



## PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO

CONCURSO PÚBLICO

### **014. PROVA OBJETIVA**

#### PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA III – HISTÓRIA

- ◆ Você recebeu sua folha de respostas e este caderno contendo 50 questões objetivas.
- ◆ Confira seu nome e número de inscrição impressos na capa deste caderno e na folha de respostas.
- ◆ Quando for permitido abrir o caderno, verifique se está completo ou se apresenta imperfeições. Caso haja algum problema, informe ao fiscal da sala.
- ◆ Leia cuidadosamente todas as questões e escolha a resposta que você considera correta.
- ◆ Marque, na folha de respostas, com caneta de tinta azul ou preta, a letra correspondente à alternativa que você escolheu.
- ◆ A duração da prova é de 3 horas, já incluído o tempo para o preenchimento da folha de respostas.
- ◆ Só será permitida a saída definitiva da sala e do prédio após transcorridas 2 horas do início da prova.
- ◆ Deverão permanecer em cada uma das salas de prova os 3 últimos candidatos, até que o último deles entregue sua prova, assinando termo respectivo.
- ◆ Ao sair, você entregará ao fiscal a folha de respostas e este caderno, podendo levar apenas o rascunho de gabarito, localizado em sua carteira, para futura conferência.
- ◆ Até que você saia do prédio, todas as proibições e orientações continuam válidas.

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



## NOÇÕES DE INFORMÁTICA

01. Um professor, utilizando o Windows Explorer, após apagar alguns arquivos de seu computador por meio da tecla Del, percebeu que não deveria ter apagado um arquivo.

Assinale a alternativa que indica corretamente o recurso do Windows, em sua configuração padrão, que permite recuperar arquivos apagados.

- (A) Notepad.
- (B) Ferramenta de Captura.
- (C) Lupa.
- (D) Lixeira.
- (E) Painel de Controle.

02. Assinale a alternativa que contém, respectivamente, um exemplo de software de computador e um exemplo de hardware de computador.

- (A) Windows 7 e Windows XP.
- (B) Windows XP e Office 2010.
- (C) memória e Windows 7.
- (D) monitor e mouse.
- (E) Office 2010 e processador.

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

03. Para Freire, o círculo do ler-escrever-ler criticamente é uma das tarefas fundamentais da escola. Para o autor, a leitura crítica desvelando problemas, fatos, razões de ser, cada vez mais permite a nucleação dos textos de leitura e, nesse sentido, ela é

- (A) ato de conscientização do trabalhador do campo e da cidade.
- (B) ato de conhecer não só o texto que se lê mas também de conhecer por meio do texto.
- (C) ponte para uma vida melhor, mais saudável e feliz.
- (D) a representação das coisas e dos fatos a partir de um fundamento teórico.
- (E) um processo de treino, para que se estabeleçam as relações entre fonemas e grafemas.

04. Segundo Smole, a resolução de problemas, como perspectiva da aquisição do conhecimento e do pensar matemático, ganha força na aliança com os recursos de comunicação. Segundo a autora, nos anos 90, a resolução de problemas ganha uma outra dimensão, sendo descrita como uma metodologia para o ensino de matemática e, como tal, passando a ser um conjunto de estratégias para o ensino e desenvolvimento da aprendizagem de matemática.

### PORQUE

Essa concepção de resolução de problemas pode ser vista por meio de indicações de natureza puramente metodológicas, como usar um problema detonador ou desafio que possam desencadear o ensino e a aprendizagem de conhecimentos matemáticos, trabalhar com problemas abertos, usar a problematização, etc.

Em relação às proposições apresentadas, é correto afirmar que

- (A) a primeira afirmação é verdadeira, e a segunda é falsa.
- (B) a primeira afirmação é falsa, e a segunda, verdadeira.
- (C) as duas afirmações são falsas.
- (D) as duas afirmações são verdadeiras, e a segunda justifica a primeira.
- (E) as duas afirmações são verdadeiras, e a segunda não justifica a primeira.

05. O processo ensino-aprendizagem é um processo de criação definido na ênfase que se coloca sobre as ações que o compõem. Segundo Madalena Freire, tais ações se traduzem nos encaminhamentos, intervenções e devoluções que se fazem ao longo do processo. Os três são ingredientes fundamentais a qualquer prática educativa e só poderão ser entendidos, na existência ou regularidade, se analisados

- (A) dentro da perspectiva filosófica da ação pedagógica.
- (B) em relação à tecnologia sempre presente na vida dos alunos.
- (C) dentro da concepção das famílias sobre educação.
- (D) em relação aos materiais pedagógicos.
- (E) em relação ao que se estabelece no planejamento da escola.

06. Lerner afirma que a escola tem a finalidade de comunicar às novas gerações o conhecimento elaborado pela sociedade. Para a autora, o objetivo final do ensino é que o aluno possa fazer funcionar o aprendido fora da escola, em situações que já não serão didáticas. A versão escolar da leitura e da escrita não deve afastar-se demasiado da versão social não escolar.

PARA ISSO

Será necessário manter uma vigilância epistemológica que garanta uma semelhança fundamental entre o que se ensina e o objeto ou prática social que se pretende que os alunos aprendam.

Em relação às proposições apresentadas, é correto afirmar que

- (A) a primeira afirmação é verdadeira, e a segunda é falsa.
  - (B) a primeira afirmação é falsa, e a segunda, verdadeira.
  - (C) as duas afirmações são verdadeiras, e a segunda complementa a primeira.
  - (D) as duas afirmações são verdadeiras, e a segunda não complementa a primeira.
  - (E) as duas afirmações são falsas.
07. Em uma turma de educação infantil, a professora desenvolve uma atividade na qual os alunos devem achar e recortar de jornais e revistas nomes dos jogadores que fizeram os gols para montar um mural na classe com o resultado do jogo de futebol. Em dado momento, debruçado sobre o material, o aluno André diz para seu colega do lado: “Já pensou se nós soubéssemos ler?” Reportando-se a tal situação, pode-se afirmar que nessa sala de aula a função dos materiais escritos
- (A) está limitada em aproximar as crianças do código escrito.
  - (B) é favorecer a interação entre os alunos e o jogo de futebol.
  - (C) é a base da construção da escrita alfabética e do código linguístico.
  - (D) está fortalecendo a oralidade e interação das crianças.
  - (E) é a base a partir da qual a professora provoca múltiplas interações para a construção de conhecimentos.

08. O sujeito, definido pela teoria de Piaget, é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Em termos práticos, isto significa que o ponto de partida de toda a aprendizagem é

- (A) o conteúdo a ser absorvido.
- (B) a estratégia inicial apresentada.
- (C) o material a ser utilizado.
- (D) o próprio sujeito que aprende.
- (E) um dado inicial e linear.

09. Paulo Freire concebe a escola como um ambiente favorável à aprendizagem significativa, em que a relação professor-aluno acontece sempre com diálogo, valorizando o respeito mútuo. Para o autor, quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que se chama de

- (A) curiosidade epistemológica.
- (B) ensino bancário.
- (C) aprendizagem significativa.
- (D) curiosidade lógica.
- (E) erro epistemológico.

10. Para Moll, a leitura assume o sentido imbuído no gesto de interpretação, construindo possibilidades, apontando e produzindo novos sentidos. Para a autora, um texto sempre se destina a um leitor imaginário que, ao lê-lo, apropria-se dele. Nesse sentido, a

- (A) leitura é a atividade que reproduz o lido, o visual, o pretendido expresso pelo autor de forma mecânica.
- (B) leitura e a produção de textos não podem ser tratadas como estanques.
- (C) leitura é uma atividade automática e repetitiva.
- (D) interação do leitor com o texto é estática, não se estabelecendo uma relação sujeito/objeto.
- (E) transparência que emerge nos textos lidos é invisível.

11. Para Veiga, todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Assim, um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas e tais promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. Segundo a autora, ao se construírem os projetos nas escolas, planeja-se o que se tem intenção de fazer realizar. Nesse sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um
- (A) documento descritivo ou constatativo.
  - (B) agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas.
  - (C) processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola.
  - (D) documento construído pela Direção a ser encaminhado às autoridades educacionais.
  - (E) documento elaborado por educadores, especialistas convidados pela escola.
12. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, as tendências pedagógicas que marcam a tradição educacional brasileira trazem, de maneira diferente, contribuições para uma proposta atual visando ao desenvolvimento e à aprendizagem. Assim, pode-se referir a uma pedagogia que assegure a função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados. Que entenda que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe. Tais afirmações referem-se à pedagogia
- (A) libertadora.
  - (B) renovada.
  - (C) tradicional.
  - (D) comportamentalista.
  - (E) crítico-social dos conteúdos.
13. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, as adaptações curriculares previstas nos níveis de concretização apontam a necessidade de adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender a diversidade existente no País. Para tanto, a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a atenção à diversidade é um princípio comprometido com a
- (A) equidade.
  - (B) transparência.
  - (C) moral.
  - (D) honestidade.
  - (E) responsabilidade.
14. Segundo Perrenoud, a totalidade do funcionamento de uma escola faz parte do currículo real e contribui para formar os alunos de maneira deliberada ou involuntária. Segundo o autor, administrar a escola é sempre, indiretamente, ordenar espaços e experiências de formação, e isso ocorrerá quando
- (A) os professores, como únicos atores de educação, participarem da construção de novas competências.
  - (B) as competências e os saberes de ação se desenvolverem espontaneamente nos atores.
  - (C) o pessoal administrativo estiver envolvido nas suas práticas.
  - (D) existir a junção de dois procedimentos complementares tais como a adesão dos atores e a construção das competências.
  - (E) ocorrer um distanciamento das questões didáticas, pedagógicas e educativas.
15. Para Vasconcellos, o planejamento, mais especificamente o pedagógico, diz respeito ao trabalho em sala de aula, que se caracteriza pela interação dos sujeitos, baseada no relacionamento interpessoal, na organização da coletividade e na construção do conhecimento. O autor afirma que o professor deve procurar tomar consciência de qual é o seu projeto, e conhecer-se nos vários pontos de vista:
- (A) físico, intelectual, social e moral.
  - (B) humano, ético, intelectual e profissional.
  - (C) ético, intelectual, psicológico e social.
  - (D) social, físico, emocional e profissional.
  - (E) profissional, humano, emocional e social.
16. Renata, aluna regularmente matriculada no 9.º ano, não pode atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. Neste caso, de acordo com o Artigo 59, da Lei n.º 9.394/1996, o sistema de ensino, do qual faz parte essa educanda com necessidades especiais, deve assegurar à aluna
- (A) recuperação contínua e paralela.
  - (B) transferência para uma escola especializada.
  - (C) terminalidade específica de estudos.
  - (D) acompanhamento com um psicopedagogo.
  - (E) aceleração para concluir o programa escolar.

17. Ao adolescente Jeferson, autor de ato infracional, a autoridade competente aplicou medida socioeducativa que considerou mais adequada, a ser cumprida no prazo mínimo de seis meses e com a finalidade de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. Dentre outras incumbências do orientador designado para esse adolescente, compete supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula.

Essa medida socioeducativa, de acordo com a Lei n.º 8.069/1990, é denominada

- (A) Internação.
- (B) Prestação de Serviços à Comunidade.
- (C) Advertência.
- (D) Inserção em Regime de Semiliberdade.
- (E) Liberdade Assistida.

18. Segundo o que determina a Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto, na Lei n.º 2.524/2012,

- (A) serão computados, como ausência, para cálculo da promoção por merecimento, os afastamentos do professor em virtude de júri e outros serviços obrigatórios por lei.
- (B) será considerada como frequência diária quando o professor trabalhar em 50% (cinquenta por cento) ou mais de sua carga horária diária.
- (C) os docentes que se encontrem afastados ou em exercício de cargo em comissão junto à Secretaria Municipal de Educação não poderão ter suas jornadas de trabalho ampliadas.
- (D) o tempo de serviços educacionais prestados fora da Secretaria Municipal de Educação será computado para efeitos da aposentadoria especial.
- (E) os professores de Educação Básica III poderão assumir aulas eventuais, além daquelas de sua jornada de trabalho, observado o limite máximo de 38 horas-aula semanais com os educandos.

19. Com relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Ribeirão Preto, de acordo com o Artigo 14, da Resolução SME n.º 19/2009, o limite legal de faltas é de 25% (vinte e cinco por cento), ao longo do período letivo. Assim sendo, se um aluno regularmente matriculado em curso da EJA ultrapassar esse limite e comparecer à escola apresentando suas justificativas,

- (A) desde que ele tenha se afastado por causa de problemas de saúde, situação exclusiva em que se admite ausência superior a 25%, haverá compensação de ausência.
- (B) caso suas justificativas sejam analisadas e aceitas pelo Conselho de Escola, a unidade escolar poderá oferecer atividades complementares para ele fazer.
- (C) preferencialmente no contraturno, esse aluno terá de frequentar aulas de reposição fora de seu horário escolar e deverá submeter-se à avaliação de rendimento.
- (D) caberá à Diretoria Municipal de Ensino avaliar e julgar tal caso, considerando-o deferido ou indeferido, de acordo com o parecer dos supervisores de ensino.
- (E) considerando-se que o limite de 25% foi estabelecido pela Lei n.º 9.394/1996, mesmo que suas justificativas sejam consideradas procedentes, não haverá nada a se fazer.

20. Com relação ao projeto político-pedagógico e ao regimento escolar, analise as seguintes afirmações, classificando-as em V (verdadeira) ou F (falsa).

- ( ) Na implementação de seu projeto político-pedagógico, as escolas se articularão com as instituições formadoras com vistas a assegurar a formação continuada de seus profissionais.
- ( ) Na discussão e na implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, os profissionais da educação participarão de forma ativa, e o aluno, dada sua condição de sujeito em desenvolvimento, ficará impedido de participar.
- ( ) Na implementação do projeto político-pedagógico, observar-se-á a necessidade de dissociar o cuidar e o educar, considerando função da família o cuidar, e função da escola o educar.

Assinale a alternativa que apresenta a classificação correta das afirmações, de cima para baixo, de acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 07/2010.

- (A) V; F; F.
- (B) V; F; V.
- (C) F; V; V.
- (D) F; F; V.
- (E) V; V; F.

## CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

21. [Nos museus de Ciências Humanas,] não basta apresentar os objetos em uma sequência que só faz sentido para o pesquisador da área de História, Arqueologia e Etnologia, pois, neste momento – que já não é mais o da preocupação da pesquisa básica dessas áreas –, os objetos devem estar reunidos para produzirem um discurso museográfico inteligível para os leigos, através dos documentos materiais ali representados.

(Adriana Mortara Almeida e Camilo de Mello Vasconcellos. Por que visitar museus. In: Circe Bittencourt (Org.). *O saber histórico na sala de aula*, p. 107. Adaptado)

O discurso museográfico a que o texto se refere deve ter como finalidade

- (A) lembrar e glorificar o passado de Estados nacionais, instituições e grupos dominantes.
- (B) reafirmar o museu como lugar privilegiado de guarda e preservação de objetos velhos e distantes no tempo.
- (C) exaltar os gestos geradores da nacionalidade e lembrar os marcos do nascimento da nação.
- (D) suscitar questões relativas à constituição da memória e à preservação de um passado.
- (E) monumentalizar a relação com o passado, de forma a contribuir com a construção da identidade nacional.

22. Como ninguém é uma enciclopédia, a primeira coisa a fazer ao montarmos um curso é selecionar conteúdos. O professor não deve ter dó de abandonar assuntos quando não conseguir uma resposta satisfatória à questão do porquê: às vezes, mostra-se muito mais interessante “pular” algumas páginas do livro didático ou da História (seja lá o que isso quer dizer...) e dedicar o tempo (infelizmente cada vez mais curto) das aulas a temas como “a situação do índio no Brasil colonial” (ao invés de capitânias hereditárias e “governadores gerais”), “os movimentos sociais que ajudaram a derrubar a ditadura militar no Brasil” (ao invés de lista de presidentes da República e suas realizações), “os efeitos deletérios do nazismo” (ao invés de um histórico detalhado das batalhas da Segunda Guerra Mundial).

(Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky. Por uma História prazerosa e consequente. In: Leandro Karnal (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, p. 29)

De acordo com o artigo do historiador Leandro Karnal, a prática de selecionar conteúdos

- (A) deve se remeter necessariamente a uma razão pragmática e utilitária, relacionada às funções do estudo do passado.
- (B) relaciona-se com o fato de que é impossível trabalhar com toda a história, exigindo do professor o estabelecimento de alguns recortes.
- (C) requer dos professores que ressaltem os assuntos mais significativos, em geral ligados à história política e institucional.
- (D) é perniciosa e prejudicial aos alunos, pois retira deles a possibilidade de conhecerem a totalidade da História.
- (E) não pode prescindir da organização cronológica e sequencial dos acontecimentos, que permite aos alunos se situarem no tempo.

23. O desenvolvimento do capitalismo provoca transformações. Ao se expandir, o capitalismo encontra espaços com peculiaridades sociais, políticas e culturais diante das quais precisa adaptar-se para lograr sua implantação. Flexível, o capitalismo assume, por conseguinte, colorações diversas sobre a superfície do planeta, conservando e/ou dando novos significados a certos aspectos das diferentes culturas.

(Marcos Lobato Martins. In: Carla Bassanezi Pinsky (Org.). *Novos temas nas aulas de História*, p. 138)

O trecho apresentado ressalta a renovada importância da História

- (A) regional.
- (B) política.
- (C) institucional.
- (D) ambiental.
- (E) demográfica.

24. A organização das disciplinas é uma das evidências que permitem refletir sobre as relações entre o conhecimento acadêmico e o escolar. Modificar o currículo do ensino fundamental e médio, como quer as recentes propostas de ensino temático, implica mudanças no currículo de nível superior.

(Circe Maria Fernandes Bittencourt. *Ensino de História: fundamentos e métodos*, p. 48-49. Adaptado)

Acerca do saber histórico escolar, é correto afirmar que

- (A) as práticas de ensino nas escolas e nas universidades são similares, pois em ambas o professor pretende apenas transmitir o saber produzido nas pesquisas.
- (B) tem os mesmos objetivos que as disciplinas acadêmicas, que visam formar um cidadão comum não especializado, interessado apenas em situar-se no tempo.
- (C) tem um perfil próprio e características específicas, havendo uma articulação complexa entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas.
- (D) se trata de uma reprodução do conhecimento histórico produzido nas universidades, de forma a adaptar o saber acadêmico para crianças e adolescentes.
- (E) tem total autonomia em relação ao ensino superior, pois são contextos radicalmente diferentes que têm pouco contato entre si.

25. História é uma das disciplinas mais afeitas a atividades com cinema. O chamado “filme histórico” é um dos gêneros mais consagrados do cinema mundial. Geralmente, o filme histórico revela muito mais sobre a sociedade contemporânea que o produziu do que sobre o passado nele encenado e representado. (...)

Este é um aspecto fundamental que o professor deve levar em conta e remete a duas armadilhas no uso do cinema em sala de aula: o anacronismo e o efeito da super-representação fílmica.

(Marcos Napolitano. *Como usar o cinema na sala de aula*, p. 38)

As armadilhas citadas referem-se

- (A) às interpretações do passado que podem ser distorcidas pelos valores do presente e a quando a narrativa de um filme histórico é vista como a própria verdade histórica.
- (B) à condição geral da produção cinematográfica, voltada ao lazer, o que não permite o seu uso didático, e à recorrência de obras com assuntos de pouco interesse escolar.
- (C) à limitação temática dos filmes históricos incapazes de dialogar com as tensões do presente e à linguagem complexa do cinema para os estudantes da escola básica.
- (D) à oferta quase exclusiva de filmes comerciais, que não trazem elementos para o debate escolar, e aos conceitos históricos recriados de forma estereotipada.
- (E) às análises históricas que desconsideram as lideranças políticas e aos roteiros cinematográficos que não são fiéis à verdade histórica oficialmente estabelecida.

26. As mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados podem ser chamadas de documentos históricos. É caso, por exemplo, de obras de arte, textos de jornais, utensílios, ferramentas de trabalho, textos literários, diários, relatos de viagem, leis, mapas, depoimentos e lembranças, programas de televisão, filmes, vestimentas, edificações etc.

(Parâmetros Curriculares Nacionais – História, p. 83)

Segundo os PCN – História, o trabalho com documentos em sala de aula requer alguns cuidados, como

- (A) a seleção preferencial por textos historiográficos no trabalho com o Ensino Fundamental e a opção dos documentos de época para as atividades didáticas no Ensino Médio, porque a capacidade cognitiva dos alunos mais velhos permite a leitura crítica dos textos mais elaborados.
- (B) a atenção especial aos textos jornalísticos – presentes na imprensa escrita, na televisiva e nos portais na internet –, por serem mais apropriados para oferecer elementos de análise crítica das sociedades históricas contemporâneas e por estarem mais próximos da realidade dos alunos.
- (C) o de dimensionar que o documento não fala por si mesmo, mas ele precisa ser interrogado a partir do problema estudado; ao mesmo tempo, as informações formais e de conteúdo de um documento devem ser compreendidas no contexto da sua produção.
- (D) a triagem de documentos produzidos especialmente para esse fim, com intuito de retirar desses registros humanos informações socialmente úteis e que sirvam para confirmar as construções historiográficas fundamentadas na dialética passado-presente-futuro.
- (E) a escolha de documentos reconhecidos pelos historiadores acadêmicos como oficiais, objetivando a recuperação do passado real, evitando, dessa forma, que a relativização do conhecimento histórico desconsidere essa produção como científica e universal.



27. Os senhores chamavam os africanos recém-chegados, que ainda não entendiam nem falavam português e que não conheciam os costumes da terra, de *boçais*. Quando os africanos aprendiam português e os costumes da nova terra, mostravam-se obedientes aos seus senhores e desempenhavam bem as tarefas que lhes eram atribuídas, passavam a ser chamados de *ladinos*. Já os *crioulos* eram os que haviam nascido no Brasil, tinham o português como a sua primeira língua, quase sempre eram batizados e, pelo menos diante dos senhores, comportavam-se conforme os padrões portugueses, que pouco a pouco iam se tornando brasileiros.

(Marina de Mello e Souza. *África e Brasil africano*, p. 89. Adaptado)

Segundo Marina de Mello e Souza, as relações entre os africanos e os crioulos, entre outras formas, caracterizavam-se

- (A) pela complementariedade, pois os crioulos arrastaram os africanos para as ações mais radicais de luta contra a escravidão.
- (B) por atritos, pois os crioulos podiam assumir funções mais cômodas nas atividades ligadas ao trabalho.
- (C) por uma disputa, pois os dois grupos buscavam a confiança dos senhores para obter a alforria mais rapidamente.
- (D) por uma violenta rivalidade, pois os senhores preferiam usar o trabalho dos africanos, mais adaptados ao trabalho forçado.
- (E) por uma acentuada colaboração, pois as condições de trabalho dos africanos e dos crioulos eram semelhantes.

28. De 1880 até 1910, uma nova fase se descortinou, marcada por duas características básicas. A primeira referia-se à questão colonial, tendo se formado pelo nacionalismo antibritânico, como consequência do isolamento português na Conferência de Bruxelas mas, sobretudo, pelo *ultimatum* inglês de 1890, impedindo a realização do projeto do “mapa cor de rosa”.

(Leila Leite Hernandez. *A África na sala de aula*, p. 509. Adaptado)

No contexto da presença colonial portuguesa na África, no século XIX, o “mapa cor de rosa” refere-se à

- (A) exigência de Portugal, com o apoio da França e da Bélgica, para que a Inglaterra devolvesse a África do Sul aos portugueses.
- (B) defesa portuguesa para que as fronteiras coloniais na África fossem definidas segundo a ocupação realizada no século XV.
- (C) intenção portuguesa de trocar, com a Inglaterra, territórios na África por domínios na Ásia.
- (D) liderança portuguesa para que o processo de descolonização da África fosse acelerado e concluído até os anos 1930.
- (E) pretensão portuguesa de estabelecer domínios territoriais no continente africano a fim de ligar Angola e Moçambique.

29. Com o golpe militar de 28 de maio de 1926 acabou se estabelecendo, de maneira definitiva, a hierarquia da população, colocando de um lado um pequeno número de brancos, mestiços e negros “assimilados” e, de outro, a maioria da população, composta por “indígenas”. Além disso, os impostos aumentaram e a cobrança foi intensificada como forma de pagamento ao Estado português (...). Também o cultivo forçado aumentou, orientado para o crescimento da produção de algodão recolhida por empresas concessionárias, que pagavam aos africanos preços baixíssimos. Para o funcionamento da “economia do algodão” o recrutamento de trabalhadores passou a ser essencial, para o que os portugueses contavam com a participação dos chefes tradicionais locais, os “sobas”.

(Leila Leite Hernandez. *A África na sala de aula*, p. 572)

No fragmento, há referência do chamado ultracolonialismo, praticado

- (A) no Senegal.
- (B) na África do Sul.
- (C) em Gana.
- (D) em Angola.
- (E) na Libéria.

30. Há uma pergunta central na História que não pode ser evitada, no mínimo porque todos nós queremos saber a resposta: como a humanidade passou do homem das cavernas para o astronauta, de um tempo em que éramos assustados por tigres de dentes de sabre para um tempo em que somos assustados por explosões nucleares – isto é, não assustados pelos perigos da natureza mas por aqueles que nós mesmos criamos? O que faz desta uma pergunta essencialmente histórica é que os seres humanos, embora recentemente bem mais altos e pesados que nunca, são biologicamente quase os mesmos que no início do registro histórico.

(Eric Hobsbawm. *Sobre História*, p. 42. Adaptado)

A “pergunta central” a que se refere o trecho está relacionada a um aspecto fundamental do ofício do historiador. Trata-se da

- (A) procura por regras, modelos e padrões de comportamento, de maneira a reconhecer afinidades históricas e projetar o destino humano.
- (B) busca pela permanência, por aquilo que os diversos tipos de sociedades humanas têm em comum, desconsiderando-se as mudanças.
- (C) escrita da evolução histórica da humanidade, de forma a antever o que acontecerá no futuro e a preparar a humanidade para o porvir.
- (D) investigação dos padrões e mecanismos da mudança histórica e das transformações das sociedades humanas.
- (E) elaboração de um modelo pré-determinado de desenvolvimento histórico que seja capaz de explicar as diferentes sociedades humanas em diferentes contextos.

31. Em certas de suas características fundamentais, nossa paisagem rural, já o sabemos, data de épocas extremamente remotas. Mas, para interpretar os raros documentos que nos permitem penetrar nessa brumosa gênese, para formular corretamente os problemas, para até mesmo fazer uma ideia deles, uma primeira condição teve que ser cumprida: observar, analisar a paisagem de hoje.

(Marc Bloch. *Apologia da história ou o ofício de historiador*, p. 67)

O trecho aborda uma questão central da pesquisa histórica. Trata-se

- (A) do reconhecimento das implicações do tempo presente na investigação do passado, a começar pelas influências na formulação da problemática da pesquisa.
- (B) da observação da cisão inevitável que existe entre o passado e o presente, de tal forma que se torna impossível aproximar o estudo dos mortos ao dos vivos.
- (C) da dificuldade que os historiadores em geral têm de não serem anacrônicos e de não projetarem os seus valores e princípios nas sociedades humanas do passado.
- (D) do esforço constante que deve fazer o historiador para elaborar os seus projetos de pesquisa sem se deixar contaminar pelas questões suscitadas pelo presente.
- (E) da necessidade que tem o historiador de se colocar fora do tempo, desvinculando-se do presente, para poder se debruçar sobre o passado.

32. Há pelo menos duas histórias: a da memória coletiva e a dos historiadores. A primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivo desta relação nunca acabada entre o presente e o passado. É desejável que a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, vulgarizada pela escola (ou pelo menos deveria sê-lo) e os *massmedia*, corrija esta história tradicional falseada. A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros.

(Jacques Le Goff. *História e Memória*, p. 29. Adaptado)

Entre as características da memória coletiva, é possível identificar

- (A) a ausência de mitos de origem e de grandes personagens heroicos, pois a sua marca é a produção coletiva da memória, o que leva ao reconhecimento das pequenas ações cotidianas dos sujeitos anônimos na história.
- (B) o esforço da busca pela verdade histórica, de forma a se afastar do senso comum e conferir maior legitimidade às narrativas históricas gestadas em meio às lutas sociais e influenciadas pelos interesses dos agentes privados.
- (C) a pequena importância da tradição oral e a predominância dos documentos escritos entre os seus fundamentos, que permitem a essa memória sobreviver sem sofrer grandes transformações ao longo do tempo.
- (D) o cuidado extremo com a localização dos acontecimentos no tempo e no espaço, de forma a conferir verossimilhança às narrativas, e a atenção aos métodos de pesquisa e investigação histórica.
- (E) o apego a acontecimentos fundadores no contexto de um determinado grupo ou comunidade e a simplificação da noção de tempo, fazendo apenas grandes diferenciações entre o passado e o presente.

33. O problema que eu gostaria de discutir aqui é aquele de se fazer uma narrativa densa o bastante, para lidar não apenas com a sequência dos acontecimentos, mas também com as estruturas – instituições, modos de pensar, etc. – e se elas atuam como um freio ou um acelerador para os acontecimentos.

(Peter Burke. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: Peter Burke (Org.). *A escrita da história*, p. 339)

Para o autor, a necessidade de uma “narrativa densa” se justifica

- (A) pelo empobrecimento da escrita da história, hoje vinculada apenas às grandes estruturas.
- (B) pelo esforço de evitar a contaminação das narrativas pela história das estruturas.
- (C) pela tentativa de enriquecer e aprofundar a narrativa a partir da contribuição das estruturas.
- (D) pelo risco de que a história centrada na narrativa se limite a estabelecer verdades históricas.
- (E) pela possibilidade de provar a pouca utilidade das estruturas na reflexão histórica.

34. A civilização da Antiguidade Clássica representou a supremacia anômala da cidade sobre o campo numa economia esmagadoramente rural: uma antítese do mundo feudal primitivo que lhe sucedeu.

(Perry Anderson. *Passagens da Antiguidade ao Feudalismo*, p. 23)

A(s) condição(ões) para a supremacia da cidade na Antiguidade Clássica era(m)

- (A) a robusta economia urbana, muito voltada para a produção manufatureira e para o comércio, o que gerou uma elite política fortemente ligada aos centros econômicos.
- (B) a existência do trabalho escravo no campo, que liberava os proprietários de terra de suas raízes rurais e abria espaço para uma cidadania essencialmente urbana.
- (C) o esvaziamento do campo, dado o fato de que a produção agrícola e a produção manufatureira ocorriam nas cidades, que concentravam a maior parte da população.
- (D) a insegurança e a instabilidade social características do campo, devido à ausência do Estado e à reduzida preocupação dos proprietários com a questão da segurança.
- (E) as constantes guerras e invasões que atingiam o espaço rural, enquanto o espaço urbano estava sob a proteção dos exércitos e das autoridades.

35. A supremacia econômica e militar dos países capitalistas há muito não era seriamente ameaçada, mas não houvera nenhuma tentativa sistemática de traduzi-la em conquista formal, anexação e administração entre o final do século XVIII e o último quartel do XIX. Isto se deu entre 1880 e 1914, e a maior parte do mundo, à exceção da Europa e das Américas, foi formalmente dividida em territórios sob governo direto ou sob dominação política indireta de um ou outro Estado de um pequeno grupo: principalmente Grã-Bretanha, França, Alemanha, Itália, Holanda, Bélgica, EUA e Japão.

(Eric Hobsbawm. *A Era dos Impérios: 1875-1914*, p. 88)

Entre os eventos intimamente relacionados ao processo histórico descrito, encontra-se

- (A) o Tratado de Brest-Litovski.
- (B) a Conferência de Yalta.
- (C) a Conferência de Berlim.
- (D) o Tratado de Madri.
- (E) a Conferência de Potsdam.

36. Sow Ndeye, que tinha doze anos por ocasião da independência do Senegal, quando cursava uma escola de maioria branca, na quarta série, reteve a seguinte imagem dos acontecimentos. Para ela, o passado consistia essencialmente nos romanos, na vida das crianças romanas que ela via banhando-se nas termas e indo ao teatro ou ao circo. Também se lembra dos gauleses, cujo país verde e florido tem quatro estações bem definidas por ano, nada igual ao Senegal. Ela imaginava esse tempo, fresco e maravilhoso, sob o sol da Provença: *Au Pays Bleu* foi seu primeiro livro de leitura, cujas imagens combinam com o passado greco-romano. E depois, eis Carlos Magno, que fundou sua escola, e Luís XIV, que construiu palácios e jardins extraordinários.

(Marc Ferro. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*, p. 41)

Entre os movimentos que se opuseram a esse tipo de narrativa no continente africano, é possível identificar

- (A) o pan-africanismo.
- (B) os panteras negras.
- (C) o pacifismo.
- (D) o *black power*.
- (E) os bôeres.

37. A raça foi uma tentativa de explicar a existências de seres humanos que ficavam à margem da compreensão dos europeus, e cujas formas e feições de tal forma assustavam e humilhavam os homens brancos, imigrantes ou conquistadores, que eles não desejavam mais pertencer à mesma comum espécie humana.

(Hannah Arendt. *Origens do Totalitarismo*, p. 215)

Entre os diferentes aspectos envolvidos na relação entre as potências imperialistas e o continente africano no final do século XIX, é possível identificar

- (A) o discurso de extermínio dos povos africanos, em função da pretensa superioridade europeia e da necessidade de aliviar a pressão demográfica no velho continente.
- (B) a tentativa de alguns países, como a Alemanha e a Rússia, de afirmar a inferioridade de negros e judeus, de forma a justificar o antissemitismo na Europa.
- (C) a necessidade dos países europeus de buscarem escravos negros na costa atlântica africana, suprimindo a necessidade de trabalhadores cativos na América.
- (D) o fardo do homem branco, que dizia que o processo civilizatório era um dever dos europeus em relação aos povos considerados bárbaros e selvagens.
- (E) o genocídio levado adiante pelas potências imperialistas, às voltas com uma população africana desnecessária para a exploração econômica do continente.

38. É no dinâmico mercado norte-americano que começam a preponderar os repertórios populares, com grande destaque para as músicas originadas nas comunidades negras e, entre elas, especialmente o jazz. Por que as coisas tomaram esse rumo? Porque a música erudita se organiza sobretudo em função da estrutura harmônica e da linha melódica, ao passo que a popular, e a de origem negra mais que qualquer outra, se apoia numa sofisticada variedade rítmica. Era esse elemento rítmico, sincopado, com seu irresistível apelo pulsional, que sintonizava por um lado com as cadências mecânicas das cidades industriais e por outro com a intensidade emocional da vida moderna, pronta para dissipar suas energias concentradas em passos enérgicos de danças alucinadas.

(Nicolau Sevcenko. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*, p. 111. Adaptado)

A história do jazz evidencia o fato de que, nos EUA,

- (A) a música negra foi rapidamente assimilada pela elite branca, assim como o samba no Brasil da Primeira República.
- (B) a música negra e os gêneros musicais populares tiveram grande penetração no cenário musical do século XX.
- (C) os gêneros musicais populares circularam apenas entre os trabalhadores e as comunidades negras.
- (D) as marcas do escravismo e do racismo não abriram espaço para a cultura negra e para os ritmos populares.
- (E) a indústria cultural impôs limites à circulação da música negra, desvinculada do contexto social norte-americano.

39. Se numa conversa com homens medievais utilizássemos a expressão “Idade Média”, eles não teriam ideia do que estaríamos falando. Como todos os homens de todos os períodos históricos, eles viam-se na época contemporânea. De fato, falarmos em Idade Antiga ou Média representa uma rotulação a posteriori, uma satisfação da necessidade de se dar nome aos momentos passados. No caso do que chamamos de Idade Média, foi o século XVI que elaborou tal conceito. Ou melhor, tal preconceito, pois o termo expressava um desprezo indisfarçado em relação aos séculos localizados entre a Antiguidade Clássica e o próprio século XVI. Este se via como o renascimento da civilização greco-latina, e portanto tudo que estivera entre aqueles picos de criatividade artístico-literária (de seu próprio ponto de vista, é claro) não passara de um hiato, de um intervalo. Logo, de um tempo intermediário, de uma idade média.

(Hilário Franco Junior. *A Idade Média: Nascimento do Ocidente*, p. 9)

O “desprezo indisfarçado” de que fala o texto acabou dando origem a uma visão retrospectiva da Europa medieval como a “idade das trevas”. Essa visão, originada no mundo moderno,

- (A) estava baseada nas práticas bastante disseminadas à época de feitiçaria e bruxaria, marcas da sociedade medieval, enquanto entre as autoridades da Igreja predominava o analfabetismo.
- (B) contraria a ideia de que o conceito de “feudalismo” confere uma lógica ao desenvolvimento histórico da Europa, fazendo-se necessária a superação do atraso feudal para o desenvolvimento europeu.
- (C) teve pouca repercussão, e o olhar que predomina hoje no senso comum ressalta a Idade Média como o período em que se formaram os contornos políticos e culturais do continente europeu.
- (D) tem como referência o obscurantismo religioso, a ausência de universidades e a falta de leituras até mesmo no interior da Igreja Católica, características marcantes do período medieval.
- (E) esteve condicionada por uma perspectiva racionalista, num momento em que ser humanista significava colocar em questão os pressupostos teocêntricos defendidos pela Igreja.

40. O documento foi definido tradicionalmente como um texto escrito à disposição do historiador. Fustel de Coulanges afirmava que “a habilidade do historiador consiste em retirar dos documentos o que contém e nada acrescentar... A leitura dos documentos de nada serviria se fosse feita com ideias preconcebidas”. A partir deste pressuposto, dois procedimentos básicos deveriam ser adotados, denominados, convencionalmente, de crítica externa e crítica interna.

(Pedro Paulo Funari. *A Antiguidade Clássica*, p. 15. Adaptado)

Acerca dos dois procedimentos básicos a que se refere o autor, é correto afirmar que a crítica externa analisa

- (A) o contexto histórico a que o documento se refere e o seu significado para o período, enquanto a crítica interna procura identificar os sujeitos sociais envolvidos.
  - (B) a materialidade do documento, a sua composição física, enquanto a crítica interna procura observar se as informações do documento são verossímeis.
  - (C) o sítio arqueológico ou o arquivo em que foi encontrado o documento, enquanto a crítica interna procura situar o documento no tempo e no espaço.
  - (D) a autoria do documento e, se possível, a biografia do autor, enquanto a crítica interna procura observar a coerência e a coesão do texto do documento.
  - (E) o contexto socioeconômico de produção do documento, enquanto a crítica interna procura observar quais são os conflitos sociais que o documento apresenta.
41. Ao fazer o inventário de Brás Esteves Leme, publicado pelo Arquivo do Estado de São Paulo, o juiz de órfãos precisou dar juramento a Álvaro Neto, prático na língua da terra, a fim de poder compreender as declarações de Luiza Esteves, filha do defunto.
- Cabe esclarecer que o juiz de órfãos era, neste caso, d. Francisco Rendon de Quebedo, morador novo em São Paulo, pois aqui chegou depois de 1630 e o inventário data de 36. Isso explica como, embora residente na capitania, tivesse necessidade de intérprete para uma língua usual entre a população.
- (Sérgio Buarque de Holanda. *Raízes do Brasil*, p. 125-6. Adaptado)
- O episódio pode ser explicado
- (A) pela proibição do uso de outra língua que não fosse a portuguesa para tratar dos temas que interessavam diretamente à elite metropolitana.
  - (B) pela estratégia dos catequistas jesuítas em utilizar apenas o português na conversão dos índios, evitando assim o sincretismo religioso.
  - (C) pela existência, mais em São Paulo do que nas capitânicas do Nordeste, no século XVII, da língua-geral, forma de comunicação originária nas sociedades indígenas.
  - (D) pelo constante conflito que envolvia a Coroa e os paulistas, que resistiam a obedecer as Ordenações Filipinas, assim como as outras leis metropolitanas.
  - (E) pela tradição estabelecida durante a vigência da União Ibérica de utilização apenas do castelhano como idioma oficial da capitania de São Paulo.

42. Na emigração do Reino para o Brasil, há que distinguir duas fases. A primeira se estende até a segunda metade do séc. XVII, mais precisamente até a Restauração e o fim das guerras holandesas. Essa fase é de imigração escassa; a colônia exercia poucos atrativos, e as atenções da metrópole estavam mais voltadas para as possessões do Oriente. Contribuem em boa proporção para as correntes povoadoras que neste período preliminar entraram no Brasil, como é sabido, os degredados. (...)

(...) na segunda fase do povoamento, posterior às guerras holandesas, (...) o afluxo imigratório de Portugal aumenta consideravelmente.

(Caio Prado Junior. *Formação do Brasil contemporâneo*, p. 83)

Esse aumento considerável do fluxo emigratório, de Portugal para o Brasil, foi uma das decorrências

- (A) do extraordinário avanço da produção de pau-brasil, que exigiu a presença na América portuguesa de investidores, comerciantes e transportadores, além das novas autoridades fiscalizadoras.
- (B) da legislação portuguesa de meados do século XVII que não permitia mais a presença de cristãos-novos em Portugal, ao mesmo tempo em que eram incentivados a emigrarem para o Brasil ou a África.
- (C) dos enormes investimentos portugueses, com o apoio de banqueiros ingleses, direcionados para a instalação de engenhos de açúcar, especialmente no litoral de São Paulo.
- (D) da descoberta de pedras preciosas – notadamente diamante –, nas proximidades da desembocadura do rio Ribeira de Iguape e da opção do extremo-sul pela produção de charque para o mercado interno.
- (E) da grave crise econômico-financeira que marcou o reino português na segunda metade do século XVII, porque houve a perda das principais colônias no Oriente e perda da sua marinha.

43. A emancipação política realizada pelas categorias dominantes interessadas em assegurar a preservação da ordem estabelecida, cujo único objetivo era combater o Sistema Colonial no que ele representava de restrição à liberdade de comércio e de autonomia administrativa, não ultrapassaria seus próprios limites definidos por aqueles grupos.

(Emilia Viotti da Costa. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*, p. 52)

A tese apresentada pode ser confirmada, porque

- (A) a tendência republicana de José Bonifácio e Gonçalves Lêdo foi derrotada pela força política dos revolucionários da Confederação do Equador.
- (B) a Constituição outorgada de 1824 concedeu direitos de cidadania aos portugueses de todas as origens sociais e reconheceu alguns direitos das nações indígenas.
- (C) as camadas populares foram excluídas do poder, as estruturas tradicionais de produção foram preservadas e a escravidão foi mantida.
- (D) as lojas maçônicas, opositoras da emancipação política, ganharam destaque na organização político-administrativa do Império brasileiro.
- (E) as elites coloniais, hegemônicas durante o I Império, impuseram restrições ao tráfico de escravos e romperam os Tratados de 1810, assinados com a Inglaterra.

44. Quando o projeto foi aprovado na Câmara em 1862, dezesseis deputados votaram contra e 117 a seu favor. Depois de muitos anos de debates, o projeto foi aprovado sem grande oposição. Alguns dos que tinham a ele se oposto haviam deixado a Câmara por causa da Guerra. O *Homestead Act* tinha sido um dos princípios da plataforma republicana e enfrentara a oposição de diversos democratas; a divisão da Câmara durante os debates sobre o projeto, porém, parecia representar menos um conflito entre Republicanos e Democratas do que uma oposição entre dois grupos com diferentes concepções de terra e de trabalho. Um grupo representava o ponto de vista de um grande número de sulistas interessados em preservar o sistema de *plantation* e a escravidão. O outro grupo representava aqueles que estavam interessados em colonizar e explorar os recursos do Oeste com a ajuda dos pequenos proprietários livres.

(Emilia Viotti da Costa. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*, p. 140)

Comparando as políticas agrárias do Brasil e dos Estados Unidos, no contexto apresentado no fragmento, é correto considerar que

- (A) as leis brasileiras eram mais avançadas, porque permitiam o acesso aos ex-escravos e aos imigrantes, enquanto a legislação dos Estados Unidos oferecia a posse fundiária apenas para quem tivesse cidadania estadunidense.
- (B) as leis norte-americanas ofereciam oportunidades especiais para os médios e grandes proprietários, como a isenção fiscal, enquanto no Brasil, a prática da distribuição das sesmarias era retomada a partir da lei do Ventre Livre, de 1871.
- (C) as leis brasileira e norte-americana defendiam a preponderância da pequena propriedade familiar, na prática, porém, essa condição não prevaleceu no Brasil, pois os imigrantes, por serem estrangeiros, estavam impedidos do acesso à terra.
- (D) a legislação dos Estados Unidos facilitou o acesso à terra, enquanto, no Brasil, a Lei de Terras (1850) proibia a aquisição de terras públicas por outro meio que não fosse a compra, o que dificultou a obtenção de terras pelo trabalhador livre.
- (E) as duas nações estabeleceram legislações que ampliavam o acesso à terra, porém o legislativo brasileiro restringiu a entrada de imigrantes, enquanto os governos estadunidenses distribuíram terras a todo e qualquer imigrante.

45. Enquanto escarafunchava maços e códices em busca de informações sobre cortiços e febre amarela, o pesquisador acumulava aos poucos razoável material sobre o problema da vacina antivariólica no Rio de Janeiro ao longo de todo o século passado. Inteiramente beócio em assuntos de saúde pública, nem sequer sabia que a famosa Revolta da Vacina, em 1904, fora talvez a “celebração” do centenário da introdução da prática de vacinação no país. Introduzida no Brasil em 1804, propagada pelo método da inoculação braço a braço, a vacina antivariólica era história velha, e eu não alcançava entender o porquê de os historiadores que escreveram sobre a revolta de 1904 não fazerem – via de regra – qualquer menção à história prévia do serviço de vacinação na Corte. Reconfortado pela ideia de uma ignorância compartilhada por ilustres companheiros de ofício, passei a perseguir metodicamente todas as pistas que encontrava sobre a questão da implantação e propagação da vacina antivariólica no país.

(Sidney Chalhoub. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*, p. 9)

A pesquisa de Chalhoub apontou para novas possibilidades de compreensão da Revolta da Vacina. Entre essas possibilidades, é correto apontar

- (A) a hostil resistência da elite política e intelectual do Rio de Janeiro em seguir as orientações do serviço sanitário do governo federal.
- (B) a oposição dos republicanos históricos à administração da capital federal, que não levava em conta critérios técnicos.
- (C) as novas diretrizes da Igreja Católica, que envolvida no processo de romanização, condenava os avanços da medicina em geral.
- (D) que os setores mais pobres da sociedade carioca defenderam as radicais reformas urbanas na cidade, assim como a sua higienização.
- (E) a tradição de se contrapor ao processo de vacinação presente nas concepções afro-brasileiras sobre doença e cura.

46. O primeiro esquema de valorização teve de ser posto em prática pelos estados cafeicultores – liderados por São Paulo – sem o apoio do governo federal. Diante da relutância deste último, os governos estaduais – aos quais a descentralização republicana concedera o poder constitucional exclusivo de criar impostos às exportações – apelaram diretamente para o crédito internacional e puseram em marcha o projeto. Essa decisão lhes valeu a vitória sobre os grupos opositores. O governo federal teve finalmente que chamar a si a responsabilidade maior na execução da tarefa. O êxito financeiro da experiência veio consolidar a vitória dos cafeicultores, que reforçaram o seu poder e por mais um quarto de século – isto é, até 1930 – lograram submeter o governo central aos objetivos da sua política econômica.

O plano de defesa elaborado pelos cafeicultores fora bem concebido. Sem embargo, deixava em aberto um lado do problema.

(Celso Furtado. *Formação econômica do Brasil*, p. 222-3)

Celso Furtado, acerca da chamada Política de Valorização do Café, considera que o problema aberto se refere

- (A) ao descompasso entre a limitação do café produzido no estado de São Paulo e as novas exigências do mercado externo em expansão, notadamente das economias latino-americanas, gerando uma demanda maior do que a produção.
- (B) à manutenção de grandes investimentos na produção de café, mesmo diante de um mercado que não absorvia toda produção brasileira, o que tornava o problema do descompasso entre produção e consumo sempre mais grave.
- (C) à perigosa diminuição da produtividade da cafeicultura do Oeste paulista, em virtude das exigências do recém-criado Instituto do Café, que passou a classificar e controlar a produção e o beneficiamento do café.
- (D) à danosa desorganização das finanças e da economia brasileiras, porque a retração do mercado mundial trouxe menos recurso para o país, que se viu mergulhado em um processo deflacionário.
- (E) à transferência de recursos públicos, que deveriam ser destinados à indústria de base, conforme planejamento construído pelos primeiros governos da República – em especial, o de Campos Sales –, para apoiar a cafeicultura.

Tabela I

**Brasil – População Economicamente Ativa (PEA)  
por Setor de Atividade – 1950-1980**

	1950	1980
<b>Primário</b>	59,90%	29,28%
<b>Secundário</b>	14,18%	24,92%
<b>Terciário</b>	21,97%	36,64%
<b>Governamental</b>	2,99%	3,98%
<b>Outros</b>	0,96%	5,18%

(Wanderley Guilherme dos Santos (coord.).  
Que Brasil é Este? Apud Boris Fausto, *História do Brasil*, p. 536)

Tabela II

**Brasil – Contribuição Setorial para o  
Produto Interno Bruto – 1950-1985**

	1950	1985
<b>Primário</b>	24,28%	9,81%
<b>Secundário</b>	24,14%	34,43%
<b>Terciário</b>	51,58%	55,76%

(Wanderley Guilherme dos Santos (coord.).  
Que Brasil é Este? Apud Boris Fausto, *História do Brasil*, p. 536)

A partir dos dados apresentados, é correto afirmar que

- (A) o forte desemprego dos anos 1980 fez parte considerável da mão de obra migrar do setor terciário para o setor primário.
- (B) se em meados do século XX era forte a presença das atividades agrícolas no quadro econômico brasileiro, essa força era bem menor nos anos 1980.
- (C) apesar do crescimento econômico do país, a renda per capita tem diminuído de forma constante desde os anos 1960.
- (D) as principais crises econômicas que abalaram o país desde os anos 1950 foram combatidas com a ampliação dos cargos na administração pública.
- (E) a acentuada crise industrial dos anos 1970 refletiu na reorganização da economia nacional, sob o comando da agroindústria exportadora.

48. Leia o fragmento publicado em Paris, em 1911, na transição da gestão do Prefeito Veiga Miranda para o Prefeito Macedo Bittencourt, que ficou nove anos no cargo.

Cortada de bellas ruas, e largas avenidas, calçadas e betumadas, bordadas de construcções particulares e estabelecimentos de commercio, fortemente iluminada a electricidade e com abundante serviço de agua potavel, Ribeirão Preto é um grande centro urbano, beneficiando de todo o confortavel material da vida e de todos os praseres da civilização moderna (...) D'entre as construcções officiaes se destacam a Camara Municipal, o mercado público, a bibliotheca, o admiravel grupo escolar que se impoem pela sua bellesa architectural e o moderno hospital de isolamento que com outros postos do serviço de hygiene attestam as previdentes disposições officiaes pela salubridade publica.

(Apud Rodrigo Santos de Faria. *Ribeirão Preto, uma cidade em construção*, p.134)

A matéria, presente na revista *Brazil Magazine*, apresenta Ribeirão Preto

- (A) como um espaço urbano que seguiu as mesmas tendências das principais cidades do sul do Brasil e gerou o embelezamento do centro histórico da cidade, assim como dos espaços periféricos.
- (B) como uma experiência que rompeu com a lógica de modernização urbana conservadora – presente em São Paulo e no Rio de Janeiro, na qual os principais equipamentos urbanos chegaram inicialmente aos espaços mais pobres.
- (C) como um espaço urbano dirigido por uma elite econômica e política cosmopolita, interessada na constituição de espaços não segregados de convivência entre todos os setores da sociedade ribeirão-pretana.
- (D) como uma cidade moderna – marcada pela higiene, beleza e disciplina –, isenta de problemas urbanos e sem qualquer referência às mazelas sociais dos bairros populares mais afastados do centro.
- (E) como uma sociedade enriquecida pelo café, que destinou enormes recursos para a construção dos Teatros Carlos Gomes e Pedro II, reproduzindo esses monumentos, em menor escala, em todos os bairros operários.

49. Como em variados espaços sociais, o espaço do futebol, o “nobre esporte bretão”, também foi, até a década de 1960, um espaço de restrição aos negros. Nas primeiras décadas do século era destinado apenas aos membros das famílias ricas brancas, sendo vedado aos negros. Após a década de 1960, estas restrições ficaram mais dissimuladas, entretanto ainda se efetuavam formas de barragem a negros no futebol.

(Sérgio Luiz de Souza. *O patrimônio histórico afro-brasileiro na Ribeirão Preto do século XX*, p. 12)

Diante dessa condição, a população negra de Ribeirão Preto

- (A) desde os anos 1930, construiu seus próprios clubes para a prática do futebol, nos quais a presença dos negros era quase exclusiva.
  - (B) não deu quase atenção às práticas esportivas, e a sociabilidade foi construída por meio das associações de ajuda mútua.
  - (C) enveredou para as representações artísticas, especialmente o teatro de inspiração anarquista, com suas temáticas sociais.
  - (D) a partir dos anos 1910, ignorou a prática do futebol e optou pelos esportes mais competitivos, como a pelota basca.
  - (E) restringiu a sua ação cultural à formação de blocos de carnaval e de escolas de samba, que contavam com marcante presença de brancos.
50. Na década de 1870, o município de Ribeirão Preto passou a integrar a frente de expansão cafeeira.

(Luciana Suarez Lopes. *Ribeirão Preto – a dinâmica da economia cafeeira de 1870 a 1930*, p. 103)

Sobre a produção cafeeira em Ribeirão Preto, segundo Luciana Suarez Lopes, é correto afirmar que

- (A) o veloz desenvolvimento da cafeicultura na cidade tem relação direta com o acúmulo de capitais oriundos da produção algodoeira existente desde meados do século XIX; por outro lado, apesar da grande produção, as condições naturais da região determinaram uma produtividade muito baixa.
- (B) a produção cafeeira proporcionou uma enorme arrecadação tributária, permitindo que a cidade resolvesse a maior parte dos seus problemas de infraestrutura; por outro lado, a crescente população urbana fez a indústria tornar-se a mais importante atividade econômica da cidade desde 1900.
- (C) as oscilações do mercado internacional de café produziram efeitos imediatos na cidade, como a criação de uma forte indústria de substituição de importações; no tocante à utilização do trabalho compulsório, a cidade foi a pioneira em abolir a escravidão na província de São Paulo.
- (D) a cidade nasceu em função da produção cafeeira, e o forte crescimento dessa atividade ocorreu antes da chegada da ferrovia na região; ao mesmo tempo, a mão de obra utilizada diferiu muito em relação às outras regiões paulistas, pois usava-se, em essência, a mão de obra nacional livre.
- (E) a integração da cidade à expansão cafeeira está ligada ao esgotamento dos solos do Vale do Paraíba e à chegada do trem em Limeira; além disso, a maior parte dos capitais investidos no café originou-se na produção cafeeira de outras regiões produtoras.