



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO



FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR



ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FEUSP

CONCURSO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO 2022

11/12/2022

Instruções

1. Só abra este caderno quando o fiscal autorizar.
2. Verifique se o seu nome está correto na capa deste caderno e se corresponde à área em que você se inscreveu. Informe ao fiscal de sala eventuais divergências.
3. Verifique se o caderno está completo. Ele deve conter 40 questões objetivas (10 questões de parte geral e 30 questões de parte específica em História), com cinco alternativas cada uma, e uma questão dissertativa da parte geral. Informe ao fiscal de sala eventuais divergências.
4. Durante a prova, são **vedadas** a comunicação entre candidatos e a utilização de qualquer material de consulta, eletrônico ou impresso, e de aparelhos de telecomunicação.
5. A prova deverá ser feita utilizando caneta esferográfica com **tinta azul**. Escreva com letra legível e não assine as suas respostas, para não as identificar.
6. A resposta da questão dissertativa deverá ser escrita **exclusivamente** no espaço destinado a ela.
7. Duração da prova: **4h30**. Tempo mínimo de permanência obrigatória: 2h30. Não haverá tempo adicional para transcrição de respostas.
8. Uma foto sua será coletada para fins de reconhecimento facial, para uso exclusivo da FUVEST, nos termos da lei.
9. Ao final da prova, é **obrigatória** a devolução da folha de respostas acompanhada deste caderno de questões.

Declaração

Declaro que li e estou ciente das informações que constam na capa desta prova, na folha de respostas, bem como dos avisos que foram transmitidos pelo fiscal de sala.

ASSINATURA

O(a) candidato(a) que não assinar a capa da prova será considerado(a) ausente da prova.

RASCUNHO

NÃO SERÁ

CONSIDERADO NA

CORREÇÃO

Parte Geral - Questão Dissertativa

Estudo de caso

Analise o caso descrito a seguir para responder aos itens a e b da questão dissertativa.

A maior parte das orientações nas propostas de uma educação para igualdade de gênero possui a seguinte proposta: “meninos e meninas podem brincar com casinhas, bonecas...”. Porém, como foi possível perceber, essas orientações não dão conta da complexidade, das dúvidas e dos preconceitos contidos nessas relações. Isso fica evidente na ideia de que os meninos brincam de boneca, somente para assumir o papel masculino do pai, somente quando eles “brincam de papai e mamãe”:

Nas brincadeiras da brinquedoteca meninas gostam de fantasiar, já os meninos gostam dos carrinhos, a maioria brinca com os carrinhos. Os meninos até brincam com boneca, sim, mas é com o papel masculino, papel de pai (Professora Gilda).

O desejo do menino de brincar de boneca tornava-se um problema quando não estava relacionado ao papel masculino hegemônico, e principalmente quando esse desejo se repetia muitas vezes e passava a ser a brincadeira preferida do menino, em detrimento das “brincadeiras de meninos”. Como mostra a preocupação da professora: “É complicado quando o menino quer só as bonecas”. Ainda é frequente a afirmação de que “meninos não gostam de bonecas” ou “brincar de boneca é difícil”. Além da brincadeira com o papel de pai, esta era a outra forma como brincadeira com boneca “era aceita”, a boneca para o jogo sexual dos meninos:

Os meninos gostam de brincar de boneca. Mas para beijar, para passar a mão, para beijar que nem na novela, cada um pega uma boneca daquelas maiores e ficam competindo, eles botam no colo e agarram e beijam, elas estão sem roupas, eles passam a mão no corpo das bonecas. Eu finjo que não estou vendo, senão eles se inibem, vão achar que eu estou proibindo, então eu fico na minha, fico meio de lado, olho de rabo de olho e continuo conversando (Professora Neuza).

FINCO, Daniela. O que nos ensinam meninos e meninas quando escapam das fronteiras de gênero? In: VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília [org.]. *Gênero e educação: 20 anos construindo conhecimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, s./p.

- a) No espaço de aprendizagem escolar, nas circunstâncias em que o menino escolhe uma boneca para brincar e venha a sofrer constrangimento e estigmatização por parte de seus colegas, qual deve ser a atitude do(a) docente?

 - b) Compreendendo as brinquedotecas e os espaços lúdicos da escola como auxiliares importantes no desenvolvimento das experiências sensoriais das crianças, que horizontes a instituição escolar deve ter sempre bem presente com o fim de promover uma educação não sexista?
-

Parte Geral

01

(...) O direito à educação está intimamente ligado ao direito à informação, à cultura e à ciência; ele requer um profundo compromisso com a construção de capacidades humanas. Além disso, esse direito está intimamente ligado ao direito de ter acesso e contribuir para os conhecimentos comuns da humanidade e seus recursos de informação, conhecimento e sabedoria compartilhados e em contínua expansão.

O ciclo contínuo de criação de conhecimento que ocorre por meio de contestação, diálogo e debate é o que ajuda a coordenar a ação, produzir verdades científicas e incentivar a inovação. É um dos recursos mais valiosos e inesgotáveis da humanidade e um aspecto fundamental da educação. Quanto mais pessoas têm acesso aos conhecimentos comuns, mais abundantes eles se tornam. O desenvolvimento da linguagem, do numeramento e dos sistemas de escrita facilitou a disseminação do conhecimento ao longo do tempo e do espaço. Isso, por sua vez, permitiu que as sociedades humanas atingissem níveis extraordinários de crescimento coletivo e construção de civilizações. As possibilidades dos conhecimentos comuns são teoricamente infinitas. A diversidade e a inovação desencadeadas pelos conhecimentos comuns originam-se de empréstimos e experimentações que atravessam fronteiras disciplinares, bem como da reinterpretação do antigo e da criação do novo.

Infelizmente, as barreiras impedem a equidade no acesso e na contribuição para os conhecimentos comuns. Existem lacunas e distorções significativas no conhecimento acumulado da humanidade que necessitam ser abordadas e corrigidas. Perspectivas, linguagens e conhecimentos indígenas têm sido marginalizados há muito tempo. Mulheres, meninas, minorias e grupos de baixa renda também são severamente sub-representados. As limitações de acesso a conhecimentos comuns ocorrem como resultado de comercialização e leis de propriedade intelectual excessivamente restritivas, da ausência de regulamentação e da falta de suporte adequado para as comunidades e os sistemas que gerenciam os conhecimentos comuns.(..)

Um direito ampliado à educação ao longo da vida requer o compromisso em derrubar barreiras e garantir que os conhecimentos comuns sejam um recurso aberto e duradouro que reflita as diversas formas de conhecer e estar no mundo.

Comissão Internacional sobre os futuros da educação. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: UNESCO e Fundação SM, 2022, p. 10 e 11.

A partir da leitura do texto, pode-se afirmar:

(A) O conhecimento comum é constituído pela ação humana em comunidade, por meio da discussão e do debate, crescendo à medida que mais pessoas participam desse processo. Ou seja, quanto mais utilizado, mais ele se desenvolve, multiplicando-se a si mesmo. Elementos que favoreceram a expansão do conhecimento comum foram

os sistemas de escrita e de numeração, que permitiram não só fixar, mas transmitir o saber tanto no tempo quanto no espaço. Porém, não são todos que igualmente participam da construção do conhecimento comum, sendo sub-representados os mais pobres, as mulheres, as minorias e os saberes indígenas.

- (B) O conhecimento comum é constituído pela ação humana em comunidade, por meio da discussão e do debate, crescendo à medida que mais pessoas participam desse processo. A participação, no entanto, precisa se dar de forma qualitativamente relevante, para que essa atividade não seja contraproducente, gerando menos, e não mais conhecimento comum. Elementos que favoreceram a expansão do conhecimento comum foram os sistemas de escrita e de numeração, que permitiram não só fixar e transmitir o saber no tempo e no espaço, mas tornaram possível sua existência. Porém, não são todos que igualmente participam da construção do conhecimento comum, sendo sub-representados os mais pobres, as mulheres, as minorias e os saberes indígenas.
- (C) O conhecimento comum é constituído pela ação humana em comunidade, por meio da discussão e do debate entre aqueles que partilham de uma linguagem e valores também comuns. Essa ação precisa se dar de forma qualitativamente relevante, para que o conhecimento, de fato, seja comum a todos os que dele participam. Elementos que favoreceram a expansão do conhecimento comum foram os sistemas de escrita e de numeração, que permitiram não só fixar e transmitir o saber no tempo e no espaço, mas tornaram possível unificar valores e práticas compartilhadas na comunidade. Porém, não são todos que igualmente participam da construção do conhecimento comum, sendo sub-representados os mais pobres, as mulheres, as minorias e os saberes indígenas.
- (D) O conhecimento comum é constituído pela ação humana em comunidade, por meio da discussão e do debate, crescendo à medida que mais pessoas participam desse processo. Ou seja, quanto mais utilizado, mais ele se desenvolve, multiplicando-se a si mesmo. Elementos que favoreceram a expansão do conhecimento comum foram os sistemas de escrita e de numeração, que permitiram não só fixar, mas transmitir o saber tanto no tempo quanto no espaço. Por isso, todos igualmente participam da construção do conhecimento comum, de acordo com suas possibilidades e formas de expressão.
- (E) O conhecimento comum, constituído pela ação humana em comunidade, é o que chamamos de senso comum, que cresce à medida em que mais pessoas participam do processo educativo. Elementos que favoreceram a expansão do conhecimento comum ou bom senso foram os sistemas de escrita e de numeração, que permitiram não só fixar, mas transmiti-lo tanto no tempo quanto no espaço. Porém, não são todos que igualmente participam da construção do senso comum, sendo sub-representados os mais pobres, as mulheres, as minorias e os saberes indígenas.

02

“Com efeito, disciplinar os hábitos das crianças, pensar a aprendizagem com o desdobrar inelutável de um programa e sustentar a tese da existência de capacidades psicológicas maturacionais justificam-se necessariamente em torno da ideia da criança como um adulto-em-desenvolvimento. Em outras palavras, se não se pensasse que na criança de hoje reside a chave do amanhã do adulto, não teria sentido dispor o cotidiano escolar em função de um dever-ser infantil. Mais ainda, hoje em dia, à criança cabe dar, sistematicamente, prova de que ao adulto do futuro nada vai faltar, pois assim o adulto do presente usufrui de uma certa felicidade. Como sabemos, quando um adulto olha nos olhos de uma criança, e enfoca de fato os olhos da criança ideal, recupera a felicidade que acredita ter perdido, uma vez que lhe retorna do fundo desse olhar sua imagem às avessas. Ou seja, na forma educada que hoje temos de tratar a infância está em jogo uma operação importante do ponto de vista da economia gozosa do adulto. Assim, não deve nos surpreender que a imagem de uma criança ideal tire, obcecadamente, o sono dos espíritos pedagógicos. O que se almeja na atualidade não é mais que uma criança aprenda aquilo que ela não sabe e o adulto sim (cavalgar, dançar, fazer pão ou decorar o *Organon* de Aristóteles), porém fazer dela esse *ao menos um adulto* que, no futuro, não padeça das nossas impotências atuais. Em outras palavras, se antes se pedia, com ou sem chicotes, à criança que fosse um adulto mais ou menos educado, com o tempo passou-se a almejar cada vez mais que possuísse no futuro toda a potência imaginária que o adulto pensa que lhe falta e que, portanto, não o deixa ser feliz. Entretanto, se o que agora passa a se demandar é algo tão impossível quanto o era, em última instância, o anterior, isso deve ser necessariamente de uma outra qualidade a tal ponto que o cotidiano escolar não só em nada se parece às pequenas escolas do século XV, como também passou a justificar-se a partir de uma singular ligação entre disciplina, aprendizagem e psicologia infantil. Se na atualidade espera-se que as crianças venham a ser adultos possuidores de tudo aquilo que hoje nós não temos imaginariamente, bem como, por cima, trata-se de consegui-lo graças à metódica observância de um programa tanto moral quanto natural, então, por um lado, toda empresa pedagógica acaba se revelando pouco eficaz, e, por outro, os alunos acabam se transformando em crianças mais ou menos indisciplinadas. Isso acontece uma vez que o norte da moderna empresa pedagógica é uma criança feita de um puro estofado imaginário. Tanto a pretensa eficácia pedagógica quanto a disciplina perfeita não podem menos que implicar a desaparecimento da distância entre um aluno real e a criança ideal. Em outras palavras, o cotidiano escolar se articula em torno da tentativa de vir a apagar a diferença que habita no campo subjetivo.”

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, Júlio Groppa (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. SP: Summus, 1996, p. 32.

Podemos concluir, a partir da leitura do texto, que nele se defende a seguinte ideia:

- (A) Mais do que a exigência de um dever-ser, o cotidiano escolar exige, nos tempos de hoje, que a criança, definida como um adulto-em-desenvolvimento, cumpra determinado programa, tanto moral quanto natural, que a transforme no que poderíamos chamar de sujeito epistêmico. Essa exigência corresponde àquela da criança ideal, que deriva da criança real, por abstração, e na qual vemos as potencialidades por realizar. Superar a distância entre essa criança ideal e a real define o sucesso da empresa pedagógica.
- (B) Mais do que a exigência de aquisição de um saber, o cotidiano escolar exige, nos tempos de hoje, que a criança, definida como um adulto-em-desenvolvimento, cumpra determinado dever-ser que a transforme na imagem do adulto ideal que postulamos quando nos lançamos à empreitada pedagógica. A essa imagem de um adulto ideal não corresponde, por outro lado, aquela de uma criança ideal, na qual vemos todas as nossas potencialidades não realizadas. Essa criança ideal nunca é suficientemente caracterizada, daí decorrendo muito da ineficácia da empresa pedagógica.
- (C) Mais do que a exigência de aquisição de um saber, o cotidiano escolar exige, nos tempos de hoje, que a criança, definida como um adulto-em-desenvolvimento, cumpra determinado dever-ser que a transforme na imagem do adulto ideal que postulamos quando nos lançamos à empreitada pedagógica. A essa imagem de um adulto ideal corresponde, por outro lado, aquela de uma criança ideal, na qual vemos todas as nossas potencialidades não realizadas. Essa criança ideal, por definição, não existe, e daí decorre muito da ineficácia da empresa pedagógica.
- (D) Mais do que a exigência de aquisição de um saber, o cotidiano escolar exige, nos tempos de hoje, que a criança, definida como um adulto-em-desenvolvimento, definitivamente não cumpra um dever-ser que, vindo de fora, de uma imagem ideal, a transforme no adulto ideal que postulamos quando nos lançamos à empreitada pedagógica. Esse adulto ideal corresponde, sempre, à imagem da criança real, na qual vemos todas as nossas potencialidades não realizadas. Pois a criança ideal, por definição, não existe, e daí decorre muito da ineficácia da empresa pedagógica.
- (E) Mais do que a observância de um programa, tanto moral quanto natural, o cotidiano escolar exige, sempre, que a criança, definida como um adulto-em-desenvolvimento, cumpra um percurso de aquisição dos saberes escolares que a transforme no adulto ideal que postulamos quando nos lançamos à empreitada pedagógica. A essa imagem de um adulto ideal corresponde, por outro lado, aquela de uma criança ideal, na qual vemos todas as nossas potencialidades não realizadas. Essa criança ideal, por definição, não existe, e daí decorre muito da ineficácia da empresa pedagógica.

03

“A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca — a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, devido a isso mesmo, deve corresponder ao homem desses regimes, maior flexibilidade de consciência. A falta desta permeabilidade parece vir sendo dos mais sérios descompassos dos regimes democráticos atuais, pela ausência, dela decorrente, de correspondência entre o sentido da mudança, característico não só da democracia, mas da civilização tecnológica e uma certa rigidez mental do homem que, massificando-se, deixa de assumir postura conscientemente crítica diante da vida. Excluído da órbita das decisões, cada vez mais adstritas a pequenas minorias, é comandado pelos meios de publicidade, a tal ponto que, em nada confia ou acredita, se não ouviu no rádio, na televisão ou se não leu nos jornais. Daí a sua identificação com formas míticas de explicação do seu mundo. Seu comportamento é o do homem que perde dolorosamente o seu endereço. É o homem desenraizado.”

FREIRE, Paulo. *Educação como prática para a liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 90-91.

A primeira edição do livro em que consta esse trecho é de 1967. A ideia de ser humano desenraizado se caracteriza, no trecho citado, como a de uma pessoa que confia, antes de tudo, em meios de comunicação que seriam, conforme a argumentação, determinados pela publicidade que os financia. A partir disso, é possível afirmar:

- (A) Não houve mudanças significativas na forma como as pessoas constroem suas convicções, derivadas que são, do mesmo modo, dos meios de comunicação mantidos pela publicidade. Exatamente como antes, o poder econômico pauta a linha editorial dos sempre poucos e restritos meios de comunicação, capazes de influenciar um enorme número de pessoas. O ser humano continua desenraizado, sendo urgente a tarefa da educação de lutar contra isso.
- (B) Houve uma mudança significativa na maneira como, em uma civilização cada vez mais tecnológica, as pessoas constroem suas convicções, não dependendo apenas dos meios de comunicação tradicionais. Ainda que o poder econômico se mantenha influente, existem, hoje, novas formas de enraizamento, por meio de comunidades virtuais formadas com o uso de novas tecnologias, o que, sem dúvida, é um avanço inequívoco da vida democrática, o que deve ser favorecido pela educação.
- (C) Nos tempos de hoje, ao contrário da época em que a obra foi escrita, experimentamos um incremento nunca antes visto de novas formas de comunicação e de transmissão de notícias, ainda que o poder econômico continue a ser influente nelas. Ao lado de seus claros aspectos positivos, que favorecem o contato entre as pessoas, tal recente configuração provocou uma intensa crise no processo de validação da informação, sendo tarefa urgente da educação ajudar a compreender e esclarecer o tema.

- (D) Nos tempos de hoje, como naquele em que a obra foi escrita, experimentamos um incremento gradual de novas formas de comunicação e de transmissão de notícias. Nelas, permanece visível a influência do poder econômico, pois, ao lado de seu aspecto positivo como meio de informação, a atual configuração provocou um fortalecimento das estruturas midiáticas tradicionais, favorecendo, ainda mais, o desenraizamento das pessoas. É tarefa da educação, portanto, questionar tal situação.
- (E) Nos tempos de hoje, como naquele em que a obra foi escrita, experimentamos um incremento gradual de novas formas de comunicação e de transmissão de notícias, permanecendo visível, nelas, a influência do poder econômico. Ao lado de seus aspectos positivos, que favorecem a transmissão de informações, a atual configuração provocou uma intensa crise no poder da mídia tradicional, questionando seus procedimentos e favorecendo uma abertura para aquilo que o texto chama de "própria essência da democracia". É tarefa da educação subsidiar e ampliar essa discussão.

04

“Eis o paradoxo da relação educativa: ela requer que o Educador seja percebido como estando ao mesmo tempo muito próximo e muito distante: próximo o bastante para que se *possa* ser como ele um dia, distante o suficiente para que se *tenha a vontade* de ser como ele um dia. Eis a dificuldade de sua ação: manifestar, sem escrúpulos, sua diferença, mostrar-se na posição mais bem sucedida e, nesse mesmo momento, manifestar sua extrema proximidade, deixar penetrar a emoção compartilhada, a inquietação ou o medo, sinal tangível de sua humanidade. Mas também, no momento da mais respeitosa escuta, na mais empática compreensão, quando se esforça para estar o mais próximo do outro e quando parece disposto a juntar-se a ele, não esquece que sempre faz "como se" e que esconder isso seria a pior das ilusões. E quando se tratar de ensinar, encontrará ainda esta dupla exigência: anunciar seus objetivos, apresentar o saber com a convicção de quem sabe e quer ganhar a adesão, mas projetar-se também nos bancos de sua sala de aula, tornar-se aluno de seu próprio saber para compreender as tentativas e os erros daquele que ainda não sabe.”

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 94.

A partir do trecho selecionado, pode-se afirmar:

- (A) A tarefa do educador possui uma dupla condição: a de marcar uma proximidade da autoridade nele investida, toda derivada de sua posição e fundamentada em sua relação com o saber, ao mesmo tempo em que se faz epistemologicamente próximo daqueles de quem deseja e precisa ganhar a adesão, por meio de uma performance (o "como se") consciente de si mesma.
- (B) A tarefa do educador possui uma dupla condição: a de marcar uma distância, em termos de autoridade, com relação a seus alunos, derivada de sua posição,

socialmente investida e fundamentada em sua relação com o saber, ao mesmo tempo em que se torna humanamente próximo daqueles de quem deseja e precisa ganhar a adesão, por meio de uma performance (o "como se") consciente de si mesma.

- (C) A tarefa do educador possui uma dupla condição: a de marcar uma aproximação em termos de autoridade, toda derivada de uma condição epistemologicamente outorgada e fundamentada em sua posição, ao mesmo tempo em que se torna, também, humanamente próximo daqueles de quem deseja e precisa ganhar a adesão, por meio de uma performance (o "como se") não-consciente de si mesma.
- (D) A tarefa do educador possui uma dupla condição: a de marcar uma separação fundamental de seus alunos, em termos epistemológicos, toda derivada de sua posição, socialmente investida, ao mesmo tempo em que se torna humanamente próximo daqueles de quem deseja e precisa ganhar a adesão, por meio de uma performance (o "como se") consciente de si mesma.
- (E) A tarefa do educador possui uma dupla condição: a de superar a distância de seus alunos, em termos de autoridade, toda derivada de uma posição socialmente imposta, que nega seu caráter epistemológico e, ao mesmo tempo, tornar-se humanamente próximo daqueles de quem deseja e precisa ganhar a adesão, por meio de uma performance (o "como se") não-consciente de si mesma.

05

“Expressada de forma muito sintética (...), a aprendizagem é uma construção pessoal que cada menino e cada menina realizam graças à ajuda que recebem de outras pessoas. Esta construção, através da qual podem atribuir significado a um determinado objeto de ensino, implica a contribuição por parte da pessoa que aprende, de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e de sua experiência. Em tudo isto desempenha um papel essencial a pessoa especializada, que ajuda a detectar um conflito inicial entre o que já se conhece e o que se deve saber, que contribui para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo, que propõe o novo conteúdo como um desafio interessante, cuja resolução terá alguma utilidade, que intervém de forma adequada nos progressos e nas dificuldades que o aluno manifesta, apoiando-o e prevendo, ao mesmo tempo, a atuação autônoma do aluno. É um processo que não só contribui para que o aluno aprenda certos conteúdos, mas também faz com que aprenda a aprender e que aprenda que pode aprender. Sua repercussão não se limita ao que o aluno sabe, igualmente influi no que sabe fazer e na imagem que tem de si mesmo.”

ZABALA, Antoni. *A prática pedagógica: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed. 1998, p. 63.

A partir do excerto, pode-se afirmar que, nas sequências didáticas que se proponham a seguir o que foi indicado no texto, será necessário incluir:

- (A) Atividades que permitam identificar os conhecimentos prévios dos alunos; que sejam significativas para eles, adequadas ao seu nível de desenvolvimento e desafiadoras; capazes de provocar um conflito cognitivo na atividade mental dos estudantes; motivadoras e estimuladoras da autoestima, além de favorecerem as habilidades voltadas ao aprender a aprender, no sentido de um desenvolvimento cada vez maior da heteronomia.
- (B) Atividades que permitam identificar os conhecimentos prévios dos alunos; que sejam significativas para eles, adequadas ao seu nível de desenvolvimento e desafiadoras; capazes de colocar os alunos em contínua dissonância cognitiva; motivadoras e estimuladoras da autoestima, além de favorecerem as habilidades voltadas ao aprender a aprender, no sentido de um desenvolvimento cada vez maior da autonomia.
- (C) Atividades que permitam identificar aquilo que os alunos precisam aprender; que sejam significativas para eles, adequadas ao seu nível de desenvolvimento e desafiadoras; capazes de tornar plácida a atividade mental dos estudantes; motivadoras e estimuladoras da autoestima, além de favorecerem as habilidades voltadas ao aprender a aprender, no sentido de um desenvolvimento cada vez maior da heteronomia.
- (D) Atividades que permitam identificar os conhecimentos prévios dos alunos; que sejam significativas para eles, adequadas ao seu nível de desenvolvimento e desafiadoras; capazes de provocar um conflito cognitivo na atividade mental dos alunos; motivadoras e estimuladoras da autoestima, além de favorecerem as habilidades voltadas ao aprender a aprender, no sentido de um desenvolvimento cada vez maior da autonomia.
- (E) Atividades que, sem serem necessariamente significativas, sejam adequadas ao seu nível de desenvolvimento e permitam identificar seus conhecimentos prévios, além de capazes de provocar um conflito cognitivo na atividade mental dos alunos e estimularem a atenção, favorecendo as habilidades voltadas ao aprender a aprender, no sentido de um desenvolvimento cada vez maior da autonomia.

06

“Os currículos não são apenas o que é elaborado e prescrito, mas o que é adotado e implementado. Elaborar e implementar novas formas de currículos, baseadas em conhecimento aberto e compartilhado, depende muito do trabalho dos professores. Embora a tecnologia digital ofereça um mundo de possibilidades, as inovações têm maior probabilidade de serem bem-sucedidas quando são elaboradas para atender às necessidades e características particulares dos estudantes em contextos específicos. Os professores têm um papel importante a desempenhar na personalização da aprendizagem para que seja autêntica e relevante. Eles precisam de liberdade, preparação adequada, recursos instrucionais e suporte para adaptar, construir, elaborar e criar as melhores oportunidades de aprendizagem para seus estudantes. Os currículos do futuro devem

proporcionar aos professores uma ampla margem de autonomia, complementada com fortes apoios, incluindo o que é oferecido pela tecnologia, e o que vem de uma rica colaboração com seus pares e de parcerias com especialistas no assunto, como professores universitários e cientistas.”

Comissão Internacional sobre os futuros da educação. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: UNESCO e Fundação SM, 2022, p. 81.

De acordo com o texto, no que diz respeito ao currículo, é possível afirmar que o papel do professor

- (A) É o daquele que o elabora, mas precisa ser, necessariamente, também o daquele que o implementa. O saber profissional docente se caracteriza pelo diálogo constante entre teoria e prática, a partir de um rol de experiências cada vez mais amplo, em que jamais encontraremos duas situações pedagógicas idênticas. A capacidade de analisar o currículo em diferentes relações concretas de ensino e aprendizagem faz do professor um agente fundamental no processo de concebê-lo.
- (B) É o daquele que o implementa, mas precisa ser, necessariamente, também o daquele que o elabora. O saber profissional docente se caracteriza pelo diálogo constante com a prática, a partir de um rol de *insights* cada vez mais amplo, em que as situações pedagógicas formam um conjunto conceitualmente estabelecido. A capacidade de modular o currículo em diferentes relações concretas de ensino e aprendizagem, portanto, faz do professor um agente fundamental no processo de concebê-lo.
- (C) É o daquele que o elabora, mas precisa ser, necessariamente, também o daquele que o implementa. O saber profissional docente se caracteriza pelo diálogo constante com a reflexão teórica, que subsidia um rol de experiências cada vez mais amplo, que nos permite alcançar um conceito unificador das situações pedagógicas. A capacidade de conceber currículos em diferentes relações concretas de ensino e aprendizagem faz do professor um agente fundamental no processo de implementá-lo.
- (D) É o daquele que o implementa, mas precisa ser, necessariamente, também o daquele que o elabora. O saber profissional docente se caracteriza pelo diálogo constante entre teoria e prática, a partir de um rol de reflexões cada vez mais amplo, em que jamais encontraremos duas situações curriculares idênticas. A capacidade de entender os propósitos do currículo em diferentes relações concretas de ensino e aprendizagem faz do professor um agente fundamental no processo de concebê-lo.
- (E) É o daquele que o implementa, mas precisa ser, necessariamente, também o daquele que o elabora. O saber profissional docente se caracteriza pelo diálogo constante entre teoria e prática, a partir de um rol de experiências cada vez mais amplo, em que jamais encontraremos duas situações pedagógicas idênticas. A capacidade de modular o currículo em diferentes relações concretas de ensino e aprendizagem faz do professor um agente fundamental no processo de concebê-lo.

07

“Ao ser permeável às tensões da sociedade, entre elas, as relações sociais de gênero (que podem combinar outros marcadores sociais como raça, geração, classe...), a escola também será responsável pela socialização de alunos/as a partir da forma mais socialmente divulgada de ser homem e ser mulher. O conceito de gênero foi desenvolvido (e continua sendo debatido) pelas Ciências Sociais em oposição aos Estudos de Mulher e aos estudos teóricos feministas com o objetivo de confrontar as explicações sobre as diferenças físicas e biológicas ligadas ao sexo que ainda são utilizadas para justificar as diferentes hierarquizações de poder, direitos entre os sexos e classificar as pessoas a partir de sua apresentação corporal. Dessa forma, gênero é uma categoria relacional e, embora essa seja uma construção contemporânea, organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências, continuam a relacionar o termo ‘gênero’ também como sinônimo de mulheres, em decorrência da história do movimento feminista.”

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. “Quando elas batem: relações sociais de gênero e a violência escolar”. In: VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília (org.). *Gênero e educação: 20 anos construindo conhecimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, s./p.

Ao se cotejar a literatura especializada, observa-se que as definições do conceito de gênero, entendido este quando expressa distinções biológicas e culturais relacionadas ao sexo, apresentam-se sob um quadro consideravelmente polissêmico. Considerando-se a bibliografia indicada para o concurso, dentre alguns dos significados possíveis, qual das alternativas contempla uma formulação pertinente?

- (A) O gênero pode ser considerado, entre outras coisas, uma forma de ordenação da prática social, na qual a vida cotidiana está organizada em torno do cenário reprodutivo, necessariamente vinculado a um processo histórico que valoriza a materialidade corpórea e o conjunto fixo de seus determinantes biológicos.
- (B) O conceito de gênero contesta as definições essencialistas entre homem e mulher, estabelecidas por estereótipos que retroalimentam um conjunto de discriminações e exclusões entre os sexos. Remete ainda à dinâmica da construção e da transformação social, na qual os significados e símbolos de gênero vão para além dos corpos e dos sexos e subsidiam normas que regulam nossa sociedade.
- (C) O conceito de gênero remete, por um lado, à dinâmica da construção e da transformação social, na qual os significados e símbolos de gênero expressam exemplarmente os traços relacionados aos corpos e aos sexos, invertendo as normas que regulam nossa sociedade e, por outro, às noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social, na distribuição do poder e na constituição de nossas identidades individuais e coletivas.
- (D) O gênero é uma prática social que não se refere aos corpos, não podendo, nesse sentido, reduzir-se aos elementos biologizantes que se vinculam a um quadro

fixo da distinção entre os sexos. O gênero, segundo essa perspectiva, consiste precisamente na determinação recíproca entre o dado biológico e o social.

- (E) O conceito de gênero reafirma as definições essencialistas entre homem e mulher, estabelecidas por estereótipos que retroalimentam um conjunto de discriminações e exclusões entre os sexos. Conforme essa acepção, feminino e masculino emergem como categorias dicotômicas e antagônicas que ocupam espaços diferentes social e politicamente, sendo valorados, positiva ou negativamente, conforme sua adequação.

08

“Esta escola se propõe um trabalho diferente desse confuso estilo de renovação que, de prático, se resume em permissões sucessivas e desavisadas, na complacência com os deveres não cumpridos e na tolerância sistemática com a indisciplina. O que visamos é o desenvolvimento dos indivíduos com capacidade de crítica. A capacidade de criticar a si próprio e a sociedade em que vive é o único ponto de apoio firme para desenvolvimento de homens criativos e livres.”

AZANHA, José Mário Pires. Educação: alguns escritos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987, p. 1-2, *apud* GORDO, Nívia; BOTO, Carlota. História da Escola de Aplicação da FEUSP [1976-1986]. Revista Iberoamericana do patrimônio histórico-educativo, v. 7, e0211024, 2021, p. 7.

O enunciado alude à visão do educador José Mário Pires Azanha acerca do que entendia ser o alvo da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EA-FEUSP) face à renovação pedagógica e educacional e ao desenvolvimento dos(as) alunos(as). No âmbito desses temas, conforme a avaliação de Azanha e o que consta da bibliografia básica do concurso, qual das alternativas a seguir contempla, na integralidade, papéis esperados a serem desempenhados pela EA-FEUSP?

- (A) Para Azanha, a capacidade da EA-FEUSP em estimular o potencial de crítica dos(as) alunos(as) era limitado, dado que este não pode ser diretamente ensinado. Nesse sentido, caberia à instituição escolar assinalada apenas favorecer a sensibilidade intuitiva dos seus educandos, corroborada, nessa matéria, por docentes entendidos como facilitadores da aquisição de conhecimentos e pelo meio social e cultural de que aqueles estavam rodeados.
- (B) Na medida em que não cabe à escola estritamente educar (no sentido de desenvolvimento de hábitos e atitudes), o processo educativo levado a cabo na EA-FEUSP deve conceber a liberdade do educando estabelecida prioritariamente no plano individual, como uma complexa exigência interior que deve ser cultivada e estimulada, segundo a compreensão de que a aquisição de conhecimentos é mais uma tarefa do educando do que o resultado da combinação de disposições educativas e instrutivas.

- (C) A partir da compreensão de que a capacidade de crítica depende do domínio de um instrumental que se obtém pelo estudo intensivo e sistemático, espera-se da EA-FEUSP um programa educativo de tipo escolar que mescle indissociavelmente os componentes instrutivos e lúdicos no processo de ensino-aprendizagem. A escola, com o fito de favorecer um ambiente em que o aluno se reconheça, deve procurar o mais que puder aproximar seu trabalho educativo do arcabouço social e cultural do qual seus(as) alunos(as) provêm, materializando essa aproximação em exercícios e práticas que tornem mais atrativo o aprendizado.
- (D) A atuação dos profissionais da EA-FEUSP deve se pautar pela tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Nesse sentido, em seu projeto político-pedagógico deve constar um planejamento global das atividades de perfil dinâmico e instantâneo, flexível o bastante para que possa atender às necessidades que se apresentam no dia a dia escolar.
- (E) A orientação da EA-FEUSP visará não ao hipotético desenvolvimento de inefáveis hábitos e atitudes, mas à trivial e indispensável transmissão de conhecimentos. Os hábitos e as atitudes que compõem um espírito crítico não se desenvolvem formalmente, por isso a escola que se propõe educar (no sentido de desenvolvimento de hábitos e atitudes) e não instruir (no sentido de aquisição de conhecimentos) termina por perseguir um fantasma. Ninguém se educa sem aprender algo, sem se instruir, como também ninguém se instrui sem que haja oportunidade de formar hábitos e desenvolver atitudes.

09

“A educação ética não é uma tarefa de especialistas, mas de toda a comunidade, não é fruto de um esforço isolado, mas de uma ação conjunta de todo o entorno social. Disso decorrem pelo menos dois desafios fundamentais para uma instituição escolar. O primeiro deles é o caráter fundamentalmente coletivo desse tipo de trabalho. O ensino de uma disciplina isolada, como a matemática ou a história, demanda especialistas que desejavelmente tenham as informações e capacidades que o habilitam a ocupar o lugar institucional de um professor. O trabalho educacional escolar passa pelo ensino de disciplinas específicas, mas está longe de esgotar-se nele. Não podemos tomá-lo, nas atuais condições históricas, como resultante de uma relação pessoal isolada ou como se cada professor fosse um ‘preceptor’ isolado em sua relação pessoal com os alunos. Da mesma forma, é um engano supor que a escola se constitui por uma simples somatória dessas relações individualizadas. Ela é regida por uma série de valores, práticas e objetivos institucionais decorrentes da peculiaridade de sua história e de sua tarefa social de iniciação dos jovens no mundo público.”

CARVALHO, José Sergio Fonseca de. Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 96-97.

O trecho discorre acerca da educação ética e dos dispositivos a serem postos em prática pela escola a fim de realizar o intento dessa formação. Nesse sentido, tendo bem presente o que é enfatizado no enunciado, depreende-se que é alvo primordial da escola:

- (A) A concretização de um programa coletivo de formação educacional, no qual a tarefa de iniciação dos jovens no mundo público dos valores e dos princípios éticos depende de um esforço conjunto de toda a instituição em que cada professor ou profissional da educação, além de sua função específica, representa um agente institucional, comprometido com uma série de valores que se traduzem em responsabilidades e atitudes educativas próprias ao mundo escolar.
- (B) O zelo para que a missão do estabelecimento de ensino seja estritamente observada pelo conjunto de seus atores, notadamente no que concerne à complementação da instrução recebida pelos educandos no espaço doméstico da família, em razão do fato da escola ser regida por uma série de valores, práticas e objetivos institucionais decorrentes da peculiaridade de sua história e de sua tarefa social de iniciação dos jovens no mundo público.
- (C) A realização de uma instrução voltada precipuamente para as necessidades do mundo do trabalho e dos valores ético-morais que caracterizam nossa sociedade de classes. Ou seja, a partir do lugar que ocupa nas sociedades contemporâneas quanto à transmissão de saberes e à socialização da infância e juventude, cabe à escola fornecer um ensino de qualidade associado a uma formação geral que faça emergir as potencialidades individuais dos(as) alunos(as).
- (D) Um ensino que consolide e aprofunde a dimensão ética que rege a relação dos(as) alunos(as) e professores(as), sendo que para isso se torna imprescindível o fortalecimento dos projetos coletivos que envolvam a comunidade escolar, num contexto de hierarquização das funções a serem desempenhadas por cada um desses agentes.
- (E) Romper com a atomização dos saberes que constituem o currículo escolar, já que, se o trabalho educacional escolar passa pelo ensino de disciplinas específicas, ele está longe de se esgotar na organização segmentada destas, contribuindo, desse modo, para que a profissionalização docente se afaste cada vez mais do modelo preceptor.

10

“Verificamos assim que conceitos como o de avaliação formativa e mesmo o de pedagogia para a maestria surgem no âmbito dos desenvolvimentos teóricos do behaviorismo e são posteriormente integrados nos quadros conceituais de outras perspectivas teóricas, como a família de perspectivas que se abriga sob o chapéu do cognitivismo. Essa família, em muitos casos, assumiu e integrou contributos da Sociologia, da Antropologia e da Psicologia Social, o que lhe permitiu dar outra profundidade e

densidade àqueles conceitos. Na verdade, são múltiplas as diferenças de entendimento entre behavioristas e construtivistas acerca da avaliação formativa. Os primeiros usam-na mais frequentemente na análise de resultados, em um quadro de definição de objetivos muito específicos (comportamentais) e de tarefas que testam cada um desses objetivos, ao passo que os segundos utilizam-na mais na análise dos processos de aprendizagem dos alunos em um quadro de definição mais abrangente e integrada de objetivos e de tarefas que avaliam um leque mais amplo e integrado de saberes.”

FERNANDES, Domingos. Avaliação interna: dos fundamentos e das práticas. In: _____. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora da Unesp, 2009, p. 49-50.

O excerto exemplifica características de uma determinada fase que marca a história da avaliação da aprendizagem. Segundo o raciocínio expresso, é correto afirmar:

- (A) A pedagogia para a maestria, apoiada sobre uma base construtivista, implica o fim da exclusividade do processo avaliativo nas mãos dos docentes, sugerindo que este seja partilhado com os(as) alunos(as) e outros atores da comunidade escolar e realizado a partir de uma variedade de estratégias, técnica e instrumentos de avaliação.
- (B) A Sociologia, a Antropologia e a Psicologia Social são ciências que atuam decisivamente para o surgimento da avaliação formativa e da pedagogia para a maestria. O quadro abrangente e multifacetado pelo qual se expressa a avaliação formativa decorre diretamente da incorporação das três ciências assinaladas no texto.
- (C) A análise dos processos de aprendizagem dos(as) alunos(as) em um quadro de definição mais abrangente e integrada de objetivos e de tarefas que avaliam um leque mais amplo e integrado de saberes, oriunda do desenvolvimento da pesquisa educacional de corte behaviorista, aproximou a avaliação de professores(as) e dos sistemas educacionais das teses construtivistas.
- (D) Conforme a vertente behaviorista da avaliação da aprendizagem a avaliação formativa possuía um papel crucial nas ações didáticas que o professor deveria empreender como resultado das eventuais dificuldades de aprendizagem dos(as) alunos(as). Nesse sentido, tanto conceitos como o de avaliação formativa quanto o de pedagogia para a maestria emergem na esteira dos desenvolvimentos teóricos do behaviorismo, tendo sido mais tarde integrados em quadros conceituais de outras perspectivas teóricas.
- (E) Ao longo de seu desenvolvimento a avaliação da aprendizagem foi se tornando mais complexa e sofisticada, aprimorando suas estratégias, técnicas e instrumentos. Tal aprimoramento foi possível devido à flexibilização dos parâmetros avaliativos incentivada e levada a cabo pela geração de avaliação conhecida como “geração da medida”, distinguida pelo papel preponderante que assinalava a necessidade de formulação de juízos de valor acerca dos objetos de avaliação.

Parte Específica – História

11

"São verdades incontestáveis para nós: que todos os homens nascem iguais; que lhes conferiu o Criador certos direitos inalienáveis, entre os quais o de vida, o de liberdade e o de buscar a felicidade; que para assegurar esses direitos se constituíram entre os homens-governos cujos poderes justos emanam do consentimento dos governados; que sempre que qualquer forma de governo tenda a destruir esses fins, assiste ao povo o direito de mudá-la ou aboli-la, instituindo um novo governo cujos princípios básicos e organização de poderes obedeçam as normas que lhes pareçam mais próprias para promover a segurança e a felicidade gerais."

Trecho da Declaração de Independência. Citado em Sinopse da História dos Estados Unidos da América, Ministério das Relações Exteriores, EUA, p. 23. *Apud.* AQUINO, R. S. L. de. *História das sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009, p. 134.

Preâmbulo da Declaração de Independência das Treze Colônias da América do Norte, publicada em 4 de julho de 1776, o excerto contém um princípio que pautou a própria lógica de atuação política dos colonos norte-americanos a partir da década de 1760, qual seja:

- (A) A irrevogabilidade do contratualismo.
- (B) A universalidade dos direitos humanos.
- (C) A origem divina do *pactismo*.
- (D) A legitimidade da rebelião.
- (E) A precariedade do jusnaturalismo.

12

"Um contingente ponderável da população – os escravos – estava excluído de seus dispositivos. Deles não se cogita, a não ser obliquamente, quando se fala dos libertos."

Boris Fausto, *História do Brasil*, São Paulo: EDUSP, 1995, p. 149.

No processo de definição da cidadania política pela Constituição de 1824, a menção oblíqua aos escravos, constatada pelo excerto, deve-se ao fato de ser facultado aos libertos:

- (A) Disputar as eleições para os cargos de deputado e senador.
- (B) Votar nas eleições paroquiais.
- (C) Concorrer às eleições para o cargo presidente de província.
- (D) Votar nas eleições provinciais.
- (E) Disputar as eleições para integrar o corpo de jurados.

13

"O projeto se converteu em lei em setembro de 1850. Dessa vez, a lei "pegou". A entrada de escravos no país caiu de cerca de 54 mil cativos, em 1849, para menos de 23 mil, em 1850, e em torno de 3300, em 1851, desaparecendo praticamente a partir daí. Que teria acontecido entre 1831 e 1850? Por que a segunda lei pegou e a primeira não?"

Boris Fausto, *História do Brasil*, São Paulo: EDUSP, 1995, p. 195.

Comparando a conjuntura nacional e internacional das décadas de 1840 e 1830, a pergunta contida no excerto pode ser corretamente respondida ao se considerar que:

- (A) O recolhimento dos africanos recém-chegados, chamados boçais, e a posterior distribuição deles para o serviço público e de particulares, a princípio na corte e, depois, para o interior do país, levou muitos traficantes a hipotecarem seus negócios para não irem à falência.
- (B) O patrulhamento das águas territoriais brasileiras pela marinha britânica arrefeceu o temor que as autoridades brasileiras tinham de um confronto militar aberto com a Grã-Bretanha, o que quase chegou às vias de fato no episódio da troca de tiros entre um navio da esquadra inglesa e o Forte de Paranaguá, no Paraná.
- (C) A ascensão ao poder do Partido Regressista, durante a Regência de Araújo Lima, garantiu a sobrevivência do tráfico atlântico de escravos por meio do aval do Estado nacional à continuidade do tráfico atlântico de escravos.
- (D) A aprovação de nova lei antitráfico pelo Parlamento inglês na década de 1840 concedeu aos tribunais e almirantado da Inglaterra o poder de julgar os infratores por pirataria, aumentando assim a punição àqueles que fossem presos por conta do envolvimento com o contrabando negroiro.
- (E) O deslocamento da fronteira agrícola do Oeste de São Paulo em direção ao Vale do Paraíba Fluminense reduziu as áreas disponíveis para o plantio de café e, conseqüentemente, provocou brusca queda na demanda por escravos traficados da África.

14

"As partes estão de acordo em que um ataque armado contra uma ou mais delas na Europa ou na América do Norte deve ser considerado uma agressão contra todas; e, conseqüentemente, concordam que, se tal agressão ocorrer, cada uma delas (...) auxiliará a parte ou as partes assim agredidas (...)."

Trechos do Artigo 59 do Tratado do Atlântico Norte, citado por MORRIS, R. B., *op. cit.*, p. 235-236. AQUINO, R. S. L. de. *História das sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009, p. 347.

"Levando em conta (...) a situação que se criou na Europa, em consequência da ratificação dos acordos de Paris, que preveem a formação de novo grupamento militar, sob a forma da união da Europa Ocidental com a participação da Alemanha Ocidental em vias de remilitarização e com sua integração no bloco norte-atlântico, o que aumenta o perigo dos Estados pacíficos (...)."

Trechos do Pacto de Varsóvia, citado por ABERASTURY, M., *Política Mundial Contemporânea*, Editorial Paidós, pag. 439. AQUINO, R. S. L. de. *História das sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009, p. 347.

Com base nos excertos e em seus conhecimentos sobre o período pós-Segunda Guerra Mundial, julgue as afirmações a seguir.

- I. Mesmo após a adesão da Grécia e Turquia em 1952, a área coberta pelo Pacto do Atlântico continuou a incluir

somente a Europa e a América do Norte, como previsto no Tratado fundacional.

- II. Devastada pela invasão alemã durante a Segunda Guerra Mundial, a França participou ativamente da criação da OTAN, ocupando o posto de membro permanente do seu comando integrado de 1949 até 1988.
- III. A criação da OTAN provocou resposta rápida da URSS, que organizou o Pacto de Varsóvia, estabelecendo a cooperação e assistência militar mútua caso um de seus signatários sofresse uma agressão armada.
- IV. Os fragmentos indicam a existência de processo de polarização política, militar e econômica que marcariam as relações internacionais nas décadas vindouras.
- V. A URSS valeu-se da máquina militar do Pacto de Varsóvia para intervir na Hungria, em 1956, e na Tchecoslováquia, em 1968.

A sequência que apresenta apenas as afirmações corretas é:

- (A) I, II e IV.
- (B) II, III e V.
- (C) III, IV e V.
- (D) I, II e III.
- (E) II, III e IV.

15

Sobre a Reforma Anglicana, também conhecida como a variante inglesa da Reforma Protestante, assinale a alternativa correta:

- (A) Imbricada ao processo de centralização monárquica dos primórdios da Época Moderna, a Reforma Anglicana possibilitou ao rei Henrique VIII secularizar os bens da igreja católica com o Ato para Dissolução dos Pequenos Monastérios de 1536, reduzindo, assim, a dependência régia à anuência do Parlamento inglês para a concessão de subsídios para o custeio dos gastos da Corte.
- (B) Ocasionada pelas tentativas frustradas do rei Henrique VIII obter do papa Clemente VII a anuência para a anulação do seu casamento com Catarina de Aragão, a Reforma Anglicana foi evento eminentemente político, que prescindiu de substratos ideológicos anteriores, a exemplo do pensamento de John Wicliff e das ideias humanistas de John Colet, para que a igreja anglicana fosse estabelecida.
- (C) Cimentada por uma série de estatutos promulgados entre 1532 e 1536, dentre os quais o Ato de Supremacia de 1534 figurou-se como o mais emblemático marco da ruptura deste país com o Papado romano, a guinada protestante da Inglaterra manter-se-ia inalterada durante os reinados dos sucessores de Henrique VIII, Eduardo VI, Maria I e Elisabete I.
- (D) Consubstanciada no processo de avivamento espiritual do monarca Henrique VIII, a Reforma Anglicana pautou-se, desde seus primórdios, por críticas contundentes a certas práticas e doutrinas difundidas pela Igreja Católica, a exemplo da venda de indulgências, da simonia, do estilo de vida extravagante dos prelados, da

inobservância do celibato, do comércio de relíquias, da crença no purgatório.

- (E) Respalhada pelo alinhamento da Inglaterra com outras frentes protestantes no continente europeu, a exemplo da organização defensiva de príncipes protestantes do Sacro Império Romano criada em 27 de fevereiro de 1531, denominada de Liga de Esmalcalda, a Reforma Anglicana concretizou-se ao se resguardar das contraofensivas do Imperador Carlos V.

16

“Embora as áreas marginais, quer no norte do México, quer no sul da América do Sul, se mostrassem rebeldes à dominação, não obstante persiste o fato de que as regiões povoadas por uma população indígena maior e mais densa caíram sob o domínio espanhol no espaço de uma única geração. Como se pode explicar a extraordinária rapidez desse processo de “conquista”?”

BETHEL, Leslie. (Org.) História da América Latina. São Paulo: EDUSP/Fundação Alexandre de Gusmão, Crítica, 1999. v. 1. p. 159.

Tomando por base a conquista do México (Império Asteca) e do Peru (Império Inca), assinale a alternativa que corretamente responde à pergunta do excerto:

- (A) Por serem sociedades centralmente organizadas, altamente dependentes da autoridade de um único governante, os impérios Asteca e Inca caíram com relativa facilidade sob a espada dos espanhóis uma vez efetuadas a captura de seus respectivos líderes, Montezuma e Atahualpa, e a usurpação da estrutura administrativa existente.
- (B) Vulneráveis a doenças às quais os europeus já haviam obtido imunidade devido ao contato frequente com animais domesticados e aos constantes fluxos migratórias entre Europa e Ásia, ambos os líderes dos Astecas e dos Incas, juntamente com o alto oficialato de seus respectivos impérios, sucumbiram fatalmente à varíola e à malária dias após o primeiro contato com os conquistadores.
- (C) Por conta do isolamento geográfico dos planaltos de Cajamarca, Pizarro viu-se impedido de empregar, ali, métodos que, anos antes, foram decisivos para o êxito de Cortés contra os Astecas, a exemplo da tática do ataque surpresa e da captura do líder, tendo que, ao invés disso, recorrer ao embate aberto contra o numeroso exército de Atahualpa.
- (D) Divididos por disputas intestinas desencadeadas por questões tributárias e sucessórias, os impérios Asteca e Inca foram duramente enfraquecidos pela política de aliança dos espanhóis com facções inimigas locais: neste caso, com os partidários de Huascar, filho de Huayna Cápac; naquele, dos Tlaxcala.
- (E) Por disporem de armas de pedra e de madeira e vestirem-se com roupas de algodão, os Astecas sucumbiram com facilidade ao sofisticado aparato militar das tropas de Cortés; já os Incas, vestindo armaduras metálicas adaptáveis aos Altos Andes, mostraram-se menos suscetíveis às espadas altamente flexíveis e maleáveis, feitas com aço, do exército espanhol.

17

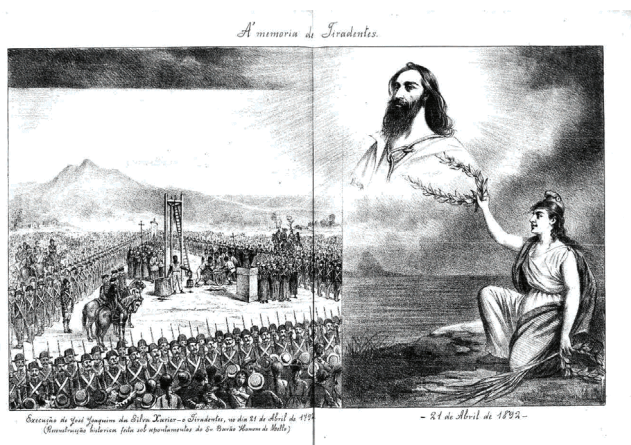
“Assim, os criollos se identificavam como americanos, distintos dos peninsulares e com objetivos políticos diferentes. Em suma, haviam se tornado conscientes do próprio papel de súditos coloniais. Enquanto isso, os membros da elite do país, mesmo que não adotassem as ideias do neo-astecismo e do protomexicanismo, tinham sérias queixas contra o regime imperial, que culminaram com o Decreto de Consolidação de 1804. Pela primeira vez desde as Novas Leis de 1542 a elite tomava consciência de que um ato arbitrário da metrópole poderia ameaçar a própria existência de seus membros.”

BETHEL, Leslie. (Org.) *História da América Latina*. São Paulo: EDUSP/Fundação Alexandre de Gusmão, Crítica, 1999, p. 79-80.

Considerando o processo de tomada de consciência descrito no excerto, assinale a alternativa que corretamente relaciona uma causa desse processo à sua consequência imediata:

- (A) Protomexicanismo – Construção de uma identidade ameríndia para as elites peninsulares.
- (B) Novas Leis de 1542 – Garantia da manutenção da escravidão indígena para as elites criollas.
- (C) Neo-Astecismo – Forja de uma ancestralidade americana para as elites criollas.
- (D) Decreto de Consolidação de 1804 – Cobrança de hipotecas devidas à Igreja pelas elites peninsulares.
- (E) Regime Imperial – Aversão às políticas criadas pelo Conselho das Índias.

18



Apud Boris Fausto, *História do Brasil*, p. 116.

Publicada pela *Revista Ilustrada* de 1892, a imagem propõe a existência de elementos comuns entre o contexto de sua produção, representado pelo 21 de abril de 1892, e o evento histórico sendo rememorado, representado pela Execução de Tiradentes em 21 de abril de 1792. Assinale a alternativa que corresponda ao papel realçado pela imagem:

- (A) Da punição exemplar de Tiradentes enquanto mecanismo criador de pedagogias políticas.
- (B) Dos militares enquanto força histórica promotora do “estado positivo” e mantenedora da ordem.

- (C) Do catolicismo enquanto religião de Estado definida pelo regime do Padroado.
- (D) Da figura feminina, símbolo da república, enquanto criadora de mitologias políticas.
- (E) Da figura de Tiradentes enquanto portadora de ideários políticos avessos à monarquia.

19

Sobre os tratados de fronteira assinados entre os Impérios Espanhol e Português na segunda metade do século XVIII, assinale a alternativa correta:

- (A) Apesar do fracasso da comissão demarcatória da fronteira Norte, composta pelo primeiro Comissário português, Francisco Xavier de Mendonça Furtado (irmão do Marquês de Pombal), e do Primeiro Comissário espanhol, D. José de Iturriaga, os limites traçados pelo Tratado de Madri para aquela região permaneceram praticamente inalterados com os tratados posteriores.
- (B) Durante as tratativas para a elaboração do Tratado de Madri, o diplomata Alexandre de Gusmão, a serviço de D. João V, valeu-se de princípio do *uti possidetis, ita possideatis*, fixado pela Bula Intercoetera, para reivindicar a posse das terras situadas a oeste da linha divisória estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas.
- (C) Graças à engenhosidade do diplomata Alexandre de Gusmão em definir, em caráter peremptório, as fronteiras meridionais da América portuguesa com base no princípio da posse efetiva e das fronteiras naturais, o Tratado de Madri logrou cimentar os limites geográficos da colônia, criando assim as condições para a manutenção da integridade territorial brasileira no pós-Independência.
- (D) Devido à centralidade geopolítica das regiões dos Sete Povos das Missões e das bacias dos Rios Tapajós e Xingu, cedida por Portugal ao Império Espanhol, Sebastião José de Carvalho e Melo, sob o reinado de D. José I, engrossou as fileiras daqueles que defendiam a anulação do Tratado de Madri, o que foi formalizado pela assinatura, em 1761, do Tratado de El Pardo.
- (E) Firmado entre Francisco Inocêncio de Souza Coutinho e o conde de Floridablanca, o Tratado de Santo Ildefonso, ratificado em 1777, permitia à Espanha assenhorar-se da Colônia de Sacramento e dos Sete Povos das Missões, estendendo sua soberania às duas margens do Prata até o término da Guerra da Cisplatina.

20

“Os índios brasileiros não deixaram monumentos porque seus únicos materiais de construção eram a madeira, o cipó e o capim, que são encontrados em grande abundância mas se deterioram com muita rapidez devido ao clima tropical e ao ataque de cupins e de uma miríade de outros insetos que infestam o Brasil.”

BETHEL, Leslie. (Org.) *História da América Latina*. São Paulo: EDUSP/Fundação Alexandre de Gusmão, Crítica, 1999, p. 104.

“Os índios são muito conservadores; portanto, pode-se presumir que as tribos não-contatadas mudaram pouco durante esses séculos. Algumas tribos que os antropólogos contataram e estudaram recentemente são sobreviventes de povos que se retiraram da fronteira colonial; outras tiveram a boa sorte de viver em partes do Brasil distantes da costa atlântica ou dos rios acessíveis.”

BETHEL, Leslie. (Org.) *História da América Latina*. São Paulo: EDUSP/Fundação Alexandre de Gusmão, Crítica, 1999, v. 1, p. p. 105.

Com base nos excertos destacados, avalie as asserções a seguir.

- I. A temática das fontes históricas e/ou artefatos arqueológicos disponíveis para conhecer as experiências pretéritas dos povos indígenas do Brasil perpassa ambos os excertos; porém, enquanto a primeira apresenta um problema epistemológico, qual seja, a ausência de vestígios de certa cultura material para o conhecimento do “outro”, a segunda, até certo ponto, fornece uma alternativa para contornar o problema anteriormente posto.
- II. Ao chamar os índios de “conservadores”, o autor busca menos reforçar a imagem desses povos enquanto estáticos, a-históricos e genéricos do que salientar o fato de que, devido a condições específicas, certas tribos que vivem na atualidade permitem ao pesquisador melhor perscrutar os mitos e as tradições orais desses grupos.
- III. A lacuna criada pela inexistência de fontes históricas e etnológicas resulta no conhecimento superficial dos índios brasileiros; mesmo se se recorrer à leitura a contrapelo dos escritos dos primeiros europeus, a exemplo de cronistas e missionários, para desvelar aspectos da vivência coletiva dos indígenas, ou contatar tribos da atualidade, obtém-se sempre o reforço de visões etnocêntricas e equivocadas acerca de determinada realidade histórica.

A alternativa que contém apenas asserções corretas é:

- (A) I.
- (B) I e II.
- (C) II e III.
- (D) I e III.
- (E) III.

21

Tomando o texto e as imagens a seguir como referências, julgue as asserções I, II e III.

“Cada cidade é uma cidade – e, fundamentalmente, uma cidade em transformação. E o olhar de quem a vê ou de quem a vive também a altera, impõe detalhes ou remodela paisagens. Nas subjetividades de visitantes e moradores, as cidades são muitas vezes desenhadas e redesenhadas.”

TERRA, Antonia. *História das cidades brasileiras*. São Paulo: Melhoramentos, 2012, p. 11.



Vista a partir do Museu Paulista (década de 1920). Foto O. Achtschim. In: *Às margens do Ipiranga: 1890-1990*. São Paulo, Museu Paulista – USP, 1990.



Vista aérea do Monumento ao Ipiranga em 2018. Créditos da imagem: Igor Rando.

- I. As imagens fornecem exemplos privilegiados das transformações pelas quais passou a cidade de São Paulo entre as décadas de 1920 e 2010, sobretudo por operarem com o contraste entre distintos contextos históricos: o primeiro, fortemente impregnado de elementos arquitetônicos próprios do sistema escravista vigente, enquanto o segundo, pelo processo de expansão imobiliária, típico de espaços urbanos regidos pela lógica capitalista.
- II. Apesar de retratarem a mesma região em contextos históricos diferentes, tendo sempre o Museu Paulista como pano de fundo e/ou foco da representação imagética, os contrastes entre uma paisagem e outra se devem sobretudo à subjetividade dos artistas O. Achtschim e Igor Rando e pelas técnicas de registro que empregaram.
- III. As imagens corroboram as proposições de Antônia Terra sobre as cidades enquanto lócus de mudança, mas não possibilitam perceber como as subjetividades de visitantes e moradores, por meio de processo ativo e dinâmico, acabam por remodelar as próprias paisagens urbanas.

A alternativa que contém apenas asserções corretas é:

- (A) I e II.
- (B) II.
- (C) II e III.
- (D) III.
- (E) I e III.

22

“A conjuração da Bahia, dez anos mais tarde, foi um movimento predominantemente urbano e muito mais radical, pois tinha em mira uma sublevação armada de mulatos, negros libertos e escravos. Seus principais chefes eram artesãos (em especial alfaiates) e soldados. Esteve envolvido um pequeno número de jovens brasileiros brancos com instrução, notadamente Cipriano Barata de Almeida. Aqui a influência da Revolução Francesa foi predominante. Os chefes da revolta reivindicavam: a independência política de Portugal, democracia, um governo republicano e o livre comércio, mas também liberdade, igualdade e fraternidade e o fim da escravidão e da discriminação racial numa capitania cuja população era constituída de um terço de escravos e dois terços de oriundos da África. (Na verdade, na cidade de Salvador a proporção de brancos para as outras etnias era de 1 para 5.) No entanto, a classe dominante na Bahia não estava disposta a ouvir as exigências de mudança política. A insurreição dos *affranchis* (negros libertos) e escravos de Saint-Domingue fora para os senhores de escravos em todas as Américas uma terrível advertência sobre as consequências da propagação, nas sociedades escravistas, das ideias do liberalismo, igualitarismo e direitos do homem – e da contestação do controle da metrópole pelos elementos revolucionários da população branca.”

BETHEL, Leslie. (Org.) *História da América Latina*. São Paulo: EDUSP/Fundação Alexandre de Gusmão, Crítica, 1999, v. 3, pgs. 197.

Considerando o texto, assinale a alternativa correta:

- (A) A centralidade da experiência francesa para a conjuração da Bahia deve-se ao fato de aquele evento ter colocado em pauta, abolindo-a, a questão da escravidão logo no início da deflagração do processo revolucionário, com a publicação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão pela Assembleia Nacional Constituinte.
- (B) A adaptabilidade dos princípios revolucionários que, na França, solaparam as bases do Antigo Regime, tornava possível que, na Bahia de 1798, grupos étnicos e sociais diversos e numericamente desiguais participassem de um mesmo levante revolucionário contra a Coroa portuguesa.
- (C) As tratativas feitas por Antoine René Larcher pelo apoio do Diretório francês aos conjurados, e as imediatas reações de oposição da Espanha e Inglaterra que se lhe seguiram, replicaram, na Bahia, rivalidades imperiais que, em Santo Domingo, tinham transformado uma guerra civil desencadeada por uma revolta de escravos na Província do Norte em 1791 em conflito internacional envolvendo França, Espanha e Inglaterra.
- (D) Enquanto em Saint-Domingue havia fortes clivagens de cunho racial socioeconômico e geográfico entre os membros da elite branca (*grand blancs*), os brancos pobres (*petits blancs*) e os negros e mulatos livres (*affranchis* ou *gens de couleur libres*), na Bahia, por outro lado, mulatos, negros libertos, escravos, a população livre pobre e poderosos membros da elite

soteropolitana congregaram-se harmonicamente em torno de um ideário político comum.

- (E) A contar pela composição étnica da população de Salvador na década de 1790, que consistia de apenas um branco para quatro indivíduos de outras etnias, seria muito provável de se reproduzir ali, e com a mesma magnitude, o que ocorrera em Saint-Domingue, onde, no mesmo período, se dispunha de um branco para cada quinze escravizados, e onde populações indígenas compuseram quase metade das fileiras dos exércitos de *Toussaint Louverture*.

23

De acordo com Boris Fausto, em seu *História do Brasil* (p. 146), nos últimos anos, historiadores têm contestado a tese segundo a qual a consolidação da Independência foi fácil, salientando que a união das diversas províncias em torno do Rio de Janeiro resultou de uma luta e não de um consenso geral. Nessa luta, foram vencidos nas províncias os movimentos autonomistas e os que sustentavam a permanência da união com Portugal.

Sobre esse processo, julgue as proposições a seguir.

- I. Na Bahia, a facção lusa foi de início vitoriosa até que as forças brasileiras de terra, apoiadas pelos senhores de engenho do Recôncavo e por uma frota sob o comando de Cochrane, forçaram a retirada final dos portugueses, em 2 de julho de 1823.
- II. O oficial francês Pierre Labatut, viajando por terra a partir do Recife, juntou-se às tropas portuguesas comandadas por Madeira de Mello, as quais contavam com domínio total do mar, garantido por uma linha de navios de combate, cinco fragatas, cinco corvetas, um brigue e uma escuna.
- III. Em 12 de agosto de 1823, o capitão John Pascoe Grenfell, subcomandante de Cochrane, a bordo do Maranhão, conseguiu garantir a submissão de elementos legalistas de Belém, integrando assim a província do Pará (juntamente com a ex-subcapitania do Rio Negro), isto é, toda a Amazônia, ao Império Português.

A alternativa que contém apenas afirmações corretas é:

- (A) II e III.
 (B) I.
 (C) I, II e III.
 (D) I e III.
 (E) II.

24

Nas últimas décadas, o revisionismo sobre o processo de Independência do Brasil tem implicado, dentre outras coisas, o reconhecimento de que as lutas e guerras travadas no período extrapolaram os enfrentamentos militares entre membros da elite brasileira e portuguesa, englobando parcelas significativas de escravos, libertos, indígenas e

homens livres pobres, para os quais as mudanças em curso tinham diferentes significados e implicações. O episódio histórico que melhor possibilitaria ao professor de Ensino Fundamental II incorporar essas renovações historiográficas em suas práticas de ensino é:

- (A) As mobilizações em torno do “Fico”.
- (B) O Grito do Ipiranga.
- (C) A coroação de d. Pedro.
- (D) As batalhas na ilha de Itaparica, na Bahia.
- (E) A viagem do Príncipe Regente a Minas Gerais em 1822.

25

Formulado originalmente por negros americanos de origem africana, a exemplo do advogado trinidadense Sylvester Williams e do historiador norte-americano W. E. Burghardt DuBois, o Pan-africanismo conduziu as tentativas de reagrupamentos políticos de novos Estados surgidos na África nas décadas de 1950 e 1960, a exemplo da:

- (A) Federação da África Central, reunindo Zâmbia e Malavi, em 1959.
- (B) Federação do Mali, reunindo Egito, Sudão e Alto Volta, em 1959.
- (C) União Congoleza, reunindo África do Sul, Guiné, Gana e Mali, entre 1960-1962.
- (D) República Centro-Africana, reunindo África do Sul, Sudão, Congo e Camarões, entre 1962-1963.
- (E) União Nacional pela Libertação Total de Angola, reunindo Moçambique a Angola entre 1964-1968.

26

Leia o texto e julgue as asserções a seguir.

“O imperialismo é filho da industrialização. Nos países ricos, onde o capital abunda e se acumula rápido, onde a indústria se expande de modo constante, (...), onde a agricultura inclusive deve mecanizar-se para sobreviver, as exportações constituem um fator essencial para a prosperidade pública e as oportunidades para o capital e a demanda de mão-de-obra refletem a magnitude do mercado externo.”

Jules Ferry, Primeiro-Ministro da França na década de 1880. Citado por CLOUGH, S. B. e MOODIE, C. G., *História Econômica de Europa*, Editorial Paidós, pag. 167.. In: AQUINO, R. S. L. de. *História das sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais*.

- I. A expansão de mercados em regiões da Ásia passou, necessariamente, pela superação de barreiras aduaneiras locais; na Índia, esse processo foi marcado pela Revolta dos Sipaiois de 1857, quando, sob a liderança sultão Bahadur Shahsendo, soldados indianos ao serviço da Companhia Britânica das Índias Orientais conseguiram suprimir os grupos monopolísticos franceses e chineses que controlavam, sob forte inspiração mercantilista, o comércio local.
- II. Diferentemente do colonialismo dos séculos XV ao XVIII, que dependia menos de intercâmbio de matérias-primas e manufaturados entre o Novo e Velho Mundo

do que da circulação de moedas, o imperialismo dos séculos XIX e XX orientava-se sobretudo pela busca de mercados consumidores por onde pudessem escoar os produtos industrializados das potências europeias.

- III. Processo puramente econômico, sinalizador do processo de acentuada financeirização das economias globais, as incursões dos países europeus na África, Ásia e América Latina prescindiram de justificativas civilizatórias e filantrópicas que, em outros contextos, como o do tráfico atlântico de escravos, forneceram o aporte ideológico para a legitimação da ação europeia.
- IV. A abertura do Japão ao imperialismo ocidental foi realizada pelos Estados Unidos, quando, em 1854, uma esquadra comandada por Matthew Perry obrigou o Xogum a conceder aos norte-americanos o direito de comerciar através de portos de Shimada e de Hakodate.

A respeito dessas asserções, assinale a opção correta:

- (A) II.
- (B) I, II e III.
- (C) II, IV.
- (D) II, III e IV.
- (E) IV.

TEXTOS PARA AS QUESTÕES 27, 28 E 29

“O espaço acadêmico como produtor de história, formador dos profissionais encarregados de ensinar-la, frequentemente associado aos interesses do capital, alia-se à indústria cultural, que paulatinamente participa do debate acadêmico e aponta rumos para a história/mercadoria ali produzida. A indústria editorial brasileira é modernizada, nesse período, graças aos incentivos financeiros estatais e à massificação do ensino. O livro didático torna-se uma das mercadorias mais vendidas e assume a forma do currículo e do saber em nossas escolas. As editoras acompanham e participam das transformações na pesquisa historiográfica acadêmica e no ensino de 1º e 2º graus, renovando os tradicionais livros didáticos de história e por meio dos lançamentos dos livros chamados paradidáticos.”

Selva Guimarães, *Caminhos da História Ensinada*, 13ª Ed. Campinas-SP, 2012, p.160.

“A familiaridade com o uso do livro didático faz que seja fácil identificá-lo e estabelecer distinções entre ele e os demais livros. Entretanto, trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de ‘múltiplas facetas’, e para sua elaboração e uso existem múltiplas interferências. Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista.

Constitui também um suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. Como os conteúdos propostos pelos currículos são expressos pelos textos didáticos, o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares.”

Circe Bittencourt, *Ensino de História. Fundamentos e métodos*. 4ª Edição (1ª Ed. 2004), São Paulo: Cortez, 2011. p. 301-302.

27

Sobre as relações entre livro didático e currículo, Selva Guimarães afirma que, nas décadas de 1970 e 1980,

- (A) os currículos universitários foram transformados pela renovação historiográfica, e o saber acadêmico, veiculado pelo livro didático, foi responsável direto pela mudança do saber escolar.
- (B) o espaço acadêmico, produtor do saber historiográfico, interferiu indiretamente no currículo escolar mediado pela indústria cultural produtora do livro didático, e acabou sendo influenciado pelas editoras.
- (C) o saber histórico escolar, no período estudado pela autora, permaneceu baseado numa visão tradicional da História, reproduzida pelos currículos escolares e pelos livros didáticos utilizados.
- (D) os livros paradidáticos eram novas mercadorias da indústria editorial que interferiram diretamente nos currículos universitários, pois o espaço acadêmico precisava preparar professores para utilizar esses recursos.
- (E) os rumos tomados pelo saber acadêmico dependeram exclusivamente do debate historiográfico, e as pesquisas renovadas só chegaram à Escola Básica através dos chamados livros paradidáticos.

28

A partir do excerto é possível inferir que, para Circe Bittencourt,

- (A) o trabalho do professor depende do livro didático, pois esse recurso contém uma proposta pedagógica orientada pelas diretrizes curriculares oficiais do saber escolar.
- (B) o saber escolar resulta diretamente dos conteúdos trabalhados pelo livro didático, cabendo ao professor escolher aquela obra que seja mais adequada aos programas oficiais.
- (C) a interferência de vários sujeitos no processo de produção dos livros didáticos torna o saber escolar dependente da escolha do professor, que prepara as aulas a partir dessa obra.
- (D) a indústria editorial produz o livro didático de acordo com os currículos oficiais e contribui para tornar o

trabalho do professor mais sistemático, enriquecendo os saberes escolares.

- (E) o livro didático resulta de múltiplas interações e possui várias facetas, podendo assumir diferentes funções nos contextos objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

29

Os excertos selecionados permitem observar que Selva Guimarães e Circe Bittencourt tratam de dimensões significativas e consideram vários sujeitos envolvidos no ensino de História em suas obras. Qual é a avaliação de ambas sobre o papel desempenhado pelo Estado na produção do livro didático?

- (A) Nas décadas de 1970 e 1980 o Estado atuou como fomentador de uma política de desenvolvimento do Ensino Superior para formar professores de acordo com as mais modernas tendências da historiografia e, como resultado, os currículos escolares dos anos 2000 foram atualizados junto aos conteúdos dos livros didáticos.
- (B) Os incentivos financeiros dados pelo Estado às editoras durante os anos 1970 e 1980 ajudaram a transformar o livro didático numa mercadoria influenciadora dos currículos escolares e, nos anos 2000, a interferência estatal se manifesta na elaboração de diretrizes, seleção de conteúdos e nos critérios de avaliação do livro didático, indiretamente reforçando a indústria editorial.
- (C) Como produto cultural fabricado por técnicos e elaborado por intelectuais, o livro didático é objeto analisado pelo Estado que, desde as décadas de 1970 e 1980 e até os anos 2000, tem acompanhado a produção e o uso do material didático pelos professores, com o objetivo de garantir o cumprimento das políticas públicas de educação para a Escola Básica.
- (D) Para subsidiar o desenvolvimento e a implementação de reformas dos currículos de História na Escola Básica e no Ensino superior desde os anos 1970 até hoje, o Estado desenvolveu programas de incentivo à formação continuada de professores, que implicam cursos de atualização historiográfica, e apoio às editoras para a publicação de paradidáticos.
- (E) A massificação do ensino na Escola Básica implicou que o Estado, desde 1970, tomasse para si a responsabilidade de nortear a produção do livro didático pelas editoras para que elas produzam manuais de qualidade e comprometidos com os currículos oficiais, sem deixar de atender aos seus interesses como empresas que produzem para um mercado em expansão.

30

Como uma das conclusões sobre os “Caminhos da História Ensinada”, Selva Guimarães afirma que, entre 1970 e 1980, “[...] há uma ampliação do campo da história ensinada por meio da busca de temáticas novas, da pluralização das fontes utilizadas. Apesar de o livro didático continuar hegemônico, os professores têm incorporado um

diversificado número de materiais e problemas, evitando assim, a exclusão de diversos sujeitos e ações históricas, tradicionalmente operada pelos manuais e programas de ensino.”

Sobre as relações entre o professor de história, o livro didático e a ampliação do campo da história ensinada abordadas pela autora, avalie as afirmações a seguir.

- I - O professor foi elemento essencial para a ampliação do campo da História ensinada, pois incorporou em suas práticas sujeitos e problemas ligados à renovação historiográfica que não eram contemplados pelos livros didáticos.
- II - O ensino de História deixou de depender exclusivamente dos manuais e programas tradicionais, desde que o professor passou a utilizar diferentes tipos de fonte como parte da metodologia de ensino-aprendizagem.
- III - O livro didático, que se manteve hegemônico como instrumento de trabalho do professor, incorporou novos temas e problemas, funcionando como o principal elemento da ampliação do campo da história ensinada.

Estão corretas as afirmações:

- (A) Apenas I e II.
- (B) Apenas I e III.
- (C) Apenas II e III.
- (D) Apenas a III.
- (E) Todas estão corretas.

31

Os textos a seguir apresentam reflexões sobre a utilização de ‘imagens tecnológicas’ presentes nos livros didáticos e mesmo outras, produzidas em diferentes tempos, espaços e culturas - como obras cinematográficas, fotografias, charges, pinturas - no ensino de história. Leia-os para responder ao que se pede.

Fonte 1

[...]“Essas imagens, com suas especificidades, são produzidas diferentemente, sendo algumas delas criadas como material didático e outras, posteriormente, transformadas em recursos didáticos, como é o caso de filmes de ficção ou fotos. Mas, independentemente da origem da imagem, o problema central que se apresenta para os professores é o tratamento metodológico que esse acervo iconográfico exige, para que não se limite a ser usado apenas como ilustração para um tema ou como recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual.”

Circe Bittencourt, Ensino de História. Fundamentos e métodos. 4ª Edição, São Paulo, Cortez 2011. pp. 360-361.

Fonte 2

“[...] áreas ou períodos da Idade Média aparecem com maior frequência no cinema do século XX. Não seria demais insistir no fato de que, comparativamente, os temas ‘medievais’ que mais interessam aos cineastas digam respeito aos séculos posteriores ao XI, poucos filmes tendo abordado a Alta Idade Média (séculos V – X). Enquanto determinados temas (como a peste, as Cruzadas, os Vikings, as guerras, as querelas dinásticas) e determinados personagens (como Joana D’arc, Robin Hood, Henrique V, o Rei Arthur) são reiteradamente retratados, a partir de diversos ângulos ou pontos de vista.”

MACEDO, José Rivair. “Introdução - Cinema e Idade Média: perspectivas de abordagem”. In: MACEDO, José Rivair; MONGELLI, Lênia Márcia. (Org.). *A Idade Média no cinema*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009. P. 46-47.

A partir desses excertos, podemos inferir que há princípios metodológicos fundamentais a serem considerados pelo professor de História para utilizar imagens como recurso didático. Assinale a alternativa que apresenta corretamente esses princípios e suas implicações.

- (A) Diferentemente do estudo de uma série de imagens fixas, como fotografias, pinturas, charges, as obras cinematográficas devem ser interpretadas considerando a linguagem, pois apresentam uma narrativa carregada de ideias e opiniões pela combinação entre o som, os silêncios e os temas de uma época.
- (B) Quaisquer imagens podem ser livremente interpretadas pelos professores e estudantes de História, na medida em que elas representam as intenções de um emissor de comunicar ideias gerais sobre os temas e personagens de sua época, e permitem conhecer essas intenções.
- (C) As imagens são fontes históricas privilegiadas para qualquer estudioso que deseje conhecer a materialidade de outras épocas e sociedades, pois são tipos de representação que não carregam a intenção de um emissor, permitindo assim ao estudioso conhecer a realidade sem interferência de ideologias.
- (D) As imagens são partes de uma cultura e precisam ser contextualizadas, tanto do ponto de vista da produção quanto da difusão, para que a utilização didática de uma série delas não fique restrita à ilustração de temas ou aspectos do passado, ou do presente, e incorra em interpretações anacrônicas dos sentidos da linguagem.
- (E) A utilização de imagens no ensino de História poderá guiar-se pelas intenções do professor, que deverá escolher aquelas que ele julgar mais fáceis de serem compreendidas pelos estudantes a fim de sensibilizá-los para o estudo de diferentes temas, e que lhes permitam trabalhar com as habilidades selecionadas para o ano.

32

Leia as fontes e responda ao que se pede.

Fonte 1

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira, o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Fonte 2

A chamada ‘Lei do Ventre Livre’ foi na verdade muito mais do que aquilo que normalmente se afirma nos livros didáticos – sejam eles de ‘direita’ ou de ‘esquerda’. Em algumas de suas disposições mais importantes, como aquelas que dizem respeito ao pecúlio dos escravos e ao direito à alforria por indenização de preços, a ‘Lei do Ventre Livre’ representou tanto o reconhecimento legal de uma série de direitos que os cativos vinham adquirindo pelo costume, quanto a capitulação das classes proprietárias diante de alguns objetivos das lutas dos negros.

CHALHOUB, Sidney. Os mitos da abolição. In: TRABALHADORES – escravos. Campinas, Secretaria Municipal de Cultura, Esportes e Turismo, 1989, p.36-40.

Fonte 3

Na série documental “Guerras do Brasil.doc”, Krenak reflete sobre as constantes invasões que o país sofre desde a chegada dos europeus. Mas, ao contrário do que os livros de História por vezes relatam, explica que nunca houve um momento de rendição por parte dos povos originários. “Acreditar que a história colonial nos ‘pacificou’ é dizer que nos rendemos. E não nos rendemos. Se não nos rendemos ainda estamos em guerra.”

Ailton Krenak.

Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/quem-e-ailton-krenak-escritor-indigena-que-entrou-para-a-lista-da-unicamp/>

Para atender às orientações da Lei Nº 11.645 (Fonte 1), um professor de história poderia utilizar os excertos citados (Fontes 2 e 3) como material didático porque ambos

- (A) tratam da cultura negra e indígena brasileiras.
- (B) são estudos da história da África e dos africanos.
- (C) resgatam as contribuições africanas e indígenas nas áreas social e econômica do país.
- (D) evidenciam a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil.
- (E) incluem aspectos que contribuem para a formação da população brasileira.

33

"[...] fazer emergirem as representações sociais dos alunos sobre objeto de estudo, no decorrer das aulas, permite ao professor meios de avaliar os próprios alunos e o curso em sua integralidade”.

Circe Bittencourt. *Ensino de História. Fundamentos e métodos*. 4ª Edição (1ª Ed. 2004), São Paulo: Cortez, 2011, p. 240-241.

Considerando esse excerto como referência inicial e os aspectos inerentes aos processos avaliativos, analise as seguintes proposições:

- I - Os conhecimentos prévios dos estudantes, a serem levados em consideração pelo professor de História incluem as representações sociais sobre temas históricos, para além do conjunto de conhecimentos factuais e conceituais que eles possuem quando iniciam o curso.
- II - Os diferentes instrumentos de avaliação permitem ao professor medir o desempenho dos estudantes, pois verificam se eles memorizaram os conteúdos factuais e conceituais ministrados em sala de aula, ou se precisam de reforço.
- III - A “avaliação integral” é constituída por três tipos de avaliação - diagnóstica, formativa e somativa. Com a primeira, o professor obtém informações sobre cada estudante, e traça o perfil da turma; na formativa e na somativa, ele colhe evidências da aprendizagem.
- IV - A avaliação do ensino-aprendizagem é um processo que implica diferentes formas de verificação da aprendizagem do estudante e, simultaneamente, a revisão do programa de curso do professor, bem como seus objetivos e métodos.

Assinale a alternativa que contém as proposições que estão de acordo com os princípios enunciados pela autora:

- (A) I e II, apenas.
- (B) II e III, apenas.
- (C) I, III e IV, apenas.
- (D) II e IV, apenas.
- (E) I, II e IV, apenas.

34

As fontes seguintes referem-se ao tema da guerra na Antiguidade Clássica. O professor pode utilizá-las para o estudo do tema e, simultaneamente, possibilitar ao estudante desenvolver habilidades de leitura e comparação entre fontes históricas. Leia-as e, em seguida, faça o que se pede.

Fonte 1

“[...] Assim falou Péricles. Os atenienses, considerando que ele os estava aconselhando da melhor maneira, votaram como ele pediu e responderam aos lacedemônios de conformidade com sua sugestão quanto aos detalhes, tais como ele os apresentou, e afirmando, quanto ao conjunto, que nada fariam sob compulsão; de acordo com o tratado, estavam prontos a resolver todas as pendências mediante a arbitragem, em base justas e em termos de igualdade. Em seguida, os membros da missão regressaram à sua terra e nenhuma outra foi enviada posteriormente.”

Adaptado de: Tucídides. *História da Guerra do Peloponeso* – I; 139-146.

Fonte 2

"[...] Quando seus navios foram armados, os jônios apresentaram-se acompanhados pelos eólios que vivem em Lesbos. O total de todas as esquadras atingia 353 embarcações. Tal era a frota dos jônios.

Do lado dos bárbaros o número de navios era de 600. Quando sua frota chegou às costas milésias e todo seu exército de terra estava ali, os generais persas informados do número de navios jônios temeram ser incapazes de vencer e tomar Mileto, já que não dominavam o mar – o que lhes fazia correr o risco de fracassar, atraindo sobre eles a cólera de Dario. Estas considerações levaram-nos a convocar os tiranos da Jônia que Aristágoras de Mileto expulsara do poder, e que se haviam refugiado no país dos medos. Eles então faziam parte do exército que atacava Mileto."

Adaptado de Heródoto. *Histórias*. – VI; 6-12,14,15 18-20.

Fonte 3

"Eu canto as armas e aquele herói que,
Banido pelo destino,
Foi o primeiro que veio de Tróia
À Itália e às margens do Lavínio.
Esse herói foi bastante sacudido
Em terra e no alto mar
Pela força dos deuses do céu,
Por causa do ressentimento da cruel Juno;
E sofreu muito com a guerra
Até que fundou uma cidade
E introduziu seus deuses no Lácio,
Donde saíram a raça latina
E as muralhas da altiva Roma."

Adaptado de: Virgílio – *Eneida*, Livro I

As fontes 1 e 2 foram produzidas no século V a. C., e a fonte 3 no século I. Considerando essas informações e aquelas como a identificação dos autores e os títulos de cada obra, assinale a alternativa que apresenta corretamente o contexto amplo no qual cada uma foi produzida.

- (A) As fontes 1, 2 e 3 foram escritas por gregos que viveram no período da decadência do poderio das cidades-estados, no contexto da expansão romana sob o domínio de Augusto.
- (B) As fontes 1 e 2 foram produzidas durante o século V a.C., considerado o apogeu da civilização grega, e a Fonte 3 foi escrita no contexto do século de Augusto em Roma (séc. I).
- (C) As fontes 1 e 2 foram criadas no contexto da expansão romana sobre a civilização grega, e a Fonte 3 é uma obra romana produzida no período da decadência do império.
- (D) As fontes 2 e 3 foram escritas por romanos no contexto da expansão de Roma sobre a civilização grega, e a Fonte 1 é uma obra grega produzida no início do império de Augusto.
- (E) As fontes 1 e 3 foram criadas por romanos no período da decadência das cidades-estados gregas, e a fonte 2 foi produzida por gregos no contexto da expansão romana comandada pelo imperador Otávio Augusto.

35

Os livros didáticos apresentam a Idade Média como um período tradicionalmente situado entre os séculos V e XV, caracterizado sobretudo pelo predomínio da agricultura servil, da religião e da Igreja cristã, da aristocracia guerreira e feudal. Esse quadro geral pode ser um ponto de partida para o estudo de temas do período, mas é preciso problematizar as imagens fixadas por essa caracterização, que tornam homogêneas as relações humanas no tempo, e buscar observar com os estudantes a historicidade de diferentes aspectos da vida social. Os textos abaixo podem ser fontes significativas para essa problematização. Leia-os com atenção.

Fonte 1

"Deixai para lutar contra os infiéis os que outrora combatiam impiedosamente os fiéis, em guerras particulares... Deixai [ir] os que são ladrões, para se tornarem soldados. Deixai [viajar] aqueles que outrora se bateram contra seus irmãos e parentes, para lutarem contra os bárbaros... Deixai [participar do movimento] os que outrora foram mercenários [soldados que lutam em troca de pagamento], muito mal remunerados, para que recebam a recompensa eterna [...]."

Papa Urbano II, In: HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. São Paulo: Zahar, 1979. p. 28

Fonte 2

"O cristianismo, tal como era ensinado por Jesus e pelo Novo Testamento (o Evangelho), era uma religião pacífica. Entre os primeiros cristãos, muitos foram perseguidos pelos romanos porque não queriam ir à guerra. Mas, à medida que se tornavam cristãos, os bárbaros introduziram seus costumes guerreiros no cristianismo. Achava-se que a fé podia e até mesmo devia ser imposta, não pela missão ou pela pregação, mas pela força. Houve também o exemplo dos muçulmanos que conquistaram a Espanha no século IX, a quem o Alcorão ensinava, em certos versículos que, para converter, podia-se recorrer à guerra: era o princípio da "jhad" ("guerra santa") militar. A Europa cristã também se converteu à guerra religiosa, a partir do século XI".

LE GOFF, Jacques. *A Idade Média: explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2007. p. 86-87.

Sobre as evidências apresentadas pelos textos para a problematização histórica da guerra medieval, julgue as afirmações a seguir.

- I - O autor da fonte primária exorta os líderes militares, anteriormente os únicos guerreiros, a integrar ao exército combatentes originários de diferentes grupos sociais no século XI;
- II - A fonte secundária indica a permanência das mesmas motivações para a guerra ao longo do tempo, principalmente em diferentes culturas no século XI;
- III - As fontes mostram que, no século XI, as motivações, os objetivos e a origem social dos combatentes mudaram o sentido da guerra;
- IV - A fonte secundária indica a introdução de costumes diversos como fator de mudança na natureza social e cultural da guerra.

Estão corretas as afirmações que indicam evidências para a problematização histórica da guerra:

- (A) I, III e IV, apenas.
- (B) I e II, apenas.
- (C) II e III, apenas.
- (D) II, III e IV, apenas.
- (E) II e IV, apenas.

36

O professor pode apresentar aos estudantes da escola básica temas e problemas historiográficos como forma de situá-los em relação à inclusão de novos sujeitos na pesquisa histórica acadêmica, e incentivar a “atitude historiadora” entre eles. O texto a seguir pode ser um recurso didático nesse sentido.

"Essa Idade Média é resolutamente masculina. Pois todos os relatos que chegam até mim e me informam vêm dos homens, convencidos da superioridade do seu sexo. Só as vozes deles chegam até mim. No entanto, eu os ouço falar antes de seu desejo e, conseqüentemente, das mulheres. Eles têm medo delas e, para se tranquilizarem, eles a desprezam. Mas preciso me contentar com esse testemunho, deformado pela paixão, pelos preconceitos, pelas regras do amor cortês. Apresso-me a explorá-lo. Na verdade, eu gostaria de descobrir a parte oculta, a feminina. O que era mulher nessa época longínqua, eis o que, nesses textos, me esforço por descobrir."

Georges Duby. *Introdução. Idade Média, idade dos homens. Do amor e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

A questão historiográfica que inquietou o autor, e o princípio metodológico utilizado para responder a ela são, respectivamente:

- (A) as mulheres medievais eram ágrafas, não nos deixaram testemunhos escritos diretos até o século XV, o que implica a necessidade de utilização de outros documentos, como os registros oficiais, para recuperar dados específicos sobre elas.
- (B) as obras masculinas sobre as mulheres escritas no ambiente cortesão do século XII constroem uma imagem oposta àquelas das escritas pelos clérigos, o que significa que apenas a comparação entre as diferentes perspectivas pode revelar as verdadeiras mulheres.
- (C) a produção dos registros sobre as mulheres era feita pela elite laica antes do século X, que tinha uma visão utilitária da mulher como esposa e mãe, o que indica que só informam alguns aspectos da vida feminina.
- (D) os registros da vida feminina feitos pelas mulheres são abundantes desde o século VIII, e precisam ser estudados considerando o contexto e a região em que foram produzidos, comparados entre si, para que forneçam uma visão geral do universo feminino.
- (E) os homens da Igreja, que monopolizavam a cultura escrita até o século XII, menosprezavam as mulheres, e os documentos escritos por eles devem ser lidos como registros de imagens produzidas sobre elas.

37

No excerto a seguir, o autor apresenta uma tese sobre a natureza sociopolítica do movimento de 1930 no Brasil.

[...] Os vitoriosos de 1930 compunham um quadro heterogêneo, tanto do ponto de vista social como político. Eles tinham se unido contra um mesmo adversário, com perspectivas diversas: os velhos oligarcas, representantes típicos da classe dominante de cada região do país, desejavam apenas maior atendimento à sua área e maior soma pessoal de poder, com um mínimo de transformações; os quadros civis mais jovens inclinavam-se a reformular o sistema político e se associaram aos tenentes, formando os chamados ‘tenentes civis’; o movimento tenentista - visto como uma ameaça pelas altas patentes das Forças Armadas - defendia a centralização do poder e a introdução de algumas reformas sociais; o Partido Democrático - porta voz da classe média tradicional - pretendia o controle do governo do Estado de São Paulo e a efetiva adoção dos princípios do Estado liberal, que aparentemente asseguraria seu predomínio."

Boris Fausto. *História do Brasil*. 14ª Edição, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013. p. 279.

Assinale a alternativa que apresenta a base social do movimento que levou Getúlio Vargas ao poder, segundo o autor.

- (A) Os trabalhadores rurais uniram-se aos operários urbanos e aos tenentes.
- (B) A classe trabalhadora apoiou o movimento tenentista e as classes médias rurais.
- (C) A burguesia industrial apoiou-se nos tenentes e nos trabalhadores urbanos.
- (D) As oligarquias regionais uniram-se aos grupos médios urbanos tradicionais e ao movimento tenentista.
- (E) Os grupos médios urbanos uniram-se aos grupos oligárquicos tradicionais.

38

A comparação entre fontes históricas possibilita o desenvolvimento de habilidades dos estudantes da Escola Básica como, por exemplo, a leitura e a interpretação de diferentes linguagens. Pode ser também parte de uma estratégia didática para que o estudante identifique diferentes perspectivas sobre um mesmo fato histórico.

Fonte 1

"[...] No programa de metas do meu Governo, a construção da nova Capital representou o estabelecimento de um núcleo, em torno do qual se vão processar inúmeras realizações outras, que ninguém negará fecundas em conseqüências benéficas para a unidade e a prosperidade do País. Viramos no dia de hoje uma página da História do Brasil."

Discurso de Juscelino Kubitschek na inauguração de Brasília – Brasília, 21 de abril de 1960.

Fonte 2

O primeiro de abril do Brasil, êste ano, foi transferido para 21 de abril. Brasília é um crime monumental. Mas é, sobretudo, um lôgro monstruoso. Brasília é o encontro da esperança transviada de cidadãos honestos, mas desinformados pela propaganda e a corrupção e a voracidade de aventureiros e gatunos que governam o Brasil. Brasília, quanto custou até agora? Mais do que o necessário para salvar o Nordeste das sêcas e das inundações.

Arrombadores em ação. Texto de Carlos Lacerda, Tribuna da Imprensa, 4 de abril de 1960.

Fonte 3



<https://www.todamateria.com.br/a-construcao-de-brasilia/>

A leitura comparativa das três fontes permite observar que:

- (A) o significado da inauguração de Brasília era controverso: os argumentos nos discursos políticos relacionavam história, política e economia, e a imagem sobre a construção da cidade focalizava o significado positivo dela para todos os brasileiros.
- (B) a transferência da capital resultou do esforço de todos os brasileiros: a imagem comunica que ela foi possível pela participação de trabalhadores, e que os debates políticos visavam determinar o papel da mudança para o futuro do país.
- (C) a unidade do país foi estabelecida no momento da fundação da cidade: os discursos políticos justificaram os esforços materiais dos brasileiros para a construção da capital, e a imagem afirma que todos seguiram em direção ao futuro.
- (D) o programa econômico desenvolveu-se apesar do debate político: os discursos evidenciam o consenso entre opositores, e a imagem sugere que a população beneficiou-se da prosperidade econômica gerada pela construção da cidade.
- (E) o significado histórico da mudança da capital era consensual: os discursos divergem na estratégia, mas concordam que a capital, no centro do país, uniria os brasileiros em direção ao futuro, como representado na imagem.

39

Fonte 1



Charge publicada em 13 de agosto de 1970 no jornal Pasquim.

Fonte 2



Disponível em: <http://oscarasdepauta.blogspot.com/2014/03/o-mito-do-milagre-economico-no-regime.html>. Adaptado.

As charges fazem referência a algumas características da política econômica de um governo brasileiro. Observe-as e assinale a alternativa que situa essa política e o contexto no qual ela foi desenvolvida.

- (A) Durante o Estado Novo, a política econômica intervencionista baseada na ideologia nacional-desenvolvimentista visava incorporar as várias regiões do país, do interior e do litoral, como ingredientes de um “bolo” que, depois de crescer, seria dividido igualmente para todos.
- (B) Na década de 1950, no governo JK, as várias políticas econômicas, inspiradas pela ideologia nacional-socialista estiveram voltadas para o crescimento da produção agrícola do país, a fim de combater a fome no campo, estancar os processos migratórios internos, e assim combater o crescimento urbano desordenado.
- (C) Os governos militares, nacionalistas e autoritários, implementaram o Plano Nacional de Desenvolvimento que, no governo Médici, resultou no aumento da dívida externa, no grande crescimento econômico acompanhado

pela concentração de renda, pois o governo queria fazer o “bolo” crescer para depois dividi-lo.

- (D) No início da década de 1960, a ideologia nacional-sindicalista fomentou o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, que consistia em buscar eliminar as distorções entre o campo e a cidade através das Reformas de Base, sobretudo a Reforma Fiscal, a Reforma Agrária e a Reforma Urbana.
- (E) O Plano Cruzado, desenvolvido durante o governo Fernando Collor, visava atender os “descamisados” através de medidas de controle dos preços, principalmente dos produtos agrícolas, e incentivar o desenvolvimento das indústrias alimentícia e de bens de consumo duráveis.

40

Avalie a proposta do exercício a seguir:

Os indicadores econômicos do Plano Real
Até 1994, o maior problema do trabalhador brasileiro era a inflação descontrolada que corroía seu poder de compra.

	Inflação (% anual)	Desemprego (% média anual)
1994	1 246,6	14,3
1995	15,2	13,1
1996	9,1	14,9
1997	7,7	15,7
1998	1,7	18,1
1999	20,1	19,2
2000	9,9	17,7
2001	7,6	17,6
2002	12,5	20,4

Fonte: IGP-M, FGV, Seade/Unicamp
*Taxa anual de desemprego total para a região metropolitana de São Paulo.

Trabalho ambulante: uma alternativa aos desempregados. São Paulo, 2001.

Charge de Marco Aurélio, publicada no jornal Zero Hora, Porto Alegre, 28 maio 1999.

Retirado de Joelza Esther Domingues, *História em documento – imagem e texto*. São Paulo: FTD, 2ª ed., 2013, p. 305.

Um estudante do 9º ano do Ensino Fundamental II mobilizará competências e habilidades desenvolvidas nas aulas de História para responder às quatro questões propostas. Identifique a alternativa que apresenta a conclusão correta à qual o estudante poderá chegar ao realizar a leitura do conjunto das fontes (tabela, charge, fotografia) e relacioná-las ao tema de estudo.

- (A) A foto evidencia que o consumo foi incentivado pelo aumento da oferta de empregos formais e informais em decorrência do Plano Real que, como mostra a tabela, controlou a inflação e aumentou o poder aquisitivo dos trabalhadores. A charge confirma esses dados.
- (B) O Plano Real provocou o aumento do emprego formal e da inflação, como mostra a tabela; a charge evidencia o aumento do valor do salário dos empregados com carteira assinada. A foto mostra que, ao lado do emprego formal, desenvolveu-se o trabalho dos ambulantes.
- (C) Os dados da tabela evidenciam que o Plano Real impulsionou o emprego formal e o poder de compra dos trabalhadores formais e informais ao controlar a inflação. A mesma tendência de crescimento do trabalho informal persiste nos anos 2000.

- (D) O conjunto das fontes traz, de diferentes formas, evidências de que o Plano Real pôde conter a inflação, sem impulsionar o aumento dos empregos formais. Ao contrário, a informalidade do trabalho é uma característica que persiste nos anos 2000.
- (E) a charge ironiza a disputa pelos empregos formais, que diminuíram em decorrência da implementação do Plano Real, como mostram os dados da tabela. A foto registra uma cena do cotidiano de trabalhadores formais, que tendem a crescer nos anos 2000.

