



Sinaes
Sistema Nacional de Avaliação da
Educação Superior

TIPO 02

enade 2026
das licenciaturas

**PROVA
NACIONAL
DOCENTE**

**CADERNO
0902**
Setembro | 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 objetivas de múltipla escolha, da questão discursiva e das questões objetivas 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 do Questionário de Percepção da Prova. As questões estão assim distribuídas:

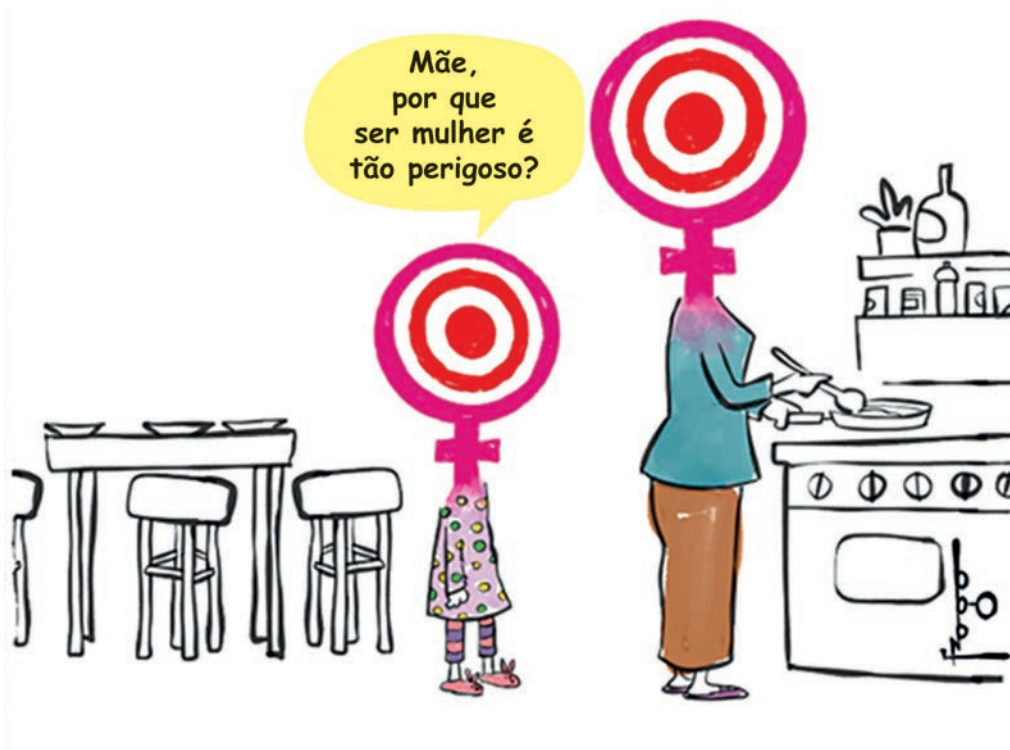
Composição do Caderno de Prova	Tipo	Número das questões
Formação Geral Docente	Objetivas	01 a 30
	Discursiva	***
Componente Específico da Área	Objetivas	31 a 80
Questionário de Percepção da Prova	Objetivas	01 a 09

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 (trinta) 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 CONCLUINTEs INSCRITOS NO ENADE:** Para comprovar antecipadamente sua presença no Exame, apresente ao coordenador de curso a contracapa original do Caderno de Prova, em que está impresso o código alfanumérico de comprovação de presença. Não é necessário entregar o Caderno de Prova completo. Não serão aceitos códigos reproduzidos por fotografia, cópia, transcrição ou qualquer outro meio (Portaria Inep n. 359/2025, Art. 143, incisos I a VI).



Texto para as questões 01 e 02

TEXTO 1



FRAGA, G. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br>. Acesso em: 14 abr. 2026.

TEXTO 2

O termo contrário ao machismo não é feminismo, é femismo. E o que femismo significa? Ideologia que defende a superioridade da mulher sobre o homem. O feminismo é um movimento que luta pela igualdade de direitos, de oportunidades e de tratamento entre homens e mulheres; não visa à superioridade. E o que vem a ser a misoginia? A misoginia se traduz no ódio, na aversão, no desprezo extremo às mulheres, muitas vezes manifestado por meio de violência física e psicológica.

Disponível em: www12.senado.leg.br. Acesso em: 14 abr. 2026.

TEXTO 3

O feminicídio é compreendido como a expressão extrema de um contínuo de violências de gênero, frequentemente precedido por práticas naturalizadas de misoginia na linguagem, nas relações sociais e nas instituições. O enfrentamento dessa violência demanda não apenas respostas punitivas, mas também ações preventivas, incluindo o fortalecimento de marcos legais e a promoção de uma educação voltada às relações de gênero.

Área livre

QUESTÃO 01

Com base na leitura dos textos, uma prática educativa alinhada à educação para as relações de gênero deve

- A** priorizar o ensino sobre os dispositivos legais relacionados ao feminicídio, apresentando as penalidades previstas para os agressores e os meios de proteção à vítima.
- B** apresentar uma análise estatística sobre a violência contra a mulher, discutindo a importância do acesso aos serviços de atendimento às vítimas.
- C** promover a sensibilização sobre a violência contra as mulheres, evidenciando o impacto social dos casos de feminicídio.
- D** propor uma análise de práticas cotidianas de interação social, abordando as formas de prevenção à violência contra a mulher.

QUESTÃO 02

Desenvolvido pelo Tribunal de Justiça do estado do Rio de Janeiro, em parceria com escolas e redes locais de proteção, o Projeto Rio Lilás promove nas escolas ações voltadas à reflexão sobre violência contra meninas e mulheres, relações de gênero, direitos humanos e cultura de paz. Por meio de rodas de conversa, atividades formativas e espaços de leitura, o programa busca tanto aproximar a comunidade escolar do sistema de justiça quanto contribuir para a prevenção de práticas discriminatórias e violências de gênero.

Iniciativas como o Projeto Rio Lilás fundamentam-se em uma perspectiva de educação para as relações de gênero entendida como um(a)

- A** abordagem didática que integra a discussão sobre desigualdade e violência de gênero à compreensão das políticas públicas e dos mecanismos institucionais de proteção, contribuindo para a garantia de direitos.
- B** prática educativa que favorece a análise crítica dos processos de socialização e das relações de poder presentes na vida cotidiana, contribuindo para a revisão de padrões culturais que produzem e legitimam formas de desigualdade.
- C** processo pedagógico que valoriza a compreensão das diferentes formas de violência dirigidas às mulheres, orientando o reconhecimento de comportamentos e discursos associados ao preconceito e à discriminação de gênero.
- D** campo formativo que enfatiza o reconhecimento jurídico da igualdade entre homens e mulheres, orientando a compreensão dos direitos e das garantias legais como referência para o enfrentamento de práticas discriminatórias e violências de gênero.

Área livre



Texto para as questões 03 e 04

TEXTO 1

A criança surdocega não é uma criança surda que não pode ver, nem cega que não pode ouvir. Não se trata de simples somatória de surdez e cegueira, nem só um problema de comunicação e percepção, ainda que englobe todos esses fatores e alguns mais. Essas crianças precisam ser encorajadas a desenvolver um estilo de aprendizagem próprio para compensar suas dificuldades visuais e auditivas, assim como para estabelecer e manter relações interpessoais.

NASCIMENTO, F. A. A. C. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão** — dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006 (adaptado).

TEXTO 2

Helen Keller, que perdeu a visão e a audição ainda na infância no final do século XIX, transformou o silêncio e a escuridão em linguagem, pensamento e luta, sobretudo graças ao encontro decisivo com sua professora Anne Sullivan, cuja paciência e sensibilidade romperam o isolamento ao ensinar-lhe, letra a letra, na palma da mão, que o mundo podia ser nomeado. Nesse processo de aprendizagem, Helen não apenas aprendeu palavras, mas descobriu sentidos, construiu conhecimentos e conquistou autonomia intelectual, tornando-se a primeira pessoa surdocega a obter um diploma universitário, além de escritora e ativista incansável, cuja vida ecoa como símbolo de que educar é, antes de tudo, fazer nascer possibilidades onde antes parecia haver apenas limites.

O trecho do livro autobiográfico *A história da minha vida*, a seguir, descreve um momento de interação da surdocega Helen Keller com sua professora, Anne Sullivan:

Lembro-me da manhã em que perguntei, pela primeira vez, o significado da palavra “amor”. Isso foi antes que eu conhecesse muitas palavras. Eu encontrara algumas violetas precoces no jardim e as trouxera para a srta. Sullivan [a professora]. A srta. Sullivan me abraçou gentilmente e soletrou na minha mão:

— Eu amo Helen.

— O que é amor? — perguntei.

Ela se aproximou e disse:

— Está aqui — apontando para o meu coração, de cujas batidas tive consciência pela primeira vez.

QUESTÃO 03

Para explicar um conceito subjetivo (o amor) à estudante surdocega Helen Keller, a professora Anne Sullivan utiliza uma estratégia pedagógica que

- Ⓐ possibilita uma associação entre estímulo cinestésico e conceito abstrato, compreendendo a experiência sensorial tátil como suficiente para a generalização conceitual.
- Ⓑ evidencia a substituição dos canais visuais e auditivos por estímulos táteis equivalentes, mantendo a mesma lógica de assimilação de conteúdos abstratos por via direta.
- Ⓒ utiliza o tato como sentido alternativo e como canal de acesso à informação, criando condições para a atribuição progressiva e sistematizada de significados com base no contexto da cena.
- Ⓓ constrói significados abstratos com base na interpretação da estudante, observando nela potencialidades para que, mesmo com pouca interação social, seja protagonista da própria aprendizagem.

QUESTÃO 04

Na situação de aprendizagem apresentada na cena, a prática pedagógica da professora

- Ⓐ revela uma perspectiva sociointeracionista, na qual a aprendizagem é resultado da mediação do outro, já que a estudante surdocega organiza experiências sensoriais e afetivas para a construção de sentidos.
- Ⓑ ilustra a teoria da aprendizagem significativa, na qual a experiência tátil se conecta diretamente a conhecimentos prévios já organizados, uma vez que a estudante surdocega assimila o novo conteúdo.
- Ⓒ evidencia uma perspectiva construtivista piagetiana, na qual a aprendizagem decorre da ação individual, visto que a estudante surdocega é estimulada a formular o próprio conhecimento.
- Ⓓ caracteriza a teoria behaviorista, na qual há uma relação direta entre estímulo tátil e resposta emocional, dado que a estudante surdocega forma associações estáveis por condicionamento.

Texto para as questões 05 e 06

Alguns povos estão começando a abrir as portas das salas de aula para que os saberes indígenas tradicionais entrem e comecem a fazer parte dos currículos. Com isso, a prática de interculturalidade começa a ganhar forma, força e gosto, promovendo, enfim, a convivência, possibilitando a aplicação articulada e mutuamente complementar dos conhecimentos indígenas e dos conhecimentos científicos escolares. É importante lembrarmos sempre que a melhor forma de “domesticar” nós, índios, domesticar no sentido de dominação e de tutela, é fechando-nos em uma sala de aula, como fomos tratados ao longo dos 519 anos da nossa história de invasão e de perversa colonização.

É preciso pensar a educação escolar de indígenas na perspectiva de uma possibilidade de manejo do mundo que implica a necessidade de domesticar o mundo humano dominante e hostil da escola, do ponto de vista indígena. As ideias de manejo e de domesticação do mundo servem para sair da famigerada linha de pensamento dominante de dualismo índio versus branco, conhecimento tradicional indígena versus conhecimento científico, mundo indígena versus mundo do branco que, definitivamente, não representa o pensamento indígena na contemporaneidade, tampouco ajuda na construção de um horizonte intercultural do mundo desejável.

BANIWA, G. Educação para manejo do mundo. **R. Articul. Const. Saber**, n. 4, ago. 2019 (adaptado).

QUESTÃO 05

Durante uma formação continuada, uma equipe de professores planeja atividades que, em consonância com uma abordagem intercultural, buscam articular conhecimentos indígenas a conhecimentos científicos. Para integrar tais conhecimentos, uma das professoras propõe uma atividade de escrita coletiva para que os estudantes discutam os impactos das mudanças climáticas em regiões vulneráveis. A atividade que atende a essa finalidade é aquela em que os estudantes

- A** explicam fenômenos diversos, como a redução dos níveis dos rios e o aumento dos incêndios florestais, com base em dados científicos, de modo a reorientar práticas indígenas, como o uso tradicional do solo.
- B** desenvolvem propostas para minimizar os impactos do efeito estufa e do desmatamento, considerando conhecimentos científicos a respeito das mudanças climáticas e saberes indígenas sobre manejo da floresta.
- C** destacam práticas indígenas para reduzir a ocorrência de incêndios florestais e o acúmulo de matéria seca, utilizando conhecimentos científicos para ilustrar devidamente esses fenômenos e suas dinâmicas ambientais.
- D** descrevem práticas indígenas de cuidado com a terra, como o uso controlado do fogo e o cultivo de diferentes espécies de plantas medicinais, de modo a apresentá-las como alternativas ao conhecimento científico no monitoramento climático.

QUESTÃO 06

Em outro momento da formação continuada, a coordenadora pedagógica salientou que a escola já consolidou o pensamento de que as culturas indígenas não devem aparecer no currículo como conteúdo complementar, tampouco se restringir a festividades no calendário escolar. Para atender a essa orientação, que prática docente deve ser inserida no planejamento?

- A** Desenvolver atividades em sala de aula que adicionem conteúdos sobre culturas indígenas, articulando-os aos conteúdos previstos no currículo.
- B** Organizar propostas pedagógicas que insiram os conhecimentos indígenas em momentos definidos da aula, relacionando-os aos componentes curriculares.
- C** Eleger propostas pedagógicas que articulem o estudo das culturas indígenas às curiosidades da turma, ampliando os conhecimentos prévios dos estudantes.
- D** Elaborar atividades em sala de aula que incluam elementos de culturas indígenas no desenvolvimento dos temas previstos no currículo, colaborando para o percurso formativo dos estudantes.

Área livre



Texto para as questões 07 e 08

TEXTO 1

Resolução CNE/CP n. 1, de 16 de agosto de 2023

Art. 1º A presente Resolução define princípios e valores relacionados ao ensino, à aprendizagem, à formação docente (inicial e continuada) e aos referenciais pedagógicos e metodológicos para a execução da Pedagogia da Alternância nas modalidades da Educação Básica e da Educação Superior.

§ 1º A Pedagogia da Alternância é uma forma de organização da educação e dos processos formativos que objetiva atender às comunidades do campo, do cerrado, dos rios, das florestas, de outros biomas e de comunidades urbanas específicas.

§ 3º Esta Resolução objetiva a formação de estudantes do campo, indígenas, quilombolas e de comunidades tradicionais em contextos intraculturais.

Disponível em: www.gov.br/mec. Acesso em: 15 abr. 2026 (adaptado).

TEXTO 2

Maria, 16 anos, está se arrumando no alojamento que divide com outras garotas na Casa Familiar Rural (CFR) Padre Sérgio Tonetto, em Moju, a 70 quilômetros de Belém. O trajeto até a escola dá indícios do isolamento dessa população. Não há placas de indicação na estrada e uma das pontes de acesso estava caída. Quem não quer fazer o trajeto de barco pelo Rio Jambuaçu precisa contornar o curso-d'água por um caminho de chão que serpenteia por entre as casas das famílias remanescentes de uma comunidade quilombola. Outro aspecto que chama a atenção é que os habitantes hoje sobrevivem do plantio de mandioca, agressivo com o solo e de baixo valor no mercado.

Na CFR, o ensino conjuga as disciplinas tradicionais com as aulas de técnicas agrícolas realizadas na horta e no pomar da instituição. Os estudantes são incentivados a disseminar conhecimentos sobre culturas mais sustentáveis, como o cacau. Foi essa proposta que atraiu Maria para a instituição. “Quero trabalhar com agropecuária, por isso quis estudar aqui. Com o que aprendo, poderei melhorar a produção no campo”, diz a garota. A cada mês, duas semanas são dedicadas às aulas, o chamado “tempo escola”. As duas seguintes são destinadas ao “tempo comunidade”, momento de aplicar em casa os saberes aprendidos. Mesmo quem não tem lavoura – caso de Maria, que mora com a mãe, professora, e o padrasto, marceneiro – se compromete a transmitir as informações aos familiares.

Pedagogia da Alternância: quando a escola é o lar. Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso em: 15 abr. 2026 (adaptado).

QUESTÃO 07

Pautando-se na Pedagogia da Alternância (Texto 1), a forma de organização educacional descrita no Texto 2 contempla o caráter cooperativo entre escola, família e comunidade, na medida em que a escola planeja o tempo e o espaço escolares considerando o(a)

- A perspectiva tecnicista da realidade da comunidade.
- superação de dificuldades de acesso à escola pelos estudantes.
- construção do calendário pedagógico com base no calendário da comunidade.
- protagonismo das experiências dos estudantes mediante os saberes escolares teóricos.

QUESTÃO 08

Uma proposta de avaliação da aprendizagem condizente com a Pedagogia da Alternância contempla

- aferição de frequência nas atividades do tempo escola.
- construção de portfólio com os conteúdos estudados no tempo escola.
- elaboração de relatório analítico com os resultados obtidos no tempo comunidade.
- realização de atividades no tempo comunidade até o alcance da pontuação prevista.

Área livre

Texto para as questões 09 e 10

TEXTO 1

**As Quiolimpíadas na comunidade
quilombola Malhadinha (TO)**

As Quiolimpíadas nasceram como jogos internos da comunidade quilombola Malhadinha e foram conquistando outras comunidades do estado. Na edição de 2025, foram esperadas, entre competidores e visitantes, cerca de 3 mil pessoas. As provas que trazem atividades características do cotidiano dos territórios são o coração do evento.



O desafio da prova Feixe de Lenha, uma das mais aguardadas, é saber como arrumar a ruidia sobre a cabeça e transportar a lenha sem o uso das mãos.



O estilingue, que já foi arma de caça, hoje é instrumento para acertar o alvo.

“Essas provas servem para valorizar nossa tradição, incentivar os mais jovens a reconhecerem a importância dos modos de vida presentes ainda hoje e manter a cultura viva”, enfatiza um professor.

Disponível em: www.to.gov.br. Acesso em: 10 abr. 2026 (adaptado).

Área livre

TEXTO 2

Coletivos em movimentos trazem a consciência política de não terem sido meros destinatários de concepções pedagógicas transpostas, mas que as formas de pensá-los e de classificá-los no padrão de poder/saber obrigaram o pensamento educacional nas Américas a pedagogias outras, diante de povos outros a serem subalternizados. Processo de produção de teorias e práticas pedagógicas que se atualizam nas escolas públicas populares.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2017 (adaptado).

QUESTÃO 09

Para que o currículo escolar se paute tanto na concepção de Miguel Arroyo acerca de outros sujeitos e outras pedagogias (Texto 2) quanto nos conhecimentos tradicionais (Texto 1), ele deve priorizar o(a)

- A inserção de novos conhecimentos, por meio do ingresso de estudantes na escola com outros valores e com outras experiências sociais, a fim de ressignificar a vivência escolar.
- B resgate identitário, por meio da mobilização de outros recursos, de outras fontes e de outras referências, a fim de adaptar o planejamento docente.
- C emancipação dos estudantes, por meio de um planejamento pedagógico voltado aos povos tradicionais para uma formação específica.
- D aprendizagem transformadora, por meio da mobilização de conteúdos escolares formais para a construção de autoidentidades.

QUESTÃO 10

Para a aplicabilidade da Lei n. 11 645/2008, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino e da cultura indígena e afro-brasileira, professores de Educação Física e de História de uma escola de Tocantins realizaram, com os estudantes, uma visita guiada à comunidade quilombola Malhadinha. Ao retornarem para a escola, desenvolveram uma atividade com o intuito de replicar modalidades da Quiolimpíada e de realizar uma análise histórica em seguida. Considerando a metodologia adotada, objetivou-se identificar que os(as)

- A modos de subsistência e de autoconsumo fundamentam-se nas modalidades quiolímpicas associadas aos saberes da antiguidade.
- B modalidades quiolímpicas demandam técnicas corporais e esportivas originais associadas ao saber-fazer e ao autoconsumo.
- C modalidades quiolímpicas são validadas como esporte e trabalho, pelo reconhecimento do Estado e pela aplicabilidade no contexto escolar.
- D jogos quiolímpicos se ancoram na cultura e na religiosidade popular, por meio de valores locais e de saberes históricos comuns advindos da tradição regional.



Texto para as questões 11 e 12

#PorEParaTodas

#MancheteSemViés

~~Mulher que caminhava
à noite sozinha é morta
a tiros por homens
em motocicleta.~~



**Homens em
motocicleta matam
mulher a tiros.**

Por um jornalismo sem preconceitos
e que não revitalize as vítimas.

ONU Mulheres (Brasil). **Mulher que caminhava à noite sozinha é morta a tiros por homens em motocicleta.**
Disponível em: www.instagram.com/p/DVzHh5bmiKu. Acesso em: 16 abr. 2026.

QUESTÃO 11

Um professor do Ensino Médio propôs a sua turma uma análise conjunta do cartaz produzido pela ONU Mulheres, com o intuito de abordar o uso responsável da linguagem. A ação pedagógica que atende a essa proposta é aquela em que os estudantes

- A) comparam as versões de manchetes, percebendo como determinadas escolhas linguísticas podem reforçar práticas de violência simbólica.
- B) analisam a versão de maior impacto no público, considerando as construções linguísticas e o potencial de engajamento nas redes sociais.
- C) refletem sobre comportamentos considerados de risco, discutindo, por meio das manchetes jornalísticas, como determinadas atitudes podem expor pessoas a situações de violência.
- D) debatem sobre a importância de divulgar informações completas sobre os acontecimentos, valorizando a inclusão de detalhes sobre o contexto da vítima nas manchetes jornalísticas.

QUESTÃO 12

O professor pretende avaliar a compreensão dos estudantes sobre as relações de gênero no cartaz da ONU Mulheres. Que proposta pedagógica atende a esse objetivo?

- A) Analisar discursos que privilegiam a concisão na apresentação dos fatos.
- B) Identificar discursos que contribuem para o entendimento das circunstâncias do crime.
- C) Reconhecer discursos que atestam a credibilidade dos textos jornalísticos.
- D) Avaliar discursos que naturalizam as desigualdades presentes na vida social.

Área livre

Texto para as questões 13 e 14

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as competências gerais da Educação Básica inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades, bem como na formação de atitudes e de valores.

QUESTÃO 13

A Competência Geral 2 da BNCC propõe que os estudantes investiguem situações do cotidiano, formulem hipóteses e construam soluções relacionadas aos diferentes contextos sociais por meio de reflexão e de análise crítica. Que ações contribuem para o desenvolvimento dessa competência com base no tema Uso de recursos naturais no cotidiano escolar?

- A** Propor regras de utilização dos recursos naturais nos espaços escolares e acompanhar o cumprimento dessas normas.
- B** Ler artigos científicos relacionados ao desperdício de recursos naturais e elaborar uma síntese para sistematizar as informações.
- C** Interpretar informações obtidas em uma pesquisa sobre práticas de consumo e definir estratégias para utilizar os recursos naturais.
- D** Participar de um ciclo de palestras voltadas ao uso dos recursos naturais e visitar uma exposição de painéis sobre práticas sustentáveis.

QUESTÃO 14

Um professor observou nas redes sociais a recorrência de intervenções violentas marcadas por discursos de violação de direitos humanos. Diante da necessidade de desenvolver com sua turma regras de respeito e conduta nas redes, decidiu propor atividades pautadas na Competência Geral 7 da BNCC que prevê que os estudantes desenvolvam a capacidade de argumentar com base em informações confiáveis, a fim de defender ideias e de propor decisões coletivas orientadas pelo respeito aos direitos humanos, pela consciência socioambiental e pelo consumo responsável.

Considerando a competência em questão, ele desenvolveu uma atividade didática cujos objetivos são

- A** compreender as situações de conflito observadas nos ambientes digitais e mapear os grupos envolvidos em casos de violência.
- B** problematizar as situações identificadas nos ambientes digitais e sugerir encaminhamentos pautados no respeito aos direitos humanos.
- C** analisar as situações de divergências de opiniões sobre os casos observados nos ambientes digitais e descrever os diferentes posicionamentos encontrados.
- D** reconhecer as situações de desrespeito aos direitos humanos nos ambientes digitais e registrar exemplos similares aos observados no próprio cotidiano.

Área livre



QUESTÃO 15

Ofertada em todo o Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade de ensino que se integra tanto às demais modalidades da educação quanto às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. O processo formativo é norteado pela indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres, reconhece a historicidade do conhecimento, valoriza os sujeitos envolvidos e adota metodologias de aprendizagem centradas nos estudantes. A organização curricular utiliza estratégias educacionais que favorecem a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, garantindo a relação permanente entre teoria e prática profissional ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021.** Disponível em: <https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jan. 2026 (adaptado).

Considerando o texto, uma organização curricular alinhada aos princípios norteadores da EPT deve contemplar o(a)

- Ⓐ trabalho como princípio pedagógico, focalizando os conhecimentos práticos para superar a precarização da atividade profissional.
- Ⓑ formação técnica como princípio pedagógico, valorizando a relação entre teoria e prática para superar os desafios do mundo do trabalho.
- Ⓒ trabalho como princípio educativo, focalizando a articulação entre a base científica e a prática profissional para superar a fragmentação de conhecimentos.
- Ⓓ formação teórica como princípio educativo, valorizando os conhecimentos acadêmicos para superar a falta de mão de obra qualificada no mercado de trabalho.

QUESTÃO 16

Na sociedade moderna, de massa, tecnológico-industrial, a arte torna-se um meio de preservação e de fortalecimento da comunicação pessoal, bem como de sublimação da melancolia, do medo e da desalegria. Como instrumento de libertação, a arte torna-se um meio indispensável de educação, pelo fato de exercer uma contribuição essencial à formação da consciência humana.

KOELLREUTTER, H.-J. O ensino da música num mundo modificado. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, n. 6, fev. 1998 (adaptado).

A compreensão da arte apresentada no texto permite reconhecer que a experiência artística assume relevância para a formação humana por

- Ⓐ favorecer a inserção dos sujeitos nos universos simbólicos produzidos historicamente pelas diferentes culturas, ampliando as possibilidades de apropriação e de transmissão dos patrimônios artísticos constituídos socialmente.
- Ⓑ constituir um espaço de elaboração de experiências individuais e coletivas, possibilitando a produção de sentidos sobre a realidade, o fortalecimento da consciência crítica e a ampliação das formas de participação na vida social.
- Ⓒ viabilizar a construção de vínculos de pertencimento cultural pelo contato com produções artísticas consagradas de diferentes contextos sócio-históricos, favorecendo o reconhecimento de referências compartilhadas entre os grupos humanos.
- Ⓓ promover o acesso aos sistemas de representação próprios das linguagens artísticas, contribuindo para o desenvolvimento de competências expressivas e para a valorização da experiência artística nas manifestações culturais presentes na sociedade.

Área livre

Texto para as questões 17 e 18

TEXTO 1

Rio Grande do Sul: condomínio de luxo usa dutos clandestinos e causa “pavor” em comunidade

“Imagina o absurdo que é, além dessa catástrofe já anunciada das chuvas no Rio Grande do Sul, nós sermos prejudicados com esse duto. Nós ficamos bem impactados com a situação, alagou bastante ali a nossa área que fica ao fundo do condomínio”, afirmou a líder comunitária de Passo dos Negros e presidente da organização Cuidando de Nós, que promove ações sociais às famílias locais.

Disponível em: <https://noticias.uol.com.br>. Acesso em: 2 mar. 2026 (adaptado).

TEXTO 2

Racismo ambiental: uma outra emergência



Disponível em: www.defensoria.ce.def.br. Acesso em: 2 mar. 2026.

QUESTÃO 17

Sensibilizada com a tragédia que impactou o estado gaúcho em 2024, uma professora do Ensino Fundamental desenvolveu uma aula com o objetivo de analisar o fato recente com base na notícia (Texto 1). Utilizando a imagem (Texto 2), a professora possibilitou que os estudantes concluíssem que

- A** os diferentes grupos sociais apresentam carências históricas negligenciadas.
- B** o desinteresse público decorre da falta de participação política de grupos vulneráveis.
- C** as políticas públicas sociorraciais asseguram o direito à assistência social e reduzem riscos ambientais.
- D** as tragédias climáticas decorrem de eventos naturais e atingem diferentes grupos de maneira transversal.

QUESTÃO 18

Na aula seguinte, a professora propôs um estudo de caso intitulado O duto de Pelotas e a engenharia do racismo ambiental. Com o intuito de articular os textos a uma análise crítica, o objetivo de aprendizagem desse estudo consiste em

- A** identificar que as ações de enfrentamento às mudanças climáticas partem da relação de forças entre a especulação imobiliária e os interesses das comunidades tradicionais.
- B** identificar que as estratégias para a redução de riscos partem de motivações históricas convergentes entre os diferentes grupos envolvidos e de alinhamento político para a reivindicação de direitos.
- C** reconhecer que as estratégias para a redução de impactos dependem de especificidades técnicas, como o desenvolvimento de projetos urbanos, o cálculo e a precisão de vazão do diâmetro dos dutos.
- D** reconhecer que as ações de enfrentamento às vulnerabilidades decorrentes de desastres ambientais dependem do reconhecimento de questões históricas e sociais da resistência de grupos específicos.



Texto para as questões 19 e 20

TEXTO 1

As únicas florestas plantadas com muita competência são as de vida curta, que em seis, oito anos são cortadas para virar celulose. O que estou tentando dizer é que a minha escolha pessoal de parar de derrubar a floresta não é capaz de anular o fato de que as florestas do planeta estão sendo devastadas. Minha decisão de não usar automóvel e combustível fóssil não muda o fato de que estamos derretendo. Ou você ouve a voz de todos os outros seres que habitam o planeta junto com você, ou faz guerra contra a vida na Terra.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Cia. das Letras, 2020 (adaptado).

TEXTO 2

Enquanto a humanidade está se distanciando do seu lugar, um monte de corporações espertalhonas vai tomando conta da Terra. Nós ficamos tão perturbados com o desarranjo regional que vivemos, ficamos tão fora do sério com a falta de perspectiva política que não conseguimos nos erguer e respirar, ver o que importa mesmo para as pessoas, os coletivos e as comunidades nas suas ecologias.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia. das Letras, 2019 (adaptado).

QUESTÃO 19

Com base nos textos, um plano de aula voltado à reflexão crítica sobre os modos de habitar o mundo tem como objetivo

- A envolver práticas de reaproveitamento de resíduos como forma de promoção da sustentabilidade.
- B relacionar conflitos territoriais às lógicas econômicas que organizam os modelos de desenvolvimento.
- C abordar hábitos cotidianos dos estudantes como forma de sensibilização para questões socioambientais.
- D conhecer diretrizes de preservação ambiental que se articulam a dispositivos legais internacionais.

QUESTÃO 20

Levando em consideração os textos, um projeto educacional pautado no letramento científico favorece uma leitura crítica e contextualizada da realidade ao

- A analisar os impactos socioespaciais de grandes empreendimentos locais com base na interpretação de dados científicos sobre as repercussões desses impactos para as populações.
- B fomentar as pesquisas sobre a produtividade de florestas de vida curta mediante a coleta e a interpretação de dados científicos relacionados ao manejo das espécies.
- C sistematizar o ensino de estratégias individuais para a redução do consumo mediante a avaliação de dados científicos sobre padrões de uso de recursos naturais.
- D realizar o estudo de tecnologias para a destinação adequada de resíduos com base na análise de dados científicos relativos a diferentes contextos.

Área livre

QUESTÃO 21

TEXTO 1

Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.

TEXTO 2

PERCEBER-SE CRITICAMENTE implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Cia. das Letras, 2018.

De acordo com as reflexões apresentadas nos textos, a prática educativa que contribui para uma gestão democrática e uma educação antirracista consiste em

- A** fomentar espaços de diálogo institucional com o intuito de reconstruir o planejamento pedagógico, pautando-se no protagonismo dos grupos historicamente afetados por preconceitos.
- B** implementar diretrizes curriculares sobre o ensino de história africana com o intuito de reconhecer convergências culturais, contemplando ações para a superação de preconceitos.
- C** adotar um sistema de permanência semelhante ao de acesso por cotas para os estudantes vulnerabilizados com o intuito de reduzir desigualdades históricas.
- D** incorporar ao currículo o estudo de heranças culturais com o intuito de assegurar o sentimento de pertencimento a uma identidade nacional.

Área livre

QUESTÃO 22

Ensino de Ciências e educação inclusiva: um estudo de caso em uma sala regular

Ao vivenciar a experiência de ensinar uma estudante surda, a professora de Ciências incluiu, no planejamento, a exploração de recursos visuais e de materiais concretos para tratar de conteúdos científicos. Na aula, ela recorre a vídeos e imagens, solicitando aos estudantes que realizem trabalhos escolares que envolvam a montagem de maquetes, como ilustra a figura. Além disso, a professora relata: “Procuo colocar mais recursos visuais pra ela [a estudante surda] entender melhor. Não só ela, isto ajuda a turma”.



Maquetes sobre estruturas celulares confeccionadas pelos estudantes.

OLIVEIRA, J. F.; FERRAZ, D. P. A. Ensino de Ciências ao aluno surdo: um estudo de caso sobre a sala regular, o atendimento educacional especializado e o intérprete educacional. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, n. 21, mar. 2021 (adaptado).

Considerando o estudo de caso, que envolve uma estudante surda do 8º ano do Ensino Fundamental, a prática pedagógica descrita evidencia uma perspectiva de educação inclusiva segundo a qual os recursos concretos

- A** estimulam a aprendizagem de surdos ao substituir as explicações verbais por elementos visuais e táteis.
- B** viabilizam a aprendizagem dos conceitos científicos pelos estudantes surdos por meio de elementos lúdicos.
- C** favorecem a aprendizagem de surdos e ouvintes ao ampliar as possibilidades de mediação pedagógica.
- D** possibilitam a aprendizagem de surdos por meio de atividades distintas dos ouvintes.

Área livre



Texto para as questões 23 e 24

O Estágio Curricular Supervisionado, regulamentado pela Lei n. 11 788/2008, prevê diferentes ações desenvolvidas no ambiente de trabalho, como a observação e a regência ao longo do percurso formativo, que visam o aprendizado de competências próprias da atividade profissional.

Desde 2024, o Inep vem avaliando o estágio em dois períodos ao ano por meio da Avaliação da Prática (AP) do Enade das Licenciaturas, a qual se centra na análise de competências essenciais à atuação docente. Um exemplo de informação extraída do Relatório Analítico da Avaliação da Prática do Enade das Licenciaturas pode ser observado na tabela.

Distribuição de respostas à questão: “Durante o estágio, quais competências, habilidades e conhecimentos foram desenvolvidos?”

Categorias de resposta	Primeiro período (2024/1)		Segundo período (2024/2)	
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual
Elaboração de planejamento de aulas	43 074	91,7%	31 385	91,9%
Regência de aulas com mais desenvoltura	41 019	87,3%	29 780	87,2%
Tratamento de questões sobre desigualdades	22 844	48,6%	16 534	48,4%
Tratamento de questões sobre bullying e outras formas de violência	20 784	44,3%	15 654	45,8%

QUESTÃO 23

Considerando o contexto apresentado, o momento da observação no Estágio Curricular Supervisionado tem como objetivo

- A avaliar as práticas docentes, relacionando-as a saberes profissionais e curriculares.
- B assimilar as práticas do professor supervisor, reproduzindo saberes pedagógicos.
- C validar as práticas do professor supervisor, legitimando saberes acadêmicos.
- D analisar as práticas docentes, articulando-as com saberes teóricos e práticos.

QUESTÃO 24

Com base nas informações da tabela, observa-se, entre algumas categorias de resposta, uma discrepância nos resultados. Qual ação do professor supervisor contribui para lidar com essa questão?

- A Enfatizar a relação entre temas sociais e saberes docentes.
- B Apresentar a relação entre diversidade e experiência docente.
- C Selecionar metodologias de ensino para resolver conflitos pessoais.
- D Problematicar saberes pedagógicos para minimizar situações polêmicas.

Área livre

Texto para as questões 25 e 26

A alimentação é um direito de todos, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988. Entretanto, esse direito é negado a milhares de pessoas todos os dias, o que pode ser evidenciado pelo retorno dos brasileiros, em 2021, ao Mapa da Fome da Organização das Nações Unidas (ONU), posição que não ocupava desde 2014 e que, desde 2025, não ocupa mais. Investimentos governamentais em políticas sociais podem representar a linha tênue entre viver e não viver com o mínimo de dignidade. Entre os programas imprescindíveis à população brasileira está o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Lei n. 11 947/2009, destinado à compra de alimentos para as escolas.

A relação entre a alimentação escolar e o processo de ensino e de aprendizagem tem sido investigada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Com base em dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o aumento de até 3,3 pontos nas notas de Matemática e de quase 3 pontos nas notas de Língua Portuguesa se relaciona diretamente com a alimentação escolar.

QUESTÃO 25

Ao estabelecer diretrizes da alimentação escolar, o PNAE incentiva a

- A** realização de convênios com empresas que garantam maior diversidade alimentar, a fim de favorecer a autonomia dos estudantes na escolha do que consumir.
- B** realização de convênios com restaurantes de empreendedores locais, para que os estudantes tenham acesso à alimentação fornecida por esses estabelecimentos.
- C** compra de alimentos variados, sejam orgânicos ou ultraprocessados, para que os estudantes tenham acesso a uma maior diversidade alimentar.
- D** compra de alimentos naturais, como frutas e hortaliças, a fim de favorecer a segurança alimentar dos estudantes.

QUESTÃO 26

O PNAE dispõe sobre a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e de aprendizagem. Uma ação interdisciplinar que atende a essa diretriz deve articular conhecimentos de diferentes áreas, de modo a envolver os estudantes no(a)

- A** estudo das práticas alimentares presentes na comunidade escolar, relacionando as tradições culturais e as preferências alimentares.
- B** investigação da alimentação oferecida pela escola, relacionando os aspectos socioeconômicos e os nutricionais às práticas alimentares cotidianas.
- C** exame do percurso dos alimentos distribuídos para a escola, relacionando a produção e a oferta das diferentes refeições.
- D** análise dos alimentos disponibilizados pela escola, relacionando a composição e o valor nutricional à aceitação dos cardápios.

Área livre



Texto para as questões de 27 a 29

A gestão escolar envolve dimensões administrativas essenciais para o funcionamento eficiente da escola, mas sua finalidade maior é a promoção da aprendizagem. Nesse contexto, os processos avaliativos internos e externos tornam-se instrumentos importantes para monitorar a qualidade do ensino. No que diz respeito aos professores, a função gestora articula-se com o desenvolvimento desses profissionais, pois considera que a formação deles se inicia na universidade, mas deve ser contínua ao longo da prática escolar.

SIQUEIRA, C. G.; SILVA, R. I. P. Gestão escolar: a importância da relação professor e gestor escolar no processo avaliativo interno e externo. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, n. 3, mar. 2026. Acesso em: 28 jun. 2026.

QUESTÃO 27

Docentes e gestores devem assumir, em comum, a tarefa de acompanhar a aprendizagem dos estudantes. Nesse processo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), como um conjunto de avaliações externas que produzem indicadores sobre a qualidade da Educação Básica, pode impactar as decisões pedagógicas. Diante dos resultados, o papel do professor, em articulação com a gestão escolar, consiste em

- A reorganizar o planejamento pedagógico para focalizar conteúdos mais recorrentes no Saeb, selecionando objetivos curriculares em função dessa avaliação.
- B desenvolver estratégias pedagógicas para comparar o rendimento de diferentes escolas no Saeb, estabelecendo parâmetros de classificação entre elas.
- C adequar os processos avaliativos conduzidos na escola para alcançar melhores resultados no Saeb, monitorando o desempenho dos estudantes.
- D analisar os resultados produzidos pelo Saeb para reorientar práticas pedagógicas, ajustando-as às necessidades dos estudantes.

QUESTÃO 28

Uma das dimensões administrativas da gestão escolar consiste na promoção de ações voltadas para a formação continuada dos professores. Nessas ações, é preciso prever

- A cursos de aperfeiçoamento pedagógico para os professores uniformizarem o trabalho docente.
- B diretrizes pedagógicas para os professores adequarem o exercício profissional às demandas da gestão.
- C espaços formativos para os professores discutirem o impacto dos contextos sociais na prática docente.
- D fóruns pedagógicos para os professores refletirem sobre o papel dos docentes e da gestão na solução de problemas sociais.

QUESTÃO 29

Em uma formação continuada sobre desafios contemporâneos da escola, gestores e professores refletiram sobre a temática da xenofobia. Com base nos debates, um grupo decidiu elaborar um protocolo institucional de acolhimento no espaço escolar a pessoas em situação de refúgio com orientações voltadas ao respeito às diferenças culturais. Que planejamento pedagógico se alinha a essa proposta?

- A Ações institucionais voltadas à apresentação de aspectos culturais brasileiros, a fim de que as pessoas em situação de refúgio possam se adequar aos costumes locais.
- B Campanhas educativas voltadas à identificação de padrões culturais, a fim de exemplificar situações comunicativas adequadas a pessoas em situação de refúgio.
- C Atividades voltadas à escuta das experiências culturais, a fim de promover integração das pessoas em situação de refúgio ao ambiente escolar.
- D Reuniões voltadas à apresentação das normas institucionais, a fim de que as pessoas em situação de refúgio possam se integrar à cultura local.

Área livre

QUESTÃO 30

TEXTO 1

Durante sua formação inicial em uma licenciatura, uma professora da Educação Básica teve contato com o artigo intitulado *Racismo algorítmico e inteligência artificial*. Ela retoma essa leitura no momento em que planeja uma aula sobre o uso de tecnologias. Nesse artigo, os autores definem o conceito de racismo algorítmico (Texto 2) e analisam uma postagem. A professora decide testar em uma inteligência artificial um comando similar ao citado na postagem do artigo, com o *prompt*: crie uma arte inspirada na Pixar da Disney de uma mulher negra em um cenário de favela. A imagem gerada foi:



**Não pode uma mulher negra ser representada em um espaço de não violência?
O que leva a inteligência artificial associar a favela a um cenário de insegurança?**

TEXTO 2

A interseção entre tecnologia, algoritmos e questões sociais tem sido objeto de análise e de crítica por diversos pesquisadores contemporâneos, cujas obras fundamentais lançam luzes sobre a problemática do racismo algorítmico e sua influência nas dinâmicas de poder e discriminação. Em *Algoritmos da opressão*, Safiya Umoja Noble (2021) perpetra uma investigação crítica sobre o papel dos algoritmos, dos motores de busca e das plataformas digitais na perpetuação de estereótipos, racismo e discriminação. A análise de Noble evidencia que os algoritmos – longe de serem neutros – refletem e amplificam desigualdades estruturais, manipulando e controlando a percepção pública e a reprodução de narrativas prejudiciais.

ARAÚJO, J.; ARAÚJO, J. Racismo algorítmico e inteligência artificial: uma análise crítica multimodal. *Linguagem em Foco*, n. 2, out. 2024 (adaptado).

A professora tem observado que os estudantes utilizam tecnologias digitais no cotidiano, mas raramente problematizam como algoritmos podem reproduzir estereótipos raciais. Diante dessa realidade, ela sensibiliza a turma com o *prompt* testado (Texto 1) e se vale do conceito de racismo algorítmico (Texto 2) para propor uma atividade didática reflexiva. Uma ação relacionada a essa atividade é a

- A** debate sobre a associação estabelecida entre resultados produzidos por inteligência artificial e perfis raciais.
- B** partilha de experiências pessoais relacionadas ao uso de redes sociais e à inteligência artificial.
- C** síntese do artigo científico por meio de prompts da inteligência artificial para reanalisar a imagem produzida.
- D** produção textual gerada por meio de prompts da inteligência artificial sobre desigualdades raciais para comparar diferentes realidades.

Área livre

QUESTÃO DISCURSIVA

TEXTO 1

Ler: compromisso de todas as áreas?

A tarefa de ensinar a ler um texto de Ciências é do professor de Ciências, e não do professor de Português. A tarefa de ensinar a ler um texto de Geografia é do professor de Geografia, e não do professor de Português.

Estar alfabetizado em Geografia, por exemplo, significa relacionar espaço com natureza, espaço com sociedade, isto é, perceber os aspectos econômicos, políticos e culturais do mundo em que vivemos. Ler em Geografia não é apenas se localizar. É ler o mundo de maneira que o estudante saiba situar-se e posicionar-se. É assumir um posicionamento crítico com relação às desigualdades socioespaciais.

Será que a tarefa de ler não deveria ser um compromisso de todas as áreas?

NEVES, I. C. B. (org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRGS, 2007 (adaptado).

TEXTO 2

Inferência: uma habilidade de leitura

Para a linguista Roxane Rojo, o texto tem seus implícitos ou pressupostos que podem ser compreendidos numa leitura efetiva pelas pistas que o autor deixa no texto, pelo conjunto da significação construída e pelos conhecimentos de mundo.

1. LINGUAGENS	2. MATEMÁTICA	3. CIÊNCIAS HUMANAS	4. CIÊNCIAS NATURAIS												
Inferir é ler entrelinhas, perceber intenções, sentimentos, valores, humor, ironia e significados implícitos em diferentes textos e linguagens.	Inferir é identificar relações, padrões, informações não ditas e tirar conclusões lógicas a partir de dados e representações.	Inferir é compreender contextos históricos, relações de poder, motivações, consequências e diferentes pontos de vista em formas variadas.	Inferir é relacionar evidências, formular hipóteses, explicar fenômenos e prever consequências a partir de observações e dados.												
Podemos inferir que choveu muito, embora o texto não diga diretamente.	Venda de picolés (unidades) <table border="1"> <tr> <th>Dia</th> <th>Qua</th> <th>Qui</th> <th>Sex</th> <th>Sáb</th> <th>Dom</th> </tr> <tr> <td>Vendas</td> <td>60</td> <td>80</td> <td>100</td> <td>110</td> <td>190</td> </tr> </table> Podemos inferir que no domingo fez mais calor, embora o gráfico não traga essa informação.	Dia	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom	Vendas	60	80	100	110	190	Vaga de emprego (1930) Podemos inferir que havia desigualdade social e dificuldades econômicas à época, mesmo que isso não esteja escrito na imagem.	Podemos inferir que a planta está com falta de água, mesmo que ninguém tenha dito isso.
Dia	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom										
Vendas	60	80	100	110	190										

TEXTO 3

A leitura como prática social

O ato de ler não se esgota na decodificação (por exemplo, reconhecer letras e palavras, relacionar escrita e sons), tampouco nas capacidades de compreensão (por exemplo, localizar informações, levantar hipóteses, produzir inferências). A leitura como prática social parte dessas duas dimensões, mas amplia seu alcance na medida em que envolve o uso de diferentes linguagens para participar da vida em sociedade: resolver situações cotidianas, interagir com outras pessoas, tomar decisões, posicionar-se criticamente etc. Uma ida ao supermercado, por exemplo, pode mobilizar diferentes práticas de leitura: em Matemática, ao comparar preços com base nos descontos e nos pesos dos produtos; em Linguagens, ao interpretar placas ou solicitar, de modo educado, informações a um funcionário; em Ciências Humanas, ao refletir sobre condições de trabalho das pessoas no estabelecimento; e, em Ciências da Natureza, ao analisar informações sobre consumo de energia de determinados produtos.

Como professor do Ensino Fundamental, você pretende elaborar um projeto envolvendo habilidades de leitura. Para mobilizar o corpo docente, você decide redigir um artigo de opinião para publicar no site da escola e evidenciar o potencial desse trabalho. Nesse artigo de opinião, você deve:

1. defender a ideia de que ler deve ser um compromisso de todas as áreas (de todos os componentes curriculares).
2. propor uma atividade pedagógica por meio da qual você, como professor, pode explorar a inferência como habilidade leitora em seu componente curricular.
3. refletir de que modo a atividade pedagógica proposta pode ser um ponto de partida para que os estudantes experienciem a leitura como prática social.



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	

Texto para as questões de 31 a 33

TEXTO 1



Era fim de tarde do dia 17 de junho, em Newport, no estado de Vermont, na fronteira com o Canadá, quando seis carpinteiros brasileiros deixaram a obra de uma casa onde trabalhavam em uma reforma. No horizonte, surgiram oito viaturas em alta velocidade, que pararam abruptamente próximas aos trabalhadores, de onde desceram dezenas de agentes da Imigração e Alfândega dos EUA (ICE, em inglês) e ordenaram que o grupo deitasse no chão. “Pisaram na nossa cabeça, algemaram a gente e levaram para a delegacia. E a gente não sabia por que estava sendo preso”, contou um dos detidos, de 21 anos.

CUSTÓDIO, R. Disponível em: <https://apublica.org>. Acesso em: 3 fev. 2026 (adaptado).

TEXTO 2

O neoliberalismo implica a articulação de quatro lógicas específicas: a desregulamentação econômica, a redução do bem-estar social, a retórica cultural da responsabilidade individual e um aparato penal cada vez mais expansivo. Em vez de ser tangencial ou um desvio do neoliberalismo, a punição desempenha uma função essencial dentro dele: gerenciar as reverberações sociais da insegurança social avançada que as políticas neoliberais geram entre as classes baixa e média. Na base da estrutura de classes, a punição serve para conter as desordens, que são carregadas pelo objetivo de causar insegurança nos pobres desempregados, buscando uma força de trabalho flexibilizada e com pouco acesso ao bem-estar social, demonstrando um viés social e étnico-racial sistemático ao punir e encarcerar o subproletariado urbano.

XENAKIS, S.; CHELIOTIS, L. K. Superação da penalização? A presidência do Trump e o aumento do nacionalismo autoritário nos Estados Unidos. In: KOULISH, R.; VAN DER WOUDE, M. (org.). **Nação migração-crime**: ascensão do nacionalismo e o fechamento de fronteiras. New York: Fordham University Press, 2020 (adaptado).

QUESTÃO 31

Com base nos textos 1 e 2, um professor de História da 3ª série do Ensino Médio planeja uma aula sobre o tema Crise nas democracias contemporâneas, buscando promover uma reflexão crítica sobre ações que, mesmo quando promovidas por governos democráticos, ferem os direitos humanos. Ao adotar uma metodologia investigativa que privilegie a autonomia do estudante e a problematização dos direitos fundamentais, o professor solicitou aos estudantes que

- A** organizem uma oficina de consulta documental para identificar as práticas neoliberais e listar as normas vigentes de ingresso e de permanência estrangeira nos países norte-americanos.
- B** realizem uma dinâmica de grupo para dramatizar as situações apresentadas, com foco na regulamentação da economia e na menor intervenção política do Estado.
- C** elaborem um mural com charges disponíveis na internet para tratar da adaptação cultural dos estrangeiros nos Estados Unidos e sua adequação às normas legais, que asseguram seus direitos trabalhistas.
- D** mapeiem situações de subemprego, para analisar a flexibilização das leis trabalhistas e violações de direitos, como consequências do neoliberalismo.

QUESTÃO 32

Ao planejar uma intervenção educativa para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio, uma professora visa contextualizar historicamente a correlação entre o modelo econômico neoliberal, a perseguição aos imigrantes e a precarização do trabalho. Para cumprir esse objetivo, a proposta deve

- A** fomentar a compreensão dos estudantes acerca da responsabilidade individual como competência do trabalhador, gerenciando sua carreira em um cenário de flexibilização produtiva e de garantias trabalhistas.
- B** debater a flexibilização das leis trabalhistas e o controle sobre os estrangeiros como medida para disciplinar a força de trabalho e evidenciar a autoridade estatal, impactando o aumento da desigualdade social.
- C** compreender a desregulamentação das fronteiras e a livre circulação de mão de obra como estratégias para aumentar a competitividade econômica, visando a redução de custos operacionais globais.
- D** analisar as manifestações de nacionalismo e de xenofobia como políticas públicas, promovendo a integração de trabalhadores estrangeiros nos novos modelos econômicos de mercado.

QUESTÃO 33

Um professor de História do 9º ano do Ensino Fundamental propôs uma sequência didática que apresentava as reações às políticas de imigração estadunidenses. Para introduzir a temática, debateu com os estudantes os textos 1 e 2. Em seguida, solicitou a eles que procurassem, em diferentes portais de notícias, registros de resistência a essa política, para refletirem criticamente os resultados.

Considerando os objetivos e a temática da aula, essa proposta didática possibilitou aos estudantes

- A** analisar definições das correntes neoliberais por meio de uma exposição dialogada, identificando os movimentos de apoio às políticas estatais em defesa dos estrangeiros.
- B** realizar leituras de charges sobre a presença dos estrangeiros, priorizando as políticas econômicas neoliberais que garantam os direitos trabalhistas.
- C** compreender os marcos jurídicos da soberania estatal, problematizando a análise cronológica das diretrizes que garantam a empregabilidade dos estrangeiros.
- D** identificar estratégias sociais frente às ações estatais de perseguição aos estrangeiros, evidenciando os efeitos das políticas econômicas neoliberais.

Área livre



Texto para as questões 34 e 35

Temas de obras literárias e cinematográficas de ficção científica sobre o futuro

Gráfico 1: de 1947 a 1979

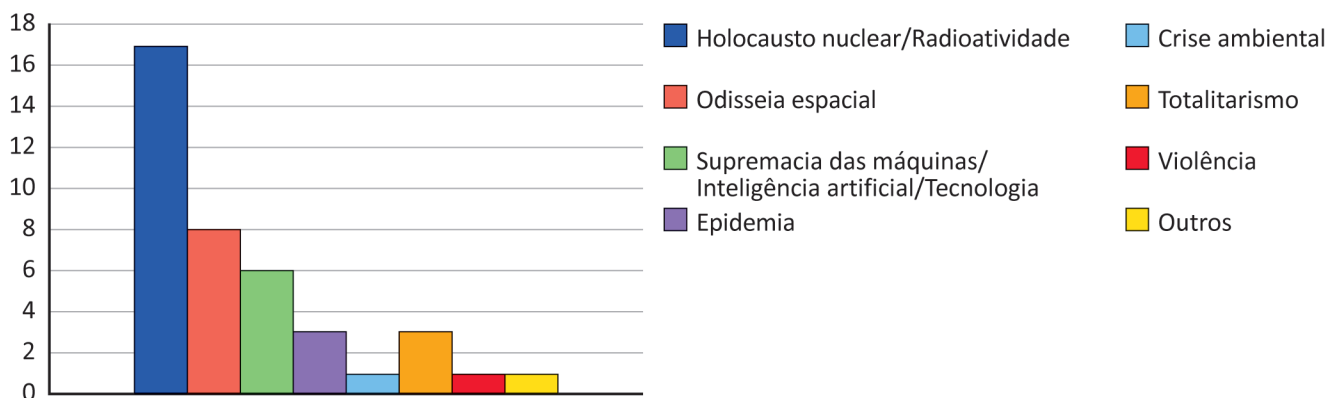


Gráfico 2: de 1980 a 1999

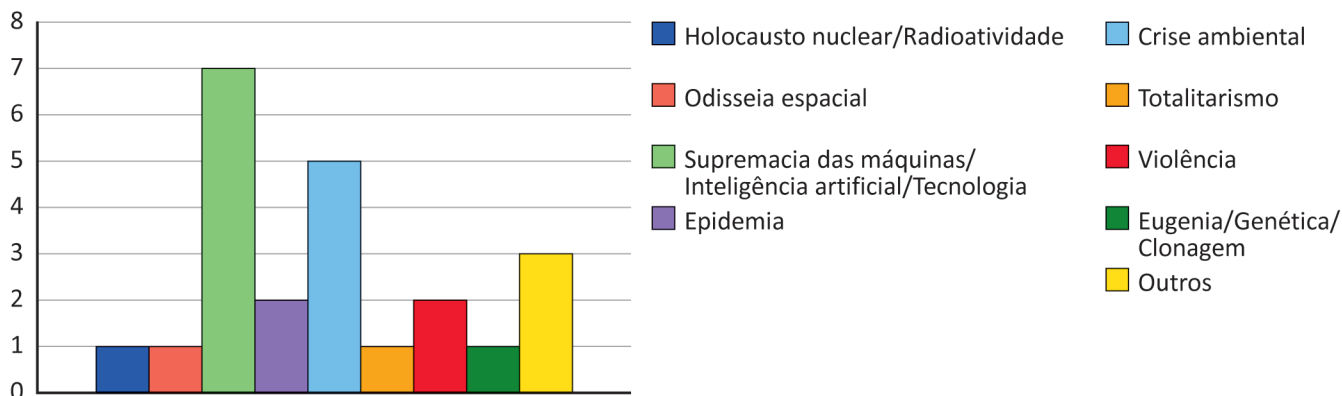
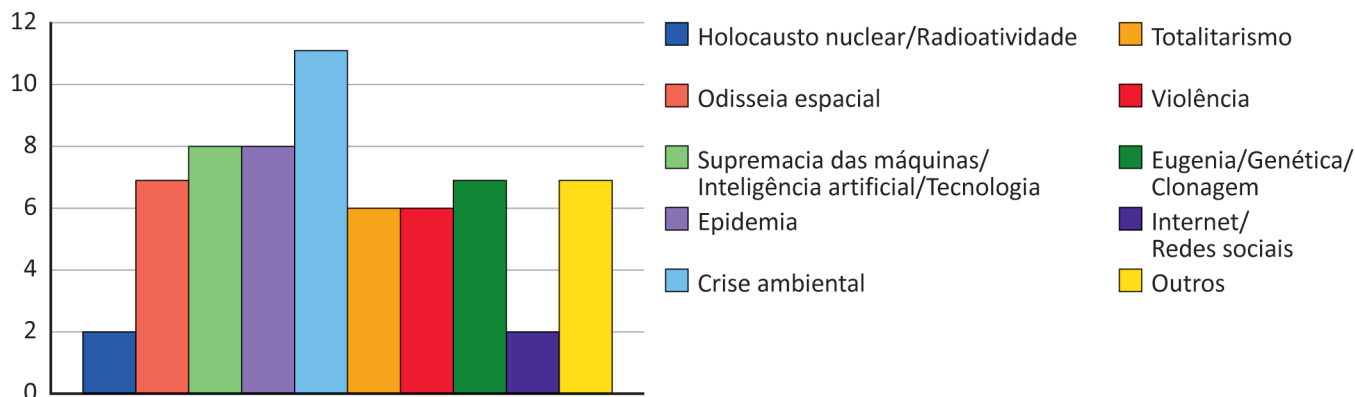


Gráfico 3: de 2000 a 2019



GIAROLA, F. R. Experiências do tempo futuro através da ficção científica: análise das mudanças de percepção do porvir da Guerra Fria ao século XXI. *Revista de História*, n. 178, 2019 (adaptado).

Área livre

QUESTÃO 34

Ao perceber o interesse dos estudantes do Ensino Médio por ficção científica, uma professora de História resolveu trabalhar o gênero em produções cinematográficas. Ela dividiu a turma em duplas, associando cada dupla a um período histórico, conforme o corte cronológico apresentado nos gráficos 1, 2 e 3. As duplas deveriam escolher um filme de ficção científica, indicar as projeções de futuro presentes na obra e relacioná-las ao contexto histórico de sua produção.

O pressuposto teórico-metodológico do ensino de História que ampara essa ação didática compreende que a

- A** pesquisa histórica deve ser realizada com produções cinematográficas do período estudado, visto que o uso de vestígios do passado valida a autenticidade do conhecimento histórico construído em sala de aula.
- B** produção de conhecimento histórico deve ser ancorada em metodologia qualitativa, o que significa que usar filmes de ficção como ferramenta lúdica em sala de aula se justifica, dada a relação indireta com o contexto histórico estudado.
- C** leitura dos documentos são relevantes para a apreensão da realidade histórica em sala de aula, uma vez que os filmes de época possibilitam a imersão no passado dada a capacidade de estímulo empático.
- D** análise das fontes são fundamentais para a construção do saber histórico, o que significa que considerar obras cinematográficas de ficção científica como vestígios do passado contribui para a compreensão da sociedade que as produziu.

QUESTÃO 35

Um professor do Ensino Médio dividiu a turma em seis grupos e cada grupo recebeu um filme de ficção científica para ser analisado, a saber: *Godzilla* (1954), *Planeta dos Macacos* (1968), *Blade Runner* (1982), *Os 12 macacos* (1995), *Avatar* (2009) e *Guerra Mundial Z* (2013). Os grupos deveriam responder qual é a relação entre a sociedade, a tecnologia e a expectativa de futuro no contexto de produção, seguindo o recorte cronológico estabelecido nos gráficos 1, 2 e 3.

Considerando a proposta didática, as respostas obtidas na ordem cronológica dos períodos analisados são

- A** as obras retratam sociedades marcadas pelo medo da bomba atômica e da corrida armamentista; os filmes apresentam imagens distópicas nas quais o avanço tecnológico ameaça a humanidade ao permitir que máquinas pensem de modo autônomo; a produção cinematográfica reflete o temor da ação predatória desenfreada do homem no meio ambiente.
- B** a produção cinematográfica projeta a esperança no espaço com o fascínio pela corrida espacial; o cinema idealiza um futuro em que os problemas ambientais serão superados pelos avanços tecnológicos; as obras espelham experiências de epidemias globais por meio da representação da disseminação de vírus perigosos.
- C** o cinema desloca a preocupação com a corrida armamentista para outros planetas, passando a tratar de invasões alienígenas; os filmes apresentam a tecnologia como parte inseparável da vida humana capaz de definir os rumos do futuro; as obras refletem uma sociedade digital, transformando o tema do metaverso em solução para o iminente colapso ambiental.
- D** os filmes narram o avanço dos regimes autoritários no mundo, representando o futuro como um lugar de violência e paranoia; o cinema retrata a euforia do fim da guerra, apresentando a tecnologia armamentista como a garantidora da paz; as obras transbordam o impacto dos desastres de grandes proporções em usinas nucleares, retratando o medo da radioatividade.

Área livre



Texto para as questões de 36 a 38

TEXTO 1

Rayouf Alhumedhi teve um problema em um aplicativo de mensagens em 2016: em um grupo, no qual estavam seus amigos, foi proposto que cada um enviasse um emoji com o qual mais se identificasse, mas ela não encontrou nenhum que a representasse. Alhumedhi vivia na Alemanha, mas sua família é da Arábia Saudita, ela é muçulmana e usa *hijab*. Em setembro de 2016, Alhumedhi decidiu apresentar sua proposta de emoji coberto com um lenço à Unicode, o consórcio que determina os novos ícones a serem adicionados em cada atualização. A Unicode, em 2017, o incluiu na versão 10.0 de seus emojis com o nome “pessoa com lenço na cabeça”. Em uma entrevista publicada na CNN, Alhumedhi disse que esse emoji “promove a tolerância indiretamente, já que todo mundo perceberá que as mulheres que usam um lenço não são pessoas que só aparecem no noticiário. Quando nos virem em seus celulares, seremos pessoas normais, com nossas rotinas diárias”.

HANCOCK, J. R. **Emoji com véu muçulmano chegará ao iPhone graças a jovem de 16 anos.**
Disponível em: <https://brasil.elpais.com>. Acesso em: 21 fev. 2026 (adaptado).

TEXTO 2



KOBRA, E. **Coexistência**. Disponível em: www.eduardokobra.com. Acesso em: 21 fev. 2026.

QUESTÃO 36

Após a chegada à escola de uma estudante que utiliza *hijab*, a professora de História do Ensino Médio percebe situações marcadas por estranhamentos e por generalizações sobre o uso do véu. Diante dessa situação, uma estratégia pedagógica que mobiliza a obra de Eduardo Kobra e a proposta de Rayouf Alhumedhi para promover o respeito à diversidade religiosa no contexto escolar deve contemplar a

- A identificação das linguagens artísticas e literárias contemporâneas, analisando os elementos estéticos das produções e discutindo como seus usos se dão em diferentes contextos sociais e comunicacionais.
- B compreensão das práticas culturais, analisando como os símbolos religiosos são ressignificados e discutindo como a ampliação da visibilidade contribui para o reconhecimento de identidades plurais.
- C sistematização dos conhecimentos sobre religiões monoteístas, analisando as variadas origens, símbolos e práticas e discutindo a diversidade cultural a partir de classificações tradicionais do campo religioso.
- D mediação dos convívios escolares, analisando atitudes de cooperação entre estudantes de diversas religiões e discutindo formas de amenizar as diferenças culturais.

QUESTÃO 37

Em uma turma do Ensino Médio, uma professora percebeu que os estudantes tendiam a interpretar práticas religiosas de forma homogênea, associando símbolos e vestimentas a ideias descontextualizadas. Para enfrentar esse desafio, a docente selecionou os textos 1 e 2 para planejar uma aula sobre História das Religiões.

No intuito de analisar essas fontes para que os estudantes compreendam práticas religiosas como construções históricas, o plano de aula deve mobilizar uma atividade que tenha como objetivo

- A** comparar as práticas sociais na contemporaneidade, observando suas permanências com base na presença de representações em meios digitais.
- B** mapear os templos religiosos na atualidade, comparando atitudes de respeito e empatia com base na ampliação de representações em linguagens digitais.
- C** identificar os elementos religiosos ao longo do tempo, discutindo suas origens com base nas classificações tradicionais e na circulação de representações em meios digitais.
- D** analisar as representações visuais e culturais em diferentes contextos, debatendo as religiosidades e os sentidos sociais no tempo e no espaço com base na ampliação da visibilidade em linguagens digitais.

QUESTÃO 38

Uma professora projeta a obra de Eduardo Kobra e solicita aos estudantes que registrem, individualmente, as impressões sobre as personagens representadas, com atenção especial às vestimentas e aos símbolos religiosos. Em seguida, apresenta o texto sobre Rayouf Alhumedhi e propõe a releitura das anotações considerando a ideia de representatividade. Ao comparar as duas etapas, a professora observa que parte da turma mantém associações simplificadoras sobre mulheres que utilizam *hijab*, revelando preconceitos.

As atividades desenvolvidas pela professora devem propor a

- A** articulação entre as impressões registradas diante do painel e do texto, identificando como diferentes linguagens ampliam e possibilitam questionar interpretações estereotipadas.
- B** discussão de elementos histórico-culturais associados ao uso do *hijab* no painel e no texto, pesquisando suas funções sociais e religiosas com base em classificações históricas de práticas culturais.
- C** interpretação das mensagens de convivência social presentes no painel e no texto, analisando valores de respeito entre diferentes grupos com base na circulação de representações contemporâneas.
- D** relação entre os símbolos religiosos presentes no painel e no texto, organizando um levantamento de informações sobre tipos de vestimentas e tradições culturais com base na identificação de suas origens históricas.

Área livre



Texto para as questões 39 e 40

TEXTO 1



SIYAN, C. Panorama aéreo da cidade de Carcassonne, com suas muralhas medievais.
Disponível em: <https://pt.wikipedia.org>. Acesso em: 13 maio 2026.

TEXTO 2



VIEIRA, T. Muro como marcador de divisão de espaço entre Paraisópolis e um prédio de luxo do Morumbi.
Disponível em: www.bbc.com. Acesso em: 13 maio 2026.



QUESTÃO 39

Considerando como os muros aparecem em contextos sociais distintos e como os espaços urbanos expressam uma construção histórica das relações de poder, uma professora apresenta as duas imagens aos estudantes das turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental com o objetivo de envolvê-los em uma atividade de pesquisa sobre o direito à sua cidade.

Para promover a compreensão crítica dos territórios, a professora propõe aos estudantes a

- A** elaboração de oficina fotográfica sobre muros do bairro, destacando semelhanças visuais e materiais entre construções antigas e contemporâneas, relacionando-as ao rigor do planejamento urbano observado nas imagens.
- B** realização de debate sobre segurança pública nas cidades, analisando os muros como respostas a problemas urbanos atuais, utilizando as imagens como exemplos de soluções espaciais adotadas ao longo do tempo.
- C** produção de mapas e de registros locais, investigando os muros presentes nas localidades onde moram, comparando os sentidos sociais atribuídos a essas estruturas com os contextos históricos das imagens.
- D** exposição de painel sobre a história dos muros, valorizando essas estruturas como elementos do patrimônio cultural e da memória urbana, considerando a organização dos espaços presentes nas imagens.

QUESTÃO 40

Uma professora utiliza a observação comparativa das duas imagens em uma avaliação de História Medieval a fim de verificar se os estudantes conseguem interpretar evidências visuais, situá-las no tempo e distinguir contextos históricos.

Uma proposta de avaliação sobre a organização das cidades fortificadas e o papel das muralhas na vida urbana deve levar os estudantes a

- A** interpretar as muralhas como elementos centrais da vida urbana medieval, relacionando a função defensiva e política à delimitação de autoridade e à proteção coletiva, distinguindo esses sentidos de usos sociais contemporâneos.
- B** descrever as muralhas como patrimônio cultural arquitetônico, destacando transformações materiais ao longo do tempo e interpretando essas mudanças como avanços técnicos para explicar o progresso e o desenvolvimento das cidades.
- C** analisar as muralhas como respostas semelhantes a problemas urbanos, compreendendo que a função principal dessas estruturas permanece ligada à segurança e ao controle da violência interna nas cidades em distintos períodos históricos.
- D** explicar as muralhas como mecanismos de segregação social equivalentes aos muros urbanos atuais, compreendendo que as cidades medievais se organizavam sobretudo para conter populações marginalizadas e impedir sua circulação no espaço urbano.

Área livre

Texto para as questões de 41 a 43



HOMEM, D. Detalhe do Rio Amazonas e entorno no mapa da América do Sul, 1558.

RABELO, L. M. A invenção do Rio Amazonas na cartografia (1540-1560).
Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica, n. 14, 2020.

QUESTÃO 41

Ao trabalhar a invenção da América durante o período da expansão marítima europeia, um professor de História do Ensino Médio trouxe, para a sala de aula, o mapa Terra Brasilis, sobre a representação do Rio Amazonas no período quinhentista, e enfatizou a participação efetiva de cartógrafos na compreensão imagética do território.

Nesse contexto, considerando a análise iconográfica da cartografia, o professor solicitou aos estudantes que elaborassem uma atividade criativa em forma de

- A) peça teatral, representando como as lendas regionais, conhecidas pelos conquistadores, vinculavam-se ao pensamento científico e cartográfico da época moderna.
- B) poesia, evidenciando como o pensamento europeu caracterizava-se pelo exercício da alteridade ao atestar a centralidade dos indígenas na representação cartográfica.
- C) cordel, descrevendo como o saber científico, estabelecido pelos espanhóis sobre o território, afastava-se do imaginário cartográfico do período renascentista.
- D) conto, destacando como a representação cartográfica caracterizava-se pelos conhecimentos empíricos e pelos elementos fantásticos e alegóricos.

Área livre



QUESTÃO 42

Um professor de História, em parceria com uma professora de Arte, apresenta o mapa Terra Brasilis para uma turma do Ensino Fundamental que tem estudantes cegos. Para valorizar a diversidade, o professor planeja uma atividade que utiliza a forma “de cobra” do Rio Amazonas e os personagens presentes na carta geográfica.

Com base nessa situação, uma prática de ensino que promova a inclusão de estudantes cegos e com baixa visão consiste em

- A** utilizar a projeção digital do mapa em alta definição, identificando as legendas em latim e o rigor terminológico da cartografia europeia.
- B** elaborar a versão tátil do mapa, destacando o relevo e as figuras humanas integradas às narrativas que comparem o olhar do cartógrafo com os saberes da comunidade.
- C** pontilhar tecnicamente o mapa, promovendo discussões sobre os elementos naturais e as nomenclaturas para uma interpretação científica da iconografia.
- D** reproduzir o desenho do mapa em papel vegetal, avaliando a precisão estética e a capacidade de cópia dos detalhes iconográficos europeus.

QUESTÃO 43

Um professor de História da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola ribeirinha, realizou uma atividade propositiva. Ao apresentar o mapa, ele solicitou aos estudantes que trouxessem suas primeiras impressões. Um estudante disse: “Professor, essa daí que está no mapa eu sei quem é. É a Cobra Grande! Minha mãe me disse que não podemos pegar a canoa em noite de lua cheia, porque senão ela pode pegar a gente”.

Diante da intervenção do estudante, a metodologia adequada consiste na elaboração de uma

- A** linha do tempo, organizando os conhecimentos lendários de forma linear.
- B** esquete teatral, representando os fatos históricos de modo cronológico.
- C** exposição fotográfica, estabelecendo os vínculos entre o saber mitológico e as vivências do presente.
- D** nuvem de palavras, destacando as hierarquias entre o pensamento naturalista e o especulativo.

Área livre



Texto para as questões 44 e 45

TEXTO 1



RUGENDAS, J. M. **Venda em Recife, Pernambuco.** Ilustração, Paris, 1835.

Disponível em: <https://brasiliانا.museus.gov.br>. Acesso em: 14 fev. 2025.

TEXTO 2

Lei de 15 de outubro de 1827

Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

Dom Pedro, por Graça de Deus, e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos, que a Assembleia Geral decretou, e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionando a compreensão dos meninos; preferindo, para as leituras, a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 11. Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As mestras, além do declarado no art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da aritmética só às suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames.

Art. 13. As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1827 (adaptado).

QUESTÃO 44

Uma professora de História do Ensino Médio, ao trabalhar a História do Brasil do início do Império, utilizou os textos 1 e 2 com o objetivo de construir uma interpretação sobre as atividades econômicas exercidas por mulheres nesse período. Para contemplar esse objetivo, a proposta didática deve

- A** descrever as atividades de mulheres no Texto 1 e reconhecer a importância da criação das primeiras escolas de letras no Texto 2.
- B** comparar as diferenças laborais de mulheres na economia cotidiana das cidades e vilas evidenciadas nos textos 1 e 2.
- C** discutir os elementos constitutivos da instrução formal e as características dos espaços habitados nos textos 1 e 2.
- D** transcrever as instruções de educação clássica, presentes no Texto 2, e descrever o conjunto de ofícios no Texto 1.

QUESTÃO 45

Um professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental pretende verificar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca das condições socioculturais da infância no início do Império, conforme os textos. Para isso, ele deve solicitar aos estudantes que produzam um(a)

- A** nuvem de palavras com impressões acerca dos modos de habitar, de trabalhar, de vestir e de estudar.
- B** painel com os resultados das pesquisas elaboradas sobre os modos de trabalhar, de estudar, de viver e de brincar.
- C** relatório para descrever os conteúdos pesquisados sobre economia, escravidão, contexto político e diferenças de gênero.
- D** oficina temática para discutir os conteúdos sobre legislação educacional, funcionamento das escolas, alimentação e equidade salarial.

Área livre



Texto para as questões de 46 a 48

Balões norte-coreanos voltaram a aterrissar ao sul do território, esquentando a “guerra dos balões” ao redor do Paralelo 38 Norte, que divide a Coreia em duas desde 1953. O conflito inflável tem como armas uma variedade de lixo enviado através da fronteira, de um lado; e folhetos anti-Pyongyang, vídeos de K-pop e K-drama, de outro.

Em maio de 2024, a Coreia do Norte enviou balões com sacos repletos de resíduos de papel e plástico, cigarros e fezes, causando transtornos ao vizinho. Pyongyang alega retaliação contra uma campanha de desertores e ativistas, que lançaram balões contendo folhetos contra o líder Kim Jong-un, notas de dólares e pen drives com músicas e vídeos.

A batalha inusitada em retaliação ao suposto envio de produtos de K-drama e K-pop destaca a relevância global dessas exportações culturais, considerando que o estilo rende cerca de US\$ 5 bilhões (cerca de R\$ 30 bilhões) ao ano à economia da Coreia do Sul. Além de movimentar a economia local, trata-se de um bem de exportação, gerando consumo.

Com isso, o fenômeno cultural vindo da Coreia do Sul ganhou um nome: é chamado de “onda coreana” ou *hallyu* na língua local. O movimento é formado por uma variedade de produções artísticas e culturais, tendo na crista o K-pop e o K-drama.

BULLA, O. Balões, K-pop e K-drama: a arte da guerra entre as Coreias. **Forbes Money**, 28 jul. 2024 (adaptado).

QUESTÃO 46

Com base no texto, as professoras de Arte e de História criaram uma atividade de caráter interdisciplinar com as turmas do Ensino Médio. A oficina propõe investigar matrizes estéticas sul-coreanas, sob orientação da professora de Arte, culminando na produção de trabalhos inspirados na cultura sul-coreana que dialoguem com a Guerra da Coreia e o processo de globalização desde a História da Ásia, abordados pela professora de História.

A atividade que contempla a proposta das professoras é a criação de um

- A roteiro de K-drama ambientado no contexto da Guerra Fria.
- B webtoon sobre o projeto da Nova Rota da Seda de Xi Jinping.
- C mangá ambientado na colônia coreana do Império Japonês.
- D reels de K-pop sobre os feitos políticos de Kim Jong-un.

QUESTÃO 47

Um professor de História da 3ª série do Ensino Médio faz uma leitura coletiva da notícia sobre a guerra de balões. Contudo, antes da leitura do texto, o docente realizou uma avaliação diagnóstica na qual o estudante deveria

- A relacionar a história das Coreias, explicando os motivos políticos da rivalidade entre os países em um vídeo de divulgação científica.
- B identificar os estímulos à indústria de entretenimento do K-drama, comparando-a com a exportação das novelas brasileiras.
- C apresentar as noções sobre o conflito histórico entre as Coreias, apontando os produtos culturais consumidos.
- D mapear as influências musicais de diferentes culturas no K-pop com a ajuda da internet, produzindo uma redação sobre o processo de globalização.

QUESTÃO 48

Para introduzir o estudo da História da Ásia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, um professor utiliza o texto sobre a guerra dos balões e a onda coreana como ponto de partida. Com base nos dados presentes no texto, o docente pergunta à turma se o consumo brasileiro de K-drama promove o fim dos estereótipos sobre os países asiáticos. Como atividade final, os estudantes devem elaborar uma cartilha que diferencie as particularidades de países asiáticos.

Nessa sequência didática, o objetivo de aprendizagem esperado para os estudantes é

- A identificar o impacto político da circulação dos produtos culturais sul-coreanos para problematizar o conceito de fronteira e de consumo local.
- B compreender como a posição geográfica entre os países asiáticos unifica a cultura da região para o fortalecimento da identidade.
- C analisar o sucesso global dos produtos culturais sul-coreanos para discutir o conceito de circulação e de identidade.
- D reconhecer como os países asiáticos adaptam sua história em manifestações artísticas para o consumo local.

Texto para as questões de 49 a 51

TEXTO 1



SILVA, N. **Independência**. Disponível em: www.sintufce.org.br. Acesso em: 21 fev. 2026.

TEXTO 2

Nossos países nasceram mentidos. A independência dos países americanos foi usurpada desde o primeiro momento por uma minoria muito minoritária. Todas as primeiras Constituições, sem exceção, deixaram de fora as mulheres, os índios, os negros e os pobres em geral.

GALEANO, E. A segunda fundação da Bolívia. **Folha de S. Paulo**, 29 jan. 2006.

QUESTÃO 49

Uma professora de História utilizou os textos como recursos didáticos para abordar as revoltas populares e os movimentos de resistência nos processos de independência nas Américas, os quais são compreendidos como

- A** disputas sociais com rupturas institucionais e projetos alinhados à metrópole.
- B** transições progressivas com ampliação gradual de direitos e de integração cidadã.
- C** reorganizações jurídicas com avanços constitucionais e consolidação das nações.
- D** rupturas limitadas com permanências estruturais de poder e de segregação social.

Área livre

QUESTÃO 50

Em uma escola pública, uma professora de História organiza um projeto para os Anos Finais do Ensino Fundamental denominado Independências em disputa: memória, poder e silenciamento, para discutir os processos de colonização e independências na América Latina, bem como ampliar a visibilidade de sujeitos historicamente excluídos da narrativa oficial. Contemplando os textos 1 e 2, o objetivo de aprendizagem é analisar os processos de independência com base na(s)

- A** agências sociais, enfatizando as lacunas documentais e os diferentes movimentos nas esferas políticas e culturais.
- B** consolidação estatal, enfatizando a centralização política e a redefinição administrativa nos novos estados nacionais.
- C** estruturas religiosas, enfatizando a manutenção de hierarquias sociais e a ampliação da participação política das novas nações.
- D** tradição política, enfatizando a circulação de ideias e a formação constitucional como base interpretativa das transformações institucionais.

QUESTÃO 51

Um professor de História propõe a uma turma do Ensino Médio um trabalho investigativo sobre os processos de independência nas Américas, por meio dos quais os estudantes devem comparar processos ocorridos em diferentes regiões e relacioná-los a dinâmicas mais amplas do mundo atlântico. O objetivo é analisar esses processos para além das versões oficiais, compreendendo seus impactos sociais.

Para desenvolver essa proposta, o professor deve orientar a comparação entre as independências

- A** do Brasil e das colônias anglo-saxãs, com foco na organização dos novos Estados, na elaboração constitucional e no reconhecimento internacional das novas nações.
- B** do Haiti e das colônias hispano-americanas, com foco na mobilização de grupos sociais diversos e nas restrições de cidadania presentes nos novos Estados nacionais.
- C** do Brasil e do México, com foco na participação de diferentes setores sociais e nas negociações políticas que definiram os novos regimes.
- D** do Chile e da Argentina, com foco nas campanhas militares, nas disputas entre projetos políticos e nos conflitos sociais do período.

Área livre



Texto para as questões de 52 a 54

Pesquisadores recriam centro histórico de São Luís (MA) dentro do metaverso

A tecnologia está abrindo novas portas para a arte e a sensibilidade. Pesquisadores da Universidade Estadual do Maranhão (Uema) estão recriando o centro histórico de São Luís (MA) dentro do metaverso. O resultado é o projeto Semente digital, uma experiência imersiva, que permite visitar exposições e explorar a cidade sem sair de casa, um projeto que une inovação, inclusão e emoção.

Tudo começou no prédio de Arquitetura e Urbanismo da Uema. Estudantes e professores estão trabalhando para transformar ruas e casarões históricos em um metaverso educativo.

A Rua do Giz é considerada uma das mais bonitas do país inteiro. A beleza arquitetônica dos casarões e o charme da escadaria chamam atenção. É tanta riqueza que, para o mundo real, não basta. Por isso, um projeto moderno pretende utilizar a ciência e a tecnologia para recriar todo o centro histórico de São Luís no mundo virtual.

Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br>.
Acesso em: 31 jan. 2026 (adaptado).

QUESTÃO 52

Uma professora do Ensino Médio organiza uma sequência didática com o objetivo de problematizar a construção histórica da memória coletiva. No primeiro momento, utilizou o centro histórico de São Luís no mundo virtual como recurso didático.

Com base no texto, a proposta metodológica que contempla o uso de tecnologias digitais e consolida as aprendizagens críticas sobre a memória é a

- A realização de entrevistas, seguidas de análise dos relatos, identificando permanências, transformações e sentidos atribuídos ao patrimônio local a partir do ambiente virtual.
- B organização de relatos em sequência cronológica, comparando as narrativas orais e as informações históricas disponibilizadas na reconstrução digital.
- C utilização de fontes digitais, avaliando a capacidade dos estudantes de expressar impressões pessoais e emoções suscitadas pelas narrativas orais e pela experiência imersiva.
- D exploração do ambiente virtual para a produção de descrições dos espaços representados, relacionando-os aos conteúdos estudados sobre patrimônio histórico urbano.

Área livre

QUESTÃO 53

Inspirada no projeto descrito no texto, uma professora de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental elabora uma atividade pedagógica sobre o patrimônio e a história local.

O objetivo de aprendizagem que corresponde à mobilização de pressupostos da educação patrimonial é

- A observar os registros dos patrimônios históricos e arquitetônicos da região, para a salvaguarda e o tombamento de bens culturais.
- B identificar os bens materiais que se articulam à identidade comunitária, para promover o reconhecimento, o pertencimento e a preservação.
- C registrar as percepções individuais dos estudantes sobre o patrimônio cultural local, para a constituição de um acervo das impressões subjetivas.
- D compreender as experiências comunitárias sobre a história da cidade, para elaborar conceitos relacionados aos patrimônios material e imaterial.

QUESTÃO 54

Em uma escola de São Luís (MA), uma professora inicia uma aula sobre a formação das cidades no Brasil Colonial com uma visita guiada ao metaverso criado pelo projeto descrito no texto. Ela percebe que alguns estudantes compreendem os centros históricos como espaços preservados, dissociados dos processos que os constituíram.

Uma estratégia pedagógica que favorece a reflexão crítica dos estudantes sobre o processo de formação urbana no Brasil Colonial é

- A realizar uma visita mediada ao centro histórico, articulando os registros das datas de construção às funções originais dos prédios.
- B utilizar a experiência virtual como recurso didático, evidenciando o planejamento do espaço urbano com base nas demandas da economia cafeeira.
- C propor aos estudantes a análise do centro histórico, relacionando a organização do espaço urbano colonial às dinâmicas de poder, trabalho e ocupação do território.
- D orientar os estudantes para o mapeamento do ambiente virtual, identificando a diversidade cultural com base nos diferentes estilos arquitetônicos constitutivos dos prédios históricos.

Área livre

QUESTÃO 55



Robô Pepper, lançado em 2014 por uma empresa japonesa, é testado como vendedor de uma loja. Pepper também já conseguiu trabalho como recepcionista e enfermeiro em 300 hospitais, realizando diagnósticos simples.

TROYJO, M. A misteriosa relação entre globalização, tecnologia e trabalho.
Disponível em: <https://veja.abril.com.br>. Acesso em: 22 maio 2026.

Em uma aula sobre capitalismo, o professor de História apresentou a imagem do robô Pepper com informações sobre a questão da empregabilidade no mundo contemporâneo. Na sequência, solicitou à turma que se organizasse em grupos e discutisse como esse processo afeta a vida das pessoas no Brasil em relação ao trabalho. Essa proposta didática objetivou

- Ⓐ reconhecer a crescente absorção da força de trabalho pelo setor de serviços como traço central das economias industrializadas.
- Ⓑ estabelecer relações entre os processos de globalização e inovação tecnológica com as causas do desemprego estrutural.
- Ⓒ identificar na globalização e na automatização a causa da precarização do trabalho em razão da baixa produtividade e do alto custo.
- Ⓓ relacionar ao mercado global a baixa qualificação profissional para determinar a ocupação em serviços informais ou precarizados.

QUESTÃO 56

O racismo ambiental manifesta-se quando populações racializadas e socialmente vulnerabilizadas são sistematicamente expostas a maiores riscos ambientais, resultado de processos históricos de desigualdade, exclusão territorial e hierarquização social. A compreensão desse fenômeno exige uma análise de longa duração, capaz de identificar permanências nas estruturas de poder e mudanças nas formas de exploração do espaço e da natureza.

ACSELRAD, H. et al. **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004 (adaptado).

Os professores de Ciências e de História organizaram uma sequência didática para analisar os impactos socioambientais do avanço do capitalismo com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Após a leitura orientada do texto, os estudantes foram convidados a construir, em equipes, um mapa do bairro, identificando áreas com maior presença de lixo, enchentes e poluição. Em seguida, elaboraram questões sobre a relação entre produção, consumo e meio ambiente com base no conceito de racismo ambiental.

Nessa atividade, a metodologia ativa utilizada pelos professores é o(a)

- Ⓐ Aprendizagem Baseada em Projetos, pois os estudantes investigam o território, articulando análise histórica e interpretação das desigualdades ambientais como desafios estruturais dos modos de produção e consumo.
- Ⓑ Estudo Dirigido, pois os estudantes organizam respostas orientadas considerando o texto, sistematizando conceitos sobre sustentabilidade, produção e consumo para consolidar definições ambientais.
- Ⓒ Sala de Aula Invertida, pois os estudantes realizam a leitura prévia do texto, identificando informações do bairro para divulgar impactos ambientais relacionados ao consumo e às dinâmicas urbanas atuais.
- Ⓓ PAINEL Coletivo, pois os estudantes participam de uma dinâmica em grupo sobre poluição e consumo, discutindo desafios ambientais do território como garantia de solução para o espaço investigado.



Texto para as questões 57 e 58

TEXTO 1

Tudo ainda em suspenso, ainda silente. Tudo sereno, ainda em sossego. Tudo em silêncio, vazio também o ventre do céu.

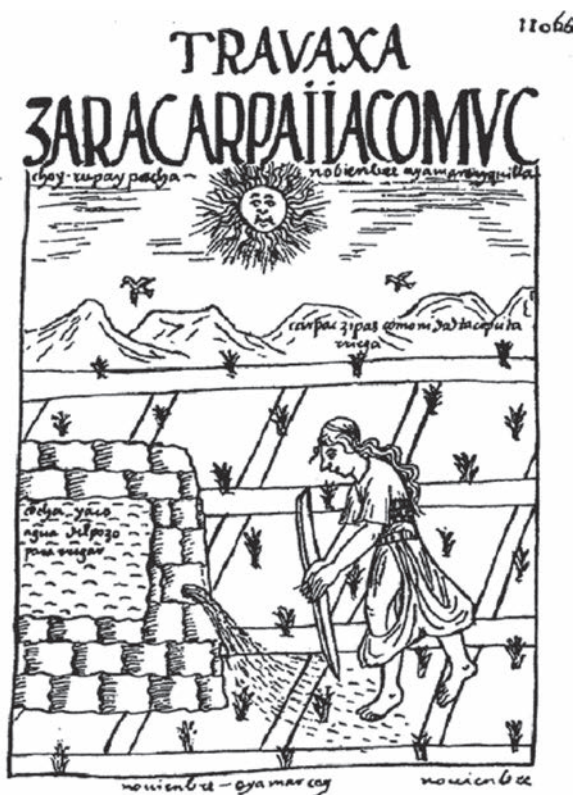
Ainda não existia nenhum homem, bicho, pássaro, peixe, caranguejo, árvore, pedra, gruta, desfiladeiro, prado ou floresta: só existia o céu. A face da terra não se manifestara, ainda. Sob todo o céu, só havia o mar liso. Não havia nada reunido. Tudo estava imóvel. Nada se movia sozinho, tudo estava quieto, em repouso sob o céu. Não havia nada erguido. Só existia a extensão de água, o mar liso, sozinho, sereno. Nada existia, ainda.

Agora vamos tentar fazer um ser que nos honre, que nos respeite, que nos sustente e alimente – disseram. Então ele foi concebido e modelado. De terra, de barro fizeram seu corpo. Mas viram que não ficou bom, pois ele já estava se desfazendo.

Foi assim que eles encontraram o milho – o milho que compôs a carne da gente criada, da gente formada –, e a água, que se tornou o sangue, a linfa do ser humano.

POPOL VUH. O esplendor da palavra antiga dos Maias-Quiché de Quauhtlemallan: aurora sangrenta, história e mito. São Paulo: Ubu, 2019 (adaptado).

TEXTO 2



GUAMÁN POMA DE AYALA, F. *Nueva corónica y buen gobierno*. Lima, 1615.

QUESTÃO 57

O *Popol Vuh* é um registro documental da cultura maia, produzido no século XVI e traduzido do idioma quiché como livro da comunidade. O texto aborda temas como a origem do mundo, dos seres humanos e dos animais. Já a *Nueva corónica y buen gobierno*, escrita no início do século XVII por Felipe Guamán Poma de Ayala, um indígena andino, é uma crônica ilustrada que reúne textos e imagens sobre a organização social, as práticas agrícolas, bem como a relação entre os povos andinos, a natureza e o território.

O encaminhamento metodológico que permite analisar as fontes apresentadas sobre os modos de vida e os conhecimentos dos povos originários antes da colonização europeia, com base em uma postura autônoma, é a

- A comparação das informações sobre as sociedades descritas nas fontes com outras sociedades antigas para a organização de um painel sobre a centralidade do milho para diferentes povos originários da América.
- B realização de pesquisas sobre a situação atual das sociedades descritas nas fontes para a elaboração de um texto sobre as diferentes formas de compreender o lugar dos povos originários da América.
- C interpretação de elementos que evidenciam a centralidade do milho na cultura de povos originários da América presentes nas fontes para o debate sobre diferentes formas de compreender a natureza e entender o lugar dos seres humanos no mundo.
- D compilação das formas de representação dos povos originários da América em fontes de diferentes temporalidades para a realização de seminário sobre as principais características socioculturais e as formas de compreender e de se relacionar com a natureza.

QUESTÃO 58

Um professor de História utilizou os textos 1 e 2 para problematizar as formas de produção do conhecimento, com o intuito de reconhecer as epistemologias dos povos originários.

A proposta pedagógica que vai ao encontro dessa atividade é a

- A articulação das narrativas com saberes dos povos cristãos, como o calendário desenvolvido no período gregoriano.
- B articulação das narrativas com outras crenças religiosas, como a criação do mundo e do homem na tradição judaico-cristã.
- C análise das narrativas como exemplos de desenvolvimento de uma alta cultura e de memórias e imaginários coletivos.
- D análise das narrativas como saberes, expressões identitárias e formas de transmissão de conhecimentos.

Texto para as questões 59 e 60

TEXTO 1

A ideia de que africanos escravizados e seus descendentes não seriam capazes de conceber a liberdade – menos ainda de formular estratégias para obter e assegurar essa liberdade – era baseada não tanto em evidências empíricas, mas numa ontologia, uma ordenação implícita do mundo e de seus habitantes. De modo algum monolítica, essa visão de mundo era, contudo, amplamente compartilhada por brancos na Europa e nas Américas, assim como por muitos fazendeiros não brancos. Apesar de deixarem espaço para possíveis variantes, nenhuma dessas abarcava a possibilidade de um levante revolucionário nas fazendas escravistas, menos ainda um levante vitorioso, que levasse à criação de um Estado independente. A Revolução Haitiana entrou para a história, portanto, com a característica peculiar de ter sido inconcebível, mesmo enquanto acontecia. Debates oficiais e publicações da época demonstram a incapacidade da maioria dos contemporâneos para compreender em seus próprios termos a revolução em curso. Eram capazes de ler as notícias somente com base em suas categorias padronizadas, e essas categorias eram incompatíveis com a ideia de uma revolução escrava. Se alguns eventos não podem ser aceitos, mesmo enquanto acontecem, podem as narrativas históricas contemplar tramas que são inconcebíveis no mundo em que ocorrem? Como se escreve uma história do impossível?

TROUILLOT, M.-R. **Silenciando o passado:**
poder e a produção da história.
Curitiba: Huya, 2016.

TEXTO 2

E está de pé a negra
a negra arriada
inesperadamente de pé
de pé no porão
de pé nas cabines
de pé na ponte
de pé ao vento
de pé sob o sol
de pé no sangue
.....de pé
.....e
.....livre

CÉSAIRE, A. **Diário de um retorno ao país natal.** São Paulo: Edusp, 2012.

Área livre

QUESTÃO 59

Uma professora de História utilizou os textos 1 e 2 com o objetivo de mobilizar recursos didáticos diversificados que abordem o conhecimento histórico sobre as revoltas populares nos processos emancipatórios na América Latina.

A proposta metodológica que se adéqua a esse objetivo é a

- A** elaboração de um jornal que visibilize ideais de liberdade de grupos escravizados, contrapondo-se à perspectiva que subestimava a agência desses sujeitos.
- B** construção de um mapa mental sobre o domínio europeu no continente americano, evidenciando a crise do sistema colonial e seu impacto para diferentes sujeitos.
- C** realização de pesquisa documental das insurreições de escravizados, enfatizando o fim do sistema colonial como resultado das insatisfações das elites locais.
- D** produção de mural sobre os ideais iluministas, indicando que a organização política das massas rurais consistiu em um desdobramento direto das revoluções burguesas

QUESTÃO 60

Ao utilizar os textos 1 e 2 em uma aula do Ensino Médio, um professor propõe uma atividade de análise documental acerca das distintas percepções sobre a ordem colonial nas Américas. Com o intuito de exercitar a crítica histórica e a pluralidade de perspectivas, os estudantes devem

- A** analisar os registros documentais para quantificar as perdas humanas nos conflitos, elaborando gráficos sobre a capacidade produtiva das metrópoles.
- B** refletir sobre o pressuposto de estabilidade da ordem dominante em face dos levantes, evidenciando como a ação desses sujeitos expõe as restrições da visão de mundo eurocentrada.
- C** investigar as bases normativas que fundamentaram as novas repúblicas, identificando nas legislações abolicionistas mecanismos para a inserção cidadã dos trabalhadores.
- D** discutir as obras literárias europeias para identificar conceitos e ideais liberais, concluindo que a emancipação resultou da maturidade intelectual das elites coloniais.

Área livre

Texto para as questões 61 e 62

TEXTO 1

A professora, no meu tempo do primário, ela não dava só História, ela dava Português, Matemática — todas as matérias. Havia um ritual disciplinar, quer dizer, quando a professora entrava, todo mundo silenciava. Havia meninos pobres que usavam apenas um sapato do par, porque você tinha que obrigatoriamente entrar com um sapato, não podia entrar descalço, então eles usavam um sapato e alegavam que tinha um problema no outro pé.

SZTUTMAN, T. **Ensino de História no primário**: depoimentos de ex-alunos do período de 1930 a 1960. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014 (adaptado).

TEXTO 2



Aula de costura para meninas na Escola Normal Caetano de Campos.
Fotografia. São Paulo, 1895.

Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br>. Acesso em: 27 jan. 2026 (adaptado).

QUESTÃO 61

Uma professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental propõe a análise do relato de um ex-estudante sobre sua experiência no ensino primário entre 1930 e 1960 e da fotografia de uma sala de aula em uma escola pública no final do século XIX. Nesse contexto, o uso articulado do relato e da fotografia contribui para que os estudantes identifiquem

- A** memórias individuais por meio da comparação com registros visuais do passado.
B características das escolas como forma de preservar a tradição educacional.
C mudanças e permanências nas experiências escolares ao longo do tempo.
D fontes históricas primárias produzidas por instituições oficiais.

QUESTÃO 62

As fontes apresentadas registram experiências vivenciadas pelos estudantes dentro dos espaços escolares nos séculos XIX e XX. Para promover a reflexão crítica dos estudantes sobre a escola brasileira, o encaminhamento pedagógico a ser adotado por um professor de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental deve

- A** recomendar aos estudantes que observem a composição e a organização das salas de aula, de modo a reconhecer elementos similares do mundo escolar em diferentes situações históricas.
- B** propor aos estudantes que analisem a exigência do uso de vestimentas específicas em ambientes escolares, de modo a discutir as condições sociais de acesso à educação em diferentes temporalidades.
- C** sugerir aos estudantes que verifiquem a oferta de aulas de costura para meninas, de modo a identificar padrões econômicos e posições sociais nas práticas escolares.
- D** indicar aos estudantes que caracterizem a relação entre memória escolar e registro histórico, de modo a enfatizar a dimensão individual das experiências escolares.

Texto para as questões 63 e 64

A espiritualidade dos povos indígenas perpassa todo o entendimento sobre a vida, a comunidade e o território. Para muitos povos, se existe um mundo onde vivemos, que é o mundo deste plano, existem também outros mundos que compõem a cosmovisão indígena. Acreditamos que nós não estamos só aqui, e também estamos presentes em outros lugares que fazem parte do todo.

A partir dessa compreensão, vemos a medicina indígena e a espiritualidade intimamente conectadas. Muitas vezes, a medicina ocidental não alcança a complexidade das doenças e das curas indígenas, justamente por promover o distanciamento das dimensões físicas e espirituais, buscando fragmentar esse corpo-território que, para nós, é um corpo único. Nossa medicina indígena foi, ao longo do processo histórico, atuando para a manutenção de um corpo-território saudável e aprendendo a lidar com uma série de doenças trazidas pelas pessoas invasoras, também em todas as dimensões.

BANIWA, B.; KAIGANG, J.; MANDULÃO, G. Corpo-território saudável e livre. In: SCHWINGEL, K. (org.). **Mulheres: corpos-territórios indígenas em resistência!** Porto Alegre: Fundação Luterana de Diaconia; Conselho de Missão entre Povos Indígenas, 2023.

QUESTÃO 63

Uma professora de História do 7º ano do Ensino Fundamental, ao planejar uma aula sobre História e Cultura Indígena, utilizou o texto das autoras indígenas como fonte para discutir a temática.

A proposta avaliativa que contempla esse planejamento é a

- A** produção de textos argumentativos sobre as compreensões dos povos indígenas acerca das práticas religiosas cristãs.
- B** discussão em grupo sobre o dualismo das espiritualidades indígenas como perspectiva na compreensão da comunidade.
- C** comparação de imagens dos rituais indígenas do período colonial e contemporâneo para evidenciar as práticas religiosas ocidentais.
- D** elaboração de questões sobre as diferentes narrativas indígenas para compreender suas distintas visões de mundo.

QUESTÃO 64

Ao considerar a diversidade da composição da turma, um professor de História da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental utilizou o texto das autoras indígenas para a produção de recursos didáticos, com o objetivo de correlacionar espiritualidade com práticas medicinais indígenas.

A ação pedagógica que reconhece e valoriza os diferentes conhecimentos para a elaboração de materiais didáticos compreende o(a)

- A** levantamento dos usos das ervas medicinais nas comunidades próximas ao espaço escolar, para organizar um catálogo sobre saúde coletiva.
- B** descrição do ofício de parteira presente nos bairros da comunidade escolar, para elaborar uma cartilha sobre os usos da medicina ocidental no cuidado das parturientes.
- C** levantamento dos usos das ervas pelas raizeiras nas comunidades próximas ao espaço escolar, para elaborar documentários sobre a produção industrial de chás medicinais.
- D** descrição da arte de benzer presentes nos bairros da comunidade escolar, para produzir um podcast sobre a utilização de remédios alopáticos para tratamento de doenças diversas.

Área livre



Texto para as questões 65 e 66

Em meu cotidiano familiar e comunitário, tornou-se evidente a presença da herança africana nos diferentes modos de cozinhar, dançar, falar, mas destaco a prática de trançar, em especial das meninas e mulheres negras que frequentavam minha casa ou encontrávamos na rua. Naquele contexto, era possível observar uma variedade de penteados afros, que evidenciavam nossas cabeças como espaços ritualizados, do que havia de mais importante no mundo simbólico dos africanos, com base na experiência estética e coletiva, proporcionada pelo uso da trança e pelos modos de trançar.

SILVA, L. M. C. Trançando territórios e saberes tradicionais. *Salvador e suas Cores*, n. 6, 2024.

QUESTÃO 65

Durante uma aula do 7º ano do Ensino Fundamental, o professor de História utilizou o texto de Layla Maryzandra Costa Silva, cujas raízes familiares reportam à comunidade quilombola Damásio, no município de Guimarães, na Baixada Ocidental Maranhense, para refletir criticamente sobre a participação dos africanos na construção sociocultural do Nordeste brasileiro. Sob a perspectiva da educação antirracista, o objetivo de aprendizagem deve

- A evidenciar a história dos penteados tradicionais africanos para identificar a procedência dos escravizados e suas influências nas tranças praticadas pelas ancestrais maranhenses, como subsídio para compreender as diferenças estéticas.
- B compreender os significados ritualísticos dos penteados africanos do Período Colonial e suas reverberações em práticas de beleza de famílias e de comunidades quilombolas, como supressão do racismo multidimensional no Brasil contemporâneo.
- C relacionar a prática de trançar das mulheres quilombolas maranhenses à história das diásporas africanas, reconhecendo que o cabelo funcionava como um complexo sistema de linguagem.
- D utilizar a prática de trançar de pessoas afro-brasileiras em comemorações do dia 20 de novembro como iniciativa para discutir a imposição do cativo e a resistência dos escravizados no século XVIII.

QUESTÃO 66

Na turma de 8º ano do Ensino Fundamental, a professora de História utilizou o texto para discutir a construção da identidade afro-brasileira, buscando valorizar a agência africana. O caminho didático percorrido pela docente para superar estereótipos no contexto escolar é o(a)

- A organização de desfile de penteados afros para analisar a prática de trançar como indicativo da estética imposta pelos europeus para distinguir as diversas etnias africanas trazidas para o Brasil no contexto colonial.
- B mapeamento de salões especializados na estética afro-brasileira nas redondezas da escola para compreender a herança africana como persistência de modos culturais ancestrais do território diaspórico para superação do racismo.
- C planejamento de roda de conversa sobre gênero para discutir o uso da trança por meninas e mulheres negras como dispositivo de conformação aos padrões estéticos esperados pela sociedade no contexto brasileiro.
- D produção de oficinas com o uso de material iconográfico de penteados africanos em diferentes contextos como subsídio para refletir sobre a memória ancestral africana e a resignificação dessa estética no Brasil.

Área livre

Texto para as questões 67 e 68

O cenário onde desenvolvemos o trabalho começa em 2015, quando nos foi entregue uma caixa. Nessa caixa, estavam cadernos pequenos de brochura com suas folhas internas um tanto amareladas, com manuscritos e narrativas de estudantes de 1997, que abordavam sobre suas vidas quando estavam na 5ª série (atualmente denominada 6º ano). A experiência do passado foi dinamizada no presente, ou seja, quando os estudantes de 1997 escreveram sobre suas histórias de vida, não poderiam imaginar a repercussão que seus trabalhos teriam anos depois, o que engendrou novas possibilidades futuras. Desse modo, o ensino de História a partir da atividade desenvolvida ganhou sentido e significado ao viabilizar a articulação entre saberes e ação.

SANTOS MALHEIROS, E.; CAINELLI, M. R. História de vida e aprendizagem histórica. **Revista História Hoje**, n. 24, 2023 (adaptado).

QUESTÃO 67

Com o objetivo de valorizar o protagonismo discente, uma professora de História, inspirada na experiência pedagógica de 1997, pretende desenvolver uma atividade no 6º ano do Ensino Fundamental, utilizando (auto)biografias e histórias de vida produzidas em diferentes contextos educacionais como fontes documentais. A proposta pedagógica que contempla esse tipo de abordagem é a

- A** organização de um arquivo escolar para a valorização e a difusão do cotidiano estudantil, enfatizando o resgate das lembranças e a celebração das trajetórias coletivas.
- B** produção de um podcast para a descrição e a sistematização dos procedimentos metodológicos de entrevistas, com ênfase nas etapas de coleta e de organização de relatos orais.
- C** elaboração de um diário de campo com registro e interpretação das experiências dos sujeitos, articulando narrativas, memórias e referenciais de análise histórica.
- D** construção de um portfólio composto pela seleção e organização de trajetórias educacionais, com destaque nos percursos coletivos e comunitários.

QUESTÃO 68

Considerando a situação apresentada no texto, ao destacar experiências, escolhas e tensões vividas por sujeitos em ambientes escolares, o uso de (auto)biografias no ensino de História favorece uma abordagem

- A** informativa, ao empregar relatos pessoais e memorialísticos como ilustrativos de conteúdos sistematizados em sala de aula.
- B** emancipatória, ao priorizar o desenvolvimento da autonomia pessoal dos estudantes por meio da livre expressão das narrativas de vida.
- C** orientadora, ao estruturar o processo de aprendizagem com base em referenciais definidos no planejamento pedagógico.
- D** multiperspectivada, ao articular pontos de vista e recortes espaço-temporais na análise de trajetórias como produtos dos diferentes contextos.

Área livre

Texto para as questões 69 e 70



SCHNETZ, V. *Bataille d'Ascalon*. Óleo sobre tela, 3,15 × 5,56 m. Palácio de Versalhes, Versalhes, 1847.

Disponível em: <https://commons.wikimedia.org>. Acesso em: 29 jan. 2026.

QUESTÃO 69

Como parte de uma avaliação somativa, um professor de História do Ensino Médio desenvolveu uma sequência didática. Ao associar a imagem da *Batalha de Ascalão*, ocorrida no ano 1099 no contexto das Cruzadas, à historiografia sobre os movimentos de expansão da Igreja Cristã e da nobreza europeia em direção ao Oriente, uma correlação adequada entre os conteúdos é solicitar aos estudantes que elaborem um

- Ⓐ podcast, apresentando, por meio de análise documental, os movimentos resultantes da ocupação moura na Península Ibérica, que provocaram a expulsão de parte da população cristã em direção ao leste europeu e à Ásia.
- Ⓑ seminário temático, abordando, por meio de pesquisas da área e análise iconográfica do contexto, os interesses territoriais da nobreza europeia e a iniciativa liderada pela Igreja Cristã com vistas à conquista da Terra Santa.
- Ⓒ dossiê iconográfico, evidenciando, por meio de pesquisas em base de dados, a iniciativa das ordens templárias, apoiada pelo Vaticano, com o objetivo de conquistar o Oriente.
- Ⓓ texto analítico, demonstrando, por meio da leitura de livros didáticos, a convergência entre a Igreja Cristã e a nobreza europeia para a dominação cultural e comercial no Oriente no período da expansão muçulmana.

QUESTÃO 70

Em uma aula de História do Ensino Médio, a professora projetou a obra de arte *Batalha de Ascalão* para os estudantes. Ao analisar e problematizar essa fonte documental, destacou que a imagem apresenta a(s)

- Ⓐ Cruzadas como tentativa violenta de cristianização de muçulmanos e populações autóctones na Baixa Idade Média.
- Ⓑ Igreja Católica como promotora do avanço mercantilista associado à consolidação da modernidade e de uma nova cristandade.
- Ⓒ Cruzadas como projeto de consolidação dos primeiros Estados-nação europeus em busca da ampliação do poder e intercâmbios culturais.
- Ⓓ Igreja Católica como legitimadora e promotora de ações bélicas diante de grupos culturais distintos em um contexto de busca de ampliação do domínio religioso europeu.

Área livre

Texto para as questões 71 e 72

SHYLOCK – Ele me humilhou, impediu-me de ganhar meio milhão, riu de meus prejuízos, zombou de meus lucros, escarneceu de minha nação, atravessou-se-me nos negócios, fez que meus amigos se arrefecessem, encorajou meus inimigos. E tudo, por quê? Por eu ser judeu. Os judeus não têm olhos? Os judeus não têm mãos, órgãos, dimensões, sentidos, inclinações, paixões? Não ingerem os mesmos alimentos, não se ferem com as armas, não estão sujeitos às mesmas leis, não se curam com os mesmos remédios, não se aquecem e refrescam com o mesmo verão e o mesmo inverno que aquecem e refrescam os cristãos? Se nos espetardes, não sangramos? Se nos fizerdes cócegas, não rimos? Se um judeu ofende um cristão, qual é a humildade deste? Se um cristão ofende um judeu, qual deve ser a paciência deste, de acordo com o exemplo cristão?

SHAKESPEARE, W. **O mercador de Veneza**. Porto Alegre: L&PM, 2008 (adaptado).

QUESTÃO 71

Uma professora de História do Ensino Médio propôs a abordagem do texto em conjunto com a professora de Literatura. Para promover uma atividade interdisciplinar, as professoras deverão iniciar a análise reconhecendo a(s)

- A** tolerância entre judeus e mouros durante o Renascimento e os aspectos intertextuais presentes na obra.
- B** tensões entre os grupos sociais identificados no texto e os aspectos históricos e literários da obra.
- C** absorção do imaginário do islã e do judaísmo na Idade Média e os aspectos estilísticos da obra.
- D** práticas religiosas comuns aos mouros e católicos na Idade Moderna e os aspectos da circulação da obra.

QUESTÃO 72

Após discutir o texto e promover um debate sobre a perseguição a minorias, uma professora do Ensino Fundamental realizou com os estudantes uma atividade com o objetivo de refletirem sobre intolerância religiosa.

Nesse contexto, a proposta didática que promove o enfrentamento da intolerância religiosa no contexto escolar é

- A** mapear os setores conflitantes da época do Renascimento; estudar a ritualística; e criar um podcast sobre os conflitos religiosos na atualidade.
- B** reconhecer os segmentos hegemônicos da contemporaneidade; comparar as rivalidades; valorizar a liberdade de expressão; e confeccionar um cartaz sobre conflitos religiosos no passado.
- C** analisar as instituições alvo de intolerância religiosa; apresentar a história do opressor; e propor um júri simulado sobre preconceito.
- D** identificar os grupos vítimas de preconceitos; apresentar as violências sofridas; e elaborar uma tirinha sobre intolerância religiosa.

Área livre

Texto para as questões 73 e 74

TEXTO 1



D'SALETE, M. **Mukanda Tiodora**. São Paulo: Veneta, 2022.

TEXTO 2

A narrativa da novela gráfica articula elementos ficcionais e históricos ao construir uma história em que personagens reais e inventados se entrelaçam. Teodora, mulher escravizada que busca a liberdade por meio de cartas, cruza seu percurso com Tiodora, figura criada por D'Salete. Ambas se conectam às trajetórias de Luiz Gama e de Ferreira de Menezes, compondo uma trama em que realidade e imaginação se fundem, articulando o registro histórico ao exercício da criação literária. Alinhada à produção cultural periférica contemporânea, insere-se como um artefato artístico-político que reivindica visibilidade, memória e pertencimento.

ALVES, R. M. F. Mukanda Tiodora: ressignificando as margens entre a oralidade e a escrita. **Revista Crioula**, n. 35, 2025 (adaptado).

QUESTÃO 73

Ao recorrer a uma obra que ressignifica as margens entre a oralidade e a escrita e une personagens reais a inventados, visibilizando sujeitos historicamente silenciados, o professor promove uma análise crítica do

- A) apagamento das memórias negras.
- B) protagonismo das lideranças abolicionistas.
- C) domínio da cultura letrada.
- D) limite do registro documental.

QUESTÃO 74

Uma professora de História organizou uma sequência didática sobre o Brasil oitocentista com base na obra *Mukanda Tiodora*. Ao propor uma análise crítica sobre a luta da personagem principal, a atividade possibilita problematizar uma experiência social atravessada pela

- A) representatividade, ao conferir centralidade aos abolicionistas na narrativa histórica.
- B) interseccionalidade, ao associar condição jurídica, raça e gênero à experiência feminina.
- C) intertextualidade, ao articular documentos históricos à criação ficcional na construção narrativa.
- D) performatividade, ao relacionar identidade feminina, normas sociais e práticas históricas à construção do gênero.

Texto para as questões 75 e 76



SYLVESTRE, J.-N. **O saque de Roma pelos Bárbaros em 410.**
Óleo sobre tela, 197 × 130 cm. Museu Paul Valéry, Sète, 1890.

Disponível em: <https://ultrawolvesunderthefullmoon.blog>. Acesso em: 2 fev. 2026.

QUESTÃO 75

Uma professora de História do Ensino Médio elaborou uma estratégia didática com o objetivo de problematizar as relações entre romanos e não romanos no final da Antiguidade. Para isso, ela utilizou a obra *O saque de Roma pelos Bárbaros em 410*, produzida no contexto do século XIX, para promover reflexões sobre a

- A** formação da Idade Média na Europa, por meio de uma sobreposição cultural germânica à romana, aniquilada em razão do processo das invasões bárbaras.
- B** decadência do Império Romano, causada pelo avanço de povos bárbaros em reação às violências sofridas e à falta de contato entre as partes.
- C** representação dos não romanizados como bárbaros, por meio de estereótipos, em contraposição ao avanço das pesquisas que apontam outras relações entre esses povos.
- D** equivalência de desenvolvimento entre romanos e não romanos, representados como primitivos, em contraste com o refinamento arquitetônico romano.

QUESTÃO 76

Uma professora da 1ª série do Ensino Médio aplicou uma avaliação diagnóstica para identificar como os estudantes compreendiam a transição da Antiguidade para a Idade Média. Para isso, analisou a obra como fonte histórica produzida no século XIX sobre um evento da Antiguidade. Com essa análise, era esperado que os estudantes identificassem a

- A** valorização estética e moral dos romanos e não romanos, expressa na monumentalidade arquitetônica, como procedimento de exaltação cultural construída e admirada pelo artista.
- B** oposição simbólica entre civilização e barbárie, evidenciada pelo artista na composição da cena e na caracterização dos personagens, como método de construção de aproximações morais e culturais.
- C** exaltação da supremacia militar dos povos germânicos, apresentada na cena de violência e dominação, como critério de explicação estética do artista para a resistência do Império Romano do Ocidente.
- D** representação dos conflitos entre romanos e povos germânicos, marcada pela associação dos invasores ao primitivismo, como estratégia de projeção de valores e visões de mundo do artista sobre o passado antigo.



Texto para as questões 77 e 78

TEXTO 1

Em tempos de expansão do imperialismo europeu e das ideologias nacionalistas, as teorias eugênicas consolidavam a crença na existência de raças superiores e inferiores e na possibilidade de empregar a ciência e a técnica para eliminar as imperfeições humanas e apressar o processo de evolução biológica das futuras gerações. Como um campo que articulou ciência, política e raça, a eugenia promoveu ideias e medidas sobre seleção social e racial, gênero, sexualidade e formação das identidades nacionais, adequando os usos das teorias científicas às ideologias políticas e raciais correntes no período. Nesse contexto, introduziu ideias potencialmente explosivas que incluíam a segregação racial, a esterilização compulsória e o racismo. Na América Latina, a eugenia emergiu no contexto da Primeira Guerra Mundial, estimulada pela necessidade de pensar a formação racial e as identidades nacionais. No caso do Brasil, embora a eugenia tenha sido introduzida a partir de estreita associação com a higiene e a medicina social, a historiografia tem destacado que as maiores polêmicas giraram em torno dos efeitos da miscigenação racial.

SOUZA, V. S. Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930). *Revista Brasileira de História*, n. 89, 2022 (adaptado).

TEXTO 2



CABRAL, I. *Ciência x Fantasma*. Disponível em: www.ivancabral.com. Acesso em: 2 fev. 2026.

QUESTÃO 77

Uma professora de História do Ensino Médio, ao propor a leitura crítica e articulada dos textos 1 e 2, problematizou as disputas em torno da ciência em diferentes contextos. A estratégia teve como objetivo principal

- A demarcar a substituição gradual das crenças por explicações científicas factíveis e aplicadas à sociedade.
- B indicar como o avanço científico atenuou conflitos étnicos, acirrou disputas pelo poder e fomentou a integração social.
- C compreender a mobilização da ciência para legitimar ou questionar exclusões e ideias preconcebidas.
- D refletir sobre o papel da ciência na política e sua restrição a contextos socialmente determinados.

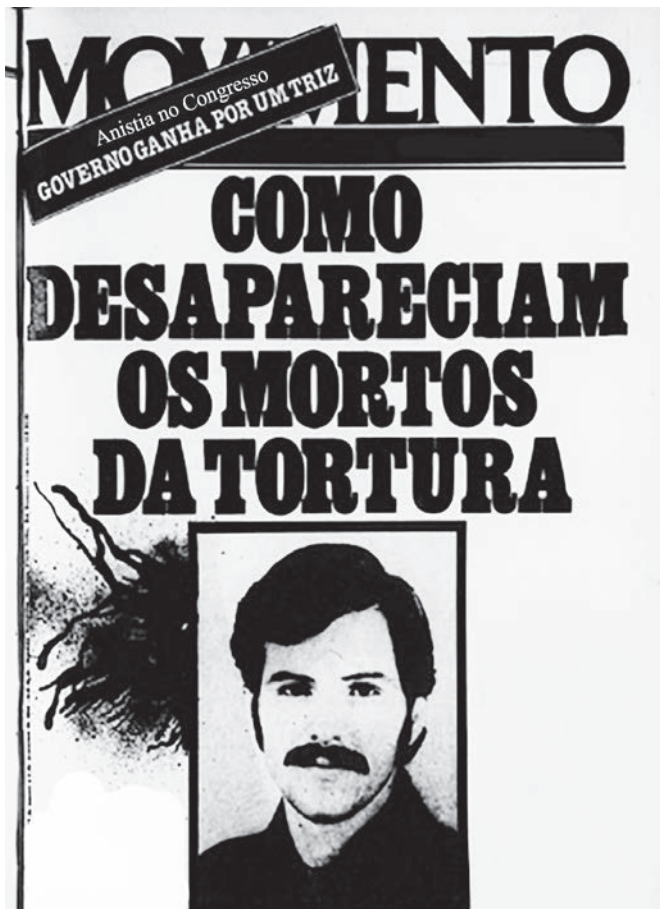
QUESTÃO 78

Ao planejar uma aula de História do Brasil para estudantes do Ensino Médio, um professor utilizou os textos 1 e 2 para abordar os usos sociais da ciência na construção de diferentes projetos de nação. Com base nesse objetivo de aprendizagem, uma abordagem pedagógica e crítica consiste em analisar a

- A eugenia como parte da construção de um ideário nacional, articulando questões relativas às rupturas, permanências e disputas de narrativas.
- B contextualização da eugenia como um projeto de identidade nacional, revisando debates atuais e perspectivas políticas.
- C produção temporal das fontes apresentadas, relacionando a construção de projetos de identidade nacional ao surgimento de novas tecnologias.
- D ausência de neutralidade científica, demonstrando como o avanço da ciência contribuiu para o progresso nacional.

Texto para as questões 79 e 80

TEXTO 1



Movimento, n. 217, ago. - set. 1979 (adaptado).

TEXTO 2

O corpo da mulher, sempre objeto de curiosidade, tornou-se presa do desejo do torturador e ficou à deriva em suas mãos. Autorizado por seus superiores e mandantes a torturar, o servidor torturador incorporou ingredientes próprios e piores ao ato que, por delegação, foi-lhe solicitado e previamente permitido. A tentativa de destituir a mulher de seu lugar feminino, de mulher, de mãe, não encontrou nos porões da ditadura qualquer trégua. O lugar de cuidadora e de mãe foi vulnerado com a ameaça permanente aos filhos também presos ou sob o risco de serem encontrados onde estivessem escondidos. O aviltamento da mulher que acalentava sonhos futuros de maternidade foi usado pelos torturadores com implacável vingança, questionando-lhe a fertilidade.

MERLINO, T. Resistência e dor. In: MERLINO, T.; OJEDA, I. (org.).

Direito à memória e à verdade: luta, substantivo feminino.

Mulheres torturadas, desaparecidas e mortas na resistência à ditadura. São Paulo: Caros Amigos, 2010 (adaptado).

Área livre.

QUESTÃO 79

Em uma aula sobre a Ditadura Civil-Militar brasileira, o professor apresenta os textos 1 e 2, com o objetivo de promover a reflexão ética e crítica sobre as violências de gênero no aparato repressivo. A orientação pedagógica adequada consiste em

- A investigar a articulação das mulheres contra a violência de Estado, utilizando as fontes para mapear as ações dos agentes institucionais.
- B examinar as manchetes da imprensa sobre a violência estatal, associando a veiculação dessas denúncias à produção acadêmica voltada à repressão política feminina.
- C articular o engajamento das mulheres com a intensificação da violência repressiva, interpretando as fontes como evidências da resistência ao sistema.
- D relacionar a denúncia dos crimes cometidos pelo Estado à violência institucional, compreendendo como o autoritarismo atacou a condição feminina.

QUESTÃO 80

Ao mobilizar os textos 1 e 2, uma professora do Ensino Médio problematizou a violação de direitos humanos ocorrida no período da Ditadura Civil-Militar no Brasil.

O objetivo de aprendizagem que promove uma postura crítica e investigativa nos discentes é

- A avaliar os testemunhos das violências físicas e psicológicas como excessos dos agentes subalternos, utilizando os documentos para reconhecer os limites do comando militar.
- B compreender os efeitos psicológicos dos atos violentos do Estado, associando a manutenção de centros prisionais a uma estratégia governamental voltada à pacificação dos grupos opositores.
- C analisar o desaparecimento de civis como parte dos procedimentos coercitivos, compreendendo as ações do Estado para a eliminação das forças políticas de oposição.
- D identificar as estratégias de interrogatório, interpretando a multiplicidade de sanções aplicadas como resultado direto da desobediência aos códigos processuais democráticos vigentes no país.

Área livre



02

enade 2026
das licenciaturas

PROVA
NACIONAL
DOCENTE

002

QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DA PROVA

As questões a seguir 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 foi 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 foi 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

