



Concurso Público de ingresso para provimento de cargos de
Professor de Ensino Fundamental II e Médio
História

Nome do Candidato

Caderno de Prova 'G06', Tipo 001

Nº de Inscrição

MODELO

Nº do Caderno

MODELO1

Nº do Documento

0000000000000000

ASSINATURA DO CANDIDATO

00001-0001-0001

P R O V A

Conhecimentos Específicos

INSTRUÇÕES

- Verifique se este caderno:
 - corresponde a sua opção de cargo.
 - contém 30 questões, numeradas de 1 a 30.Caso contrário, reclame ao fiscal da sala um outro caderno.
Não serão aceitas reclamações posteriores.
- Para cada questão existe apenas UMA resposta certa.
- Você deve ler cuidadosamente cada uma das questões e escolher a resposta certa.
- Essa resposta deve ser marcada na FOLHA DE RESPOSTAS que você recebeu.

VOCÊ DEVE

- Procurar, na FOLHA DE RESPOSTAS, o número da questão que você está respondendo.
- Verificar no caderno de prova qual a letra (A,B,C,D,E) da resposta que você escolheu.
- Marcar essa letra na FOLHA DE RESPOSTAS, conforme o exemplo: (A) ● (C) (D) (E)

ATENÇÃO

- Marque as respostas primeiro a lápis e depois cubra com caneta esferográfica de tinta preta.
- Marque apenas uma letra para cada questão, mais de uma letra assinalada implicará anulação dessa questão.
- Responda a todas as questões.
- Não será permitida qualquer espécie de consulta, nem o uso de máquina calculadora.
- Você terá 2 horas para responder a todas as questões e preencher a Folha de Respostas.
- Ao término da prova, chame o fiscal da sala para devolver o Caderno de Questões e a sua Folha de Respostas.
- Proibida a divulgação ou impressão parcial ou total da presente prova. Direitos Reservados.

**CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS**

1. O historiador Jean Chesneaux analisou, em sua obra, o *quadripartismo histórico*, ou seja, a divisão da história universal em quatro grandes épocas: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Segundo o autor,

O quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativamente e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal.

(Jean Chesneaux. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Trad. São Paulo, Ática, 1995, p. 95)

Para o autor, o quadripartismo histórico

- (A) considera a importância da história das populações da Ásia, África e América para a compreensão da evolução universal da humanidade.
- (B) pode ser aplicado a qualquer sociedade, em qualquer contexto histórico influenciado pelos europeus.
- (C) baseia-se no modelo cristão de pensamento, desenvolvido na Antiguidade, que buscava fundir a história do Oriente e do Ocidente.
- (D) privilegia a história européia, contribuindo para impor um modelo de pensamento historiográfico aos outros países do mundo.
- (E) resulta da proposta de divisão histórica formulada pelos norte-americanos após a II Guerra Mundial.

2. Considere as colunas abaixo.

Aspectos físicos	Aspectos simbólicos
<i>Dimensão: tamanho</i>	<i>Quem o construiu/produziu?</i>
<i>Material: tipo de material utilizado</i>	<i>Quando foi construído?</i>
<i>Forma Para quê?</i>	<i>Qual a sua função?</i>
<i>Estrutura</i>	<i>Por que esse objeto foi produzido dessa forma</i>
<i>Condições de preservação</i>	<i>Quais aspectos históricos esse objeto ajuda a conhecer?</i>

(Adaptado de Katia Maria Abud. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010, p 142)

As colunas propõem algumas questões-chaves para a exploração de um objeto museológico. Essas questões, considerando a etapa de trabalho a que elas se relacionam, têm o objetivo de

- (A) memorizar os conteúdos apreendidos durante a visita guiada, por meio do preenchimento do questionário.
- (B) promover a observação minuciosa, suscitando o levantamento de hipóteses, deduções e associações.
- (C) incentivar a atribuição de novos significados às informações anteriormente obtidas sobre aqueles objetos.
- (D) finalizar o processo de pesquisa, mediante a confecção de um relatório sobre a exposição.
- (E) registrar os dados e informações presentes nas etiquetas de identificação a fim de recriar a sequência da exposição.

3. Os holandeses foram importantes parceiros comerciais de Portugal, transportando sal e vinho portugueses e açúcar brasileiro, em troca de produtos manufaturados, queijos, cobre e tecidos. Obtiveram com isso muitas facilidades.

Posteriormente, ao longo do século XVII, a Coroa seria levada a estabelecer relações desiguais com uma das novas potências: a Inglaterra. Dessas condições o "exclusivo" colonial luso oscilou de acordo com as circunstâncias, ficando entre relativa liberdade e um sistema centralizado e dirigido, combinado com concessões especiais.

(Boris Fausto. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2007, p. 56-57)

Com base no texto pode-se afirmar que os preceitos mercantilistas não foram sempre aplicados consistentemente por Portugal, uma vez que

- (A) as concessões representavam, no fundo, a participação de outros países no usufruto da exploração do sistema colonial.
- (B) os navios estrangeiros eram impedidos ao máximo em transportar mercadorias da colônia, sobretudo para vender na Europa.
- (C) o "exclusivo" teve várias formas como arrendamento, exploração direta pelo Estado e criação de companhias privilegiadas.
- (D) a política lusa era coerente com as possibilidades de ação de um Estado em vias de se tornar uma das potências européias.
- (E) a colônia transformou-se em área reservada da metrópole portuguesa, na concorrência internacional com os demais países.



4. *Nas construções didáticas que estabelecem relações entre o presente e o passado é importante enfatizar que devem ser mantidas as especificidades de cada época, sem a possibilidade de uma perda de seus sentidos particulares. Ou seja, no ensino de História é preciso levar em conta as diferenças entre os contextos sociais, culturais, econômicos, sociais e políticos estudados, mesmo quando estão sendo construídas reflexões sustentadas em analogias que propõem semelhanças (...).*

(São Paulo (Cidade). **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental II: ciclo II, História.** São Paulo, 2007, p. 64)

Considerando a orientação acima, o trabalho pedagógico do professor de História, ao tratar do tema escravidão como eixo temático, deve

- (A) ressaltar as semelhanças entre a exploração da mão-de-obra no Brasil antes da Abolição da escravidão e as duras condições de trabalho dos operários, nos dias de hoje.
- (B) situar as formas de escravidão em seus contextos históricos, distinguindo, por exemplo, a escravidão no período colonial brasileiro da escravidão na Antiguidade grega e romana.
- (C) apresentar, na lousa, a definição formal do conceito mostrando sua permanência ao longo da História universal, uma vez que a escravidão subsiste, no século XXI, em diversos países.
- (D) evidenciar a evolução progressiva que o regime de trabalho sofreu, transformando-se, por etapas, da escravidão colonial à servidão feudal e, posteriormente, ao modo de produção capitalista.
- (E) comparar a escravidão existente nas colônias inglesas com a existente nas colônias ibéricas, a fim de verificar qual metrópole foi mais cruel ao se valer dessa forma de trabalho.
-
5. *A partir do momento em que foram utilizadas as noções de 'brancos' e 'negros' para nomear, de forma genérica, os europeus colonizadores e os africanos colonizados, os segundos têm de enfrentar uma "dupla servidão": como ser humano e no mundo do trabalho. O negro, marcado pela pigmentação da pele, transformado em mercadoria e destinado a diversas formas compulsórias de trabalho, também é símbolo de uma essência racial imaginária, ilusoriamente inferior.*

(Leila Leite Hernandez. **A África em sala de aula: visita à História Contemporânea.** São Paulo: Selo Negro, 2005, p.23)

Segundo a autora, reconhecido como verdade, o pensamento a que o texto faz referência

- (A) aponta os intercâmbios entre a *África branca* e a *África negra* e ressalta a complexidade, em graus diferenciados, das organizações sociais e políticas.
- (B) utiliza-se de técnicas européias de investigação histórica para resgatar o passado africano e os elementos de identidade culturais da *África negra*.
- (C) empenha-se em identificar as especificidades histórico-culturais responsáveis pelas diferenças entre os povos da *África branca* e os da *África negra*.
- (D) apresenta-se isento de indagações, perpetuando as idéias de cisão entre as Áfricas, da não-historicidade da *África negra* e dos estereótipos raciais.
- (E) revela uma visão peculiar sobre a *África branca* e a *África negra* e nega que essas sociedades possam ser qualificadas como estáticas e passivas.
-
6. Segundo Boris Fausto, a Revolução Pernambucana de 1817 deixou profunda marca no Nordeste. Os revolucionários desse movimento
- (A) defenderam a proclamação da República, o fim da escravidão, o livre comércio especialmente com a França, o aumento de salário dos militares, a punição de padres contrários à liberdade e à independência.
- (B) pretenderam proclamar uma República, tomando como modelo a Constituição dos Estados Unidos, instituir eleições anuais, acabar com as restrições econômicas coloniais e criar uma milícia nacional.
- (C) reuniram pequenos proprietários, trabalhadores do campo, índios e alguns senhores de engenho e, contando com apoio de comerciantes portugueses de Recife, lutaram pela emancipação política da região.
- (D) dominaram todas as províncias nordestinas, transformando-as em uma Região autônoma, com renda própria, livre da centralização do poder imposta pelo Rio de Janeiro e com uma política externa independente.
- (E) implantaram um governo provisório baseado em uma *lei orgânica* que proclamou a República e estabeleceu a igualdade de direitos e a tolerância religiosa, mas não tocou no problema da escravidão.



7. É lugar comum na historiografia brasileira contrastar a relativa facilidade da consolidação da Independência do Brasil com o complicado processo de emancipação da América espanhola. (...) Não faltam objeções à tese segundo a qual a consolidação da Independência foi fácil. Seus críticos salientam que a Independência sob a forma de união em torno do Rio de Janeiro resultou de uma luta e não de um consenso geral.

(Boris Fausto. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2007. p. 146)

São exemplos da luta a que o texto se refere:

- (A) a revolta republicana ocorrida nas províncias do Norte, conhecida como “Confederação do Equador” e a Guerra do Paraguai, país que fazia parte do Império português na América.
- (B) a guerra civil liderada pelos herdeiros do trono, D. Pedro e D. Miguel, que disputavam a primazia do futuro Império Brasileiro e as revoltas populares nas províncias do Sudeste.
- (C) a promulgação de uma nova constituição, em Portugal, com o apoio do Família Real, instituindo um novo projeto colonizador para o Brasil, e a “Guerra de Canudos”, no nordeste.
- (D) as disputas políticas por conta da participação dos deputados brasileiros nas Cortes portuguesas e a “Guerra da Independência”, cujo palco principal foi a Bahia.
- (E) os levante populares conduzidos por líderes republicanos abolicionistas e a guerra contra a ditadura de Rosas na Argentina, a fim de deter seu projeto expansionista.

8. Considere as charges e o texto abaixo.



Moleque, enxota aquele gato.



Maria, calça-me esta meia.

(Fonte: *A semana ilustrada*, 1869)

(Apud Katia M. de Queirós Mattoso . “A opulência na província da Bahia”. In: Luís Felipe de Alencastro (org). **História da vida privada no Brasil**, vol. 2, organizado por Fernando Novais. São Paulo, Companhia das letras, 1997, p. 160)

Por meio da análise de charges e caricaturas o professor de História pode explorar um tipo de linguagem e de documento histórico bastante atraente para os alunos, segundo o **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental** (São Paulo, 2007). Considerando os exemplos acima e o período em que foram produzidas, é correto afirmar, que essas charges

- (A) satirizavam comportamentos ou relações sociais que eram familiares ao público a que se destinavam, o que favorecia a pronta identificação da ironia.
- (B) acentuavam, por meio do exagero na representação de certos detalhes físicos, aspectos patéticos de determinadas personalidades da elite.
- (C) representavam, de forma crítica e bem humorada, traços atemporais da sociedade brasileira.
- (D) provocavam o riso mediante a exploração das discrepâncias existentes entre as imagens e a realidade representada.
- (E) destacavam valores e atitudes de época, com o objetivo explícito de provocar uma mudança radical na ordem vigente.



9. Segundo José de Souza Martins,

"Até a proclamação da República a Cidade de São Paulo era uma cidade provinciana, sem atrativos. Não havia atividades econômicas especiais que motivassem o abandono de outras localidades para nela se fixarem os que poderiam fazê-lo.

(O migrante brasileiro na São Paulo estrangeira. In: Paula Porta (org.). **História da cidade de São Paulo**, São Paulo: Paz e Terra, 2004, vol. 3, p. 180-181)

A partir do final do séc. XIX, entretanto, a cidade de São Paulo

- (A) ganhou novos espaços públicos onde seus moradores passaram a circular democraticamente, sem nenhuma preocupação com elementos de distinção social ou com a aparência.
- (B) devido ao seu clima frio e úmido, afastou as últimas famílias de fazendeiros que residiam na cidade, obrigando-as a transferirem seus investimentos para a cidade de Santos.
- (C) tornou-se um centro irradiador de mão-de-obra para o campo devido à expansão das ferrovias existentes, sofrendo uma drástica diminuição da população.
- (D) deixou de ser uma cidade industrial e tornou-se o ponto intermediário entre produção e exportação do café.
- (E) passou a concentrar as funções sociais, econômicas e políticas da Província, tornando-se um polo de atração de imigrantes e migrantes.

10. *O perfil documental do (i)migrante obscureceu a maior parte de suas características culturais, sociais e de personalidade: reduziu-o a mão-de-obra que podia ser contada, calculada em contas de somar e subtrair, entradas e saídas, força-de-trabalho. Ele era um saldo, mais do que um chegante, um destino, uma vontade.*

(José de Souza Martins. O migrante brasileiro na São Paulo estrangeira. In: Paula Porta (org.). **História da cidade de São Paulo**, São Paulo: Paz e Terra, 2004, vol. 3, p. 160)

José de Souza Martins, complementando as observações do trecho citado acima, afirma que na história das migrações internas no Brasil há grupos que tiveram sua importância subestimada ou ignorada pelos estudiosos, justamente porque não integraram esse sistema documental mais preocupado com a estatística e com a mão-de-obra destinada às fazendas de café. Dentre os migrantes que vieram para a cidade de São Paulo a partir do final do século XIX, Martins identifica os seguintes grupos, além dos trabalhadores deslocados da zona rural,

- I. profissionais liberais, comerciantes e empresários vindos de outros Estados.
- II. integrantes das camadas médias interioranas.
- III. fazendeiros enriquecidos pelo café.
- IV. trabalhadores urbanos qualificados.

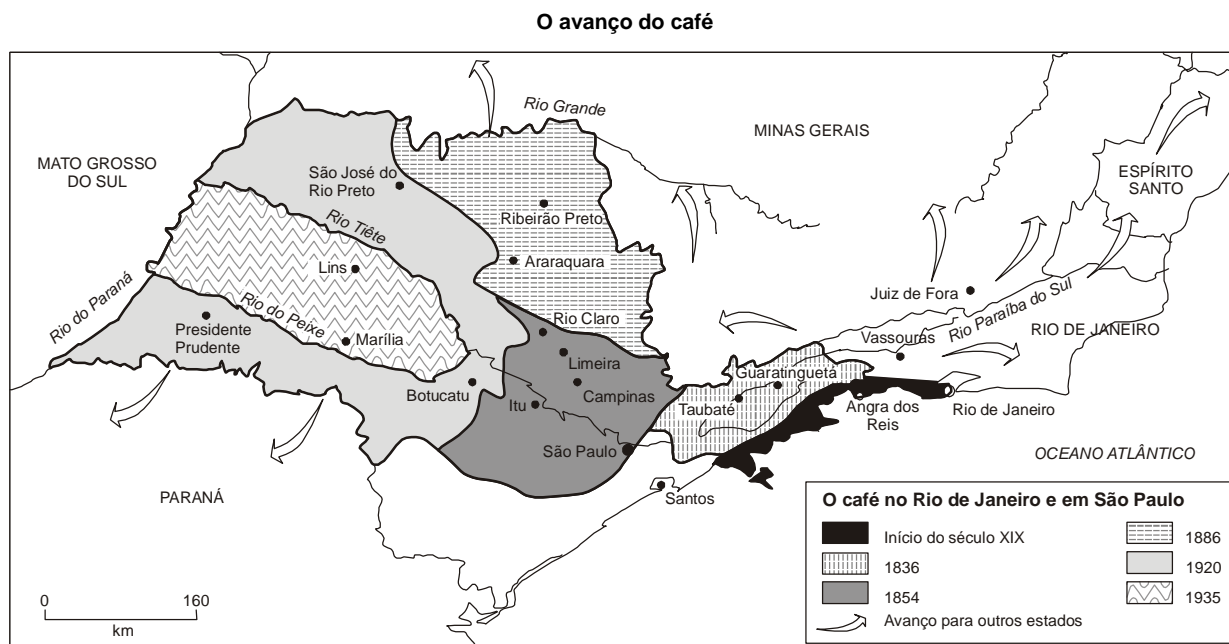
Está correto o que se afirma em

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



11. Para existir interdisciplinaridade, parece óbvio que deve haver, além de disciplinas que estabeleçam vínculos epistemológicos entre si, a criação de uma abordagem comum entorno de um objeto de conhecimento (...). É fundamental o professor ter profundo conhecimento de sua disciplina, sobre os conceitos, conteúdos e métodos próprios do seu campo de conhecimento, para dialogar com os colegas de outras disciplinas.

(Circe M. F. Bittencourt. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 256)



Fonte: (José Jobson de Arruda e N. Piletti. **Toda História**. São Paulo: ática, 2005, p. 285)

As idéias do texto e o conhecimento histórico tornam possível a realização de um trabalho entre as disciplinas de História e Ciência por meio do estabelecimento de relação entre os dados do mapa e o tema

- (A) *Devastação da Mata Atlântica.*
- (B) *Rios e meios de Preservação.*
- (C) *Agricultura e Poluição Urbana.*
- (D) *Extrativismo e Reflorestamento.*
- (E) *Exploração de Riquezas Naturais.*

Atenção: Considere o texto para responder às questões de números 12 e 13.

O conceito de cidade é assim um dos eixos articuladores que possibilita estudar áreas urbanas e não urbanas; sociedades sustentadas no trabalho livre e outras organizadas em função do trabalho escravo; questões políticas e culturais na organização de uma cidade fabril e comercial (...).

Estão também contempladas no estudo das cidades, partindo de problemáticas paulistanas, as cidades portuárias e as do interior dos territórios; cidades planejadas e as que crescem desordenadamente; as diferenças entre o vivido em uma grande metrópole e as vivências em pequenas urbes; deslocamentos populacionais do campo para a cidade ou da cidade para o meio rural, caracterizando processos de migração e imigração; cidades que viviam em função de sistemas agrários e aquelas que se sustentam no comércio ou na produção industrial.

(In: **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental II – ciclo II – História**. São Paulo, SME/DOT, 2007, p 66)

12. A partir do texto pode-se afirmar que a idéia de organizar eixos temáticos a partir da história da cidade de São Paulo, no ensino fundamental, tem como meta contribuir para que os alunos
- (A) concebam o conhecimento histórico como uma cadeia de elos interligados entre si e que armazenem informações importantes para um bom desempenho em seu meio social.
 - (B) apresentem os fatos históricos no tempo e no espaço acompanhados de uma série de documentos escritos e não escritos que comprovem a existência desses fatos.
 - (C) identifiquem grandes problemáticas que estabelecem relações com a sociedade nacional e com diferentes sociedades do mundo em tempos diversos.
 - (D) percebam que os valores morais e cívicos são transmitidos pela história de heróis responsáveis pelos grandes fatos nacionais e pela formação das noções de tempo.
 - (E) partam de experiências concretas para entender que a história é resultante de múltiplas interferências, incapaz de ser apreendida por uma racionalidade objetiva.



13. Com base no texto e nas *Orientações* em que ele se insere, a opção por selecionar conteúdos e métodos por eixos temáticos relaciona-se ao objetivo central do ensino de história, pois,
- (A) difunde e consolida identidades no tempo, sejam elas étnicas, culturais ou de classe e forma cidadãos civilizados, patrióticos e conformados com o meio em que vivem.
 - (B) possibilita ao estudante estabelecer relações entre o presente e o passado, o local onde vive e outros locais e se situar historicamente em seu cotidiano.
 - (C) favorece o entendimento, pelo aluno, do processo de transformação da natureza pelo homem para produzir riquezas e satisfazer suas variadas necessidades.
 - (D) enfatiza o saber científico como a mais perfeita fonte do conhecimento escolar e a importância da disciplina para transposição do saber erudito aos alunos.
 - (E) contribui para os alunos entenderem que o conhecimento transmitido é resultante de recentes descobertas científicas, transpostas para fins escolares.

14. Considere o texto e a imagem abaixo.

Giulio Argan, um dos mais importantes estudiosos da história da arte, afirma que a pior de todas as possibilidades de análise de uma obra é julgá-la pela interpretação de seu conteúdo, ou seja, como representação de um objeto, um acontecimento, uma ação ou uma paisagem e pensar que, portanto, para penetrar em seu significado, basta interpretar o que está retratado nela.

(São Paulo (Cidade). Secretaria de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Caderno de orientação didática: referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental da área de História.** São Paulo, 2007)



(Seção do Mural *Do Porfirismo à Revolução*. David Alfaro Siqueiros (1966). Museu Nacional de História – Cidade do México. Apud Camilo de Mello Vasconcellos. **Imagens da Revolução Mexicana**. São Paulo: Alameda, 2007. Encarte)

Considerando as proposições de Argan, pode-se afirmar que a análise, nas aulas de História, da obra artística acima reproduzida, deve levar em conta, necessariamente:

- (A) o tamanho, a técnica empregada, a finalidade para a qual foi produzida, informações sobre o tema, sobre o autor e sobre o diálogo deste com a arte e as ideias vigentes em sua época.
- (B) a identificação precisa dos personagens que são retratados na obra, o grau de domínio da técnica de representação da realidade, pelo artista, e a cotação de seu valor no mercado de obras de arte.
- (C) a origem social do pintor, determinante para a avaliação da obra e de suas intenções ao retratar essa cena, e a avaliação, segundo os críticos de arte, de seu talento em relação aos *Gênios da Pintura*.
- (D) a interpretação dos signos segundo as impressões subjetivas dos alunos, a comparação com obras de aparência semelhante, em outros países, e os significados fixados pelas cores utilizadas.
- (E) o reconhecimento do valor estético da obra pelo público, os prêmios conquistados pelo pintor ao longo de sua vida, os modelos utilizados em sua realização e o grau de perfeccionismo da pintura.



15. Considere a foto.

Foto de trabalhadores britânicos sem trabalho na década de 1930



(In: Eric Hobsbawm. **Era dos extremos: o Breve Século XX: 1914-1991.** Trad. São Paulo: Cia das Letras, 1995. pp. 200-201, foto 9)

A afirmação que explica a problemática que a foto retrata é:

- (A) Os países europeus, no período em que durou a crise desencadeada em 1929, conseguiram eliminar o desemprego em massa por meio da redistribuição equitativa das terras aos trabalhadores e a coletivização dos meios de produção nas cidades.
- (B) Para aqueles que viviam em Estados que romperam, como a Grã Bretanha, com o capitalismo liberal, as consequências fundamentais da crise de 1929 foram a eliminação de muitos postos de trabalho e o grande desemprego em massa.
- (C) Os países que não adotaram uma estrutura econômica baseada na nacionalização de empresas estrangeiras, como na Alemanha, os efeitos da Depressão foram devastadores para o emprego e para os trabalhadores em 1930.
- (D) Para aqueles que não tinham controle ou acesso aos meios de produção a consequência básica da Depressão foi o desemprego em escala inimaginável e sem precedentes, e por mais tempo do que em qualquer época anterior.
- (E) A previdência pública, na forma de seguro social e o auxílio desemprego, protegeu os trabalhadores rurais e urbanos contra as terríveis incertezas do desemprego, geradas pelos efeitos socioeconômicos da Grande Depressão.

16. *O que os líderes latino-americanos tomaram do fascismo europeu foi sua deificação de líderes populista com fama de agir. Mas as massas que eles queriam mobilizar, e se viram mobilizando, não eram as que temiam pelo que poderiam perder, mas sim as que nada tinham a perder. E os inimigos contra os quais eles as mobilizaram não eram estrangeiros e grupos de fora (embora seja inegável o conteúdo anti-semita no peronismo e outras políticas argentinas), mas a 'oligarquia' – os ricos, a classe dominante local.*

(In: Eric Hobsbawm. **Era dos extremos: o Breve Século XX: 1914-1991** Trad. São Paulo: Cia das Letras, 1995. Encarte)

O texto permite concluir que, para o autor, embora a influência fascista européia tenha sido mais difundida e reconhecida na América Latina, os movimentos influenciados por essa ideologia, nessa região,

- (A) favoreceram o estabelecimento de Estados liberais aos moldes europeu e, aparentemente, aboliram todas as barreiras entre a vida pública e a privada.
- (B) foram contraditórios ao defender princípios filosóficos europeus como os das virtudes congressuais e exaltar os valores da vida militar e da hierarquia.
- (C) apresentaram características diferentes do fascismo europeu, podendo ser vistos como parte integrante do declínio e queda do modelo liberal.
- (D) construíram uma sociedade nova, diferente da criada pelo fascismo europeu, na qual os trabalhadores conquistaram os seus direitos trabalhistas.
- (E) puderam ser compreendidos como uma nova versão do liberalismo europeu, marcadamente burguês, autoritário, pluripartidarista e multirracial.



Atenção: Considere o fragmento abaixo para responder às questões de números 17 e 18.

O Estado Novo foi arquitetado como um Estado autoritário e modernizador que deveria durar muitos anos. No entanto, seu tempo de vida acabou sendo curto, pois não chegou a oito anos.

(Boris Fausto. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 13.ed, 2007, p. 382)

17. O Estado Novo (1937-1945), que tinha por objetivo geral a modernização do país pela via autoritária, sustentou-se

- (A) na popularidade de Getúlio Vargas, eleito por ampla maioria de votos em 1937.
- (B) no apoio das potências do Eixo, ao lado das quais o Brasil lutou na Segunda Guerra Mundial.
- (C) na aliança da burocracia civil e militar e da burguesia industrial em prol da agricultura.
- (D) no fortalecimento do movimento trabalhista, permitindo greves e manifestações.
- (E) na censura aos meios de comunicação e na divulgação de uma imagem positiva de Vargas.

18. Dentre os motivos que levaram ao enfraquecimento e fim do Estado Novo, pode-se destacar

- (A) a entrada do Brasil na Segunda Guerra ao lado dos Aliados, o que evidenciou a contradição existente entre o apoio às democracias e a ditadura de Vargas.
- (B) a extinção dos três partidos que apoiavam o regime varguista, a UDN, o PSD e o PTB, o que provocou um vazio no sistema de poder e causando incertezas.
- (C) o apoio do Partido Comunista Brasileiro a Getúlio Vargas, o que causou indignação nos meios trabalhistas e estudantis e o fim da campanha *queremista*.
- (D) a nova política externa de alinhamento com o fascismo europeu, o que levou à interrupção das exportações para os Estados Unidos e prejudicou a economia.
- (E) a promulgação da nova Constituição brasileira, que previa menos poderes ao presidente da República e a instauração de um sistema parlamentarista.

19. Analisando os diferentes padrões de urbanização na cidade de São Paulo no decorrer do século XX, Teresa Caldeira afirma que:

O fator que teria o maior impacto na cidade e nos arranjos habitacionais das camadas trabalhadoras ocorreu em 1942, no contexto de uma crise de habitação marcada por aluguéis altos provocados pela crise econômica associada à Segunda Guerra Mundial e pela reforma das regiões centrais em várias cidades brasileiras.

(Teresa Pires do Rio Caldeira. Cidade de muros. **Crime, segregação e cidadania em São Paulo**. Trad. São Paulo: Editora 34, EDUSP, 2000, p.217-218)

Esse fator ocorrido em 1942, destacado pela autora, foi

- (A) o Plano de Avenidas, elaborado pelo governo federal, que exigiu a remodelação da região central, promovendo demolições, estimulando a especulação imobiliária e levando os trabalhadores para os novos edifícios no centro.
- (B) a Lei do Inquilinato, que congelou os aluguéis residenciais, conseqüentemente diminuindo o interesse dos proprietários em alugar seus imóveis e acelerando a ida dos trabalhadores para a periferia em busca de terrenos baratos.
- (C) o lançamento do sistema de transporte público baseado em ônibus, implantado principalmente pelo governo, o que permitiu o deslocamento rápido do trabalho para casa e o abandono do antigo sistema de bondes que limitava o acesso à periferia.
- (D) a criação do Banco Nacional de Habitação (BNH), que auxiliou os trabalhadores na construção de suas casas na periferia, transferindo a renda da classe média para as camadas mais necessitadas.
- (E) a edição das primeiras leis sobre construção e zoneamento, que possibilitou uma ocupação organizada do solo urbano, delimitando um território central para a elite e as regiões suburbanas e rurais para os trabalhadores.



20. *A uma Era da Catástrofe, que se estendeu de 1914 até depois da Segunda Guerra Mundial, seguiram-se cerca de 25 ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social, anos que provavelmente mudaram de maneira mais profunda a sociedade humana que qualquer outro período de brevidade comparável. Retrospectivamente, podemos ver esse período como uma espécie de Era de Ouro, e assim ele foi visto quase imediatamente depois que acabou, no início da década de 1970.*

(Eric Hobsbawm. **Era dos extremos**: o Breve Século XX: 1914-1991. Trad. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p.15)

Segundo o historiador Eric Hobsbawm, a chamada Era de Ouro, mencionada no texto acima, foi um período de:

- (A) avanço mundial no tocante à questão ecológica, criando-se leis de proteção ambiental e diminuindo-se acentuadamente o uso dos combustíveis fósseis.
- (B) altas taxas de crescimento demográfico, que levaram os países do *Terceiro Mundo* a uma divisão equilibrada das terras, afastando-se as tentativas de especulação imobiliária.
- (C) crescimento explosivo da economia mundial combinado com a revolução tecnológica, o que trouxe novos produtos para o cotidiano e eliminou as desigualdades entre países ricos e pobres.
- (D) planejamento econômico e reforma do capitalismo no sentido de garantir pleno emprego, alta produtividade e consumo de massa, levando à perda da antiga coesão da classe operária.
- (E) enfraquecimento econômico e político dos Estados Unidos, que procuraram dificultar a recuperação dos países europeus fragilizados pela Segunda Guerra, temendo o avanço do comunismo.

21. Conforme Leila Leite Hernandez, em **A África em sala de aula**, as organizações internacionais, como a Organização da Unidade Africana, criadas na década de 1960, ao atuarem como facilitadoras da aproximação entre países independentes e dependentes

- (A) desarticularam o nacionalismo étnico e os elementos considerados próprios da identidade africana como o território, a língua e o legado histórico-cultural.
- (B) possibilitaram o surgimento de instituições no continente africano fornecedoras dos suportes materiais e logísticos para os movimentos de independência.
- (C) retardaram o processo de emancipação política e o desenvolvimento cultural dos diferentes grupos sociais que viviam na região da África subsaariana.
- (D) incentivaram o desenvolvimento de uma consciência social desigual entre os vários grupos e as regiões sociais de cada território sob dominação colonial.
- (E) apresentaram uma comunicação às nações do mundo acentuando o *problema da linha de cor* como uma questão básica da descolonização no século XX.

22. Segundo as **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental II**, os conceitos

...não dependem, para serem apreendidos, de memorizações de definições, mas de processos longos de estudo que solicitem identificação, comparação, diferenciação, análise e interpretação de sociedades específicas.

(São Paulo, 2007, p. 69)

Nesse sentido, o conceito de ditadura militar deve ser

- (A) exposto claramente pelo professor, que deve apresentar a definição valendo-se de historiografia atualizada, no início do trabalho pedagógico, orientando a consulta ao dicionário para que os alunos compreendam o vocabulário desconhecido.
- (B) deixado de lado até que o aluno, no final do Ensino Médio, tenha maturidade para compreender sua complexidade e associá-lo a diferentes contextos, como o Estado Novo brasileiro, o regime nazista e o comunismo chinês.
- (C) construído gradativamente, a partir de conceitos espontâneos e do estudo de contextos específicos, como os regimes militares brasileiro e argentino, a fim de que os alunos identifiquem características básicas, necessárias à sistematização.
- (D) elaborado pelos alunos, sem qualquer interferência do professor, a partir da livre interpretação de documentos políticos de época, como os textos dos Atos Institucionais promulgados ao longo do regime militar no Brasil.
- (E) questionado pelo professor antes do desenvolvimento de pesquisas sobre o tema, uma vez que os alunos devem ter clareza de que os conceitos históricos são provisórios e datados, cabendo a eles elaborarem seus próprios conceitos e teorias históricas.



Atenção: Considere a foto abaixo para responder às questões de números 23 e 24.

Queda do comunismo: Stalin retirado de Praga



(Eric Hobsbawm. **Era dos Extremos: O Breve Século XX: 1914-1991.** Trad. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Encarte)

23. No capítulo "Fotografia e ensino de História", do livro **Ensino de História**, de Kátia Maria Abud (São Paulo: Cengage Learning, 2010), há uma série de reflexões sobre a utilização de fotografias na pesquisa e no ensino de História. Levando em conta essas reflexões, a fotografia acima deve ser considerada, pelo professor de História, uma representação da realidade
- (A) congelada naquele instante e que *fala por si só*, uma vez que esse tipo de documento dispensa outras fontes, e pode ser usado, nesse caso, para elucidar o processo de derrocada do socialismo.
 - (B) baseada em técnicas, valores culturais e estéticos do realismo socialista, devendo ser analisada a partir dos depoimentos explicativos do fotógrafo.
 - (C) passível da atribuição de diversos significados ideológicos, favoráveis ou contrários ao stalinismo, por exemplo, conforme *quem* e *quando* a interprete.
 - (D) dotada, invariavelmente, de caráter subversivo e senso crítico, explícitos nesse exemplo em que se vê alegria do autor em registrar a libertação de Praga.
 - (E) indiscutível e isenta de sentidos ocultos, por se tratar de uma prova jornalística de irrefutável verdade histórica ao documentar a queda do comunismo europeu.
-
24. O fenômeno histórico ao qual a imagem fotográfica se refere, deveu-se, entre suas principais causas,
- (A) ao enfraquecimento militar da principal potência do bloco socialista, após sua derrota na Guerra do Iraque.
 - (B) à chamada *Primavera de Pequim*, conjunto de revoltas populares no final dos anos 1980, que fez com que a China se retirasse do bloco socialista.
 - (C) à *queda do Muro de Berlim*, causada pela invasão da Alemanha Oriental pelas forças militares da OTAN.
 - (D) à adesão dos países do Leste Europeu ao bloco capitalista liderado pelos EUA, depois de vencerem uma longa guerra contra a União Soviética.
 - (E) à crise econômica da União Soviética, que se agravou nos anos 1980, inviabilizando a sustentação política do *bloco socialista* no Leste Europeu.



25. Segundo Caldeira no livro *Cidade de Muros*, a melhoria das condições de infraestrutura urbana na periferia de São Paulo, perceptível no início dos anos 90, deveu-se
- (A) à ação política dos moradores, que, organizados em movimentos sociais desde o final dos anos 70, reivindicavam melhorias para seus bairros.
 - (B) à iniciativa da Câmara Municipal de organizar mutirões populares, que contavam com o apoio de representantes de todas as camadas sociais.
 - (C) à atuação do Estado, que implantou um plano de desenvolvimento da periferia, transferindo verbas antes destinadas às áreas centrais.
 - (D) ao apoio das incorporadoras e construtoras, que visavam beneficiar aqueles que adquiriram terrenos ou casas populares.
 - (E) às leis federais, que exigiam que os municípios investissem nas áreas periféricas, reservando para isso parte considerável do orçamento público.

26. (...) os documentários são, assim como os filmes ficcionais, incluindo os chamados históricos, construções subjetivas, conforme salienta Elias Tomé Saliba: 'O estatuto que tem a imagem fílmica no documentário é diferente daquele que a imagem tem na ficção, mas, nos dois casos, a construção subjetiva é ineludível.'

ineludível: inevitável.

(Katia Maria Abud. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010, p .167)

Os documentários que abordam acontecimentos de forte impacto político, a exemplo das mobilizações sociais em 1968, que ocorreram em várias partes do mundo, devem ser

- (A) evitados em sala de aula, uma vez que, assim como os filmes de ficção, são marcados por visões parciais, tendenciosas e subjetivas sobre os acontecimentos.
- (B) comparados com os filmes de ficção sobre o mesmo assunto, para que o conjunto de elementos apreendidos pelos alunos lhes forneça um retrato adequado do período.
- (C) preferidos em relação aos filmes históricos, pois os documentários podem ser usados com mais clareza em aulas expositivas, uma vez que conferem credibilidade às informações apresentadas.
- (D) complementados por outras fontes midiáticas mais confiáveis, como vídeos disponíveis no *youtube*, reportagens de televisão, *sites* informativos e *blogs* dedicados ao tema.
- (E) analisados como documentos históricos, cuja interpretação deve contemplar os diálogos com a historiografia, os debates de época e diferentes visões sobre o tema.

Atenção: Para responder as questões de números 27 a 29 considere as orientações expostas nos **Cadernos de orientações didáticas para EJA – Educação de Jovens e Adultos: história**.

27. Tendo-se em mente a especificidade dos/das alunos(as) de EJA que trazem para a sala de aula uma grande experiência acumulada, marcada pela heterogeneidade, torna-se enriquecedor para o ensino de História
- (A) comparar as experiências dos alunos com as experiências de outros grupos humanos no decorrer da história, avaliando-as hierarquicamente a fim de promover a mudança.
 - (B) partir do saber cotidiano dos alunos na construção do conhecimento, aceitando suas opiniões como fatos históricos verdadeiros que devem ser acatados.
 - (C) aproveitar a experiência que muitos dos alunos trazem do mundo do trabalho ou da expectativa de integrar esse mundo, problematizando e discutindo historicamente a questão.
 - (D) incentivar a interação dos alunos que tenham uma experiência de vida semelhante, separando-os por grupos de interesses, a fim de que construam sua visão da história.
 - (E) demonstrar, através de dados científicos, visões mais aprofundadas da história, destacando as opiniões dos especialistas para sobrepô-las ao senso comum.



28. José de Souza Martins no texto *O migrante brasileiro na São Paulo estrangeira* afirma que para poder compreender o processo migratório é preciso percorrer o *imaginário dessa migração*, o que ele define como sendo a *elaboração simbólica do lugar de destino, da transição, do que ficou para trás, de suas contradições e tensões*. A chamada música sertaneja é, como foi exposto por Martins, uma das criações culturais que traz vestígios desse imaginário e pode auxiliar na compreensão da história daqueles que vieram para a cidade de São Paulo. Considerando-se esse aspecto e as orientações didáticas para EJA, o trabalho na sala de aula com a história dos migrantes pode ser desenvolvido a partir de músicas que
- (A) auxiliam na reconstrução das principais etapas do processo migratório do campo para a cidade, estabelecendo uma cronologia única e definitiva.
 - (B) compõem relatos da migração, possibilitando uma abordagem crítica que leve em conta aspectos da história pessoal e coletiva.
 - (C) estejam de acordo com os documentos oficiais sobre o movimento migratório, permitindo separar os dados falsos dos verdadeiros.
 - (D) podem ser avaliadas no tocante à sua validade ou não como fonte de informações, quando comparadas a outras fontes históricas.
 - (E) sejam compatíveis com o modelo de cidadão que se quer formar, cabendo ao professor decidir os aspectos que devem ser considerados.

29. Os eixos estruturantes propostos para a EJA

- (A) constituem currículos prontos de História do Brasil e do mundo, que facilitam o trabalho do professor.
- (B) permitem desprezar a questão cronológica em história, proporcionando maior flexibilidade na escolha dos temas.
- (C) sugerem partir da vivência dos alunos, promovendo a compreensão de realidades históricas mais amplas e complexas.
- (D) estabelecem pontos da história do cotidiano a serem estudados, desvendando seu aspecto alienante.
- (E) possibilitam a memorização dos fatos que levaram à formação histórica da nação, partindo de suas origens até os dias atuais.

30. *Ao destacar o que o aluno percebe do objeto a ser estudado, o professor trata-o como um sujeito apreendendo dada realidade ou determinado fenômeno e dá validade ao seu conhecimento, ao mesmo tempo em que pode sublinhar e destacar as grandes falhas e lacunas. Seu papel é então complementar o que está faltando, com novas informações e dados conceituais, pondo novamente em discussão certas questões mais polêmicas e aumentando a capacidade de argumentação dos alunos. Os métodos de ensino estão pois associados a um processo mais complexo, que envolve cuidado nos critérios de seleção de conteúdos, e encontram-se intimamente ligados à avaliação.*

(Circe M. F. Bittencourt. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 241-242)

De acordo com o texto, para a autora, uma concepção de método de ensino articulada à relação entre *conhecimento prévio, conhecimento científico e conhecimento escolar* conduz à

- (A) prática de um ensino e aprendizado que explica por que um método tradicional pode ser utilizado como suporte tecnológico avançado, para facilitar melhor a transmissão do conhecimento.
- (B) comprovação de que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos alunos, mas convém serem abolidos ou descartados em nome do *novo* método.
- (C) idéia de que ensinar é transmitir um conhecimento e aprender é repetir tais conhecimentos da maneira como foi transmitido, reforçando a visão de que o aluno desconhece o objeto apresentado.
- (D) investigação do significado da renovação metodológica como meio de desfazer a confusão entre método de ensino e técnica de ensino ao se adotar novos recursos tecnológicos em uma aula.
- (E) reformulação dos métodos de avaliação, à reflexão sobre o significado do erro, e assume maior significação, ao englobar uma visão crítica do trabalho do aluno e do próprio trabalho do professor.