



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 Sociologia), 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 – Sociologia

11

Adriano Codato e Fernando Leite (2009) afirmam que a Sociologia oferece um conteúdo científico e crítico para a noção de classe social. Para isso, ela constrói um conceito. Essa construção obedece a quatro princípios sociológicos. Qual dos princípios a seguir faz parte do conjunto apresentado pelos autores?

- (A) As posições sociais dos indivíduos, grupos e classes formam uma estrutura social que é um fato da vida psíquica dos indivíduos.
- (B) Os agentes sociais (indivíduos e grupos) que partilham a mesma posição social possuem atributos comuns que é o que constitui as classes.
- (C) Apesar de existir uma estratificação, assimetrias e hierarquias dentro do espaço social, isso não se reflete em conflitos e lutas.
- (D) As posições sociais dos indivíduos são independentes entre si, pois a sociedade é a soma de posições individuais.
- (E) As posições sociais dos indivíduos e grupos são relacionais e dependem das ambições de mobilidade social de cada grupo ou classe.

12

“(…) as representações e práticas relacionadas à sexualidade são criações humanas, produzidas historicamente e em contextos sociais determinados” (Simões, 2009, p. 154-155). A partir dessa tese de Júlio Assis Simões, é possível afirmar, segundo o autor, que:

- (A) as instituições sociais, aquilo que toma a forma de um arranjo de regras e costumes que produzem e reproduzem as sociedades, não são influenciadas pela sexualidade.
- (B) a sexualidade não é regulada pelas instituições do casamento, do namoro, da família e da procriação porque é algo natural da espécie humana, algo não afeito a regras sociais.
- (C) as representações e práticas relacionadas à sexualidade, sendo criações humanas, podem ser alteradas por indivíduos insatisfeitos com essas representações e práticas.
- (D) as representações e práticas relacionadas à sexualidade derivam do caráter natural do sexo, por isso, as instituições sociais apenas reproduzem o que já está pré-determinado pela natureza.
- (E) as mudanças nas práticas e representações da sexualidade sofrem transformações, o que traz mudanças para as instituições sociais do casamento, do namoro, da família e da procriação.

13

Coelho e Dias (2015), analisando os dados sobre saúde no Brasil entre 1980 e 2010, indicam que houve avanços

importantes no que se refere à redução das taxas de mortalidade infantil e aumento da expectativa de vida da população brasileira, bem como na redução da desigualdade entre as regiões, os estados e municípios. Os fatores que estão estatisticamente relacionados a esses avanços são:

- (A) Expansão da oferta de serviços públicos de saúde; escolaridade dos homens; menor desigualdade de renda.
- (B) Expansão da oferta de serviços públicos de saúde; aumento da escolaridade de crianças; aumento da renda média dos municípios.
- (C) Aumento da renda média dos municípios; aumento da escolaridade das mulheres; menor desigualdade de renda.
- (D) Estabilização da desigualdade de renda; aumento da escolaridade no geral; aumento da renda média dos municípios.
- (E) Estabilização da desigualdade de renda; aumento da escolaridade das mulheres; expansão da oferta de serviços públicos de saúde.

14

Segundo Ramalho e Santana (2004), há uma série de transformações na esfera produtiva que vem acontecendo desde o final da Segunda Guerra Mundial e, principalmente, depois da crise do petróleo de 1973. Qual alternativa inclui, na visão dos autores, uma característica desse conjunto de transformações?

- (A) Diminui, em relação ao período anterior, o processo de deslocamento das empresas em direção a países e regiões em busca de força de trabalho mais barata e incentivos fiscais.
- (B) A terceirização vai progressivamente sendo abandonada pelas empresas em virtude das suas consequências negativas em termos de precarização do trabalho e perda da qualidade dos produtos.
- (C) A globalização e a competição internacional obrigaram as empresas a enxugarem seus aparatos produtivos e, ao mesmo tempo, aumentarem a produtividade.
- (D) O setor de serviços se amplia em volume frente ao setor industrial, o que resulta em contratos de trabalho com melhores salários e mais benefícios trabalhistas.
- (E) Os sindicatos lutam para reverter as alterações realizadas na estrutura produtiva de forma a reestabelecer o antigo padrão produtivo Taylor-fordista.

15

Qual das alternativas a seguir, segundo o texto de Ramalho e Santana (2004), expõe características do padrão produtivo chamado de *toyotismo*?

- (A) Ampliação de estoques de matéria-prima, de produtos e de força de trabalho; terceirização da atividade que é foco da empresa.

- (B) Compreensão de que a responsabilidade pela qualidade dos produtos é das chefias; rígida divisão de tarefas entre os trabalhadores.
- (C) Busca pela inovação tecnológica como o principal meio de melhoria da produtividade; ampliação do número de níveis de hierarquia.
- (D) Adoção do princípio de que a produção gera a demanda; produção padronizada para evitar desperdícios.
- (E) Reorganização da gestão da produção e da força de trabalho; trabalho organizado por células de produção.

16

Ramalho e Santana (2004), baseados em diversos autores e autoras, afirmam que existe um relativo consenso em torno da ideia de que o sindicalismo se encontra em um momento histórico de crise. Qual das alternativas a seguir apresenta, para os autores, uma das razões dessa crise?

- (A) Diminuição da intervenção estatal para garantir a filiação dos trabalhadores aos sindicatos e a sustentação financeira deles.
- (B) Mudanças na estrutura produtiva, tais como a flexibilização do uso da força de trabalho e o aumento da terceirização.
- (C) Uma homogeneização da força de trabalho relacionada à desqualificação geral das funções produtivas.
- (D) Mudança das orientações sindicais no sentido de buscar organizar mais os trabalhadores precários, o que teria feito diminuir sua base tradicional.
- (E) Aumento dos serviços públicos oferecidos pelos Estados, o que tiraria dos sindicatos parte de sua função de assistência ao trabalhador.

17

“Nota-se que a desigualdade, expressa pela razão entre os rendimentos de uma pessoa localizada no 90º percentil da distribuição de renda e outra situada no 10º percentil, era de 11 vezes em 1970, passou para mais de 12 em 1980 e atingiu seu ápice em 2000, chegando a 14. Entretanto, essa razão caiu abruptamente entre os anos 2000 e 2010, atingindo um patamar inferior àquele observado no início dos anos 1970. A mesma tendência, de forma mais atenuada, pode ser observada na curva que expressa a razão entre os rendimentos do indivíduo mediano e daquele pertencente ao 10º percentil, que passou de 3 para 2,6 vezes entre 2000 e 2010, depois de um período de crescimento contínuo entre 1970 e 2000. Algo parecido ocorreu com a razão entre o 90º e o 50º percentis, que declinou de 4,8 para 3,75 na década de 2000.” (Menezes Filho e Kirschbaum, 2015, p. 114). Segundo os dados apresentados nesse extrato do texto, podemos afirmar que

- (A) a razão da desigualdade de renda de uma pessoa localizada no 10º percentil da distribuição de renda e outra localizada no 90º percentil dobrou entre as décadas de 1970 e 2000.
- (B) a diferença entre os rendimentos de um indivíduo mediano e aqueles de um indivíduo pertencente ao

grupo dos 10% com maior renda aumentou progressivamente até 2000.

- (C) as décadas de 1970, 1980 e 1990 foram décadas de recuperação dos rendimentos dos indivíduos localizados no 90º percentil da distribuição de renda do país.
- (D) a alteração da razão entre os rendimentos do indivíduo mediano e aquele localizados no 10º percentil de 3 para 2,6 vezes significou um aumento da desigualdade nos anos 2000.
- (E) ao longo de todo o período, houve um aumento da desigualdade social expressa na diferença crescente entre a renda dos que estão localizados no 10º e aqueles do 90º percentil da distribuição de renda.

18

Guimarães, Barone e Brito (2015, p. 396) afirmam que os anos entre 1960 e 2010 marcaram a consolidação da mercantilização do trabalho no Brasil. De acordo com o texto, isso significa que:

- (A) aumentou a propensão dos indivíduos a procurar sua sobrevivência no mercado.
- (B) aumentou o número de empresas de terceirização cujos lucros advém da subcontratação do trabalho.
- (C) a quantidade de produtos e serviços disponíveis no mercado se ampliou muito nesses 50 anos.
- (D) houve uma estabilização, ao final do período, do número de contratos de trabalho firmados no país.
- (E) houve uma estabilização do número de trabalhadores disponíveis no mercado de trabalho.

19

Dubar (2005) analisa como vários autores entendem o processo de socialização dos sujeitos; um deles é Pierre Bourdieu. Segundo Dubar, o principal conceito de Bourdieu para explicar o processo de socialização é aquele de *habitus*. Dubar destaca que o *habitus* age tanto no sentido de reproduzir uma forma de socialização herdada quanto para transformar essa socialização. Isto porque o *habitus*:

- (A) é um sistema de disposições permanentes no qual os indivíduos buscam referências para interagir socialmente. De acordo com a experiência individual, novas disposições podem ser acrescentadas ao *habitus*.
- (B) é uma construção individual de regras sociais que permitem aos indivíduos interagirem uns com os outros. Esse conjunto de regras é determinado pelas experiências de cada um e não dizem respeito à localização de classe dos indivíduos.
- (C) são as estruturas mentais que cada geração constrói para que os indivíduos possam interagir socialmente. Elas são homólogas ou idênticas àquelas estruturas que outras gerações construíram no passado.
- (D) é a cultura do povo incorporada à personalidade dos indivíduos, de onde eles importam seus esquemas de ação em todas as situações ulteriores. Isso gera inaptações todas as vezes que as situações sociais são muito diferentes daquelas da infância.

(E) como conjunto de disposições estruturadas e duradouras, é também uma espécie de tendência do grupo a preservar o seu ser; processo sem sujeito que é capaz de inventar, diante de situações novas, novos meios de suprir funções antigas.

20

Guimarães (1999, p. 13) defende a tese de que “Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada em uma atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social.” Dessa definição do conceito de raça, Guimarães conclui que:

- (A) o racismo faz passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos associados a grupos e indivíduos.
- (B) como raça não existe biologicamente, não é possível dizer que existe racismo no Brasil, assim como não deve haver ações afirmativas relacionadas à raça.
- (C) estudar o conceito de raça e as manifestações de racismo são apenas formas de legitimar comportamentos sociais ruins.
- (D) afirmar que a realidade das raças se limita ao mundo social é o mesmo que afirmar que ela é uma fantasia de alguns indivíduos.
- (E) o racismo é uma manifestação natural de discriminação devido à percepção de traços negativos comuns de outros indivíduos ou grupos.

21

“De fato, não há nenhuma espontaneidade visível na cor da pele, no formato do nariz, na espessura dos lábios ou dos cabelos, ou mais fácil de ser discriminado nesses traços do que em outros, como o tamanho dos pés, a altura, a cor dos olhos ou a largura dos ombros. Tais traços só têm significação no interior de uma ideologia que cria os fatos ao relacioná-los uns aos outros, e apenas por causa disso funcionam como critérios e marcas classificatórios” (Guimarães, 1999, p. 47). Ao fazer tal afirmação, a qual teoria, especificamente, Guimarães está se opondo?

- (A) À teoria de que o racismo no Brasil se assemelha em forma e conteúdo ao racismo americano.
- (B) À teoria de que o racismo não tem como fundamento uma definição científica de raça.
- (C) À teoria de que o racismo brasileiro advém de traços fenotípicos e da cor da pele.
- (D) À teoria de que raça é um conceito de realidade social, mas não da realidade biológica.
- (E) À teoria de que o Brasil é uma democracia racial, tal como afirmavam sociólogos e antropólogos até a década de 1970.

22

Segundo Guimarães (1999), qual dos argumentos a seguir faz parte do rol de razões apontadas no debate público contra a adoção, pelo Estado brasileiro, de ações afirmativas destinadas à população negra?

- (A) Raça é um dos critérios reais, mesmo que não declarado, de discriminação no Brasil. Esse critério é usado amplamente.
- (B) Como não há limites rígidos e objetivos entre as raças, não é possível promover políticas com critérios nelas baseados.
- (C) O risco de oportunismo na identificação racial para beneficiamento espúrio das políticas afirmativas é residual e pode ser combatido.
- (D) Medidas universalistas de igualdade não rompem os mecanismos inerciais de exclusão, assim como o é o racismo.
- (E) A Constituição Federal em vigor, promulgada em 1988, permite mecanismos de correção de desigualdades tais como as ações afirmativas.

23

Expondo a teoria de Raewyn Connell, Giddens (2005) afirma que as sociedades — entenda-se, as sociedades capitalistas, pelo menos — estão organizadas sob um princípio básico e estruturante: a dominação dos homens sobre as mulheres. A partir disso, estabelece-se uma hierarquia de gênero na qual existe:

- (A) uma feminilidade e uma masculinidade hegemônicas, grupos do mesmo nível na hierarquia de gênero.
- (B) uma masculinidade cúmplice, grupo social que possui poder menor na hierarquia social que todas as feminilidades.
- (C) feminilidades e masculinidades que estão fora da hierarquia de gênero e, portanto, fora da hierarquia social de poder.
- (D) feminilidades resistentes, grupo no nível mais baixo da hierarquia de gênero e que inclui lésbicas, solteironas, feministas, prostitutas entre outras.
- (E) uma masculinidade homossexual que partilha com a feminilidade homossexual o mesmo nível na hierarquia de gênero.

24

Em seu manual de Sociologia, Giddens (2005) apresenta ao leitor os conceitos sociológicos de “identidade social” e de “autoidentidade”. São eles:

- (A) A identidade social é a forma como o indivíduo escolhe se apresentar para os outros indivíduos e é a expressão social da autoidentidade. Ambas são construídas no âmbito da consciência individual.
- (B) A identidade social é um conjunto de características que os indivíduos escolhem para se relacionar socialmente.

Entende-se como autoidentidade a identidade social consolidada na vida adulta.

- (C) A identidade social é construída a partir das características que são atribuídas a um indivíduo pelos outros. Já a autoidentidade é o sentido de si mesmo construído em negociação com o mundo exterior, a sociedade.
- (D) A identidade social de um indivíduo é construída na relação com outros indivíduos, selecionando atributos que pareçam mais valorizados. A autoidentidade é o reflexo da identidade social na psiquê dos indivíduos.
- (E) A identidade social e a autoidentidade são construídas socialmente a partir da seleção de características identificadas como positivas. A diferença entre elas é que uma se manifesta na vida social e outra na vida privada.

25

De acordo com Wegner (2009), Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil*, trata dos dilemas da modernização brasileira por meio de uma análise histórica da herança ibérica do país e da cordialidade como uma das características da cultura brasileira. A cordialidade é entendida pelo autor de *Raízes do Brasil* como:

- (A) uma marca da cultura brasileira que enfraquece o exercício patrimonialista do poder.
- (B) a capacidade de agir com base nos sentimentos e tratar a todos de modo igualitário.
- (C) expressão da generosidade, amabilidade e hospitalidade características do brasileiro.
- (D) inadequada ao funcionamento da burocracia que se baseia em leis aplicadas a todos.
- (E) apropriada para a modernização brasileira e um regime político democrático no país.

26

A relação entre colônia e nação é o grande tema que dá unidade à obra de Caio Prado Júnior e se relaciona com as suas reflexões sobre a transição entre a situação colonial e a situação nacional (RICUPERO, 2009). Para Caio Prado Júnior, no Brasil, a ruptura com o passado colonial e a formação da nação:

- (A) foram alcançadas com a independência política do país, que formou um Estado nacional superando a estrutura econômica e social conformada durante a colônia.
- (B) tiveram como principal obstáculo a estrutura agrária que manteve a grande exploração estabelecida na colônia, impedindo o desenvolvimento do mercado interno.
- (C) foram inviabilizadas com o fim da colônia de povoamento devido à continuidade no país das bases que fundamentaram a organização da economia no século XVI.
- (D) concretizaram-se com a abolição do trabalho escravo, o fim da grande propriedade e do patriarcalismo sob os quais se estruturaram a sociedade na colônia.

- (E) não se efetivaram devido ao redirecionamento da economia para a produção de bens demandados pelo mercado interno entre os séculos XVI e XIX.

27

Raymundo Faoro publicou, em 1958, a primeira edição de "Os donos do poder". De acordo com as interpretações desse autor feitas por Luiz Werneck Vianna, a presença do Estado patrimonial ao longo da história brasileira

- (A) teria encontrado uma oposição na política nacional-popular, favorável aos ideais da emancipação das classes subalternas.
- (B) seria rompida por meio do desmonte do estamento burocrático pela ação política dos trabalhadores do campo.
- (C) poderia ser alterada a partir de mudanças nas instituições, como na forma de Estado, que desmontassem as relações patrimoniais
- (D) encontraria na erradicação do controle político das camadas burocráticas a razão do seu fortalecimento.
- (E) teria fortalecido a legitimação dos interesses privados pela esfera pública e o sistema político da representação.

28

Para Maria da Glória Gohn (2001) as lutas sociais realizadas no país ao longo dos anos de 1980 inauguraram novos tempos para a questão da cidadania no país. Nesse período, os novos direitos conquistados:

- (A) foram fruto do esgotamento dos anseios pela redemocratização do país vivenciado pelos movimentos políticos nacionais.
- (B) significaram a eliminação de mecanismos de participação incompatíveis com a democracia representativa, como o referendun e a iniciativa popular.
- (C) resultaram da articulação entre a democracia institucional representativa e a democracia direta advinda da base dos movimentos sociais.
- (D) ocorreram em um contexto nacional de resgate da cidadania e em uma conjuntura internacional marcada pela desvalorização dos direitos humanos como básicos.
- (E) possibilitaram o reconhecimento dos pobres como cidadãos dotados de direitos, mas sem ampliar na lei os mecanismos de participação popular.

29

A construção da cidadania no Brasil não foi um processo linear, mas sim marcado por avanços, recuos e até mesmo pela supressão de direitos básicos (GOHN, 2001). Considerando a cidadania instituída nos diferentes períodos históricos, assinale a afirmativa correta:

- (A) No período colonial as lutas pela cidadania contestaram a ordem jurídica vigente e reivindicaram direitos políticos e trabalhistas para a população negra.
- (B) A Proclamação da República ampliou a cidadania, em particular, os direitos políticos da população, ao estender o direito de voto aos analfabetos.
- (C) Os trabalhadores escravizados tornaram-se, uma vez libertos, cidadãos e foram tratados como sujeitos de direitos após a abolição da escravatura.
- (D) A ditadura militar (1964-1985) representou a supressão dos direitos políticos ao suspender as eleições legislativas e executivas enquanto vigorou.
- (E) Os anos de 1930 caracterizaram-se pela regulamentação de uma cidadania que reconhecia os novos cidadãos pelo lugar que ocupavam na produção.

30

Os movimentos sociais, segundo a análise de Gohn (2001, p.127), passaram por redefinições no Brasil, durante a década de 1990, que modificaram o cenário das lutas sociais. Enquanto os anos de 1980 foram marcados por mobilizações político-sociais, pelo surgimento de inúmeros movimentos e pela construção da cidadania em novos planos, na década seguinte houve uma redefinição dos movimentos em duas direções, relacionadas às reivindicações e ao eixo articulador das lutas. Assinale a alternativa correta que aponta essa redefinição.

- (A) No plano econômico, o eixo das reivindicações direcionou-se para a exigência de suporte mínimo de mercadorias, como comida, para o consumo individual.
- (B) A reivindicação por infraestrutura básica para o consumo coletivo tornou-se a principal demanda dos movimentos sociais.
- (C) As lutas se focaram na atuação das Organizações Não Governamentais que combatiam a desregulamentação do Estado e parcerias entre público estatal e não estatal
- (D) As “Campanhas”, que eram formas de luta característica dos anos de 1980, deram lugar a mobilizações coletivas protagonizadas pelos movimentos sociais.
- (E) A transferência das responsabilidades do Estado para as “comunidades organizadas” é revertida por meio da contestação dos movimentos sociais.

31

Anthony Giddens (2005) diferencia três tipos básicos de sistemas políticos: monarquia, democracia liberal e autoritarismo. Baseando-se na diferenciação feita pelo autor, assinale a alternativa correta.

- (A) A monarquia constitucional caracteriza-se pela afirmação e legitimação do poder monarca com base na Constituição.
- (B) As especificidades dos estados modernos consistem no seu caráter republicano e no predomínio da democracia liberal.
- (C) A democracia liberal designa as nações que praticam a democracia representativa multipartidária e o direito de voto.

- (D) As monarquias, cuja autoridade era legitimada pela força do costume, desapareceram com a fundação dos estados modernos.
- (E) Os estados autoritários priorizam os seus interesses em detrimento aos dos cidadãos, que recorrem à lei para se opor ao governo.

32

Edward Tylor (1832-1917) elaborou a primeira definição antropológica de cultura que, segundo o seu pensamento, poderia ser “objeto de um estudo sistemático” e análises “capazes de formular leis sobre o processo cultural e a evolução” (LARAIA, 2005, p. 30). A cultura, conforme definida por Tylor,

- (A) é considerada um fenômeno social que, por meio de um estudo objetivo, proporciona a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução.
- (B) baseia-se no particularismo histórico, segundo o qual, cada cultura percorre um caminho próprio em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou.
- (C) refere-se a todo comportamento ou hábito adquiridos pelo homem de modo inato, através de uma transmissão genética que determina a diversidade cultural.
- (D) baseia-se no evolucionismo unilinear, segundo a qual, cada sociedade percorre as mesmas etapas da evolução e se situa dentro de uma escala de civilização.
- (E) desenvolve-se de maneira diversa e multilinear, o que o leva a enquadrar as nações europeias e as tribos selvagens nos extremos de uma escala evolutiva.

33

De acordo com Laraia (2005, p. 75): “O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural”. Considerando a diversidade cultural que distingue as sociedades entre si, essa propensão deve ser tratada como expressão do:

- (A) Relativismo cultural.
- (B) Etnocentrismo.
- (C) Determinismo geográfico.
- (D) Determinismo biológico.
- (E) Pluralismo cultural.

34

Singer, Araujo e Belinelli (2005) apresentam duas definições de política que expressam sentidos polares: o “deliberativista” e o “dirigista”. Levando em conta que o sentido “dirigista”, tal como formulado pelos autores, se refere ao contexto do Estado moderno, a política:

- (A) confunde-se com o Estado, que reúne os meios para o exercício do poder e os disponibiliza à toda sociedade.
- (B) é a prática coletiva da liberdade, que supõe a existência de seres humanos livres e iguais nas deliberações.

- (C) ocorre quando se cria um espaço público no qual a palavra é o único meio válido de persuasão e concedida igualmente a todos.
- (D) é a prática centrada na direção do Estado que busca o consenso pela persuasão e exclui o emprego das armas.
- (E) é a disputa pela direção do Estado com o objetivo de acessar o monopólio da violência legítima, principal meio diretivo da sociedade.

35

Ao formular uma definição sobre o Estado Moderno, "(...) Weber observa que o exercício estável de seu domínio não podia prescindir de dois ingredientes: a "crença na legitimidade" e a existência de um "estado-maior administrativo" (SINGER; ARAUJO; BELINELLI, 2021, p. 106). Considerando que Weber distingue dois tipos de "estado-maior administrativo" de acordo com a natureza da relação de seus servidores com os meios de gestão, como se caracteriza o tipo burocrático?

- (A) Pela separação dos funcionários em relação aos equipamentos administrativos, promovendo a centralização do Estado.
- (B) Pela propriedade privada por parte dos servidores dos instrumentos empregados na administração.
- (C) Pelo caráter racionalizado do Estado que se contrapõe ao uso eficiente dos recursos quaisquer que sejam os fins almejados.
- (D) Pela independência entre os servidores e a parte superior da hierarquia burocrática, que detém poder disciplinar.
- (E) Pela divisão do trabalho administrativo, o conhecimento especializado e a personalidade do servidor no exercício da função.

36

O filósofo Thomas Hobbes (1588-1679), um dos mais importantes autores jusnaturalistas, tornou-se conhecido como teórico da soberania absoluta (SINGER; ARAUJO; BELINELLI, 2021). Em relação às ideias defendidas por esse autor sobre o Estado soberano, assinale a afirmativa correta:

- (A) O pacto de fundação da soberania baseia-se na transferência limitada do poder de mando dos súditos a uma autoridade.
- (B) Os súditos, desprovidos de direitos, conquistam com o pacto de fundação da soberania o direito inalienável à vida.
- (C) A proteção da integridade física dos indivíduos frente às ameaças internas e externas justifica a constituição do Estado soberano.
- (D) Os governados têm assegurado pelo contrato social estabelecido com o Estado o direito de destituir a pessoa que ocupa o cargo soberano.
- (E) O Estado soberano é privado do direito de submeter, pelo uso da força, os governados à obediência.

37

O pensamento sociológico weberiano explica a regularidade e a manutenção das ações e relações sociais com base na dominação, que é considerada o fundamento da organização social (QUINTANEIRO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2005). Para essa perspectiva teórica, a dominação é:

- (A) um fenômeno específico da esfera política que se distingue em três tipos de dominação consideradas legítimas.
- (B) a probabilidade de encontrar obediência dentro de um grupo a uma ordem que é internalizada pelo mesmo.
- (C) legítima, estável e duradoura quando se baseia em três princípios de autoridade – legal, carismática e moderna.
- (D) a probabilidade de impor a própria vontade dentro de uma relação social, mesmo contra toda a resistência.
- (E) um elemento presente em todas as instâncias da vida coletiva e causa de desintegração social.

38

O materialismo histórico elaborado pela teoria social marxista corresponde a um "método de abordagem da vida social", que é analisada a partir de uma perspectiva dialética (QUINTANEIRO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2005). De acordo com os fundamentos teóricos do materialismo histórico, é correto afirmar que:

- (A) as relações sociais de produção fundamentam-se em leis da natureza que são fixas e eternas e que regem o modo de produção capitalista.
- (B) os fenômenos sociais estão desprovidos de historicidade e independem do modo pelo qual os homens se organizam para produzir.
- (C) a análise das relações sociais burguesas deve estar fundada no estudo dos fatos concretos e considerá-los como imutáveis.
- (D) as relações materiais estabelecidas pelos homens e o modo como produzem seus meios de vida formam a base das suas relações.
- (E) a produção das concepções, ideologias e categorias do conhecimento estão desvinculadas das relações materiais estabelecidas pelos homens.

39

O sociólogo Émile Durkheim analisou como a solidariedade se modifica segundo o modelo de organização social e se torna responsável pela coesão (QUINTANEIRO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2005). Para isso, ele articulou na análise os conceitos de solidariedade, formas de consciência e divisão social do trabalho. Com base na abordagem conceitual durkheimiana, a solidariedade

- (A) torna-se ainda mais forte nas sociedades em que há uma maior individualização e especialização dos seus membros.
- (B) caracteriza-se como orgânica quando os indivíduos compartilham similitudes entre si e suas consciências se assemelham.

- (C) assume duas formas distintas nas sociedades simples e complexas, mas assegura a coesão social nas segundas.
- (D) resulta em menor coesão social quanto maior for a diferenciação e interdependência entre os membros da sociedade.
- (E) tendem a um enfraquecimento quando as comunidades ocupam um espaço menor e desenvolve-se a consciência individual.

40

Para Anthony Giddens (2008, p. 671): “Todas as sociedades envolvem provavelmente um certo tipo de acordo geral sobre valores e certamente todas implicam conflitos”. Mas, no âmbito do pensamento sociológico clássico, as teorias elaboradas por Karl Marx e Émile Durkheim fundamentaram-se em perspectivas distintas que enfatizaram o “conflito” ou o “consenso”. Com base nessa análise, é correto afirmar que a sociedade é,

- (A) na abordagem durkheimiana, um corpo constituído por órgãos cujo equilíbrio é ameaçado pela cooperação.
- (B) na visão de Durkheim, um conjunto formado por partes independentes que garantem a harmonia e o consenso.
- (C) na perspectiva marxista, composta por classes sociais, que entram em conflito devido aos seus interesses conciliáveis.
- (D) para Durkheim, composta por indivíduos, que assumem diferentes funções colocando em risco o equilíbrio social.
- (E) na visão marxista, caracterizada por conflitos de interesses que podem gerar lutas de classes e processos de mudança radical.

