

A educação física escolar na reforma do Ensino Médio: um problema de justiça curricular¹

Physical education in high school reform: a problem of curricular justice

La educación física escolar en la reforma de la enseñanza media: un problema de justicia curricular

João Luís Coletto da Silva²

Eder da Silva Silveira³

Resumo

Neste artigo tem-se o objetivo de identificar e compreender as principais ponderações presentes na bibliografia especializada sobre as implicações do Novo Ensino Médio para a Educação Física escolar à luz da justiça curricular. Realizou-se uma pesquisa qualitativa de cunho teórico-bibliográfico, buscando verificar e analisar a literatura disponível acerca do tema. A análise permite evidenciar que a Reforma do Ensino Médio produz diferentes injustiças curriculares. Compreende-se que a política do Novo Ensino Médio favorece e intensifica as condições de possibilidade para a negação da Educação Física escolar como direito atrelado à educação básica e à formação humana integral, configurando-se em um problema de justiça social e curricular.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino Médio; Currículo; Lei 13.415/2017; Justiça curricular.

Abstract

This article aims to identify and understand the main considerations present in the specialized literature about the implications of the New High School Education for school Physical Education in the light of curricular justice. A qualitative research of theoretical and bibliographical was carried out in order to verify and analyze the available literature on the subject. The analysis shows that the High School Reform produces different curricular injustices. It is understood that the New High School policy favors and intensifies the conditions of possibility for the denial of school Physical Education as a right linked to basic education and integral human formation, configuring itself as a problem of social and curricular justice.

Keywords: Physical Education; High School; Curriculum; Law 13.415/2017; Curriculum Justice.

Resumen

El objetivo de este artículo es identificar y entender las principales ponderaciones presentes en la bibliografía especializada sobre la Nueva Enseñanza Media (Novo Ensino Médio) para la Educación Física escolar a la luz de la justicia curricular. Se realizó una investigación cualitativa de carácter teórico-bibliográfico, buscando verificar y analizar la literatura disponible acerca del tema. El análisis permite evidenciar que la Reforma de la Enseñanza Media favorece e intensifica las condiciones de posibilidad para la negación de la Educación Física escolar como derecho vinculado a la educación básica y a la formación humana integral, configurándose en un problema de justicia social y curricular.

Palabras clave: Educación Física. Enseñanza Media. Currículo. Ley 13.415/2017. Justicia curricular.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio das seguintes agências de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

² Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul/RS – Brasil. E-mail: dicoletto@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3056-1901>.

³ Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul/RS – Brasil. E-mail: eders@unisc.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1242-2126>.

Contextualização

A reforma atual do Ensino Médio foi apresentada, inicialmente, através da Medida Provisória (MP) 746/2016, como primeira medida do governo de Michel Temer, quase que imediatamente após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Naquele momento, o texto original da MP 746 retirou do currículo do Ensino Médio as disciplinas de Artes, Sociologia, Filosofia e Educação Física. Na ocasião, uma ampla mobilização nacional, incluindo entidades nacionais e regionais das áreas, pressionou parlamentares e governo. Em fins de novembro daquele ano, uma Comissão Mista encarregada de discutir a MP no Congresso, incluiu a obrigatoriedade de Artes e Educação Física no currículo, deixando a cargo do Conselho Nacional de Educação, através de uma futura Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), avaliar e deliberar quanto à volta da Filosofia e da Sociologia como componentes obrigatórios.

Posteriormente, a MP foi convertida na Lei 13.415/2017 e, no ano de 2018, foi homologada a BNCC (BRASIL, 2018) e publicada às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). As alterações estabelecidas pelos novos dispositivos normativos nacionais retiraram da Educação Física escolar o caráter de disciplina, de componente curricular obrigatório, reduzindo-a ao *status* de “estudos e práticas” alinhados à BNCC (BRASIL, 2018). Esse direcionamento foi confirmado tanto pela BNCC como pelas DCNEM de 2018, que trataram a presença da Educação Física escolar como “estudos e práticas” de caráter facultativo aos estudantes nos casos previstos em Lei, devendo ser tratados de forma “contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (BRASIL, 2018, n.p.)⁴. Ao mesmo tempo, por ser parte da formação geral básica, ficou estabelecido que os estudos e práticas poderão ser contemplados a critério dos sistemas de ensino, “em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de Língua Portuguesa e da Matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares” (BRASIL, 2018, n.p.).

O processo de “implementação” do Novo Ensino Médio começou em parte do Brasil no ano de 2019, quando as escolas indicadas como piloto passaram a planejar ou vivenciar processos de flexibilização curricular. Oficialmente, em muitos estados, o Novo Ensino Médio iniciou nas escolas-piloto em 2020, juntamente com a pandemia e, em 2022, conforme cronograma do Ministério da Educação (MEC), passou a vigorar em todo o território nacional. Entre as principais mudanças está uma nova organização curricular, baseada nas áreas do conhecimento e por competências e habilidades, incluindo as

⁴ Os casos facultativos que a Lei n. 10.793, de 2003, ainda em vigor, estabelece como optativo à prática da Educação Física escolar para os alunos, são os seguintes: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática de educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO); - VI – que tenha prole (BRASIL, 2003).

“aprendizagens essenciais socioemocionais”, com base em uma organização e num planejamento supostamente inter e transdisciplinar, bem como na BNCC (BRASIL, 2018).

Com a reforma, passou a constar no artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), reformulado pela Lei n. 13.415/2017, que o currículo do Ensino Médio brasileiro passa a ser dividido em duas partes: a primeira, de formação geral básica, vinculada ao documento da BNCC (BRASIL, 2018) e com carga horária até o limite de 1.800 horas; e a segunda, considerada diversificada, composta por “itinerários formativos”, dos quais cada estudante cursa apenas um. Com isso, a carga horária total passou das 2.400 horas para 3.000 horas. Em relação aos itinerários formativos, ficou instituído um número de até cinco, sendo quatro referentes à cada área do conhecimento e um relacionado à formação técnica profissional de nível médio. Na formação geral básica, portanto, seguindo os dispositivos normativos nacionais, apenas Língua Portuguesa e Matemática foram tratadas como disciplinas obrigatórias em todos os três anos do Ensino Médio.

Há um conjunto muito amplo de pesquisas sobre a Reforma do Ensino Médio em todo o país apontando muitos dilemas e fragilidades da política⁵. A modificação da distribuição da carga horária, por exemplo, tem sido analisada como uma mudança que provoca a fragilidade do Ensino Médio enquanto formação básica, pois enfraquece sua finalidade de aprofundamento dos conhecimentos científicos. A reforma em curso tornou evidente que o novo currículo ficou mais fragmentado e diminuiu consideravelmente a carga horária de acesso ao conhecimento geral básico. A Educação Física escolar, por exemplo, praticamente desapareceu do currículo do Ensino Médio durante a experiência das escolas-piloto. Quanto à docência, aponta-se para a tendência de ela ficar reduzida à execução de procedimentos técnicos e de conteúdos ligados às competências padronizadas e alinhadas com as avaliações de larga escala e às necessidades econômicas atuais (SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2021).

As pesquisas também estão destacando diferenças que estão ocorrendo na implementação do Novo Ensino Médio, considerando as redes públicas e privadas de ensino. Na escola privada, por exemplo, percebe-se que os itinerários formativos podem ocorrer por dentro da mesma área do conhecimento e através de cursos oferecidos nos componentes curriculares, de forma isolada ou interdisciplinar, em arranjos mais abertos e que fortalecem a formação geral básica e a relação teoria-prática. Já em redes públicas,

⁵ Além de um amplo conjunto de artigos publicados em fluxo contínuo em diversos periódicos científicos do Brasil, destacamos cinco dossiês específicos sobre a Reforma do Ensino Médio, publicados entre 2017 e 2022, nas seguintes revistas:

- 1) *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139 (2017): Dossiê “Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova ‘ordem e progresso’”, disponível em <https://www.scielo.br/j/es/i/2017.v38n139/>;
- 2) *Retratos da Escola*, v. 11, n. 20 (2017): Dossiê “A reforma do Ensino Médio em questão”, disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/30>;
- 3) *Trabalho Necessário*, v. 19, n. 39 (2021): Dossiê “A reforma do Ensino Médio na contramão da democracia”, disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/2497>;
- 4) *Retratos da escola*, v. 16, n. 34 (2022): Dossiê “O que esperar do Novo Ensino Médio?”, disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/44>;
- 5) *Retratos da escola*, v. 16, n. 35 (2022): Dossiê “A implementação do Novo Ensino Médio nos estados”, disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/45>.

percebe-se ser menor a autonomia da escola, sobre a qual recai a imposição de itinerários compostos por conteúdos e componentes esdrúxulos preestabelecidos, diminuindo ou impedindo as condições de possibilidade de integração com a formação geral básica.

O contexto atual também é caracterizado pela existência de muitos municípios no país com apenas uma escola de Ensino Médio. Em alguns deles será ofertado apenas um ou, no máximo, dois itinerários formativos, pois não há recursos humanos, infraestrutura e investimento adequados nas redes públicas estaduais para efetivar o discurso da escolha difundido pelos defensores da reforma. Nestes casos, há muita ilusão em relação à ideia de escolha no Novo Ensino Médio. As escolas têm continuado com os mesmos recursos humanos e de infraestrutura, aumentando ainda mais o número de professores ministrando disciplinas sem ter tido uma formação inicial ou continuada que dê o suporte necessário. Vale lembrar que no contexto da Reforma do Ensino Médio tivemos a Emenda Constitucional 95/2016, que instituiu uma nova regulamentação do Teto dos Gastos Públicos, limitando consideravelmente os investimentos em áreas essenciais e sociais, como a Educação, por um período de 20 anos. A Reforma do Ensino Médio tem sido vista como uma política de currículo com profundos descompassos em relação às políticas de formação e valorização de professores e de financiamento da educação pública.

Consideramos que, quando pesquisamos ou avaliamos uma política educacional curricular, é necessário considerar parâmetros que estejam além dos números obtidos em avaliações standardizadas, isto é, faz-se necessário observar critérios baseados em questões relacionadas à justiça social, tais como: a reforma consegue produzir justiça curricular e diminuir as desigualdades de acesso, permanência e conclusão do Ensino Médio? Induz experiências curriculares baseadas em uma concepção de formação humana integral ou formata currículos para uma educação adaptada à racionalidade hegemônica que prioriza a formação de sujeitos produtivos, para a produtividade e resilientes, para a adaptação? Diminui as desigualdades entre as escolas públicas e privadas ou aumenta ainda mais? Fortalece a gestão democrática da escola pública ou amplia a capilaridade para novas formas de regulação, gerenciamento, intensificação e precarização do trabalho docente?

Inspirados nestas interrogações é que ancoramos o presente artigo, que está vinculado a uma pesquisa de doutorado em Educação ainda em desenvolvimento sobre o tema da Educação Física escolar no âmbito da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Um dos objetivos da pesquisa em curso visa explicar as implicações centrais da reforma para a Educação Física sob a perspectiva da justiça curricular (SILVA, 2018; PONCE; ARAÚJO, 2019). Entendemos que a Educação Física escolar sofre complexas ameaças na política do Novo Ensino Médio, uma vez que o direito ao seu acesso, que está associado à formação humana integral, passou a ser violado com a implementação da reforma. Por esta razão, compreendemos que estamos diante de um complexo processo de injustiça curricular, entendido como uma dimensão ou expressão das injustiças e desigualdades sociais que se manifestam em políticas curriculares como a do Novo Ensino Médio.

No domínio da pesquisa supracitada, assumimos como objetivo deste artigo identificar e compreender as principais ponderações presentes na bibliografia pesquisada

sobre as implicações do Novo Ensino Médio para a Educação Física escolar. Uma revisão bibliográfica acerca do tema nos permitiu inferir que a Educação Física escolar na reforma atual do Ensino Médio ainda não foi analisada a partir das lentes da justiça curricular, como temos efetivado em nosso estudo. Este artigo, portanto, apresenta um primeiro ensaio de análise bibliográfica a partir da revisão realizada, explicitando reflexões e informações que reforçam nosso argumento central, a saber: a reforma do Ensino Médio provoca injustiça social e curricular, pois produz e/ou agrava às condições e possibilidades de garantir o direito à educação geral básica na perspectiva de uma formação humana integral. Entendemos, evidentemente, que tal argumento poderia se aplicar a várias áreas e disciplinas que compõem o currículo escolar, todavia, neste artigo, ficaremos circunscritos à Educação Física e suas conexões com o tema da justiça curricular no contexto do Novo Ensino Médio.

Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa qualitativa de cunho teórico-bibliográfico, sendo a revisão e a análise bibliográfica os principais procedimentos de caráter empírico. Esta revisão foi realizada no Portal de Periódicos da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no *Google Acadêmico*. A abrangência temporal das buscas ficou delimitada entre os anos de 2016 até o presente (janeiro de 2023). Nas coletas foram utilizados os seguintes descritores, juntamente com o operador booleano “AND”: “Educação Física” AND “Reforma do Ensino Médio”; “Educação Física” AND “Novo Ensino Médio”; “Educação Física” AND “contrarreforma do Ensino Médio”; “Educação Física” AND “BNCC”; “Educação Física” AND “justiça curricular”; “Justiça curricular” AND “Ensino Médio”; “Justiça curricular” AND “contrarreforma do Ensino Médio”.

Todo o material foi organizado no *Microsoft Office Word*, conforme o tipo da produção acadêmica, sendo mais comuns os artigos, as dissertações de Mestrado, as teses de Doutorado e os capítulos de livros. Com inspiração metodológica em Bardin (2010), realizamos uma primeira leitura sem ter o objetivo de aprofundar a análise, com o intuito de observar as principais categorias, temáticas e objetos ou problemas das pesquisas. Na sequência, identificamos quais estudos se distanciavam ou se aproximavam do objetivo de nossa investigação. Após esta etapa, entendida como pré-análise, realizamos como procedimento o registro e a codificação dos principais temas de cada trabalho, por meio da construção de sínteses problematizadoras relacionadas ao nosso propósito.

O número total de estudos levantados que se aproximaram do nosso escopo, isto é, relacionados ao tema da Educação Física escolar na reforma atual do Ensino Médio, foi de 52 trabalhos, distribuídos em 32 artigos científicos, 9 dissertações de Mestrado, 3 teses de Doutorado e 8 capítulos de livros. Devido aos limites deste texto e de seu caráter ensaístico, mobilizaremos a seguir apenas alguns destes trabalhos a fim de explorar e desenvolver nosso argumento central, parte da tese em construção, que compreende o Novo Ensino Médio como uma política que favorece e intensifica as condições de possibilidade para a negação da Educação Física escolar como direito atrelado à educação básica e à formação humana integral, configurando-se em um problema de justiça social e curricular.

A Educação Física como um problema de (in)justiça curricular na Reforma do Ensino Médio

O conceito de justiça curricular tem sido considerado potente para pensar a relação entre a educação e a justiça social (SILVA, 2018), e particularmente relevante para identificar processos de (in)justiças produzidas através do currículo e das políticas curriculares contemporâneas.

A rigor, no campo da Educação, temos sido tributários das contribuições de Nancy Fraser (2002) que, ao argumentar que a justiça social deve incorporar aspectos que vão além da redistribuição, abrangendo as dimensões do reconhecimento e da representação (ou participação, como também é referenciado na literatura), acabou colaborando para atualizar as abordagens analíticas do currículo escolar a partir destas dimensões da categoria da justiça social⁶.

Nesta perspectiva, Ana Tarabin e Judith Jacovkis (2019), argumentam sobre a necessidade de incorporarmos as três dimensões/categorias da justiça social (Redistribuição, Reconhecimento e Representação/Participação) quando falamos em justiça curricular:

Hablar de justicia curricular, por tanto, implica incorporar las dimensiones de distribución, reconocimiento y representación en el análisis del conocimiento escolar. Desde el punto de vista de la distribución, se refiere a la **necesidad de garantizar el acceso de todos los grupos sociales a un conjunto de conocimientos básicos para su desarrollo personal y su inclusión social**. Desde el punto de vista del reconocimiento, se vincula con la importancia de garantizar un conocimiento escolar **que tenga en cuenta los saberes y experiencias de diferentes grupos sociales**. Desde el punto de vista de la representación, se asocia con la necesidad de **garantizar la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones** sobre el qué y el cómo se enseña, avanzando en la configuración de escuelas democráticas en términos de Apple y Beane (1999) (TABARIN; JACOVKIS, 2019, p. 885, grifos nossos).

A justiça curricular, portanto, é tomada como uma das dimensões de um conceito mais amplo, o de justiça social. Jurjo Torres Santomé explica:

A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às **necessidades e urgências de todos os grupos sociais**; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um **mundo mais humano, justo e democrático** (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 9, grifos nossos).

⁶ O conceito de justiça social tem uma historicidade, abarcando diferentes correntes e elementos quando se discute o que é necessário para se produzir uma sociedade justa. Em artigo recente, Minussi e Ramos (2021, p. 301) observam que, embora possua pouco mais de 50 anos, “o conceito como compreendemos hoje é recente”, sendo composto por três categorias-abordagens: a Redistribuição, o Reconhecimento e a Representação (esta última, também apresentada na literatura como Participação). Para maior aprofundamento sobre o conceito de justiça social sugerimos a leitura deste artigo e, sobre as contribuições de Fraser para a noção de justiça curricular, recomendamos o artigo de Roberto Rafael Dias da Silva (2018).

Para Connell (2006), a justiça curricular enquanto promotora de uma justiça social, deve pautar a sua proposta de currículo por meio de três princípios: ser a favor dos indivíduos mais desfavorecidos da sociedade; gerar maiores participações e equidades sociais, através de um currículo comum; e fomentar uma maior igualdade entre as classes sociais.

No Brasil, a partir de leituras e contribuições de diferentes autores, tais como Torres Santomé (2013), Estevão (2001), Connell (2006) e Fraser (2002), o conceito tem sido atualizado e utilizado em diferentes pesquisas, com destaque as que vem sendo desenvolvidas no interior do Grupo de Estudos e Pesquisa em justiça curricular (GEPEJUC) da PUC-SP, sob liderança da professora Branca Jurema Ponce.

A premissa da justiça curricular, conforme Ponce e Araújo (2019), deve contemplar três dimensões:

São elas: a **dimensão do conhecimento**, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna, que norteará a seleção dos conteúdos do currículo; a da **convivência escolar democrática e solidária**, que admite os conflitos e as divergências, para que se consolidam os valores humanitários e se crie uma cultura de debate e respeito ao outro; e a do **cuidado com todos os sujeitos do currículo** para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos, que inclui desde as boas políticas públicas de formação e de contratação de professores que os dignifiquem até os cuidados das redes de proteção aos mais vulneráveis, passando por boas condições nos espaços e boa utilização dos tempos escolares. (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 1058, grifos nossos).

Nesta direção, a justiça curricular é apresentada como “conceito e prática em construção, como possibilidade contra-hegemônica na construção de políticas curriculares [...]” (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 1068). Assim, considerando essas observações, nos mobilizamos neste artigo a partir das seguintes interrogações: o que informam ou ponderam as produções acadêmicas recentes sobre as implicações do Novo Ensino Médio para a Educação Física escolar e em que medida evidenciam um problema de (in)justiça curricular?

A análise de nossas fontes bibliográficas permite identificar diferentes implicações da Reforma do Ensino Médio para a Educação Física escolar na direção de uma injustiça social, seja no âmbito da função social do componente curricular e sua importância na escola, seja sobre a docência e o impacto da reforma para o professor, ou mesmo sobre o conhecimento escolar e o direito dos estudantes à Educação Física em seus processos formativos. A leitura dos principais dispositivos normativos do Novo Ensino Médio e a análise dos insumos oriundos da revisão bibliográfica sobre o tema permitem-nos explorar o argumento de que a reforma atual do Ensino Médio produz injustiça curricular em todas as dimensões sinalizadas em nosso referencial teórico. Neste artigo, entendemos que as subcategorias do conceito de justiça curricular oriundas da obra de Nancy Fraser (Redistribuição, Reconhecimento e Representação/Participação) e as desenvolvidas por Branca Jurema Ponce e colaboradores (Conhecimento, Cuidado e Convivência) são complementares, isto é, estabelecem uma relação de complementaridade que potencializam o entendimento da justiça curricular. Desse modo, nossa perspectiva

analítica parte da possibilidade de agrupamento destas subcategorias e do pressuposto de que, além de complementares, elas possuem uma relação de interdependência, pois são relacionais e não hierárquicas em termos de análise. Sendo assim, ainda que a sequência de nosso texto estabeleça uma divisão-agrupamento de nossas categorias de análise, esta terá apenas um caráter didático-argumentativo a fim de cumprirmos com o nosso objetivo principal: identificar e compreender as principais ponderações presentes na bibliografia especializada sobre as implicações do Novo Ensino Médio para a Educação Física escolar à luz da Justiça curricular.

Implicações no âmbito da Redistribuição/Conhecimento

Com base em nosso referencial teórico, operar com a dimensão da justiça curricular relacionada à Redistribuição/Conhecimento implica problematizar a realidade a partir de questões como: Quais conhecimentos são selecionados e compõem o currículo escolar? Garante-se o acesso de todos/as a um conjunto de conhecimentos básicos para o desenvolvimento pessoal e para a inclusão social? Os conhecimentos selecionados valorizam saberes e vivências cotidianas e do senso comum? A seleção do que ensinar incorpora conhecimentos locais e globais? Os conhecimentos selecionados são representativos da diversidade racial, cultural, de gênero e de classe? Eles vinculam ou exprimem a presença de Direitos Humanos na experiência curricular?

Sobre esse aspecto, podemos inferir que a Reforma do Ensino Médio se configura como um problema de justiça curricular para a Educação Física pois, ao considerarmos os dispositivos normativos nacionais, ela não mais é tratada como disciplina obrigatória no currículo, sendo reduzida a “estudos e práticas”. Esta realidade acaba por não garantir em território nacional tempos e espaços definidos para o acesso de todos/as aos conhecimentos e experiências de Educação Física escolar, o que acaba por restringir este acesso.

A Reforma do Novo Ensino Médio acabou ampliando a incerteza sobre a disponibilidade do componente e de seus conhecimentos no processo formativo, seja por parte da comunidade acadêmica, gestores e professores, seja por discentes, independentemente do percurso curricular que será ofertado (OLIVEIRA, 2022). A questão do tempo e do espaço se tornou uma barreira em certas matrizes curriculares estaduais, visto que os estados diminuíram a carga horária destinada à Educação Física, em conformidade com o limite máximo estabelecido para a formação básica geral. Sobre este tema, Molina Neto (2023) realizou ponderações críticas ao número de horas-aulas que foi destinado à Educação Física na Portaria nº 350/2021, no Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa sinalizou que a Educação Física escolar, na vigência deste documento, ficou restrita a 1 hora-aula, apenas no 1º ano do Ensino Médio. O autor argumentou, contestando esta realidade, que o desenho curricular instituído compromete a formação humana e o trabalho docente.

A incerteza sobre a redistribuição dos conhecimentos da Educação Física escolar foi criticada em vários dos estudos mapeados sobre o tema, assim como foi criticada a

forma como está regulamentada a presença da disciplina nos currículos escolares. A discussão na literatura não perpassa apenas o fato de estar sendo tratada como “estudos e práticas” nos documentos nacionais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). De forma geral, é latente na bibliografia a restrição do acesso à Educação Física pela restrição do número de horas-aulas ofertadas, bastante limitado com a Reforma. A crítica enfatizada no conjunto dos textos é de que o Novo Ensino Médio deixou de reconhecer o caráter crítico dos saberes que este componente curricular pode promover para uma formação cidadã e democrática. Sobre este tema, Molina Neto (2023) observou o uso de certas expressões, problematizando o fato de que muitas matrizes curriculares tendem a apresentar termos historicamente progressistas da Educação Física com uma lógica conservadora ou limitada.

Nessa perspectiva, Bastos, Santos Júnior e Ferreira (2017) mencionaram que a prática do Novo Ensino Médio valoriza mais os aspectos tecnicistas do que a perspectiva de natureza humanista, o que ratifica o alinhamento da Educação Física escolar a um projeto educacional dominante por parte desta política curricular. Para estes autores, a reforma não tem o objetivo de promover um saber crítico da/na Educação Física.

Considerando as diferenças de acesso à Educação Física escolar entre redes públicas e privadas de ensino, também pode-se inferir que o Novo Ensino Médio prejudica, principalmente, os sujeitos de classes sociais mais baixas, pois nelas é que estão os estudantes que mais necessitam da garantia de tempos e espaços para a Educação Física escolar, pois apresentam maiores dificuldades para acessar outras práticas corporais fora da escola (SOARES; ABREU; TEIXEIRA, 2018). Em outras palavras, sobre este aspecto, na bibliografia analisada há a compreensão de que a reforma vai ampliar ainda mais as desigualdades já existentes entre os alunos das redes privadas e públicas (BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO, 2017; TEIXEIRA et al., 2021), pois o seu currículo não é orientado para a igualdade e justiça social, prejudicando a luta para novos direitos estarem legitimados (PONCE, 2018; PONCE; ARAÚJO, 2019).

Mesmo havendo um número limitado das horas-aulas para a redistribuição dos conhecimentos da Educação Física no currículo da formação geral do Novo Ensino Médio, essa situação poderia ser menos problemática, caso algum itinerário formativo da área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias disponibilizasse tempos e espaços para este componente. Mas isso não é regra para os sistemas e comunidades, uma vez que os dispositivos normativos nacionais flexibilizam a obrigatoriedade ao deslocar a disciplina ao status de “estudos e práticas”. Além disso, existem vozes dissonantes acerca da identidade da Educação Física escolar em relação a sua localização na área de conhecimento das Linguagens.

Quanto ao Novo Ensino Médio promover uma parte do currículo por meio dos itinerários formativos, na bibliografia analisada também se compreendeu que esse arranjo curricular pode reduzir uma das proposições emancipadoras que a Educação Física poderia desempenhar junto à sua área de conhecimento (GOMES; SOUZA, 2020; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2022). Essa questão pode gerar falsas prerrogativas à luz da redistribuição dos conhecimentos ou do desenvolvimento parcial da construção formativa dos sujeitos

(PONCE; NERI, 2015). Além disso, também foi possível evidenciar na bibliografia o fato de alguns estados brasileiros possuírem documentos que reduzem a função social da Educação Física, prejudicando ou diminuindo suas condições de exercício da interdisciplinaridade com outras áreas (SOUZA; RAMOS, 2017).

Implicações no âmbito do Reconhecimento/Cuidado

Assumimos as categorias do Reconhecimento e do Cuidado como outra dimensão analítica da justiça curricular. Conforme nosso marco teórico, as principais problematizações que orientam a análise sobre a (in)justiça curricular neste eixo são: Os conhecimentos selecionados envolvem todos os sujeitos do currículo? O currículo reconhece e/ou incorpora os saberes e experiências dos diferentes grupos sociais? Pautase pelo bem-estar individual e coletivo? Fortalece ou institui redes de proteção aos mais vulneráveis? Garante o direito à educação? Contribui para uma formação humana integral e cidadã?

As ponderações encontradas nos documentos e na literatura disponível sobre a Educação Física no Novo Ensino Médio permite identificar que, também nesta dimensão, a Educação Física escolar transformou-se em um problema de justiça social ao produzir injustiças curriculares. Ao retirar tempos e espaços deste componente, consequentemente, retira-se do currículo conteúdos que poderiam contribuir para fomentar práticas corporais na direção da saúde e do desenvolvimento de habilidades, bem como do desenvolvimento de formas de linguagem e comunicação através de culturas corporais do movimento.

Como observou Oliveira em texto clássico da década de 1980, o movimento é a característica essencial da Educação Física. “Não há Educação Física sem o movimento humano, e isto a distingue das demais disciplinas. Os seus elementos são a ginástica, o jogo, o esporte e a dança. A simples prática dessas atividades não caracteriza a existência de Educação Física” (OLIVEIRA, 1983, p. 104). Neste sentido, os dispositivos nacionais que regulam a reforma, ao colocarem este componente como “estudos e práticas” e não como disciplina, acabam flexibilizando a necessidade de profissional formado para ministrar estes estudos e práticas (como não é disciplina, poderia ser ministrado por qualquer professor/a por dentro de outro componente curricular). Desse modo, fere-se o reconhecimento do professor e da própria disciplina, precarizando o trabalho docente e fragilizando o cuidado com a formação humana integral e cidadã. Não obstante, nos itinerários de formação técnica profissional de nível médio, também existe a possibilidade de contratação de profissionais de notório saber para o exercício da docência. Esse problema foi denunciado de forma mais contundente no trabalho de Molina Neto *et al.* (2017). Segundo os autores, a política do Novo Ensino Médio aprofunda a questão da precarização do trabalhador, pois possibilita a inclusão de treinadores nos espaços formativos ao amparar certa legalidade do sujeito de “notório saber”, como um dos possíveis mediadores dos saberes nos cotidianos curriculares.

Assim, desconsidera-se os conhecimentos científicos e sociais que esta classe profissional e acadêmica lutou para concretizar, não reconhecendo a capacidade de

transformação que o professor de Educação Física é capaz de engendrar no processo formativo, ignorando a necessidade de uma formação inicial e continuada adequada para a prática docente. Nesta direção, uma reforma que distorce uma formação política e ética integrada dos procedimentos formativos que fazem parte da carreira dos educadores, pode ser (auto)identificada como um retrocesso, pois além de ferir a autonomia e liberdade do docente (BASTOS; SANTOS JÚNIOR; FERREIRA, 2017), enfraquece a esperança de materializar transformações, e produz uma violência em relação ao professor, interferindo não só no conhecimento curricular, mas na precarização do cuidado de todos os sujeitos e em todos os espaços escolares (PONCE; ARAÚJO, 2019; 2021).

Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), neste aspecto, refletiram que a simples inclusão de algum tema da Educação Física em itinerário formativo na área de Linguagens e suas Tecnologias não garante que os estudos e práticas serão ministrados por profissionais formados em Educação Física, devido à flexibilidade imposta com a reforma. Além de dificultar o acesso e transformação de determinados conhecimentos, não são garantidos o cuidado e o direito de o trabalhador exercer o seu ofício profissional conforme a sua formação. Há um descuido particular relacionado à função social dos saberes da Educação Física. Esse arranjo curricular atrapalha, inclusive, o desenvolvimento de uma organização coletiva dos/das profissionais da área, impondo obstáculos ao exercício da participação democrática enquanto classe trabalhadora. Ao contrário: favorece processos que geram mais conformismo da realidade do que resistência. No campo da prática, destaca-se na literatura o fato de que pode aumentar o número de estudantes realizando exercícios físicos “livres” ou desconectados de um rigor pedagógico e qualitativo em termos de suas técnicas. Com a reforma, considera-se também que houve uma ampliação das condições de possibilidade da Educação Física escolar produzir percursos esportivos excludentes (BELTRÃO, 2019; SANTOS; DOMINGUÊZ; BRITO NETO, 2020).

Implicações no âmbito da Participação/Convivência

A terceira e última dimensão da (in)justiça curricular que gostaríamos de abordar é a Participação/Convivência. Como nas demais categorias analíticas, ela também foi pensada a partir de um conjunto de 6 problematizações organizadas a partir do diálogo com nossos referenciais teóricos: A experiência curricular fomenta e desenvolve uma convivência escolar democrática e solidária ou tem como princípio principal a meritocracia? Conduz os sujeitos ao exercício da autonomia? Educa para a participação, fomentando-a no cotidiano escolar? Todos participam na construção dos currículos, incluindo a seleção dos conhecimentos? Há participação na gestão administrativa e financeira da escola? Garante a participação da comunidade na tomada de decisões?

Observando esta dimensão na e a partir do nosso enfoque, isto é, a partir da Educação Física escolar, também compreendemos que o Novo Ensino Médio produz injustiça social através do novo currículo. Por um lado, diminui o acesso de todos nas práticas corporais, reduzindo a disponibilização de momentos de socialização que podem permitir uma formação para além da aquisição de competências gerais oriundas da BNCC.

Afinal, “a Educação Física, apesar de ser uma atividade essencialmente prática, [não se reduz a ela e] pode oferecer oportunidades para a formação do ser humano consciente, crítico, sensível à realidade que o envolve” (OLIVEIRA, 1983, p. 97).

Estudos mapeados indicam que, quanto à autonomia, a Reforma também retira do professor, bem como de sua comunidade, as possibilidades de participação no currículo escolar. A seleção dos conhecimentos já surge pronta na escola e alinhada à BNCC. A discussão acerca de quais são os objetos de ensino da Educação Física e as possíveis maneiras para estarem introduzidos nas práticas escolares do Novo Ensino Médio foi enfrentada por Beltrão (2019). Neste trabalho, considera-se que a BNCC (BRASIL, 2018) aprofunda as contradições na escola ao reforçar um currículo ancorado por competências e habilidades. De acordo com Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), entre as sete competências da área de Linguagens e suas Tecnologias no documento da BNCC (BRASIL, 2018), apenas uma está alinhada de modo mais direto à Educação Física escolar, enquanto as outras trazem generalizações ou nem se relacionam com o seu campo. Já sobre as habilidades da BNCC (BRASIL, 2018), considerou-se que a grande maioria não dá conta de abranger conhecimentos ou objetos pedagógicos da Educação Física. Ou seja, além de não propiciar tempos e espaços coerentes para que ocorra um adequado processo formativo, o Novo Ensino Médio ainda distorce o sentido social deste componente curricular, precariza o trabalhador docente e impõe múltiplas barreiras para que ocorra uma distribuição justa dos saberes, o que enfraquece a formação integral à luz da justiça curricular.

Outra questão relevante que localizamos neste eixo diz respeito à influência de parcerias público-privadas e das avaliações standardizadas que igualmente passam a regular o currículo escolar desde aquilo que é valorizado e selecionado nas disciplinas, incluindo regulações do funcionamento das dinâmicas da própria escola em relação às experiências de participação e decisão coletiva. Nesse sentido, observa-se no conjunto destes estudos algumas críticas relativas ao modelo gerencial do Estado contemporâneo, especialmente sobre a regulação da escola pelas avaliações e o reforço da meritocracia no currículo por competências (MAGALHÃES; MAIA, 2019; CAZUMBÁ, 2018; MORENO *et al.*, 2021). O fato de fragilizar ou negar o acesso aos conhecimentos da Educação Física escolar enquanto produções sociais que proporcionam dignidade ou manutenção e luta pela proteção da vida, o Novo Ensino Médio prejudica a universalização da democracia e, consequentemente, enfraquece a classe trabalhadora e/ou estudantil para conquistarem outros direitos à luz da justiça curricular.

De acordo com Ponce e Araújo (2019), a dimensão do conhecimento contém intencionalidades relacionadas com o tipo de ser humano, visão de mundo, e sociedade em que se acredita e se busca concretizar. Nesse sentido, Gomes e Souza (2020) corroboram ao mencionar que a Educação Física sustenta a existência da humanidade, por meio de uma cultura corporal compromissada com a história, a ética, a estética, a moral, a afetividade, etc. Quando a Reforma do Ensino Médio retira tempos e espaços da Educação Física escolar, acaba contribuindo para aumentar as desigualdades sociais ao não se importar com a dimensão do cuidado frente aos indivíduos, principalmente os da classe

social mais baixa, cuja maioria tem na escola pública a única oportunidade de ter acesso ao conjunto de conhecimentos e práticas que compõe este componente curricular. A Educação Física passa a ter dificuldades de auxiliar as juventudes na construção de suas autonomias, pois as políticas curriculares atuais demonstram um currículo que não prioriza o âmbito crítico, muito menos se importam em ofertar condições dignas para os sujeitos estudarem e/ou trabalharem (PONCE; NERI, 2015).

Para Correia, os saberes da Educação Física são capazes de auxiliar o Estado que se autodeclara como democrático, participativo, justo, cultural, etc., por meio de práticas pedagógicas que aprofundem a integralidade da formação das juventudes em suas múltiplas configurações, como as “lúdicas, gímnicas, rítmicas expressivas, marciais ou de combate, esportivas, folclóricas, circenses” (2019, p. 69). Cientes que a justiça curricular valoriza os diferentes formatos possíveis de proporcionar os conhecimentos, Ponce e Araújo situam que ela “se ancora não apenas no aspecto cognitivo, mas também no corporal, nas percepções e nas emoções dos sujeitos” (2019, p. 1060). Logo, tratar a Educação Física como um conjunto de estudos e práticas, retirando seu caráter de disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, acaba por produzir injustiças curriculares por meio dos obstáculos e limites que passam a ser impostos à formação humana integral. A Educação Física é essencial para a formação das juventudes de forma multidimensional, incluindo saberes de cunho “histórico, psicológico, filosófico, biológico, técnico, estético e expressivo, ético e político” (CORREIA, 2019, p. 71). Por esta razão, existe uma conexão com a dimensão da democracia que é bastante significativa, pois se a reforma impõe obstáculos aos estudantes para que leiam o mundo e a si próprios através de conhecimentos que historicamente se atravessam nos saberes produzidos nas práticas corporais, acaba por não contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, autônoma e emancipada (PONCE; NERI, 2015).

Considerações finais

Objetivamos neste texto identificar e compreender as principais ponderações presentes na bibliografia especializada sobre as implicações do Novo Ensino Médio para a Educação Física escolar à luz da justiça curricular. Para isso, partimos de uma pesquisa qualitativa de cunho teórico-bibliográfico, sendo a revisão e a análise bibliográfica os principais procedimentos de caráter empírico. Como nosso objetivo está relacionado a uma pesquisa maior que analisa a Educação Física escolar na reforma atual do Ensino Médio na perspectiva da justiça curricular, buscamos destacar alguns aspectos do conjunto da produção analisada, evitando reduzir nosso texto a um relatório de revisão bibliográfica, sem abarcar a variedade de dimensões temáticas e de abrangências analíticas que certamente poderiam ser feitas. Nossa escolha foi por mobilizar algumas ponderações sobre as implicações do Novo Ensino Médio para a Educação Física, em especial aquelas que nos ajudam a explorar uma tese em construção a respeito da justiça curricular. Por este motivo, não foram explorados neste texto bibliografias que expressam ambivalências às

ponderações que apontavam para os problemas de justiça curricular na política educacional analisada.

A pesquisa na bibliografia disponível e nos documentos oficiais nacionais da reforma permitiu identificar diversas implicações que o Novo Ensino Médio tem gerado à Educação Física escolar, seja no que tange à não garantia do acesso aos conhecimentos do seu campo, seja no desrespeito à construção sócio-histórica desta disciplina, ou mesmo em relação à desvalorização do trabalhador. Ao fim e ao cabo, não se reconhece que a Educação Física deveria ser concebida como um direito a todas as classes sociais e estudentes, pressuposto para uma sociedade democrática e para uma educação com (e para a) justiça social. O currículo da Reforma do Ensino Médio produz e reproduz procedimentos que caracterizam aspectos de uma injustiça curricular na Educação Física escolar.

Em suma, demonstramos que as principais ponderações encontradas na bibliografia à luz da justiça curricular evidenciam que a reforma do Ensino Médio produz injustiças curriculares, vistas como um problema de justiça social, na medida em que produz implicações relativas ao reconhecimento dos sujeitos, à redistribuição do conhecimento e à garantia do cuidado e da participação. Tais barreiras emancipatórias podem ser evidenciadas nos temas que envolvem a flexibilização do currículo e os obstáculos colocados à formação humana integral das juventudes.

Nessa conjuntura, Ponce e Neri (2015) afirmam que toda a política pública a favor da justiça curricular deve ter a função de auxiliar no desenvolvimento da dignidade humana, promovendo instrumentos que garantam a concretização dos direitos defendidos por cada legislação. Entretanto, o Novo Ensino Médio projeta o oposto quando a sua normativa coloca em xeque o acesso de direitos básicos, como os conhecimentos do campo da Educação Física, assim como o respeito e o cuidado com todos os sujeitos.

Diante disso, concordamos com Ponce (2018), que reitera que a justiça curricular também atua como forma de resistência e de ação contra as injustiças sociais, visando um outro universo curricular para ser materializado nas práticas escolares. Com essa defesa, ressaltamos que este estudo poderá servir para aprofundar ainda mais o debate e a luta pelo direito à Educação Física no Ensino Médio, visto que se trata de contemplar a sua finalidade em procedimentos que promovam a justiça curricular e social.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BASTOS, Robson; SANTOS JÚNIOR, Osvaldo; FERREIRA, Marcelo. Reforma do ensino médio e a educação física: um abismo para o futuro. *Motrivivência*, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 38-52, set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p38>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BELTRÃO, José. *Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física*. 2019.

267f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28890?mode=full>. Acesso em: 5 jan. 2022.

BELTRÃO, José; TAFFAREL, Celi; TEIXEIRA, David. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656-680, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.7024>. Acesso em: 8 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003*. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei 9294, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. In.: *Diário Oficial da União*, 17 de fevereiro de 2017, pp. 1-3. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno (CP). *Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2018, seção 1, pp. 120-122. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso: 14 fev. 2023.

BUNGENSTAB, Gabriel; LAZZAROTTI FILHO, Ari. A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida. *Motrivivência*. Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 19-37, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p19>. Acesso em: 17 jan. 2022.

CAZUMBÁ, Elson Correia. *Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Física presentes na BNCC do Ensino Médio*. 2018. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/862>. Acesso em: 3 jan. 2022.

CONNELL, Raewyn W. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, 2006.

CORREIA, Walter. O “novo” Ensino Médio: há lugar para a Educação Física? In: CARREIRA FILHO, Daniel; MOURA, Diego; SILVEIRA, Sérgio Silveira; CORREIA, Walter (org.). *Educação Física no ensino médio: questões e reflexões*. Curitiba: CRV, 2019. p. 59-75.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Villar. *Justiça e Educação: a justiça plural e a igualdade complexa na escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, Denise; LOPES, Rodrigo; MOLINA NETO, Vicente; WITTIZORECKI, Elisandro; SILVA, Lisandra. A reforma do ensino médio e a educação física escolar: das reminiscências aos futuros possíveis. In: WACHS, Felipe; ALMEIDA, Felipe; LARA, Larissa (org.). *Democracia e emancipação: desafios para a educação física e ciências do esporte na América Latina.*, v. 2. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2019. p. 72-87. Disponível em: <https://www.pacolivros.com.br/democracia-2>. Acesso em: 13 jan. 2022.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Lisboa, n. 63, p. 7-20, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.1250>. Acesso em: 23 fev. 2023.

GOMES, Gabriel Vielmo; SOUZA, Maristela da Silva. A secundarização da Educação Física na reforma do ensino médio. *Germinal: Marxismo e educação Em Debate*, v. 12, n. 1, p. 389–400, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v12i1.36056>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MAGALHÃES, Álcio; MAIA, Júlio. A educação física escolar no contexto da contrarreforma do ensino médio (lei nº 13.415): a resistência pela insistência na crítica e na articulação ciência, cultura e trabalho. *Pensar a Prática*, Goiânia, 2019, v. 22, e54757. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/54757>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MINUSSI, Valéria Pereira; RAMOS, Nara Vieira. Justiça social: uma trajetória conceitual. *Revista Teías*, v. 22, n. 64, 2021, p. 300-315. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50123>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MOLINA NETO, Vicente. Menos educação física, menos formação humana, menos educação integral. *Revista Movimento*, v. 29, e29001, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.125819>. Acesso em: 08 fev. 2023.

MOLINA NETO, Vicente; FONSECA, Denise; SILVA, Lisandra; LOPES, Rodrigo; WITTIZORECKI, Elisandro. A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a Era do Gelo. *Motrivivência*, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p87>. Acesso em: 8 jan. 2022.

MORENO, Danilo Bastos; ANDRADE, César Augusto Barroso de; ALVES, Maria Emanuela Cordeiro; RODRIGUES, Leonardo Coelho. A percepção dos gestores das escolas de ensino médio em Fortaleza sobre a importância da educação física como componente curricular. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 59-64, set./dez. 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/27514/17822>. Acesso em: 12 de jan. 2023.

OLIVEIRA, Nathalia Doria. *Reforma curricular do ensino médio: uma análise sobre a noção de linguagem e suas implicações para a Educação Física*. 2022. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Natal, RN, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/48428>. Acesso em: 23 jan. 2023.

OLIVEIRA, Nathália; ARAÚJO, Allyson. As linguagens na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: diálogos com a Educação Física. *Revista Educação Em Questão*, v. 60, n. 63, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n63ID28991>. Acesso em: 25 jan. 2023.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *O que é Educação Física?* São Paulo: Brasiliense, 1983.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/apresentacao.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

PONCE, Branca Jurema. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/60533>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.3, p. 1045-1074 jul./set. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1045-1074>. Acesso em: 21 fev. 2023.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. Pós-pandemia no Brasil: a necessária retomada e ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1432-1459, out./dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1432-1459>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 02 p. 331 - 349 abr./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23663>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ROCHA, Bruna Beatriz da. *Educação Física no ensino médio: os dilemas da disciplina com a lei nº 13.415/* Bruna Beatriz da Rocha - 2020. 76 p. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/41361?mode=full>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SANTOS, Arthur Cabral dos; DOMINGUÊZ, Bianca Barros; BRITO NETO, Anibal Correia; Base nacional comum curricular do ensino médio: reflexões sobre a presença ausente da Educação Física. In: RODRIGUES, Anderson Patrick (org.). *Educação física na escola básica*, livro 02: no Chão da Escola [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 15-32. Disponível em: https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_3228e53e6f3749d084abffcea1eb648a.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

SILVA, Roberto Rafael dias da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 34, e168824, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698168824>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro; OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, p. 1562-1585, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15298>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SILVEIRA, Sérgio. Educação Física no Ensino Médio: subsídios para uma política pública. In: CARREIRA FILHO, Daniel; MOURA, Diego; SILVA, Sérgio; CORREIA, Walter (org.). *Educação Física no Ensino Médio: questões e reflexões*. Curitiba: CRV, 2019, p.16-46.

SOARES, Marta; ABREU, Meriane; TEIXEIRA, Carla. A Reforma do Ensino Médio – 2017: notas sobre a Formação de Professores, a Educação e a Educação Física. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, MG, v. 25, n. 02, p. 452-473, maio/ago., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393ER-v25n2a2018-10>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SOUZA, Maristela; RAMOS, Fabrício. Educação física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio. *Motrivivência*, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 71-86, set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p71>. Acesso em: 20 fev. 2023.

TARABINI, Aina; JACOVKIS, Judith. ¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v. 17, n. 3, p. 880-908, jul./set. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p880-908>. Acesso em: 19 fev. 2023.

TEIXEIRA, David; BOÂS JUNIOR, Jaildo; RIBEIRO, Alexsandro; CRUZ, Eunice; BELTRÃO, José. Educação Física Escolar na Pandemia da COVID-19: Experiências no Ensino Médio do Nordeste Brasileiro. *Educación Física y Ciencia*, v. 23, n. 4, e198, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/23142561e198>. Acesso em: 19 fev. 2023.

TELES, Juslei Teixeira. *A Disciplina educação física para o nível médio nos discursos das reformas brasileiras (1971-2017)*. 2021. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Grande Dourados, MS, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4891>. Acesso em: 17 jan. 2023.

TENÓRIO, Jederson Garbin. Melhor um pássaro na mão do que dois voando? Educação física escolar e lei 13415/2017. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, v. 11, n. 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/re.v11i2.43699>. Acesso em: 25 jan. 2023.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação*. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

Como citar este documento:

SILVA, João Luís Coletto da; SILVEIRA, Éder da Silva. A educação física escolar na reforma do Ensino Médio: um problema de justiça curricular. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14399, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14399>.