

A Educação Física no Currículo Paulista Etapa Ensino Médio

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40

A questão do Ensino Médio

Saiu de banda serpenteando
como um peixe ensaboado
Nem o rio engarrafado
foi capaz de detê-lo
Nas esquinas das favelas
Não se fala de outro assunto (2x)
Na muvuca da encrenca
Tem inocente e tem culpado
E lavadeira não têm trouxa
fumo novo é batizado
Filé de osso cara inchada
quem conhece sabe que é do santo
Faca de ponta, segura a onda da roubada...
O Rappa, 1999

As questões que envolvem a reforma do Ensino Médio são complexas e permeadas de saber-poder. O assunto transita em diferentes espaços e parece haver um consenso que o currículo precisa sofrer alterações. Nesse processo entram em jogo disputas para definir quem a escola precisa formar.

Os discursos sobre as reformas educacionais ocupam frequentemente os meios de comunicação, seja na forma das opiniões de intelectuais, gestores e empresários a respeito das causas de nossas mazelas educacionais, seja como debate em torno das proposições reformistas emanadas pelo Estado. Os governos, por meio de suas assessorias de imprensa, conseguem inserir suas pautas e ações reformistas na mídia, sendo um forte indutor da cobertura jornalística e dos debates que se constroem na sociedade civil (Corti, 2019, p. 3).

Qual é a língua da escola? Perguntam Simon e Masschelein (2023), essa instituição sofre tensão da língua materna (nossa casa), língua paterna (o governo) e que precisa dialogar com a língua artificial (processos onde todos aprendem no mesmo espaço). O documento oficial remete a Educação Física à área de Linguagens e suas Tecnologias, permitindo um diálogo com outros campos teóricos, sobretudo as ciências sociais. Ao proceder dessa maneira, o Currículo Paulista, objetiva “uma mudança de intencionalidade nas práticas corporais com o foco na apropriação crítica do movimento humano em seus sentidos, significados, símbolos e códigos”. (São Paulo, 2020, p. 57).

41 Considerando que qualquer política curricular prescinde da escola para materializar-
42 se; que nem sempre essas duas instâncias estão em acordo; e aceita a premissa de Simon e
43 Masschelein (2023), para quem a escola é um espaço de suspensão, ou seja, de
44 distanciamento das demandas mundanas, do tempo de trabalho propriamente dito, um local
45 de aprendizagem mútua e a sua língua (artificial) é característica porque essa instituição difere
46 de outros locais sociais, cabe perguntar: qual é a noção de escola aventada pelo Currículo
47 Paulista Etapa Ensino Médio?

48 Embora a noção de escola se configure dentro de um território em disputa como
49 qualquer instituição no interior da cultura, hegemonicamente os significados partilhados
50 produzem uma imagem e uma vontade de verdade articuladas aos desejos de que a instituição
51 tem como função preparar os sujeitos da educação para a vida adulta, sobretudo para o
52 mercado de trabalho.

53 Em outras palavras, sua função se reduz a instrumentalizar pessoas e mão de obra para
54 atender às necessidades de uma sociedade neoliberal e capitalista. “A escola, por seus
55 conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as,
56 paulatina, mas progressivamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições
57 e os modos de conduta que a sociedade requer” (Pérez Gómez, 2000, p. 14).

58 Será que a concepção de escola presente no currículo estadual permite uma
59 aproximação com aquela anunciada por Simon e Masschelein (2023)? Como interferir na
60 formação de uma contraconduta agindo nas brechas e dialogando com outros tipos de
61 currículo, sobretudo, currículos de Educação Física?

62 O discurso oficial insere a Educação Física na área de Linguagens e suas Tecnologias, o
63 que pode ser visto como uma brecha para dialogar, uma possibilidade de se conectar ao
64 currículo cultural de Educação Física. Outras passagens do texto criam aberturas para uma
65 interação mais profícua com formas alternativas de ser e viver, como, por exemplo, ao explicar
66 o entendimento de “uso e apropriação: refere-se ao conhecimento que possibilita ao
67 estudante realizar de forma autônoma determinada prática corporal” (São Paulo, 2020, p. 60).
68 Isso pode acontecer quando, durante a vivência na aula de Educação Física, significados
69 alusivos à gestualidade são partilhados sem predefinições. Nesse encontro, em que docente
70 e discentes intercambiam saberes, tem-se uma aproximação da escola como espaço de
71 suspensão.

72

73

74 **Os embates no Currículo Paulista**

75 Cherryholmes (1993, p. 150) recorre a Foucault (1980) quando afirma que o “objetivo
76 é dar conta de como um texto vem a ser o que é e não ‘explicá-lo’ ou ‘interpretá-lo’ ou dizer
77 o que ele ‘realmente’ quer dizer”. Tal objetivo é um sinal de alerta, dado que a tendência, seja
78 na Educação Básica ou no Ensino Superior, justamente explicar, interpretar e dizer o que
79 realmente quer dizer um texto.

80 Debruçando-se sobre os recursos de convencimento que permitem localizar as forças
81 que sustentam o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio, bloqueiam as resistências à sua
82 consolidação e pouco instigam indagações sobre seus propósitos, é fácil lembrar do inseto
83 asqueroso do livro “A Metamorfose” de Franz Kafka (1915) e da tentativa (frustrada) da família
84 Samsa de esconder Gregor. Bom, qual será a reação de professoras e professores de Educação
85 Física ao ler no documento “O objetivo é formar corpos saudáveis para servir como mão de
86 obra barata para as empresas”? Quais expressões formarão ao lerem: “A unidade temática a
87 ser privilegiada nas aulas é o esporte, haja vista sua relevância para o país”? Será confortável
88 deparar-se com a afirmação “A Educação Física deve promover competições que contribuam
89 para a seleção de futuros atletas”? Não se imagina que Luiz Fernando Vagliengo e Mirna Léia
90 Violin Brandt, redatores do documento destinado à Educação Física, estariam de acordo com
91 tais posicionamentos, em outras palavras, não lhes interessa ter um inseto asqueroso para
92 apresentar, mas sim, uma cena confortável, de apreciação afável, que não leve à repulsa
93 imediata. bell hooks (2017, p. 267), enfatiza que “os professores são mais recompensados
94 quando seu ensino não vai contra a corrente. A opção por nadar contra a corrente, por
95 desafiar o status quo, muitas vezes tem consequências negativas”. Seguindo esse raciocínio,
96 não é exagero pensar que, para evitar ser desafiada, a Secretaria Estadual de Educação
97 publique um documento morno, anódino, que não assuste ninguém.

98 Talvez, a seção destinada à Educação Física tenha sido empurrada no texto para
99 satisfazer as entidades apoiadoras do Novo Ensino Médio que possivelmente preservam uma
100 visão bastante turva a respeito da função social do componente e do seu ensino, quando o
101 vinculam a termos como saúde, saudável, atividade física, esporte e adjacentes, os quais
102 prevalecem nas teorias curriculares tradicionais. É possível localizar discursos para trazer
103 flores (e não insetos) a quaisquer leitoras e leitores já exaustos de tantas mudanças
104 curriculares. Não à toa, abundam pressupostos como: a Educação Física na área das

105 Linguagens e suas Tecnologias; competências e habilidades que garantem o desenvolvimento
106 dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; interação-reflexão-ação; relação entre as
107 habilidades, objetos e dimensões do conhecimento; foco na relação da prática de exercícios
108 físicos com a qualidade de vida. Apesar dessa miscelânea, o discurso se mostra alinhado às
109 teorias críticas, o que ajuda a Secretaria Estadual de Educação a torna-lo palatável.

110 Corazza (2006, p. 65) diz: “curiosa a vida do currículo. (...) Pena perturbá-lo. O caráter
111 dele. (...) Como chamá-lo? Nomes: selvagem, bárbaro, civilizado. Primitivo, despótico,
112 capitalista”. Há que se lidar com o impulso para desestabilizar a intensa necessidade de
113 sentenciar o documento estadual. Afinal, “... e todos os 98.856 participantes entre estudantes,
114 profissionais da educação e sociedade civil do Estado e dos 645 Municípios Paulistas” (São
115 Paulo, 2020, p. 04), lembrados nos créditos logo após as autoridades? Será que suas ideias e
116 sugestões receberam a atenção necessária, sendo incorporadas? O Currículo Paulista Etapa
117 Ensino Médio da Educação Física foi moldado como um cardápio para atender diversas
118 preferências. Temos saúde? Sim. Temos pluralidade? Sim. Temos cultura corporal? Sim.
119 Temos BNCC? Sim. Temos PCN? Sim. Temos cidadania? Sim. Temos práticas corporais? Sim. E
120 por aí vai. Contudo, assim como acontece com o restaurante desconhecido, a tendência é
121 acolher a indicação do garçom ou garçonete, devido à sua experiência ou gosto pelo inusitado.
122 Com o currículo oficial não é diferente, por isso é importante perguntar: quem serve merece
123 confiança? Você está disposto ou disposta a arriscar?

124 Preocupações curriculares com a diversidade, pluralidade, respeito e valorização da
125 diferença etc. devem-se ao aprofundamento e à constituição de uma racionalidade neoliberal,
126 expressão aqui adotada como referência à sociedade de mercado, apesar do seu
127 inquestionável desgaste. Para começar, uma breve definição de mercado: um sistema de
128 regulação de preços das mercadorias, que as obriga a orbitar em torno de seu valor real,
129 baseado principalmente na lei da oferta e da procura. Para as teorias liberais da Escola
130 Austríaca e da Escola de Chicago, esse sistema deveria ser o princípio máximo de regulação
131 de toda a vida social e política (incluindo o Estado), configurando-se como uma racionalidade
132 (Foucault, 2008). A insistência em relacionar esses pontos do currículo com o mercado ocorre
133 porque é muito difícil compreender nosso tempo sem recorrer a ele, sem identificar impactos
134 do discurso da Economia, dada a centralidade que essa instância social adquire no mundo
135 contemporâneo como forma de regulação na cultura (HALL, 1997).

136 O discurso da diversidade deriva dos movimentos sociais, políticos e teóricos que
137 tomaram os Estados Unidos nos anos 1960 e 1970, como a contracultura e o
138 multiculturalismo. Eles delinearão as chamadas políticas de identidade, e o resultado de tais
139 políticas foi o contágio do debate do campo da política para o campo da gestão: a gestão da
140 diversidade, que se tornou parte do discurso da ciência administrativa. O discurso da
141 diversidade, além de ser entendido como forma de acumulação de capital humano pelos
142 departamentos de recursos humanos das corporações (capitalizar as diferenças, encontrar o
143 grande tesouro escondido dentro de cada indivíduo, ter representantes para entender as
144 necessidades dos nichos de consumidores, inovar), também agrega valor à marca das
145 corporações. Ademais, permite a transformação do capital econômico dessas corporações em
146 capital político, por meio da contribuição de entidades do terceiro setor na produção de
147 políticas públicas (MICHETTI, 2017).

148 Essa transformação ajuda a explicar a existência do modelo de governança no qual o
149 Currículo Paulista é erigido, e também a repetição até a exaustão, não só nesse documento
150 mas em muitos outros, de enunciados que empregam significantes como “diversidade”,
151 “diversidade cultural”, “respeitar as diferenças”. É impossível precisar os significados
152 pretendidos pela entidade governamental, mas isso não impede de compreender as
153 condições de sua presença. Na ausência de uma definição sobre o que venha a ser a diferença,
154 a diversidade e a pluralidade no Currículo Paulista, abre-se um caminho para significá-las a
155 partir da teorização curricular cultural da Educação Física e ler a diversidade a partir da noção
156 da diferença como potência, isto é, como uma força obstinada em romper com os modos de
157 regulação em vigência (NUNES, 2016).

158

159 **A Educação Física**

160 Na introdução da seção dedicada à Educação Física, o documento faz aproximações
161 com o movimento renovador da área, se comprometendo em realizar uma mudança na
162 intencionalidade do componente curricular. Estabelece relações com a discussão conceitual
163 conhecida desde a década de 1980 e sinaliza a atenção em demonstrar o caráter inovador do
164 documento.

165 O discurso oficial afirma que o modelo de Educação Física vigente está distante ou se
166 opõe aos novos referenciais curriculares adotados. A mudança almejada será oportunizada
167 por meio da inserção do componente curricular na área de Linguagens e suas Tecnologias,

168 ocasionando a diferenciação da forma de aprendizagem das práticas corporais e aproximando
169 o referencial adotado das teorias curriculares críticas:

170 O componente curricular Educação Física está inserido na área de Linguagens e suas
171 Tecnologias, objetivando uma mudança de intencionalidade nas práticas corporais com o foco
172 na apropriação crítica do movimento humano em seus sentidos, significados, símbolos e
173 códigos. (São Paulo, 2020, p. 57, grifos nossos).

174 Apesar de afirmar compromisso com mudanças de intencionalidade, a compreensão
175 da Educação Física como componente da área de linguagens já é algo bastante consolidado
176 na área e remonta aos anos 1970, sendo tal organização incorporada em documentos
177 curriculares mais antigos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil,
178 1999).

179 Como referência mais atual, o documento adota a Base Nacional Comum Curricular
180 (Brasil, 2018), anunciando um diálogo entre o currículo nacional e a concepção curricular
181 almejada pelo Estado de São Paulo, discurso que procura trazer legitimidade ao Currículo
182 Paulista. Assume, por exemplo, as noções de competência e habilidade e a garantia do
183 desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante, cumprindo
184 assim, o compromisso com a educação integral (São Paulo, 2020, p. 57).

185 O foco nas questões cognitivas é incontestável, basta verificar a reiteração de enunciados
186 como reflexão, criação e compreensão vinculadas ao desenvolvimento da autonomia do
187 alunado, potencializado a partir da exploração de diferentes possibilidades expressivas de
188 forma teórico-reflexiva. (São Paulo, 2020, p. 57).

189 Todavia, uma passagem extraída da BNCC sugere outra concepção de autonomia
190 pautada no acesso, interação e intervenção do estudante, sem explicitar quais conhecimentos
191 serão mobilizados: “neste sentido, é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes,
192 oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar, interagir e intervir criticamente com
193 diferentes conhecimentos e fontes de informação” (Brasil, 2018 *apud* São Paulo, 2020, p. 57).

194 Nota-se, também, que o discurso oficial se preocupa em propor alterações que
195 impactem a aprendizagem dos e das estudantes, sem que isso represente modificações
196 metodológicas. A esse respeito vigora o silêncio.

197 É importante contestar e problematizar a organização em unidades temáticas, quase
198 sempre, correspondendo às práticas corporais: brincadeiras e jogos; danças; ginásticas;
199 esportes; lutas; práticas corporais de aventura e corpo; movimento e saúde. É possível

200 perceber a influência da racionalidade neoliberal no Currículo Paulista, assim como questões
201 que se aproximam de uma leitura pós-estrutural. “O que é saúde, qual o contexto e qualidade
202 das práticas das comunidades?” O que está sendo produzido, produções de significados, sem
203 buscar compreender como os discursos estão sendo produzidos.

204 Sobre as competências e habilidades indubitavelmente extraídas da BNCC, há
205 possibilidades de questões que talvez possamos compreender a partir de uma análise pós-
206 estruturalista: a própria definição de Educação Física ou de esportes de aventura, de onde
207 surgem? Quais os discursos que levam a caracterização de saúde, conhecimentos requeridos
208 e veiculados?

209 Quando o documento ressalta a importância de compreender o lugar das práticas
210 corporais no mundo, interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em
211 relação às dimensões éticas e estéticas, parece se aproximar do que preconiza o pensamento
212 pós-estrutural. O mesmo acontece quando propõe uma reflexão acerca das diferentes
213 práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos, ou ao ressaltar o
214 combate aos preconceitos de qualquer natureza. A análise pós-estrutural nos moldes
215 propostos por Cherryholmes (1993) também sugere atenção não apenas aos tópicos que
216 estão à vista, mas às condições históricas e às estruturas sociais através das quais os tópicos
217 são constituídos, reconstituídos e legitimados.

218 Com a emergência dos estudos pós-estruturais, colocou-se em discussão o modo como
219 determinados segmentos sociais eram discursados. Sua chegada à Educação Física levou à
220 análise da forma como algumas práticas corporais e seus participantes são exaltados
221 enquanto outras são menosprezadas. Considerando, o que afirma Cherryholmes (1993) - os
222 estudantes aprendem tanto a partir das oportunidades excluídas quanto a partir daquelas que
223 são fornecidas – há que se perguntar por que alguns desfrutam de inúmeras oportunidades
224 de representação no currículo, em detrimento de outros. Sendo o currículo um recorte
225 daquilo que é valorizado e priorizado, uma parcela considerável experimenta a desvalorização
226 e exclusão. Provavelmente influenciado por tal pensamento, o documento paulista incentiva
227 a abordagem das práticas corporais cultivadas por vários grupos, quem sabe, para estimular
228 docentes e discentes a contestar injustiças, buscar por direitos e realizar problematizações.

229 A avaliação parece fazer parte desse processo ao extrapolar preceitos biológicos e
230 incentivar posicionamentos críticos diante dos discursos acessados, adotando uma visão
231 contrária a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito aos direitos humanos e valores

232 democráticos. Também estimula o trato de questões polêmicas de relevância social,
233 analisando diferentes argumentos e perspectivas distintas.

234 O Currículo Paulista, como todo e qualquer documento curricular contemporâneo tem
235 um caráter híbrido e contempla formações discursivas variadas. De um ponto de vista pós-
236 estrutural, isso se configura como uma crítica à narrativa oficial, dada a diversidade de
237 influências advindas de setores variados. Um documento de abrangência estadual (e mesmo
238 um projeto político pedagógico), precisa agregar múltiplos discursos em um único ponto para
239 ser aprovado, para obter apoio suficiente dos atores sociais envolvidos na educação. Como
240 explica Apple (citado por Gandin), o documento precisa ter formato de *slogan*, isto é, precisa
241 ser ao mesmo tempo vago (funcionar como significante vazio, contemplar muitas concepções)
242 e específico (para gerar uma determinada ação do docente).

243 Diante disso, a análise pós-estrutural traça ao menos dois caminhos: o horizontal,
244 dedicado à identificação e tensionamento dos discursos que compõem o texto (da saúde, do
245 lazer, o jurídico, etc.); e o vertical, aproximando-se de uma arqueologia do discurso. Pensando
246 nesta última maneira, chama a atenção a preocupação com a educação integral presente,
247 também, na BNCC (Brasil, 2018, citado por São Paulo, 2020, p. 58):

248 Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o
249 autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e
250 o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas do *conhecimento*,
251 ampliando a compreensão do estudante a respeito dos fenômenos da
252 gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais.
253

254 Outra característica do Currículo Paulista Etapa Ensino Médio é a organização em áreas
255 e o esvaziamento dos conteúdos disciplinares. Na área das Linguagens e suas Tecnologias, por
256 exemplo, a subordinação à área é percebida pela existência dos *campos de atuação* e
257 habilidades que se sobrepõem aos componentes. A concepção de educação integral não se
258 restringe a isso, pois abarca igualmente a formação integral do sujeito, considerando aspectos
259 físicos, cognitivos, socioemocionais, entre outros. Aqui se encaixa a noção de *competências*
260 *socioemocionais*, que vem ganhando força no contexto da educação contemporânea.
261 Observamos ao redor a ascensão da educação integral nos documentos curriculares, nos
262 programas federal e estadual que financiam a implementação de escolas integrais, no
263 aumento exponencial de debates discutindo princípios e eixos norteadores para uma
264 educação integral, entre outras. Talvez, a emergência dessa questão se sustente na
265 imbricação da economia com a pedagogia, materializada na teoria do capital humano e toda

266 a crítica desferida ao currículo disciplinar. A noção de educação integral, sem dúvida, traz
267 novos olhares para as práticas corporais e para as pessoas que delas participam.

268

269 **A Educação Física na área das Linguagens e suas Tecnologias**

270 Cherryholmes (1993) compreende que o currículo abrange aquilo que os estudantes
271 têm a oportunidade de aprender na escola, quer seja de forma oculta ou explícita, assim como
272 aquilo que lhes é privado de aprender, o "currículo vazio". Além disso, busca evidenciar a
273 influência do estruturalismo na seleção curricular, onde o uso de oposições binárias,
274 características do estruturalismo clássico, representa uma perspectiva típica das ideologias
275 que estabelecem parâmetros entre o aceitável e o não aceitável, entre o eu e o não-eu,
276 verdade e falsidade, sentido e não-sentido, razão e loucura, central e marginal, superfície e
277 profundidade. O enfoque, inclusive, suscita que se interrogue a ausência de temas como o
278 racismo, sexismo, história dos trabalhadores, história das minorias, desigualdade ou injustiça
279 social, sem que ninguém questione essa omissão.

280 Cherryholmes (1993) delineia um projeto social para o currículo sob a perspectiva pós-
281 estruturalista, no qual traz a ideia de que o crítico reflexivo expõe a literatura à luz do dia com
282 um positivismo alegre. Por outro lado, o crítico irreflexivo conduz a análise lógica a regiões
283 ilógicas, absurdas e sugere significados mais profundos. O autor explica que o crítico irreflexivo
284 surge para despertar o estruturalismo reflexivo do sono dogmático ao qual foi levado por sua
285 fé inabalável no pensamento e na promessa de uma ordenação racional. Ser reflexivo,
286 engenhoso e astuto sobre o mundo tal como é, em sua aparência, pode encurralar,
287 desumanizar e enganar. Assim, a assertiva de que o trabalho curricular necessita incorporar
288 ambas as facetas – a reflexiva e a irreflexiva – ganha relevância numa proposta curricular.

289 Partindo dessa argumentação, na análise do Currículo Paulista Etapa Ensino Médio,
290 percebe-se que a Educação Física, inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, objetiva
291 "uma mudança de intencionalidade nas práticas corporais com o foco na apropriação crítica
292 do movimento humano em seus sentidos, significados, símbolos e códigos" (São Paulo, 2020,
293 p. 57). O discurso oficial rompe com a tradição esportivista, da aptidão física e da exclusão do
294 menos hábil, abrindo espaço para uma outra Educação Física, na qual as práticas corporais
295 adquirem novos significados em uma sociedade democrática e contemporânea.

296 Nas unidades temáticas jogos e brincadeiras, danças e lutas o documento abarca as
297 práticas corporais do Brasil e do mundo, incluindo aquelas de matrizes indígena e africana,

298 sem excluir as manifestações contemporâneas, tais como jogos eletrônicos e break. O
299 Currículo Paulista se mostra influenciado pelo pós-estruturalismo ao criar condições para o
300 acesso à multiplicidade de significados alusivos às práticas corporais e chamar a atenção para
301 os marcadores sociais que as perpassam, tornando-as alvo de preconceito e marginalização.

302 Na unidade temática esporte, o documento “amplia a discussão de temas como
303 espaços públicos e privados disponíveis na comunidade para a prática desses esportes,
304 diferentes leituras sobre a influência da mídia, violência e diferentes tipos de preconceito”
305 (São Paulo, 2020, p. 62). Por outro lado, a ginástica, práticas corporais de aventura e,
306 principalmente a unidade corpo, movimento e saúde, deixam transparecer uma certa
307 elitização curricular graças ao seu invólucro discursivo cientificista. No entanto, identificamos
308 alguns discursos na perspectiva curricular pós-estruturalista. Assim mesmo, percebem-se
309 válvulas de escape como, por exemplo, na ginástica, quando "a discussão perpassa pelos
310 benefícios e malefícios da utilização dos diferentes recursos tecnológicos presentes na
311 atualidade"; nas práticas corporais de aventura, a "preservação desses patrimônios,
312 dialogando e produzindo entendimento mútuo, com vistas ao interesse comum"; e sobre o
313 corpo, movimento e saúde constata-se que "debatendo questões polêmicas de relevância
314 social, analisando diferentes argumentos e opiniões, deve-se formular, negociar e sustentar
315 posições frente à análise de perspectivas distintas" (São Paulo, 2020, p. 62-63).

316 A terminologia adotada pelo Currículo Paulista Etapa Ensino Médio insere a Educação
317 Física na área das Linguagens e suas Tecnologias. Quando alude à tematização de práticas
318 corporais e ao movimento humano no âmbito da cultura, leva a crer que o componente estará
319 situado dentro das teorias pós-críticas e permitirá aos estudantes uma leitura qualificada dos
320 códigos, sistemas de representação e discursos presentes nas práticas corporais estudadas e
321 também dos seus representantes, além da criação de novos significados.

322 Porém, de modo contraditório, o discurso oficial vincula a Educação Física ao
323 desenvolvimento de competências e habilidades, incluindo aspectos físicos, cognitivos e
324 socioemocionais, a fim de instigar a autonomia dos/as estudantes. O que nos faz pensar que
325 o componente buscará referenciar-se nas teorias tecnicistas, psicomotoras e
326 desenvolvimentistas, priorizando formas de desenvolver e aprimorar os domínios do
327 comportamento, atingindo assim o ideal da educação integral. A disputa de significados sobre
328 o ensino da Educação Física é evidente, ademais, as alusões a uma concepção acrítica é bem
329 mais intensa.

330 Dessa forma, refletindo com e a partir das provocações de Cherryholmes (1993) sobre
331 quais interesses estão sendo atendidos, quais estão sendo propositalmente esquecidos, quais
332 são as categorias valorizadas e quais são as dominantes, quem participa com autoridade do
333 discurso curricular, quem escuta e quem é excluído, o documento oficial evidencia a intenção
334 de valorizar e atender aqueles conhecimentos aplicáveis no mundo do trabalho, mobilizando-
335 os para resolver problemáticas, formar identidades saudáveis e autônomas, enquanto se
336 desconsideram os significados da gestualidade e do modo como cada prática corporal é
337 percebida, tanto por quem dela participa, quanto por quem a comenta e observa. Do mesmo
338 modo, é suspensa a oferta de elementos para a leitura das relações de saber/poder atreladas
339 às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginástica, e seus regimes de verdade. Isso fica
340 evidente mais uma vez na seção quando destinada às unidades temáticas.

341 Neira e Nunes (2022, p. 21) afirmam ao se referir à terminologia práticas corporais de
342 aventura que:

343 Se levarmos em conta que o significado de qualquer prática é construído,
344 negociado, partilhado pelo grupo que a realiza, não faz o menor sentido o
345 modo como essas atividades são nomeadas pois, no caso, tal nomeação
346 partiu de docentes universitários e não das pessoas envolvidas.
347

348 A escolha elucida a priorização pelos conhecimentos produzidos na academia,
349 negligenciando os saberes dos/as praticantes. A opção por se ter uma unidade temática para
350 movimento e saúde, também revela a intenção de priorizar conceitos que relacionam a
351 Educação Física à nutrição e anatomia, à formação de identidades saudáveis e
352 empreendedoras de si mesmas.

353

354 **A questão da saúde**

355 Não é de hoje que a Educação Física no Ensino Médio tem sido vista como um
356 componente curricular que busca fazer com que os/as estudantes adotem hábitos e estilos de
357 vida saudáveis. O Currículo Paulista caminha nessa direção ao destacar que a ação didática da
358 Educação Física nessa etapa de escolarização deve servir para que os/as jovens conheçam “as
359 potencialidades e os limites do corpo, a importância em assumir um estilo de vida ativo e as
360 possibilidades do movimento corporal para a manutenção da saúde” (São Paulo, 2020, p. 58).

361 A perspectiva da educação para a saúde é impulsionada na área a partir da imposição
362 da racionalidade neoliberal. Vista enquanto modo de controle e governo da população, a

363 racionalidade neoliberal pauta as vidas dos/as estudantes a partir das regras do mercado,
364 onde se privilegia a mercantilização de todas as esferas da vida. Ao direcionar o ensino da
365 Educação Física para a aquisição de hábitos saudáveis, individualiza modos de ser e pensar
366 dos/as jovens, responsabilizando-os/as e fazendo-os/as crer que a adoção e manutenção de
367 uma vida ativa e saudável depende somente das suas vontades. O discurso oficial reforça essa
368 ideia nas Unidades Temáticas de Ginástica, quando afirma que “será abordada a ginástica e
369 condicionamento físico, com foco na manutenção da saúde” (São Paulo, 2020, p. 62), e na de
370 Corpo, Movimento e Saúde, quando diz que “o foco é a relação da prática de exercícios físicos
371 com a qualidade de vida” (São Paulo, 2020, p. 63). Em momento algum, o documento busca
372 questionar as práticas discursivas que favorecem os enunciados relacionados à saúde, como
373 também não canaliza a atenção docente para a compreensão da ocorrência social das práticas
374 corporais quando relacionadas à saúde. Ao que parece, basta que estudantes entendam o
375 funcionamento do corpo, quando em exercício físico, e escolham aquelas manifestações que
376 mais lhe agradam para simplesmente executá-las.

377 Para engrossar o caldo em torno da aceitação dessa perspectiva de ensino pela
378 sociedade, a racionalidade neoliberal, ao adentrar e regular variadas facetas da vida, finca
379 suas raízes no discurso da medicina e da psicologia do desenvolvimento para reforçar e
380 legitimar a presença da educação para a saúde na escola. O modo hegemônico de conceber a
381 juventude se resume à rebeldia, enfrentamento, crises de identidade, agitação e,
382 contraditoriamente, passividade. Tudo isso explicado cientificamente. Logo, especialistas
383 dessas áreas, por estarem autorizados/as a falar no interior desse campo discursivo,
384 determinam o que fazer e como proceder. No caso, a medicina, representada pelo sistema
385 CONFEF/CREFs e suas intermináveis “resoluções e guias de orientação” das atividades físicas
386 para a população, emprega conhecimentos fisiológicos que validam e destacam a importância
387 do exercício físico nesse período da vida. Enquanto o discurso psicopedagógico, favorecido
388 pelos conceitos neutralizantes de competências e habilidades, busca produzir respostas e
389 modos de superação para as possíveis transgressões cometidas pelos/as jovens em período
390 escolar.

391 Enquanto uma produção resultante de disputas, a Educação Física no Currículo Paulista
392 Etapa Ensino Médio ecoa deslocamentos em relação à intervenção da Educação Física na
393 escola, de modo que seus enunciados, termos e afirmações difundem um movimento que
394 tende a estabelecer caminhos alternando entre perspectivas distintas. É o que pode ser

395 observado principalmente na abordagem das unidades temáticas. Entretanto, o discurso da
396 saúde se apresenta de forma mais encorpada, constituindo-se, inclusive como objeto de
397 conhecimento.

398 Embora o texto reitere a inserção da Educação Física na área de Linguagens e suas
399 Tecnologias, a questão da saúde, a partir de um sentido único, universalista, naturalizado, e
400 de maneira dissociada da cultura, é apresentada como finalidade de formação, de forma
401 diretiva e isolada, descartando saberes e pontos de vista distintos da concepção ocidental de
402 saúde. Quem se beneficia com essa perspectiva? Quais conhecimentos ficam de fora dessa
403 leitura? Há espaço para outras concepções de saúde? A noção de saúde adotada permite um
404 olhar aos diferentes contextos? De que modo essa leitura cruza com a racionalidade
405 neoliberal?

406 A forte vinculação da Educação Física com a saúde não é recente. Desde a sua
407 emergência até a consolidação na escola esteve buscou a promoção de hábitos em prol de
408 corpos saudáveis, dóceis, disciplinados e compatíveis às necessidades do mundo do trabalho.
409 Embora houvessem rupturas quanto a inserção do componente no currículo e o seu papel no
410 âmbito escolar, a questão “saúde” numa perspectiva moderna e globalizante ainda é
411 hegemônica no currículo. Quais forças permitem essa condição?

412 Ao longo do documento é possível localizar a preocupação de que as práticas corporais
413 atravessem os muros da escola e que se tornem um hábito na vida da(o)s estudantes. Quais
414 interesses atravessam essa pretensão? Há nela uma associação com a saúde? É possível por
415 meio dela haver uma leitura da ocorrência social das práticas corporais? De que forma esse
416 anseio se cruza com as noções de autonomia, autogestão, protagonismo e projeto de vida que
417 fortemente marcam o Currículo Paulista?

418 Mencionando Foucault, Cherryholmes (1993, p. 150) destaca que “o objetivo é dar
419 conta de como um texto vem a ser o que é e não ‘explicá-lo’ ou ‘interpretá-lo’ ou dizer o que
420 ‘realmente’ quer dizer”. Portanto, numa análise pós-estrutural da seção destinada à Educação
421 Física no Currículo Paulista Etapa Ensino Médio não cabe explicar, por exemplo, os motivos
422 pelos quais o componente está inserido na área de Linguagens e suas Tecnologias ou definir
423 um posicionamento determinista a respeito da correção ou não dessa alocação (visão binária),
424 mas sim, tentar desconstruir asserções fictícias formuladas em um alicerce que hierarquiza
425 saberes e anuncia verdades. Citando Oliveira e Neira (2021, p. 432), “despejar o conhecimento
426 do edifício da representação da verdade, passando a alojá-lo sob o teto da produção e da

427 arbitrariedade, é, portanto, uma das operações que Foucault nos leva a executar. Submetido
428 a essa operação, qualquer currículo, mesmo que se esforce, não permanecerá incólume”.

429 Uma vez apoiado na BNCC (Brasil, 2018), o discurso do Currículo Paulista ratifica, via
430 estratégia de legitimidade legal, o posicionamento do Ministério da Educação, entenda-se
431 governo federal, em relação ao Ensino Médio e seus itinerários formativos. Por mais que o
432 Currículo Paulista não relacione esses componentes à Educação Física, ao resgatar diversos
433 fragmentos da BNCC, alinha-se aos valores que costuram esse texto (mesmo que sejam
434 silenciosos). Quem participa com autoridade no discurso curricular são as pessoas que se
435 encontram em posições de poder, em comissões que lhes permitem opinar e escrever o quê
436 e o como ensinar no Ensino Médio, por exemplo, pessoas representando entidades
437 interessadas no controle do discurso que influenciará todos os sujeitos da educação. Por outro
438 lado, há os que são excluídos por não serem escutados, basta recordar da velocidade com que
439 o documento destinado ao Ensino Médio foi aprovado, sem condição alguma de mobilizar
440 professoras, professores, gestoras, gestores e estudantes.

441 O Currículo Paulista para o Ensino Médio recupera a concepção de Educação Física da
442 BNCC do Ensino Fundamental. É evidente que essa definição (estrutural) sustentaria o resto
443 do documento toda vez que o componente fosse resgatado, mas essa decisão acaba
444 influenciando o cenário que míngua a Educação Física enquanto o texto é discorrido,
445 sobretudo porque, ao hierarquizar saberes, indica competências específicas e habilidades a
446 serem alcançadas por estudantes da Educação Básica. Aqui é necessário questionar
447 propósitos, crenças, valores que fixam direções e significados, então, é viável desconfiar
448 quando o Currículo Paulista instiga a autonomia do estudante, já que o mesmo texto
449 estabelece, por exemplo, sete unidades temáticas para a Educação Física ao invés de sugerir
450 que a definição das práticas corporais seja feita com a participação de docente e discentes, a
451 partir da realidade de cada escola.

452 A categoria “aprender sobre” destacada no discurso curricular inclui a dimensão
453 “análise”, a qual se encontra repleta de termos que reforçam uma lição estrutural, por fixar
454 significantes (palavras) e significados (conceitos): “[...] conceitos necessários para entender as
455 características e o funcionamento das práticas corporais [...] como a classificação dos
456 esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no
457 desenvolvimento de uma capacidade física [...]” (São Paulo, 2020, p. 59). Além de privilegiar
458 os esportes e a saúde na explicação da dimensão, declara a existência de conceitos envolvidos

459 nas práticas corporais além de uma hierarquia (classificação) definida. Cherryholmes (1993)
460 cita a Taxonomia de Bloom e sua abordagem estrutural dos resultados educacionais. Não se
461 trata, todavia, de negar os significados, mas assumir que são inseparáveis daqueles que os
462 produziram. Ademais, o discurso oficial assim se manifesta: “a produção e a partilha de
463 atitudes, normas e valores (positivos e negativos)]” (São Paulo, 2020, p. 60). Denota, portanto,
464 uma oposição binária cara à lógica estrutural, além da própria dimensão “construção de
465 valores”, pois gera uma dúvida: valores dimensionados por quem? Esta questão permanece,
466 mesmo que o documento assuma serem os valores “relativos ao respeito às diferenças e no
467 combate aos preconceitos de qualquer natureza”.

468 O Currículo Paulista não mede palavras quando relaciona a Educação Física à aquisição
469 de “competências e habilidades que garantem o desenvolvimento dos aspectos físicos,
470 cognitivos e socioemocionais do estudante, cumprindo assim, o compromisso com a educação
471 integral” (São Paulo, 2020, p. 57). Mas, como garantir que competências e habilidades
472 (significados transcendentais) desenvolvam aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais? A
473 partir de quais valores serão definidos os aspectos socioemocionais? Por que a Educação Física
474 é responsável por defender a “importância de um estilo de vida ativo e [...] a manutenção da
475 saúde” (p. 58)? Para esta, talvez a resposta seria a busca de uma sociedade eficiente. Seria um
476 retorno ao higienismo e eugenia?

477

478 **A questão da avaliação**

479 A análise do discurso avaliativo do Currículo Paulista Etapa Ensino Médio faz recordar
480 da assertiva de Cherryholmes (1993): “Nada é o que parece ser na superfície”. Chama que o
481 documento utilize um parágrafo para explicar o adjetivo processual colado à avaliação. Tal
482 concepção já está dada, ela é compreendida e aceita por todos. Talvez, esse seja o motivo
483 pelo qual dispensa maiores discussões. Outro estranhamento tem a ver com a dispersão do
484 significado de processo e sua aparente estabilidade. Terá esse conceito o mesmo significado
485 nos três momentos abaixo? Trata-se de um significado transcendental? Para tentar responder
486 a essas questões, vale retomar a década de 1950, nos Estados Unidos, momento em que o
487 governo americano se depara com a inferioridade tecnológica do país, atribuindo ao sistema
488 educacional a responsabilidade de reverter a situação. É nesse contexto que muitos
489 pesquisadores e teóricos da avaliação fazem críticas à utilização dos resultados das avaliações
490 como fonte única de leitura do sucesso ou fracasso de um programa. Dentre eles, destaco o

491 modelo CIPP do sociólogo Daniel Stufflebeam, que defende que os relatórios conclusivos não
492 dão conta de identificar os problemas. O contexto, representado pelo “C”, é fonte de
493 informações importantes, necessidades, problemas e causas podem ser identificadas
494 mediante um olhar mais atento e criterioso. O “I” tem a ver com entrada de informações,
495 “input” em inglês. O primeiro P é a função processo, note-se que aqui a conotação é de
496 acompanhamento com vistas a solucionar os problemas. Stufflebeam chama atenção para o
497 que acontece entre o ponto de partida e o ponto de chegada, acompanhando-o de perto e o
498 P de produto considera os resultados do processo. Nesses termos, a avaliação processual
499 mencionada pelo Currículo Paulista pode ser traduzida para “processo como
500 acompanhamento”.

501 No contexto brasileiro da década de 1990, as pesquisas sobre avaliação da
502 aprendizagem acirram a crítica à dimensão técnica aos seus desdobramentos,
503 especificamente, os altos índices de retenção e evasão, gerando o chamado fracasso escolar,
504 e apontam para a necessidade de referenciais teóricos que expressem uma concepção de
505 avaliação como processo. Nota-se aqui que os estudos de avaliação de programas influenciam
506 os estudos da avaliação da aprendizagem. Ressaltam a importância do envolvimento do aluno
507 no processo, a importância de olhar para a avaliação da organização escolar e não apenas para
508 o aluno, de romper com essa relação avaliação/classificação. Os resultados das pesquisas
509 revelaram um recorte de classe, raça e gênero, evidenciando as desigualdades sociais
510 produzidas com a chancela da escola. Apontaram a necessidade de reestruturação dos tempos
511 escolares, uma vez que as contribuições da psicologia, especialmente a do desenvolvimento,
512 sinalizando que o ritmo e o tempo de aprendizagem era individual. Nesse sentido, ao
513 diversificar os tempos escolares, a avaliação processual pareceu uma alternativa democrática,
514 inclusiva, acolhedora.

515 O Currículo Paulista defende que seja adotada a avaliação processual e para chancelá-
516 la recorre aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). Nesse documento, a avaliação
517 deve ir além dos aspectos biofisiológicos, portanto deve ser coerente com as habilidades e
518 objetos de conhecimento propostos, deve ser processual e servir de tomada de decisão para
519 professores e estudantes, bem como servir de reajuste no percurso de aprendizagem
520 proposto para a autoavaliação, como consta no Currículo Paulista etapa do Ensino
521 Fundamental. Compete ao professor planejar a avaliação em todos os aspectos do
522 desenvolvimento do estudante e ser coerente com a proposta pedagógica.

523 O discurso avaliativo no currículo oficial começa com uma questão e termina com uma
524 resposta. O que isso quer dizer? O processo está dado. O/A estudante precisa dominar as
525 habilidades para se tornar o padrão, o telos, o/a estudante competente, autônomo/a para
526 cuidar de si, elaborar o seu programa de atividades físicas, por exemplo, contribuindo para a
527 formação de identidades saudáveis e empreendedoras de si. O processo é tomado como
528 trajeto demarcado com os seus relevos, precipitações, declives. Caso docente e discentes se
529 distanciem, o planejamento da avaliação e a autoavaliação podem fazê-los voltar para os
530 trilhos.

531 Retomando as questões iniciais, percebe-se que a avaliação processual carrega consigo
532 o sentido da inclusão, democracia e acolhimento, significados que apaziguam, tranquilizam e,
533 por isso, fazem com que esse discurso avaliativo circule com certa estabilidade.

534 Embasado nos PCN (Brasil, 1997) e na BNCC (Brasil, 2018) o discurso curricular paulista
535 parece buscar uma avaliação mais pautada em correntes pós-críticas da educação, justamente
536 por pretender distanciar-se do que historicamente a Educação Física vinha fazendo, ou seja,
537 uma avaliação biologista e fundamentada em perspectivas fisiológicas de rendimento.

538 Entretanto, o que não se pode perder de vista é a tentativa de camuflar correntes
539 tradicionais de avaliação, alicerçadas na hierarquização de saberes, em que o docente
540 avaliaria se o estudante se aproximou ou se distanciou dos objetivos traçados. Ao propor
541 objetivos padronizados que precisam ser alcançados com trajeto determinado, a avaliação
542 pode ser excludente, utilitarista, referenciada na meritocracia e pretensões emancipatórias.

543 O discurso da avaliação processual pode, em certa medida, apaziguar e tornar o
544 currículo mais atraente e familiar aos leitores. Na medida em que se mostra mais acolhedor,
545 disfarça mecanismos de docilização dos corpos a serviço de uma sociedade interessada na
546 produção e consumo de mercadorias. Nesses termos, cabe indagar como os argumentos
547 espalhados no documento curricular não só se sustentam, como convencem professores e
548 professoras. Acolhimento e apaziguamento frente a um currículo inovador e alinhado às terias
549 críticas. Como alguém duvidaria disso? Os profissionais da educação se familiarizam com essa
550 narrativa e não demonstram qualquer desconforto, além disso, veem nesses escritos um lugar
551 seguro. O fenômeno pode ser atribuído ao discurso universalista que dificilmente enfrentará
552 a rejeição. Mas será que se trata de um currículo que valoriza as diferenças? Esse currículo
553 coloca em circulação persegue uma identidade individualista que não se preocupa com o

554 coletivo. Afinal, quem se interessa pela derrocada da democracia? Quem se interessa pelo
555 distanciamento das pessoas?

556 No que se refere à avaliação, o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio reitera a
557 concepção dos PCN (Brasil, 1997), qual seja, uma avaliação que transcende os aspectos
558 meramente biofisiológicos e considera habilidades, conhecimentos e contextos dentro do
559 processo educacional. Isso sugere uma tentativa de desconstruir a visão tradicional de
560 avaliação, buscando uma compreensão mais ampla e integral do desenvolvimento do
561 estudante.

562 Há um inegável questionamento das práticas convencionais ao destacar a importância
563 da coerência entre a avaliação e a proposta pedagógica. Isso implica em romper com modelos
564 padronizados de avaliação, buscando um alinhamento aos objetivos educacionais específicos
565 de cada contexto, valorizando a singularidade do ambiente educativo. Além disso, o texto
566 sugere uma desconstrução da tradicional hierarquia entre avaliador e avaliado, ao enfatizar
567 que a avaliação deve ser um processo participativo, envolvendo tanto professores quanto
568 estudantes nas tomadas de decisão. Essa abordagem colaborativa busca promover um
569 ambiente educacional mais inclusivo e engajado, onde as partes têm voz ativa no processo
570 avaliativo.

571 A ênfase na autonomia do estudante e na capacidade de adotar posicionamentos
572 críticos diante dos discursos sobre o corpo e a cultura corporal destaca a preocupação em
573 desconstruir a passividade discente diante das narrativas predominantes. Isso incentiva a
574 reflexão e a análise cuidadosa das representações corporais, visando à formação de indivíduos
575 mais autônomos e críticos. Por fim, ao reconhecer a multiplicidade de discursos culturais
576 corporais presentes nos variados campos da atividade humana, o texto ressalta a importância
577 de uma abordagem plural, que considere e respeite a diversidade de perspectivas na
578 compreensão da cultura corporal.

579 O discurso do Currículo Paulista se preocupa em desconstruir visões simplistas e
580 tradicionais sobre avaliação e práticas educacionais, promovendo uma abordagem mais
581 inclusiva, participativa e crítica no contexto do ensino e aprendizagem. Para tanto, é
582 necessário, entre outros aspectos, a diversificação dos métodos de avaliação (múltiplas
583 formas e flexibilidade nos critérios), envolvimento dos alunos no processo avaliativo, foco na
584 aprendizagem e no desenvolvimento etc.

585

586 **Referências:**

- 587 CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In:
588 SILVA, T. T. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes
589 Médicas, 1993. p. 143-172.
- 590 CORAZZA, S. M. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica,
591 2006.
- 592 FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- 593 HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso
594 tempo. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 22, n. 2, 2017. Disponível em:
595 <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 10 dez.
596 2023.
- 597 hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo:
598 WMF, 2017.
- 599 KAFKA, F. **A Metamorfose**. São Paulo: Excelsior, 2022.
- 600 MICHETTI, M. Coletivos e Redes Culturais no Brasil Contemporâneo: notas sobre as relações
601 entre cultura, economia e política na conjuntura neoliberal. **Arquivos do CMD**, [S. l.], v. 5, n.
602 1, p. 63–79, 2017. Disponível em:
603 <https://periodicos.unb.br/index.php/CMD/article/view/8967>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- 604 NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, M. G.;
605 NUNES, M. L. F. (Org.) **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**.
606 Curitiba: CRV, 2016.
- 607 OLIVEIRA, G. N. B.; NEIRA, M. G. O movimento de um *ethos* profissional num currículo de
608 formação em Educação Física. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 420-440, 2021.
- 609 PÉREZ GÓMEZ, A. I. Funções sociais da escola da reprodução à reconstrução crítica do
610 conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I.
611 **Compreender e transformar e ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-26.
- 612 SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**
613 **Etapa Ensino Médio**. São Paulo: SEDUC, 2020.
- 614
- 615
- 616