



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO



FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR



ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FEUSP

CONCURSO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO 2022

11/12/2022

Instruções

1. Só abra este caderno quando o fiscal autorizar.
2. Verifique se o seu nome está correto na capa deste caderno e se corresponde à área em que você se inscreveu. Informe ao fiscal de sala eventuais divergências.
3. Verifique se o caderno está completo. Ele deve conter 40 questões objetivas (10 questões de parte geral e 30 questões de parte específica em Arte - Artes Visuais), com cinco alternativas cada uma, e uma questão dissertativa da parte geral. Informe ao fiscal de sala eventuais divergências.
4. Durante a prova, são **vedadas** a comunicação entre candidatos e a utilização de qualquer material de consulta, eletrônico ou impresso, e de aparelhos de telecomunicação.
5. A prova deverá ser feita utilizando caneta esferográfica com **tinta azul**. Escreva com letra legível e não assine as suas respostas, para não as identificar.
6. A resposta da questão dissertativa deverá ser escrita **exclusivamente** no espaço destinado a ela.
7. Duração da prova: **4h30**. Tempo mínimo de permanência obrigatória: 2h30. Não haverá tempo adicional para transcrição de respostas.
8. Uma foto sua será coletada para fins de reconhecimento facial, para uso exclusivo da FUVEST, nos termos da lei.
9. Ao final da prova, é **obrigatória** a devolução da folha de respostas acompanhada deste caderno de questões.

Declaração

Declaro que li e estou ciente das informações que constam na capa desta prova, na folha de respostas, bem como dos avisos que foram transmitidos pelo fiscal de sala.

ASSINATURA

O(a) candidato(a) que não assinar a capa da prova será considerado(a) ausente da prova.

RASCUNHO

NÃO SERÁ

CONSIDERADO NA

CORREÇÃO

Parte Geral - Questão Dissertativa

Estudo de caso

Analise o caso descrito a seguir para responder aos itens a e b da questão dissertativa.

A maior parte das orientações nas propostas de uma educação para igualdade de gênero possui a seguinte proposta: “meninos e meninas podem brincar com casinhas, bonecas...”. Porém, como foi possível perceber, essas orientações não dão conta da complexidade, das dúvidas e dos preconceitos contidos nessas relações. Isso fica evidente na ideia de que os meninos brincam de boneca, somente para assumir o papel masculino do pai, somente quando eles “brincam de papai e mamãe”:

Nas brincadeiras da brinquedoteca meninas gostam de fantasiar, já os meninos gostam dos carrinhos, a maioria brinca com os carrinhos. Os meninos até brincam com boneca, sim, mas é com o papel masculino, papel de pai (Professora Gilda).

O desejo do menino de brincar de boneca tornava-se um problema quando não estava relacionado ao papel masculino hegemônico, e principalmente quando esse desejo se repetia muitas vezes e passava a ser a brincadeira preferida do menino, em detrimento das “brincadeiras de meninos”. Como mostra a preocupação da professora: “É complicado quando o menino quer só as bonecas”. Ainda é frequente a afirmação de que “meninos não gostam de bonecas” ou “brincar de boneca é difícil”. Além da brincadeira com o papel de pai, esta era a outra forma como brincadeira com boneca “era aceita”, a boneca para o jogo sexual dos meninos:

Os meninos gostam de brincar de boneca. Mas para beijar, para passar a mão, para beijar que nem na novela, cada um pega uma boneca daquelas maiores e ficam competindo, eles botam no colo e agarram e beijam, elas estão sem roupas, eles passam a mão no corpo das bonecas. Eu finjo que não estou vendo, senão eles se inibem, vão achar que eu estou proibindo, então eu fico na minha, fico meio de lado, olho de rabo de olho e continuo conversando (Professora Neuza).

FINCO, Daniela. O que nos ensinam meninos e meninas quando escapam das fronteiras de gênero? In: VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília [org.]. *Gênero e educação: 20 anos construindo conhecimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, s./p.

- a) No espaço de aprendizagem escolar, nas circunstâncias em que o menino escolhe uma boneca para brincar e venha a sofrer constrangimento e estigmatização por parte de seus colegas, qual deve ser a atitude do(a) docente?
- b) Compreendendo as brinquedotecas e os espaços lúdicos da escola como auxiliares importantes no desenvolvimento das experiências sensoriais das crianças, que horizontes a instituição escolar deve ter sempre bem presente com o fim de promover uma educação não sexista?

Parte Geral

01

(...) O direito à educação está intimamente ligado ao direito à informação, à cultura e à ciência; ele requer um profundo compromisso com a construção de capacidades humanas. Além disso, esse direito está intimamente ligado ao direito de ter acesso e contribuir para os conhecimentos comuns da humanidade e seus recursos de informação, conhecimento e sabedoria compartilhados e em contínua expansão.

O ciclo contínuo de criação de conhecimento que ocorre por meio de contestação, diálogo e debate é o que ajuda a coordenar a ação, produzir verdades científicas e incentivar a inovação. É um dos recursos mais valiosos e inesgotáveis da humanidade e um aspecto fundamental da educação. Quanto mais pessoas têm acesso aos conhecimentos comuns, mais abundantes eles se tornam. O desenvolvimento da linguagem, do numeramento e dos sistemas de escrita facilitou a disseminação do conhecimento ao longo do tempo e do espaço. Isso, por sua vez, permitiu que as sociedades humanas atingissem níveis extraordinários de crescimento coletivo e construção de civilizações. As possibilidades dos conhecimentos comuns são teoricamente infinitas. A diversidade e a inovação desencadeadas pelos conhecimentos comuns originam-se de empréstimos e experimentações que atravessam fronteiras disciplinares, bem como da reinterpretação do antigo e da criação do novo.

Infelizmente, as barreiras impedem a equidade no acesso e na contribuição para os conhecimentos comuns. Existem lacunas e distorções significativas no conhecimento acumulado da humanidade que necessitam ser abordadas e corrigidas. Perspectivas, linguagens e conhecimentos indígenas têm sido marginalizados há muito tempo. Mulheres, meninas, minorias e grupos de baixa renda também são severamente sub-representados. As limitações de acesso a conhecimentos comuns ocorrem como resultado de comercialização e leis de propriedade intelectual excessivamente restritivas, da ausência de regulamentação e da falta de suporte adequado para as comunidades e os sistemas que gerenciam os conhecimentos comuns.(..)

Um direito ampliado à educação ao longo da vida requer o compromisso em derrubar barreiras e garantir que os conhecimentos comuns sejam um recurso aberto e duradouro que refletia as diversas formas de conhecer e estar no mundo.

Comissão Internacional sobre os futuros da educação. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: UNESCO e Fundação SM, 2022, p. 10 e 11.

A partir da leitura do texto, pode-se afirmar:

(A) O conhecimento comum é constituído pela ação humana em comunidade, por meio da discussão e do debate, crescendo à medida que mais pessoas participam desse processo. Ou seja, quanto mais utilizado, mais ele se desenvolve, multiplicando-se a si mesmo. Elementos que favoreceram a expansão do conhecimento comum foram

os sistemas de escrita e de numeração, que permitiram não só fixar, mas transmitir o saber tanto no tempo quanto no espaço. Porém, não são todos que igualmente participam da construção do conhecimento comum, sendo sub-representados os mais pobres, as mulheres, as minorias e os saberes indígenas.

- (B) O conhecimento comum é constituído pela ação humana em comunidade, por meio da discussão e do debate, crescendo à medida que mais pessoas participam desse processo. A participação, no entanto, precisa se dar de forma qualitativamente relevante, para que essa atividade não seja contraproducente, gerando menos, e não mais conhecimento comum. Elementos que favoreceram a expansão do conhecimento comum foram os sistemas de escrita e de numeração, que permitiram não só fixar e transmitir o saber no tempo e no espaço, mas tornaram possível sua existência. Porém, não são todos que igualmente participam da construção do conhecimento comum, sendo sub-representados os mais pobres, as mulheres, as minorias e os saberes indígenas.
- (C) O conhecimento comum é constituído pela ação humana em comunidade, por meio da discussão e do debate entre aqueles que partilham de uma linguagem e valores também comuns. Essa ação precisa se dar de forma qualitativamente relevante, para que o conhecimento, de fato, seja comum a todos os que dele participam. Elementos que favoreceram a expansão do conhecimento comum foram os sistemas de escrita e de numeração, que permitiram não só fixar e transmitir o saber no tempo e no espaço, mas tornaram possível unificar valores e práticas compartilhadas na comunidade. Porém, não são todos que igualmente participam da construção do conhecimento comum, sendo sub-representados os mais pobres, as mulheres, as minorias e os saberes indígenas.
- (D) O conhecimento comum é constituído pela ação humana em comunidade, por meio da discussão e do debate, crescendo à medida que mais pessoas participam desse processo. Ou seja, quanto mais utilizado, mais ele se desenvolve, multiplicando-se a si mesmo. Elementos que favoreceram a expansão do conhecimento comum foram os sistemas de escrita e de numeração, que permitiram não só fixar, mas transmitir o saber tanto no tempo quanto no espaço. Por isso, todos igualmente participam da construção do conhecimento comum, de acordo com suas possibilidades e formas de expressão.
- (E) O conhecimento comum, constituído pela ação humana em comunidade, é o que chamamos de senso comum, que cresce à medida em que mais pessoas participam do processo educativo. Elementos que favoreceram a expansão do conhecimento comum ou bom senso foram os sistemas de escrita e de numeração, que permitiram não só fixar, mas transmiti-lo tanto no tempo quanto no espaço. Porém, não são todos que igualmente participam da construção do senso comum, sendo sub-representados os mais pobres, as mulheres, as minorias e os saberes indígenas.

02

“Com efeito, disciplinar os hábitos das crianças, pensar a aprendizagem com o desdobrar inelutável de um programa e sustentar a tese da existência de capacidades psicológicas maturacionais justificam-se necessariamente em torno da ideia da criança como um adulto-em-desenvolvimento. Em outras palavras, se não se pensasse que na criança de hoje reside a chave do amanhã do adulto, não teria sentido dispor o cotidiano escolar em função de um dever-ser infantil. Mais ainda, hoje em dia, à criança cabe dar, sistematicamente, prova de que ao adulto do futuro nada vai faltar, pois assim o adulto do presente usufrui de uma certa felicidade. Como sabemos, quando um adulto olha nos olhos de uma criança, e enfoca de fato os olhos da criança ideal, recupera a felicidade que acredita ter perdido, uma vez que lhe retorna do fundo desse olhar sua imagem às avessas. Ou seja, na forma educada que hoje temos de tratar a infância está em jogo uma operação importante do ponto de vista da economia gozosa do adulto. Assim, não deve nos surpreender que a imagem de uma criança ideal tire, obcecadamente, o sono dos espíritos pedagógicos. O que se almeja na atualidade não é mais que uma criança aprenda aquilo que ela não sabe e o adulto sim (cavalar, dançar, fazer pão ou decorar o *Organon* de Aristóteles), porém fazer dela esse *ao menos um adulto* que, no futuro, não padeça das nossas impotências atuais. Em outras palavras, se antes se pedia, com ou sem chicotes, à criança que fosse um adulto mais ou menos educado, com o tempo passou-se a almejar cada vez mais que possuísse no futuro toda a potência imaginária que o adulto pensa que lhe falta e que, portanto, não o deixa ser feliz. Entretanto, se o que agora passa a se demandar é algo tão impossível quanto o era, em última instância, o anterior, isso deve ser necessariamente de uma outra qualidade a tal ponto que o cotidiano escolar não só em nada se parece às pequenas escolas do século XV, como também passou a justificar-se a partir de uma singular ligação entre disciplina, aprendizagem e psicologia infantil. Se na atualidade espera-se que as crianças venham a ser adultos possuidores de tudo aquilo que hoje nós não temos imaginariamente, bem como, por cima, trata-se de consegui-lo graças à metódica observância de um programa tanto moral quanto natural, então, por um lado, toda empresa pedagógica acaba se revelando pouco eficaz, e, por outro, os alunos acabam se transformando em crianças mais ou menos indisciplinadas. Isso acontece uma vez que o norte da moderna empresa pedagógica é uma criança feita de um puro estofo imaginário. Tanto a pretensa eficácia pedagógica quanto a disciplina perfeita não podem menos que implicar a desaparição da distância entre um aluno real e a criança ideal. Em outras palavras, o cotidiano escolar se articula em torno da tentativa de vir a apagar a diferença que habita no campo subjetivo.”

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, Júlio Groppa (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. SP: Summus, 1996, p. 32.

Podemos concluir, a partir da leitura do texto, que nele se defende a seguinte ideia:

- (A) Mais do que a exigência de um dever-ser, o cotidiano escolar exige, nos tempos de hoje, que a criança, definida como um adulto-em-desenvolvimento, cumpra determinado programa, tanto moral quanto natural, que a transforme no que poderíamos chamar de sujeito epistêmico. Essa exigência corresponde àquela da criança ideal, que deriva da criança real, por abstração, e na qual vemos as potencialidades por realizar. Superar a distância entre essa criança ideal e a real define o sucesso da empresa pedagógica.
- (B) Mais do que a exigência de aquisição de um saber, o cotidiano escolar exige, nos tempos de hoje, que a criança, definida como um adulto-em-desenvolvimento, cumpra determinado dever-ser que a transforme na imagem do adulto ideal que postulamos quando nos lançamos à empreitada pedagógica. A essa imagem de um adulto ideal não corresponde, por outro lado, aquela de uma criança ideal, na qual vemos todas as nossas potencialidades não realizadas. Essa criança ideal nunca é suficientemente caracterizada, daí decorrendo muito da ineficácia da empresa pedagógica.
- (C) Mais do que a exigência de aquisição de um saber, o cotidiano escolar exige, nos tempos de hoje, que a criança, definida como um adulto-em-desenvolvimento, cumpra determinado dever-ser que a transforme na imagem do adulto ideal que postulamos quando nos lançamos à empreitada pedagógica. A essa imagem de um adulto ideal corresponde, por outro lado, aquela de uma criança ideal, na qual vemos todas as nossas potencialidades não realizadas. Essa criança ideal, por definição, não existe, e daí decorre muito da ineficácia da empresa pedagógica.
- (D) Mais do que a exigência de aquisição de um saber, o cotidiano escolar exige, nos tempos de hoje, que a criança, definida como um adulto-em-desenvolvimento, definitivamente não cumpra um dever-ser que, vindo de fora, de uma imagem ideal, a transforme no adulto ideal que postulamos quando nos lançamos à empreitada pedagógica. Esse adulto ideal corresponde, sempre, à imagem da criança real, na qual vemos todas as nossas potencialidades não realizadas. Pois a criança ideal, por definição, não existe, e daí decorre muito da ineficácia da empresa pedagógica.
- (E) Mais do que a observância de um programa, tanto moral quanto natural, o cotidiano escolar exige, sempre, que a criança, definida como um adulto-em-desenvolvimento, cumpra um percurso de aquisição dos saberes escolares que a transforme no adulto ideal que postulamos quando nos lançamos à empreitada pedagógica. A essa imagem de um adulto ideal corresponde, por outro lado, aquela de uma criança ideal, na qual vemos todas as nossas potencialidades não realizadas. Essa criança ideal, por definição, não existe, e daí decorre muito da ineficácia da empresa pedagógica.

03

“A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca — a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, devido a isso mesmo, deve corresponder ao homem desses regimes, maior flexibilidade de consciência. A falta desta permeabilidade parece vir sendo dos mais sérios descompassos dos regimes democráticos atuais, pela ausência, dela decorrente, de correspondência entre o sentido da mudança, característico não só da democracia, mas da civilização tecnológica e uma certa rigidez mental do homem que, massificando-se, deixa de assumir postura conscientemente crítica diante da vida. Excluído da órbita das decisões, cada vez mais adstritas a pequenas minorias, é comandado pelos meios de publicidade, a tal ponto que, em nada confia ou acredita, se não ouviu no rádio, na televisão ou se não leu nos jornais. Daí a sua identificação com formas míticas de explicação do seu mundo. Seu comportamento é o do homem que perde dolorosamente o seu endereço. É o homem desenraizado.”

FREIRE, Paulo. *Educação como prática para a liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 90-91.

A primeira edição do livro em que consta esse trecho é de 1967. A ideia de ser humano desenraizado se caracteriza, no trecho citado, como a de uma pessoa que confia, antes de tudo, em meios de comunicação que seriam, conforme a argumentação, determinados pela publicidade que os financia. A partir disso, é possível afirmar:

- (A) Não houve mudanças significativas na forma como as pessoas constroem suas convicções, derivadas que são, do mesmo modo, dos meios de comunicação mantidos pela publicidade. Exatamente como antes, o poder econômico pauta a linha editorial dos sempre poucos e restritos meios de comunicação, capazes de influenciar um enorme número de pessoas. O ser humano continua desenraizado, sendo urgente a tarefa da educação de lutar contra isso.
- (B) Houve uma mudança significativa na maneira como, em uma civilização cada vez mais tecnológica, as pessoas constroem suas convicções, não dependendo apenas dos meios de comunicação tradicionais. Ainda que o poder econômico se mantenha influente, existem, hoje, novas formas de enraizamento, por meio de comunidades virtuais formadas com o uso de novas tecnologias, o que, sem dúvida, é um avanço inequívoco da vida democrática, o que deve ser favorecido pela educação.
- (C) Nos tempos de hoje, ao contrário da época em que a obra foi escrita, experimentamos um incremento nunca antes visto de novas formas de comunicação e de transmissão de notícias, ainda que o poder econômico continue a ser influente nelas. Ao lado de seus claros aspectos positivos, que favorecem o contato entre as pessoas, tal recente configuração provocou uma intensa crise no processo de validação da informação, sendo tarefa urgente da educação ajudar a compreender e esclarecer o tema.

- (D) Nos tempos de hoje, como naquele em que a obra foi escrita, experimentamos um incremento gradual de novas formas de comunicação e de transmissão de notícias. Nelas, permanece visível a influência do poder econômico, pois, ao lado de seu aspecto positivo como meio de informação, a atual configuração provocou um fortalecimento das estruturas midiáticas tradicionais, favorecendo, ainda mais, o desenraizamento das pessoas. É tarefa da educação, portanto, questionar tal situação.
- (E) Nos tempos de hoje, como naquele em que a obra foi escrita, experimentamos um incremento gradual de novas formas de comunicação e de transmissão de notícias, permanecendo visível, nelas, a influência do poder econômico. Ao lado de seus aspectos positivos, que favorecem a transmissão de informações, a atual configuração provocou uma intensa crise no poder da mídia tradicional, questionando seus procedimentos e favorecendo uma abertura para aquilo que o texto chama de “própria essência da democracia”. É tarefa da educação subsidiar e ampliar essa discussão.

04

“Eis o paradoxo da relação educativa: ela requer que o Educador seja percebido como estando ao mesmo tempo muito próximo e muito distante: próximo o bastante para que se possa ser como ele um dia, distante o suficiente para que se tenha a vontade de ser como ele um dia. Eis a dificuldade de sua ação: manifestar, sem escrúpulos, sua diferença, mostrar-se na posição mais bem sucedida e, nesse mesmo momento, manifestar sua extrema proximidade, deixar penetrar a emoção compartilhada, a inquietação ou o medo, sinal tangível de sua humanidade. Mas também, no momento da mais respeitosa escuta, na mais empática compreensão, quando se esforça para estar o mais próximo do outro e quando parece disposto a juntar-se a ele, não esquece que sempre faz “como se” e que esconder isso seria a pior das ilusões. E quando se tratar de ensinar, encontrará ainda esta dupla exigência: anunciar seus objetivos, apresentar o saber com a convicção de quem sabe e quer ganhar a adesão, mas projetar-se também nos bancos de sua sala de aula, tornar-se aluno de seu próprio saber para compreender as tentativas e os erros daquele que ainda não sabe.”

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 94.

A partir do trecho selecionado, pode-se afirmar:

- (A) A tarefa do educador possui uma dupla condição: a de marcar uma proximidade da autoridade nele investida, toda derivada de sua posição e fundamentada em sua relação com o saber, ao mesmo tempo em que se faz epistemologicamente próximo daqueles de quem deseja e precisa ganhar a adesão, por meio de uma performance (o “como se”) consciente de si mesma.
- (B) A tarefa do educador possui uma dupla condição: a de marcar uma distância, em termos de autoridade, com relação a seus alunos, derivada de sua posição,

socialmente investida e fundamentada em sua relação com o saber, ao mesmo tempo em que se torna humanamente próximo daqueles de quem deseja e precisa ganhar a adesão, por meio de uma performance (o "como se") consciente de si mesma.

- (C) A tarefa do educador possui uma dupla condição: a de marcar uma aproximação em termos de autoridade, toda derivada de uma condição epistemologicamente outorgada e fundamentada em sua posição, ao mesmo tempo em que se torna, também, humanamente próximo daqueles de quem deseja e precisa ganhar a adesão, por meio de uma performance (o "como se") não-consciente de si mesma.
- (D) A tarefa do educador possui uma dupla condição: a de marcar uma separação fundamental de seus alunos, em termos epistemológicos, toda derivada de sua posição, socialmente investida, ao mesmo tempo em que se torna humanamente próximo daqueles de quem deseja e precisa ganhar a adesão, por meio de uma performance (o "como se") consciente de si mesma.
- (E) A tarefa do educador possui uma dupla condição: a de superar a distância de seus alunos, em termos de autoridade, toda derivada de uma posição socialmente imposta, que nega seu caráter epistemológico e, ao mesmo tempo, tornar-se humanamente próximo daqueles de quem deseja e precisa ganhar a adesão, por meio de uma performance (o "como se") não-consciente de si mesma.

05

"Expressada de forma muito sintética (...), a aprendizagem é uma construção pessoal que cada menino e cada menina realizam graças à ajuda que recebem de outras pessoas. Esta construção, através da qual podem atribuir significado a um determinado objeto de ensino, implica a contribuição por parte da pessoa que aprende, de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e de sua experiência. Em tudo isto desempenha um papel essencial a pessoa especializada, que ajuda a detectar um conflito inicial entre o que já se conhece e o que se deve saber, que contribui para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo, que propõe o novo conteúdo como um desafio interessante, cuja resolução terá alguma utilidade, que intervém de forma adequada nos progressos e nas dificuldades que o aluno manifesta, apoiando-o e prevendo, ao mesmo tempo, a atuação autônoma do aluno. É um processo que não só contribui para que o aluno aprenda certos conteúdos, mas também faz com que aprenda a aprender e que aprenda que pode aprender. Sua repercussão não se limita ao que o aluno sabe, igualmente influí no que sabe fazer e na imagem que tem de si mesmo."

ZABALA, Antoni. *A prática pedagógica: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed. 1998, p. 63.

A partir do excerto, pode-se afirmar que, nas sequências didáticas que se proponham a seguir o que foi indicado no texto, será necessário incluir:

- (A) Atividades que permitam identificar os conhecimentos prévios dos alunos; que sejam significativas para eles, adequadas ao seu nível de desenvolvimento e desafiadoras; capazes de provocar um conflito cognitivo na atividade mental dos estudantes; motivadoras e estimuladoras da autoestima, além de favorecerem as habilidades voltadas ao aprender a aprender, no sentido de um desenvolvimento cada vez maior da heteronomia.
- (B) Atividades que permitam identificar os conhecimentos prévios dos alunos; que sejam significativas para eles, adequadas ao seu nível de desenvolvimento e desafiadoras; capazes de colocar os alunos em contínua dissonância cognitiva; motivadoras e estimuladoras da autoestima, além de favorecerem as habilidades voltadas ao aprender a aprender, no sentido de um desenvolvimento cada vez maior da autonomia.
- (C) Atividades que permitam identificar aquilo que os alunos precisam aprender; que sejam significativas para eles, adequadas ao seu nível de desenvolvimento e desafiadoras; capazes de tornar plácida a atividade mental dos estudantes; motivadoras e estimuladoras da autoestima, além de favorecerem as habilidades voltadas ao aprender a aprender, no sentido de um desenvolvimento cada vez maior da heteronomia.
- (D) Atividades que permitam identificar os conhecimentos prévios dos alunos; que sejam significativas para eles, adequadas ao seu nível de desenvolvimento e desafiadoras; capazes de provocar um conflito cognitivo na atividade mental dos alunos; motivadoras e estimuladoras da autoestima, além de favorecerem as habilidades voltadas ao aprender a aprender, no sentido de um desenvolvimento cada vez maior da autonomia.
- (E) Atividades que, sem serem necessariamente significativas, sejam adequadas ao seu nível de desenvolvimento e permitam identificar seus conhecimentos prévios, além de capazes de provocar um conflito cognitivo na atividade mental dos alunos e estimularem a atenção, favorecendo as habilidades voltadas ao aprender a aprender, no sentido de um desenvolvimento cada vez maior da autonomia.

06

"Os currículos não são apenas o que é elaborado e prescrito, mas o que é adotado e implementado. Elaborar e implementar novas formas de currículos, baseadas em conhecimento aberto e compartilhado, depende muito do trabalho dos professores. Embora a tecnologia digital ofereça um mundo de possibilidades, as inovações têm maior probabilidade de serem bem-sucedidas quando são elaboradas para atender às necessidades e características particulares dos estudantes em contextos específicos. Os professores têm um papel importante a desempenhar na personalização da aprendizagem para que seja autêntica e relevante. Eles precisam de liberdade, preparação adequada, recursos instrucionais e suporte para adaptar, construir, elaborar e criar as melhores oportunidades de aprendizagem para seus estudantes. Os currículos do futuro devem

proporcionar aos professores uma ampla margem de autonomia, complementada com fortes apoios, incluindo o que é oferecido pela tecnologia, e o que vem de uma rica colaboração com seus pares e de parcerias com especialistas no assunto, como professores universitários e cientistas.”

Comissão Internacional sobre os futuros da educação. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: UNESCO e Fundação SM, 2022, p. 81.

De acordo com o texto, no que diz respeito ao currículo, é possível afirmar que o papel do professor

- (A) É o daquele que o elabora, mas precisa ser, necessariamente, também o daquele que o implementa. O saber profissional docente se caracteriza pelo diálogo constante entre teoria e prática, a partir de um rol de experiências cada vez mais amplo, em que jamais encontraremos duas situações pedagógicas idênticas. A capacidade de analisar o currículo em diferentes relações concretas de ensino e aprendizagem faz do professor um agente fundamental no processo de concebê-lo.
- (B) É o daquele que o implementa, mas precisa ser, necessariamente, também o daquele que o elabora. O saber profissional docente se caracteriza pelo diálogo constante com a prática, a partir de um rol de *insights* cada vez mais amplo, em que as situações pedagógicas formam um conjunto conceitualmente estabelecido. A capacidade de modular o currículo em diferentes relações concretas de ensino e aprendizagem, portanto, faz do professor um agente fundamental no processo de concebê-lo.
- (C) É o daquele que o elabora, mas precisa ser, necessariamente, também o daquele que o implementa. O saber profissional docente se caracteriza pelo diálogo constante com a reflexão teórica, que subsidia um rol de experiências cada vez mais amplo, que nos permite alcançar um conceito unificador das situações pedagógicas. A capacidade de conceber currículos em diferentes relações concretas de ensino e aprendizagem faz do professor um agente fundamental no processo de implementá-lo.
- (D) É o daquele que o implementa, mas precisa ser, necessariamente, também o daquele que o elabora. O saber profissional docente se caracteriza pelo diálogo constante entre teoria e prática, a partir de um rol de reflexões cada vez mais amplo, em que jamais encontraremos duas situações curriculares idênticas. A capacidade de entender os propósitos do currículo em diferentes relações concretas de ensino e aprendizagem faz do professor um agente fundamental no processo de concebê-lo.
- (E) É o daquele que o implementa, mas precisa ser, necessariamente, também o daquele que o elabora. O saber profissional docente se caracteriza pelo diálogo constante entre teoria e prática, a partir de um rol de experiências cada vez mais amplo, em que jamais encontraremos duas situações pedagógicas idênticas. A capacidade de modular o currículo em diferentes relações concretas de ensino e aprendizagem faz do professor um agente fundamental no processo de concebê-lo.

07

“Ao ser permeável às tensões da sociedade, entre elas, as relações sociais de gênero (que podem combinar outros marcadores sociais como raça, geração, classe...), a escola também será responsável pela socialização de alunos/as a partir da forma mais socialmente divulgada de ser homem e ser mulher. O conceito de gênero foi desenvolvido (e continua sendo debatido) pelas Ciências Sociais em oposição aos Estudos de Mulher e aos estudos teóricos feministas com o objetivo de confrontar as explicações sobre as diferenças físicas e biológicas ligadas ao sexo que ainda são utilizadas para justificar as diferentes hierarquizações de poder, direitos entre os sexos e classificar as pessoas a partir de sua apresentação corporal. Dessa forma, gênero é uma categoria relacional e, embora essa seja uma construção contemporânea, organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências, continuam a relacionar o termo ‘gênero’ também como sinônimo de mulheres, em decorrência da história do movimento feminista.”

NEVES, Paulo Rogério da Cconceição. “Quando elas batem: relações sociais de gênero e a violência escolar”. In: VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília (org.). *Gênero e educação: 20 anos construindo conhecimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, s./p.

Ao se cotejar a literatura especializada, observa-se que as definições do conceito de gênero, entendido este quando expressa distinções biológicas e culturais relacionadas ao sexo, apresentam-se sob um quadro consideravelmente polissêmico. Considerando-se a bibliografia indicada para o concurso, dentre alguns dos significados possíveis, qual das alternativas contempla uma formulação pertinente?

- (A) O gênero pode ser considerado, entre outras coisas, uma forma de ordenação da prática social, na qual a vida cotidiana está organizada em torno do cenário reprodutivo, necessariamente vinculado a um processo histórico que valoriza a materialidade corpórea e o conjunto fixo de seus determinantes biológicos.
- (B) O conceito de gênero contesta as definições essencialistas entre homem e mulher, estabelecidas por estereótipos que retroalimentam um conjunto de discriminações e exclusões entre os sexos. Remete ainda à dinâmica da construção e da transformação social, na qual os significados e símbolos de gênero vão para além dos corpos e dos sexos e subsidiam normas que regulam nossa sociedade.
- (C) O conceito de gênero remete, por um lado, à dinâmica da construção e da transformação social, na qual os significados e símbolos de gênero expressam exemplarmente os traços relacionados aos corpos e aos sexos, invertendo as normas que regulam nossa sociedade e, por outro, às noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social, na distribuição do poder e na constituição de nossas identidades individuais e coletivas.
- (D) O gênero é uma prática social que não se refere aos corpos, não podendo, nesse sentido, reduzir-se aos elementos biologizantes que se vinculam a um quadro

- fixo da distinção entre os sexos. O gênero, segundo essa perspectiva, consiste precisamente na determinação recíproca entre o dado biológico e o social.
- (E) O conceito de gênero reafirma as definições essencialistas entre homem e mulher, estabelecidas por estereótipos que retroalimentam um conjunto de discriminações e exclusões entre os sexos. Conforme essa acepção, feminino e masculino emergem como categorias dicotômicas e antagônicas que ocupam espaços diferentes social e politicamente, sendo valorados, positiva ou negativamente, conforme sua adequação.

08

“Esta escola se propõe um trabalho diferente desse confuso estilo de renovação que, de prático, se resume em permissões sucessivas e desavisadas, na complacência com os deveres não cumpridos e na tolerância sistemática com a indisciplina. O que visamos é o desenvolvimento dos indivíduos com capacidade de crítica. A capacidade de criticar a si próprio e a sociedade em que vive é o único ponto de apoio firme para desenvolvimento de homens criativos e livres.”

AZANHA, José Mário Pires. Educação: alguns escritos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987, p. 1-2, *apud* GORDO, Nívia; BOTO, Carlota. História da Escola de Aplicação da FEUSP [1976-1986]. Revista Iberoamericana do patrimônio histórico-educativo, v. 7, e021024, 2021, p. 7.

O enunciado alude à visão do educador José Mário Pires Azanha acerca do que entendia ser o alvo da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EA-FEUSP) face à renovação pedagógica e educacional e ao desenvolvimento dos(as) alunos(as). No âmbito desses temas, conforme a avaliação de Azanha e o que consta da bibliografia básica do concurso, qual das alternativas a seguir contempla, na integralidade, papéis esperados a serem desempenhados pela EA-FEUSP?

- (A) Para Azanha, a capacidade da EA-FEUSP em estimular o potencial de crítica dos(as) alunos(as) era limitado, dado que este não pode ser diretamente ensinado. Nesse sentido, caberia à instituição escolar assinalada apenas favorecer a sensibilidade intuitiva dos seus educandos, corroborada, nessa matéria, por docentes entendidos como facilitadores da aquisição de conhecimentos e pelo meio social e cultural de que aqueles estavam rodeados.
- (B) Na medida em que não cabe à escola estritamente educar (no sentido de desenvolvimento de hábitos e atitudes), o processo educativo levado a cabo na EA-FEUSP deve conceber a liberdade do educando estabelecida prioritariamente no plano individual, como uma complexa exigência interior que deve ser cultivada e estimulada, segundo a compreensão de que a aquisição de conhecimentos é mais uma tarefa do educando do que o resultado da combinação de disposições educativas e instrutivas.

- (C) A partir da compreensão de que a capacidade de crítica depende do domínio de um instrumental que se obtém pelo estudo intensivo e sistemático, espera-se da EA-FEUSP um programa educativo de tipo escolar que mescle indissociavelmente os componentes instrutivos e lúdicos no processo de ensino-aprendizagem. A escola, com o fito de favorecer um ambiente em que o aluno se reconheça, deve procurar o mais que puder aproximar seu trabalho educativo do arcabouço social e cultural do qual seus(as) alunos(as) provêm, materializando essa aproximação em exercícios e práticas que tornem mais atrativo o aprendizado.
- (D) A atuação dos profissionais da EA-FEUSP deve se pautar pela tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Nesse sentido, em seu projeto político-pedagógico deve constar um planejamento global das atividades de perfil dinâmico e instantâneo, flexível o bastante para que possa atender às necessidades que se apresentam no dia a dia escolar.
- (E) A orientação da EA-FEUSP visará não ao hipotético desenvolvimento de inefáveis hábitos e atitudes, mas à trivial e indispensável transmissão de conhecimentos. Os hábitos e as atitudes que compõem um espírito crítico não se desenvolvem formalmente, por isso a escola que se propõe educar (no sentido de desenvolvimento de hábitos e atitudes) e não instruir (no sentido de aquisição de conhecimentos) termina por perseguir um fantasma. Ninguém se educa sem aprender algo, sem se instruir, como também ninguém se instrui sem que haja oportunidade de formar hábitos e desenvolver atitudes.

09

“A educação ética não é uma tarefa de especialistas, mas de toda a comunidade, não é fruto de um esforço isolado, mas de uma ação conjunta de todo o entorno social. Disso decorrem pelo menos dois desafios fundamentais para uma instituição escolar. O primeiro deles é o caráter fundamentalmente coletivo desse tipo de trabalho. O ensino de uma disciplina isolada, como a matemática ou a história, demanda especialistas que desejavelmente tenham as informações e capacidades que o habilitam a ocupar o lugar institucional de um professor. O trabalho educacional escolar passa pelo ensino de disciplinas específicas, mas está longe de esgotar-se nele. Não podemos tomá-lo, nas atuais condições históricas, como resultante de uma relação pessoal isolada ou como se cada professor fosse um ‘preceptor’ isolado em sua relação pessoal com os alunos. Da mesma forma, é um engano supor que a escola se constitui por uma simples somatória dessas relações individualizadas. Ela é regida por uma série de valores, práticas e objetivos institucionais decorrentes da peculiaridade de sua história e de sua tarefa social de iniciação dos jovens no mundo público.”

CARVALHO, José Sergio Fonseca de. Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 96-97.

O trecho discorre acerca da educação ética e dos dispositivos a serem postos em prática pela escola a fim de realizar o intento dessa formação. Nesse sentido, tendo bem presente o que é enfatizado no enunciado, depreende-se que é alvo primordial da escola:

- (A) A concretização de um programa coletivo de formação educacional, no qual a tarefa de iniciação dos jovens no mundo público dos valores e dos princípios éticos depende de um esforço conjunto de toda a instituição em que cada professor ou profissional da educação, além de sua função específica, representa um agente institucional, comprometido com uma série de valores que se traduzem em responsabilidades e atitudes educativas próprias ao mundo escolar.
- (B) O zelo para que a missão do estabelecimento de ensino seja estritamente observada pelo conjunto de seus atores, notadamente no que concerne à complementação da instrução recebida pelos educandos no espaço doméstico da família, em razão do fato da escola ser regida por uma série de valores, práticas e objetivos institucionais decorrentes da peculiaridade de sua história e de sua tarefa social de iniciação dos jovens no mundo público.
- (C) A realização de uma instrução voltada precipuamente para as necessidades do mundo do trabalho e dos valores ético-morais que caracterizam nossa sociedade de classes. Ou seja, a partir do lugar que ocupa nas sociedades contemporâneas quanto à transmissão de saberes e à socialização da infância e juventude, cabe à escola fornecer um ensino de qualidade associado a uma formação geral que faça emergir as potencialidades individuais dos(as) alunos(as).
- (D) Um ensino que consolide e aprofunde a dimensão ética que rege a relação dos(as) alunos(as) e professores(as), sendo que para isso se torna imprescindível o fortalecimento dos projetos coletivos que envolvam a comunidade escolar, num contexto de hierarquização das funções a serem desempenhadas por cada um desses agentes.
- (E) Romper com a atomização dos saberes que constituem o currículo escolar, já que, se o trabalho educacional escolar passa pelo ensino de disciplinas específicas, ele está longe de se esgotar na organização segmentada destas, contribuindo, desse modo, para que a profissionalização docente se afaste cada vez mais do modelo preceptoral.

10

“Verificamos assim que conceitos como o de avaliação formativa e mesmo o de pedagogia para a maestria surgem no âmbito dos desenvolvimentos teóricos do behaviorismo e são posteriormente integrados nos quadros conceituais de outras perspectivas teóricas, como a família de perspectivas que se abriga sob o chapéu do cognitivismo. Essa família, em muitos casos, assumiu e integrou contributos da Sociologia, da Antropologia e da Psicologia Social, o que lhe permitiu dar outra profundidade e

densidade àqueles conceitos. Na verdade, são múltiplas as diferenças de entendimento entre behavioristas e construtivistas acerca da avaliação formativa. Os primeiros usam-na mais frequentemente na análise de resultados, em um quadro de definição de objetivos muito específicos (comportamentais) e de tarefas que testam cada um desses objetivos, ao passo que os segundos utilizam-na mais na análise dos processos de aprendizagem dos alunos em um quadro de definição mais abrangente e integrada de objetivos e de tarefas que avaliam um leque mais amplo e integrado de saberes.”

FERNANDES, Domingos. Avaliação interna: dos fundamentos e das práticas. In: _____. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora da Unesp, 2009, p. 49-50.

O excerto exemplifica características de uma determinada fase que marca a história da avaliação da aprendizagem. Segundo o raciocínio expresso, é correto afirmar:

- (A) A pedagogia para a maestria, apoiada sobre uma base construtivista, implica o fim da exclusividade do processo avaliativo nas mãos dos docentes, sugerindo que este seja partilhado com os(as) alunos(as) e outros atores da comunidade escolar e realizado a partir de uma variedade de estratégias, técnica e instrumentos de avaliação.
- (B) A Sociologia, a Antropologia e a Psicologia Social são ciências que atuaram decisivamente para o surgimento da avaliação formativa e da pedagogia para a maestria. O quadro abrangente e multifacetado pelo qual se expressa a avaliação formativa decorre diretamente da incorporação das três ciências assinaladas no texto.
- (C) A análise dos processos de aprendizagem dos(as) alunos(as) em um quadro de definição mais abrangente e integrada de objetivos e de tarefas que avaliam um leque mais amplo e integrado de saberes, oriunda do desenvolvimento da pesquisa educacional de corte behaviorista, aproximou a avaliação de professores(as) e dos sistemas educacionais das teses construtivistas.
- (D) Conforme a vertente behaviorista da avaliação da aprendizagem a avaliação formativa possuía um papel crucial nas ações didáticas que o professor deveria empreender como resultado das eventuais dificuldades de aprendizagem dos(as) alunos(as). Nesse sentido, tanto conceitos como o de avaliação formativa quanto o de pedagogia para a maestria emergem na esteira dos desenvolvimentos teóricos do behaviorismo, tendo sido mais tarde integrados em quadros conceituais de outras perspectivas teóricas.
- (E) Ao longo de seu desenvolvimento a avaliação da aprendizagem foi se tornando mais complexa e sofisticada, aprimorando suas estratégias, técnicas e instrumentos. Tal aprimoramento foi possível devido à flexibilização dos parâmetros avaliativos incentivada e levada a cabo pela geração de avaliação conhecida como “geração da medida”, distinguida pelo papel preponderante que assinalava a necessidade de formulação de juízos de valor acerca dos objetos de avaliação.

Parte Específica – Arte (Artes Visuais)

TEXTO PARA AS QUESTÕES 11 e 12

“A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo.

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura.”

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018, pp. 193-194.

11

Com base no excerto da BNCC, assinale a afirmação correta:

- (A) A avaliação e o compartilhamento da produção artística dos estudantes devem ser feitos exclusivamente durante os eventos artísticos e culturais desenvolvidos na escola ao longo do ano letivo.
- (B) O processo de criação do estudante deve ser voltado para o seu aprimoramento técnico e para a organização de eventos na escola.
- (C) A Arte é um processo de criação que possibilita preparar o estudante para a carreira artística.
- (D) A partir de processos de investigação individuais ou coletivos, o estudante desenvolve sua poética pessoal em diálogo com os seus professores e o meio sociocultural.
- (B) O processo de criação dos estudantes deve ser avaliado com base nos resultados de suas produções.

12

Conforme propõe a BNCC, a experiência artística é caracterizada por seis diferentes dimensões do conhecimento que, articuladas de forma integrada, facilitam os processos de ensino e de aprendizagem da arte, são elas:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018, pp. 193-194.

Assinale a alternativa que apresenta essas dimensões:

- (A) Criação; crítica; estesia; expressão; fruição; reflexão.
- (B) Criação; crítica de arte; estética; expressão, contextualização; reflexão.
- (C) Concepção; crítica; sinestesia; expressão; fruição; reflexão.
- (D) Criação; crítica; estesia; expressão; fruição; apresentação.
- (E) Concepção; crítica de arte; estesia; expressão; contextualização; apresentação.

13

“A nutrição estética na sala de aula é um modo de gerar o abastecimento dos sentidos movendo o saber sensível pelo oferecimento aos aprendizes de objetos culturais como imagens de obras de arte, música, um fragmento de um texto poético ou de um texto teórico, um livro de história, um objeto do cotidiano ou um vídeo dentre outras formas culturais. É importante notar que a nutrição estética é oferecida pela cultura, mas na escola ela depende de nós, educadores. Significa que é ofertada para ser saboreada tal qual um delicioso almoço ou jantar que fazemos carinhosamente para a família ou amigos.”.

In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Mediação cultural para professores andarilhos na cultura. São Paulo: Intermeios, 2012.

Sobre o termo “nutrição estética”, é correto afirmar:

- (A) A escola é a responsável por essa nutrição, em especial as aulas de arte, por onde circulam todas as referências culturais com as quais os estudantes têm contato.
- (B) A mediação cultural que se atenta aos objetos do cotidiano, não se limitando a obras de arte, fornece uma nutrição estética que favorece a educação da sensibilidade, dando sentido aos mais diversos objetos culturais.
- (C) As aulas de arte são importante lócus para o processo criativo do estudante e não para a ampliação do seu repertório sensível.
- (D) A mediação cultural é parte fundamental dos museus e espaços culturais, mas não está presente no cotidiano escolar.
- (E) A nutrição estética é o objetivo da mediação cultural feita em museus e espaços culturais como forma de suplemento da falta de referências culturais dos estudantes.

14

Para Mattar (2017), as práticas de registro desenvolvidas nas aulas de Artes Visuais na Educação Básica são fundamentais para os processos criativos e o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes nos diferentes ciclos escolares.

In: MATTAR, Sumaya. O ato cartográfico na docência da arte: instaurando estados criativos de experimentação, In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.3277-3291.

Qual afirmação está mais próxima da concepção de “registro” da autora?

- (A) O registro é exclusividade do professor e se volta prioritariamente para a avaliação do processo criativo do estudante.
- (B) O registro é feito no diário de classe e reflete o conceito atribuído pelo professor ao processo de aprendizagem do estudante.
- (C) A exploração de diferentes registros produzidos pelos estudantes deve ser o foco da avaliação do professor.
- (D) O caderno, o portfólio, a pasta e o diário de bordo são dispositivos de criação artística e pedagógica.
- (E) O registro é o processo de criação do professor e promove reflexão sobre os resultados obtidos pelos estudantes.

15

Observe a imagem e leia o excerto a seguir:



AMARAL, Sidney. Gargalheira ou quem falará por nós?, 2014.

“Há um predomínio nos espaços educativos brasileiros, sejam eles formais ou não-formais, de um (único) ensino de arte, de matriz eurocêntrica/estadunidense, que opera de forma neocolonial, reprodutivista, acrítica e apolítica (no sentido da falta de consciência política), que é reflexo de uma formação docente na mesma perspectiva.”

MOURA, Eduardo Junio Santos. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 19 Nov. 22.

Sobre a relação entre o texto e a imagem, assinale a alternativa correta:

- (A) Há um aumento de opiniões racistas nas redes sociais e nos espaços educativos formais e não-formais.

- (B) Narrativas não eurocêntricas têm pouca representatividade na Arte e no seu ensino.
- (C) No sistema penal, a população é majoritariamente negra.
- (D) As narrativas dos colonizadores fomentam importantes reflexões na sala de aula.
- (E) Não há representatividade negra nas redes sociais.

16

A obra a seguir é de Adriana Varejão, artista brasileira que expôs em diferentes instituições nacionais e internacionais, incluindo a Bienal de São Paulo e o MoMA de Nova York.



VAREJÃO, Adriana. 'Ruína de Charque Porto', 2001. Óleo sobre madeira e poliuretano, 207 x 160 x 55 cm.

Nessa imagem podemos ver uma das obras pertencentes à série *Azulejões*, feita no início dos anos 2000. Em uma reflexão sobre a materialidade utilizada pela artista, é correto considerar que:

- (A) A poética inscrita na materialidade da azulejaria portuguesa faz referência ao Brasil Colonial.
- (B) O azulejo é um suporte que alude ao universo das casas brasileiras, pois a obra trata da violência sofrida pela mulher dentro de casa.
- (C) Por trás dos azulejos vemos a representação de carne aludindo ao processo de manufatura do charque.
- (D) As materialidades utilizadas reforçam as técnicas e representações próprias do Barroco Mineiro.
- (E) A artista trabalhou com materiais prontos, fazendo um *ready-made* que busca ressignificar os azulejos comuns na arquitetura brasileira.

17

“No ato criador, o artista passa da intenção à realização, através de uma cadeia de reações totalmente subjetivas. Sua luta pela realização é uma série de esforços, sofrimentos, satisfações, recusas, decisões que também não podem e não devem ser totalmente conscientes, pelo menos no plano estético. O resultado deste conflito é uma diferença entre a intenção e a sua realização, uma diferença de que o artista não tem consciência. Por conseguinte, na cadeia de reações que acompanham o ato criador falta um elo. Esta falha que representa a inabilidade do artista em expressar integralmente a sua intenção; esta diferença

entre o que quis realizar e o que na verdade realizou é o “coeficiente artístico” pessoal contido na sua obra de arte. Em outras palavras, o “coeficiente artístico” pessoal é como que uma relação aritmética entre o que permanece inexpresso embora intencionado, e o que é expresso não-intencionalmente.” (p. 73)

Fonte: DUCHAMP, Marcel. “O ato criador”. In: BATTCOCK, Gregory. A nova arte. São Paulo: Perspectiva, 2013, pp.71-74.

A partir do trecho, é possível afirmar que:

- (A) De um lado, o espectador lida com seu conflito de resolução da obra e, do outro, o artista demonstra, pelo seu trabalho, o coeficiente artístico que ele cria.
- (B) Após Duchamp, a obra de arte tornou-se aberta, ou seja, passou a ser formada por dois polos de criação: artista e espectador.
- (C) Com os *ready-mades*, o artista transferiu parte do seu processo para ser interpretado pelo espectador, criando um circuito obra/recepção que gera o coeficiente artístico.
- (D) Duchamp foi um dos mais importantes artistas do século XX por ter introduzido no campo da arte a possibilidade de interação entre espectador e obra.
- (E) Uma obra de arte é aberta a diferentes significações e interpretações, portanto, ela só se completa quando apreciada.

18

O ensino das artes visuais foi marcado por diferentes abordagens ao longo do século XX. Os princípios da denominada “Pedagogia Nova” e as ideias de Herbert Read foram determinantes para que um dos mais significativos movimentos de ensino da Arte ocorresse. Esse movimento,

- (A) chamado “Movimento Escolinhas de Arte (MEA)” surgido em 1948 no Rio de Janeiro, rapidamente se espalhou pelo Brasil, propondo um trabalho centrado na criança e no seu livre expressar.
- (B) denominado Arte/Educação é grafado com a barra por causa da relação de conjunção e simultaneidade entre as duas palavras, ao passo que o hífen, na expressão Arte-Educação, conota uma junção entre áreas que permanecem independentes.
- (C) conhecido como Arte-Educação, surgiu no final da década de 1980 com Ana Mae Barbosa e tinha como foco a livre expressão da criança em oposição à ditadura militar.
- (D) surgido na década de 1980 e conhecido como Movimento das Escolinhas de Arte, no Rio de Janeiro, espalhou-se pelas escolas e difundiu a prática do desenho após anos de ditadura militar.
- (E) designado Arte-Educação, surgiu em meados da década de 1960 e tinha como ideal incentivar a expressão artística dos jovens nas escolas cívico-militares.

19

“Com a formação da estética ou filosofia da arte, a atividade do artista não é mais considerada como um meio de conhecimento do real, de transcendência religiosa ou exortação moral. Com o pensamento clássico de uma arte como mimese (que implicava os dois planos do modelo e da imitação), entra em crise a ideia de arte como dualismo entre teoria e práxis, intelectualismo e tecnicismo: a atividade artística torna-se uma experiência primária e não mais derivada, sem outro fim além do seu próprio fazer-se.”

ARGAN, G. C. Arte Moderna - do iluminismo aos movimentos contemporâneos. São Paulo: Cia. das Letras, 1996, p. 11.

Com base no excerto, assinale a alternativa correta:

- (A) A Estética foi uma disciplina ligada ao Modernismo, responsável por elencar as noções de Belo, além de propor teorizações sobre a produção artística de cada época como meio de conhecimento do real.
- (B) Trata-se dos primórdios do Modernismo, marcado pela autonomia do artista e da arte em relação à mimese e ao cânone, possibilitando que o artista se tornasse sujeito do seu próprio tempo.
- (C) A Modernidade foi marcada pela ascensão do pensamento clássico que imiscuiu, de um lado, o dualismo entre quem faz arte e quem pensa sobre arte e, do outro, o fazer e sua finalidade.
- (D) O *ready-made* tornou-se um marco na Arte Moderna porque fundiu os binarismos: tecnicismo/intelectualismo e mimesis/expressão de modo a construir um pensamento visual novo.
- (E) O pensamento clássico calcado na autoria artística e na livre expressão se opõe ao conhecimento do real como a extração moral e religiosa que a Arte Moderna pretendia exercer.

20

A Arte, para John Dewey, é uma experiência consumatória que integra o estético e o artístico. Como manifestação humana, ela mantém vivo o nosso poder de pensar, sentir e apreciar o mundo. Ao cotejar as noções de experiência para Dewey e Bondía, podemos afirmar que:

- (A) A experiência estética difere da experiência conceituada por Bondía, pois a primeira diz respeito às manifestações artísticas, e a segunda, aos processos de aprendizagem.
- (B) Todos os tipos de experiências afetam e perpassam o sujeito, provocando um estado de apreciação artística que legitima a Arte como experiência.
- (C) As experiências significativas, para ambos os autores, não dizem respeito apenas às manifestações artísticas, mas são algo que tem a ver com apreciação, reflexão e produção de sentido.
- (D) Bondía toma a experiência como um ponto de chegada do processo de aprendizagem, enquanto Dewey toma a experiência como condição de criação artística.
- (E) Dewey e Larossa são dois pensadores da Arte que propõe que a experiência, de maneiras diversas, é o que conecta as manifestações artísticas ao público.

21

"A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas."

In: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018, p. 482

Na etapa do Ensino Médio, o ensino das artes visuais deve

- (A) derivar do aprofundamento temático que o nível de ensino exige, abordando preferencialmente conteúdos ligados às escolhas profissionais do estudante, articulados ao seu Projeto de Vida.
- (B) estimular o protagonismo juvenil por meio do estudo da história da Arte e, com isso, inquietar os estudantes com outras perspectivas de pensamento que corroborem sua orientação profissional.
- (C) propiciar, por meio de investigações artísticas individuais e coletivas, a aprendizagem intercambiada entre diferentes repertórios culturais, visando a autonomia criativa e crítica do estudante.
- (D) tornar a sala de aula é um espaço pedagógico mediado pela autoridade do professor, que deve conduzir todo o processo de criação dos estudantes com referências trazidas do seu próprio repertório cultural.
- (E) trabalhar as diferentes emoções dos estudantes, focando no processo individual como forma de aprendizagem ativa em Artes visuais, a partir do repertório cultural do professor aliado ao Projeto de Vida do estudante.

22

"(...) há a compreensão de que a cultura visual enfatiza experiências diárias do visual e move, assim, sua atenção das belas artes ou da cultura de elite para a visualização do cotidiano. Além disso, ao negar limites entre arte de elite e formas de arte populares, a cultura visual faz de seu objeto de interesse os artefatos, tecnologias e instituições da representação visual (...)."

DIAS, Belidson. IN: BARBOSA, A. M. Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p. 281.

A partir do excerto, é possível afirmar:

- (A) A cultura visual e a abordagem multiculturalista são movimentos contemporâneos que visam explorar as visualidades para além dos meios consagrados pela Arte.
- (B) A Arte/Educação é um movimento voltado à inclusão de obras de artistas populares no currículo de arte e à ampliação da noção de cânone.

- (C) A cultura visual se desprende da noção de obra de arte e trabalha exclusivamente com o letramento visual de imagens do cotidiano.
- (D) A Arte/Educação diverge da cultura visual porque preconiza o ensino através da releitura por meio da Proposta Triangular.
- (E) A cultura visual e a abordagem multiculturalista operam o letramento visual por meio de uma visão formalista que contempla a visualidade modernista.

23

Leia o seguinte *post* do Instagram:

"SOBRE O DIA NACIONAL DA CULTURA

Hoje é o Dia Nacional da Cultura, data criada em 1970, no governo do General Médici. O motivo: nascimento de Ruy Barbosa, jurista de renome, mas adepto de um elitismo cultural explícito.

É famoso o episódio da noite de 26/10/1914. Durante um sarau realizado no Palácio do Catete, Nair de Teffé, esposa do presidente Hermes da Fonseca, quebrou o protocolo e no meio de um programa composto de peças eruditas, tocou no violão o "Gaúcho", Corta-Jaca de Chiquinha Gonzaga.

O fato gerou escândalo. O violão era considerado vulgar, associado à malandragem. Tocado por uma mulher, executando uma música composta por outra mulher, Chiquinha, neta de negra escravizada. Imaginem...

O chamado "escândalo do Corta-Jaca" gerou um discurso apoplético de Ruy Barbosa no Senado Federal. Cito: "(...) aqueles que deviam dar ao país o exemplo das maneiras mais distintas e dos costumes mais reservados elevaram o corta-jaca à altura de uma instituição social. Mas o corta-jaca de que eu ouvira falar há muito tempo, que vem a ser ele, Sr. Presidente? A mais baixa, a mais chula, a mais grosseira de todas as danças selvagens, a irmã gêmea do batuque do cataretê e do samba. Mas nas recepções presidenciais o corta-jaca é executado com todas as honras de música de Wagner, e não se quer que a consciência deste país se revolte, que as nossas faces se enrubesçam e que a mocidade se ria".

Sim. Para Ruy Barbosa, a cultura popular era coisa baixa, chula, grosseira, selvagem. Não se constrói futuro sem a disputa pelo passado. Por mim, o Dia Nacional da Cultura seria o 26 de outubro, data em que Nair de Teffé tocou o Corta-Jaca. Como, entretanto, foi estabelecido que o homenageado é Ruy Barbosa, não resisto:

Hoje e sempre cantem e dancem samba, frevo, maracatu, coco, toada de boi, chula, funk, fandango, forró.

Façam embolada, rap, slam, sonata, soneto, cordel, sinfonia. Joguem bola, comam feijoada, maniçoba, moqueca, caruru. Batam tambor!

A Cultura é a possibilidade de invenção do Brasil plural. Ruy Barbosa merece saber, de onde estiver, que essa parada ele perdeu."

SIMAS, LUIZ A. SOBRE O DIA NACIONAL DA CULTURA. 5 de novembro de 2022. Rio de Janeiro. Instagram: @luizantoniosimas. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Ckk6_amOfV3/. Acesso em 6 de novembro de 2022.

A partir da leitura do texto, é possível depreender a relevância do ensino da Arte, uma vez que ele:

- (A) Possibilita a retomada de conteúdos históricos da Arte erudita e reafirma a sua importância.
- (B) Problematiza a chamada "cultura popular" e oferece elementos para que a cultura erudita seja popularizada.
- (C) Propicia a aprendizagem por meio das referências artísticas tanto canonizadas quanto marginalizadas, hierarquizando-as conforme a época histórica.
- (D) Enfatiza a cultura popular em detrimento da cultura erudita na sala de aula.
- (E) Apresenta diferentes referências artísticas e culturais para além de cânones e classificações valorativas, propondo reflexões sobre as narrativas oficiais, revisando e o passado.

24

"Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura."

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2009, p. 35.

Sobre esse trecho, é possível afirmar:

- (A) Trata-se de uma afirmação do movimento pela renovação do ensino da Arte, ocorrido na década de 1960 como resposta à ditadura militar, em busca da valorização da infância e de seus processos de criação de forma livre e sem intervenções.
- (B) A abordagem defendida pela autora demonstra uma visão centrada na criança e, portanto, diz respeito ao Movimento Educação pela Arte, preconizado por Herbert Read.
- (C) A inter-relação entre fazer artístico, história da Arte e análise da obra de arte é o fundamento da Abordagem Triangular, proposta para o ensino da Arte no final da década de 1960, como resposta à ditadura militar.
- (D) O fazer artístico é uma insubstituível forma de aprender a pensar visualmente, assim como a alfabetização pelas imagens e sua decodificação, elementos que caracterizam o ensino de arte centrado nas técnicas visuais exercido, especialmente, durante a ditadura militar.
- (E) A triangulação entre fazer-contextualizar-analisar é oriunda do DBAE - *Disciplined-Based-Art Education, do Getty Center of Education in the Arts*, surgido no final da década de 1970 nos Estados Unidos, que formou uma das bases da então denominada Metodologia Triangular, a metodologia de ensino traçada no Museu de Arte Contemporânea da USP na década de 1980.

TEXTO PARA AS QUESTÕES 25 E 26.

"Desde os relatos de Américo Vespúcio e Cristóvão Colombo, nos séculos XV e XVI, encadeia-se um relacionamento, tanto dos povos americanos quanto de uma visão universal do Velho Mundo, com imagens produzidas em vínculos de decadência, desumanidade e monstruosidade, as quais refletem o que o colonizador quer mostrar, pois são produzidas pela episteme hegemônica.

Pensar por esse prisma conduz à compreensão da dimensão artística (visual/imagética) a par das dimensões religiosas (catolicismo) e de linguagem/idioma (português e espanhol), operando como uma das mais profícias formas de manutenção do projeto moderno/colonial e da hegemonia eurocêntrica nos contextos latino-americanos, o que repercute nos mais diversos campos e, estrategicamente, no campo educacional. A composição imagética da América Latina distorcida pelo espelho do colonizador, desde o renascimento europeu, converteu-se em verdade universal e contribuiu para as abjeções, as negações, as violações, os encobrimentos e os apagamentos epistemocíclidos das histórias, das artes e das culturas latino-americanas na Arte/Educação, impossibilitando vislumbrar os reflexos das imagens do que realmente representa esse território.

Há uma construção narrativa por imagens que contribui para perpetuar as heranças coloniais e deserdar outras epistemes, a qual impregnaram olhares e deu aparência natural ou necessária à civilização/modernização através de atrocidades como a escravidão de índios e de negros por toda a América Latina. O poder da imagem, de fixar nas mentes as ideias e os ideais europeus, foi explorado com grande competência pelo chamado primeiro mundo, de forma que até hoje os referenciais, sejam de bom ou de belo, remetem ao que é externo e, quase nunca, ao que é próprio."

MOURA, Eduardo Junio Santos. Des/obediência docente na decolonialidade da arte/educação na América Latina. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 04 Nov. 22.

25

O objetivo principal do texto é

- (A) problematizar a colonialidade no contexto da América Latina, expondo os seus desdobramentos negativos no campo da educação e das artes.
- (B) comparar a produção de conhecimento eurocêntrica e latino americana a partir de fatos e diálogos históricos.
- (C) apresentar os epistemocíclidos ocorridos na educação e nas artes desde o período da colonização portuguesa no Brasil até hoje.
- (D) propor o argumento de que foi exclusivamente por meio da dimensão artística que a colonização estruturou os mecanismos modernos de dominação.
- (E) afirmar que a decolonialidade é um desdobramento do projeto colonial e serve à manutenção de uma educação hegemônica.

26

O autor sustenta, nesse excerto do artigo, argumentos que fundamentam a colonialidade presente até hoje na Arte/Educação, entre eles:

- (A) a presença da interculturalidade em uma formação imagética plural.
- (B) o monoculturalismo e o monoteísmo que estruturam as narrativas imagéticas.
- (C) a manutenção da cultura hegemônica através da produção dos povos originários.
- (D) a visibilidade das artes latino-americanas na Arte/Educação.
- (E) a manutenção de outras epistemes, principalmente as regionais e locais.

27

A interculturalidade crítica no campo da educação é uma construção a partir das pessoas subalternizadas historicamente pelo projeto colonial. Segundo Catherine Walsh (2009, p. 22), é um “movimento que amplia e envolve ‘em aliança’ setores que, da mesma forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como para a criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada dessa maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou um projeto étnico, nem tampouco um projeto da diferença em si. Antes, e como argumenta Adolfo Albán (2008), é um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário ‘outro’ e uma agência “outra” de com-vivência – de viver ‘com’ – e de sociedade.”

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Disponível em: <https://docplayer.com.br/183960197-Educacao-intercultural-na-america-latina-entre-concepcoes-tensoes-e-propostas.html>. Acesso em: 21 nov. 22.

De acordo com o trecho, se praticarmos a interculturalidade em uma perspectiva crítica nas aulas de arte, podemos incluir situações de aprendizagem que

- (A) desenvolvam projetos de culturas visuais feitos para as pessoas que vivem no entorno da escola.
- (B) assumam o projeto de vida das pessoas em busca de um empreendedorismo individual.
- (C) articulam parcerias na construção coletiva de projetos que tratem das memórias e histórias vividas.
- (D) se limitem às pessoas que estão no contexto da sala de aula, incluindo as suas visualidades.
- (E) abordem obras de artistas negros e indígenas selecionadas pelo professor.

28

O texto e as imagens a seguir nos reportam ao racismo que estrutura a sociedade brasileira.

“Desde seu lançamento em 1895, o quadro “A Redenção de Cam”, do artista espanhol Modesto Brocos, tem provocado a crítica de arte a um debate que não necessariamente se fia à questão formal, mas antes se volta ao assunto que marcou a concepção da tela: a ideia de embranquecimento racial. A imagem é um retrato de família marcado pelas distintas gradações de cor na pele das personagens – do marrom escuro (“negro”) da avó, ao “branco” do neto e de seu pai, passando pela mãe, morena, cuja tez adquire na tela um tom dourado. Em consonância, o grande interesse despertado pela pintura, que recebeu a medalha de ouro naquela Exposição Geral de Belas Artes, parece atado ao tema das uniões interraciais no Brasil e, em especial, à sua transformação em emblema dos debates sobre o futuro de um país marcado pela forte presença de uma população que não se define nem como negra, nem como branca, e pelos impasses que a chamada mestiçagem trazia para uma nação que se pretendia, no futuro, branca, num momento de auge do pensamento racialista na esfera pública.” (p. 33).

LOTIERZO, Tatiana H. P.; SCHWARCZ, Lilia K. M. Raça, gênero e projeto branqueador: “a redenção de Cam”, de modesto brocos. Disponível em: <https://journals.openedition.org/artelogie/5242>. Acesso em: 21 nov. 22.



À esquerda: BROCOS, Modesto. “A Redenção de Cam”, 1895, óleo s/ tela. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>. Acesso em: 22 nov. 22.



À direita: SGUILLA, Mariana. “A Redenção de Cam”, 2022, aquarela. In: Editorial SESC São Paulo. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/descolonizando-o-pensamento-releitura-de-arte/>. Acesso em: 22 nov. 22.

Considerando as três produções apresentadas, é correto afirmar:

- (A) Nas duas obras visuais, as personagens representam as três gerações presentes em um país estruturalmente miscigenado, sendo que a imagem de Sguilla reforça o Brasil contemporâneo.
- (B) “A Redenção de Cam”, de Brocos, remete ao imaginário cristão, por fazer alusão a uma passagem bíblica; já a releitura em aquarela remete ao imaginário da escravização, por representar somente pessoas negras.
- (C) Em uma leitura comparativa, pode-se afirmar que a releitura da artista Mariana Sguilla propõe uma contranarrativa à narrativa imagética do embranquecimento da população, tese antirracista que perdura até hoje no Brasil.
- (D) Se “A Redenção de Cam”, de Brocos, reforça o imaginário racista a partir da tese de embranquecimento da população brasileira, a releitura

da obra propõe a descolonização desse imaginário, enegrecendo todas as gerações da família.

- (E) A releitura em aquarela da “A Redenção de Cam”, reforça a ideia de que a população negra representa o passado e o atraso, pois a artista ilustra o passado, o presente e o futuro representados por uma família negra brasileira.

29



ESBELL, Jaider. *Entidades*. 34ª Bienal de SP, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/morre-jaider-esbell-artista-plastico-indigena-roraimense-com-obra-exposta-na-bienal-da-sao-paulo/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

Segundo o artista macuxi Jaider Esbell, a obra *Entidades* “aborda um conjunto de potências. Ela está relacionada aos misticismos e figuras mitológicas que não são contempladas pelo cristianismo neopentecostal europeu, e precisava ser grandioso. É para lembrar que todos os povos originários têm suas criaturas gigantescas, sua importância, seus signos semióticos, suas entidades que protegem e que cuidam. É um convite para um exercício plural, para que todos pesquisem suas origens, que acessem sua cosmologia, que não se afastem da própria essência. Que cada um manifeste suas crenças como quiser pela ampliação do mundo.”

Sem autor. Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/morre-jaider-esbell-artista-plastico-indigena-roraimense-com-obra-exposta-na-bienal-da-sao-paulo/>. Acesso em: 05 nov. 2022.

Com base na imagem da instalação *Entidades* e no texto do próprio artista, podemos afirmar que:

- (A) Ao instalar no espaço público as *Entidades*, Esbell faz um apelo à diversidade cultural indígena a partir do compartilhamento da institucionalização da estética macuxi.
- (B) Ao expor as *Entidades*, o artista ratifica as narrativas do monoculturalismo ocidental presentes nos manuais de história da Arte brasileira.
- (C) O artista tem como principal objetivo de suas obras tecer uma crítica direta ao cristianismo neopentecostal europeu.
- (D) A obra *Entidades* baseia-se nas lendas do folclore brasileiro, principalmente por aquelas registradas pelos colonizadores no período de cristianização dos povos originários brasileiros.
- (E) Esbell sugere que, ao expor as diversidades cosmológicas e cosmogônicas de outros povos originários e suas estéticas coletivas, pode-se provocar formas outras de identificação.

30

“A Pinacoteca de São Paulo, museu da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, divulga a experiência virtual em 360° da exposição “OSGEMEOS: Segredos”. O tour gratuito e disponível no site do museu, em 19 de abril de 2021, garante a todos no Brasil e exterior a possibilidade de navegar pelos mais de 1000 itens do rico imaginário dos irmãos Gustavo e Otávio Pandolfo e os 10 espaços dedicados à mostra (7 salas expositivas, octógono, hall e pátio). O tour online também representa a possibilidade de acesso a uma das exposições mais concorridas do país.”

Sem autor. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/pinacoteca-de-sao-paulo-divulga-tour-virtual-da-exposicao-osgemeos/>. Acesso em: 21 nov. 22. Texto adaptado

Com base nas informações apresentadas sobre a visita virtual à Pinacoteca de São Paulo, como podemos interpretar esta natureza de visitas a exposições de arte no contexto do ensino de arte em diálogo com as novas tecnologias?

- (A) A visita virtual ao Museu é um novo espaço de aprendizagem e possibilita a fruição das obras da exposição.
- (B) As novas tecnologias podem contribuir com os processos de ensino-aprendizagem, porém invisibiliza o protagonismo dos professores.
- (C) Acessar um museu por meio de recursos tecnológicos pode enriquecer a aula de arte, embora descontextualize as obras expostas.
- (D) Visitar museus sem sair de casa ou da escola estimula o estudante a não frequentar espaços expositivos físicos.
- (E) O uso das novas tecnologias no ensino de artes visuais amplia os espaços de aprendizagem, mas empobrece as experiências estéticas.

31

De acordo com Salles (1998), “Em toda prática criadora há fios condutores relacionados à produção de uma obra específica que, por sua vez, atam a obra daquele criador, como um todo”.

SALLES, Cecília Almeida. Gesto inacabado: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

Segundo a autora, é um dos princípios do Projeto Poético do artista:

- (A) Ser fiel ao objetivo final da obra, ignorando o tempo e espaço do objeto em criação.
- (B) Conceber seu projeto ético caminhando lado a lado com o seu grande propósito estético.
- (C) Não ser afetado pelo seu tempo e seus contemporâneos para não ser acusado de plágio.
- (D) Ter a certeza de que seus gostos e crenças não podem reger o seu modo de criação.
- (E) Deixar transparecer repetições significativas de ações para legitimar o processo de criação.

32



ESBELL, Jailder. "Carta ao Velho Mundo", 2018/2019, Livro de luxo com 400 páginas e desenhos e textos produzidos com pincel Posca, 27 x 35 x 4 cm. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2019/03/20/carta-ao-velho-mundo/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

"A carta ao velho mundo vem também em forma de arte indígena contemporânea. Para os atentos isso é antropografia pura. A carta é endereçada aos lares europeus e seu conteúdo é uma denúncia farta dos séculos de colonização devastadora nas Américas. Com uma explanação panorâmica da atualidade deixa dizer que neste tempo a pressão global do desenvolvimento sobre a natureza faz o genocídio dos últimos povos nativos na Pan-Amazônia."

ESBELL, Jailder. "Carta ao Velho Mundo". Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2019/03/20/carta-ao-velho-mundo/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

Considerando a imagem e o excerto, assinale a alternativa correta:

- (A) Esbell trata de forma indireta o genocídio dos povos originários americanos por meio da intervenção gráfica em uma pintura europeia.
- (B) Esbell problematiza o genocídio dos povos indígenas brasileiros, principalmente como a cultura brasileira foi constituída com violência e apagamento de outras culturas.
- (C) Esbell procura recontar a história da Arte ocidental a partir de uma perspectiva indígena, incluindo elementos visuais que valorizam os povos originários e suas estéticas individuais.
- (D) Esbell conta uma versão específica da história da Arte brasileira, pela ótica do colonizador, colaborando com a reconstrução do imaginário cultural e social do povo brasileiro.

(E) Esbell volta-se ao mundo antigo, ao passado, onde povos civilizados e não civilizados disputavam territórios e os sacrifícios humanos eram comuns entre os povos originários.

33

De acordo com Martins, Picosque & Guerra (1998), para que o aprendiz possa fruir e conhecer o campo da linguagem visual e poetizar utilizando elementos desta linguagem, é necessário que o professor de arte proporcione ao estudante:

- (A) a prática do pensamento visual tornado visível; ressignificar o mundo e as coisas do mundo através de jogos dramáticos; a experimentação dos diferentes modos da linguagem visual: ponto, linha, plano, cor, forma e textura; a nutrição estética do olhar por meio de diferentes imagens da história da Arte.
- (B) a pesquisa e a leitura de imagens articulando seus elementos visuais: pintura, desenho, gravura, escultura, fotografia e colagem; o manuseio e a seleção de materiais como recursos expressivos; a nutrição estética do olhar com imagens de diferentes naturezas.
- (C) a pesquisa e a leitura de imagens, articulando seus elementos visuais: pintura, desenho, escultura e fotografia; a prática do pensamento visual tornado visível; ressignificar o mundo e as coisas do mundo através das artes dramáticas.
- (D) a pesquisa e a leitura da estrutura da linguagem visual e da articulação de seus elementos; a experimentação nas diferentes linguagens visuais; a pesquisa, a seleção e o manuseio de materiais como recursos expressivos; a nutrição estética com diferentes imagens.
- (E) a experimentação nos diferentes modos da linguagem visual; a nutrição estética do olhar com diferentes imagens da história da Arte brasileira; praticar o pensamento cinestésico tornado presente por meio da ação corporal e de movimentos expressivos.

34

A Lei nº 11.645/2008 alterou a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que já havia sido modificada pela Lei nº 10.639/2003. A alteração tornou obrigatória a inclusão na Educação Básica de conteúdos relacionados às histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. Considerando o que estabelece a Lei 11.645 e a necessidade de sua implementação efetiva e orgânica desde o chão da sala de aula, uma das sugestões para o trabalho pedagógico, presente nas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade de São Paulo (2018) é:

- (A) Incluir no currículo diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir de todas as matrizes culturais, assim como promover contextualizações das produções acadêmicas de diferentes épocas e contextos.
- (B) Resgatar nas aulas as contribuições dos povos imigrantes nas áreas social, econômica e política,

pertinentes à história do Brasil, incluindo também os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros.

- (C) Propor projetos que valorizem e evidenciem as referências dos povos originários e negros em diálogo com a produção de conhecimento europeia, estabelecendo hierarquias estéticas no processo de contextualização local e temporal.
- (D) Exercitar metodologias reconhecidas que permitam o diálogo para a expansão do conhecimento, conferindo valores distintos para as diversas manifestações culturais no processo de construção e apropriação do saber, pois os conhecimentos não são iguais.
- (E) Propor vivências que valorizem e evidenciem referências e produções simbólicas dos povos originários e negros, em diálogo com culturas territoriais locais, regionais e mundiais, assim como promover contextualizações deste repertório com as produções artísticas de diferentes épocas e contextos.

35

Martins, Picosque & Guerra (1998) em “Didática do Ensino de Arte”, compararam a avaliação a uma bússola de qualidade para o professor de Arte se orientar. Afirmam também que é um ponto de chegada e de partida; é meio, começo, fim e reinício.

Segundo as autoras, qual o propósito da avaliação em Arte na Educação Básica?

- (A) A avaliação permite que o professor faça o diagnóstico dos alunos e do assunto tratado e trace um caminho dos interesses da turma, independentemente da sua didática.
- (B) Por ser um instrumento de controle, de constatação objetiva e simples, a avaliação é um instrumento de aprendizagem e de reorientação do planejamento das situações de ensino.
- (C) Por meio dela, o professor poderá se posicionar frente às situações de aprendizagem que planeja, revendo caminhos, alterando métodos, buscando alternativas, retrocedendo ou mudando a direção.
- (D) É somente através da avaliação que a aprendizagem significativa de fatos e conceitos pode transformar o conhecimento em instrumento de interpretação na aula de arte.
- (E) A avaliação deve estar orientada pelo contexto sociocultural do aluno e medir os conceitos teóricos e metodológicos transmitidos pelos professores e pelo projeto pedagógico da escola.

36

“Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais

aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.”

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

A partir da análise e interpretação do trecho, assinale a alternativa que contempla princípios educativos defendidos por Paulo Freire.

- (A) Ensinar exige compromisso ético, portanto, a transferência de conhecimento deve ter isenção política.
- (B) Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e uma leitura crítica de suas realidades.
- (C) Ensinar exige rigor metodológico, isso quer dizer que o currículo deve ser seguido tal como foi escrito.
- (D) Ensinar exige uma prática reflexiva, ou seja, as aulas devem priorizar atividades que induzem à reflexão.
- (E) Ensinar exige que o educador ensine somente conteúdos relacionados às disciplinas do currículo, já que estes são suficientes e operam por si mesmos.

37

Mattar (2017), ao apresentar contribuições ao campo da formação inicial e continuada de professores, defende o “que denomina ato cartográfico” na docência da Arte. A perspectiva formativa que a autora se refere e conceitua tem como base os processos de criação e a epistemologia da prática.

Assinale a alternativa que apresenta os fundamentos dessa perspectiva:

- (A) A perspectiva cartográfica impulsiona e dá sustentação à reprodução didática e ao processo de construção de partituras para a docência.
- (B) A perspectiva cartográfica auxilia o educador na construção de uma base de questões, o que sustenta a organização de avaliações criativas e inovadoras.
- (C) A perspectiva em questão se desenvolve em torno de operações poético-pedagógicas que se desdobram em reflexões, criações e ações artísticas e didáticas.
- (D) A perspectiva em questão propõe múltiplos procedimentos, linguagens e materialidades, que reforçam a prática reproduтивista de professores em suas criações artísticas.
- (E) A perspectiva cartográfica pode ser concebida como um trabalho da inteligência criadora, no qual o trabalho do artista se sobrepõe ao do educador.

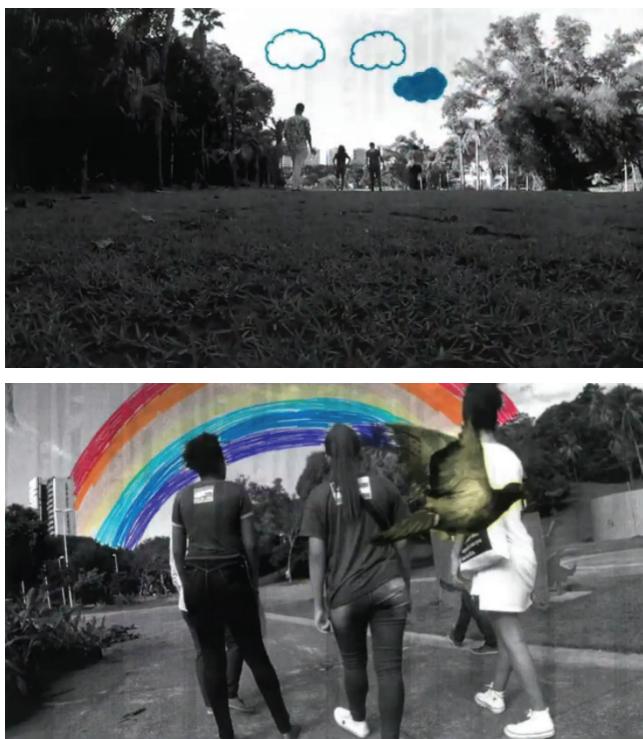
38

Jorge Larrosa, em diálogo com Walter Benjamin, afirma que o que caracteriza o nosso mundo é a pobreza de experiências, apesar de se passarem muitas coisas. O autor aponta que a forma como o sujeito se relaciona com a informação é uma das causas dessa condição.

Sobre a relação da informação com a experiência e o seu saber, segundo Larrosa, podemos afirmar que:

- (A) A informação não garante que os sujeitos automaticamente sejam informantes, o que limita a qualidade educativa desse tipo de experiência.
- (B) O conhecimento e a experiência acontecem sob a forma de informação e aprender não é nada mais que adquirir e processar informações.
- (C) A experiência é cada vez mais rara, pois os sujeitos estão interessados apenas em publicar imagens nas redes sociais e não em vivenciar o que se passa com eles.
- (D) O excesso de informação não promove conhecimento e não deixa lugar para que ocorram experiências significativas.
- (E) O saber da experiência e o saber das coisas são a mesma coisa, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, ou seja, quando se está adequadamente informado.

39



BRUNET, Karla. *Colorindo o verde*. Youtube, 15 jul. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6UKQhP9vYJs&t=32s>.

As imagens são *frames* da videoarte “Colorindo o Verde”, um projeto realizado pela Escola Mundo e Ecoarte, localizada em Salvador, Bahia. A videoarte mostra jovens caminhando em um parque, um escape do cinza da cidade para o verde da natureza. Nessa proposta, a linguagem do vídeo é mesclada com linguagens gráficas para interagir com o espaço da cidade. Após o vídeo gravado em tons de cinza, intervenções gráficas coloridas são feitas *frame* a

frame, reinventando a experiência da caminhada no parque, uma forma de repensar e desacelerar o tempo. As caminhadas, parte do projeto Escola Mundo, são uma forma de hackear a cidade, de repensar o lugar onde vivemos.

Considerando esse texto e a Base Nacional Comum Curricular para a área de Arte, assinale a alternativa correta:

- (A) Um dos objetivos da videoarte e dos processos de criação nas artes é trazer mais informação e conhecimento para os jovens, fortalecendo a sua condição de espectadores das novas tecnologias.
- (B) A videoarte evidencia os produtos decorrentes dos processos de criação, um importante recurso pedagógico, pois permite uma maior valorização do produto artístico frente ao processo de aprendizagem.
- (C) A videoarte tem como principal objetivo compreender como se estrutura a cultura hacker, uma prática comum da juventude, que, portanto, respeita os repertórios culturais coletivos.
- (D) Ao abordar temas da Arte, do cotidiano e do meio ambiente, a videoarte fortalece as relações de aprendizagem tecnicistas sobre as linguagens tecnológicas.
- (E) A videoarte estabelece um diálogo entre áreas do conhecimento e provoca a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.

40

A artista brasileira Rosana Paulino trabalha com diferentes técnicas, entre as quais, a pintura, a serigrafia e a costura, abordando questões que se relacionam com seu universo pessoal e com temáticas sociais relacionadas à violência, ao racismo, sexualidade e feminilidade.

Observe sua obra “Parede da memória”:



PAULINO, Rosana. “Parede de Memória”, 1994-2015. Instalação com fotografias impressas em almofadinhas. Tecido, microfibra, xerox, linha de algodão e aquarela 8,0 x 8,0 x 3,0 cm cada elemento.



Detalhe da obra.

PAULINO, Rosana. "Parede de Memória", 1994-2015. Instalação com fotografias impressas em almofadinhas. Tecido, microfibra, xerox, linha de algodão e aquarela 8,0 x 8,0 x 3,0 cm cada elemento.

"As peças se assemelham aos patuás – amuletos utilizados por alguns praticantes do candomblé. Usualmente confeccionados com tecidos da cor correspondente a cada orixá, os patuás são trouxinhas que carregam ervas ou outras substâncias com a finalidade de proteger aqueles que os portam. Aqui, no entanto, a função do amuleto é deslocada. O que confere proteção não é alguma matéria ou elemento da natureza, mas a própria reconfiguração dessas imagens, na busca por compor uma memória coletiva."

QUINTELLA, Pollyana. Rosana Paulino, 2020. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/234/rosana-paulino>. Acesso em: 12 nov. 22

A partir das informações apresentadas a respeito da obra de Rosana Paulino, assinale a alternativa correta:

- (A) Na instalação "Parede de Memória", a artista utiliza a materialidade para fazer referência à memória coletiva e à história do povo negro.
- (B) A repetição dos objetos (patuás) na instalação não é intencional, mas resultado da quantidade de pessoas que participaram da obra.
- (C) A artista usa o seu trabalho para falar exclusivamente das suas relações familiares e da sua religiosidade de matriz africana.
- (D) O principal assunto da instalação é a religiosidade de matriz africana e a artesania afro-brasileira.
- (E) A objetificação das pessoas na obra é uma forma de a artista homenagear sua ancestralidade negra e sua religiosidade.

