtado, essa análise tem equívocos.

Assinale a alternativa que apresenta um desses equívocos.

- (A) Os inconfidentes tinham um projeto político-revolucionário de clara condenação do trabalho compulsório, já que este havia sido imposto pelo colonialismo português e impossibilitava qualquer forma de organização republicana em Minas Gerais.
- (B) Ao final do século XVIII, em razão da acentuada decadência da mineração, a exploração do trabalho escravo tornou-se menos importante e, assim, os inconfidentes tinham consciência de que tal instituição deveria ser questionada.
- (C) O projeto revolucionário dos mineiros previa que o tráfico negreiro seria combatido com vigor pelos britânicos e defendia que a capitania de Minas Gerais, libertada do jugo português, liderasse a transição para o trabalho livre e assalariado.
- (D) O tema da escravidão, suas rotinas disciplinares e imaginário, bem como o correlato uso da violência, não podem ser vistos sob o signo de valores vigentes no século XX, quando a escravidão negra já foi definitivamente proscrita do mundo ocidental.
- (E) O alferes Joaquim José da Silva Xavier manifestava, com recorrência, o quanto condenava a escravização de pessoas, entendendo que a luta pela liberdade valia não só para a capitania de Minas Gerais, mas também a todos os sujeitos escravizados.

30. A maioria de nós se surpreenderia ao saber que banana, laranja, manga, goiaba, cana-de-açúcar, couve, inhame, quiabo, assim como mangueiras e jaqueiras, nada disso é brasileiro, apesar de fazer parte não apenas de nossos usos mais corriqueiros, mas de nosso imaginário mais trivial. Embora saibamos geralmente que foi dado anti-gamente muito valor às chamadas especiarias, tão procuradas e negociadas pelos portugueses, principalmente antes de iniciarem a efetiva exploração das terras brasileiras, desconhecemos como se planejaram e se executaram aqueles experimentos já mencionados. Eles ocorreram intensamente e em dupla direção, isto é, plantas originárias do Oriente, da África e de outras regiões do Novo Mundo foram introduzidas no Brasil e vice-versa.

(Eduardo França Paiva, *De português a mestiço: o imaginário brasileiro sobre a colonização e sobre o Brasil*. Em: Lana Mara de Castro Siman e Thais França de Lima e Fonseca (orgs.), *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*.)

A partir do excerto e das discussões do artigo citado, é correto afirmar que

- (A) o trânsito de mercadorias no mundo colonial português não se constituía numa experiência solta, mas, ao contrário, planejada e executada com objetivos de aproximação de terras e costumes bem distantes, bem como hábitos e práticas culturais.
- (B) a longa presença colonial portuguesa sobre parte da América efetivou uma forma de exploração predatória, ao ponto em que as poucas atividades econômicas realizadas no espaço colonizado se limitavam à produção agrícola.
- (C) a organização colonial portuguesa dedicou mais esforços e atenção aos domínios de Portugal na África e na Ásia, o que explica a extrema exploração sobre as riquezas coloniais do Brasil e fracassada administração dos vice-reis.
- (D) a intensa circulação de mercadorias e saberes dentro dos limites do Império Colonial Português colide com as diretrizes administrativas metropolitanas que dificultavam, quando não proibiam a circulação de portugueses por espaços fora de Portugal.
- (E) a administração colonial portuguesa, em virtude da extensão dos seus domínios ultramarinos, foi muito caótica, ao menos até o século XVIII, quando a descoberta de ouro em Minas Gerais obrigou a metrópole a criar o Conselho Ultramarino.

31. [...] estimulada pela proximidade das comemorações dos 500 anos da descoberta do Brasil, uma fatia considerável do mercado editorial brasileiro disponibilizara a um público diversificado uma gama variada de temas ligados ao processo de conquista e colonização da América, nos quais a menção, mais que a análise, a mapas históricos torna-se quase uma obrigação.

Uma diversidade considerável quanto ao grau de profundidade, originalidade e problematização das questões abordadas marca essas publicações. No que se refere ao tratamento dado à cartografia histórica, percebe-se que, na maioria das vezes, a utilização de mapas do século XVI e dos imediatamente posteriores, tem cumprido um papel meramente funcional.

(Maria Eliza Linhares Borges, Cartografia, poder e imaginário: cartográfica portuguesa e terras além-mar. Em: Lana Mara de Castro Siman e Thais França de Lima e Fonseca (orgs.), *Inaugurando a História e construindo a nação; discursos e imagens no ensino de História.*)

Para Borges, no contexto apresentado, a utilização de mapas com papel funcional revela

- (A) um importante movimento de percepção de que a cartografia é essencial para a análise do processo histórico.
- (B) que existe apenas o objetivo de ilustrar o conteúdo dos textos apresentados, ficando, assim, a semântica cartográfica em segundo plano.
- (C) o desencontro epistemológico entre geógrafos e historiadores, impedindo a análise conjunta dos aspectos de tempo e espaço.
- (D) o esforço das ciências sociais em compreender a representação pictórica como necessária para a leitura da História.
- (E) o cuidado com o uso de metodologia de leitura de mapas históricos que inclui a pesquisa em relação ao contexto de produção dessas obras.

32. O processo de constituição da nação brasileira se completa, finalmente, com a proclamação da independência. Ainda mantendo a coerência com as determinações programáticas, Joaquim Silva, na sua obra didática *História do Brasil para o terceiro ano ginasial* [publicada nos anos 1940], arrebatou a figura de D. Pedro e sua ação heroica no momento da ruptura com Portugal. Fecha-se, nesse momento, a trilogia visual da formação nacional, iniciada com *Primeira Missa no Brasil*, seguida da *Batalha de Guararapes* e finalmente encerrada com *Independência ou Morte!*.

Essa tríade de pinturas históricas constituiu a base fundadora da memória visual da nação e tem estado presente nos livros didáticos de História do Brasil desde o início do século XX.

(Thais Nívia de Lima e Fonseca, "Ver para compreender": arte, livro didático e a história da nação. Em: Lana Mara de Castro Siman e Thais França de Lima e Fonseca (orgs.), *Inaugurando a História e construindo a nação; discursos e imagens no ensino de História.* Adaptado)

Para Fonseca, essa tríade de pinturas históricas

- (A) reforçava a concepção de que a formação do povo brasileiro, marcada por uma sinuosa trilha de progressos e retrocessos civilizatórios, foi concluída com a forma violenta como a nação conquistou a sua independência.
- (B) cumpria o papel de dar à história do Brasil um caráter único, calcado na ideia de uma nação já emergente desde o século XVI, unida por ideais comuns, coesa na luta pela defesa dos interesses nacionais.
- (C) instigava as lideranças políticas e populares, entre o final do século XIX e a primeira metade do século seguinte, a pensar mecanismos legais que permitissem a superação das históricas desigualdades nacionais.
- (D) exaltava os personagens populares como os grandes autores do processo civilizatório brasileiro, seja por meio da miscigenação, seja pelas inúmeras contribuições das três etnias para a formação do povo brasileiro.
- (E) fundamentava a análise de que a história do Brasil, desde o processo de colonização, teve a marca dos conflitos sociais, ora opondo o colonizador ao colonizado, ora mostrando a violência contra os indígenas.

33. No artigo Sobre História, Braudel e os vagalumes. A Escola dos Annales e o Brasil (ou vice-versa) (em: Marcos Cezar Freitas (org.), *Historiografia brasileira em perspectiva*), Paulo Miceli afirma que “A reconstituição de grandes cenários capazes de comportar a elaboração do vasto espetáculo da História era para Braudel uma tarefa que não deveria ficar submetida apenas aos procedimentos tradicionais da velha disciplina”.

Nesse sentido, segundo o artigo citado, Braudel

- (A) ponderava sobre a necessidade de uma História calçada, fundamentalmente, em depoimentos memoriais e em documentos comprovadamente verídicos, a partir de referências do idealismo.
- (B) avaliava que a História de uma sociedade precisava estar ligada à existência de um Estado, mesmo que este fosse embrionário, porque entendia que a esfera política é a chave das transformações humanas.
- (C) analisava como a principal tarefa de um historiador à busca da verdade objetiva do passado, deixando que as fontes históricas apresentem as características desse passado, sem interpretação ideológica.
- (D) considerava essencial a multidisciplinaridade, porque as questões postas pela História poderiam ser ampliadas a partir da incursão aos territórios das outras ciências sociais.
- (E) propunha que o constante progresso da sociedade precisava estar associado ao avanço científico e, dessa forma, o estudo do passado só ganharia sentido se fosse submetido ao rigor metodológico da ciência histórica em ascensão.

34. No início dos anos 1980, tornou-se ainda mais internacionalmente conhecida como a autora de um *best-seller* acadêmico, *O retorno de Martin Guerre*, e consultora do filme com o mesmo título dirigido por Daniel Vigne em 1982. Desde que lera o livro do juiz de Toulouse, Jean de Coras, contando a história do célebre caso que ele julgara em 1560, dissera: “Isto tem que ser um filme!”. O caso, levado ao tribunal, revelava o drama vivido por uma família de camponeses de Languedoc, no século XVI, quando um homem – que havia desaparecido durante doze anos – reaparece, é aceito como o verdadeiro Martin Guerre por sua família e pela comunidade durante três ou quatro anos, até ser finalmente denunciado como impostor por Bertrande, sua mulher. Uma micro-história – um caso de impostura de uma pequena vila francesa – era usada para discutir questões de formação de identidade e de relações de classe.

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

O excerto apresenta a historiadora

- (A) June E. Hahner.
- (B) Natalie Zemon Davis.
- (C) Elizabeth Fox-Genovese.
- (D) Judith C. Brown.
- (E) Michelle Perrot.

35. As formas de organização totalitária, em contraposição com seu conteúdo ideológico e os slogans de propaganda, são completamente novas.

(Hannah Arendt, *Origens do totalitarismo*.)

Para Arendt, as formas de organização totalitária

- (A) objetivam dar às mentiras propagandistas, tecidas em torno de uma ficção central – por exemplo, a conspiração dos judeus –, a realidade operante e a construção de uma sociedade cujos membros ajam e reajam segundo as regras de um mundo fictício.
- (B) concebiam que as sociedades humanas, ao longo da história, eram organizadas e controladas por mecanismos próprios da existência de um Estado e que, em uma nova ordem, caberia à sociedade determinar quais seriam as formas de organização estatal.
- (C) representavam a submissão das temáticas nacionais às internacionais, como a questão racial, no sentido de que a ordem instituída oferecia a promessa de levar essa mesma ordem para todos os continentes.
- (D) procuravam desqualificar todos os mecanismos de cooperativismo social, fossem estatais ou privados, e desenvolveram estruturas que qualificavam a ação de cada indivíduo como o fundamento do poder de um povo.
- (E) buscavam estabelecer consensos entre as principais lideranças nacionais para temas basilares como o desenvolvimento econômico e as questões doutrinárias, sendo que as relações entre o povo e o Estado eram privativas da maior liderança política.

36. Nas últimas décadas, tornou-se comum que os historiadores marxistas – autores de um já impressionante corpo de investigações – nem sempre estivessem diretamente preocupados com os problemas teóricos relativos às implicações suscitadas por seus trabalhos. Ao mesmo tempo, os filósofos marxistas, que procuraram elucidar ou resolver as questões teóricas básicas do materialismo histórico, fizeram-no, com frequência, consideravelmente afastados dos resultados específicos expostos pelos historiadores. Aqui, fez-se uma tentativa de explorar um terreno intermediário entre aquelas posições. É possível que sirva apenas como exemplo negativo.

(Perry Anderson, *Linhagens do Estado Absolutista*)

Nesse sentido, a obra citada tem o objetivo de

- (A) descrever e analisar como o Estado absolutista, na maior parte da Europa, tornou-se um instrumento a serviço dos interesses da burguesia comercial e, assim, do desenvolvimento das estruturas capitalistas, como no caso do reconhecimento da propriedade privada como um direito natural de todos os homens.
- (B) dissecar a essência e as estruturas basilares do Estado absolutista, nas diversas regiões europeias, verificando as particularidades, mas identificando que em todas essas experiências históricas, o poder esteve nas mãos de um monarca, que ora serviu aos interesses da burguesia nascente, ora da nobreza decadente.
- (C) demonstrar que o surgimento do Estado absolutista decorre da necessidade de combate aos principais preceitos nobiliárquicos, como a exploração do trabalho servil e a negação da ética do trabalho, e para isso foi fundamental a instituição de mecanismo de participação popular, caso dos vários tipos de parlamentos na Europa.
- (D) examinar simultaneamente o absolutismo europeu “em geral” e “em particular”, ou seja, tanto as estruturas “puras” do Estado absolutista, que o constituem enquanto categoria histórica fundamental, como as variantes “impuras”, representadas pelas diferentes monarquias específicas da Europa pós-medieval.
- (E) reconhecer as origens e o desenvolvimento do Estado absolutista a partir do conflito do rei com a nobreza, já que o soberano, que concentrava todos os poderes, não atendia o pedido dos grandes senhores de terra para garantir a segurança do reino por meio do sufocamento de rebeliões e revoltas camponesas.

37. Na década de 1960, a produção historiográfica sobre o período colonial não conheceu obras particularmente significativas no tocante às abordagens de história da cultura.

(Laura de Mello e Souza, Aspectos da historiografia da cultura sobre o Brasil Colonial. Em: Marcos Cezar Freitas (org.), *Historiografia brasileira em perspectiva*. Adaptado)

Para Mello e Souza, possivelmente, tal situação decorreu

- (A) de uma movimentação de setores acadêmicos de História que defendiam que os conhecimentos históricos deveriam ser fundamentados no idealismo.
- (B) do desenvolvimento da consciência entre os historiadores de que a abordagem cultural era um estranhismo a ser combatido.
- (C) do acentuado conservadorismo presente na história cultural, que menospreza a influência da colonizadora ibérica na formação do Brasil.
- (D) do fechamento de algumas universidades públicas, principalmente após a grave crise econômica provocada pela alta do preço do petróleo.
- (E) da influência da conjuntura histórica, como o início do longo período ditatorial no Brasil, que afetou de forma particular as ciências humanas.

38. O historiador marxista afinado com a perspectiva do PCB que se destacou e alcançou respeitabilidade nos anos 50 foi Nelson Werneck Sodré, que desenvolvia intensa atividade no ISEB, através de cursos muito concorridos e numerosas publicações, entre as quais *O tratado de Methuen* (1957), *As classes sociais no Brasil* (1957), *Introdução à revolução brasileira* (1958), *Raízes históricas do nacionalismo brasileiro* (1958) e o texto em que se baseavam suas aulas e que saiu no começo dos anos 60, *Formação histórica do Brasil* [...].

(Leandro Konder, História dos intelectuais nos anos cinquenta. Em: Marcos Cezar Freitas (org.), *Historiografia brasileira em perspectiva*)

Segundo Konder, Werneck Sodré defendia que

- (A) a economia brasileira sofria uma dupla pressão: a interna, com o latifúndio, e a externa, com o imperialismo, e ambos aparecem como peças conjugadas, trabalhando no mesmo sentido.
- (B) o desenvolvimento econômico do Brasil, assim como das outras nações latino-americanas, passava pela integração regional e pela oferta de cidadania política ampla para todos os brasileiros.
- (C) as riquezas nacionais deveriam ser exploradas por empresas estatais, mas com a importante contribuição do capital estrangeiro, principalmente dos bancos de desenvolvimento.
- (D) o subdesenvolvimento brasileiro seria superado com o estabelecimento de outro patamar de relações diplomáticas com o Primeiro Mundo, com o Brasil exigindo um comércio internacional menos desigual.
- (E) as possibilidades de progresso econômico do Brasil eram claras, mas dependiam da formação de uma elite intelectual com sensibilidade social e comprometida com as transformações políticas.

39. Em 1945, foi publicada a *História econômica do Brasil*, de Caio Prado Jr. O autor se coloca explicitamente dentro dos pressupostos do “materialismo dialético” como teoria do conhecimento, como expõe no prefácio da primeira edição.

(Vavy Pacheco Borges, Anos trinta e política: História e historiografia. Em: Marcos Cezar Freitas (org.), *Historiografia brasileira em perspectiva*)

Sobre a obra de Prado Jr., Borges considera que ela

- (A) apresenta uma série de inovações historiográficas, como a ampliação do conceito de documentos, e considera que a grande questão nacional, provocadora de muitos problemas estruturais, foi a artificial proclamação da República.
- (B) trata a nossa história nacional, desde o início, a partir da inserção do Brasil enquanto colônia, no desenvolvimento do sistema capitalista e, dessa forma, estando sempre presente a noção de dependência.
- (C) analisa a formação étnica do povo brasileiro como uma questão central para a compreensão dos des-caminhos nacionais, como a propensão ao subdesenvolvimento econômico e às fortes desigualdades regionais.
- (D) demonstra que a crise político-econômica brasileira, essencialmente estrutural, tem as suas raízes menos no processo de colonização e mais no formato institucional elaborado para a construção do Estado nacional no Brasil.
- (E) claramente se opõe à tradição historiográfica monarquista e compreende o decisivo papel da colonização ibérica na América, porque possibilitou a construção de caminhos econômicos autônomos para as ex-colônias.

40. As capitanias do Sul também haviam sido tratadas como uma região separada e, embora as tentativas formais de se criar um governo à parte, do Rio de Janeiro para o sul, tivessem fracassado (1573-1578, 1608-1612), os governadores residentes na Bahia tinham pouco controle sobre o Sul. São Paulo permaneceu uma área rústica até bem avançado o século XVIII.

(Stuart B. Schwartz, “Gente da terra braziliense da nação”. Pensando o Brasil: a construção de um povo. Em: Carlos Guilherme Mota (org.), *A experiência brasileira. Formação: histórias*)

Até essa época, segundo Schwartz, São Paulo

- (A) contava com uma forte presença de escravizados de origem africana e tinha uma produção agrícola desvinculada à do mercado externo, porque comercializava a sua produção com as regiões produtoras de prata da América espanhola.
- (B) era um modelo de organização social e religiosa, porque os colonos paulistas tornaram-se aliados das ordens da Igreja Católica, contribuindo, dessa forma, para combater a escravização de povos indígenas.
- (C) tinha uma população de origem europeia pequena, com poucos escravos africanos, grande quantidade de indígenas e uma grande proporção de pessoas de origem mista, mamelucos e mestiços, além da intensa exploração da mão de obra indígena.
- (D) mantinha uma série de práticas que estavam relacionadas com os objetivos que levaram à sua fundação, como no caso das expedições oficiais – as entradas –, que buscavam ampliar os domínios portugueses na América.
- (E) apresentava uma grande população de origem europeia, formada por portugueses e espanhóis, além de uma forte presença de sociedades indígenas, e as atividades produtivas contavam com o incomum, para a época, trabalho livre.

41. O governo Dutra julgava-se merecedor de atenções especiais por parte dos Estados Unidos. Afinal, o Brasil revelava-se um fiel aliado, colaborando com as iniciativas norte-americanas para a América Latina e para a criação das instituições internacionais do pós-guerra. Desde os acordos assinados em Washington, em 1942, tornou-se inelutável a aproximação econômica entre os dois países. Falava-se, assim, do estabelecimento de “relações especiais” com os Estados Unidos. As necessidades advindas da guerra tinham levado os Estados Unidos a uma franca postura de colaboração governo a governo, inclusive através de propostas de missões, como a Taub (1942) e a Cooke (1943), que enfatizavam a necessidade de amparar programas de industrialização do Brasil.

(Carlos Fico, O Brasil no contexto da Guerra Fria: democracia, subdesenvolvimento e ideologia do planejamento (1946-1964). Em: Carlos Guilherme Mota (org.), *A experiência brasileira. A grande transação*. Adaptado)

Para Fico, terminada a Segunda Guerra,

- (A) os cuidados estadunidenses com a industrialização brasileira se dissiparam e as preocupações e os capitais dos Estados Unidos voltaram-se para a Europa.
- (B) os norte-americanos condicionaram qualquer ajuda econômica à existência de uma política do governo Dutra de combate ao comunismo no Brasil.
- (C) a atenção dos Estados Unidos com o Brasil foi redobrada, e o Banco Mundial destinou, para algumas cidades brasileiras, recursos para obras de infraestrutura.
- (D) as agências estadunidenses de financiamento privilegiaram o Brasil com vultosos investimentos diretos na produção de bens de capital.
- (E) os investimentos públicos norte-americanos foram ampliados, o que permitiu a instalação das indústrias automobilísticas em várias partes do país.

42. 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.), *A experiência brasileira. A grande transação*)

Para Capelato, a política externa citada consubstanciou-se

- (A) na construção de uma estrada de rodagem, em associação ao Equador e Peru, ligando o norte do Brasil ao oceano Pacífico.
- (B) no financiamento, por parte do BNDES, para a construção de uma usina nuclear na Argentina, a partir de 1971.
- (C) na colaboração do governo brasileiro com golpes de Estado ocorridos na primeira metade da década de 1970, como no Chile e no Uruguai.
- (D) no esforço diplomático para organizar a Conferência Internacional de Estados Americanos no Uruguai, em 1972.
- (E) na criação do Mercosul, com a Argentina e o Uruguai, além da exportação de tecnologia aeronáutica para todo o subcontinente.

43. A reação diante da alteridade faz parte da própria natureza das sociedades. Em diferentes épocas sociedades particulares reagiram de formas específicas diante do contato com uma cultura diversa à sua. Uma coisa porém caracteriza todas as sociedades humanas: o estranhamento diante dos costumes de outros povos, a avaliação de formas de vida distintas a partir dos elementos da nossa própria cultura.

(Omar Ribeiro Thomaz, A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. Em: Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni (orgs.), *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus*)

No excerto, o autor conceitua

- (A) anacronia.
- (B) historicismo.
- (C) funcionalismo.
- (D) culturalismo.
- (E) etnocentrismo.

44. [...] a participação política das mulheres durante as lutas pela independência precisa ser levada em consideração [...]. Em toda a América Latina, o número de mulheres que pegou em armas é surpreendente [...].

(Maria Lígia Coelho Prado, *América Latina no Século XIX: Tramas, Telas e Textos*)

Sobre o tema tratado no excerto, Prado ainda conclui que

- (A) o pouco espaço dedicado às mulheres revolucionárias na historiografia do século XIX foi compensado pelo forte reconhecimento político e cívico das últimas décadas, na maioria das nações latino-americanas.
- (B) a Igreja Católica na América revelava uma certa simpatia pela participação das mulheres nas lutas contra o colonialismo ibérico, ainda que condenasse as ações armadas contra as forças realistas.
- (C) a despeito da atuação bastante significativa, o empenho oficial para o reconhecimento de algumas das mulheres como “fundadoras da pátria” foi pequeno e esporádico.
- (D) na Argentina e no Chile, as mais importantes homenagens cívicas têm sido dedicadas às lideranças revolucionárias de mulheres, a exemplo dos feriados nacionais e monumentos a elas dedicados.
- (E) nas diversas nações formadas na América, em regra, houve o reconhecimento da ação revolucionária das mulheres que eram oriundas das classes populares ou da pequena burguesia.

45. O barão do Rio Branco, ministro das Relações Internacionais entre 1902 e 1912, incentivou a reestruturação das Forças Armadas brasileiras, especialmente da Marinha. A Argentina opôs-se ao programa de reaparelhamento militar brasileiro e, a partir de pressões diplomáticas, procurou impor tratados de limitação à expansão do armamento naval, o que foi rechaçado por Rio Branco, favorável à reestruturação dessa força.

(Maria Helena Capelato, O "gigante brasileiro" na América Latina: ser ou não ser latino-americano. Em: Carlos Guilherme Mota (org.), *A experiência brasileira. A grande transação*)

No contexto apresentado, segundo Capelato, a função fundamental da Marinha era

- (A) fiscalizar e proteger os principais portos do país, assim como resguardar o extenso litoral brasileiro, vítima da constante presença de embarcações estrangeiras, que exploravam parte dos domínios nacionais sem qualquer autorização oficial.
- (B) conter a expansão uruguaia, que tinha o respaldo de uma diplomacia muito agressiva e o apoio tácito dos britânicos, porque essa nação do Prata tinha interesse em territórios do sul do Brasil e do leste da Argentina.
- (C) aprofundar as relações de cooperação tecnológica com as forças armadas de outras nações da América do Sul, com o intuito de modernizá-las e, ao mesmo tempo, exercer uma forma perspicaz de controle sobre estas instituições.
- (D) manter controle sobre os conflitos no Prata, ou seja, buscava-se garantir a independência do Paraguai e do Uruguai para impedir que o governo argentino dirigisse a formação de um Estado de grandes dimensões na América do Sul.
- (E) formar uma elite intelectual, entre os seus oficiais, para oferecer projetos consistentes de desenvolvimento socioeconômico para o Brasil, sendo que este dependia de investimentos públicos para a atualização dos equipamentos bélicos.

46. Foi talvez no reino do Congo que se estabeleceu o sistema de exploração mais duro. Ali o trabalho forçado perpetuou-se longos decênios, beneficiando os chefes africanos e seus sócios. Havia uma pressão constante da administração colonial ou das firmas particulares – como a Companhia do Congo para Comércio e Indústria, fundada em 1889, - que agiam impunemente.

(Marc Ferro, *História das colonizações: das conquistas às independências, séculos XIII a XX*. Adaptado.)

Segundo Ferro, a exploração do trabalho no reino do Congo

- (A) objetivava a exploração de ouro e diamante, e permitiu a centralização política do Congo e a consequente independência política.
- (B) voltava-se para a produção agrícola e os excedentes de capitais gerados no campo garantiram o financiamento de indústrias modernas no Congo.
- (C) visava a busca de marfim e borracha, cujas práticas somadas à cobrança de impostos provocaram o despovoamento de províncias inteiras.
- (D) representava uma forma ambígua de levar elementos civilizatórios, porque a escravidão era mantida, ao mesmo tempo em que era oferecida a educação básica aos colonizados.
- (E) inviabilizou a exploração de produtos tropicais voltados à exportação porque a mão de obra, quase servil, gerava uma produtividade muito baixa.

47. As funções do Estado desagregavam-se em concessões verticais sucessivas, e a cada nível estavam integradas as relações econômicas e políticas. Esta parcelarização da soberania seria constitutiva de todo o modo de produção feudal.

Decorriam dela três características estruturais do feudalismo ocidental, todas de importância fundamental em sua dinâmica.

(Perry Anderson, *Passagens da Antiguidade ao feudalismo*)

Assinale a alternativa que, segundo Anderson, apresenta uma dessas características.

- (A) O monarca era um suserano feudal de seus vassallos, aos quais estava ligado por laços de feudalidade, e não um soberano supremo colocado acima de seus súditos, sendo que seus recursos econômicos provinham quase que exclusivamente dos seus domínios pessoais enquanto senhor.
- (B) O feudo constituía-se um domínio pessoal hereditário, mas a complexa legislação que regia a organização desta instituição, assim como as prerrogativas dos senhores feudais, dependia da anuência da Igreja Católica, dos servos da gleba e dos vilões, além das tradições nobiliárquicas.
- (C) A hegemonia das obrigações senhoriais e da relação feudo-vassálica, em parte considerável da Europa ocidental, foi conquistada na medida em que o caráter de universalidade da Igreja Católica foi lentamente se esvaindo e a concepção de poder temporal se sobrepôs ao poder espiritual.
- (D) As cidades medievais europeias passaram por notável desenvolvimento econômico, com populações progressivamente em crescimento, mas com administrações locais dependentes de senhores feudais, e com a forte influência da ação da Igreja Católica, principalmente em relação à Inquisição.
- (E) As atividades bélicas e econômicas eram exclusivas da nobreza, especialmente dos senhores feudais, excetuando-se os contextos nos quais as guerras eram entre regiões distantes, situação em que caberia ao senhor feudal arregimentar e armar os seus servos da gleba para o conflito.

48. “Acredito nesta raça...,” dizia Joseph Chamberlain em 1895. Ele entoava um hino imperialista à glória dos ingleses e celebrava um povo cujos esforços superavam os de seus rivais franceses, espanhóis e outros. Aos outros povos, “subalternos”, o inglês levava a superioridade de seu *savoir-faire*, de sua ciência também; o “fardo do homem branco” era civilizar o mundo, e os ingleses mostravam o caminho.

Essa convicção e essa missão significavam que, no fundo, os outros eram julgados como representantes de uma cultura inferior, e cabia aos ingleses, “vanguarda” da raça branca, educá-los, formá-los – embora sempre se mantendo à distância. Se os franceses também achavam que os nativos eram umas crianças, e sem dúvida os consideravam inferiores, suas convicções republicanas levavam-nos, porém, a fazer afirmações de outro teor, pelo menos em público, ainda que estas não estivessem necessariamente em consonância com seus atos.

(Marc Ferro, *História das colonizações: das conquistas às independências, séculos XIII a XX*)

Para Ferro, no contexto apresentado, o que aproximava franceses, ingleses e outros colonizadores era

- (A) a percepção de que o mundo colonizado trazia mais ônus, morais e econômicos, do que conquistas nacionais efetivas.
- (B) o objetivo de transferir parte considerável da população europeia para os espaços coloniais mais desenvolvidos economicamente.
- (C) a certeza de que os domínios coloniais eram perenes e que a ação colonizadora seria necessária por muito tempo.
- (D) a necessidade progressiva de retirar recursos financeiros sempre em valores superiores aos investimentos realizados.
- (E) a convicção de que encarnavam a ciência e a técnica e de que este saber permitia às sociedades por eles subjugadas progredir.

49. A Revolução Francesa não foi feita ou liderada por um partido ou movimento organizado, no sentido moderno, nem por homens que estivessem tentando levar a cabo um programa estruturado. Em sua forma mais geral, a ideologia de 1789 era a maçônica [...]. Mais especificamente, as exigências do burguês foram delineadas na famosa Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789.

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

Para Hobsbawm, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão deve ser considerada como um documento que é

- (A) a perfeita representação dos interesses da grande parcela de cidadãos não-proprietários, porque a cidadania política não dependia mais da capacidade financeira e sim da fidelidade à ordem revolucionária.
- (B) um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária, porque seu texto previa a existência de distinções sociais.
- (C) uma ferramenta utilizada pela nobreza para manter parte considerável dos seus privilégios, porque os direitos senhoriais não foram questionados e houve a manutenção de uma justiça especial para os togados.
- (D) um instrumento de defesa dos interesses dos pequenos proprietários urbanos, os *sans-culottes*, já que as propriedades passaram a ser controladas no sentido de se evitar a concentração de bens entre poucos cidadãos.
- (E) a forma mais elaborada, em termos legais, de fazer a defesa da busca da igualdade em todas as esferas do humano, perpassando pelas condições econômicas, políticas, culturais e sociais.

50. Não surpreende [...] que as dezenas de Estados pós-coloniais que surgiram após a Segunda Guerra Mundial, junto com a maior parte da América Latina, que também pertencia visivelmente às regiões dependentes no velho mundo imperial e industrial, logo se vissem agrupadas como o “Terceiro Mundo” — diz-se que o termo foi cunhado em 1952 —, em contraste com o “Primeiro Mundo” dos países capitalistas desenvolvidos e o “Segundo Mundo” dos países desenvolvidos comunistas.

(Eric Hobsbawm, *Era dos extremos*)

Para Hobsbawm, as nações do chamado Terceiro Mundo tinham em comum

- (A) a postura diplomática de contraposição à hegemonia norte-americana e, ao mesmo tempo, a busca de crescimento econômico baseado no forte investimento público e privado em atividades agroindustriais e associado a novas formas de organização das propriedades fundiárias.
- (B) a explícita aversão aos projetos do sistema capitalista, que eram entendidos como incapazes de fazer superar as desigualdades econômicas e políticas internacionais, especialmente dos países que haviam conquistado suas independências no período pós-guerra e não possuíam representatividade na ONU.
- (C) o projeto geopolítico de organizar um mercado comum que fosse composto por todas as nações que tivessem forte grau de dependência econômica e tecnológica, além do estabelecimento de mecanismos paralelos de atuação em relação ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional.
- (D) a condição de serem pobres, quando comparadas com o mundo desenvolvido, serem dependentes e terem governos que queriam desenvolvimento, mas sem acreditar que o mercado mundial capitalista ou a empresa privada espontaneamente gerasse tal desenvolvimento.
- (E) o entendimento de que era fundamental a aproximação dessas nações da União Soviética, que estava disposta a financiar o desenvolvimento econômico nas regiões que foram mais afetadas pelo neocolonialismo e que tinham muita dificuldade em organizar Estados com base política sólida.

