



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 Educação Física), 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 reflita 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 (cavalgar, 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 estofado imaginário. Tanto a pretensa eficácia pedagógica quanto a disciplina perfeita não podem menos que implicar a desaparecimento 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 influi 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 Conceição. “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, e0211024, 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 preceptor.

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 atuam 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 – Educação Física

11

Strazzacappa (2001), ao escrever sobre a dança educativa no contexto escolar, aponta que essa prática artística se distingue de outras práticas corporais, como as esportivas, pois a dança não propicia apenas o desenvolvimento de habilidade motoras, nem segue um enfoque tecnicista típico de modalidades esportivas. A dança mobiliza outras capacidades, instiga o corpo de um outro modo.

Levando em conta o texto de Strazzacappa (2001), assinale a alternativa que contemple essas outras capacidades propiciadas pelo ensino da dança educativa na escola.

- (A) A dança no espaço escolar busca, também, o desenvolvimento das capacidades imaginativas e criativas, além de oportunizar ao corpo a expressão de suas emoções que podem ser compartilhadas com o grupo envolvido na prática.
- (B) As atividades de dança se diferenciam daquelas normalmente propostas pela educação física, pois não caracterizam o corpo da criança como um apanhado de alavancas e articulações do tecnicismo esportivo, nem apresentam um caráter competitivo.
- (C) As atividades de dança na escola buscam o desenvolvimento pleno do educando, mas seu objetivo maior é a internalização de comportamentos que possam ser transferidos para outras situações do cotidiano.
- (D) A dança educativa, como prática corporal artística, e não mera repetição de passos, pode ser usada para o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais, aspecto levado em conta no ensino de jovens.
- (E) A dança expressiva busca o desenvolvimento mental dos educandos. Tal abordagem funciona como uma ferramenta pedagógica-terapêutica que auxilia o docente no trabalho de construção dos valores morais.

12

Strazzacappa (2001) traz uma importante contribuição de uma educadora francesa, Jacqueline Robinson. Esta construiu um diagrama que trata das diferentes aplicações da dança na contemporaneidade. Descobre-se que a dança, independentemente de qual estética se trata, é da ordem do humano; sendo usada a palavra “magia” para definir a origem da dança na humanidade, que adquire diversas funções, na visão da autora citada por Strazzacappa (2001), a partir de três motivações principais. Quais seriam essas motivações?

- (A) a expressão, as habilidades motoras e a recreação (ou jogo).
- (B) o espetáculo, os rituais e a recreação (ou jogo).
- (C) a recreação (ou jogo), as danças étnicas e o espetáculo.
- (D) a expressão, o espetáculo e a recreação (ou jogo).
- (E) o espetáculo, a técnica e a recreação (ou jogo).

13

Strazzacappa (2001, p.76) cita o nome de um importante reformador da dança, nas palavras da autora: “este coreógrafo e estudioso do movimento revolucionou a maneira de se pensar o corpo em movimento. Ele desenvolveu um método de análise do movimento, definindo os elementos que o compõem”. A partir do método desse artista, do início do século XX, é possível desenvolver um trabalho coreográfico criativo e com exploração espacial. Quem seria esse estudioso?

- (A) Michel Fokine
- (B) George Balanchine
- (C) Rudolf von Laban
- (D) Merce Cunningham
- (E) Igor Stravinsky

14

De acordo com Soares (1996), a educação física escolar tem suas raízes na Europa e, a princípio, o nome dado a esse campo educativo era Ginástica e apresentava certa abrangência. Passam-se os anos, a ciência evolui, emergem outros campos científicos (sociologia, antropologia, psicologia, história) e a educação física acompanha as mudanças na ciência e na sociedade. Soares (1996) apresenta, em seu texto, um quadro “do movimento do pensamento da educação física escolar”, em relação ao tempo cronológico e ao conteúdo de ensino. Ao pensar nesse quadro e nos apontamentos da autora citada, assinale a alternativa que apresenta esses movimentos do pensamento na educação física, em relação ao tempo cronológico.

- (A) Movimento esportivo; movimento ginástico europeu; psicomotricidade; cultura corporal; cultura física; cultura de movimento.
- (B) Movimento ginástico europeu; movimento esportivo; psicomotricidade; cultura corporal (física ou de movimento).
- (C) Movimento ginástico europeu; movimento esportivo; psicomotricidade; educação física desenvolvimentista (habilidades motoras).
- (D) Movimento ginástico europeu; movimento esportivo; pedagogia do esporte; educação física desenvolvimentista (habilidades motoras).
- (E) Movimento esportivo; movimento ginástico europeu; pedagogia do esporte; cultura corporal (física ou de movimento).

15

De acordo com a BNCC (2018, p.489):

“... no Ensino Médio, a área de Linguagens e suas Tecnologias deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Três delas definem aprendizagens relativas às especificidades e aos saberes historicamente construídos acerca das Línguas, da Educação Física e da Arte (competências específicas 4, 5 e 6,

respectivamente), enquanto as demais contemplam aprendizagens que atravessam os componentes da área.” Sabendo dessa informação, assinale a alternativa correspondente à competência específica da educação física.

- (A) Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social.
- (B) Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
- (C) Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
- (D) Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
- (E) Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos.

16

Daolio (2007, p. 37), ao citar Lévi-Strauss, revela que esse autor francês definiu um critério para distinguir, conceitualmente, o sentido de natureza e o de cultura. De acordo com Daolio (2007), embasado em Strauss, qual seria o critério relacionado ao conceito de cultura?

- (A) O autor afirma que onde se manifestar uma regra nas relações humanas, pode-se reconhecer a cultura.
- (B) O autor afirma que onde se observar uma característica constante, universal nos homens, pode-se encontrar a cultura.
- (C) O autor afirma que onde se manifestar a universalidade das tendências nas relações humanas, pode-se reconhecer a cultura.
- (D) O autor afirma que onde se manifestar os instintos nas relações humanas, pode-se reconhecer a cultura.
- (E) O autor afirma que onde se observar uma característica naturalística nos homens, pode-se encontrar a cultura.

17

Na perspectiva de Daolio (2007, p. 41): “o corpo é fruto da interação natureza/cultura”, mas o que se pode afirmar sobre a definição do corpo humano, segundo essa perspectiva do autor?

- (A) O que define o corpo é o seu significado, o fato dele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade.
- (B) O que define o corpo é o fato dele ser produto de sua biologia, característica marcante de cada sociedade.
- (C) A definição do corpo é feita a partir de referencial científico que classifica os diferentes biotipos herdados biologicamente.
- (D) A definição do significado de corpo não é possível, pois para cada sociedade haverá uma, ligada à natureza universal.
- (E) O que define o corpo é o seu significado, o fato dele ser produto da interação natureza/cultura, porém prevalecendo a natureza.

18

Daolio (2007, p. 45) aponta a obra de Marcel Mauss, intitulada “As técnicas corporais”, como esclarecedora sobre uma discussão que ainda vigora na educação física: a dicotomização homem/sociedade. Conforme nos conta Daolio (2007), Mauss define técnica corporal como sendo

- (A) as maneiras como os homens, em cada sociedade, usam seus corpos para a busca de alimentos.
- (B) as maneiras como os homens, em cada sociedade e de forma tradicional, sabem servir-se de seus corpos.
- (C) as maneiras como os homens, em cada sociedade e de forma escolarizada, sabem servir-se de seus corpos.
- (D) as maneiras como os homens, do passado, usavam seus corpos para sobreviverem, sendo que não havia escola.
- (E) um jeito que todos os homens, que não difere nas sociedades e de forma tradicional, usam seus corpos para a luta.

19

Aquino (1997, p. 97) aponta que o erro/fracasso escolar está relacionado a um determinado discurso proveniente da medicina e da psicologia e tais campos são usados para legitimar o discurso de “distúrbios de aprendizagem”. Há, nas palavras do autor, uma patologização do cotidiano escolar. Haveria até um campo disciplinar, científico, que se dedica a “obter uma fatigante escala das variantes nosológicas de tais distúrbios”. Há, genericamente, um rótulo a esse campo, apontado no texto de Aquino. Que rótulo seria esse?

- (A) Medicina.
- (B) Psicologia.
- (C) Neuro-aprendizagem.
- (D) Psicomotricidade.
- (E) Psicopedagogia.

20

Aquino (1997, p. 105), ao tecer críticas sobre a ideia de avaliar, pois raras vezes discute-se o “para quê” se avalia, descreve as inúmeras técnicas usadas para avaliar e diz que “a opção por esta ou aquela técnica, empregável de modo avulso ou combinado, dar-se-ia de acordo com a concepção de processo que se tenha.” Quais concepções seriam essas mencionadas por Aquino?

- (A) Diagnóstico/inicial, formativo/processual ou somativo/terminal.
- (B) Relatórios/fichamentos e resumos de textos teóricos.
- (C) Provas individuais, provas grupais e provas orais individuais ou em grupo.
- (D) Atividades práticas e/ou vivências realizadas em aula ou fora dela.
- (E) Assiduidade às aulas, autoavaliação, testes de múltipla escolha e desempenho individual.

21

Ehrenberg (2014, p. 186) trata da linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. No entanto, é possível verificar que a abordagem teórica cabe aos outros níveis da educação básica. A autora buscou definir o conceito de linguagem em relação ao campo da educação física, na intenção de destacar o corpo como veículo de comunicação assentado nas culturas. Para a autora: “Ao jogar, ao dançar, ao lutar, ao brincar, as crianças se comunicam e transformam em linguagem o movimento humano, ou seja, a cultura corporal que a criança expressa é intencional, representativa, traz sentidos e significados.” Para os jovens tal afirmação também procede. A autora aponta o que considera ser necessário ao docente para atuar com uma educação física pautada na definição do campo em “cultura corporal”. Sabendo disso, qual seria o papel do professor na perspectiva da autora?

- (A) O professor tem a responsabilidade de articular e de mediar as linguagens já existentes nos educandos para que deem espaço às linguagens institucionalizadas. Esse processo de mediação deve buscar a compreensão e a apropriação da linguagem corporal institucionalizada pelo aluno.
- (B) O professor precisa articular e modificar as linguagens da cultura corporal do aluno, na tentativa de apresentar a linguagem corporal correta, própria da educação física, sem os vícios de linguagem trazidos pela vida em sociedade.
- (C) O professor tem a responsabilidade de articular e de mediar as linguagens já existentes nos educandos com as linguagens institucionalizadas. Esse processo de mediação deve buscar a compreensão e a apropriação da linguagem corporal pelo aluno.
- (D) O professor tem a responsabilidade de desconstruir os conteúdos da educação física, por meio do uso de uma linguagem corporal de uma unidade temática específica da BNCC. Esse processo deve buscar a especialização do jovem no esporte.

(E) O professor tem o papel de mediador das práticas corporais, sua função reside em apenas liberar o espaço físico e disponibilizar os materiais destinados à aula. Desse modo, não interfere na cultura corporal dos educandos, deixando-os livres para se expressarem.

22

Eliana Ayoub revela que a ginástica científica, que emerge no século XIX, rompeu com seu núcleo primordial. Para a autora: “tem início, a partir desse momento, a configuração de uma gestualidade própria da Ginástica, o gesto gímnico, cujos sentidos e significados estão apoiados na ciência e na técnica, assim como nos princípios de ordem e disciplina ditados pela burguesia.” Esse núcleo primordial, apontado pela autora, refere-se a uma determinada prática corporal. Qual prática seria essa?

- (A) Ginástica.
- (B) Balé clássico.
- (C) Festas populares.
- (D) Danças populares.
- (E) Circo.

23

Eliana Ayoub descreve que, entre os anos de 1800 a 1900, se pode demarcar quatro zonas de atividades na Europa. Essas zonas são identificadas como escolas, sendo três dedicadas aos métodos gímnicos e uma, a inglesa, dedicada ao esporte. Nas palavras da autora: “dentre elas, apenas a Escola Inglesa [representada pela figura de Thomas Arnold (1795-1842)] não se ateve ao desenvolvimento da Ginástica, dedicando-se mais diretamente aos jogos e às atividades atléticas, configurando um movimento que veio favorecer a consolidação do Esporte Moderno.” Quais seriam as outras três escolas (zonas) apontadas pela autora?

- (A) Escola Russa, Escola Italiana e Escola Alemã.
- (B) Escola Alemã, Escola Sueca e Escola Francesa.
- (C) Escola Dinamarquesa, Escola Francesa e Escola Italiana.
- (D) Escola Russa, Escola Sueca e Escola Francesa.
- (E) Escola Sueca, Escola Inglesa e Escola Francesa.

24

Sobre a Ginástica Geral, atualmente conhecida como Ginástica Para Todos (GPT), Eliana Ayoub a descreve como sendo uma ginástica possível de ser desenvolvida no contexto escolar, pois essa apresenta aspectos, na visão dela, condizentes ao trabalho que o educador deve realizar na perspectiva multifacetada da cultura corporal. Analise as alternativas a seguir e assinale qual apresenta a imagem de Ginástica Geral proposta pela autora.

- (A) Na Ginástica Geral, os serviços da ciência têm sido solicitados para controlar o risco, abolindo o inesperado e garantindo o sucesso, assim como ocorrera com a Ginástica científica, na qual precisão e controle

aparecem como o centro do "espetáculo 'controlado' dos usos do corpo".

- (B) Na Ginástica Geral, acentua-se o já conhecido processo de "educação/endireitamento do corpo", com agravantes advindos, principalmente, de dois aspectos: da concepção positivista de ciência que ainda predomina nos meios acadêmicos e da visão capitalista de sociedade e de cultura.
- (C) Na Ginástica Geral, prioriza-se o rendimento, a produtividade, a utilidade acima de tudo, os resultados a qualquer preço e o fim justificando os meios, pois é evidente a esportivização corporal e o controle do lúdico para melhor aproveitamento da prática corporal.
- (D) A Ginástica Geral permanece fortemente vinculada à conquista da saúde, orientando-se por uma visão que restringe a compreensão de saúde a um corpo estritamente biológico, individual, um corpo a-histórico, descontextualizado da sociedade na qual está inserido.
- (E) A Ginástica Geral busca superar as artimanhas do culto ao corpo - objeto de consumo, mercadoria -, com seus modismos e imposições. Seria uma Ginástica que cria espaço para o componente lúdico da cultura corporal, "redescobrimdo" o prazer, a inteireza e a técnica/arte da linguagem corporal.

25

De acordo com Eliana Ayoub, haveria uma resistência à inclusão da ginástica no conteúdo escolar, no período que fez sua pesquisa, por conta do passado dessa prática corporal, já não condizente com a sociedade redemocratizada. Porém, a autora diz: "E, no que diz respeito especificamente à Ginástica, o que quero defender não é um resgate 'saudosista' daquilo que foi a tradição da Ginástica que se consolidou na escola brasileira, especialmente a partir do início deste século, com influências determinantes do Movimento Ginástico Europeu. Para estarmos em sintonia com os desafios da Educação Física Escolar na atualidade, não podemos simplesmente retomar os Métodos Ginásticos Europeus sem a devida crítica aos seus princípios e finalidades." A autora irá propor uma outra ideia de ginástica, apoiada no Coletivo de Autores de 1992.

A partir do texto, o que a autora pretende sustentar em relação à ginástica na escola?

- (A) Uma retomada da Ginástica na escola através do "confronto" entre as tradicionais e as novas formas de exercitação, possibilitando aos alunos uma prática corporal que lhes permita atribuir "sentido próprio às suas exercitações ginásticas".
- (B) Uma retomada da Ginástica na escola através da aceitação da tradição em detrimento às novas formas de exercitação, possibilitando aos alunos uma prática corporal que lhes permita atribuir uma exercitação física adequada à saúde.
- (C) Uma retomada da Ginástica na escola através das novas formas de exercitação, possibilitando aos alunos uma prática corporal que lhes permita atribuir "sentido

próprio às suas exercitações ginásticas", pois o passado deve ser esquecido.

- (D) Uma retomada da Ginástica na escola através do "confronto" entre as tradicionais e as novas formas de exercitação, possibilitando aos alunos uma prática corporal que lhes permita adotar o sentido dado pelo docente à prática corporal.
- (E) Uma retomada da Ginástica na escola aos moldes dos métodos ginásticos da Europa, mas também trazer as novas formas de exercitação, possibilitando aos alunos uma prática corporal que lhes permita reviver o passado, mas também o novo, sem a necessidade de confronto.

26

No documento da BNCC (2019), a unidade temática "esportes" reúne tanto as manifestações mais formais dessa prática quanto as derivadas. O esporte como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele. O nome dado a esse processo é:

- (A) Adaptação.
 (B) Reformulação.
 (C) Ressignificação.
 (D) Construção.
 (E) Identificação.

27

De acordo com a BNCC (2019), em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do planejamento pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Ainda assim, alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser considerados, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos. Nessa perspectiva, as unidades temáticas de "Brincadeiras e jogos" estão organizadas em objetos de conhecimento conforme

- (A) a complexidade dessas práticas corporais, das práticas mais simples às mais complexas.
 (B) a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares às menos familiares.
 (C) a dificuldade dessas práticas corporais, das práticas mais fáceis às mais difíceis.

- (D) a dificuldade de acesso à essas práticas corporais, das práticas mais acessíveis às menos acessíveis.
- (E) as capacidades físicas desenvolvidas pelas práticas corporais, das práticas mais leves às mais intensas.

28

Na BNCC (2019), na estruturação da unidade temática - esportes, é utilizado um modelo de classificação baseado em uma suposta lógica interna. Esse modelo possibilita a distribuição das modalidades esportivas em categorias, privilegiando as ações motoras intrínsecas, reunindo esportes que apresentam exigências motrizes semelhantes no desenvolvimento de suas práticas. Assim, são apresentadas sete categorias de esportes que, diferentemente das demais temáticas, desconsideram os aspectos sociais e culturais da ocorrência das práticas corporais (como acontece com as brincadeiras, jogos, danças e lutas) e fundam-se nos critérios de desempenho motor, relação com o adversário, objetivos e estratégias do jogo. Assim, a proposta considera esportes:

- (A) de precisão, aqueles que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos.
- (B) de marca, aqueles de arremessar/lançar um objeto, procurando acertar um alvo específico, comparando-se o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida em cada tentativa ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo.
- (C) técnico-combinatórios, as modalidades cujo resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento segundo padrões ante estabelecidos.
- (D) de rede/quadra dividida ou parede de rebote, as modalidades que se caracterizam pela necessidade de se rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases.
- (E) de invasão ou territorial, modalidades que reúnem disputas nas quais o oponente deve ser subjogado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço.

29

A obra "Metodologia do ensino de educação física" (COLETIVO DE AUTORES, 2012) apresenta uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe, denominada de crítico-superadora. Nessa perspectiva de entendimento, a reflexão pedagógica tem algumas características específicas: é "diagnóstica, judicativa e teleológica", pois

- (A) remete à constatação e leitura dos dados da realidade, julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social e, por fim, em relação aos educandos, determina um alvo aonde se quer chegar.
- (B) promove a interpretação de dados sobre as práticas corporais, incentiva a análise dessas práticas e determina uma sociedade comunista como modelo.

- (C) depende da perspectiva de classe de quem promove a tematização, mas promove a análise das práticas corporais e almeja sujeitos revolucionários.
- (D) responsabiliza-se pela análise social das práticas, promove avaliações sobre os grandes problemas sociais envolvidos, mas não determina um tipo de sujeito crítico específico.
- (E) determina que tipo de análise deve ser usada para interpretar os dados, bem como incentiva julgamentos e define um modelo social mais conservador.

30

De acordo com Coletivo de Autores (2012), no âmbito da escola, os exercícios físicos na forma cultural de jogos, ginástica, dança, surgem na Europa no final do século XVIII e início do século XIX. Esse é o tempo e o espaço da formação dos sistemas nacionais de ensino característicos da sociedade burguesa. A Europa constituiu-se no palco da construção e consolidação de uma nova sociedade - a sociedade capitalista. Nessa perspectiva, a força física, a energia física, transformava-se em força de trabalho e era vendida como mais uma mercadoria, e era a única coisa de que o trabalhador dispunha. Assim, a educação física adentrou a escola e começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, "fortalecidos" pelo exercício físico, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como com a prosperidade da pátria. Ainda em relação ao contexto histórico e a emergência do componente no ambiente escolar, os autores destacam:

- (A) Alguns intelectuais tiveram o mérito de aliar ao desenvolvimento da ginástica ou educação física na escola a garantia de um espaço de respeito e consideração da área perante os demais componentes curriculares.
- (B) As práticas pedagógicas da Educação Física pensadas e postas em ação, correspondiam aos interesses da classe trabalhadora daquele período histórico.
- (C) Cuidar do corpo significa também cuidar da nova sociedade em construção, uma vez que, a força de trabalho produzida e posta em ação pelo corpo é fonte de riqueza para todos.
- (D) As primeiras sistematizações sobre os exercícios físicos são denominadas de Métodos Ginásticos, tendo como autores mais conhecidos o sueco P. H. Ling, o francês Amoros e o alemão A. Spiess.
- (E) Desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos não deveriam, portanto, ser funções desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional.

31

De acordo com o Coletivo de autores (2012), a Educação Física é compreendida como uma disciplina do currículo, cujo objeto de estudo é a expressão corporal como linguagem. É através da expressão corporal enquanto

linguagem que será mediado o processo de sociabilização das crianças e jovens na busca da apreensão e atuação autônoma e crítica na realidade, através do conhecimento sistematizado, ampliado, aprofundado, especificamente no âmbito da cultura corporal. Nessa concepção, evidenciam-se possibilidades de a Educação Física trazer contribuições relevantes ao esforço coletivo de construção de um projeto político-pedagógico que se concretiza através da dinâmica do currículo. Nessa perspectiva crítica, é correto afirmar sobre a avaliação:

- (A) Não se pode cair no reducionismo de um universo meramente político de entendimento, sendo necessária a consideração de outras dimensões desse processo como, tal como, as suas significações, implicações e consequências pedagógicas.
- (B) Cada vez mais, compreende-se que a avaliação é um dos aspectos essenciais do projeto pedagógico, justamente por ser através dela que se cristalizam mecanismos atitudinais e procedimentais do processo ensino-aprendizagem.
- (C) Deve servir de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola.
- (D) Deve estar referenciada nos objetivos do plano escolar. Deve-se ter em conta, claramente, o projeto de sociedade capitalista que queremos construir e o projeto humanístico que se efetiva na dinâmica curricular.
- (E) Deve mensurar durante o trabalho pedagógico aspectos de conhecimento, habilidades e atitudes, levando em conta as condutas sociais dos alunos na atribuição das notas e conceitos.

32

De acordo com Neira (2014) na Educação Física escolar, o trabalho pedagógico com as práticas corporais objetiva, principalmente, auxiliar as crianças a analisá-las, significá-las e produzi-las, pois, afinal, constituem-se em textos elaborados pela linguagem corporal. A contribuição que isso pode oferecer para o entendimento da sociedade atual consiste, exatamente, na leitura dos significados e na compreensão das representações que os diferentes grupos sociais veiculam através da sua cultura do corpo, bem como na ampliação das possibilidades e formas de expressão corporal das crianças. Desse modo, na perspectiva do autor:

- (A) Aqui se complementam a noção psicológica que explica o movimento como resultado de estímulos neurais, com a concepção cultural, na qual os movimentos são portadores de significados culturais.
- (B) Organizados de forma sistemática, os movimentos configuram as práticas corporais, que nada mais são do que parte de uma cultura pouco prestigiada socialmente.
- (C) Os problemas gerados pela convivência social podem ser identificados na cultura corporal de todas as sociedades. Cada grupo social atribui sentidos e significados

diferentes às práticas corporais, portanto não é possível problematizá-las.

- (D) A cultura corporal se constitui em um terreno de conflitos expresso na intencionalidade comunicativa dos gestos que caracterizam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.
- (E) É por meio de suas produções que as pessoas estabelecem uma relação comunicativa com a sociedade. Isso implica o entendimento dos movimentos corporais como práticas ligadas ao lúdico e a o cuidado com o corpo.

33

“Veja-se o caso da capoeira. Há bem pouco tempo era desqualificada como ação social e reduzida a uma pequena parcela marginalizada da população. A prática era proibida, seus gestos eram tidos como violentos e os capoeiristas vistos como pessoas desprovidas de valores. Em tais circunstâncias, a presença desse artefato cultural na escola era algo inadmissível. Na arena de lutas pela imposição de sentidos, a capoeira foi mantida por muito tempo à margem da sociedade. Estar à margem é estar permanentemente na fronteira, e os elementos aí situados contribuem para desestabilizar a cultura central. À medida em que disputas simbólicas foram travadas, não só a capoeira como também o grupo social que a produziu passaram a ser entendidos de outra maneira. Hoje, a capoeira é símbolo da identidade nacional e sua prática penetrou em ambientes como a escola, clubes e academias da elite. Como forma de expressão de um povo, a capoeira ganhou mais do que um espaço de atuação; propiciou uma ação política da cultura negra”.

NEIRA, Marcos Garcia. Práticas Corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014, p. 18.

No excerto em questão, o autor oferece o exemplo da capoeira para:

- (A) Demonstrar a movimentação permanente no jogo do poder cultural, que caracteriza a maior parte das práticas corporais.
- (B) Descrever que o percurso histórico de uma determinada prática corporal permite constatar que suas transformações decorreram das demandas individuais.
- (C) Ilustrar o entendimento sobre os artefatos culturais como elementos passíveis de uma única leitura e significação.
- (D) Indicar que a produção textual da linguagem corporal a ser analisada e significada, pode ser analisada, adjetivada, mensurada e comparada com outras práticas corporais.
- (E) Enfatizar que, enquanto, produtos culturais, essas precisam ser vistas, antes de qualquer coisa, como um fator de identidade regional.

34

De acordo com a proposta curricular ilustrada na obra “Práticas Corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas” (NEIRA, 2014), para uma pedagogia culturalmente orientada, é preciso:

- (A) Que o cotidiano seja pleno de atividades de produção de pesquisa, de modo que evitem a mera verbalização das opiniões, valorizando a comunicação de informações seguras, obtidas nas pesquisas e registros formais dos educandos.
- (B) Assegurar a realização de atividades variadas, relatos orais e escritos, demonstrações, vivências corporais, rodas de conversa, experimentação, acesso a vídeos, ritmos, músicas, entrevistas, depoimentos, análise de imagens, fotografias, visitas aos locais onde as práticas corporais ocorrem, entre outras.
- (C) Sugere-se a organização de atividades pedagógicas que ampliem o patrimônio cultural corporal das crianças. Se trata, portanto, de reproduzir na escola as práticas produzidas socialmente em campeonatos, festivais e práticas de ocorrência social.
- (D) Que os sujeitos sejam encorajados a pensar, discutir e conversar sobre as práticas corporais, com a intenção de transcender os conhecimentos e representações oficiais e verdadeiras.
- (E) Respeito às culturas. Para tanto, é necessário que os educadores sejam capazes de, empaticamente, fazer a leitura das linguagens infantis, colocando-se corporalmente disponíveis para reproduzir seus sentidos e significados.

35

Considerando as características dos conhecimentos e das experiências próprias da Educação Física, é importante que cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as outras, levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. Assim, não é possível operar como se as dimensões pudessem ser tratadas de forma isolada ou sobreposta. Assim, em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Educação Física deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas (BNCC, 2019).

São competências descritas pelo documento em questão:

- (A) Compreender a mecânica dos movimentos e seus vínculos com o lazer, trabalho, rendimento e saúde.
- (B) Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de desenvolvimento físico, biopsicossocial, além de se envolver no processo de combate ao sedentarismo.
- (C) Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das exercícios físicos e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das práticas corporais subalternizadas.

- (D) Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, tecnicamente, os modelos mais aptos e eficientes disseminados na mídia e avigorando posturas consumistas e preconceituosas.
- (E) Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.

36

Sabe-se claramente que a indisciplina constitui uma das queixas reinantes quanto ao cotidiano não apenas de professores, mas também de pais. Um tema, portanto, emblemático da dificuldade de educar na atualidade, seja na família, seja na escola – as duas instituições historicamente reconhecidas como principais responsáveis pela educação de crianças e jovens.

AQUINO. Júlio Groppa. Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo, Moderna. 2003, p. 7.

Ainda sobre a questão da indisciplina escolar, de acordo com o autor:

- (A) Não se pode dizer que haja um perfil docente mais (ou menos) propenso aos enfrentamentos disciplinares. No entanto, parece haver aí uma exceção: professores de Educação Física e Artes costumam testemunhar menos infrações disciplinares do que professores de outras áreas de conhecimento.
- (B) Sabe-se que os atos tidos como indisciplinados deixaram de ser encarados como eventos esporádicos e particulares no cotidiano das escolas brasileiras, para se tornarem, talvez, uma das razões mais importantes dos motivos de desistência e abandono da profissão docente.
- (C) Sabe-se, que, do ponto de vista do alunado, se trata de um fenômeno nitidamente marcado por variáveis de gênero, etnia, credo, orientação sexual e situação econômica.
- (D) A idade dos implicados se apresenta como um nítido divisor de águas, ocorrendo com especialidade no final do ensino fundamental e no início do ensino médio.
- (E) Não se trata de um fenômeno que assola unicamente a escola pública, ainda que a intensidade desses problemas disciplinares seja, estatisticamente, maior no contexto público.

37

Podemos compreender o ato indisciplinado como materialização da tirania e/ou descaso das novas gerações com a vida pública e, conseqüentemente, prova cabal do esfacelamento da escola como instituição democrática. Ou, de modo oposto, compreendê-lo como força legítima de contestação e/ou resistência civil ao modelo anacrônico e discriminatório da organização escolar. Seja como for, a escola será tomada como palco de confluência de forças molares, que em muito ultrapassam seu escopo de atuação. Ora vítimas (porque reproduzem tais forças), ora algozes (porque fazem reproduzi-las), professores e alunos estariam sempre constrangidos pela camisa de força do entorno escolar, relativizadora da autonomia de seus protagonistas.

AQUINO. Júlio Groppa. Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo, Moderna. 2003, p. 39-40.

De acordo com o excerto, podemos afirmar:

- (A) Isso significa que, caso houvesse alguma possibilidade de reversão do atual quadro, ela decorreria de movimentos exteriores à escola. Esse seria o motivo pelo qual a instituição não dá conta de resolver o problema.
- (B) A equação da justaposição entre as figuras institucionais de filho e de aluno, encaradas como sinônimos – o filho de uma “boa” família se equivaleria a um “bom” aluno, parece responder bem a essa questão.
- (C) A tese da desestruturação familiar, ou seja, o modo duvidoso como estão organizadas as famílias dos estudantes, também faz sentido na explicação do fenômeno.
- (D) Por se tratar de algo inevitável, os educadores devem se transformar em “orientadores”, não apenas das crianças e jovens, mas também das famílias, ensinando-lhes padrões de conduta, suplementando o que teria sido negligenciado.
- (E) Se conseguirmos ultrapassar a imagem dos alunos como enfermos/imorais ou vítimas/algozes, nos restará a hipótese de que a própria organização do campo pedagógico é responsável pelos males que tenta suprimir, uma vez que preserva princípios pedagógicos de uma escola elitizada.

38

(...) Num primeiro momento da Psicomotricidade nós vamos ter um lado, um vigoroso envolvimento da Educação Física com as tarefas da escola, com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender (talvez bem mais do que com o de ensinar), com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores. Mergulhamos num outro universo teórico, metodológico e linguístico. Descobrimos, naquele momento, que estávamos na escola para algo maior, para a formação integral da criança. A Educação Física era apenas um meio (...).

SOARES, Carmen Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. In: Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996, p. 9

Nessa perspectiva, a autora cita a influencia da psicomotricidade na Educação Física, de forma:

- (A) Elogiosa, uma vez que a Educação Física se torna um meio para aprender Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências. Era um meio para a socialização.
- (B) Crítica, pois a Educação Física perdeu sua especificidade, oferecendo-se apenas como meio de aprimoramento de outras aprendizagens por meio do jogo educativo.
- (C) Positiva, quando a psicomotricidade colocou, de modo nunca antes visto, a necessidade do professor de Educação Física sentir-se um professor com responsabilidades escolares, pedagógicas.
- (D) Negativa, pois foi um período de negação do conteúdo da Educação Física, quando atribuíram ao Esporte e a Ginástica, o caráter de elementos de alienação.
- (E) Sem julgamentos, mas ao desatrelar sua atuação escolar dos cânones da instituição desportiva, a psicomotricidade valorizou o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado.

39

“A tematização da brincadeira enquanto prática corporal exige que um novo conceito seja formado acerca do seu papel na escola. Em lugar de pensar a brincadeira enquanto uma estratégia de ensino e regulação, a concepção aqui adotada concebe-a como artefato cultural. A cultura, por sua vez, é tratada como dimensão simbólica presente nos significados compartilhados por um determinado grupo. Trata-se de uma prática social. Nesse enfoque, coisas e eventos do mundo natural existem, mas não apresentam sentidos intrínsecos: os significados são atribuídos a partir da linguagem. Pertencer a um grupo cultural implica o compartilhamento de um conjunto de significados que as linguagens colocam em circulação”.

NEIRA, Marcos Garcia. Práticas Corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014, p. 36.

De acordo com a proposta, é correto afirmar:

- (A) Ao colocar a brincadeira essencialmente como estratégia para o alcance de objetivos educacionais, considera-se interessante o fato de que a brincadeira selecionada pode não possuir ancoragem social, ou seja, não estar lastreada na cultura do grupo.
- (B) Aquelas brincadeiras inventadas, presentes em muitos livros e manuais didáticos, são consideradas boas práticas pedagógicas.
- (C) É o professor que seleciona determinadas práticas lúdicas, planejando os objetivos que pretende alcançar, inventando brincadeiras que visem beneficiar o desenvolvimento das crianças.
- (D) Se a iniciativa da brincadeira for exterior, não há problema, pois, toda brincadeira agrada a criança; mesmo que fique inibida, isso não comprometerá o desenvolvimento da prática.
- (E) Nas atividades escolares, problematizar junto às crianças as brincadeiras que conhecem, para então, pedagogicamente, socializá-las, ampliando o repertório cultural do grupo.

40

Em relação à avaliação, a obra “Metodologia do ensino de educação física” do Coletivo de Autores (2012) considera:

- (A) Reinterpretar o insucesso e o erro para não fazer deles fontes de culpa ou castigo. Isso significa que se deve superar a perspectiva formal de entendimento da aprendizagem que a reduz a "erros e acenos". É necessário levar em conta que o erro compõe o processo de aprendizagem e faz parte da construção do domínio de novos conhecimentos, habilidades e atitudes.
- (B) Admitir a necessidade de uma reconsideração do sentido do insucesso e do erro nas avaliações em Educação Física, buscando avaliar formalmente, rendimentos, finalidades e, individualmente, corrigir desempenhos corporais dos alunos, em relação ao projeto pedagógico da escola.
- (C) Observar e analisar os inúmeros momentos em que são exercidos os eventos avaliativos durante uma aula e suas

consequências para as análises do ponto de vista individual e das repercussões no grupo. Isso significa que se deve evitar uma variedade de eventos avaliativos "informais" que acontecem em uma aula.

- (D) Utilizar instrumentos de avaliação bem elaborados, como estímulo e desafio ao interesse e à capacidade física dos alunos, empregando os dados coletados com finalidades precisas, divulgando os resultados com registros sistemáticos em boletins.
- (E) Reconsiderar o "conceito" que sempre foi entendido como sendo a transformação de uma nota, número, expressão quantitativa, em um conceito, letra e expressão qualitativa. O conceito deve ser entendido como uma categoria explicativa que ordena, compreende e expressa uma realidade empírica.

