



EDUCAÇÃO FÍSICA E MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA NO CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE/UFG)

PHYSICAL EDUCATION AND SOCIAL MARKERS OF DIFFERENCE AT THE CENTER FOR TEACHING AND RESEARCH APPLIED TO EDUCATION (CEPAE/UFG)

EDUCACIÓN FÍSICA Y MARCADORES SOCIALES DE LA DIFERENCIA EN EL CENTRO DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN APLICADAS A LA EDUCACIÓN (CEPAE/UFG)

Santhiago Magalhães Almeida Nery • Eduarda Carolina Irber • Vitor Hugo Marani

Resumo

Este estudo analisa como os marcadores sociais da diferença — “Raça e Etnia”, “Classe Social” e “Gênero e Sexualidade” — atravessam o Plano de Ensino de Educação Física do CEPAE/UFG, investigando a presença, a relação com políticas públicas e a literatura. Sob análise documental qualitativa, foram mapeadas a frequência e o contexto das menções desses marcadores, identificando desproporções: “Raça e Etnia” (54) lideram; seguido por “Classe Social” (24); e “Gênero e Sexualidade” (12). Os dados apontam para relações das categorias com conteúdos da cultura corporal, como: “Raça e Etnia” com danças, jogos e lutas; “Classe Social” com esportes, danças e jogos; e “Gênero e Sexualidade” com dança. Os resultados revelam um currículo que avança na crítica às desigualdades e valorização das culturas africana e indígena, mas que pode progredir em temas de diversidade sexual. A discussão destaca o potencial do CEPAE/UFG para preencher lacunas e contemplar equitativamente esses marcadores.

Palavras-chave: Currículo; Educação Física Escolar; Marcadores Sociais da Diferença; Colégio de Aplicação.

Abstract

This text analyzes how social markers of difference – “Race and Ethnicity”, “Social Class”, and “Gender and Sexuality” – permeate the Physical Education Teaching Plans of CEPAE/UFG, investigating their presence and relationship with public policies and literature. Adopting a qualitative document analysis, the study mapped the frequency and context of mentions to the markers, identifying disproportions: “Race and Ethnicity” (54 mentions) leads; followed by “Social Class” (24 mentions); and “Gender and Sexuality” (12 mentions). The data point to associations of the categories with body culture contents, such as: “Race and Ethnicity” with dances, games, and fights; “Social Class” with sports, dances, and games; and “Gender and Sexuality” with dance. The results reveal a curriculum that advances in the critique of inequalities and valorization of African and Indigenous cultures, but can progress on themes of sexual diversity. The discussion highlights the potential of CEPAE/UFG to fill gaps and equally contemplate these markers.

Keywords: Curriculum; Physical Education in Schools; Social Markers of Difference; Application School.

Resumen

Este texto analiza cómo los marcadores sociales de diferencia – “Raza y Etnia”, “Clase Social” y “Género y Sexualidad” – atraviesan los Planes de Enseñanza de Educación Física del CEPAE/UFG, investigando su presencia y relación con políticas públicas y literatura. Adoptando un análisis documental cualitativo, el estudio mapeó la frecuencia y el contexto de las menciones a los marcadores, identificando desproporciones: “Raza y Etnia” (54 menciones) lidera; seguido por “Clase Social” (24 menciones); y “Género y Sexualidad” (12 menciones). Los datos señalan asociaciones de las categorías con contenidos de la cultura corporal, como: “Raza y Etnia” con danzas, juegos y luchas; “Clase Social” con deportes, danzas y juegos; y “Género y Sexualidad” con danza. Los resultados revelan un currículo que avanza en la crítica a las desigualdades y valorización de las culturas africana e indígena, pero puede progresar en temas de diversidad sexual. La discusión destaca el potencial del CEPAE/UFG para llenar vacíos y contemplar equitativamente esos marcadores.

Palabras clave: Currículo; Educación Física en las Escuelas; Marcadores Sociales de Diferencia; Escuela de Aplicación.





INTRODUÇÃO

Este estudo desenvolve discussões sobre Educação Física, planos de ensino e currículo, especificamente sob o recorte do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), por meio das contribuições de Sacristán (2000), no que diz respeito ao currículo prescrito. As discussões acerca dessa temática consideram uma historicidade recente, constituída a partir de marcos importantes no desenvolvimento da Educação Física no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997), e, mais recentemente, a Base Nacional Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Tais marcos, instituídos por meio de documentos orientativos, revelam a perspectiva de currículo que vem sendo adotada pelo governo brasileiro, visto que, no país, grande parte da população pertencente à classe trabalhadora utiliza o ensino público. Deste modo, a perspectiva de currículo adotada gera impactos sociais, projetados para além do ambiente escolar, dado que tais documentos orientam tanto o ensino público como a iniciativa privada no país (Brasil, 2018).

Neste recorte investigativo, a compreensão de currículo adotada, conforme Silva (2003) explica, volta-se para o sujeito e para discussões reflexivas, contextuais e culturais. Em outra perspectiva, Neira e Nunes (2009) trazem que, mais do que a realidade social dos indivíduos, é preciso compreender também os estigmas imputados que perpassam o ambiente escolar e normatizam aspectos étnicos, raciais, de gênero, da orientação sexual e outros elementos que circunscrevem as diferenças entre as pessoas. Essa ideia, alinhada ao pós-estruturalismo, compreende, conforme contribuem Silva (2003) e Neira e Nunes (2009), o currículo como território de negociações contínuas sobre conhecimentos, estigmas e diferenças. Logo, o currículo está para além da organização de conteúdos, pois é a linguagem em operação que seleciona, nomeia, silencia e hierarquiza experiências corporais, silencia e hierarquiza experiências corporais. Assim, os planos de ensino, como materializações textuais de parte do currículo, operam como dispositivos discursivos que autorizam determinados modos de compreender o corpo e interditam outros.

Tal movimento, nesse estudo, articula-se à perspectiva dos Estudos Culturais Físicos (ECF) (*Physical Cultural Studies*), que, ao focar no corpo, na cultura física e nas relações de poder, fornece lentes para analisar como as dinâmicas sociais se manifestam no currículo (Silk; Andrews; Thorpe, 2017). Nesse sentido, possibilita-se o reconhecimento de temas sensíveis ao cenário educacional que perpassam a condição humana, a partir dos chamados marcadores sociais da diferença, como, por exemplo, raça,





sexualidade, classe social, entre outros (Zamboni, 2014). Ainda em articulação com Silk, Andrews e Thorpe (2017), essas categorias, por vezes, são tensionadas e lançadas para “fora” da margem curricular, o que resulta na ausência de abordagem curricular formal do trato de questões imperativas para a formação social, cultural e política de estudantes, dado que essas relações atravessam, não apenas uma disciplina em especial, mas todo o currículo escolar.

Dessa perspectiva, os marcadores sociais da diferença são interpretados como campo de possibilidades em que as identidades são contestadas, reinventadas e ressignificadas. Como afirma Zamboni (2014), é importante destacar que essas categorias não são estáticas e nem estão pré-estabelecidas, bem como salientar que cada uma destas está associada a uma determinada posição social, possui uma história e pode atribuir certas características aos indivíduos nela agrupados. O autor afirma ainda que, para além de sinalizar o modo como os sujeitos são entendidos em um registro de diferenças, a noção de marcadores sociais permite pensar no modo como algumas diferenças sociais passam a ser operadas sob um regime de desigualdades, diminuindo as condições de existência para alguns enquanto garante melhorias para outros.

Assim sendo, o escopo deste estudo dirige seu enfoque especificamente para o ambiente escolar, em particular a Educação Física, entendendo que cabe a ela trabalhar com representações e identidades expressas na cultura corporal e as pessoas que com elas se envolvem, sempre considerando a influência das relações de poder (Neira; Nunes, 2009). Essa lógica, segundo as explicações dos autores, afeta todos/as da comunidade escolar, sejam estudantes, docentes, equipe diretiva, entre outros/as.

Tomou-se como objeto de estudo o currículo do CEPAE/UFG — especificamente, seus Planos de Ensino da disciplina de Educação Física —, uma instituição pública federal brasileira de educação infantil, ensino fundamental, médio e pós-graduação. Possui sede em Goiânia, Goiás, Brasil, e é uma unidade de ensino, pesquisa e extensão em educação da UFG, além de constituir campo de estágio especializado junto à universidade, conforme afirma seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (CEPAE, 2018). A função social do CEPAE, assim como a dos colégios de aplicação em geral, baseia-se na integração de teoria e prática pedagógicas na formação de alunos/as e professores/as, servindo como campo de experimentação para inovações em didática e gestão escolar, dedicado a aplicar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela UFG, conforme especificações da Portaria nº 694, junto a suas alterações de 23 de setembro de 2022, do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2022).





Cabe ressaltar que é um diferencial do CEPAE o fato de comprometer-se a oferecer uma formação educacional contínua, que se inicia na primeira infância por meio de seu Departamento de Educação Infantil (DEI) e se estende até a pós-graduação, com um Programa *Stricto Sensu* voltado para a qualificação de profissionais da educação básica. Isso favorece uma perspectiva pedagógica abrangente, na qual os/as professores/as desempenham suas funções com uma visão de formação humana que perpassa as diferentes etapas da vida, seja na educação básica ou ensino superior, que se verifica no desenvolvimento contínuo de atividades interligadas de ensino, pesquisa e extensão.

O interesse por esta instituição surgiu a partir do contato direto com sua realidade educacional, primeiramente por meio de estágio no DEI e, posteriormente, influenciado também pela participação no Grupo de Pesquisa Corpo, Diferença e Educação Física (CODEF), aliado à atuação voluntária no Programa de Iniciação à Pesquisa (PIP), vinculado ao projeto de pesquisa “Gênero, sexualidade e educação física: como são (in)formadas as propostas curriculares dos colégios de aplicação no Brasil?”. Paralelamente, experiências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), também ambientadas no CEPAE, permitiram perceber nuances da prática docente que extrapolam o currículo formal, mas que neste momento não constituem o objeto de análise no presente trabalho.

Do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa justifica-se pela escassez de estudos que analisem currículos de Educação Física em colégios de aplicação pela perspectiva dos marcadores sociais da diferença. A revisão de literatura revela uma lacuna nesse âmbito, com apenas dois trabalhos relacionados: o estudo de Conceição *et al.* (2020) sobre estruturação curricular no colégio de aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, e a pesquisa de Pimentel *et al.* (2019) acerca do currículo do CEPAE/UFG, ambos na área da Educação Física. Contudo, nenhum deles desenvolve formulações específicas sobre como os marcadores sociais da diferença atravessam a organização curricular dessas instituições que, por sua natureza experimental e vinculação universitária, representam espaços privilegiados para investigar inovações curriculares e suas limitações.

Diante desse panorama, como os temas dos marcadores sociais da diferença atravessam a proposta curricular, por meio dos Planos de Ensino, da disciplina de Educação Física no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás? Com base neste questionamento, o presente estudo buscou analisar como os marcadores sociais da diferença — categorizados aqui, para melhor adequação aos resultados obtidos, em “Raça e Etnia”, “Classe Social”, e “Gênero e Sexualidade” — atravessam o currículo de Educação Física do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da





Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), investigando sua presença nos Planos de Ensino e sua relação com políticas públicas e desafios institucionais.

Dessa forma, a escrita subsequente está organizada sob as seguintes seções: a) Percurso metodológico, que trata de detalhar o tipo de abordagem e de pesquisa adotados, explicitando os procedimentos de coleta, categorização e interpretação dos dados; b) A Educação Física e marcadores sociais da diferença no currículo do CEPAE, em que os resultados são analisados e discutidos em três subseções, relacionadas a cada categoria, examinando a frequência, o contexto e as associações desses marcadores com os conteúdos da cultura corporal, com políticas públicas e seus desafios; e, c) Considerações finais, contendo uma síntese dos achados, reflexões e limitações do estudo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este recorte investigativo adota metodologicamente os princípios da abordagem qualitativa, caracterizada pela centralidade da interpretação dos/as pesquisadores e pelo compromisso com a compreensão aprofundada da realidade social (Martins, 2004). Especificamente, trata-se de uma pesquisa documental, de caráter descritivo, que pode ser utilizada para investigar a realidade social, cultural e histórica por meio da análise crítica de registros, estes constituídos de diferentes documentos, tanto de caráter normativo como orientativo (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015).

Delimitar o escopo da pesquisa foi necessário diante da inviabilidade de analisar com qualidade toda a gama de documentos que constroem a proposta curricular de Educação Física do CEPAE, como planos de aula, sequenciadores didáticos e outros. A opção pelos Planos de Ensino justifica-se por constituírem o elemento central de materialidade do currículo: embora representem apenas parte do todo, são eles que formalizam, por série escolar, objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e referências, operando como dispositivos orientadores dos discursos e práticas pedagógicas na área. A escolha pelos Planos de Ensino parte do entendimento de que tais documentos estruturam enunciados sobre o corpo, a diferença e a cultura. Como textos institucionais, produzem efeitos de verdade, estabilizam categorias e definem os contornos do dizível no interior da disciplina.

Portanto, para isso, foram coletadas, no site oficial da instituição (CEPAE/UFG), as versões vigentes dos Planos de Ensino da disciplina de Educação Física, correspondentes aos anos de 2024 (2º, 4º e 6º anos do Ensino Fundamental), 2023 (7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio), 2021 (1º ano do Ensino Fundamental) e não datados (3º e 5º anos do Ensino Fundamental).

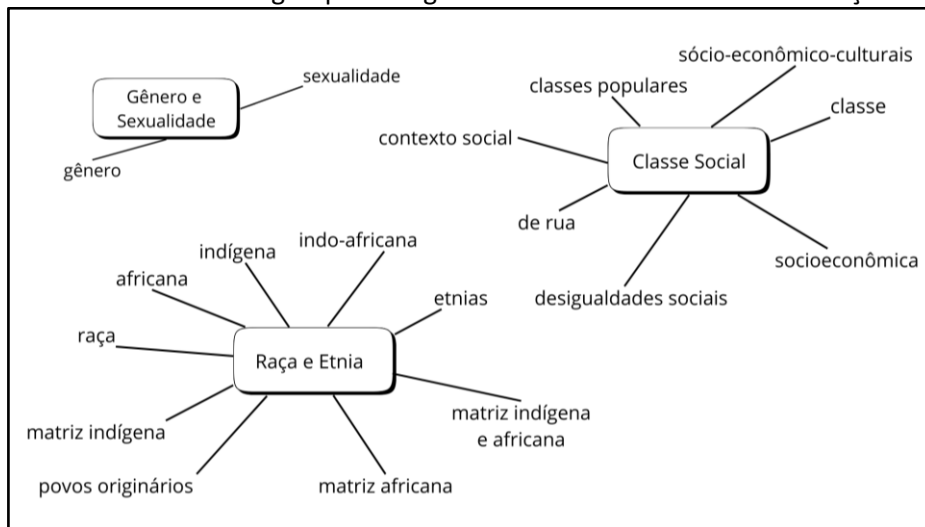




Para descrever e interpretar os dados colhidos, foi empregada a análise de conteúdo de Bardin (2016), respeitando as suas etapas propostas, que podem ser resumidas em: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, categorização e análise dos resultados. Portanto, após a organização dos documentos obtidos, o processo investigativo iniciou-se por meio da leitura integral dos Planos de Ensino, visando à imersão nos dados, o que teve como consequência a identificação de unidades de contexto e, por conseguinte, a emergência de unidades de análise. Com base em seu significado e contexto, essas unidades de análise foram categorizadas em agrupamentos temáticos que foram definidos e, apoiados nos dados obtidos, despontaram na estruturação de três categorias: “Classe Social”, “Gênero e Sexualidade” e “Raça e Etnia”.

Sendo assim, visando justificar a escolha das categorias, mostra-se, a seguir, o Esquema 1, que demonstra a diversidade de termos por categoria de marcador social da diferença encontrados em todos os Planos de Ensino:

Esquema 1 – Diversidade terminológica por categoria de Marcador Social da Diferença



Fonte: construção dos autores.

Conforme expõe o Esquema 1, em relação à escolha das categorias, ressalta-se que os critérios estabelecidos emergem dos resultados recolhidos, em que objetivou-se organizá-los conforme a aproximação de seus sentidos e o que já se conhece de marcadores sociais da diferença. Ou seja, as categorias que aparecem neste estudo estão relacionadas com as evidências apresentadas pelo currículo, por meio dos Planos de Ensino, do CEPAE.





A observância do esquema visual permite, então, constatar quantitativamente o número de diferentes termos encontrados, bem como ilustra, de forma qualitativa, a abrangência e as lacunas na abordagem de cada eixo temático nos Planos de Ensino de Educação Física do CEPAE. Nota-se, então, certa assimetria relacionada à diversidade de termos para cada categoria, pois, enquanto os marcadores de “Raça e Etnia” e “Classe Social” exibem uma rica teia de termos distintos, o eixo “Gênero e Sexualidade” apresenta um vocabulário mais restrito.

Após a pré-análise, codificação e categorização, a pesquisa direcionou-se para as interpretações dos dados, levantando inferências de significados com base nas categorias e estabelecendo relações com teorias e contextos sociais, que se desdobram nas seções a seguir.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA NO CURRÍCULO DO CEPAE

Conforme estabelece o PPC do CEPAE, a Educação Física

[...] tem o objetivo de estudar a cultura corporal como linguagem nas diferentes manifestações como nos esportes, jogos e brincadeiras, danças, lutas e ginásticas[...] e visa promover o desenvolvimento integral do aluno nos seus aspectos morais, éticos, estéticos, corporais, cognitivos, socioafetivos e políticos, valorizando a pluralidade de ideias e diversidade cultural, a relação do homem com seu semelhante e com a natureza (CEPAE, 2018, p. 80).

A construção desse entendimento da disciplina no CEPAE tem como princípios os fundamentos da abordagem crítico-superadora proposta por Soares *et al.* (1992). Logo, a Educação Física no CEPAE se sustenta em uma compreensão da cultura corporal que reconhece que os conhecimentos escolares não são neutros, mas resultam de disputas e contingências históricas. Portanto, mais do que a adoção isolada de modelos teóricos, a Educação Física no CEPAE se orienta por um movimento de síntese que reconhece a cultura corporal como expressão histórica, política e simbólica do movimento. Nessa direção, o currículo é compreendido como um campo de disputas em que os conhecimentos sobre a cultura corporal se estabelecem em meio a relações de poder, e não como verdades absolutas (Neira; Nunes, 2022).

Sabendo então a forma como a instituição reconhece a disciplina, é importante conhecer também as bases nas quais são estabelecidos os conteúdos a serem trabalhados, que se fundamentam nos seguintes alicerces da cultura corporal, conforme Pimentel *et al.* (2019): os jogos e brincadeiras, as lutas, os esportes, a dança, a ginástica e a cultura corporal de aventura na natureza (CCAN). Abaixo apresenta-se o Quadro 1, que expõe os conteúdos previstos para cada ano de escolarização, por escala:





Quadro 1 – Mapa de Conteúdos

Ano Escolar	1ª Escala	2ª Escala	3ª Escala	4ª Escala
1º ano EF	CCAN	Dança (Popular Brasileira)	Ginástica (Geral)	Jogos (Cultura Popular)
2º ano EF	Esporte (Marca)	Dança (Popular Regional)	CCAN	Jogos (Tradicionais e de Matriz Indígena)
3º ano EF	Esporte (Invasão)	Lutas (Contexto Comunitário e Regional)	Jogos (Contexto Regional)	Ginástica (Artística e Acrobática)
4º ano EF	Jogos (Competitivos e Cooperativos)	Dança (de Matriz Africana)	Lutas (de Matriz Indígena e Africana)	Esporte (Campo e Taco)
5º ano EF	Esporte (Rede/ Divisória)	Ginástica (Geral e Circo)	Dança (Contexto Mundial)	Jogos (Matriz Indígena)
6º ano EF	Esporte (Marca)	Jogos (Eletrônicos)	CCAN	Esporte (Invasão)
7º ano EF	Lutas (do Brasil)	Esporte (Rede/ Divisória)	Ginástica (Artística e Acrobática)	Esporte (Invasão)
8º ano EF	Ginástica (Métodos Ginásticos)	Jogos (Contexto Regional e Mundial)	Esporte (Rede/ Divisória)	Dança (Contexto Regional)
9º ano EF	Dança (Urbana)	Esporte (Invasão)	Lutas (Contexto Mundial)	Ginástica (Geral e Circo)
1º ano EM	Dança (de Salão)	Esporte (Rede/ Divisória)	CCAN	Esporte (Invasão)
2º ano EM	Ginástica (Acrobática)	Esporte (Marca)	Jogos (Cultura Popular)	Esporte (Invasão)
3º ano EM	Ginástica (Circo)	Lutas (Curta e Média Distância)		

Fonte: Pimentel *et al.* (2019, p. 4).

O Mapa de Conteúdos evidencia uma proposta curricular diversa, com presença de práticas contemporâneas, tradicionais, matrizes culturais africanas e indígenas, alinhando-se a uma função social transformadora. No entanto, é preciso reconhecer que apenas a visualização do Quadro 1 não dá conta de abranger toda a gradação de saberes e experiências vivenciados nas aulas de Educação Física. Assim sendo, emergem questionamentos: para além dos conteúdos propostos, como as questões raciais e étnicas são desenvolvidas nos Planos de Ensino de Educação Física? Há trabalho relacionado a questões de gênero e sexualidade? De que forma a classe social é abordada? Ou seja, em síntese, como os marcadores sociais da diferença estão imersos no currículo de Educação Física do CEPAE?

Para entender o conceito de marcadores sociais da diferença, argumentado por Zamboni (2014), é importante compreender primeiro que os indivíduos se distinguem de inúmeras formas, tendo em vista que seres humanos constroem as mais diversas identidades e, nesse processo, acabam sendo classificados de diferentes modos, sofrendo, por consequência, processos de discriminação. Daí





manifestam-se os marcadores sociais, que servem como dispositivo para categorizar os indivíduos a partir de seus aspectos de distinção, onde pode-se tomar, por exemplo, a cor da pele como aspecto da diversidade humana, o que enquadra a raça como marcador social da diferença (Zamboni, 2014).

Estes marcadores compõem parte fundamental para os resultados deste estudo, visto que as categorias estabelecidas para a análise do conteúdo são baseadas nesses grupos sociais, sendo elas: “Classe Social”, “Gênero e Sexualidade” e “Raça e Etnia”. Ainda de acordo com Zamboni (2014), cada marcador social de diferença possui uma história própria e se relaciona com a hierarquização em posições sociais, podendo privilegiar alguns enquanto limita as condições de vida de outros. Fica claro, então, que essas diferenças não são neutras, mas atuam sob um sistema maior de estruturas sociais.

Apresenta-se, a seguir, o Quadro 2, separado em três colunas que indicam, da esquerda para a direita, de forma respectiva: a categoria; o termo presente nos Planos de Ensino de Educação Física e número de menções, entre parênteses; e o total de menções:

Quadro 2 – Relação de categoria do marcador social de diferença; termo presente e total de menções, entre parênteses, para todos os anos de escolarização básica

Categoria do Marcador Social de Diferença	Termo presente (<i>entre aspas</i>) nos Planos de Ensino de Educação Física e número de menções (<i>em parênteses</i>)	Total de menções
Raça e Etnia	“africana” (1); “etnias” (2); “indígena” (11); “indo-africana” (1); “matriz africana” (10); “matriz indígena” (13); “matriz indígena e africana” (7); “povos originários” (1); “raça” (8).	54
Classe Social	“classe” (8); “classes populares” (2); “contexto social” (1); “de rua” (2); “desigualdades sociais” (2); “socioeconômica” (6); “socioeconômico-culturais” (3).	24
Gênero e Sexualidade	“gênero” (10); “sexualidade” (2).	12

Fonte: construção dos autores.

Essa distribuição evidencia uma desigualdade em relação à representatividade dos marcadores nos Planos de Ensino, onde as categorias “Raça e Etnia” e “Classe Social” concentram, aproximadamente, 77% do total de menções. A significativa disparidade numérica, em que a categoria mais citada é quatro vezes mais recorrente que a menos citada, sugere uma priorização temática para esses marcadores, enquanto expõe um vácuo em relação à categoria “Gênero e Sexualidade”, apontando para um campo que demanda maior aprofundamento e visibilidade nos documentos curriculares.





DAS LEIS AO CHÃO DO CEPAE: A CORPOREIDADE DE MATRIZES AFRICANAS E INDÍGENAS NO CURRÍCULO

Existem várias definições de raça. Biologicamente, o termo pode referir-se a populações de indivíduos geneticamente distintos, dentro da mesma espécie (Walker, 1988), mas também pode ser definido segundo critérios geográficos ou fisiológicos (Morris, 1992). Para este trabalho, será utilizada a definição social de raça, em que é entendida como uma forma de classificação que agrupa pessoas conforme traços físicos visíveis – como a cor da pele ou traços faciais – e aspectos culturais comuns, surgindo a partir de percepções coletivas que diferenciam grupos dentro de um contexto social (Barnshaw, 2008),

Já etnia, de acordo com o dicionário Michaelis (Etnia, 2025, on-line), refere-se a uma “comunidade ou grupo de pessoas caracterizadas por uma homogeneidade sociocultural com língua, religião e modo de agir próprios”. Para Naroll *et al.* (1964), grupos étnicos designam populações que se perpetuam biologicamente de forma geral, partilham valores culturais essenciais; formam um espaço de comunicação e interação; e contam com membros que se reconhecem mutuamente, e são reconhecidos por outros, como uma categoria distinta em relação a outras similares. Verifica-se, a partir de suas definições, como ambos, raça e etnia, são construções sociais e se sobrepõem no contexto da realidade.

Na prática, esses marcadores podem atuar de forma combinada, visto que um grupo étnico pode ser racializado, ao mesmo tempo em que características fenotípicas, muitas vezes, ganham significado cultural. Essa interseção mostra como ambos os conceitos, por vezes, são empregados em caráter coincidente, e a análise conjunta de raça e etnia revela como diferenças biológicas e culturais podem ser socialmente instrumentalizadas para criar e manter divisões.

Recordando o que traz o Quadro 2, foi demonstrado que a categoria “Raça e Etnia” se destaca em relação às demais, apresentando um total de 54 menções, número que representa mais que a metade do total de menções encontradas nos Planos de Ensino. Além disso, a variedade de termos diferentes – também a maior entre todas as categorias –, exposta no Esquema 1, consolida a ideia de que essa temática está incorporada aos Planos de Ensino da Educação Física do CEPAE de forma mais robusta.

Conhecendo, então, a importância de “Raça e Etnia” entre os marcadores sociais da diferença, apresenta-se, a seguir, para melhor visualização de como esse tema se apresenta no discurso pedagógico da instituição, o Quadro 3, que sistematiza destaques entre os termos identificados nos Planos de Ensino e recortes dos contextos em que aparecem. Cabe ressaltar que, para o Quadro 3 e Quadro 4,





optou-se por apresentar exemplos de contextos em que os termos são mencionados, em vez de todos na íntegra, tendo em vista o elevado número de menções e, por consequência, de contextos, o que poderia atrapalhar a fluidez do texto e dificultar a sua compreensão. Destaca-se também que as subcategorias foram formadas agrupando os termos com definições mais próximas entre si e que, na escolha dos destaques, verificou-se quais contextos se repetiam ou se assemelhavam e optou-se por trazer os destaques que melhor representassem os demais contextos similares:

Quadro 3 – Destaques entre termos e contextos para a categoria “Raça e Etnia”

Subcategoria e número de menções (entre parênteses):	Exemplo de contexto e Plano de Ensino em que foi mencionado:
Etnias (2)	“AVALIAÇÃO [...] A avaliação de cada objetivo específico por escala terá como expectativa a aprendizagem [...] Ampliou as possibilidades expressivas da corporalidade reconhecendo-as como patrimônio histórico e cultural das sociedades, grupos e etnias [...]”. – <i>Ens. Fund.: 4º ano.</i>
Matriz africana (10)	“V. CONTEÚDOS [...] Danças de matriz africana: Objetivo Geral: Compreender os fundamentos da dança através das suas manifestações de matriz africana. Objetivos Específicos: [...] Vivenciar diversas danças de matriz africana compreendendo sua origem e contribuição social [...]”. – <i>Ens. Fund.: 2º ano.</i>
Matriz indígena, povos originários (26)	“V. CONTEÚDOS [...] Objetivo geral: Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas brasileiras com destaque para a Capoeira, as lutas de matriz indígena e o Jiu-jitsu brasileiro. Objetivos específicos: [...] O significado cultural das lutas de matriz indígena. Elementos básicos das lutas de matriz indígena [...]”. – <i>Ens. Fund.: 7º ano.</i>
Matriz indígena e africana (8)	“IV. OBJETIVOS ESPECÍFICOS [...] Compreender e analisar os diversos elementos dos jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural [...]”. – <i>Ens. Médio: 2º ano.</i>
Raça (8)	“IV. METODOLOGIA [...] Ressaltamos ainda, os seguintes princípios metodológicos: [...] a análise e a reflexão sobre os processos de exclusão inclusão, baseados nos conflitos e contradições de gênero, raça, classe, geração e deficiência.” (Este destaque se repete de forma idêntica por 8 vezes, sendo uma em cada Plano de Ensino apontado abaixo.) – <i>Ens. Fund.: do 1º ao 6º ano e 9º ano</i> – <i>Ens. Médio: 3º ano</i>

Fonte: construção dos autores.

A investigação revela a preferência acerca de temáticas africanas e indígenas, o que se apoia também no que mostra o Quadro 2, o qual revela que, dos nove termos relacionados a “Raça e Etnia”, seis trazem as palavras “africana” e/ou “indígena”. Essa predominância reflete o contexto histórico e cultural





brasileiro, marcado pela presença e contribuição de povos indígenas e africanos desde o período pré-colonial e colonial (Cristóvão, 2000).

É pertinente observar que, dentro da própria categoria, há uma desigualdade em relação ao número de termos encontrados relacionados às temáticas indígena e africana, pois a subcategoria que abarca as expressões “matriz africana/africana” apresenta um total de dez menções, já a subcategoria “matriz indígena/indígenas/povos originários” apresenta mais que o dobro, com 26 menções. Apesar disso, as temáticas são trabalhadas em conjunto na subcategoria “matriz indígena e africana”, em que há oito menções que unem a discussão, demonstrando como raça e etnia podem atuar de forma combinada.

Quando se examinam os elementos da cultura corporal que orientam os Planos de Ensino associados à “Raça e Etnia”, percebe-se que essa categoria tende a ser mais mencionada, aliada a conteúdos de danças, jogos e, em menor número, lutas. Essa ocorrência explica-se pela natureza culturalmente e historicamente enraizada dessas práticas corporais, a exemplo do que é trazido pelo Quadro 3 quando cita “danças de matriz indígena (Môié-pedé-môié, Jancundá, carimbó)” e “lutas de matriz indígena (marajoara, huka-huka e derruba o toco)”. Essas manifestações são exemplos de expressão cultural e de reafirmação identitária, o que naturalmente as torna espaços privilegiados para discussões sobre raça, etnia e decolonização. Todavia, é importante destacar que essa temática não só pode como deve ser trabalhada também quando se fala de esporte, ginástica ou cultura corporal de aventura na natureza, apesar de haver maior proximidade com danças, jogos e lutas.

Já em relação à estruturação do Plano de Ensino em si, os termos relacionados à categoria “Raça e Etnia” são mencionados do início ao fim, sendo predominantes quando se fala de Conteúdos, Avaliação e Objetivos, mas também aparecendo mais timidamente na Ementa, no 2º e 4º anos do Ensino Fundamental, e Metodologia, na maior parte do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Apesar dos resultados para essa temática se distribuírem bem entre os diferentes anos de escolarização, há uma disparidade de menções no 2º e 4º anos do Ensino Fundamental, o que se explica, analisando o Quadro 1, pela preocupação em se trazer nessas séries jogos (2º ano), danças e lutas (4º ano) tradicionais e de matrizes indígenas e africanas, o que resultou no impulsionamento para a presença da temática.

As razões para essa alta incidência de menções para a categoria “Raça e Etnia” podem ser explicadas pelos avanços neste tema em relação às políticas públicas educacionais. O tema é referenciado, mesmo que de modo diminuto, nos PCNs (Brasil, 1997, p. 68), com valorização da pluralidade cultural e destaque para a diversidade étnica que compõe a sociedade brasileira. É também trabalhado, e de forma





mais enfática, no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001), em que a “Educação Indígena” é privilegiada, sendo inclusive incorporada como modalidade de ensino, com diagnóstico, diretrizes e objetivos próprios.

No âmbito da legislação brasileira, com a virada do milênio, foi sancionada a Lei n.º 10.639/2003 e suas posteriores alterações advindas da Lei n.º 11.645/2008, que, em suma, determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas de ensino fundamental e médio, sejam públicas ou privadas (Brasil, 2008). Todo esse esforço em trazer temas relacionados a “Raça e Etnia”, que se observa nas políticas públicas e na legislação, também gerou frutos no principal documento normativo para a educação brasileira atualmente, a BNCC. O documento prevê, para a disciplina de Educação Física, o ensino de “Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana”, “Danças de matriz indígena e africana” e “Lutas de matriz indígena e africana”, além de estabelecer quais habilidades devem ser trabalhadas no ensino destes conteúdos (Brasil, 2018).

Apesar da valorização curricular, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023) expõem o abismo entre o reconhecimento simbólico e a garantia de direitos: entre os jovens de 14 a 29 anos que não estudavam nem trabalhavam, a maioria – 67,6%, ou 7,37 milhões de mulheres e homens – era composta por pretos ou pardos. Isso demonstra que a inclusão curricular, embora importante, é insuficiente para superar as desigualdades raciais no sistema educacional.

Sendo assim, no âmbito legal houve um ponto de virada ao reconhecer a pluralidade brasileira. A presença recorrente de termos associados às matrizes africanas e indígenas pode ser interpretada como efeito da sedimentação normativa produzida pela legislação educacional. Além disso, pode ser lido como movimento discursivo que (re)inscreve essas matrizes no campo da cultura corporal, deslocando-as da marginalidade histórica para o estatuto de conhecimento legítimo. Assim, o currículo de Educação Física do CEPAE, então, por meio de seus Planos de Ensino, apresenta resultados na articulação entre raça, etnia e práticas corporais, demonstrando tratar a Educação Física como um espaço de vivência e aprendizados de culturas africanas e indígenas, colaborando, assim, para a difusão de práticas pedagógicas que enfrentam o racismo.





EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE CONFRONTO ÀS EXCLUSÕES RELACIONADAS A CLASSE SOCIAL

O conceito de classe social, tradicionalmente definido pela posição dos indivíduos na estrutura econômica, é ampliado contemporaneamente por autores como Pochmann (2013), que consideram não apenas a renda, mas também o acesso a bens culturais, a localização geográfica e as experiências sociais como elementos constitutivos da estrutura de classes.

A partir da análise do Quadro 2, observa-se que a categoria "Classe Social" ocupa uma posição intermediária em relação ao número total de menções, com 24 em sua integralidade, que correspondem a aproximadamente um quarto do corpus analisado. No entanto, um exame qualitativo, considerando também o que traz o Esquema 1, revela que sua presença é marcada por uma considerável diversidade terminológica. Com sete termos distintos, esta categoria aborda a classe social a partir de múltiplas perspectivas, demonstrando que há nuances para além do que indica a mera contagem numérica de menções.

Considerando sua relevância como marcador social de diferença, a análise da categoria "Classe Social" encontra-se especificada no quadro subsequente. O Quadro 4 organiza-se, estabelecendo, para essa temática, a relação entre os termos encontrados nos Planos de Ensino analisados e a ideia central que transmitem. Se determinou, assim como no Quadro 3, por apresentar exemplos de contextos em que os termos são mencionados, em vez de todos na íntegra, pelas mesmas razões já explicitadas, e a construção das subcategorias teve como critério a aproximação de conceitos entre os diferentes termos encontrados, unindo aqueles que possuem definições mais similares. Apresenta-se, abaixo, o Quadro 4:





Quadro 4 – Destaques entre termos e contextos para a categoria “Classe Social”

Subcategoria e número de menções (<i>entre parênteses</i>):	Exemplo de contexto e Plano de Ensino em que foi mencionado:
classe (8)	“IV. METODOLOGIA [...] Ressaltamos ainda, os seguintes princípios metodológicos: [...] a análise e a reflexão sobre os processos de exclusão inclusão, baseados nos conflitos e contradições de gênero, raça, classe, geração e deficiência”. (Este destaque se repete de forma idêntica por 8 vezes, sendo uma em cada Plano de Ensino apontado abaixo.) – <i>Ens. Fund.: do 1º ao 6º ano e 9º ano.</i> – <i>Ens. Médio: 3º ano.</i>
classes populares/contexto social/de rua (5)	“CONTEÚDO: [...] Objetivos Específicos: [...] Compreender os aspectos sócio históricos do Basquetebol, assim como os elementos de seu processo de esportivização, e os Movimento do Basquete de rua e para cadeirantes como símbolo de resistência”. – <i>Ens. Fund.: 3º ano.</i>
desigualdades sociais/ socioeconômica/ socioeconômico-culturais (11)	“CONTEÚDO: [...] Objetivo Geral: Compreender a dança no contexto mundial e os elementos que retratam características marcantes de cada cultura, fortalecendo a dança como um meio de expressão corporal, do sentimento, do ritmo e da fluência dos movimentos em consonância com as nuances do hip-hop que se constitui enquanto movimento de resistência e manifestação das desigualdades sociais. Objetivos Específicos: [...] Identificar o hip-hop como uma dança presente no contexto mundial e suas nuances que representam um [...] movimento de resistência e manifestação das desigualdades sociais [...]”. – <i>Ens. Fund.: 5º ano.</i>

Fonte: construção dos autores.

Ao examinar a ideia principal observada para os Planos de Ensino, no que tange à categoria “Classe Social”, concebe-se, alinhado ao que traz o Quadro 2, uma preocupação notável aos conceitos semelhantes a “classe”, “contexto social” e “socioeconômico”. As menções se concentram no tópico de Conteúdos, principalmente associadas à dança urbana e hip-hop ou a esportes de invasão, em uma lógica contextual que estabelece relações entre a atividade física trabalhada e as conjunturas econômicas e sociais, como pode-se constatar analisando conjuntamente o Quadro 4 e o Quadro 1, mas também aparecem nas Ementas e Objetivos dos Planos de Ensino. A exemplo dos contextos trazidos pelo Quadro 4, onde há destaque para as percepções de desigualdades sociais do movimento hip-hop, bem como se enfatiza a forma como o basquete se torna um movimento de resistência no ambiente “de rua”, no que é geralmente conhecido como “*Streetball*”.

Para compreender a ideia central em que os termos aparecem, é necessário entender outro tema de alta relevância associado às classes sociais: as desigualdades sociais. Estas buscam “entender a





existência de camadas ricas e pobres em nossa sociedade, a partir da análise dos seus determinantes e do seu processo de construção histórica” (Melsert; Bock, 2015, p. 775). As desigualdades sociais no Brasil possuem origens históricas que datam da época colonial, configurando-se como um dos traços mais persistentes e marcantes da formação nacional (Campos *et al.*, 2004).

Considerando os parâmetros do Banco Mundial na classificação da extrema pobreza e pobreza, dados do IBGE (2023) apontam para a redução da população pertencente a esses grupos, para o ano de 2022, mas permanecem somando pouco mais de um terço dos/as brasileiros/as. Ainda de acordo com o IBGE, em se tratando do ambiente escolar, essa informação ganha relevância quando verifica-se que, do total de 10,9 milhões de jovens que não estudavam e não estavam ocupados/as, 61,2% (6,67 milhões) eram jovens em situação de vulnerabilidade econômica. Percebe-se, então, que as condições socioeconômicas em que vivem os/as jovens brasileiros/as são muito desiguais e, por consequência, assim também é o acesso desses indivíduos ao estudo e ao trabalho.

A questão da desigualdade social está prevista em políticas públicas educacionais como os PCNs (Brasil, 1997), que associam o conceito às injustiças sociais (p. 69) e classificam a educação como um dispositivo na redução de desigualdades (p. 138). Essa preocupação está alinhada a políticas como o Plano Nacional de Educação (PNE), que já em 2001 destacava a necessidade de superar as desigualdades socioeconômicas no acesso e permanência na educação pública (Brasil, 2001).

Com base nos resultados apresentados no Quadro 4, é notório que a categoria "Classe Social" é abordada com variedade de termos e em quantidade numerosa, o que demonstra sensibilidade ao tema, principalmente vinculando práticas corporais a contextos socioeconômicos, ainda que com variações na profundidade das abordagens. Este é um cenário positivo, tendo em vista a importância do tema “desigualdade social” na problematização do limitado acesso à educação pelas camadas populares menos favorecidas.

O SILÊNCIO CURRICULAR EM RELAÇÃO A GÊNERO E SEXUALIDADE E A DANÇA COMO EXCEÇÃO

Historicamente, a palavra gênero era empregada exclusivamente para designar as diferenças de sexo. Como relata Silva (2003, p. 91), tudo indica que o termo gênero foi empregado pela primeira vez com um sentido próximo ao atual somente na metade do século XX, pelo biólogo norte-americano John Money, tendo sido utilizado especificamente para abordar os aspectos sociais relacionados ao sexo.





Silva (2003) ressalta ainda que há uma diferença importante entre "gênero" e "sexo" no entendimento contemporâneo, sendo o primeiro relativo a construções sociais, ao mesmo tempo em que o segundo está alinhado de forma exclusiva a fatores biológicos. Tendo isso em vista, para Scott (1995, p. 86), o conceito de gênero é construído sobre dois importantes alicerces: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

Quando se fala em orientação sexual ou sexo biológico, é comum conceber que se está falando exclusivamente sobre sexualidade. Diante disso, argumenta-se que “embora o sexo biológico e a orientação sexual estejam relacionados com a sexualidade humana, esta não se resume simplesmente ao biológico ou à orientação do desejo” (Prado; Ribeiro, 2010, p. 409).

Nesse sentido, a sexualidade humana pode ser compreendida a partir de três dimensões interligadas: o gênero e o papel social, que se estruturam com base nas distinções feitas entre os sexos e estão estritamente interligados (Scott, 1995); a orientação sexual, que se refere à atração romântica ou sexual entre os indivíduos; e, por fim, a identidade sexual, que se constitui por intermédio das mais diversificadas formas pelas quais os indivíduos vivem sua sexualidade e deve ser entendida como um constructo instável e mutável, em constante estado de transformação (Santos, 2010).

A proximidade entre gênero e sexualidade torna-se evidente quando se percebe que a maneira pela qual os indivíduos performam socialmente seu gênero frequentemente informa e é informada pelas expressões da sexualidade, considerando que normas de gênero regulam também quais corpos, desejos e práticas são legitimados ou não (Scott, 1995). Desse modo, a sexualidade é profundamente generificada, assim como o gênero é sexualizado, e a sua união permite compreender como marcadores sociais da diferença se entrelaçam na produção de subjetividades.

No momento em que se analisa o que trazem o Esquema 1 e o Quadro 2 a respeito da categoria “Gênero e Sexualidade”, os dados apontam para uma presença modesta, que registra apenas 12 menções. Este baixo número é agravado por uma evidente escassez na variedade de termos encontrados, restringindo-se aos termos básicos "gênero" e "sexualidade". Essa combinação de baixa frequência e escassa diversidade conceitual deixa nítido que o tema, ainda que nominalmente presente, acaba sendo deixado de lado nos Planos de Ensino, aparecendo apenas de forma superficial.

Dada a sua importância entre os marcadores sociais da diferença, a categoria “Gênero e Sexualidade” é detalhada no quadro a seguir, que evidencia a conexão entre os termos encontrados nos





Planos de Ensino e a frequência com que foram citados, bem como apresenta o contexto em que estes foram identificados. Cabe ressaltar que, para o Quadro 5, optou-se por apresentar todos os contextos em que os termos são mencionados, tendo em vista que o número de menções é reduzido e, portanto, torna-se possível a exposição de seus contextos sem prejuízo para sua fluidez textual ou entendimento.

Quadro 5 – Relação de termo presente e número de menções; Plano de Ensino em que foi mencionado; e contexto; para a categoria “gênero”

Termo presente	Plano de Ensino em que foi mencionado	Número de menções	Contexto (<i>termo presente destacado em itálico</i>)
gênero	<i>Ens Fund.: do 1º ao 6º ano e 9º ano</i> <i>Ens. Médio: 3º ano</i>	8	“IV. METODOLOGIA [...] Ressaltamos ainda, os seguintes princípios metodológicos: [...] a análise e a reflexão sobre os processos de exclusão/inclusão, baseados nos conflitos e contradições de <i>gênero</i> , <i>raça</i> , <i>classe</i> , <i>geração</i> e <i>deficiência</i> .” (Este destaque se repete de forma idêntica por oito vezes, sendo uma em cada Plano de Ensino apontado na segunda coluna e a última no Ensino Médio.)
	<i>Ens. Médio: 1º ano</i>	2	“V. CONTEÚDO [...] Eixo Temático: <i>Gênero</i> e <i>Sexualidade</i> na Dança [...] Objetivos Específicos: [...] Identificar os campos em que a dança está inserida na sociedade e a discussão com o <i>gênero</i> e a <i>sexualidade</i> [...]”
sexualidade	<i>Ens. Médio: 1º ano</i>	2	

Fonte: construção dos autores.

Em relação aos termos presentes apontados no quadro, destaca-se que a busca abrangeu termos correlatos, portanto relacionados não apenas à mulheridade, bem como também à identidade, transsexualidade, não-binariedade, entre outros. Entretanto, os resultados obtidos limitam-se aos listados. É possível inferir que a variedade de termos empregados é mínima, havendo apenas a menção a duas palavras, justamente as que dão nome à categoria, “gênero” e “sexualidade”, na totalidade dos documentos analisados, que apresentam-se por dez vezes e duas vezes, respectivamente.

É interessante observar que a menção à categoria vem associada ao conteúdo de dança, espaço onde as relações de gênero e de sexualidade são materializadas como problemáticas, principalmente na sociedade contemporânea ocidental, dado o questionamento do lugar do homem nessa manifestação corporal (Hanna, 1999). Contudo, quando gênero aparece no tópico Metodologia, percebe-se uma repetição de fraseologia, o que sugere superficialidade, reflexo de um processo cultural que atribui capacidades e aptidões específicas a cada identidade de gênero (Connell; Pearse, 2015), frequentemente





relegando às mulheres funções subalternas em comparação aos homens, o que pode ser um dos motivos tanto para que gênero seja uma preocupação nos currículos escolares, como para explicar a sua presença reduzida.

Conforme Althusser (1980) explica, a escola pode funcionar como um 'aparelho ideológico' que tende a reproduzir o *status quo*. Apesar disso, políticas educacionais como os PCNs já indicavam, nos anos 1990, a importância de abordar gênero e sexualidade de forma transversal (Vianna; Unbehaum, 2004). Posteriormente, outra política pública nacional de educação, o PNE, preocupa-se com gênero quando estabelece os critérios do programa de avaliação do livro didático, em que estabelece como necessária a “adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (Brasil, 2001, p. 20).

Nesse sentido, o número baixo de menções à sexualidade pode ser explicado por sua natureza polêmica e controversa, sendo considerado, por muitas vezes, um assunto tabu, no que Orlandi (1999) nomeia como “políticas de silenciamento”, as quais impõem censuras e limites ao discurso que, por vezes, acaba tendo de recorrer ao que não pode ser dito para que se impeça de dizer outras palavras. Isso acaba caracterizando o assunto como um “elefante na sala”, ou seja, algo que todos sabem que existe, mas preferem ignorar.

Historicamente, conforme apontam estudos de Castellani Filho (1994) e Goellner, Figueira e Jaeger (2008), a Educação Física reproduziu um ideal corporal que valorizava a masculinidade, a branquitude e a heterossexualidade, marginalizando outras formas de existência. Abordar a sexualidade no ambiente escolar significaria desafiar as regras sociais da heteronormatividade (Petry; Meyer, 2011), o que encontra resistência.

Apesar de ser uma tarefa árdua, abordar esse tema na sala de aula já é recomendação em políticas públicas educacionais como os PCNs em seu volume 8, quando estipulam o tratamento a ser dado à Orientação Sexual, destacando que esta deve direcionar seu enfoque às dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade (Brasil, 1997). Importante ressaltar que, dentre as disciplinas escolares, a Educação Física ocupa um lugar privilegiado, por lidar diretamente com a expressão corporal e promover maior liberdade de movimentos, o que provoca a reflexão dos/as estudantes a respeito da construção social do corpo e seus padrões estéticos, como também das relações entre gênero, sexualidade e práticas corporais, como explicam Goellner, Figueira e Jaeger (2008).





Contudo, a implementação efetiva dessas diretrizes enfrenta obstáculos, desde a formação inicial de professores/as defasada em relação à educação sexual (Figueiró, 2009) até a crescente pressão de setores conservadores, que resultou no veto a projetos como o “Escola sem Homofobia” e na supressão desses termos em documentos como a BNCC e o PNE (Quadros; Madeira, 2018; Carreira *et al.*, 2016). Falando especificamente da BNCC, Silva (2021, p. 140) destaca que, “[...] na primeira versão do documento, existiam não só Habilidades que propunham discutir questões de gênero e sexualidade, mas também competências gerais, que norteavam o documento, e conseqüentemente a organização da educação básica como um todo”. No entanto, “isso foi completamente removido da última versão [...]” num “apagamento que se deu de forma generalizada e ocorreu com todos os marcadores sociais da diferença que eram privilegiados nas versões anteriores [...]” (Silva, 2021, p. 143).

Apesar disso, no caso do CEPAE em específico, por sua relação estreita e quase simbiótica com a UFG, a preocupação com as questões de gênero e sexualidade poderia ser mais presente, tendo em vista que o PNE, quando determina as Diretrizes do Ensino Superior, indica a inclusão de temas transversais como gênero, educação sexual, ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e questões locais (Brasil, 2001). Isso respalda os/as futuros/as professores/as na abordagem dessas dimensões sociais em sua prática pedagógica e privilegia o CEPAE, por sua relação estreita com o Ensino Superior, como beneficiário direto dessa medida.

Diante desse cenário, a escola é, como lembra Althusser (1980), aparelho ideológico por excelência, e a luta por um currículo que abrace gênero e sexualidade em sua complexidade é também uma luta pela democratização da educação. Assim, o desafio que se coloca é transformar o “elefante na sala” em assunto de conversa aberta, sabendo que a temática nunca esteve realmente invisível, apesar das sucessivas tentativas de escondê-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivos o mapeamento da proposta curricular de Educação Física do CEPAE/UFG do Ensino Fundamental ao Ensino Médio; a identificação de como os marcadores sociais da diferença atravessam seu projeto pedagógico; e a investigação da tematização dessas categorias nos documentos curriculares. Os resultados revelaram um cenário que pode ser considerado paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que se verificou grande recorrência para as categorias “Raça e Etnia” e “Classe





Social” (com 54 e 24 menções, respectivamente), “Gênero e Sexualidade” (12 menções) figura de forma marginal.

A análise de diversidade de termos expõe um cenário semelhante, constatando uma relação diretamente proporcional entre o repertório de expressões e o número de menções por categoria, ou seja, as temáticas mais referidas também foram as que apresentaram maior variedade de termos. Em relação à tematização das categorias, a pesquisa trouxe à tona algumas inclinações do currículo de Educação Física do CEPAE. A temática “Raça e Etnia” apareceu associada a conteúdos de dança, jogos e lutas, principalmente os que remetem à matriz africana e indígena. Já a respeito de “Classe Social”, suas aparições se concentraram no tópico Conteúdos dos Planos de Ensino, referindo-se geralmente a danças urbanas ou esportes de invasão. “Gênero e Sexualidade” frequentemente veio vinculada ao tópico Metodologia, relacionada principalmente à dança.

Nota-se, então, como os marcadores sociais da diferença atravessam o currículo prescrito do CEPAE, sendo mais associados a conteúdos da Educação Física e menos ligados a perspectivas críticas de enfrentamento a preconceitos, percebendo, ainda, a presença de menções genéricas e repetitivas, com preocupação insuficiente em trazer à tona discussões relacionadas ao racismo, à homofobia ou a outras formas de discriminação tão presentes nas relações sociais entre os indivíduos (Zamboni, 2014).

Por fim, os Planos de Ensino de Educação Física do CEPAE enfatizam marcadores sociais e relegam outros a posições secundárias, estabelecem critérios de reconhecimento que legitimam certas experiências enquanto tornam outras menos visíveis. Assim, linguagem e corpo não operam em esferas distintas: as escolhas discursivas inscritas no Plano de Ensino, dado aquilo que se nomeia, se repete ou se evita, intervêm diretamente na constituição das subjetividades no espaço escolar. Embora os Planos de Ensino não esgotem a complexidade do currículo no CEPAE, eles funcionam como registros institucionais que sinalizam os mecanismos pedagógicos que orientam e regulam as práticas docentes. Como textos normativos, indicam prioridades, delimitam enfoques e estruturam possibilidades de abordagem, oferecendo pistas consistentes sobre como os marcadores sociais da diferença são tensionados na Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa, Portugal: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.





- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.
- BARTH, Fredrik. **Ethnic Groups and Boundaries**. Illinois, USA: Waveland Press, 1998.
- BARNSHAW, John Race. In: Schaefer, Richard Thomas. **Encyclopedia of race, ethnicity, and society**. Los Angeles, USA: Sage Publications, 2008.
- BRASIL. **Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 3 de ago. 2025.
- BRASIL. **Altera a Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013**, que trata dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-694-de-23-de-setembro-de-2022-431649298>>. Acesso em: 26 de mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 de out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental**. 1997. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 1 de ago. 2025.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em: 30 de jul. 2025.
- CAMPOS, André *et al.* (Org.). **Atlas da exclusão social no Brasil: os ricos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CARREIRA, Denise *et al.* **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa/ Cladem/ Ecos/ Geledés/ Fundação Carlos Chagas. 2016.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- CEPAE. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. **Projeto pedagógico de curso**. Universidade Federal de Goiás. 2018. Disponível em: <<https://cepae.ufg.br/p/regimento-e-resolucoes>>. Acesso em: 26 de mar. 2025.
- CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da *et al.* Estruturação curricular da disciplina de educação física no colégio de aplicação da UFSC. **Sobre tudo**, v. 11, n. 2, p. 145-168, 2020.





CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero**: uma perspectiva global. São Paulo: Versos, 2015.

CRISTÓVÃO, Fernando. Brasil: do "descobrimento" à "construção". **Revista de letras e culturas lusófonas: terra brasiliis**, n. 8, p. 94-114, 2000.

ETNIA. In: **Michaelis**: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos. 2025. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/etnia/>>. Acesso em: 3 de ago. 2015.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual**: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina, PR: EdUEL, 2009.

GOELLNER, Silvana Vilodre; FIQUEIRA, Márcia Luiza Machado; JAEGER, Angelita Alice. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da Educação Física escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* (Orgs.). **Educação e sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia... Rio Grande, RS: FURG, 2008.

HANNA, Judith Lynne. **Dança, sexo e gênero**: signos de identidade, dominação, desafio e desejo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. 2023. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102052>>. Acesso em 29 de jul. 2025.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones**, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MELSERT, Ana Luísa de Marsillac; BOCK, Ana Mercedes Bahia. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educação e pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 773-789, 2015.

MORRIS, Christopher Gregory (Org.). **Academic press dictionary of science and technology**. San Diego, USA: Academic Press, 1992.

NAROLL, Raoul *et al.* On ethnic unit classification [and comments and reply]. **Current anthropology**, v. 5, n. 4, p. 283-312, 1964.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.





NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Epistemologia e didática do currículo cultural da educação física**. São Paulo: FEUSP, 2022.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PETRY, Analídia Rodolpho; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos**: Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 193-198, 2011.

PIMENTEL, Fernanda Cruvinel *et al.* A Reconstrução da Proposta Curricular da Educação Física para o Ensino Fundamental e Médio no CEPAE/UFG. In: XXI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2019, Natal, RN. **Anais...** 2019. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13505/7320>> Acesso em: 25 de agosto de 2025.

POCHMANN, Márcio. Mobilidade social no capitalismo e redivisão internacional da classe média. In: BARTELT, Dawid Danilo (Org.). **A nova classe média no Brasil como conceito e projeto político**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Gênero, sexualidade e educação física escolar: um início de conversa. **Motriz**, v. 16, n. 2, p. 402-413, 2010.

QUADROS, Marcos Paulo dos Reis; MADEIRA, Rafael Machado. Fim da direita envergonhada? Atuação da bancada evangélica e da bancada da bala e os caminhos da representação do conservadorismo no Brasil. **Opinião pública**, v. 24, n. 3, p. 486-522, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SANTOS, Vilma Canazart dos. Índícios de sentidos e significados de feminilidade e masculinidade em aulas de educação física. **Motriz**, v. 16, n. 4, p. 841-852, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SILK, Michael Lawrence; ANDREWS, David Lawrence; THORPE, Holly. **Routledge handbook of physical cultural studies**. Londres, England: Routledge International Handbooks, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC: debates e posicionamentos em torno das finalidades do ensino da história. **História**, v. 8, n. 16, p. 138-162, 2020.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.





VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

WALKER, Peter Martin Brabazon (Org.). **Chambers science and technology dictionary**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1988.

ZAMBONI, Márcio Bressiani. Marcadores sociais da diferença. **Sociologia**, v. 1, p. 14-18, 2014.

Santhiago Magalhães Almeida Nery

<https://orcid.org/0009-0007-7519-0207>

<http://lattes.cnpq.br/7215306702635823>

Universidade Federal de Goiás (Goiânia, GO – Brasil)

santhiagonery@egresso.ufg.br

Eduarda Carolina Irber

<https://orcid.org/0000-0002-7722-2272>

<http://lattes.cnpq.br/3521439317639112>

Universidade Estadual de Maringá (Maringá, PR – Brasil)

dudairber@gmail.com

Vitor Hugo Marani

<https://orcid.org/0000-0003-0972-5043>

<http://lattes.cnpq.br/2961782683090337>

Universidade Federal de Goiás (Goiânia, GO – Brasil)

vitor.marani@ufg.br

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1: concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

Autora 2: concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

Autor 3: concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.





FINANCIAMENTO

Não houve financiamento.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

NERY, Santhiago Magalhães Almeida; IRBER, Eduarda Carolina; MARANI, Vitor Hugo. Educação física e marcadores sociais da diferença: atravessamentos no currículo do CEPAE/UFG. **Corpoconsciência**, v. 30, e21126, p. 1-26, 2026. <https://doi.org/10.51283/rc.30.e21126>.

Recebido em: 28/02/2026

Aprovado em: 01/04/2026

Publicado em: 06/04/2026

