09

0905

009

Sinaes
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TIPO 05

2ª APLICAÇÃO

enade2026
das licenciaturas

PROVA NACIONAL DOCENTE

CADERNO 0905
Outubro | 26

HISTÓRIA
Licenciatura

LEIA COM ATENÇÃO AS INSTRUÇÕES A SEGUIR.

1. Verifique se, além deste Caderno, você recebeu o **CARTÃO-RESPOSTA**, destinado à transcrição das respostas das questões de múltipla escolha, da questão discursiva e das questões de percepção da prova.
2. Confira se este Caderno contém as questões objetivas de múltipla escolha e a questão discursiva da Formação Geral Docente, as questões objetivas de múltipla escolha do Componente Específico da Área e o Questionário de Percepção da Prova. As questões estão assim distribuídas:

Composição do Caderno de Prova	Tipo	Número das questões
Formação Geral Docente	Objetivas	01 a 30
	Discursiva	***
Componente Específico da Área	Objetivas	31 a 80
Questionário de Percepção da Prova	Objetivas	01 a 09

3. Verifique se o **Caderno de Prova** está completo, se o seu nome está correto no **CARTÃO-RESPOSTA** e se a **área de avaliação** corresponde à do seu **CARTÃO-RESPOSTA**. Em caso de divergência, avise imediatamente ao Chefe de Sala.
4. Marque no **CARTÃO-RESPOSTA** o tipo de **Caderno de Prova** que você recebeu.
5. Assine o **CARTÃO-RESPOSTA** no local apropriado, com caneta esferográfica **de tinta preta, fabricada em material transparente**.
6. Responda à questão discursiva em, no máximo, 30 linhas. Qualquer texto que ultrapasse o espaço destinado à resposta será desconsiderado.
7. A prova terá duração de **5 (cinco) horas e 30 (trinta) minutos**. Lembre-se de reservar um período para a transcrição das respostas para o **CARTÃO-RESPOSTA** e para a redação final da questão discursiva.
8. Ao terminar a prova, acene para o Chefe de Sala e aguarde-o em sua carteira. Ele então irá proceder à sua identificação, recolher o seu material de prova e coletar a sua assinatura na Lista de Presença.
9. Atenção! Você deverá permanecer na sala de aplicação por, no mínimo, **duas horas** a partir do início da prova.
10. Você só poderá levar este **Caderno** quando faltarem **30 minutos** para o término da prova.
11. O **CARTÃO-RESPOSTA** deverá ser entregue ao Chefe de Sala ao término da prova.
12. **AOS ESTUDANTES INSCRITOS PELO ENADE**: Para fins de comprovação antecipada de presença no Exame, você poderá apresentar ao coordenador do curso o código alfanumérico impresso na contracapa do **Caderno de Prova**, sendo vedada a apresentação de versão que não seja a original impressa na contracapa do **Caderno de Prova** ou copiado por qualquer outro meio (Portaria Inep n. 359/2025, Art. 143, inciso I a VI).

MISTO
Papel | Apoiando o manejo florestal responsável
FSC® C189794
www.fsc.org

INEP
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

R090920261

QUESTÃO 01

TEXTO 1



SALGADO, S. **Escola em acampamento de Sem-terra**.
Fotografia em preto e branco. Sergipe, 1996.

SALGADO, S.; BUARQUE, C. **O berço da desigualdade**. São Paulo: Moderna, 2005.

TEXTO 2

É uma cultura aristocrática e, sobretudo, uma relação aristocrática com essa cultura que o sistema de ensino transmite e exige. Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela posição que ocupam na hierarquia social, e operando uma seleção que, sob as aparências da equidade formal, sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo que as legitima.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998 (adaptado).

Considerando os desafios da escola na redução das desigualdades sociais, ações comprometidas com a equidade devem favorecer a

A ampliação das oportunidades de aprendizagem dos estudantes, possibilitando o acesso aos conhecimentos escolares e levando em conta as trajetórias de cada um na elaboração de estratégias pedagógicas.

B valorização dos repertórios culturais dos estudantes, tomando-os como ponto de partida para a organização das práticas educativas e priorizando-os na construção de conhecimentos escolares.

C adoção de procedimentos escolares compartilhados pelos estudantes, elegendo critérios equivalentes de avaliação e preservando referências comuns de aprendizagem no espaço escolar.

D definição de estratégias específicas para estudantes em contextos de vulnerabilidade, adequando as expectativas de aprendizagem às suas condições sociais e ajustando os objetivos escolares às possibilidades de desenvolvimento.

Área livre

QUESTÃO 02

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam uma luta em torno das relações de poder. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Artes Médicas: Porto Alegre, 1997 (adaptado).

Para mobilizar a concepção de currículo apresentada no texto, uma prática educativa deve ser

A voltada à sistematização dos conhecimentos abordados na aula.
B centrada no desenvolvimento da intelectualidade dos estudantes.
C centrada no planejamento docente para a condução do processo de ensino.
D voltada à formação de estudantes como agentes questionadores da realidade.

QUESTÃO 03

Em uma escola do campo, um professor desenvolve, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma atividade intitulada Quem vive aqui, quem viveu aqui. O objetivo é identificar os marcos de memória do território, compreendendo-o como campo de forças políticas, econômicas e simbólicas. Para tanto, ele propõe que os estudantes compilem relatos orais de moradores sobre a origem da ocupação e as estratégias de permanência, com a finalidade de comparar essas histórias com fotografias antigas e registros de órgãos públicos. Ao final, a turma constrói um painel que evidencia as tensões, as mudanças e as permanências na paisagem e na cultura local.

No processo de construção do painel, qual ação favorece a participação dialógica entre comunidade e escola, de modo a reconhecer e valorizar as trajetórias e os saberes produzidos no território?

A Promover discussão dos relatos com os moradores, a fim de confrontar perspectivas na construção de interpretações sobre o território.
B Catalogar fotografias do território do acervo pessoal dos membros da comunidade, com o intuito de representar as mudanças ocorridas na paisagem.
C Reunir diferentes documentos oficiais de órgãos públicos, a fim de resgatar a memória coletiva do território.
D Selecionar histórias sobre o território e sobre os membros da comunidade, com o intuito de registrar as principais vivências.

Área livre

Texto para as questões 04 e 05

A Comunidade dos Arturos é um símbolo de resistência e de preservação cultural dos povos de matriz africana e afro-mineiros. Composta pela sexta geração de descendentes africanos que habitam a região, a comunidade tem mais de 130 anos de história. Em 2014, foi reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial de Minas Gerais e do município de Contagem, por meio de esforços conjuntos e do desenvolvimento de um Dossiê de Registro, o qual reconhece a comunidade tradicional por seus saberes e pela manutenção de diversos bens culturais, ritos e tradições herdadas pelos primeiros membros de sua formação.

Disponível em: www.iepha.mg.gov.br. Acesso em: 28 jan. 2026 (adaptado).

QUESTÃO 04

Uma unidade escolar de Educação Básica do município de Contagem (MG) buscou estabelecer uma articulação com a comunidade apresentada, com a finalidade de ampliar os conhecimentos e os saberes que compõem o currículo. A proposta que atende a esse objetivo é a realização de

A rodas de conversa sobre as tradições dos Arturos, comparando-as à realidade vivenciada no cotidiano escolar.
B exposições permanentes sobre os saberes dos Arturos, incorporando-os aos conteúdos escolares.
C oficinas de fotografia sobre as práticas culturais da comunidade, registrando as diferentes vivências dos Arturos.
D palestras para a comunidade dos Arturos sobre as contribuições da escola, apresentando novos conhecimentos e avanços tecnológicos.

QUESTÃO 05

Em um projeto de integração entre o legado da Comunidade dos Arturos e as ações educativas na escola, deve-se considerar o desafio de

A transpor os fundamentos epistemológicos para o currículo, revisando o repertório sociocultural dos estudantes.
B superar as barreiras monoepistêmicas do currículo, reconhecendo a pluralidade sociocultural.
C avaliar as tradições dos povos de matriz africana, comparando-as aos conhecimentos monoepistêmicos.
D revisar a base epistêmica das matrizes culturais brasileiras, contemplando as especificidades dos saberes de todos os povos.

Área livre

Texto para as questões 06 e 07

Aos cinco anos de idade, minha visão era muito ruim. Eu enxergava de forma embaçada e confusa. Aos dez, só nos meus sonhos as imagens eram nítidas, perfeitas e lindamente coloridas. Aos doze, elas eram tão somente produções do meu cérebro criativo. E graças a ele, eu via rostos, paisagens e tudo mais que não conseguia ver com os olhos físicos. Graças aos olhos da mente, o meu mundo não se reduziu à completa escuridão. Neles encontrei a luz que sempre iluminou a minha vida. A curiosidade e o desejo de enxergar desenvolveram em mim uma outra visão. Aquela que vem do interior. Apalpar tudo, perceber as formas e, por meio delas, identificar o que se tem nas mãos, o ambiente, o dia e a noite. É o caminho para que a cegueira não nos abata. Quando foi diagnosticada a doença que me acometia, o médico não fez rodeios: "Este é o maior agravante. Não afeta a aparência dos olhos". Esse fato leva o leigo e desinformado a não acreditar que a pessoa tem um sério problema de visão.

TOLEDO, M. G. A. **Os olhos de minha alma**. Belo Horizonte: EIS, 2025 (adaptado).

QUESTÃO 06

Ao receber um estudante em condições semelhantes à descrita no texto e pautar-se nos princípios da Educação Inclusiva, um professor deve, em suas práticas pedagógicas, compreender "a outra visão" como

A dimensão intuitiva do conhecimento que auxilia os processos de ensino e de aprendizagem.
B complemento à aprendizagem escolar e às práticas sistematizadas de ensino.
C processo espontâneo decorrente da limitação visual e das repercussões na aprendizagem.
D articulação de linguagem e memória à apropriação do conhecimento em situações mediadas de ensino.

QUESTÃO 07

Sob a perspectiva da inclusão, a promoção da interação social e o favorecimento da alteridade no ambiente escolar dependem do(a)

A mobilização de estratégias compensatórias inclusivas, uma vez que adaptações subjetivas favorecem a superação das barreiras impostas pela deficiência.
B acolhimento do estudante, uma vez que a efetivação das normas de convivência decorre do reconhecimento de sinais socialmente aprovados pelo grupo.
C valorização das disposições individuais de convívio, uma vez que a legitimação das diferenças se constrói nas relações entre os sujeitos.
D reconhecimento da condição do estudante, uma vez que intervenções inclusivas envolvem formas de compreensão da diferença.

Área livre

QUESTÃO 08

Librinhas

Na comunidade surda, as pessoas, além do nome, são designadas por um sinal, que funciona como nome próprio. Em geral, os sinais são motivados por características físicas ou da personalidade ou mesmo por um trejeito ou mania.



Disponível em: https://apps.univesp.br. Acesso em: 2 set. 2026 (adaptado).

Em uma aula sobre diversidade, uma professora utiliza a tirinha com sua turma. Considerando os pressupostos de uma educação bilíngue para surdos, qual proposta pedagógica é adequada?

A Discutir a atribuição de sinais como prática linguística e cultural da comunidade surda, envolvendo estudantes surdos e ouvintes na reflexão sobre Libras e pertencimento.

B Abordar a atribuição de sinais como forma de identificação pessoal, ampliando a participação de estudantes surdos nas interações realizadas em Língua Portuguesa.

C Explorar os sinais atribuídos aos personagens, priorizando a identificação das características pessoais que motivaram sua escolha e que estão representadas nas imagens da tirinha.

D Apresentar a atribuição de sinais como elemento da identidade surda, utilizando a tirinha para comparar a comunicação em Libras com as formas de nomeação empregadas por estudantes ouvintes.

QUESTÃO 09

Plano Nacional de Educação (PNE)

Objetivo 6 – Ampliar a oferta de Educação Integral em tempo integral para rede pública, assegurando sua qualidade e a intencionalidade pedagógica das atividades.

Estratégia 6.3 – Otimizar e promover o efetivo aproveitamento do tempo de permanência na escola durante jornada expandida, com o objetivo de alcançar o desenvolvimento integral dos estudantes, por meio da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais e tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais, de maneira a unir, com intencionalidade pedagógica, atividades acadêmicas, científicas, tecnológicas, de reforço e recomposição de aprendizagem, recreativas, esportivas, artísticas e culturais.

BRASIL. **Lei n. 15 388, de 14 de abril de 2026**. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil. Acesso em: 13 set. 2026.

Ao reorganizar o currículo escolar na perspectiva da Educação Integral para a implementação de uma jornada expandida, a equipe pedagógica deve

A planejar percursos formativos a partir de uma questão orientadora comum, articulando conceitos e linguagens com objetivos pedagógicos compartilhados.

B ampliar a jornada com blocos de aprofundamento por componente curricular, permitindo o desenvolvimento de conteúdos específicos em períodos adicionais.

C distribuir temas transversais entre os componentes curriculares, alinhando a abordagem desses temas aos conteúdos previstos no planejamento.

D acrescentar oficinas eletivas à organização curricular, ampliando o repertório de atividades oferecidas aos estudantes no contraturno.

Texto para as questões 10 e 11

Os modelos de inteligência artificial generativa (IAGen) parecem entender os textos, mas na realidade não entendem a linguagem e o mundo real. Com isso, podem levar professores e estudantes a depositarem nos resultados um nível de confiança não justificado, o que representa sérios riscos para o futuro da educação.

Ferramentas de IAGen normalmente fornecem apenas respostas-padrão, as quais assumem os valores dos proprietários/criadores dos dados usados para treinar os modelos. Nesse sentido, há o risco de minar o desenvolvimento de opiniões e as expressões plurais de ideias. Por essas razões, dada a metodologia de pré-treinamento baseada em dados de páginas da web e em conversas em mídias sociais, os modelos generativos pré-treinados (GPT) podem marginalizar ainda mais pessoas já desfavorecidas. Devido à sua forma de funcionamento, aos seus materiais de origem e às perspectivas tácitas de seus desenvolvedores, a IAGen, por definição, reproduz visões de mundo dominantes em seus resultados, comprometendo as opiniões minoritárias e plurais.

UNESCO. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris: Unesco, 2024 (adaptado).

QUESTÃO 10

Considerando a presença da IAGen no ambiente escolar, qual o papel do professor na mediação do uso dessa tecnologia como ferramenta nos processos de ensino e de aprendizagem?

A Orientar a formulação de perguntas qualificadas, o que permite a obtenção de respostas confiáveis da IA.
B Ampliar a diversidade de tecnologias utilizadas, assegurando o domínio técnico das diferentes ferramentas da IAGen.
C Assegurar a intencionalidade pedagógica, buscando a interpretação qualificada das informações produzidas a partir de sistemas de IA.
D Possibilitar o acesso à pluralidade de ideias, o que assegura resultados de pesquisa gerados pela IAGen mais robustos e democráticos.

QUESTÃO 11

Os desafios apresentados no texto sobre o uso das IAGen demandam ações formativas da gestão escolar para enfrentá-los. Essas ações devem incluir a

A formação continuada dos professores para ampliar o uso das IAGen na correção de atividades realizadas pelos estudantes.
B orientação dos estudantes para adotar as IAGen na realização de atividades e na superação das dificuldades de aprendizagem.
C discussão com a comunidade escolar sobre os riscos das IAGen na reprodução de desigualdades sociais.
D utilização das IAGen para elaborar um currículo da escola em consonância com as novas tecnologias.

Área livre

Texto para as questões 12 e 13

Tinha uma negrinha Isolina que sabia ler. Era solicitada para ler as receitas. Eu tinha uma inveja da Lina! E pensava: "Ah! Eu também vou aprender a ler! Se ela é preta e aprendeu, por que é que eu não hei de aprender?"

No ano de 1925, as escolas admitiam as alunas negras. Mas, quando as alunas negras voltavam das escolas, estavam chorando... As professoras aceitavam os alunos pretos por imposição.

No final do governo do senhor Artur Bernardes (1918-1922), várias crianças estavam alfabetizadas. Os pobres completavam o quarto ano e recebiam o diploma. As crianças ricas prosseguiam os estudos. Os pobres não tinham possibilidades de estudar nem o curso ginasial. E quantos meninos pobres choravam porque queriam estudar! E quantos meninos ricos choravam porque não queriam estudar.

JESUS, C. M. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986 (adaptado).

QUESTÃO 12

Considerando o direito à educação previsto na Constituição Federal, que ações são capazes de minimizar cenários de desigualdades sociais?

A Estabelecer estratégias para ampliar o acesso e a permanência na escola, bem como orientar a atuação do poder público para implementação das políticas educacionais.

B Sugerir ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino, assim como priorizar iniciativas das redes escolares para atender às necessidades identificadas em cada comunidade.

C Definir programas específicos para permitir o atendimento escolar, assim como atribuir às redes de ensino a responsabilidade pela formulação de estratégias de abrangência nacional.

D Ampliar as oportunidades de escolarização para grupos historicamente excluídos, bem como delegar aos sistemas estaduais a responsabilidade pela execução das políticas destinadas à redução das desigualdades educacionais.

QUESTÃO 13

Tendo em vista os efeitos do racismo estrutural no Brasil, o sofrimento das crianças negras que retornam chorando da escola evidencia a

A reprodução de atitudes discriminatórias nas relações escolares associadas às percepções individuais que atribuem diferentes valores às experiências dos estudantes.

B existência de diferenças culturais no processo de escolarização decorrentes da tensão entre os modos de vida da população e os valores disseminados pela instituição escolar.

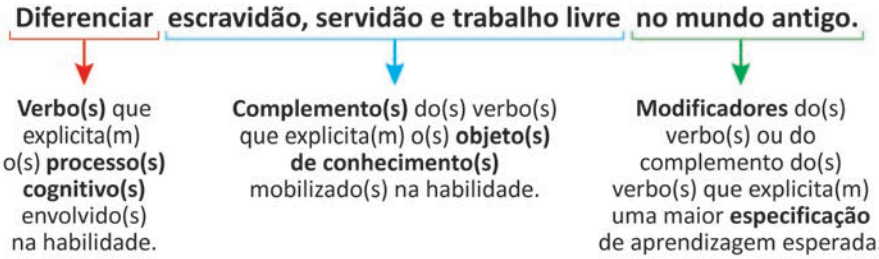
C necessidade de intervenção pedagógica decorrente de conflitos interpessoais no ambiente escolar.

D manutenção de relações associadas a práticas institucionais que contribuem para produzir assimetrias sociais.

Área livre

Texto para as questões 14 e 15

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo nacional, orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral. Nela, as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes nos diferentes contextos escolares. São descritas de acordo com determinada estrutura, conforme o exemplo a seguir, extraído da BNCC.



QUESTÃO 14

Na organização apresentada pela BNCC, os modificadores descrevem

A circunstâncias associadas ao desenvolvimento do conteúdo.
B temas que devem ser compreendidos pelos estudantes.
C assuntos que devem permear o trabalho pedagógico.
D enquadres teóricos previstos nos currículos escolares.

QUESTÃO 15

As habilidades da BNCC orientam o professor na organização dos planos de aula quando são

A consideradas como referência para definir os conteúdos da aula, em articulação com a escolha dos recursos didáticos e dos procedimentos de ensino previstos nas escolas.
B transcritas no planejamento para delimitar as metodologias de ensino, em articulação com os objetos de conhecimento e os procedimentos didáticos previstos no documento.
C utilizadas como matriz para organizar os conteúdos, em articulação com a sequência estabelecida por códigos alfanuméricos na definição dos temas ministrados.
D selecionadas em função das aprendizagens pretendidas, em articulação com os objetivos de aprendizagem e os procedimentos de avaliação planejados.

Área livre

Texto para as questões de 16 a 19

TEXTO 1

Creio que, na tenra idade, começamos a negação autoritária da curiosidade com os “mas que tanta pergunta, menino”; “cale-se, seu pai está ocupado”; “vá dormir, deixe a pergunta pra amanhã”.

A impressão que tenho é a de que, em última análise, o educador autoritário tem mais medo da resposta do que da pergunta. Teme a pergunta pela resposta que deve dar.

Creio, por outro lado, que a repressão à pergunta é uma dimensão apenas da repressão maior – a repressão ao ser inteiro, à sua expressividade em suas relações no mundo e com o mundo.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

TEXTO 2

Oito anos

Por que o fogo queima?
Por que a lua é branca?
Por que a Terra roda?
Por que deitar agora?
Por que as cobras matam?
Por que o vidro embaça?
Por que você se pinta?
Por que o tempo passa?
Por que que a gente espirra?
Por que as unhas crescem?
Por que o sangue corre?
Por que que a gente morre?
Do que é feita a nuvem?
Do que é feita a neve?
Como é que se escreve
Réveillon
Well, well, well
Gabriel

TOLLER, P.; DUNGA. Disponível em: www.letras.mus.br.
Acesso em: 4 jun. 2026 (fragmento).

QUESTÃO 16

Considerando os textos e a importância da articulação entre escola, família e comunidade para o desenvolvimento integral dos estudantes, é coerente com essa perspectiva

A admitir as perguntas das crianças como manifestação da curiosidade, cabendo à família acolhê-las afetivamente e à escola convertê-las em conteúdos sistematizados.

B organizar atividades com base nas perguntas das crianças, priorizando aquelas relacionadas aos conteúdos previstos no currículo e aos objetivos de aprendizagem de cada etapa.

C compreender as perguntas das crianças como oportunidades educativas, favorecendo a construção do conhecimento nos diferentes contextos de aprendizagem.

D reconhecer a formulação contínua de perguntas como característica do desenvolvimento infantil, orientando as crianças em relação à idade adequada e ao momento propício para sanar suas dúvidas.

Área livre

QUESTÃO 17

Caso as indagações de Gabriel, formuladas no Texto 2, fossem levadas para a sala de aula, o professor deveria interpretá-las como

A formas de expressão dos estudantes, criando espaços de manifestação de suas inquietações e favorecendo sua participação nas discussões desenvolvidas no contexto escolar.

B pontos de partida para o ensino, orientando os objetivos de aprendizagem previamente definidos e favorecendo a apropriação dos conhecimentos considerados relevantes para a formação dos estudantes.

C oportunidades de respondê-las prontamente, organizando o trabalho pedagógico e favorecendo situações de aprendizagem orientadas à produção de respostas aos questionamentos dos estudantes.

D orientadoras para o desenvolvimento das aulas, servindo de base para a introdução de conteúdos programáticos e favorecendo a reformulação do currículo escolar.

QUESTÃO 18

Na perspectiva freireana de que há uma necessidade humana de compreender para explicar, as curiosidades de Gabriel (Texto 2) podem prenunciar um processo de letramento científico na medida em que se constituem como

A resultados de apreensão científica da realidade, provenientes de diferentes campos do conhecimento, os quais podem delimitar questões de investigação e orientar a busca por explicações.

B deduções filosóficas em estágio inicial de elaboração, originadas da observação de fenômenos naturais, as quais podem orientar a construção progressiva de explicações sobre a realidade.

C questionamentos sobre fenômenos observados, oriundos de experiências empíricas, os quais podem desencadear investigações fundamentadas em conhecimentos científicos.

D inferências interpretativas sobre fenômenos cotidianos, derivadas de conhecimentos do senso comum, as quais podem explicitar processos explicativos ao longo da investigação.

QUESTÃO 19

No exercício da docência na Educação Básica, uma postura investigativa caracteriza-se pela capacidade de

A utilizar manuais técnicos no planejamento, buscando fontes científicas validadas por especialistas e replicando informações que impactam as práticas cotidianas.

B utilizar textos científicos na prática docente, ampliando o próprio repertório cultural e transmitindo conhecimentos sistematizados aos estudantes.

C problematizar as inovações pedagógicas, utilizando referenciais metodológicos previamente testados e aplicando teorias de ensino e de aprendizagem consolidadas.

D problematizar os fenômenos educativos, compreendendo suas razões e produzindo conhecimentos para a reelaboração da própria prática docente.

Área livre

QUESTÃO 20



BECK, A. Disponível em: https://tirasarmandinho.tumblr.com. Acesso em: 2 set. 2026.

Para tratar da questão ambiental e ampliar o senso crítico dos estudantes, uma professora propôs um debate a partir dessa tirinha. Após esse debate, os estudantes devem compreender que é responsabilidade do(a)

A próxima geração desenvolver novas formas de reciclagem para reparar os problemas ambientais, pois o reaproveitamento é uma das principais ações para a sustentabilidade.

B sociedade desenvolver ações de mobilização para solucionar os problemas ambientais, pois a ação coletiva é um dos principais caminhos para a sustentabilidade.

C consumidor avaliar os impactos das próprias escolhas para solucionar os problemas ambientais, pois esse tipo de reflexão é um dos principais meios para uma sociedade mais sustentável.

D ciência desenvolver produtos tecnológicos para lidar com os problemas ambientais, pois os cientistas são os principais agentes para a implementação de soluções mais sustentáveis.

Área livre

Texto para as questões 21 e 22

"A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. A gente não quer negar as coisas que os brancos nos ensinaram, mas a gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que elas acham bom. Agora temos leis que falam de Educação Indígena. As leis estão do nosso lado, e nós vamos lutar para que elas sejam cumpridas", relata uma professora de Educação Escolar Indígena.

BRASIL. **As leis e a Educação Escolar Indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 2001 (adaptado).

QUESTÃO 21

A legislação para a Educação Escolar Indígena resulta de políticas públicas voltadas às diferentes etnias, considerando a diversidade dos povos originários. Para essa modalidade de ensino, as diretrizes orientam que as escolas indígenas

A compartilhem o calendário e a organização curricular das escolas não indígenas, preservando metodologias convergentes e valorizando o uso das línguas indígenas em atividades escolares específicas.

B articulem os currículos às diretrizes gerais da educação nacional, incorporando metodologias definidas pelos sistemas de ensino e adequando-as às características de cada povo.

C adotem modelos pedagógicos das escolas não indígenas, preservando conteúdos comuns e adequando o calendário escolar às orientações dos sistemas de ensino.

D organizem práticas pedagógicas, incorporando os conhecimentos comunitários e valorizando as características linguístico-culturais de cada povo.

QUESTÃO 22

Com base nos princípios da Educação Escolar Indígena, o que deve ser considerado no planejamento de uma avaliação?

A As epistemologias e os saberes dos povos originários como referência para definir critérios de avaliação.

B Os parâmetros e os critérios definidos pelas teorias da avaliação, a fim de valorizar os saberes específicos.

C As epistemologias e os saberes dos povos originários como objeto de avaliação para estabelecer critérios para a aferição da aprendizagem.

D Os parâmetros e os critérios definidos pelas avaliações em larga escala, a fim de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior.

Área livre

Texto para as questões 23 e 24



CABRAL, I. Disponível em: www.ivancabral.com. Acesso em: 31 jul. 2026.

QUESTÃO 23

No contexto escolar, a abordagem pedagógica de situações relacionadas à ética requer a reflexão sobre

A valores éticos compartilhados, promovendo a construção de consensos entre os estudantes acerca das situações analisadas.
B princípios éticos presentes na família, articulando-os aos padrões de convivência estabelecidos no ambiente escolar.
C questões éticas presentes no cotidiano, relacionando-as às diferentes experiências dos estudantes para a construção de posicionamentos fundamentados.
D comportamentos éticos inadequados, orientando a formulação de condutas socialmente aceitas diante das situações vivenciadas.

QUESTÃO 24

Ao elaborar um plano de aula, o professor pode mobilizar diferentes materiais de acordo com a função que eles desempenham nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse caso, a charge é utilizada como

A referência bibliográfica, possibilitando a fundamentação teórica de questões éticas e sociais.
B recurso didático, associando humor, arte e crítica social à problematização de questões éticas.
C recurso metodológico, associando cultura, expressão narrativa e ludicidade à promoção de valores éticos.
D objeto de conhecimento, possibilitando a problematização de valores éticos compartilhados pela comunidade escolar.

Área livre

Texto para as questões 25 e 26

Com a popularização das ferramentas de inteligência artificial generativa (IAGen) e o uso crescente de imagens manipuladas (deepfakes), as formas de violência praticadas no ambiente escolar têm se ampliado, enquanto os processos de radicalização entre adolescentes se potencializam. De acordo com uma organização não governamental, 16 deepfakes de cunho sexual foram registradas em escolas de dez estados brasileiros entre 2023 e 2025. São vídeos, áudios e imagens extremamente realistas criados com o uso de inteligência artificial que mostram meninas e mulheres dizendo ou fazendo coisas que, na realidade, nunca disseram ou fizeram.

Disponível em: https://jornal.unicamp.br. Acesso em: 16 jun. 2026 (adaptado).

QUESTÃO 25

Considerando a problemática apresentada no texto, é papel da escola incluir no Projeto Político Pedagógico

A diretrizes que preveem sanções disciplinares para diminuir a misoginia nas redes sociais.
B palestras com especialistas em segurança pública para superar o sexismo nos ambientes digitais.
C ações que problematizem discursos misóginos para enfrentar a violência de gênero nos ambientes digitais.
D atividades de monitoramento técnico para controlar publicações de conteúdos sexistas nas redes sociais.

QUESTÃO 26

Como parte do trabalho pedagógico voltado à educação para o uso responsável das tecnologias digitais, um professor de Ensino Médio seleciona esse texto para discutir os impactos das deepfakes na vida em sociedade. Para compreender as causas desse fenômeno sociológico, o docente propõe a análise

A dos comportamentos das mulheres no ambiente virtual, a fim de relacioná-los à ocorrência desse tipo de violência.
B do funcionamento dos algoritmos das inteligências artificiais generativas, a fim de associá-los às relações assimétricas de poder.
C das formas de produção de conteúdos digitais, a fim de associá-las às transformações tecnológicas contemporâneas.
D das políticas de privacidade das plataformas digitais, a fim de relacioná-las às formas de exposição de conteúdos.

Área livre

QUESTÃO 27

A vivência das pessoas e dos grupos sociais é atravessada por uma multiplicidade de dimensões que interagem de determinada maneira e influenciam suas formas de estar no mundo. A sobreposição desses fatores molda as identidades e as relações sociais, inclusive no que tange às desigualdades que tendem a sofrer, a depender de quem são no mundo.

O reconhecimento da diversidade é tanto um direito de grupos específicos que demandam oferta escolar diferenciada para ter seu direito à educação atendido quanto um direito coletivo, na medida em que integra um projeto democrático de sociedade no qual todas as pessoas têm direito à educação, considerando, em seu desenvolvimento pessoal, diversos pontos de vista, valores e modos de existência.

BRASIL. **Marco Referencial de Equidade na Educação**: documento em construção. Brasília: MEC; Secadi, 2025 (adaptado).

O reconhecimento da diversidade e da garantia do direito à educação consiste em compreender as modalidades educacionais como

A mecanismos de reorganização administrativa dos sistemas de ensino destinados a estruturar práticas pedagógicas e critérios de avaliação entre diferentes contextos escolares.

B formas de flexibilização curricular destinadas a oferecer percursos formativos diferenciados até a superação das desigualdades entre os estudantes.

C instrumentos de atendimento complementar destinados a suprir dificuldades individuais dos estudantes na adaptação ao currículo comum.

D estratégias de organização dos processos de ensino e de aprendizagem destinadas a atender às especificidades de determinados grupos socioculturais.

QUESTÃO 28

O Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi inspirado em uma estrutura teórica e empírica tradicionalmente utilizada e relatada na literatura internacional. O nível socioeconômico (NSE) do estudante está intimamente relacionado ao acesso a recursos e a oportunidades.

BRASIL. **Saeb 2023**: Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) – Nota Técnica. Brasília: Inep, 2025 (adaptado).

Considerando a finalidade do Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) no planejamento das políticas educacionais, conclui-se que ele pode orientar políticas públicas que demandam

A ações voltadas à redução das disparidades entre redes de ensino, promovendo distribuição equivalente de recursos entre os diferentes sistemas educacionais.

B critérios de alocação de recursos, considerando a heterogeneidade das condições socioeconômicas em que o direito à educação é efetivado.

C definições curriculares para diferentes contextos educacionais, considerando os perfis socioeconômicos dos estudantes no estabelecimento dos objetivos de aprendizagem.

D parâmetros de comparação entre redes de ensino, promovendo classificações de desempenho das escolas nos sistemas de avaliação.

Área livre

Texto para as questões 29 e 30

TEXTO 1

Um homem foi condenado após discriminar uma professora por realizar atividade pedagógica sobre cultura afro-brasileira em uma escola estadual. Segundo a sentença do juízo da Vara Criminal da cidade, as manifestações extrapolaram eventual divergência sobre métodos pedagógicos e configuraram tentativa de inferiorização de expressões culturais e religiosas específicas. De acordo com os autos, as falas ocorreram durante atividade vinculada ao projeto pedagógico relacionado à Consciência Negra. A acusação sustentou que, embora dirigidas à professora, as manifestações tinham como objetivo discriminar coletivamente pessoas negras e praticantes de religiões de matriz africana.

Disponível em: www.lex.com.br. Acesso em: 26 jul. 2026 (adaptado).

TEXTO 2

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, para os educadores, para o currículo e para a formação docente.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, n. 1, jan.-abr. 2012 (adaptado).

QUESTÃO 29

No que diz respeito às práticas curriculares voltadas à educação das relações étnico-raciais, a descolonização do currículo pressupõe reconhecer que a

A implementação de práticas curriculares voltadas à valorização da história e da cultura afro-brasileira favorece o questionamento de formas de legitimação dos conhecimentos no currículo.

B inserção da história e da cultura afro-brasileira no currículo amplia o repertório cultural da escola e fortalece o reconhecimento da diversidade nas práticas curriculares.

C adoção de práticas pedagógicas relacionadas à história e à cultura afro-brasileira favorece a revisão do currículo e amplia o reconhecimento de diferentes experiências culturais no espaço escolar.

D abordagem das relações étnico-raciais no currículo demanda estratégias institucionais para mediar conflitos e fortalecer a convivência democrática entre os diferentes segmentos da comunidade escolar.

QUESTÃO 30

No planejamento de práticas pedagógicas comprometidas com a pluralidade religiosa e cultural, a descolonização do currículo implica

A identificar a pluralidade de experiências sociais e culturais no espaço escolar, promovendo adequações na organização curricular e na formação discente.

B revisar perspectivas historicamente marginalizadas na organização curricular, endossando as bases teóricas adotadas nos processos de ensino e de aprendizagem.

C transformar as relações de poder na produção do conhecimento, reconhecendo a centralidade de perspectivas historicamente dominantes na organização curricular.

D adaptar as práticas sociais da escola, favorecendo o diálogo entre diferentes experiências históricas e culturais na organização curricular.

Área livre

QUESTÃO DISCURSIVA

TEXTO 1

Neurodiversidade, inclusão e futuro: o desafio de construir uma escola e uma sociedade para todos

Por trás de qualquer estatística estão as histórias de crianças e de adolescentes que enfrentam barreiras diárias – físicas, pedagógicas, comunicacionais e, sobretudo, atitudinais. Estudantes com autismo, TDAH, dislexia, síndrome de Down, deficiência intelectual e outras condições cognitivas continuam a lidar com currículos engessados, avaliações padronizadas e pouca ou nenhuma acessibilidade pedagógica. As escolas, muitas vezes, não dispõem de recursos formativos e estruturais que lhes permitam responder à diversidade humana como regra, e não como exceção.

Construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva exige reconhecer que a diferença faz parte da humanidade. Mais do que classificar pessoas como "neurotípicas" ou "neurodivergentes", é preciso reconhecer e acolher a pluralidade de modos de aprender, de comunicar e de existir.

MAIA, L. Disponível em: http://marianakotscho.uol.com.br. Acesso em: 3 set. 2026.

TEXTO 2

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma abordagem pedagógica fundamentada nos avanços da neurociência, da tecnologia educacional e da psicologia da aprendizagem. O DUA propõe que o ensino seja planejado, desde o início, considerando a variabilidade dos estudantes, em vez de depender de adaptações realizadas posteriormente. Embora ofereça múltiplos benefícios, a implementação do DUA não está isenta de desafios. A formação docente, o tempo destinado ao planejamento, o acesso a recursos tecnológicos e o apoio institucional constituem fatores fundamentais para o seu êxito.

MARTINEZ, G. M. B. et al. The Impact of Universal Design for Learning (UDL) on Inclusive Education: An Analysis of Participation and Academic Performance. **Architecture Image Studies**, v. 6, 2025.

TEXTO 3

"Aulas interativas são ótimas, mas em excesso fazem mal": o Desenho Universal para a Aprendizagem e a importância de integrar mais tecnologia com interações anônimas no Ensino Superior

Resumo: Este estudo investiga o papel das vozes de estudantes neurodivergentes na formação de experiências educacionais e no engajamento no Ensino Superior. Há uma lacuna significativa na literatura sobre a incorporação das vozes de estudantes neurodivergentes no planejamento curricular no Ensino Superior. Ao integrar elementos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), este estudo teve como objetivo aprimorar o engajamento cognitivo e emocional entre estudantes neurodivergentes e neurotípicos. Os resultados revelam que as aulas expositivas tradicionais frequentemente careciam de engajamento, enquanto as atividades interativas eram geralmente preferidas. No entanto, o excesso de interatividade, particularmente em discussões em grupo, por vezes se mostrou opressor. Os estudantes neurodivergentes preferiram interações anônimas, mediadas por tecnologia, e tarefas práticas, o que lhes permitiu participar de forma mais efetiva na aprendizagem. Além disso, os estudantes neurodivergentes apresentaram dificuldades de participação e de concentração, especialmente diante da leitura extensa e de explicações verbais prolongadas. Os resultados sugerem que estratégias interativas e mediadas por tecnologia podem favorecer o engajamento e criar ambientes de aprendizagem mais acolhedores para estudantes neurodivergentes. Embora essas estratégias beneficiem todos os estudantes, mostram-se especialmente relevantes para responder às necessidades de neurodivergentes. Nesse sentido, incorporar as vozes dos estudantes ao planejamento pedagógico é fundamental para a construção de experiências de aprendizagem mais inclusivas, acolhedoras e eficazes.

DURGUNGOZ, F. C.; DURGUNGOZ, A. **Higher Education**, n. 89, 2025 (adaptado).

Como integrante da equipe pedagógica de uma escola de Educação Básica, você foi convidado a contribuir para uma formação docente sobre neurodiversidade. Para preparar o encontro, a equipe solicitou a produção de um artigo de opinião destinado aos professores da escola com o propósito de promover uma reflexão sobre os desafios da inclusão e sobre as práticas de ensino voltadas à diversidade dos estudantes.

Em seu artigo de opinião, você deve:

1. apresentar os principais desafios enfrentados para promover uma educação inclusiva;
2. defender a necessidade de superar a centralidade da aula expositiva, a fim de articular diferentes formas de ensinar e de promover a participação de estudantes neurodivergentes; e
3. apresentar uma atividade pedagógica desenvolvendo um conteúdo previsto em seu componente curricular que possibilite múltiplas formas de engajamento dos estudantes.

PND2026PND2026PND2026

	RASCUNHO
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

PND2026PND2026PND2026

Texto para as questões de 31 a 33

TEXTO 1

Os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito às práticas e aos domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; em celebrações; em formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e em lugares, como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas. O patrimônio imaterial é transmitido de geração em geração e constantemente recriado pelas comunidades e pelos grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana.

Disponível em: www.gov.br/iphan.
Acesso em: 15 jul. 2026 (adaptado).

TEXTO 2

A cidade de Caruaru e a Feira de Caruaru imbricam-se, entrosam-se uma na outra e se expandem ao mesmo tempo, aquela dependendo quase sempre desta, pois a cidade nasceu da feira, e com a feira. Não há como separar uma da outra: compositores, cantadores de cordel, o grande Luiz Gonzaga e memorialistas já vinham alertando, há tempos, para a inseparabilidade das duas. As pesquisas, documentais e de campo, vieram confirmar a voz do povo: a feira é de Caruaru. Caruaru parece viver para e em função de sua feira.

Disponível em: https://bcr.iphan.gov.br.
Acesso em: 15 jul. 2026 (adaptado).

QUESTÃO 31

Como parte de uma atividade para a gincana escolar, a professora de História deve solicitar à turma do 6º ano do Ensino Fundamental que leia os textos e identifique patrimônios imateriais da cultura em uma visita à Feira de Caruaru. Após a visita, a turma deve entregar à professora um

A levantamento cartográfico da área ocupada pela feira, indicando ruas, estacionamentos e setores destinados à circulação de mercadorias.

B álbum fotográfico com imagens dos galpões, dos mercados e das barracas mais antigas da feira, acompanhado de uma descrição das características arquitetônicas.

C dossiê sobre os tocadores de viola e os repentistas da feira, reunindo entrevistas, registros de apresentações, trajetórias de vida e informações sobre a transmissão desses saberes.

D inventário dos produtos comercializados na feira, acompanhado de uma descrição das formas de comercialização, procedência e importância econômica para o mercado local.

Área livre

QUESTÃO 32

Como parte de uma sequência didática sobre cultura e produção do conhecimento histórico, a professora do 9º ano do Ensino Fundamental solicitou aos estudantes que lessem os textos e investigassem a Feira de Caruaru. Para isso, a docente organizou a turma em grupos e distribuiu diversas fontes documentais, explicando que todos responderiam à mesma questão de investigação, pois o conjunto de fontes históricas possibilita confrontar diferentes perspectivas sobre a feira. O corpus documental que atende a esse critério é composto por

A catálogos de roupas e acessórios comercializados na feira; anúncios publicitários; pesquisas de consumo e listas de produtos mais vendidos.

B fotografias antigas da feira; plantas arquitetônicas dos galpões; mapas da área comercial e registros sobre as transformações do espaço urbano.

C registros sobre os queijos comercializados na feira; fichas de catalogação; fotografias dos produtos e descrições dos modos tradicionais de produção e de comercialização.

D entrevistas com bordadeiras e artesãs da feira; catálogos de exposições; reportagens de jornais locais e registros audiovisuais sobre a transmissão dos ofícios.

QUESTÃO 33

Com os resultados do trabalho elaborado pelos grupos sobre a Feira de Caruaru, a professora desenvolveu com a turma uma atividade de análise metodológica das fontes consultadas. Ao discutir fontes orais, audiovisuais, textuais, materiais e iconográficas, a docente destacou o conhecimento histórico como resultado da leitura crítica da documentação em diálogo com os novos resultados de pesquisa em Ciências Humanas. A análise realizada pelos estudantes deve

A identificar a autoria das fontes, considerando o contexto de produção e a finalidade, e confrontá-la com as perspectivas de produções acadêmicas sobre a feira.

B selecionar as fontes, considerando o quantitativo de informações e a qualidade, e confrontá-las com a literatura regionalista sobre a feira.

C digitalizar o acervo das fontes, considerando a pluralidade de temas e a tipologia, e confrontá-lo com os relatórios financeiros da feira.

D organizar as fontes, considerando os dados qualitativos e a tipologia, e confrontá-las com os registros patrimoniais da feira.

Área livre

Texto para as questões de 34 a 36



Bon appétit, vossa majestade é uma série que acompanha a vida de uma chef de cozinha especialista em culinária francesa. No auge de sua carreira, ela é, repentinamente, transportada para um palácio real de um reino antigo da Coreia. Nessa nova condição, a chef se vê obrigada a cozinhar para um tirano exigente: o rei Lee Heon, um homem muito bonito, mas conhecido por ter o temperamento explosivo e o paladar apurado. Na narrativa, a culinária aparece como linguagem cultural, prática social e forma de preservação da memória histórica.

Disponível em: https://universosagas.com.br.
Acesso em: 18 maio 2026 (adaptado).

QUESTÃO 34

Ao planejar uma sequência didática sobre História da Ásia para o Ensino Médio, uma professora de História, inspirada na série, propôs uma oficina culinária em que os estudantes deverão pesquisar pratos tradicionais coreanos e analisar os contextos históricos de sua produção, relacionando alimentação, patrimônio cultural e identidades.

Em uma perspectiva crítica, a proposta pedagógica deve abordar a

A identificação da culinária afetiva, articulando os conceitos de memória gastronômica, identidades regionais, permanências históricas e transmissão das práticas alimentares.

B caracterização estética da série, articulando os conceitos de memória coletiva, cultura midiática, zonas de contato e compreensão histórica da circulação das práticas alimentares.

C investigação histórica da culinária, articulando os conceitos de temporalidades, identidades culturais, permanências e transformações das práticas alimentares.

D descrição audiovisual da série, articulando os conceitos de cultura visual, representação do passado, patrimônio histórico e construção estética das práticas alimentares.

Área livre

QUESTÃO 35

Em um planejamento para o Ensino Médio, as professoras de Sociologia e de História utilizaram a série *Bon appétit, vossa majestade* para discutirem, em perspectiva interdisciplinar, como os espaços da cozinha da corte coreana expressam hierarquias políticas e distinções de gênero.

Qual produto didático se alinha à proposta das professoras e representa esse tipo de relação social?

A Conjunto de lambe-lambes com colagens que representem homens e mulheres em espaços separados na corte coreana, articulando diferenças geracionais; distinções de vestimentas; e papéis sociais definidos nas relações de trabalho.

B Catálogo ilustrado com mulheres da corte coreana associadas ao preparo doméstico dos alimentos, representando patrimônio gastronômico; divisão das tarefas entre homens e mulheres; e permanência das tradições alimentares coreanas.

C Portfólio audiovisual que apresente cerimônias e banquetes, articulando etiqueta palaciana; posições de prestígio econômico; e valorização das figuras masculinas associadas ao poder político-administrativo.

D Documentário sobre quem cozinha e quem consome os alimentos, representando a divisão sexual do trabalho; as assimetrias entre homens e mulheres; e as desigualdades sociais.

QUESTÃO 36

Uma professora de História solicitou à turma da 3ª série do Ensino Médio a pesquisa dos principais pratos e produtos sul-coreanos consumidos no Brasil para abordar o conceito de globalização. A turma foi dividida em dois grupos: um grupo responsável pela pesquisa sobre os principais pratos; e o outro, sobre os produtos que circulam no comércio brasileiro. Ao final da pesquisa, cada grupo deve apresentar uma

A abordagem sobre aculturação, em que o produto do primeiro grupo é um mangá com quadrinhos de comidas religiosas sul-coreanas e do segundo, um catálogo de produtos estéticos vendidos no Brasil.

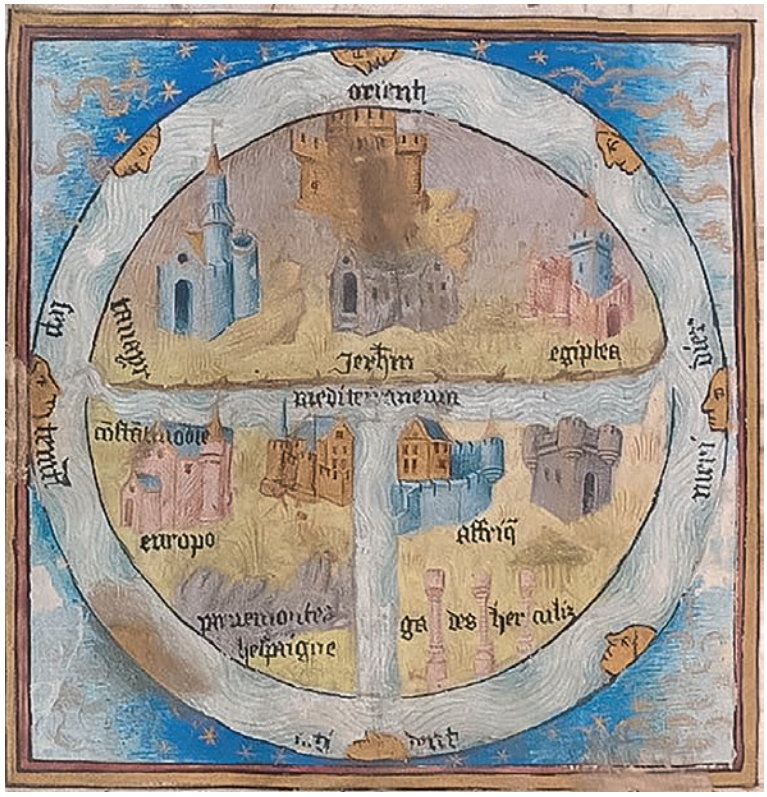
B reflexão sobre sistema-mundo, em que o produto do primeiro grupo é um pato à Pequim disponível nos restaurantes brasileiros e do segundo, uma página da rede social para venda de porcelanas mandarins exportadas para o Brasil.

C análise sobre conexão do comércio internacional, em que o produto do primeiro grupo é um livro de receitas com pratos sul-coreanos disponíveis nos restaurantes brasileiros e do segundo, uma exposição de doramas consumidos no Brasil.

D apresentação sobre hibridização cultural, em que o produto do primeiro grupo é um webtoon com animações sobre refeições tradicionais apreciadas pela realeza sul-coreana e do segundo, um portfólio com propagandas de carros elétricos exportados para o Brasil.

Texto para as questões 37 e 38

TEXTO 1



Mapa do mundo medieval, século XV.

Disponível em: https://collections.library.yale.edu. Acesso em: 15 fev. 2026.

TEXTO 2



Planisfério de Cantino, 1502.

Disponível em: www.mapas.historicos.com. Acesso em 15 fev. 2026.

QUESTÃO 37

Em uma aula de História Moderna, uma professora do Ensino Médio analisou com os estudantes os dois textos e debateu como as cartografias medieval e moderna caracterizaram o mundo conhecido. Com o objetivo de estimular uma postura investigativa para compreender as mudanças de leitura cartográfica e suas diferentes modalidades, a professora deve solicitar a

A produção de videocasts, discutindo as novas formas de representar o espaço e a relação com Jerusalém como o centro do mundo conhecido.
B exposição de materiais iconográficos, destacando os novos limites geográficos da expansão protestante e a relação com os territórios coloniais.
C elaboração de mapas turísticos, ressaltando a primazia das novas rotas de navegação comercial e a relação com a consolidação do capitalismo europeu.
D confecção de maquetes, enfatizando as novas conquistas territoriais europeias do período moderno e a relação com a catequização das missões jesuítas.

QUESTÃO 38

Em uma aula sobre a transição da Idade Média para a Idade Moderna, o professor de História analisou as relações entre as representações do espaço e do imaginário por meio dos mapas apresentados nos textos.

Dessa forma, a atividade pedagógica em que os estudantes indicam nos mapas e explicam as concepções do território consiste em

A identificar mais o continente asiático que o africano, evidenciando a dificuldade de representação do espaço no cenário mercantilista.
B representar mais os elementos simbólicos que a precisão geográfica, evidenciando a centralidade do cristianismo no mundo.
C identificar mais as viagens ultramarinas que a totalidade do espaço geográfico do planeta, evidenciando o conhecimento do Atlântico.
D representar mais o imaginário popular que a técnica cartográfica, evidenciando a influência do folclore no Mediterrâneo.

Área livre

Texto para as questões de 39 a 41

TEXTO 1



Marcha do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Porto Alegre, 1990.

O Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) nasceu durante uma mobilização histórica pela agricultura camponesa. Frei Sérgio Antônio Görgen, dirigente do movimento e integrante do Assentamento Conquista da Fronteira, no Rio Grande do Sul, conta que tudo começou nos anos 1990, após uma forte seca.

Disponível em: https://mpabrasil.org.br. Acesso em: 15 jul. 2026 (adaptado).

TEXTO 2

"A fome é a expressão biológica de males sociológicos". Essa frase de Josué de Castro, sociólogo pernambucano que estudou a fome, denuncia suas raízes no mundo e expõe que, por trás de muitos discursos que justificam a existência dela, há uma intencionalidade política, seja pela concentração de terras, de dinheiro, de tecnologias e/ou de poder político nas mãos de poucos. Mesmo com toda essa concentração, hoje a agricultura camponesa produz 70% de toda a alimentação humana do planeta, utilizando apenas 25% dos recursos naturais. Enquanto isso, no Brasil, o agronegócio possui apenas 15% dos estabelecimentos agrícolas e concentra 75% das terras, ou seja, "muita gente sem terra e muita terra sem gente".

MORAIS, C. M. M. **Agroecologia popular e camponesa**: a chave para acabar com a fome no mundo. Disponível em: www.brasildefato.com.br. Acesso em: 14 jul. 2026 (adaptado).

Área livre

QUESTÃO 39

Ao elaborar um plano de aula interdisciplinar, os professores de História e de Geografia do Ensino Médio devem considerar que os movimentos populares do campo surgiram para

A manter a subvenção da agricultura familiar e fortalecer os processos de exportação pecuária e de produtos agrícolas.
B efetivar a distribuição fundiária brasileira e promover a agricultura familiar e a soberania alimentar.
C operacionalizar os investimentos na produção industrial e fortalecer as cooperativas familiares.
D expandir os investimentos no agronegócio brasileiro e promover a exportação da produção agrícola.

QUESTÃO 40

Ao elaborar um plano de aula sobre a temática da fome, o professor deve considerar que esse processo histórico está associado à

A concentração de terras, interferindo no acesso de populações vulneráveis à produção e ao consumo de alimentos.
B estabilidade econômica, que considera a produção de alimentos básicos e a agricultura convencional.
C distribuição de terras, impactando na produção agrícola e na diversificação econômica.
D reforma agrária, que garante a segurança alimentar e a agricultura de precisão.

QUESTÃO 41

Uma escola de Ensino Fundamental está organizando uma feira de Humanidades. No planejamento pedagógico das atividades, os professores de História e de Geografia ficaram responsáveis por mobilizar os estudantes para a confecção de um produto didático com base no tema gerador Sustentabilidade Agrícola.

Para atender à proposta didática, os docentes devem solicitar aos estudantes que

A organizem um mural sobre a independência da agricultura familiar e a relação de manutenção do mercado interno.
B produzam um fanzine sobre o impacto do agronegócio para a manutenção da produção em larga escala e da monocultura.
C elaborem uma maquete sobre a importância da agricultura familiar para a redução da pobreza e a melhoria na saúde alimentar.
D criem um podcast sobre a autonomia do agronegócio e a relação de dependência ao mercado externo.

Área livre

Texto para as questões de 42 a 44

TEXTO 1

Em 1907, o jornalista Costa Rego publicou o texto intitulado O trabalho das crianças nas fábricas apavora-me, no *Correio da Manhã*, após visitar dois estabelecimentos têxteis na Freguesia da Gávea. Acompanhado do gerente de um dos estabelecimentos, Rego registrou, assim, a experiência:

— Aqui, diga-me o amigo, há também crianças a trabalhar?

— Oh, sim, há também crianças, mas empregam-se em serviços leves.

Não poderei vê-las, essas crianças?

— Com o maior prazer. Venha cá, eu lhe mostrarei todas elas.

O homem levou-me por umas outras dependências da fábrica. Aos meus olhos, investigadores de minúcias, começou então a se desenrolar um doloroso quadro de miséria. As crianças trabalham com os corpinhos tenros já definhados. Eram meninos e meninas, sem distinção, empenhados todos no serviço. Tinham aspecto de tuberculosos. Magros, as faces encovadas e os olhos sombreados de olheiras fundas, mais pareciam esqueletos a se mexerem tetricamente naquele amontoado de engrenagens, de máquinas possantes, que se moviam ruidosamente, numa vertigem formidável de trabalho.

O gerente da fábrica olhava-os com a sua indiferença costumeira.

— Quantas horas trabalham estas crianças?

— O horário é o mesmo, tanto para os adultos como para as crianças. Entram às 6 horas da manhã e saem às 6 horas da tarde. Há dias em que se faz serão. Nesses dias, o serviço prolonga-se pela noite.

— E quanto ganham?

— Conforme o trabalho. Há meninos que fazem por dia 1$300, outros que chegam a ganhar 2$000.

— E não há um momento de recreio para as crianças?

— Oh, sim, a hora do café, a hora do almoço.

— Somente?

— E pra que mais? Eles se satisfazem.

PIRES, I.; FONTES, P. Crianças nas fábricas: o trabalho infantil na indústria têxtil carioca na Primeira República. **Tempo e Argumento**, n. 30, maio-ago. 2020 (adaptado).

TEXTO 2



O trabalho infantil na Primeira República.

Disponível em: https://univesp.br. Acesso em: 16 jul. 2026.

QUESTÃO 42

A historiografia registrou diferentes conceitos de trabalho infantil ao longo do tempo por segmentos distintos, como Estado, empresários, médicos higienistas, juristas, educadores, filantropos, movimento operário e imprensa. Diante disso, um professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental planejou uma aula sobre a História da Infância no Brasil na Primeira República. Para tanto, o trabalho infantil deve ser caracterizado como um(a)

A prática educativa para as famílias, pois possibilitava ensinar às crianças disciplina e hábitos considerados civilizados pelos médicos higienistas.
B prática defendida pela imprensa, pois aumentava a renda familiar e preparava futuros trabalhadores para o setor industrial.
C instrumento estratégico para as elites econômicas, pois objetivava uma mão de obra barata, disciplinada e obediente.
D instrumento legal defendido pelos juristas, pois implicava o combate à vadiagem e evitava a ociosidade das crianças negras e pobres.

QUESTÃO 43

A professora debate o tema do trabalho infantil na Primeira República. Para realizar uma análise interseccional das fontes históricas, a docente conduz uma atividade que deve contemplar o(a)

A diversidade das origens econômicas das crianças.
B importância da disciplina e da obediência fabril.
C atravessamento dos marcadores sociais das diferenças.
D repertório de competências laborais e de práticas educativas.

QUESTÃO 44

Com base em uma perspectiva crítica do ensino de História, o uso articulado e analítico das fontes históricas deve priorizar uma metodologia que considere

A a discussão contextualizada das fontes, as intencionalidades e as relações sociais nelas presentes.
B a fotografia como ilustração do trabalho infantil e o jornal como narrativa sobre a exploração das crianças.
C a imprensa como fonte de opinião e a fotografia como narrativa imagética objetiva sobre o trabalho infantil.
D a leitura contextualizada das fontes, a objetividade da documentação iconográfica e a precisão do texto jornalístico.

QUESTÃO 45

No século XVI, conforme observou um contrabandista inglês no Brasil:

O indígena era um peixe no mar e uma raposa na mata. Sem ele, um cristão, nem para o gozo nem para o ganho, estava preparado para a vida ou para viver. Os primeiros portugueses sentiram simpatia pelos costumes nativos, ou pelo menos aceitavam a necessidade de apreendê-los. Desertores, degredados e feitores não tiveram escolha: penduraram as armas na estaca da habitação comunal e se tornaram aprendizes, suspensos em redes, envoltos na fumaça sagrada do tabaco. Com esposas nativas e cunhados, aprendiam a armar arapucas, distinguir vozes de animais, tratar picadas de cobra, encontrar frutos silvestres e atear fogo na floresta. A geração mestiça criada pelos degredados era culturalmente indígena, falava tupi, conhecia a floresta e os meios de explorá-la. Os filhos da primeira geração de uniões entre portugueses e tupis não aceitavam o status de camponeses e muito menos de escravos. Resistiam ao batismo, andavam nus e não hesitavam em insultar os padres quando se irritavam com suas exigências. Os habitantes portugueses haviam passado a ser quase como índios, porque, sendo cristãos, viviam à moda dos gentios.

DEAN, W. **A ferro e fogo:** a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira. São Paulo: Cia. das Letras, 1996 (adaptado).

Ao abordar os primeiros anos da colonização portuguesa, uma professora de História do Ensino Fundamental propôs, como atividade didático-pedagógica, a análise do texto para promover o desenvolvimento da autonomia crítica dos estudantes. Por meio dessa atividade, os discentes devem criar

A cartilhas que examinem a relação de dependência do colonizador europeu aos saberes e às práticas dos povos originários.
B nuvens de ideias que apresentem a relação de subserviência dos portugueses ao poder curativo das ervas.
C mapas mentais que descrevam a relação hierárquica dos aspectos culturais europeus em detrimento das tradições indígenas.
D infográficos que indiquem a relação assimétrica da evangelização jesuíta em detrimento dos rituais dos gentios.

Texto para as questões de 46 a 48

A narrativa historiográfica por bastante tempo se dedicou a um recorte ocidental. O processo histórico era alinhavado e chamado inclusive de "história da civilização", uma narrativa que dava conta de tudo e de todos. Como se, ao longo do tempo, tivesse havido uma única direção na qual as sociedades se desenvolveram naturalmente, passando pelo predomínio das sociedades europeias, tidas como parâmetro de civilização.

O problema desse tipo de narrativa é que se faz passar por uma história geral e, portanto, universal. Como se valesse de igual medida para todos os recortes geográficos ou grupos sociais, presumindo ser capaz de explicá-los. No entanto, quando olhamos ao nosso redor, nos nossos bairros, nas nossas associações, para as pessoas com quem convivemos, não enxergamos história neles, tampouco em nós mesmos.

As transformações socioculturais do século XX e os avanços na produção historiográfica têm contribuído para dar um pouco mais de cor a uma história até então centrada na política, nos homens (literalmente) e nas instâncias decisórias do poder.

COSTA, A. História Local. In. FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. M. D. (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019 (adaptado).

QUESTÃO 46

Ao abordar as disputas em torno da construção das narrativas históricas, uma professora do Ensino Médio utiliza o texto como ponto de partida para discutir os mecanismos de silenciamento e de visibilização de sujeitos sociais ao longo do tempo. A proposta objetiva estimular o reconhecimento dos estudantes como agentes históricos e favorecer a compreensão da diversidade de experiências que compõem a vida social.

Para acompanhar o desenvolvimento dessas aprendizagens de maneira processual, a professora organizou uma atividade de avaliação formativa em que os estudantes devem produzir um(a)

A linha do tempo ilustrada sobre acontecimentos da história nacional, relacionando marcos cronológicos, personagens públicos e transformações locais.
B quadro comparativo sobre correntes da historiografia, relacionando interpretações teóricas, patrimônio material e formas de organização das comunidades.
C roda de conversa sobre narrativas biográficas, articulando fontes documentais, acontecimentos políticos e perspectivas de análise historiográfica.
D memorial histórico sobre a comunidade, identificando experiências pessoais, memórias dos sujeitos e construção das narrativas históricas em diferentes dimensões.

QUESTÃO 47

Uma professora do Ensino Fundamental elaborou um plano de aula para problematizar a produção dos conhecimentos históricos por meio da perspectiva da História Local. Nesse sentido, a associação entre fontes históricas e metodologia deve abranger

A literatura e análise do discurso.
B arquivo escolar e microanálise.
C fotografia e semiótica.
D filme e hermenêutica.

QUESTÃO 48

O mundo na segunda metade do século XX foi marcado por um processo de questionamento das fronteiras nacionais e da produção de identidades globais, ao mesmo tempo que houve um fortalecimento das particularidades e das comunidades tradicionais.

Qual objetivo de aprendizagem contempla o cenário descrito em articulação com o texto?

A Identificar os tensionamentos entre os blocos capitalista e socialista presentes no contexto da Guerra Fria.
B Evidenciar as relações de poder nas disputas políticas e na consolidação da Nova República no Brasil.
C Analisar os impactos da mecanização da agricultura nas zonas rurais e no período da Ditadura Civil-Militar no Brasil.
D Problematizar as rupturas no campo cultural provocadas pelos novos movimentos sociais na conjuntura da Guerra do Vietnã.

Texto para as questões 49 e 50

TEXTO 1



WATTERSON, B. **Calvin e Haroldo***:* e foi assim que tudo começou. São Paulo: Conrad, 2007.

TEXTO 2

A Segunda Guerra Mundial mal terminara quando a humanidade mergulhou no que se pode encarar, razoavelmente, como uma Terceira Guerra Mundial, embora uma guerra muito peculiar. Pois, como observou o grande filósofo Thomas Hobbes, "a guerra consiste não só na batalha ou no ato de lutar: mas num período de tempo em que a vontade de disputar pela batalha é suficientemente conhecida". À medida que o tempo passava, mais e mais coisas podiam dar errado, política e tecnologicamente, num confronto nuclear permanente embasado na suposição de que só o medo da destruição mútua inevitável impediria um lado ou outro de dar o sempre pronto sinal para o planejado suicídio da civilização. Não aconteceu, mas por cerca de quarenta anos pareceu uma possibilidade diária.

A peculiaridade era a de que, em termos objetivos, não existia perigo iminente de guerra mundial. Mais que isso: apesar da retórica apocalíptica de ambos os lados, os governos das duas superpotências aceitaram a distribuição global de forças no fim da Segunda Guerra Mundial, que equivalia a um equilíbrio de poder desigual, mas não contestado em sua essência.

HOBSBAWM, E. **A Era dos extremos**: o breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Cia das Letras, 1995 (adaptado).

QUESTÃO 49

Durante uma aula sobre o contexto do pós-Guerra, uma professora utilizou os conceitos abordados no Texto 1 e o processo histórico abordado no Texto 2.

Quais atividades possibilitam aos estudantes assumirem uma postura investigativa?

A Pesquisa em dicionários sobre o significado dos termos históricos e elaboração de lista de exercícios sobre os principais conflitos e lutas anticoloniais que reforçavam as ideias de independência dos povos.

B Elaboração de história em quadrinhos representativa da importância das reformas econômicas na reconfiguração do Império Soviético e audição de podcast para discussão dos termos.

C Elaboração de glossário dos termos e análise de mapas geopolíticos para visualização das zonas de influência das potências no período pós-Guerra.

D Pesquisa em livros didáticos sobre referenciais ideológicos pertinentes aos povos do Hemisfério Sul e resumo das principais guerras que envolveram as potências do período.

QUESTÃO 50

Com o objetivo de abordar os conflitos pós-Guerra, uma professora de História selecionou a charge como recurso didático e o excerto do historiador como referência em seu plano de aula. As correlações entre a utilização da charge e a interpretação do excerto devem ser

A o uso da ironia e do humor em confronto aos discursos hegemônicos ocidentais; e a tensão derivada da ameaça bélica.

B o uso do humor e do simbólico em convergência à defesa dos ideais democráticos; e a diplomacia política entre os diferentes povos.

C o uso do simbólico e da representação como construção discursiva; e a equiparação das forças políticas no cenário global.

D o uso da empatia e da criatividade como estratégia narrativa; e a concorrência tecnológica entre os países orientais.

QUESTÃO 51

TEXTO 1

Os quadrinhos podem ser utilizados pelos professores para trabalhar as dimensões do conceito de tempo: sucessão, duração e simultaneidade. Os "recordatórios", presentes na maioria das histórias em quadrinhos em que se lê "Mais tarde" ou "Logo depois", podem ser um exemplo de sucessão; enquanto aqueles em que se lê "Enquanto isso" podem facilitar aos estudantes a percepção da ideia de simultaneidade.

Os elementos visuais utilizados para indicar a passagem do tempo em uma história em quadrinhos (um desenho da Lua para indicar o anoitecer, um relógio na parede de um escritório, uma personagem marcando cartão de ponto no final do expediente) podem ser usados para uma reflexão sobre os diferentes tempos: o tempo da natureza, do relógio e da fábrica.

VILELA, T. Os quadrinhos na aula de História. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009 (adaptado).

TEXTO 2



LAERTE. **Passado e futuro**. Disponível em: www.diariodocentrodomundo.com.br. Acesso em: 18 fev. 2026.

Ao discutir as diferentes formas de representação do tempo e o uso de fontes visuais no ensino de História, uma professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental planejou uma aula sobre diferentes temporalidades.

Considerando esse objetivo, a estratégia metodológica que se adequa ao plano de aula é a elaboração de um painel interpretativo, a fim de relacionar os elementos visuais e textuais da tirinha às

A noções de historicidade, abordando diferentes experiências no tempo e no espaço.
B características da linguagem dos quadrinhos, destacando recursos gráficos e narrativos.
C transformações do tempo presente, enfatizando relações entre gênero narrativo e mudanças sociais.
D concepções de historiografia, discutindo relações entre pesquisas contemporâneas e interpretações teóricas.

Área livre

QUESTÃO 52

Os contratos do nosso povo eram feitos por meio da oralidade, pois a nossa relação com a terra era por meio do cultivo. A terra não nos pertencia, nós é que pertencíamos à terra. Não dizíamos “aquela terra é minha” e, sim, “nós somos daquela terra”. Havia entre nós a compreensão de que a terra é viva e, uma vez que ela pode produzir, ela também precisa descansar. Não começamos a titular nossas terras porque quisemos, mas porque foi uma imposição do Estado. Se pudéssemos, nossas terras ficariam como estão, em função da vida. O poder quilombola sobre as terras é um poder com base na palavra, na atitude, na relação — e não na escrita. Quando o Estado veio para demarcar as terras, meu avô se recusou, dizendo: “Como vamos demarcar uma coisa que já é nossa?”. Assim, os brancos chegaram, compraram as terras; e nós perdemos o direito sobre elas. Mesmo os mais velhos que, naquela época, haviam demarcado suas terras, ao morrerem, as perderam porque seus herdeiros não fizeram inventários.

SANTOS, A. B. **Somos da terra.** Disponível em: https://piseagrama.org. Acesso em: 26 fev. 2026 (adaptado).

Reconhecendo a complexidade das relações quilombolas com a terra e os dispositivos de controle do Estado, os professores de História e de Geografia do 9º ano do Ensino Fundamental buscaram desenvolver a autonomia e a construção de conhecimento pelos estudantes no estudo da história e da cultura afro-brasileira.

Uma atividade alinhada ao objetivo da aprendizagem crítica deve ser um(a)

A roda de conversa, com base na exibição de documentários sobre os quilombos, acompanhada de questionários de múltipla escolha.

B jornal temático, por meio de uma investigação sobre as comunidades quilombolas, fundamentado em acervos documentais.

C ciclo de palestras, com base em entrevistas com pesquisadores sobre a temática quilombola, organizado pelo professor.

D mapa conceitual, por meio de elaboração de resumos individuais sobre a legislação fundiária quilombola, amparado nos materiais didáticos.

Área livre

Texto para as questões 53 e 54

O tráfico era um negócio lucrativo, mas não foram só os traficantes e os fazendeiros que se aproveitaram da exploração brutal de seres humanos. Banqueiros ingleses se envolveram com a escravidão no Brasil, mesmo depois de ela ter sido abolida nas colônias britânicas, em 1833. Eles pressionavam para que seus negócios fossem protegidos, com os mesmos argumentos usados para defender a escravidão no Reino Unido. Os três principais argumentos eram: a defesa da propriedade, a necessidade de o Reino Unido prosperar nesses mercados que ainda eram escravocratas e o mito de que os britânicos que exploravam escravos eram "benevolentes".

MORI, L. **Como bancos ingleses lucraram com a escravidão**. Disponível em: www.bbc.com. Acesso em: 4 de fev. 2026 (adaptado).

QUESTÃO 53

Ao elaborar um plano de aula para a 2ª série do Ensino Médio, uma professora de História utilizou o texto para analisar, criticamente, o processo de escravização no Brasil. Seu objetivo era desconstruir a imagem de que os britânicos eram benevolentes para com os escravizados.

Com base nessa proposta, a estratégia didática adotada pela professora consiste em

A selecionar o texto como suporte pedagógico, demonstrando de que modo os britânicos interferiram nas sociabilidades dos escravizados no Brasil como forma de desmobilizar as distintas expressões culturais no ambiente do engenho.

B selecionar o texto como recurso paradidático, discutindo de que modo os britânicos utilizaram os ideais higienistas como forma de classificar os diferentes usos da mão de obra escravizada nos espaços da casa-grande.

C considerar o texto como documento literário, debatendo de que forma os britânicos apoiaram o tráfico de escravizados fundamentados nas concepções eugenistas, na miscigenação e na migração forçada.

D considerar o texto como fonte histórica, analisando de que forma os britânicos justificaram a manutenção da escravidão no Brasil fundamentados nas teorias raciais, no liberalismo e no interesse econômico.

QUESTÃO 54

A professora do 7º ano do Ensino Fundamental elaborou uma sequência didática com o objetivo de discutir o tráfico de escravizados e as violências da escravidão no Brasil. Após debater o texto com a turma, solicitou aos estudantes que elaborassem, em grupos, uma batalha de rimas sobre a temática.

Para cumprir o objetivo da sequência didática, cada grupo deve enfatizar

A as condições higiênicas nos navios e a miscigenação forçada dos escravizados.

B os mercados de vendas de africanos e as segregações entre familiares de escravizados.

C os costumes sociorreligiosos dos africanos e as relações entre senhores e escravizados.

D as disputas territoriais no continente africano e as dificuldades laborais dos escravizados.

Área livre

Texto para as questões 55 e 56

TEXTO 1

O barulho de vozes, gritos, assovios e canções de trabalho cessou no primeiro dia de junho de 1857, uma segunda-feira, e as ruas de Salvador amanheceram desocupadas, silenciosas, muito estranhas. Os ganhadores — leia-se carregadores de objetos e de gente — haviam decidido cruzar os braços em protesto contra uma postura municipal que entraria em vigor a partir daquela data.

A postura dizia que os ganhadores escravizados, libertos ou livres, apenas poderiam circular usando uma chapa de metal, em lugar visível do corpo. Além disso, os africanos libertos seriam obrigados a apresentar fiadores idôneos, que assumiriam responsabilidade pelo bom comportamento de seus afiançados, o que caracterizava, mais do que um simples atestado de boa conduta pregressa, uma duvidosa garantia de boa conduta futura.

O projeto político maior, contemplado em diversas leis, era controlar o africano no espaço público, tanto de labor como de lazer. Eram vistos como uma gente perigosa, porque, em passado ainda recente, tinham dado provas disso com a Revolta dos Malês, em 1835.

REIS, J. J. **Ganhadores**: a greve negra de 1857 na Bahia. São Paulo: Cia. das Letras, 2019 (adaptado).

TEXTO 2

Com uma mochila térmica nas costas e o celular como principal ferramenta de trabalho, entregadores por aplicativo se tornaram parte do cotidiano das cidades. Uma nova pesquisa da ONG Ação da Cidadania, realizada em 2025 nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, revela que 32% desses trabalhadores vivem em insegurança alimentar. Além da fome, os dados mostram que quase 60% dos entregadores entrevistados trabalham todos os dias da semana, por cerca de dez horas por dia, sem qualquer tipo de vínculo empregatício ou proteção social.

A maioria dos trabalhadores ouvidos é composta por homens, jovens e negros. Apenas 10% cursam ou concluíram o Ensino Superior, e a baixa escolaridade dificulta a inserção em outras áreas do mercado de trabalho. Diante desse cenário, entregadores reivindicaram mudanças no setor e, por isso, realizaram protestos em todo o país nos dias 31 de março e 1º de abril de 2025.

SOUSA, A. Levantamento aponta que 3 em cada 10 entregadores de SP e RJ enfrentam insegurança alimentar. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 abr. 2025 (adaptado).

QUESTÃO 55

Para a elaboração de um plano de aula sobre rupturas e permanências na História do Brasil, o professor deve contemplar um(a)

A avaliação que identifique a manutenção da legislação no âmbito das profissões, examinando a informalidade e os tipos de atividades econômicas.

B objetivo de aprendizagem que relacione elementos do mundo do trabalho, problematizando a exploração da mão de obra e a resistência de grupos sociais.

C conteúdo que reconheça as transformações nos papéis sociais, demonstrando a superação das condições de exploração e a conquista de direitos.

D habilidade que associe as estruturas de trabalho ao contexto local, discutindo os direitos da atividade laboral e os modelos econômicos.

QUESTÃO 56

Durante uma feira de profissões realizada em uma escola de Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), um grupo de estudantes demonstrou interesse em compreender as dinâmicas das relações de trabalho diante da flexibilização da jornada e das plataformas digitais. No decorrer da semana, o professor de História escolheu os textos para discutir, respectivamente,

A o avanço da autonomia definida pela regulamentação legal e o impacto da ascensão social ocasionada pela mobilização política.

B a concorrência da mão de obra resultante dos processos imigratórios e a melhoria das condições laborais impulsionada pelas inovações tecnológicas.

C a especialização da mão de obra resultante da ampliação do mercado consumidor e a fluidez da empregabilidade estimulada pela globalização.

D o domínio da vida marcado pela consolidação do capitalismo e a pretensão da autorregulação do tempo motivada pelo neoliberalismo.

Texto para as questões 57 e 58

TEXTO 1



LUIZ GÊ. **Penso, logo... desaparecido**. Disponível em: https://memorialdademocracia.com.br. Acesso em: 18 ago. 2026.

TEXTO 2

No contexto autoritário da ditadura militar, marcado pela supressão de liberdades e pelo controle ideológico do conhecimento, a censura tornou-se um instrumento central do Estado, afetando diretamente esses lugares de memória. Bibliotecas, arquivos, museus entre outras unidades de informação foram impactados por medidas que incidiram sobre publicações, documentos, jornais e acervos bibliográficos, com o objetivo de neutralizar a circulação de ideias contrárias ao regime e restringir o direito à informação.

MICHELASSI, B. C.S. M.; SANTOS, J. C. Memória silenciada: o impacto da censura nas bibliotecas universitárias durante a Ditadura Militar no Brasil. **Periódicos UFPA**, Belém, n. 2, jul.-dez. 2025.

Área livre

QUESTÃO 57

Para estimular uma postura autônoma e investigativa dos estudantes, uma professora propõe a comparação entre a charge e o excerto. Os textos permitem compreender que a censura praticada durante a Ditadura Civil-Militar Brasileira tinha como uma de suas principais consequências

A condicionar a circulação do conhecimento acadêmico aos interesses do Estado, legitimando a restrição de direitos e ratificando a segurança nacional.

B restringir a difusão de interpretações divergentes, vigiando a produção do conhecimento e interferindo na preservação da memória coletiva.

C uniformizar as políticas de preservação documental, possibilitando a centralidade das instituições responsáveis pelos acervos públicos e a uniformização da memória coletiva.

D racionalizar os mecanismos de seleção documental, evitando a influência de disputas político-ideológicas e a constituição dos acervos públicos.

QUESTÃO 58

Para mobilizar os conteúdos desenvolvidos nas aulas e compreender os encadeamentos históricos referentes à suspensão das liberdades, uma professora propôs aos estudantes a elaboração de uma produção textual com a temática *Os anos de chumbo da Ditadura Civil-Militar Brasileira*. A escrita que atende a essa atividade deve apontar que, entre os anos de

A 1964 e 1968, o general Arthur da Costa e Silva suspendeu garantias individuais e permitiu a cassação de mandatos políticos, valendo-se da censura à imprensa e da criação de um sistema bipartidário.

B 1966 e 1968, o AI-3 centralizou o poder no presidente e suspendeu as garantias individuais, autorizando a cassação de mandatos políticos e o uso da tortura.

C 1974 e 1985, o AI-5 aprovou as Leis de Imprensa e de Segurança Nacional e ampliou os mandatos biônicos, restringindo as liberdades individuais.

D 1969 e 1974, o general Emílio Garrastazu Médici fechou o Congresso e permitiu a perseguição aos opositores e as violências física e psicológica, valendo-se da supressão dos direitos humanos.

Área livre

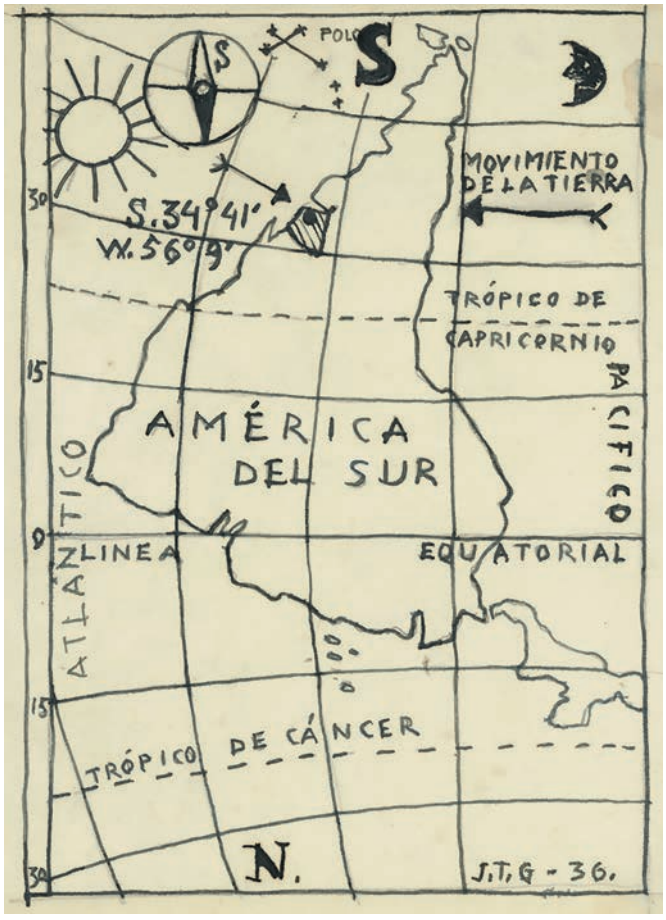
Texto para as questões 59 e 60

TEXTO 1

Para os que concebem a História como uma contenda, o atraso e a miséria da América Latina não são outra coisa senão o resultado de seu fracasso. Perdemos; outros ganharam. Mas aqueles que ganharam só puderam ganhar porque perdemos: a história do subdesenvolvimento da América Latina integra a história do desenvolvimento do capitalismo mundial. Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória dos outros. Nossa riqueza sempre gerou nossa pobreza por nutrir a prosperidade alheia: os impérios e seus beleguins nativos. Na alquimia colonial e neocolonial, o ouro se transfigura em sucata; os alimentos, em veneno. A chuva que irriga os centros do poder imperialista afoga os vastos subúrbios do sistema. Do mesmo modo, e simetricamente, o bem-estar de nossas classes dominantes — dominantes para dentro, dominadas de fora — é a maldição de nossas multidões, condenadas a uma vida de bestas de carga.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2010 (adaptado).

TEXTO 2



TORRES GARCIA, J. **América Invertida**. Nanquim sobre papel, 15 × 12 cm. Museu Torres García, Montevidéu, 1936.

Disponível em: www.torresgarcia.org. Acesso em: 15 fev. 2026.

QUESTÃO 59

Em uma aula de História do Ensino Médio sobre as relações de dominação e de resistência ao imperialismo na América Latina, uma professora deve utilizar esses textos como recursos didáticos para problematizar a

A aceitação de uma visão de mundo eurocêntrica, por meio da relação entre a pobreza e a ineficácia administrativa das autoridades religiosas, sugerindo que a ruptura política falhou na modernização das instituições burocráticas.

B naturalização de visões hegemônicas, por meio da reorientação espacial e da imagem, enfatizando a fluidez das representações e da expropriação das riquezas como mecanismos culturais.

C divisão regional como resultado do atraso sociocultural, associando as elites locais à manutenção da vocação econômica do continente como fornecedor de matérias-primas às nações europeias e norte-americanas.

D representação da imagem como diretriz de isolamento político, deduzindo que a superação da dependência descrita exigiu o rompimento das relações comerciais com as potências industrializadas.

QUESTÃO 60

Um professor de História do Ensino Médio seleciona os textos como recursos didáticos para debater com os estudantes os processos de independência na América Latina. O objetivo do professor é realizar uma crítica às narrativas predominantes e promover a valorização de vozes silenciadas pelo projeto colonialista europeu. A abordagem desse professor deve evidenciar a

A ação histórica das camadas populares, articulando a cartografia à lógica da exploração para demonstrar que a identidade da região foi constituída por projetos de resistência dos povos locais.

B determinação econômica sobre a política, conduzindo a análise sobre como a dependência estrutural tornou os movimentos de resistência popular pouco participativos.

C formação intelectual das lideranças políticas, tratando as representações culturais presentes nas fontes como resultado da apropriação da historiografia regional.

D expressão cultural da tutela metropolitana, utilizando as fontes para demonstrar que a emancipação dos países americanos foi um reflexo da assimilação dos ideais iluministas para a realidade local.

Área livre

Texto para as questões 61 e 62

TEXTO 1

No primeiro tempo, os brancos estavam muito longe de nós. Ainda não tinham trazido o sarampo, a tosse e a malária para nossa floresta. Nossos ancestrais não adoeciam tanto quanto nós hoje. Gozavam de boa saúde a maior parte do tempo e, quando morriam, as fumaças de epidemia não sujavam seus fantasmas. Antes, tampouco ficávamos doentes todos ao mesmo tempo. As pessoas não morriam tanto! De tempos em tempos, alguém morria de picada de cobra, ou um velho começava a tossir sem parar e acabava falecendo. Assim era. As pessoas só morriam de vez em quando.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Cia. das Letras, 2015 (adaptado).

TEXTO 2

Apesar da centralidade do sanitarismo na eugenia brasileira, a questão racial ocupou espaço privilegiado, principalmente o debate sobre imigração, miscigenação racial e branqueamento. Não é por acaso que o grande dilema dos eugenistas consistia justamente em lidar com a mistura de raças, vista como responsável pelas mazelas do país. Essa percepção encontrava suporte na tese do branqueamento racial, intepretação bastante difundida no Brasil desde o século XIX.

SOUZA, V. S. Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro. **Revista Brasileira de História**, n. 89, jan. 2022 (adaptado).

QUESTÃO 61

Em uma aula sobre o início da República no Brasil e a relação entre ciência, saúde pública e questões raciais, um professor propõe aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental a análise dos textos para questionar a apropriação política dos discursos científicos. A estratégia didática utilizada consiste em solicitar aos estudantes que produzam uma

A nuvem de palavras, a fim de mobilizar os índices de mortalidade das populações originárias e as fontes históricas para compreender como fatores biológicos e epidemiológicos explicam a disseminação de doenças no período republicano.

B oficina de cartas, a fim de mobilizar os conceitos de miscigenação na formação social brasileira e as fontes históricas para compreender como diferentes grupos foram integrados ao projeto de construção da identidade nacional pelo Estado.

C peça teatral, a fim de problematizar o papel das instituições médicas e das fontes históricas para compreender como as campanhas sanitárias contribuíram para o enfrentamento de endemias e para a modernização do país.

D batalha de rimas, a fim de problematizar o papel da biopolítica no racismo científico e das fontes históricas para compreender como os discursos do Estado combateram o apagamento físico e cultural de populações afrodescendentes e originárias.

QUESTÃO 62

As professoras de História e de Biologia do Ensino Médio planejaram uma ação interdisciplinar e dividiram a turma em dois grupos. Um grupo analisou o Texto 1 para debater a mortalidade dos povos originários; e o outro analisou o Texto 2 para problematizar as ideias eugenistas.

A ação pedagógica que possibilita aos estudantes apresentar postura crítica, ética e autônoma deve contemplar a

A pesquisa em sites especializados, destacando as alianças entre povos autóctones e colonizadores no contexto histórico e a concepção do ideal racial para a formação da sociedade brasileira.

B pesquisa em documentos, destacando os enfrentamentos entre europeus e indígenas na formação da sociedade brasileira e os fundamentos raciais para a composição das políticas de saúde.

C produção de documentários, evidenciando o impacto do contato entre europeus e indígenas no processo de colonização e as teorias raciais para a constituição das políticas públicas.

D produção de podcast, evidenciando a colisão entre povos autóctones e colonizadores no cotidiano colonial e o ideário higienista para a conformação das reformas urbanas.

Área livre

Texto para as questões de 63 a 65

A vestal Réia Silvia, vítima de violação, deu à luz gêmeos e apontou Marte, o deus da Guerra, como pai dessa prole incerta. Mas nem os deuses nem os homens conseguiram livrar a mãe e os filhos da crueldade do rei. Amúlio ordenou que a sacerdotisa, amarrada, fosse levada à prisão, e que os meninos fossem lançados na correnteza do rio. Para satisfizer a ordem do rei, os homens abandonaram os meninos na aluvião mais próxima. De acordo com a tradição, uma loba sedenta desviou seu caminho dos montes circundantes em direção a um choro de criança. Ali, abaixada, oferecia as tetas às criancinhas e docilmente as lambia quando foi descoberta por um pastor, chamado Fáustulo. Os meninos foram levados por ele ao estábulo e entregues à sua esposa Larência para serem criados. Há quem diga que Larência fosse uma prostituta, uma loba, como dizem os pastores.

LIVIO, T. **História de Roma**. Belo Horizonte: Crisálida, 2008 (adaptado).

QUESTÃO 63

O excerto da obra do historiador romano Tito Lívio (do final do século I a.C. ao início do século I d.C.) narra o início do mito da fundação de Roma. Ao abordar a relação entre o ensino de História de Roma e a análise das fontes históricas, a professora do Ensino Fundamental trabalha o método de análise crítica de documentos. Um dos primeiros passos analíticos da professora é relacionar a fonte ao contexto no qual ela foi concebida e conhecida.

Para que os estudantes compreendam essa relação, o método de análise deve vincular o documento ao estudo do

A período da monarquia romana, tratando o relato de Tito Lívio como prova documental que confirma a fundação da cidade e a intervenção direta das divindades itálicas.

B contexto do Principado de Augusto, compreendendo a obra de Tito Lívio como parte de um projeto político e literário que legitima o novo regime imperial e a restauração moral de Roma.

C processo da luta de classe na República, interpretando o texto de Tito Lívio como alegoria política e satírica que defende a ascensão da plebe contra os privilégios da aristocracia patrícia.

D cenário de expansão nas Guerras Púnicas, explicando a narrativa de Tito Lívio como manifesto militar que utiliza a origem divina de Roma contra os exércitos de Cartago.

QUESTÃO 64

Uma professora de História do Ensino Médio elaborou um plano de aula com o objetivo de problematizar os silenciamentos estruturais das sociedades antigas com base na análise do texto. À luz da História das Mulheres e das Relações de Gênero, a docente pretende debater com a turma como a historiografia contemporânea e as diretrizes curriculares para o Ensino Médio orientam a leitura crítica das fontes documentais. Esse plano de aula deve contemplar o objetivo geral de

A analisar o documento para o estudo das mulheres e das relações de gênero na Antiguidade, sinalizando que a narrativa foca heróis masculinos e exigindo o uso de fontes documentais de autoria feminina.

B problematizar o documento para o ensino das relações de gênero, argumentando que as mulheres tinham funções restritas à maternidade e reforçando a imutabilidade da divisão sexual do trabalho.

C problematizar o documento por meio da leitura a contrapelo, questionando a passividade de uma mulher e o estigma de meretriz de outra e debatendo o caráter patriarcal por meio da historiografia.

D analisar o documento por meio da leitura semiótica, corroborando a tese da ausência feminina na esfera pública e considerando o debate das estruturas de poder na sociedade romana.

QUESTÃO 65

Apesar de o gênero da obra de Tito Lívio ser historiográfico, esse relato específico é classificado como uma fonte de natureza mítica. No âmbito do Ensino de História Antiga e da metodologia da Pesquisa Documental, o estudante deve compreender que o mito

A funciona como dado secundário, identificando as fontes provenientes da cultura material sobre o contexto.

B atua como evidência empírica primária, reafirmando a veracidade biológica e factual dos eventos da fundação monárquica.

C atua como peça literária e de folclore romano, carecendo de veracidade para a pesquisa historiográfica das sociedades antigas.

D funciona como expressão cultural e social central, evidenciando as crenças e os costumes para a compreensão do contexto de produção.

Texto para as questões de 66 a 68

TEXTO 1



No século II d.C., na Britânia, um legionário romano de alta patente dá instruções a seus soldados para construir um forte a cada milha. Assim, começa um vídeo de divulgação da BBC voltado para o público infantil, que muitos consideram pouco fidedigno. A razão? O legionário não é branco e, para alguns, isso significa ceder à ditadura do politicamente correto. Mas, sim, havia legionários negros, apesar de nunca termos visto nenhum deles nos clássicos filmes de romanos.

A queixa racista viralizou, especialmente depois de uma postagem de Paul Joseph Watson na rede social, que escreve em um site conservador e conspiratório. Watson lamenta com sarcasmo que se retrate essa província romana — a atual Inglaterra — como etnicamente diversa. "Quer dizer, quem se importa com a precisão histórica?", indaga.

A postagem foi compartilhada mais de 2 800 vezes e soma 1 400 respostas. A historiadora Mary Beard, ganhadora do prestigioso prêmio Princesa de Astúrias Mas, lhe responde, por meio de rede social: "Na verdade, é preciso. Há muitas provas firmes da diversidade étnica na Britânia Romana". O fato de a BBC ter escolhido como protagonista um romano não branco serve para explicitar uma realidade frequentemente esquecida.

HANCOCK, R. J. Nem todo romano era branco: o império era mais diverso do que parece. **El País**. 30 jul. 2017 (adaptado).

TEXTO 2

A porcentagem de negros em Roma era muito maior do que é hoje em Paris. Exerciam ofícios ou profissões de grande diversidade. Eles eram soldados, lutadores, boxeadores, atores, estudantes, pedagogos, até mesmo escritores, servindo religiões orientais ou exóticas. De acordo com Tito Lívio, são 11 000 soldados de infantaria negros que Hannibal confia a seu irmão Hasdrubal. É nas Guerras Púnicas que, depois de ter tido, contra eles, soldados negros, os romanos empregavam-lhes, por sua vez, e com o mesmo status.

SENGHOR, L. S. Os negros na antiguidade Mediterrânea. **Unifesp**, n. 2, 2018 (adaptado).

Área livre

QUESTÃO 66

Em uma aula de História do Ensino Médio, uma professora propõe a montagem de um documentário biográfico como parte de uma atividade focada na representação étnica da Antiguidade Clássica, considerando as reflexões em torno dos textos e das diretrizes da Lei n. 10 639/2003.

O documentário alinhado a essa proposta demonstra que a

A reiteração das matrizes curriculares modernas prioriza os aspectos da herança romana oriental, pois as pesquisas das biografias africanas deslocam o foco pedagógico das bases fundantes da modernidade.
B confrontação entre a cultura de massa e as biografias africanas questiona mitos construídos sobre a Antiguidade pelo cinema, pois as pesquisas historiográficas comprovam a pluralidade étnica.
C aplicação da legislação educacional brasileira aos conteúdos biográficos da Antiguidade extrapola os marcos normativos da disciplina, pois o ensino da História Africana prioriza o contexto da diáspora moderna.
D oposição entre filmes e a diversidade étnica na Antiguidade se distancia do rigor metodológico em sala de aula, pois o ensino de História enfatiza a análise de fontes primárias sobre o passado.

QUESTÃO 67

Uma professora de História utilizou os textos com a finalidade de elaborar uma oficina para analisar fontes romanas de diferentes temporalidades em diálogo com as novas perspectivas da pesquisa histórica.

Ao final da oficina, a professora e os estudantes montaram um painel explicativo, concluindo que a análise das fontes e a

A revisão dos clássicos identificam escritores e pedagogos negros que contribuíram para a construção do Império Romano.
B interpretação dos dados militares identificam soldados e legionários negros que lutaram nas Guerras Púnicas.
C interpretação do cinema épico contrapõem a pesquisa historiográfica que abordou o passado africano.
D revisão da historiografia contrapõem as matrizes eurocêntricas que forjaram o senso comum.

QUESTÃO 68

Um professor debateu os textos com a turma para abordar o conflito entre as evidências historiográficas atualizadas e as narrativas de matriz eurocêntrica consolidadas pela indústria cultural e defendidas nas redes sociais. O objetivo do docente era discutir essa temática conforme a Lei n. 10 639/2003.

A estratégia didática utilizada pelo professor deve enfatizar a

A análise das fontes antigas e dos debates historiográficos atuais para problematizar o apagamento negro na Antiguidade Clássica.
B análise das fontes cinematográficas e dos debates historiográficos recentes para destacar a narrativa política tradicional romana.
C leitura do relato das Guerras Púnicas e da Britânia para evidenciar a caracterização da sociedade civil como etnicamente similar.
D leitura do relato de Tito Lívio e da Britânia para demonstrar a supressão de hierarquias de poder no Império Romano.

Área livre

Texto para as questões de 69 a 71

O conceito de empatia histórica tem sido usado por professores e educadores para incentivar os estudantes a compreender o passado sob as perspectivas dos sujeitos históricos e de seus contextos, desenvolvendo tanto o distanciamento crítico quanto o engajamento ético com outras experiências.

Diante das múltiplas crises do presente — climática, social e política —, a empatia ressurge como ferramenta teórica e prática para pensar a função social do conhecimento histórico e a responsabilidade da historiadora. Incorporar a empatia à prática historiográfica não significa abandonar o rigor crítico, mas expandi-lo para incluir formas de cuidado, escuta e responsabilidade que possam contribuir para a construção de mundos mais justos, plurais e habitáveis.

MARINO, T. M. Empatia. In: MENESES, S.; CEZAR, T.; ARAÚJO, V. (org.). **Pequeno vocabulário de teoria da história**. Rio de Janeiro: FGV, 2026 (adaptado).

QUESTÃO 69

Com base nas problematizações presentes no texto acerca das potencialidades e dos riscos da empatia na construção do conhecimento histórico, uma professora organiza uma sequência didática sobre o Holocausto para os Anos Finais do Ensino Fundamental. A fonte escolhida e o seu uso pedagógico são

A) as biografias de soldados do regime nazista e a produção de uma galeria para demonstrar a hierarquia nas instâncias de poder e de comando.
B) os diários de jovens judeus no período do nacional-socialismo e a compreensão das estratégias de sobrevivência em circunstâncias de cerceamento de liberdade.
C) os relatos de sobreviventes dos guetos nazistas no período da guerra e a elaboração de artigos de opinião para atender às lacunas das fontes.
D) os filmes de cineastas norte-americanos e a identificação de cenas em campos de concentração para estimular a preservação da memória dos soldados nazistas.

QUESTÃO 70

Com base no conceito de empatia histórica, uma professora de Ensino Médio propôs aos estudantes um debate acerca de eventos da contemporaneidade para refletir sobre as dimensões éticas, políticas e subjetivas na pesquisa histórica.

Uma postura investigativa alinhada a esse contexto deve compreender o(a)

A) Ditadura Civil-Militar por meio do levantamento de dados estatísticos referentes à distribuição de renda e ao emprego no contexto do milagre econômico.
B) Segunda Guerra Mundial por meio da identificação das representações cartográficas referentes ao reordenamento espacial no contexto europeu.
C) Acidente Radiológico em Goiânia por meio da análise das memórias coletivas associadas à contaminação com o Césio 137.
D) Guerra da Ucrânia por meio do mapeamento dos espaços urbanos associados aos conflitos bélicos com disputas territoriais.

QUESTÃO 71

Em um projeto interdisciplinar, as professoras de História e de Geografia do Ensino Médio buscaram, por meio do texto, sensibilizar os estudantes sobre a atual crise migratória no Mar Mediterrâneo.

É coerente com essa proposta utilizar, como metodologia ativa, a

A) Sala de Aula Invertida para debater como o êxodo de povos africanos para a Europa promove a assimilação das diferenças culturais.
B) Roda de Conversa para apresentar como as estruturas políticas dos africanos reverberam no cotidiano das sociedades europeias.
C) Gamificação para demonstrar como os interesses políticos da União Europeia permitem a presença africana nas sociedades europeias.
D) Pedagogia de Projetos para identificar como os fluxos migratórios ocorridos entre África e Europa impactam na ausência de políticas públicas humanitárias.

Área livre

QUESTÃO 72

Moçambique de branco

Pela escuridão do campo vai chegando o pessoal
Essa noite tem assalto num rancho do litoral
Chegando a volta das casas fazendo evolução
É o Moçambique de branco na negra tradição
De calça e camisa clara, Maçacaia nas panturrilhas
Noite afora o vento leva o eco da cantoria
Lá vem o Rei do Congo com a sua infantaria
Coroa na cabeça e o Rosário de Maria
Ai, minha rainha ginga olha e pisa devagar
Pras pedras miudinhas não sair do seu lugar
Pela escuridão do campo vai chegando o pessoal
Essa noite tem assalto num rancho do litoral
Senhora dona de casa, ofereça doce e licor
Que a noite é moçambiqueira num palavrório do orador
Nesta festa litorânea, o branco troca de cor
E mostra que há só um homem diante do criador
Lá vem o Rei do Congo com a sua infantaria
Coroa na cabeça e o Rosário de Maria
Ai, minha rainha ginga olha e pisa devagar
Pras pedras miudinhas não sair do seu lugar
Pela escuridão do campo vai chegando o pessoal.

WEBER, J.; RICARDO, C. **Moçambique de branco**. Osório: Acit, 1999 (fragmento).

Uma professora de História do 9º ano do Ensino Fundamental apresentou aos estudantes a letra da canção *Moçambique de branco*, premiada na 11ª Tafona da Canção Nativa de Osório de 1999, como uma representação artística inspirada na congada, folguedo praticado naquela região.

Com o objetivo de promover a autonomia discente em uma perspectiva crítica, a docente solicitou aos estudantes que organizassem uma

A roda de conversa sobre as manifestações interculturais em distintos estratos sociais, destacando a atuação dos escravizados na formação cultural do Sul do Brasil.

B linha do tempo com performances das religiões afro-brasileiras, relacionando-as aos rituais e às práticas do catolicismo no Sul do Brasil.

C exposição fotográfica com destaque da influência da cultura europeia, valorizando a monarquia brasileira e a religiosidade católica cultuada no Sul do Brasil.

D elaboração de cartazes sobre a imigração europeia promovida pela monarquia brasileira, considerando o papel histórico no processo de formação cultural do Sul do Brasil.

Área livre

Texto para as questões 73 e 74

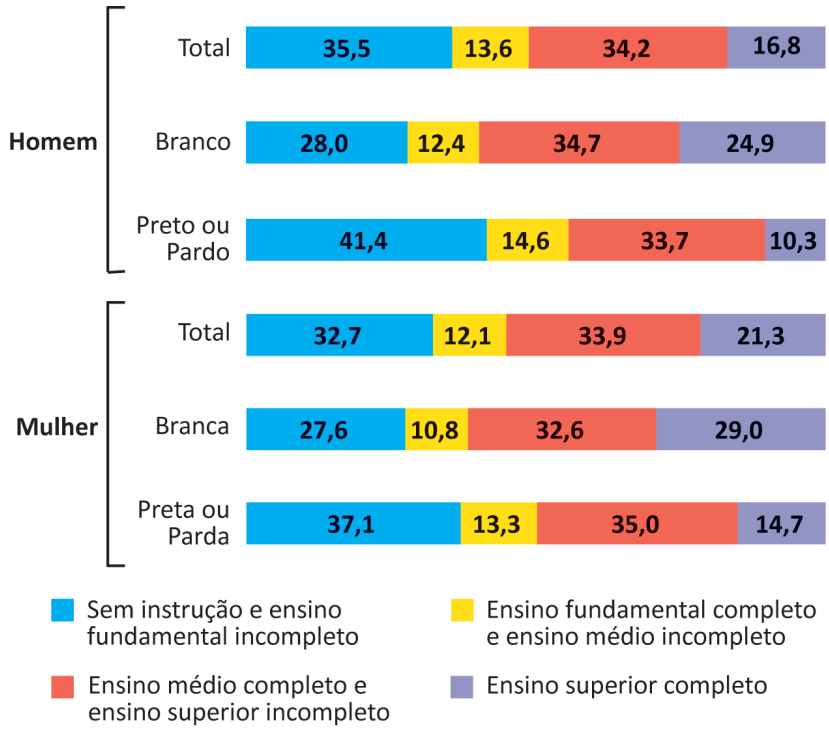
TEXTO 1

Algumas perguntas que devemos fazer: “O que há de errado com a prática tradicional dos direitos humanos? O que há de errado com a visão tradicional das discriminações racial e de gênero?” Um dos problemas é que as visões de discriminação racial e de gênero partem do princípio de que estamos falando de categorias diferentes de pessoas. A visão tradicional afirma: a discriminação de gênero diz respeito às mulheres; e a racial, à raça e à etnicidade. Assim como a discriminação de classe diz respeito apenas a pessoas pobres. Há também outras categorias de discriminação: em função de uma deficiência, de idade etc. A intersecionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas, e sim com grupos sobrepostos.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.**, n.1, 2002 (adaptado).

TEXTO 2

Nível de instrução da população de 25 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor ou raça (%)



Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br. Acesso em: 4 ago. 2026 (adaptado).

Área livre

QUESTÃO 73

Durante uma atividade na 2ª série do Ensino Médio, a professora de História identifica episódios de machismo associados à ideia de que meninas teriam menores possibilidades acadêmicas.

Qual estratégia didática permite compreender as dinâmicas sociais em relação às desigualdades de gênero?

A Aula dialogada sobre movimentos feministas para demonstrar a superação das desigualdades com a maior presença de mulheres com Ensino Superior completo.
B Painel sobre profissões masculinas e femininas ao longo do tempo para valorizar as trajetórias individuais.
C Seminário sobre sexismo como questão cultural para evidenciar as desigualdades educacionais entre homens e mulheres.
D Pesquisa comparativa sobre formação de mulheres com Ensino Superior completo para relacionar esse dado com a perspectiva intergeracional.

QUESTÃO 74

Durante uma aula na 2ª série do Ensino Médio, a professora observou que alguns estudantes interpretavam as desigualdades educacionais como resultado de escolhas individuais ou de um único fator. Para ampliar esse entendimento, solicitou à turma que identificasse como as desigualdades educacionais se estruturavam e produziam experiências distintas em um mesmo grupo social.

Para interpretarem, de modo interseccional, as relações de gênero e o acesso à escolarização, os estudantes devem perceber que a diferença entre

A homens e mulheres com Ensino Superior completo sugere que as desigualdades educacionais se organizam por gênero.
B homens pretos ou pardos e homens brancos sinaliza que a escolarização se concentra em diferenças internas à raça.
C brancos e pretos ou pardos com Ensino Superior completo em ambos os gêneros indica que o recorte racial descreve o padrão principal de escolarização.
D mulheres brancas com maior escolaridade e mulheres pretas ou pardas com menor escolaridade aponta para a articulação entre raça e gênero na produção de desigualdades educacionais.

Área livre

Texto para as questões de 75 a 77

TEXTO 1



DEBRET, J.-B. **Um funcionário do governo saindo a passeio com sua família**.
Aquarela, Museu Castro Maya, Rio de Janeiro, c. 1820.

Disponível em: www.campanicultural.com.br. Acesso em: 4 ago. 2026.

TEXTO 2

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as escolhas e as condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002. (adaptado).

Área livre

QUESTÃO 75

Para planejar uma atividade, um professor de História do Ensino Médio elege o Texto 2 como referencial teórico para a leitura do Texto 1. Ao estruturar a abordagem pedagógica, o docente tem por objetivo orientar o pensamento crítico do estudante para

A descrever as simbologias políticas, considerando os detalhes estéticos das belas artes.
B examinar as complexas relações de dominação no cotidiano, identificando as funções laborais.
C questionar as narrativas visuais predominantes no período, analisando as relações de poder.
D identificar as estruturas de dominação do regime monárquico, destacando as autoridades administrativas.

QUESTÃO 76

Após constatar a dificuldade dos estudantes na leitura histórica de imagens, um professor de Ensino Médio planeja uma ação pedagógica partindo da obra presente no Texto 1 para problematizar as representações que atuam como instrumentos de hierarquização e favorecem narrativas dominantes. Essa atividade requer que os estudantes sejam capazes de

A examinar a consolidação do funcionamento institucional, apontando a presença de representantes oficiais da administração portuguesa.
B reconhecer a influência europeia nas práticas socioculturais, vinculando as vestimentas dos sujeitos para as transformações estéticas do período.
C descrever a complexa estratificação do núcleo familiar, atrelando os papéis domésticos às exigências morais da elite aristocrática nacional.
D investigar as perspectivas colonizadoras excludentes, ressaltando a projeção de um cotidiano urbano para o enaltecimento da hierarquia estatal.

QUESTÃO 77

Um professor de História do Ensino Médio planejou uma intervenção pedagógica embasada na análise iconográfica para problematizar representações homogeneizadoras sobre a organização social do Brasil no século XIX. Para isso, o docente solicitou aos estudantes que interpretassem o Texto 1 conforme o conceito de representação indicado no Texto 2.

Essa atividade possibilitou aos estudantes

A identificar a estratificação social evidenciada na fonte imagética, associando a composição estética à execução dos trabalhos braçais dos escravizados.
B reconhecer a europeização visual dos espaços públicos urbanos, relacionando a assimilação de costumes burgueses à busca pela modernidade cultural.
C interpretar a intencionalidade da obra artística, vinculando o aparato hierárquico à valorização das percepções sobre os grupos privilegiados.
D investigar a estruturação cotidiana do núcleo patriarcal, conectando os papéis parentais às normativas jurídicas vigentes naquele período.

Área livre

Texto para as questões de 78 a 80

TEXTO 1

Vinte e nove de junho de 1912.

O candomblé de São Gonçalo parecia uma verdadeira colmeia, dado o entra e sai de pessoas na arrumação do barracão: o confeccionar de bandeirinhas vermelhas e brancas, o varrer do chão, o apanhar de folhas, o dispor das cadeiras conforme a hierarquia dos donos, o preparar das iguarias rituais pelas mulheres na cozinha. Além disso, o arrumar das roupas e, principalmente, das vestimentas dos Orixás. Os visitantes chegavam de toda parte e queriam ver Mãe Aninha, serem abençoados e beijarem-lhe as mãos.

Habitualmente, Mãe Aninha não era lá de muita conversa e naquele dia encontrava-se mais reticente que nunca, falando somente o indispensável. A Senhora de Oxum ordenou a remoção dos assentamentos dos Orixás de suas respectivas casas e, auxiliada por Fortunata, deveria escondê-los no mato fechado, junto às moitas de "peregun". Senhora e Fortunata entreolharam-se. Ordens são ordens... Seguiram à risca a determinação. Começou a festa. Horas tantas, o homenageado principal já chegara, ouviu-se um tropel de cavalos. Era a polícia que, a mando do homem, vinha acabar com aquela manifestação de negros, "coisa de gente ignorante, primitiva".

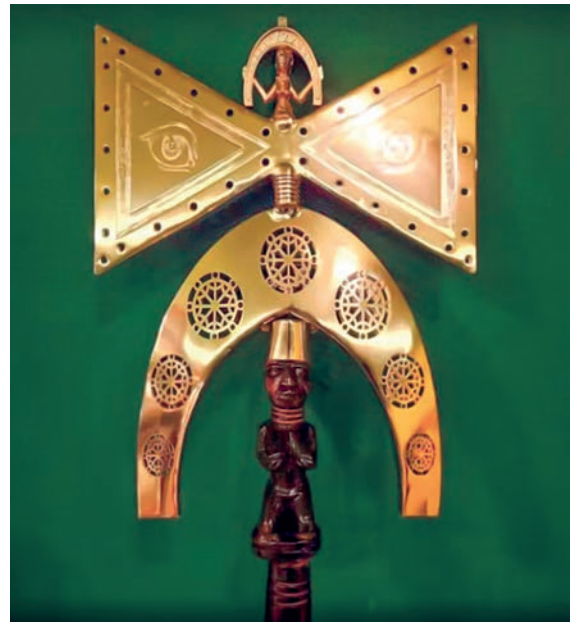
Xangô dançava seguramente e, no melhor da dança, determinou a um Ogã que lhe trouxesse três rolos de linha: uma preta, uma vermelha e uma branca. Entoando cantigas, desenrolou os novelos, um a um.

O barulho das patas dos animais estava mais e mais perto; sentia-se o cheiro dos cavalos. Filhas de santo entravam em pânico, pensando no pior: surra dos policiais, atabaques furados, saias rasgadas. Mas aconteceu o encanto, os soldados se embrenharam mato adentro e nada de conseguirem achar o barracão do candomblé; continuou a festança, com atabaques e fogos, comidas, bastante aruá e muita alegria.

No dia seguinte, ria-se muito, imaginando a raiva e a decepção de seu Pedrito (conhecido delegado de polícia de Salvador e célebre por suas ações de combate ao candomblé baiano).

AZEVEDO, S.; MARTINS, C. **E daí aconteceu o encanto**. Salvador: Ed. das autoras, 1988 (adaptado).

TEXTO 2



DIEGO DE OXÓSSI. **Ose Mímó Sàngó** (Machado Sagrado do Candomblé).

Em 2024, o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (TJ-RJ) foi o primeiro órgão do Judiciário brasileiro a instalar o *Ose Mímó Sàngó*, conhecido como Machado Sagrado de Xangô.

O Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ-SP), em 2025, recebeu a instalação inédita do Machado Sagrado de Xangô.

"O Oxê de Xangô é mais do que uma escultura: é um gesto de reparação simbólica e de diálogo entre mundos. Ver esse símbolo do Candomblé ocupar um espaço de destaque dentro do tribunal de justiça é um marco de reconhecimento da força, da ética e da ancestralidade. É o sagrado sendo acolhido por uma instituição que representa a justiça, exatamente o domínio de Xangô", ressaltou Diego de Oxóssi.

HONÓRIO, G. **Machado do Candomblé no TJ-SP**: biblioteca do tribunal recebe 1ª obra na história que celebra cultura afro-brasileira. Disponível em: https://g1.globo.com. Acesso em: 6 ago. 2026 (adaptado).

QUESTÃO 78

No planejamento de uma aula sobre o processo de formação cultural e religiosa no Brasil, uma professora do Ensino Médio debate com os estudantes os textos na perspectiva da educação antirracista. Ao utilizar o relato oral da Mãe Stella de Oxossi e a imagem do Machado Sagrado de Xangô, a professora adota uma metodologia crítica que privilegia a apropriação e a disseminação dos conhecimentos sobre as comunidades tradicionais de terreiro com o objetivo de

A analisar como os terreiros combatiam a repressão política e como a perseguição foi atenuada, embora espaços públicos tenham recusado a exposição dos símbolos sagrados.
B pesquisar como a fonte iconográfica representa os saberes e as tradições dos afrodescendentes e ocasiona a diminuição das perseguições nos espaços públicos.
C demonstrar como a escrita acadêmica transmite os saberes e as tradições afrodescendentes e ocasiona a disseminação de seus símbolos nos espaços públicos.
D compreender como o Estado criminalizava os saberes de afrodescendentes e como a perseguição continua, embora espaços públicos tenham adotado os símbolos sagrados.

QUESTÃO 79

Estudantes de uma turma do Ensino Médio propõem à escola uma atividade que utiliza o relato de Mãe Stella de Oxossi e a entronização do Machado Sagrado de Xangô para o cumprimento da Lei n. 10 639/2003.

Para atender a essa proposta, eles devem

A realizar pesquisas documentais nos acervos públicos para corroborar o relato de memória e os atributos sacros, demonstrando que esses documentos são instrumentos validados pelas instituições jurídicas.
B realizar entrevistas nas comunidades de terreiro para reconhecer as narrativas orais e os atributos sacros, apresentando-as como ferramentas combativas ao cerceamento da liberdade religiosa.
C produzir um quadro comparativo com diferentes expressões religiosas para identificar os atributos sacros e considerar os ritos como dispositivos legais de enfrentamento à perseguição.
D produzir um videocast com imagens de perseguições policiais para evidenciar a resistência das sociedades africanas e elaborar registros escritos como forma de denúncia.

QUESTÃO 80

Em um trabalho interdisciplinar entre as professoras de História e de Arte, esses textos são utilizados na elaboração de uma atividade pedagógica para que os estudantes compreendam as linguagens específicas de cada campo do saber tanto no estudo da cultura e da religiosidade afrodescendentes quanto na perspectiva da educação antirracista.

Para desenvolver uma atividade crítica, as professoras devem orientar os estudantes a

A contextualizar a obra memorialística e os mecanismos que resultaram na entronização do machado; e interpretar os símbolos e os elementos estéticos que geram a reflexão sobre o papel social da arte.
B identificar a narrativa histórica e o contexto que resultaram na autonomia dos terreiros; e apresentar a materialidade e as características do atributo que geram a descrição sobre a função social na arte.
C pesquisar o aparelho repressivo do Estado e as diferenças que culminaram na perseguição ao candomblé; e performar os usos do atributo sacro e a decodificação iconográfica para compreender sua funcionalidade.
D caracterizar a narrativa africana e a cosmogonia mítica que constituíram o candomblé; e descrever o atributo sacro e as características artísticas para evidenciar a intertextualidade.

Área livre

QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DA PROVA

As questões abaixo visam conhecer sua opinião sobre a qualidade e a adequação da prova que você acabou de realizar. Assinale as alternativas correspondentes a sua opinião nos espaços apropriados do **CARTÃO-RESPOSTA**.

AVALIAÇÃO GLOBAL DA PROVA

QUESTÃO 01

Qual foi o tempo gasto por você para concluir a prova?

A Menos de uma hora.
B Entre uma e duas horas.
C Entre duas e três horas.
D Entre três e quatro horas.
E Cinco horas e trinta minutos, e não consegui terminar.

QUESTÃO 02

Em relação ao tempo total de aplicação, você considera que a prova foi

A muito longa.
B longa.
C adequada.
D curta.
E muito curta.

QUESTÃO 03

As informações/instruções fornecidas para a resolução das questões foram suficientes para resolvê-las?

A Sim, até excessivas.
B Sim, em todas elas.
C Sim, na maioria delas.
D Sim, somente em algumas.
E Não, em nenhuma delas.

QUESTÃO 04

Você se deparou com alguma dificuldade ao responder à prova? Qual?

A Desconhecimento do conteúdo.
B Forma diferente de abordagem do conteúdo.
C Espaço insuficiente para responder às questões.
D Falta de motivação para fazer a prova.
E Não tive qualquer tipo de dificuldade para responder à prova.

QUESTÃO 05

Considerando apenas as questões objetivas da prova, você percebeu que

A não estudou ainda a maioria desses conteúdos.
B estudou alguns desses conteúdos, mas não os aprendeu.
C estudou a maioria desses conteúdos, mas não os aprendeu.
D estudou e aprendeu muitos desses conteúdos.
E estudou e aprendeu todos esses conteúdos.

FORMAÇÃO GERAL DOCENTE

QUESTÃO 06

Qual o grau de dificuldade das questões de Formação Geral Docente?

A Muito fácil.
B Fácil.
C Médio.
D Difícil.
E Muito difícil.

QUESTÃO 07

Os enunciados das questões de Formação Geral Docente estavam compreensíveis e objetivos?

A Sim, todos.
B Sim, a maioria.
C Apenas cerca da metade.
D Poucos.
E Não, nenhum.

COMPONENTE ESPECÍFICO DA ÁREA

QUESTÃO 08

Qual o grau de dificuldade das questões do Componente Específico da Área?

A Muito fácil.
B Fácil.
C Médio.
D Difícil.
E Muito difícil.

QUESTÃO 09

Os enunciados das questões do Componente Específico da Área estavam compreensíveis e objetivos?

A Sim, todos.
B Sim, a maioria.
C Apenas cerca da metade.
D Poucos.
E Não, nenhum.

Área livre