



PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA

DE HISTÓRIA – 31 A 50

31. (PMA/URCA 2026) Em 12 de dezembro de 2012, o website da Rádio CUT de São Paulo publicou a seguinte manchete: *Alunos “problemáticos” têm matrícula rejeitada na rede pública de São Paulo.*

A reportagem indicava que crianças e adolescentes identificados por trajetórias marcadas por mobilidade residencial, instabilidade familiar, vulnerabilidade socioeconômica ou histórico de interrupção da escolarização encontravam barreiras informais de acesso à escola, sob justificativas administrativas como “indisciplina potencial”, “defasagem idade série” ou ausência de vaga na turma considerada adequada.

Situações como essas tensionam o princípio da universalização do direito à educação, especialmente quando categorias difusas e estigmatizantes são mobilizadas para produzir exclusões que se apresentam como meramente técnicas ou organizacionais.

Considerando-se uma hipótese em que uma escola municipal de Assaré receba a solicitação de matrícula de um estudante de 13 anos que permaneceu dois anos fora da escola em razão de deslocamentos territoriais e instabilidade familiar, e cuja equipe gestora cogite negar sua matrícula sob o argumento de defasagem idade série e inexistência de vaga em turma correspondente, leia atentamente as afirmativas a seguir à luz da Lei nº 9.394/1996 (LDB), e, em seguida, marque a alternativa **CORRETA**:

- I. A garantia do acesso à educação básica obrigatória constitui dever do Estado e direito público subjetivo, não podendo ser relativizada por critérios administrativos de organização interna da escola.
 - II. A escola pode condicionar a matrícula à existência de vaga em turma compatível com a idade cronológica do estudante, uma vez que a organização pedagógica é prerrogativa da unidade escolar.
 - III. A defasagem idade série não configura fundamento legal para recusa de matrícula, devendo ser enfrentada por meio de estratégias pedagógicas, como avaliação diagnóstica e eventual classificação.
 - IV. A matrícula pode ser indeferida caso o histórico escolar revele interrupções prolongadas de frequência, cabendo à família buscar vaga em outra instituição.
 - V. O dever do poder público abrange não apenas o acesso, mas também a garantia de permanência e atendimento adequado às necessidades educacionais dos estudantes.
- A) Apenas as afirmativas I, II e IV estão corretas.
B) Apenas as afirmativas II e IV estão corretas.
C) Apenas as afirmativas I, III e V estão corretas.

D) Apenas as afirmativas II, III e V estão corretas.

E) Apenas as afirmativas III e V estão corretas.

32. (PMA/URCA 2026) Uma charge de Laerte, publicada no ano 2000 no jornal *Folha de São Paulo*, apresenta quatro crianças brancas reunidas em um ambiente doméstico. Sentadas no plano central da imagem, duas meninas e dois meninos encontram-se absortos na leitura de um livro cada uma. Ao fundo, em segundo plano, um aparelho de televisão ligado exibe, em tela cheia, o close de um personagem cuja boca aberta e dentes em evidência acompanham a seguinte fala, destacada em caixa alta: “...TIREM AS CRIANÇAS DA FRENTE DOS LIVROS!!!”.



Laerte. In: *Folha de S. Paulo*, 26/11/2000.

Fonte: Laerte. Charge. *Folha de São Paulo*, 26 nov. 2000.

A inversão irônica mobilizada pela charge evidencia tensões entre cultura letrada e cultura audiovisual que se intensificaram nas últimas décadas, especialmente com a expansão das mídias digitais e das plataformas de consumo rápido de informação.

Em uma escola pública, uma professora de História manifesta preocupação com o baixo engajamento de seus alunos com a leitura de textos históricos. Muitos estudantes defendem que conteúdos audiovisuais “explicam melhor” do que os textos do livro didático, considerados por eles enfadonhos. A docente observa que o uso intensivo de telas atravessa o cotidiano escolar e familiar, sendo frequentemente legitimado por responsáveis que também se apoiam em dispositivos digitais como forma de mediação da socialização infantil.

A situação se complexifica quando, em reunião pedagógica, emergem relatos de estudantes com dificuldades persistentes de atenção e concentração, alguns associados a contextos de negligência e violência doméstica, bem como a presença de alunos com deficiência que demandam estratégias pedagógicas específicas. A gestão escolar, temerosa de “expor” a instituição, propõe tratar os casos apenas por meio de intervenções internas de caráter socioemocional, sem acionamento de instâncias externas.

Considerando os desafios contemporâneos do ensino de História, que envolvem mediação crítica da cultura digital, inclusão educacional e responsabilidade institucional diante de violações de direitos, e à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente e da doutrina da proteção



integral, analise as afirmativas e, em seguida, marque a alternativa CORRETA:

- I. A escola pode limitar sua atuação ao campo pedagógico, evitando encaminhamentos externos para preservar sua autonomia institucional.
 - II. A mediação do uso de tecnologias no ensino de História deve ser compreendida como dimensão pedagógica, mas não substitui o dever institucional de proteção diante de suspeitas de violação de direitos.
 - III. A comunicação de indícios de negligência ou violência é facultativa e deve ocorrer apenas após confirmação formal dos fatos.
 - IV. A escola integra o sistema de garantia de direitos, sendo corresponsável pela proteção de crianças e adolescentes, inclusive quando os indícios de vulnerabilidade emergem no cotidiano pedagógico.
 - V. A omissão diante de suspeitas de violação de direitos pode configurar descumprimento do dever legal de proteção integral.
- A) Apenas as afirmativas I, II e III estão corretas.
B) Apenas as afirmativas II, IV e V estão corretas.
C) Apenas as afirmativas I e III estão corretas.
D) Apenas as afirmativas III, IV e V estão corretas.
E) Apenas a afirmativa I está correta.

33. (PMA/URCA 2026) Desde as reformas educacionais ocorridas no contexto da redemocratização brasileira, consolidou-se no campo do ensino de História o entendimento de que o currículo não constitui mera lista de conteúdos a serem transmitidos de forma homogênea, mas um espaço de mediação entre saberes historicamente produzidos, práticas pedagógicas e contextos socioculturais específicos. Esse princípio orienta, por exemplo, a valorização da cultura escolar, das temporalidades locais e das experiências históricas situadas, elementos fundamentais para que o ensino de História cumpra sua função formativa e crítica.

No entanto, em um município imaginário, a Secretaria de Educação determina que todas as escolas adotem um “roteiro único de conteúdos” semanal, sem possibilidade de adaptação pelos docentes. A justificativa apresentada é a necessidade de “garantir o cumprimento integral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, assegurando padronização do ensino em todas as unidades da rede.

No caso específico do componente curricular História, tal medida impacta diretamente a possibilidade de abordagem de temas como memórias locais, historicidades regionais, diversidade sociocultural e experiências de sujeitos historicamente marginalizados,

dimensões que frequentemente constituem ponto de partida para a aprendizagem histórica significativa.

À luz da BNCC e da organização curricular prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), analise as afirmativas a seguir e, posteriormente, marque a alternativa CORRETA:

- I. A BNCC estabelece aprendizagens essenciais, não se configurando como currículo prescriptivo integral nem eliminando a autonomia pedagógica das escolas.
 - II. A organização curricular deve articular a base comum e a parte diversificada, considerando o contexto local, o projeto político pedagógico e as especificidades dos sujeitos da aprendizagem.
 - III. A padronização absoluta de conteúdos compromete a possibilidade de abordagem de dimensões históricas locais e regionais, fundamentais para o ensino de História.
 - IV. A BNCC determina conteúdos, metodologias e formas de avaliação de maneira uniforme para todas as redes e escolas.
 - V. A LDB prevê que os sistemas de ensino e as escolas possuam responsabilidade na construção curricular, em diálogo com diretrizes nacionais.
- A) Apenas as afirmativas I, II, III e V estão corretas.
B) Apenas as afirmativas II e IV estão corretas.
C) Apenas as afirmativas I e III estão corretas.
D) Apenas as afirmativas I, IV e V estão corretas.
E) Todas as afirmativas estão corretas.

34. (PMA/URCA 2026) Desde a década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), consolidou-se no debate educacional brasileiro a noção de que o ensino de História não se limita à transmissão linear de fatos e processos, mas envolve a formação de sujeitos capazes de compreender conflitos, permanências, diferenças e desigualdades constitutivas da experiência histórica. Nesse contexto, temas como direitos humanos e pluralidade cultural passaram a ser incorporados como dimensões estruturantes da formação cidadã, articulando-se à análise crítica da formação social brasileira, marcada por colonização, escravidão, hierarquizações raciais e disputas por reconhecimento e inclusão.

Em uma escola pública, um docente de História propõe discutir a formação do Brasil mobilizando categorias como diversidade cultural, desigualdades históricas e lutas por direitos, estabelecendo diálogo com os temas transversais previstos nos PCN e com diretrizes contemporâneas do ensino que enfatizam o caráter formativo e social do conhecimento histórico. Parte do corpo



docente, entretanto, questiona a iniciativa, argumentando que tais temas estariam “fora do conteúdo” propriamente histórico. Considerando os fundamentos dos PCN e das orientações contemporâneas para o ensino de História, observe as afirmativas e marque a alternativa correspondente:

- I. O ensino de História deve restringir-se à exposição factual de eventos, evitando articulações com problemáticas sociais contemporâneas.
- II. Os temas transversais constituem possibilidade de integração entre conteúdos disciplinares e questões éticas, sociais e culturais.
- III. A abordagem de direitos humanos e pluralidade cultural permite tensionar narrativas históricas tradicionais e ampliar a compreensão da formação social brasileira.
- IV. A inserção desses temas compromete a objetividade do ensino histórico ao introduzir elementos normativos.
- V. A articulação entre conteúdos históricos e temas transversais contribui para a formação de uma consciência histórica crítica.
- A) Apenas as afirmativas I e IV estão corretas.
- B) Apenas as afirmativas II, III e V estão corretas.
- C) Apenas as afirmativas I, III e IV estão corretas.
- D) Apenas as afirmativas II e V estão corretas.
- E) Todas as afirmativas estão incorretas.

35. (PMA/URCA 2026) De acordo com Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca, no artigo *Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas* (2010), o ensino de História no Brasil foi profundamente reconfigurado pelas disputas políticas e pedagógicas que marcaram o período da ditadura civil-militar (1964–1985) e o processo de redemocratização. A substituição da disciplina por “Estudos Sociais”, a institucionalização de licenciaturas curtas e a difusão de materiais didáticos alinhados a uma racionalidade tecnicista integraram um projeto mais amplo de controle cultural e limitação da dimensão crítica do conhecimento histórico escolar. A partir do final da década de 1970, movimentos docentes e intelectuais passaram a reivindicar a revalorização do ensino de História como espaço de formação cidadã e de reconhecimento de direitos, movimento que dialogou com marcos normativos como a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Nas décadas posteriores, fortaleceu-se a compreensão da cultura escolar e das práticas docentes como instâncias produtoras de conhecimento histórico, articulando ensino, cidadania e responsabilidade social.

Considerando esse percurso, analise as afirmativas abaixo e, em seguida, marque a alternativa que apresenta a sequência CORRETA:

- () A substituição da disciplina História por “Estudos Sociais” esteve associada a um projeto de neutralização política do ensino e à redução de seu potencial crítico.
- () A redemocratização brasileira contribuiu para o fortalecimento do ensino de História como espaço de reflexão sobre direitos e participação social.
- () A expansão da indústria editorial e do ensino privado eliminou completamente a autonomia docente na produção do conhecimento histórico escolar.
- () A Constituição de 1988 e o ECA contribuíram para a redefinição do papel da escola na formação de sujeitos de direitos.
- () A valorização da cultura escolar implica reconhecer que o ensino de História produz saberes próprios, não se limitando à reprodução do conhecimento acadêmico.
- A) V – V – F – V – V;
- B) V – F – V – V – F;
- C) F – V – V – F – V;
- D) V – V – V – F – F;
- E) F – F – V – V – V.

36. (PMA/URCA 2026) Durante muito tempo, a historiografia eurocêntrica apresentou a África subsaariana como espaço desprovido de complexidade política e econômica antes da chegada dos europeus. No entanto, pesquisas históricas e arqueológicas evidenciam a existência, desde a Antiguidade tardia e a Idade Média, de sociedades altamente organizadas, articuladas por redes comerciais de longa distância que conectavam o Sahel, o deserto do Saara e regiões florestais ao sul.

Na região do delta interior do rio Níger, desenvolveram-se importantes formações políticas cuja dinâmica econômica estava baseada no controle das rotas transaarianas. Nessas redes, o sal proveniente do deserto era trocado por ouro oriundo das regiões meridionais, enquanto centros urbanos emergiam como polos de redistribuição de bens e de organização sociopolítica. Comerciantes mandingas, hauçás e fulas, frequentemente orientados por povos berberes islamizados, como os tuaregues, contribuíram para a difusão do islamismo e para a integração dessas sociedades a circuitos comerciais que conectavam o mundo mediterrâneo ao interior africano.

À luz desse contexto histórico, selecione a alternativa correspondente à primeira grande formação imperial da África Ocidental, reconhecida pelo controle



estratégico das rotas do ouro e do sal, pela centralidade política no comércio transaariano e por sua projeção regional antes da ascensão de outras potências sahelianas:

- A) Império Axumita.
- B) Império de Gana.
- C) Reino do Congo.
- D) Império do Mali.
- E) Império Songhai.

37. (PMA/URCA 2026) De acordo com o historiador Francisco José Pinheiro, o processo de ocupação da Capitania do Ceará pelos ibéricos ocorreu de forma tardia em relação a outras áreas da América portuguesa, como a Bahia e Pernambuco. Essa temporalidade específica contribuiu para que os modelos produtivos já consolidados no litoral açucareiro fossem adaptados, tensionados ou mesmo reconfigurados nas dinâmicas de interiorização do domínio colonial.

No Ceará, a constituição do território colonial não pode ser compreendida apenas como expansão econômica, mas também como campo de disputas simbólicas e materiais entre diferentes concepções de uso da terra. Para os colonizadores, a terra progressivamente se inscrevia na lógica da propriedade privada e da exploração produtiva. Para diversos povos indígenas, ao contrário, o território constituía espaço de pertencimento, reprodução da vida e fundamento identitário, o que gerou conflitos estruturais ao longo dos séculos XVII e XVIII.

À luz dessas interpretações, analise as afirmativas a seguir e marque a alternativa CORRETA:

- I. O confronto entre povos indígenas e agentes coloniais portugueses pode ser compreendido no interior de um projeto mais amplo de territorialização do domínio colonial na Capitania do Ceará.
 - II. A expansão da pecuária no Ceará articulou-se às dinâmicas da economia colonial, especialmente como atividade vinculada ao abastecimento das zonas açucareiras.
 - III. Narrativas orais de grupos indígenas, como os Tabajara da Serra da Ibiapaba, indicam movimentos migratórios no início do século XVII, associados às pressões coloniais e aos rearranjos territoriais na América portuguesa.
 - IV. A noção de território assumia significados distintos para indígenas e colonizadores, expressando concepções divergentes de relação com a terra e com a organização social.
- A) Apenas as afirmativas I e II estão corretas.
 - B) Apenas as afirmativas I, II e IV estão corretas.

C) Apenas as afirmativas II e III estão corretas.

D) Todas as afirmativas estão corretas.

E) Todas as afirmativas estão incorretas.

38. (PMA/URCA 2026) Ao estruturar políticas voltadas à alfabetização e à recomposição de aprendizagens no contexto pós-pandêmico, a Secretaria Municipal de Educação de Assaré busca apoio do governo estadual para implementação de ações formativas, financiamento de materiais pedagógicos e monitoramento de indicadores educacionais. Tal iniciativa se insere no âmbito do federalismo educacional brasileiro, que se organiza a partir do regime de colaboração entre União, estados e municípios, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Nesse modelo, a elaboração e execução das políticas públicas educacionais devem observar a articulação entre os diferentes níveis de planejamento, expressos, entre outros instrumentos, no Plano Nacional de Educação (PNE) e nos planos estaduais e municipais, que estabelecem metas, estratégias e responsabilidades compartilhadas.

À luz desses princípios, analise as afirmativas e marque a alternativa CORRETA:

- I. O regime de colaboração pressupõe coordenação entre os entes federativos, sem implicar subordinação administrativa direta entre eles.
 - II. Os planos de educação devem dialogar entre si, permitindo cooperação técnica e financeira para a consecução de metas pactuadas.
 - III. A implementação de políticas educacionais pode ocorrer por meio de ações conjuntas, respeitando a autonomia dos sistemas de ensino.
 - IV. O planejamento educacional é responsabilidade exclusiva da União, cabendo aos demais entes apenas executar diretrizes nacionais.
 - V. A cooperação intergovernamental constitui instrumento para redução de desigualdades educacionais e fortalecimento das políticas locais.
- A) Apenas as afirmativas I, II, III e V estão corretas.
 - B) Apenas as afirmativas II e IV estão corretas.
 - C) Apenas as afirmativas I e III estão corretas.
 - D) Apenas as afirmativas III e IV estão corretas.
 - E) Todas as afirmativas estão corretas.



39. (PMA/URCA 2026) No âmbito da institucionalização dos instrumentos de planejamento educacional no Brasil, os Planos Municipais de Educação configuram-se como dispositivos normativos que articulam diretrizes, metas e estratégias vinculadas tanto às demandas locais quanto às orientações do Plano Nacional de Educação. Contudo, sua natureza legal não os exime de processos permanentes de acompanhamento, sobretudo em contextos nos quais a gestão democrática e a lógica do ciclo das políticas públicas exigem a articulação entre formulação, implementação, monitoramento e avaliação. Em um cenário hipotético no qual uma equipe gestora municipal sustenta que a mera aprovação legal do Plano Municipal de Educação de Assaré esgota sua função política e administrativa, a compreensão do monitoramento à luz dos princípios contemporâneos de governança educacional remete à ideia de que tal processo se caracteriza por:

- A) Uma consequência automática da promulgação normativa, cuja força jurídica assegura o cumprimento integral das metas independentemente de mecanismos de acompanhamento.
- B) Um mecanismo técnico limitado à verificação de fluxos de matrícula e frequência, prescindindo da análise de dados relativos à aprendizagem e às condições estruturais da oferta educacional.
- C) Uma atribuição restrita às unidades escolares, desvinculada de instâncias municipais de coordenação, regulação e transparência.
- D) Um procedimento pontual concentrado no término da vigência do plano, destinado exclusivamente à elaboração de novo instrumento de planejamento.
- E) Uma prática sistemática e contínua baseada em indicadores, avaliação periódica e participação social, capaz de subsidiar ajustes, redefinições estratégicas e controle público das ações previstas.

40. (PMA/URCA 2026) No contexto da organização do ensino de História nos anos finais do ensino fundamental, a centralidade do trabalho com textos — narrativos, documentais ou historiográficos — exige mediações didáticas que garantam a participação efetiva de todos os estudantes nos processos de leitura, interpretação e produção de sentidos. Quando a presença de uma estudante surda interpela a escola quanto às condições de acesso ao conteúdo textual, especialmente em atividades que envolvem análise de fontes e construção de argumentos históricos, o Decreto nº 5.626/2005 e as diretrizes de educação inclusiva tensionam práticas que transferem ao discente a responsabilidade pela adaptação. Diante de uma situação em que a instituição sinaliza a impossibilidade de ofertar intérprete e orienta a estudante a recorrer exclusivamente à leitura la-

bial, a abordagem pedagógica compatível com a acessibilidade linguística e a adaptação do ensino de História se relaciona a:

- A) ...uma priorização de estratégias de oralização que mantenham a estrutura tradicional de leitura textual, independentemente da mediação em Libras.
- B) ...uma transferência da responsabilidade pelo suporte linguístico à esfera familiar, sem implicações para o planejamento didático da escola.
- C) ...um redirecionamento do percurso escolar para espaços segregados, em razão das especificidades comunicacionais envolvidas no trabalho com textos históricos.
- D) ...uma reorganização das práticas de ensino que assegure o acesso ao conteúdo por meio de recursos linguísticos adequados, incluindo Libras e apoios especializados conforme a estrutura do sistema educacional.
- E) ...uma flexibilização avaliativa que prescindia do engajamento da estudante com os conteúdos textuais abordados.

41. (PMA/URCA 2026) No desenvolvimento de sequências didáticas centradas na leitura e interpretação de textos históricos e historiográficos, a abordagem de temas como colonialismo e decolonialidade demanda atenção às temporalidades próprias dos conceitos mobilizados e às condições de produção dos sujeitos históricos. Ao propor atividades de análise textual que aproximem experiências do século XVI de categorias políticas e identitárias consolidadas apenas na contemporaneidade, o planejamento pedagógico coloca em tensão o equilíbrio entre atualização interpretativa e rigor histórico. Em um cenário no qual se pretende conduzir a leitura de fontes e textos analíticos sem dispositivos de mediação conceitual que explicitem as diferenças entre os regimes de historicidade envolvidos, o desafio metodológico mais significativo no ensino de História se vincula a:

- A) Uma saturação documental que compromete a elaboração de sínteses interpretativas pelos estudantes.
- B) Uma linearidade narrativa que enfraquece o engajamento crítico com os textos.
- C) Uma projeção de categorias contemporâneas sobre experiências pretéritas sem problematização das temporalidades, produzindo deslocamentos interpretativos.
- D) Uma redução da escala de análise que circunscreve o debate a dinâmicas locais.
- E) Uma centralidade de suportes visuais que desestimula o trabalho com fontes escritas.

42. (PMA/URCA 2026) No tratamento didático de conteúdos sobre as formações políticas do Egito e da Mesopotâmia, o trabalho com textos históricos e materiais interpretativos exige mediações que auxiliem os estudantes a compreender a emergência de estruturas



de poder em contextos nos quais a complexificação social não se dissocia da organização institucional. Em uma situação de debate escolar em que a leitura de textos introdutórios conduz à ideia de que redes de troca comercial seriam suficientes para sustentar sociedades complexas, o desafio pedagógico reside em adaptar o conteúdo de modo a explicitar as relações entre economia, organização do trabalho, sistemas simbólicos e dispositivos de autoridade. Nesse horizonte, uma interpretação historicamente consistente acerca da comparação entre essas experiências se aproxima de:

- A) Arranjos sociopolíticos marcados pela recusa de mecanismos de centralização e pela inexistência de sistemas de arrecadação.
- B) Dinâmicas intersocietárias isentas de conflitos, nas quais circuitos comerciais substituíram disputas territoriais.
- C) Processos de letramento restritos à produção literária e ritual, desvinculados de práticas administrativas.
- D) Configurações sociais caracterizadas pela ausência de estratificação, em função da suficiência produtiva da agricultura.
- E) Formas de organização que articularam poder, gestão do trabalho e uso da escrita à administração de recursos e à legitimação de autoridades em moldes políticos e religiosos.

43. (PMA/URCA 2026) Ao tratar das experiências sociais produzidas pelas grandes secas no sertão nordestino, diferentes registros — literários, memorialísticos e historiográficos — permitem compreender que a fome não se explica apenas pela irregularidade climática, mas pela forma como relações de poder organizaram o acesso a recursos, trabalho e proteção. Em atividades de leitura e análise textual, a aproximação entre narrativas poéticas e interpretações históricas pode evidenciar que dispositivos de controle social foram acionados em momentos de crise, transformando carência material em instrumento de regulação política.

Considerando a historicidade das relações entre escassez, autoridade local e mediação estatal nas primeiras décadas do século XX no sertão cearense, uma interpretação consistente acerca das estruturas de poder associadas ao chamado coronelismo se aproxima de:

- A) ...arranjos políticos sustentados por vínculos horizontais entre trabalhadores livres e agentes estatais, orientados pela expansão de atividades industriais no interior.
- B) ...experiências institucionais voltadas à democratização do acesso à terra e à redistribuição equitativa de recursos produtivos.

- C) ...mecanismos de organização administrativa típicos do período imperial, marcados pela centralização burocrática e pela limitação das autonomias locais.
- D) ...dinâmicas políticas baseadas na predominância de capitais estrangeiros, responsáveis pela regulação direta da vida social no meio rural.
- E) ...formas de mando local estruturadas a partir da concentração fundiária e da intermediação de chefias regionais entre populações dependentes e instâncias do poder público.

44. (PMA/URCA 2026) No planejamento de uma atividade centrada na leitura e interpretação de textos sobre a democracia ateniense, a aproximação com noções contemporâneas de cidadania demanda adaptações didáticas que evidenciem diferenças entre regimes de pertencimento político e formas de participação social em distintos contextos históricos. Ao conduzir análises que comparem experiências da Antiguidade com categorias modernas, o ensino de História requer problematizações que evitem equivalências imediatas e permitam compreender a cidadania como construção situada. Considerando essa perspectiva, analise as afirmativas a seguir acerca da democracia ateniense e, marque a alternativa que apresenta apenas as afirmativas corretas:

- I. A participação política estava vinculada a critérios específicos de pertencimento, excluindo segmentos significativos da população residente na pólis.
 - II. A organização da vida cívica coexistia com formas de trabalho compulsório que sustentavam as condições materiais da participação política.
 - III. A deliberação pública se estruturava a partir de práticas diretas de intervenção dos cidadãos reconhecidos.
 - IV. A cidadania implicava direitos e deveres que não se estendiam a mulheres, estrangeiros e escravizados.
 - V. As formas de participação política correspondiam integralmente aos modelos representativos contemporâneos.
- A) I, II e III;
 - B) I, II, III e IV;
 - C) II, III e V;
 - D) I, IV e V;
 - E) III, IV e V.



45. (PMA/URCA 2026) Ao transpor para o ensino de História nos anos iniciais conteúdos relativos à expansão romana, o desafio pedagógico envolve adaptar conceitos complexos como dominação, integração e pertencimento político em linguagem acessível, sem perder a densidade interpretativa do fenômeno histórico. Em atividades que trabalham com leitura de textos narrativos e explicativos sobre o Império Romano, a análise de como Roma organizou o controle sobre territórios diversos requer considerar não apenas o uso da força, mas também os mecanismos institucionais e culturais que possibilitaram diferentes formas de incorporação de populações e espaços. Nesse horizonte, uma interpretação historicamente consistente acerca das estratégias romanas de expansão e manutenção do domínio imperial se relaciona a:

- A) Uma lógica exclusivamente militar que prescindia de pactos políticos e dispositivos de integração.
- B) Um processo uniforme de assimilação cultural que eliminou integralmente as especificidades locais.
- C) Uma articulação entre conquista, concessão diferenciada de cidadania, construção de infraestruturas e práticas administrativas que geraram formas variadas de integração e conflito.
- D) Uma organização imperial desprovida de sistemas de arrecadação e de aparato militar estável.
- E) Um colapso decorrente de um único evento invasivo concentrado em curto intervalo temporal.

46. (PMA/URCA 2026) Observe a imagem abaixo gerada por inteligência artificial:



Figura. Criada em Diálogo com ChatGPT. 2024. OpenAI

No desenvolvimento de atividades baseadas na leitura e análise de textos historiográficos sobre as sociedades da América pré-colombiana, a comparação entre diferentes formas de organização política e social exige deslocamentos interpretativos que superem narrativas evolucionistas ou eurocêntricas. Ao considerar as experiências históricas de Incas, Maias e Astecas em seus próprios regimes de territorialidade, autoridade e

organização do trabalho, o debate historiográfico contemporâneo tem enfatizado a presença de estruturas sociopolíticas capazes de articular poder, produção e legitimidade simbólica em escalas variadas. Nesse horizonte, uma interpretação historicamente consistente acerca dessas formações sociais se aproxima de:

- A) ...formas complexas de organização que articularam centros urbanos, hierarquias sociais e mecanismos de mobilização de trabalho e recursos em configurações distintas.
- B) ...arranjos sociais marcados pela mobilidade constante e pela ausência de práticas agrícolas e urbanas.
- C) ...sistemas culturais desprovidos de registros temporais e de produção intelectual sistematizada.
- D) ...estruturas políticas equivalentes aos modelos feudais europeus, baseadas em vínculos de suserania e vassalagem.
- E) ...economias sustentadas prioritariamente pela circulação de moeda metálica como eixo das relações produtivas.

47. (PMA/URCA 2026) No âmbito das discussões historiográficas sobre a formação das sociedades europeias entre os séculos V e XV, a expansão do cristianismo tem sido reinterpretada à luz de perspectivas que destacam a pluralidade de temporalidades, agentes e mediações envolvidas na sua difusão. Em atividades que mobilizam leitura de textos históricos e análises comparativas, a noção de cristianização demanda ser compreendida não como um evento pontual, mas como um processo que atravessou diferentes espaços sociais e culturais, implicando negociações, resistências e ressignificações. Nesse horizonte interpretativo, uma abordagem historicamente consistente acerca da cristianização europeia se aproxima de:

- A) ...processos graduais e heterogêneos que envolveram adaptações culturais, tensões sociais e formas de sincretismo, articulando instituições e práticas locais ao longo de séculos.
- B) ...um movimento linear caracterizado pela imposição imediata de práticas religiosas homogêneas em todo o continente.
- C) ...uma dinâmica restrita a núcleos urbanos e às elites políticas, sem capilaridade nas populações rurais.
- D) ...uma expansão dependente exclusivamente de mecanismos coercitivos e militares, desvinculada da atuação de redes eclesiásticas e monásticas.
- E) ...uma substituição integral das crenças anteriores já nas primeiras gerações posteriores ao século V.



48. (PMA/URCA 2026) No enfrentamento de leituras estereotipadas que associam a África anterior ao colonialismo à ausência de complexidade política e dinamismo social, a historiografia contemporânea tem enfatizado a centralidade de formações estatais e redes de intercâmbio que articularam diferentes regiões do continente muito antes da presença europeia. Em atividades que mobilizam leitura de textos históricos sobre experiências como Zimbábue, Congo e Mali, o desafio interpretativo consiste em reconhecer formas próprias de organização do poder, da produção e da circulação de saberes que se desenvolveram em diálogo com rotas comerciais e sistemas culturais diversos. Nesse horizonte, uma interpretação historicamente consistente acerca das sociedades africanas pré-coloniais se aproxima de:

- A) ...configurações sociais desprovidas de centralização política, urbanização ou intercâmbios de longa distância.
- B) ...tradições históricas acessíveis apenas por registros europeus produzidos no século XIX.
- C) ...processos formativos determinados desde sua origem por dominação colonial externa.
- D) ...experiências que articularam centros urbanos, redes comerciais e instituições políticas, possibilitando a circulação de pessoas, bens e conhecimentos em múltiplas escalas.
- E) ...organizações sociopolíticas constituídas exclusivamente após a intervenção europeia.

49. (PMA/URCA 2026) Em uma aula sobre o tráfico transatlântico, um estudante de História afirma que “a diáspora africana foi apenas um deslocamento passivo, uma vez que africanos de diversas regiões do continente já experimentavam regimes de escravidão antes da chegada europeia”. A afirmação causou controvérsia e constrangimento entre estudantes negros conscientes de sua pertença racial, além de colocar o professor diante do desafio de responder à questão com base em evidências históricas consistentes.

Documentos como as *Crônicas do descobrimento e conquista da Guiné*, de Gomes Eanes de Azurara, datadas de meados do século XV, registram a captura, a escravização e a comercialização de pessoas africanas, bem como a realização de leilões de cativos em cidades portuguesas como Lagos. Esses registros evidenciam a atuação de agentes mercantis, militares e religiosos na estruturação inicial do tráfico atlântico, articulando interesses comerciais e expansionistas.

Considerando o excerto apresentado e os debates historiográficos sobre escravização e diáspora, assinale a alternativa que melhor responde à interpretação do estudante e ao conteúdo que pode ser desenvolvido pelo docente:

- A) A diáspora africana ocorreu sem contestação, uma vez que as populações envolvidas aderiram consensualmente ao sistema.
- B) A experiência diaspórica foi marcada por violência e coerção, mas também por formas diversas de agência, recriação cultural, redes de solidariedade e resistências.
- C) A escravização atlântica restringiu-se à África Ocidental e foi encerrada ainda no século XVI.
- D) O tráfico de pessoas escravizadas ocorreu de maneira isolada, sem relação com a formação da economia atlântica.
- E) As heranças culturais africanas foram completamente eliminadas nas sociedades americanas.

50. (PMA/URCA 2026) Em treze de abril de 2023, o Portal G1 anunciava o lançamento de uma série documental sobre a trajetória de vida e a obra do poeta cearense Patativa do Assaré. Na reportagem, lê-se:

♪ *Nascido na interiorana Assaré (CE), no sul do Ceará, Antônio Gonçalves da Silva (5 de março de 1909 – 8 de julho de 2002) foi – na própria caracterização feita pelo artista nos versos do poema O agregado e o operário – “Matuto do Nordeste / Criado dentro da mata / Caboclo cabra da peste / Poeta cabeça chata”.* (G1, 2023).

Por outro lado, em depoimento presente na introdução do livro *Ispinho e Fulô* (2012), o próprio Patativa afirma:

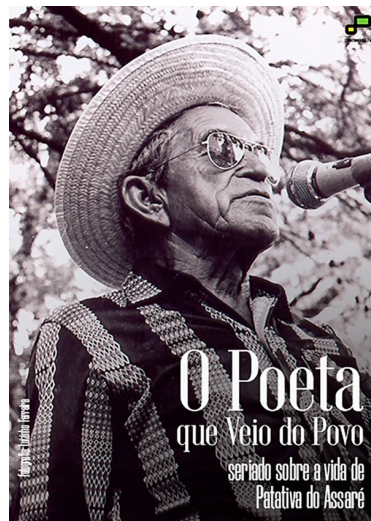


Figura. Cartaz da série “O poeta que veio do povo” — Foto: Divulgação

“[...] Quando meu pai morreu, eu fiquei apenas com 9 anos de idade. Meu pai morreu muito moço. E eu, ao lado dos meus irmãos e da minha mãe, tivemos que enfrentar a vida de pobre agricultor, no diminuto terreno que meu pai deixou como herança. Na idade de 12 anos eu frequentei uma escola lá mesmo no campo, onde vivia e onde ainda estou vivendo. Nesta escola o professor era muito atrasado, embora muito bom, muito cuidadoso, mas o coitado não conhecia nem sequer uma



pontuação. Eu aprendi apenas a ler, sem ponto de português, sem vírgula, sem ponto, sem nada, mas como sempre a minha maior distração foi a poesia e a leitura, quando eu tinha tempo, chegava da roça, ao meio-dia ou à noite, a minha distração era ler, ler e ouvir outro ler para mim, o meu irmão mais velho, José [...]” (Assaré, 2012, p. 9).

A experiência narrada por Patativa evidencia tensões históricas que atravessam a educação do campo no Brasil, marcadas pela escassez de recursos, pela formação insuficiente de docentes, pelas condições materiais de vida e pelas mediações entre religiosidade, cultura oral e saber formal. À luz dos debates contemporâneos sobre desigualdades educacionais e políticas públicas, uma abordagem historicamente consistente acerca da formação continuada de professores e do investimento na educação do campo se aproxima de:

- A) Uma leitura que reconhece a historicidade da precarização da educação no campo e aponta a formação continuada docente e o investimento público como dimensões estruturantes para a democratização do acesso ao conhecimento formal.
- B) Uma interpretação que associa as dificuldades escolares exclusivamente à influência de práticas religiosas locais.
- C) Uma compreensão segundo a qual a precariedade educacional decorre prioritariamente da ausência de interesse das populações rurais pelo saber formal.
- D) Uma perspectiva que atribui as limitações educacionais à oralidade e às tradições culturais do meio rural.
- E) Uma explicação que considera a educação do campo como espaço naturalmente incompatível com processos de escolarização sistemática.