

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE MARECHAL CANDIDO RONDON
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, EDUCAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

FERNANDA ROBERTA FURLAN

HISTÓRIA E CULTURA CORPORAL INDÍGENAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA.

MARECHAL CÂNDIDO RONDON

2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE MARECHAL CANDIDO RONDON
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, EDUCAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

FERNANDA ROBERTA FURLAN

HISTÓRIA E CULTURA CORPORAL INDÍGENAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA.

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Educação Física, Área de Concentração: Educação Física Escolar, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Marechal Cândido Rondon, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Evandra Hein Mendes

MARECHAL CÂNDIDO RONDON

2025

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

FURLAN, FERNANDA ROBERTA
HISTÓRIA E CULTURA CORPORAL INDÍGENAS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA. / FERNANDA ROBERTA FURLAN; orientadora
Evandra Hein Mendes. -- Marechal Cândido Rondon, 2025.
67 p.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Marechal
Cândido Rondon) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná,
Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em
Educação Física, 2025.

1. Educação Física Escolar. 2. Cultura Corporal. 3.
Práticas Corporais Indígenas. 4. Educação das Relações
Étnico-raciais. I. Hein Mendes, Evandra, orient. II.
Título.

FERNANDA ROBERTA FURLAN

HISTÓRIA E CULTURA CORPORAL INDÍGENAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física - PROEF em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Física, área de concentração Educação física escolar, linha de pesquisa Formação, intervenção e profissionalidade docente, **APROVADA** pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **EVANDRA HEIN MENDES**
Data: 17/03/2025 15:44:44-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Orientadora - Evandra Hein Mendes

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon
(UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
 **ALVORIA AHLERT**
Data: 17/03/2025 17:05:09-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Alvori Ahlert

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon
(UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
 **JULIANA DIAS BOARETTO FERNANDES**
Data: 17/03/2025 17:09:37-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Juliana Dias Boaretto

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Marechal Cândido Rondon, 17 de março de 2025.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha filha Isabela e ao meu esposo Bruno. Sem vocês, nada disso teria graça, cor ou sentido. Agradeço por serem meu porto seguro, meu riso nos dias difíceis e minha inspiração constante. Cada passo dessa caminhada tem um pedacinho de vocês. Nas distâncias percorridas até o mestrado (10 h de viagem !!!), em que estiveram sempre comigo, transformando os trajetos em momentos de acolhimento, amor e parceria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, com todo meu coração, a todas as mulheres que me inspiram diariamente a conciliar a luta, o afeto e a potência de ser: em especial as professoras Evandra e Juliana, e todas aquelas que, com coragem e ternura, me ensinam a trilhar essa jornada de trabalhar, estudar e ser colo.

A Profa. Juliana e ao Prof. Alvori, obrigada por cada contribuição e cada palavra. Vocês marcaram minha trajetória com sabedoria e sensibilidade.

Aos meus amigos e companheiros de estudo: Renan, Patrícia, Priscila, Augusto, Flávio, Marcos, Alexandre, Douglas, Adriana, Paula e Giovana, saibam que a companhia influenciou demais a beleza do caminho.

À Tia Marly, Tia Ilza e Tia Cecília, o meu mais afetuoso agradecimento. Vocês nos acolheram com aquele carinho raro e isso fez toda diferença na caminhada.

Ao meu esposo Bruno, sua presença foi meu chão, meu abrigo e meu impulso. Obrigada por dividir comigo os desafios e as alegrias dessa trajetória, por acreditar em mim quando eu mesma vacilava, por assumir tantas tarefas para que eu pudesse seguir estudando, por cuidar da nossa família e por me lembrar, todos os dias, que não estou sozinha. Seu amor, paciência, força e generosidade foram essenciais.

À minha filha Isabela, razão dos meus passos. Sua doçura, sua curiosidade, sua imaginação sem limites, sua alegria em descobrir o mundo e seu carinho me nutrem diariamente. Obrigada por me permitir enxergar o mundo com outros olhos.

À professora Evandra, minha orientadora, minha gratidão imensa pela escuta, pela confiança e por me inspirar com sua presença potente e generosa. Sua orientação ultrapassou os limites acadêmicos, foi cuidado, foi caminho.

Aos povos indígenas, minha reverência. São fonte inesgotável de resistência, sabedoria e inspiração, por ensinarem o valor do agora, da infância, da coletividade e da conexão com a vida em todas as suas fases.

A todos os professores do PROEF, que acolheram não apenas a mim, mas à minha família, que construíram um ambiente de aprendizagem afetiva, humana e pulsante, meu muito obrigada.

Ao PROEF, minha gratidão por tornar possível a aproximação entre a universidade e a escola.

À CAPES, pelo apoio à formação de professores e pelo incentivo à pesquisa.

“ [...] Você já falava TUPI e não percebia,
mesmo falando TODO DIA.
Comendo PIPOCA ou AMENDOIM, você é
um pouco CURUMIM [...] ” (Fragata, 2018,
P. 27-29).

RESUMO

FURLAN, Fernanda Roberta. **História e Cultura Corporal Indígenas nas Aulas de Educação Física**. 2025. 67f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2025.

Considerando a implementação da Lei 11.645/08 nas instituições de ensino brasileiras, esse estudo analisou as possibilidades de abordar a História e Cultura Corporal Indígenas (HCCI) nas aulas de Educação Física. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de revisão de escopo (scoping review) proposto pelo Joanna Briggs Institute (JBI) e o Reviewers Manual, buscando identificar os principais apontamentos e resultados de produções que relatavam experiências pedagógicas sobre a temática. De maneira geral, os estudos apontaram a necessidade de construir diálogos entre culturas e reconhecer a diversidade cultural no contexto escolar por meio de práticas pedagógicas envolvendo a temática indígena. As experiências relatadas nos estudos abordaram as unidades temáticas jogos e brincadeiras, danças, lutas e esportes e resultaram na melhora dos níveis de colaboração, respeito a diferença, cooperação e sociabilização dos alunos nas aulas de educação física. Apesar da obrigatoriedade da lei, os estudos apontaram que, por desconhecimento da temática muitos docentes ainda têm dificuldades em elaborar e estruturar práticas pedagógicas para abordar a HCCI nas aulas de educação física. Dessa forma, identifica-se a necessidade de ampliar tanto o currículo escolar incluindo práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física quanto a produção acadêmica a partir de estudos propositivos relacionados ao tema.

Palavras-Chave: Educação Física Escolar; Cultura Corporal; Práticas Corporais Indígenas.

ABSTRACT

FURLAN, Fernanda Roberta. **Indigenous History and Body Culture in Physical Education Classes**. 2025. 67f. Dissertation (Professional Master's in Physical Education) - Center for Human Sciences, Education, and Letters, Western Paraná State University, Marechal Cândido Rondon, 2025.

Considering the implementation of Law 11.645/08 in Brazilian educational institutions, this study analyzed the possibilities of addressing Indigenous History and Body Culture (IHBC) in Physical Education classes. To this end, a scoping review was conducted, as proposed by the Joanna Briggs Institute (JBI) and the Reviewers Manual, aiming to identify the main findings and results of studies reporting pedagogical experiences on the subject. In general, the studies highlighted the need to build intercultural dialogues and recognize cultural diversity in the school context through pedagogical practices involving indigenous themes. The experiences reported in the studies addressed thematic units such as games and play, dances, martial arts, and sports, resulting in improvements in collaboration levels, respect for diversity, cooperation, and socialization among students in physical education classes. Despite the legal obligation, the studies indicated that many teachers still face difficulties in designing and structuring pedagogical practices to address IHBC in physical education classes due to a lack of familiarity with the topic. Thus, it is identified the need to expand both the school curriculum to include indigenous body practices in Physical Education classes and academic production through propositional studies related to the theme.

Keywords: School Physical Education; Body Culture; Indigenous Body Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma - PRISMA ScR (adaptado) do processo de seleção do estudo.....	42
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Periódicos científicos utilizados na elaboração da pesquisa.....	44
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Cultura nas demais abordagens	26
Quadro 2. Formulário de sistematização dos dados da revisão de escopo.....	43
Quadro 3. Interculturalidade, desmistificação e respeito às culturas indígenas e valorização simbólica e sociocultural.....	46
Quadro 4. Inclusão de práticas indígenas no contexto escolar.....	51
Quadro 5. Ampliação dos conteúdos da educação física voltados a vivencia da cultura indígena.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

HCCI - História e Cultura Corporal Indígenas

JBI - Joanna Briggs Institute

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

PROEF - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

UNIOESTE - Universidade Estadual do Centro Oeste

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Objetivos	17
1.1.1	Objetivo Geral	17
1.1.2	Objetivos Específicos	17
1.2	Justificativa.....	17
2	REVISÃO DA LITERATURA	19
2.1	Aspectos Legais da Educação das Relações Étnico Raciais Indígenas	20
2.1.1	A BNCC e o Ensino de História e Cultura Indígenas.....	22
2.2	A Teoria do Currículo em Educação Física: Contexto Histórico e Pedagógico	24
2.2.1	A Abordagem Cultural: aspectos conceituais	25
2.3	O Ensino da História e Cultura Corporal Indígenas nas Aulas de Educação Física.....	31
2.3.1	Pindorama em movimento	33
3	METODOLOGIA.....	36
3.1	Caracterização da pesquisa.....	36
3.1.1	Método JBI:	38
3.2	Instrumentos para coleta de dados	38
3.3	Procedimentos para a coleta de dados	39
3.3.1	Etapa 1: identificação da questão de pesquisa	39
3.3.2	Etapa 2: identificação dos estudos relevantes	40
3.3.3	Etapa 3: seleção e avaliação inicial dos estudos	41
3.4	Análise dos dados	43
3.4.1	Etapa 4: análise dos dados	43
3.4.2	Etapa 5: agrupamento, síntese e apresentação dos dados	44
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	44
4.1	Interculturalidade, desmistificação e respeito às culturas indígenas e valorização simbólica e sociocultural.	45
4.2	Inclusão de práticas indígenas no contexto escolar	51
4.3	Ampliação dos conteúdos da educação física.....	54
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÃO.....	57
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

1 INTRODUÇÃO

Sempre me senti fascinada pela visão indígena sobre a infância, que vê as crianças como pessoas plenas, com habilidades e potenciais para contribuir com a sociedade, ao invés de serem consideradas "incompletas", como muitas vezes acontece na visão ocidental.

Em contrapartida, nos povos indígenas as crianças são respeitadas e reconhecidas por sua capacidade de influenciar o mundo ao seu redor, ao contrário da visão adultocêntrica predominante no pensamento ocidental, eles reconhecem nas crianças uma série de potencialidades que as habilitam a ocupar espaços como sujeitos plenos e produtores de sociabilidade. Essa visão indígena valoriza a autonomia e a legitimidade das falas infantis, sem ver a infância como uma fase incompleta da vida, dependente da instituição escolar ou das atividades dos adultos (Tassinari, 2014).

No ambiente escolar, conceitos tão importantes como liberdade, autonomia e independência podem ser incorporados ao contexto escolar por meio dos gestos, repertórios e práticas corporais cultivados nas comunidades indígenas. Esses repertórios, frequentemente marginalizados pelos currículos hegemônicos, representam um rico campo de exploração para um ensino voltado a compreensão e o reconhecimento de diferentes grupos e suas culturas corporais.

Nessa perspectiva, Neira (2011) preconiza o entendimento da escola como uma instituição dedicada a aumentar o acesso à vida pública, com currículo que, integre e elabore espaços para a história do conhecimento onde culturas anteriormente silenciadas possam se expressar.

A necessidade de uma abordagem crítica e descolonizadora na Educação Física é ressaltada por Silva (2018), quando afirma que a inclusão de epistemologias marginalizadas e a valorização dos saberes indígenas são fundamentais para a construção de um currículo verdadeiramente inclusivo e transformador.

Serafim (2022) defende que a cultura indígena serve como uma ferramenta pedagógica vital, enriquecendo o ambiente de aprendizagem e promovendo o respeito e a valorização cultural entre os estudantes.

Partindo da ideia de uma educação para além dos estereótipos, que considere a riqueza que esses povos representam para a constituição da sociedade brasileira, como indica Spensy Pimentel (2012) em seu livro “o Índio que mora na nossa cabeça”. Ao abordar o tema o autor possibilita reflexões sobre as ideias construídas sobre os povos indígenas, que habitam nossa formação desde a mais tenra idade.

Ademais, a importância de discutir este assunto, no período histórico presente, é evidenciada pela Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino das relações étnico-raciais em todos os níveis de ensino (Brasil, 2008), intensificando a necessidade em se colaborar com a promoção, a valorização e o respeito às diferenças.

A referida Lei reforça ainda que os conteúdos referentes à história e a cultura afro-brasileira, bem como dos povos indígenas devem ser abordados em todas as áreas do currículo escolar. Nesse sentido, ressalta a importância de integrar esses conhecimentos nos diferentes componentes curriculares como uma forma de valorizar as suas contribuições e a diversidade cultural no Brasil (Silva, 2021).

Apesar disso, os estudos sobre questões étnico-raciais na Educação Física escolar ainda são escassos na produção científica voltada para o ensino (Mendonça, Freire e Miranda, 2020).

Diante do cenário contemporâneo, onde a relevância das culturas indígenas é assegurada pela Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), surge a motivação para este estudo. Ele enfatiza a urgência de ampliar e consolidar as pesquisas nesta área, visando construir uma educação inclusiva e engajada com a história e a cultura do Brasil.

Dessa forma, este estudo buscou compreender como os professores de Educação Física abordam a história e cultura corporal indígenas nas suas aulas.

Assim sendo, questiona-se:

Quais as possibilidades de abordar a história e a cultura corporal indígenas nas suas aulas de educação física?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a abordagem da história e cultura corporal indígenas nas aulas de Educação Física.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar os aspectos legais que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura corporal indígenas.
- b) Investigar os principais apontamentos teóricos sobre o ensino da história e cultura corporal indígenas nas aulas de educação física do ensino fundamental na produção científica brasileira.
- c) Elencar possibilidades pedagógicas para o ensino da história e cultura corporal indígenas abrangendo danças, jogos, brincadeiras, esportes e lutas.

1.2 Justificativa

A pesquisa que aqui se justifica tanto de forma teórica quanto prática. Como justificativa teórica ressalta-se a necessidade de aprofundar a discussão sobre como a Educação Física Escolar aborda a história e cultura corporal indígenas em suas aulas, alinhada com os ideais de inclusão, apreço pelas singularidades culturais e consideração pelas diferenças. Fundamentada na legislação atual e nas teorias pós críticas do currículo, especificamente no Currículo Cultural da Educação Física (Neira, 2018).

Como justificativa prática ressalta-se a contribuição que esta pesquisa pode trazer pela necessidade de promover, no território da Educação Física escolar, uma abordagem que valorize as contribuições indígenas para a cultura corporal. Levando em consideração que, ao longo da história, as práticas corporais

indígenas, suas danças, brincadeiras, jogos, rituais e modos de relação com a natureza foram invisibilizados pelos processos de colonização (Neira, 2009). Além de reconhecer esses saberes indígenas como parte do patrimônio cultural imaterial brasileiro IPHAN (2000).

São necessários esforços nas escolas não indígenas, visando a ampliação do entendimento sobre os povos indígenas. Mesmo a legislação tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena, devemos entender que devem ser disponibilizadas como forma de reconhecer as especificidades de cada cultura, observando seus sentidos e significados (Tassinari, 2010).

Compreender como as relações étnico-raciais vêm sendo trabalhadas nas aulas de Educação Física e como esta, enquanto componente curricular, pode contribuir para a efetiva aplicação da Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), que regulamenta o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, contribuindo para a elaboração de metodologias de ensino que tratem da diversidade étnico-cultural, destacando a importância da inclusão dentro do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, de práticas de ensino que valorizem a história e cultura indígenas, visando trabalhar temas que contribuam para uma produção mais reflexiva.

Face ao exposto, Grando (2010), acredita que nós educadores temos um papel político e histórico de rever a história do nosso país e atendermos ao menos uma das reivindicações dos povos indígenas do Brasil, isto é, possibilitar que na nossa prática pedagógica nas escolas, seja feita a veiculação da história e da cultura dos povos indígenas, com o correto tratamento dos fatos, a fim de acabar com os preconceitos.

A Educação Física, enquanto área de conhecimento dessa sociedade, não poderia estar alheia a uma realidade tão complexa e contraditória e, portanto, abre oportunidades para que se pense na ressignificação das práticas corporais indígenas, com a adoção de posturas e valores que possam ser problematizados nas suas aulas (Pereira, 2021).

O interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa surgiu com a constatação da riqueza de possibilidades em trabalhar a temática dos povos indígenas nas aulas de Educação Física e a escassez de material pedagógico para abordar essa temática. No entanto a produção acadêmica sobre os povos indígenas emergiu nos últimos anos instituindo um novo campo de conhecimento na área,

que deu voz e valorizou o conhecimento desses povos.

De acordo com Pereira (2021), apesar dessa temática ser crescente na Educação Física, ainda é pouco contemplada em cursos de graduação e formações continuadas, que atenda a especificidade do componente curricular Educação Física e demonstre como a cultura indígena ainda está presente e enraizada nas diversas etnias, sucumbidas muitas das vezes nas abordagens estereotipadas da história e cultura indígena. Se pautou ainda, pela experiência da autora deste projeto enquanto professora da educação básica, que permitiu verificar raras iniciativas nas escolas públicas que apresentam a temática das relações étnico-raciais, principalmente quando se trata da indígena, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), seja em forma de projetos ou em abordagens dentro dos próprios componentes curriculares.

Além da importância em se debater esse tema, no atual momento histórico, é reforçada pela Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), que determinou a obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais em todas as modalidades de ensino, ampliando a necessidade em se contribuir para a promoção, valorização e o respeito às diferenças.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A pesquisa analisou a Abordagem da História e Cultura Corporal Indígenas nas Aulas de Educação Física e a aplicabilidade da Lei 11.645/08, que trata da obrigatoriedade de ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino brasileiras (Brasil, 2008).

A partir disso, o estudo buscou compreender como são abordadas a História e Cultura Corporal indígenas nas aulas de Educação Física, sob lentes que dialoguem com a inclusão e a interculturalidade. Para tanto mostra-se indispensável definir de forma clara como serão tratados estes conceitos nesta pesquisa.

2.1 Aspectos Legais da Educação das Relações Étnico Raciais Indígenas

A Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), que alterou a Lei Nacional 9394/96 (Brasil, 1996), modificada pela Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), regula a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas instituições educacionais do ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas

De acordo com Gomes (2010), a criação de leis que fomentam o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena tem contribuído para modificações substanciais na educação, ampliando as perspectivas dos educadores sobre a dimensão étnico-racial como um direito de todos em todas as sociedades.

Segundo Oliveira e Candau (2010), a regulamentação da Lei nº 10.639/2003 é mais um avanço dentro das políticas de ação afirmativa e reparação no Ensino Básico. Essa legislação permitiu um enriquecimento do debate sobre o racismo estrutural no Brasil, mediado por uma agenda de meritocracia que reproduz desigualdades e produz injustiça.

A Educação Física, enquanto área de conhecimento dessa sociedade, não poderia estar alheia a uma realidade tão complexa e contraditória e, portanto, afastada dos movimentos sociais que expressam estas contradições e encaminham novas necessidades para a práxis social. Onde a veiculação da história e da cultura dos povos indígenas, seja feita, com o correto tratamento dos fatos, nas escolas dos não-índios a fim de acabar com os preconceitos (Grando, 2010).

Apesar da obrigatoriedade, os componentes curriculares enfrentam dificuldades para contemplar, de forma prática, o exposto na lei, que trata das relações étnico raciais.

A Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) serve como guia para a educação no Brasil. O motivo central é que essa LDB define diretrizes sólidas para alicerçar o sistema educacional brasileiro, o que abrange a importância da diversidade individual e o respeito pela variedade cultural existente no país.

Nesse sentido, a Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008) modificou a LDB, concentrando-se especificamente no estudo da cultura e da história afro-brasileira e indígena em todas as fases da educação fundamental e médio. Isso intensificou a ideia da escola como o espaço ideal para compreender a formação cultural do Brasil.

Importante ressaltar o exposto por Pereira (2021, p. 19) “É salutar ressaltar aqui e de maneira enfática, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Educação

Física (Brasil, 1997a; 1997b; 1998) não mencionam sequer uma única vez os termos “índios” e “indígenas”.

Mas é a Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008) que fornece base legal para esse compromisso. Essa lei, na verdade, colocando obrigações em ações concretas a proporcionar aos alunos o conhecimento e a compreensão sobre a realidade histórica e cultural dos povos indígenas.

Sendo assim, faz-se necessário buscar estratégias para as aulas de Educação Física no sentido de valorizar os povos Indígenas e contribuir para a reformulação do currículo e inclusão das práticas de ensino das relações étnico-raciais no PPP (Plano Político Pedagógico) das escolas.

Para a construção de escolas verdadeiramente democráticas a reformulação dos currículos tradicionais é urgente, uma vez que refletem apenas a cultura dominante e exclui e ignora outras formas de cultura, essa reformulação curricular visa integrar as vozes das culturas historicamente silenciadas (Moreira; Candau, 2003).

É imprescindível ressaltar, neste contexto, a importância de textos normativos, a exemplo da BNCC (Brasil, 2018), que busca assegurar aos alunos o acesso a saberes essenciais durante a Educação Básica, promovendo seus direitos de aprender e crescer.

Em síntese, Pereira expõe:

Que fique ressaltado também, que mesmo diante de todos esses desafios, nossos professores não têm a responsabilidade de sozinhos fomentarem uma lei em um currículo. Isso deve ser fruto de uma construção coletiva de toda a comunidade escolar, assim como das universidades que têm o desafio de reafirmar o interesse por novos conhecimentos, fomentar a pesquisa e contribuir com a formação de professores para trabalhar na Educação Básica brasileira, sobretudo com os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas (Pereira, 2021, p. 21).

2.1.1 A BNCC e o Ensino de História e Cultura Indígenas

A BNCC (Brasil, 2018) define conhecimentos e habilidades que todos os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade, com vistas à “formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (Brasil, 2018, p. 7).

É crucial que se faça uma análise conjunta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois ela serve como diretriz nacional para a criação de currículos nas escolas do Brasil. Sendo assim, torna-se essencial refletir sobre as maneiras pelas quais a História Indígena é abordada nos currículos da educação básica, já que tanto a escolha dos temas quanto a produção de saber em sala de aula são aspectos da mesma conversa.

No que diz respeito à organização do Ensino Fundamental, vale notar que o documento prevê dois grandes segmentos: a educação básica comum, cuja organização se baseará no desenvolvimento de competências e habilidades nas diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares; e uma parte diversificada, que é a inclusão de temas regionais e locais (Wye; Canabarro; Silva, 2023).

De acordo com a BNCC, as práticas corporais devem ser orientadas por três elementos comuns: “movimento corporal, organização interna e produto cultural associado ao lazer e ao cuidado do corpo e da saúde.” (Brasil, 2018, p. 213).

Segundo a BNCC, cada prática corporal proporciona ao sujeito acesso a uma dimensão de conhecimentos aos quais não teria acesso de outro modo:

A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (Brasil, 2018, p. 214).

Na BNCC, cada uma das práticas corporais compõe uma dentre as seis, unidade temática (brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas; e práticas corporais de aventura) abordadas no Ensino Fundamental, aqui cabe destaque a

unidade temática Brincadeiras e Jogos, que considera em seu texto os jogos e as brincadeiras, presentes na memória dos povos indígenas.

Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros (Brasil, 2018, p.215).

Dentro do componente curricular de história, a BNCC aborda a temática da cultura indígena sobre o ponto de vista do reconhecimento da diversidade dos povos indígenas se pautando na ideia da problematização reflexão:

A BNCC apresenta o ensino de História Indígena e Africana pela face da problematização da ideia de um “outro”, culturalmente distante e de natureza estereotipada. Pois “essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia (Brasil, 2018, p. 401).

Nesse sentido, na educação envolvendo as escolas não indígenas esforços são necessários, pois:

As lutas sociais que conseguem agregar segmentos da sociedade em maior número e diversidade tendem a conquistar alguns avanços nos movimentos sociais, que incluem o movimento indígena por educação, que resultou na Lei n 11.645, de 10 de março de 2008 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura Indígenas (Grando, 2010, p.159).

Sendo assim para Grando (2010) alerta para que os significados das práticas corporais também sejam considerados sob o olhar das diferentes etnias indígenas, que são necessários ser observados pois existem dimensões corporais e sociais que precisam ser reconhecidas, essas práticas corporais indígenas quando trabalhadas fora do contexto original, precisam ser tratadas com sensibilidade e respeito.

2.2 A Teoria do Currículo em Educação Física: Contexto Histórico e Pedagógico

Nos séculos XVIII e XIX, na Europa, uma nova sociedade capitalista foi construída, na qual não apenas os corpos dos trabalhadores, mas também sua força física, tornaram-se mercadorias no mercado de trabalho. Neste quadro teórico, as práticas físicas eram defendidas tanto como "prescrições" quanto "remédios" para produzir um novo homem saudável e disciplinado, capaz de sustentar essa sociedade. Essa valorização do corpo e da higiene, essencial para a força de trabalho, refletia os interesses da classe social hegemônica, que utilizava práticas como a Educação Física para perpetuar seus valores e consolidar a nova ordem social (Coletivo de autores, 1992).

Para pensar sobre estas transformações diferentes autores apresentaram seus estudos que demonstram uma linha do tempo das abordagens/teorias/tendências da Educação Física:

Ghiraldelli Júnior (2003) explica que a Educação Física escolar no Brasil sofreu modificações ao longo da história e identifica cinco tendências: Higienista até 1930, Militarista de 1930 a 1945, Pedagógica 1945 a 1964, Esportivista 1964 a 1985 e Popular de 1985 até os dias atuais.

No ensaio de Bracht (1999) sobre as teorias pedagógicas da Educação Física, o autor faz um resumo das propostas pedagógicas: abordagem desenvolvimentista, que propõe oferecer às crianças das primeiras séries do ensino fundamental experiências de movimento que atendam suas necessidades de desenvolvimento motor, com base na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, seus principais autores Go Tani, Edison de Jesus Manoel e Ruy Jornada Krebs.

Essa abordagem se assemelha à psicomotricidade, que influenciou a educação física brasileira nos anos 70 e 80, sendo criticada por subordinar a educação física a outras disciplinas, como a matemática. A proposta de João Batista Freire também se aproxima dessas ideias, focando na cultura infantil e fundamentada na psicologia do desenvolvimento. Faz menção a um movimento de atualização ou renovação do paradigma da aptidão física com base na promoção da saúde, relata que as propostas abordadas até aqui não se correlacionam com uma teoria crítica da educação.

O mesmo autor faz referência a outras duas propostas que derivam das reflexões da pedagogia crítica, uma delas está fundamentada no livro Metodologia do ensino da educação física, do Coletivo de autores de 1992, a outra proposta é a

denominada crítico-emancipatória e que seu principal autor é Elenor Kunz, que foram fortemente influenciadas pela pedagogia de Paulo Freire (Bracht, 1999). Continuando a fazer referência a Bracht (1999) o autor considera indispensável fazer alusão a proposta da concepção de aulas abertas de Hildeberdt de 1986, que considera que a concepção de aulas fechadas inibiria a formação do sujeito autônomo e crítico, essa proposta sugere a coparticipação dos alunos nas decisões didáticas que formatam as aulas.

Para as teorias progressistas citadas (pedagogia crítico-superadora e crítico-emancipatória), estabelecem que as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduz os valores da sociedade capitalista. Assim, ambas as propostas sugerem métodos de ensino que possibilitem, ao tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano os temas da cultura corporal ou cultura corporal de movimento (Bracht, 1999).

As pesquisas de Neira (2011) em seu estudo intitulado o Currículo Cultural da Educação Física traz uma visão da trajetória do currículo em educação física: em seu estudo analisa que as vertentes esportista, desenvolvimentista, psicomotora e saúde renovada dos currículos de Educação Física fragmentam ou instrumentalizam as práticas corporais para que os alunos desenvolvam habilidades específicas, como a gestualidade esportiva (Borsari et al., 1980), capacidades psicomotoras, cognitivas e afetivo-sociais (Freire, 1989), padrões de comportamento motor (Go Tani et al., 1988) e competências para a saúde (Guedes, 1999). Essas abordagens, em comum, privilegiam manifestações euro-estadunidenses, criando representações hegemônicas e oferecendo pouco espaço para as práticas corporais oriundas dos grupos posicionados em desvantagem na geografia do poder (Neira, 2011).

2.2.1 A Abordagem Cultural: aspectos conceituais

As ideias gerais trazidas por Jocimar Daolio, o que se convencionou denominar de abordagem cultural (Darido, 2012) apontando caminhos para o desenvolvimento dessas ideias nas aulas de Educação Física escolar, em suas diferentes etapas de ensino.

A abordagem cultural sugerida por Jocimar Daolio, assim como outras

abordagens, tais como desenvolvimentista, construtivista, crítico emancipatória, crítico superadora, surge em crítica à perspectiva biológica que dominava a Educação Física na escola (Daolio, 1995).

Segundo Daolio (2004), o olhar da antropologia nos faz perceber que, mesmo fazendo parte de uma mesma espécie, constituindo a unidade humana, há uma certeza de que os homens se expressam culturalmente de maneiras diversas. Respeitando a diferença entre indivíduos e grupos, a antropologia procura compreender os significados das ações humanas.

Para pensar sobre a interpretação de Daolio de como as diferentes abordagens consideram cultura, em seu livro intitulado “Educação Física e o conceito de cultura”, discute que os autores das respectivas abordagens, ao considerarem a dimensão cultural em seus trabalhos, constituiu um avanço importante. Contudo alerta que, se tal conceito for utilizado de maneira superficial, poderia apenas estar cedendo aos ditames da moda (Daolio, 2004).

O quadro a seguir aponta de que maneira o conceito de cultura aparece em cada abordagem (Darido, 2012).

Quadro 1 – Cultura nas demais abordagens da Educação Física escolar.

ABORDAGEM	PRINCIPAL OBRA	AUTOR(ES)	REFLEXÃO SOBRE “CULTURA”	ANO
Desenvolvimentista	Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista	Go Tani et al	Cultura como algo exterior ao ser humano, consequência da sua evolução biológica. Indivíduo como possuidor de cultura	1988
Construtivista-interacionista	Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física	João Batista Freire	Destaca a cultura presente na infância, repleta de jogos e brincadeiras. No entanto, estes são apenas facilitadores e não elementos do patrimônio cultural humano que deve ser garantido a todos os alunos.	1989
Crítico superadora	Metodologia do ensino de Educação Física	Coletivo de Autores	Trata explicitamente do conceito de cultura, embora deixe a desejar no que tange à dimensão simbólica. Desconsidera o indivíduo e sua subjetividade quando não avançam na percepção de que os conhecimentos	1992

			produzidos são atualizados e ressignificados na dinâmica cotidiana de suas vidas	
Crítico emancipatório	Educação Física: ensino e mudanças/transformação didático-pedagógica do esporte.	Elenor Kunz	Aproxima-se do pensamento de Daolio quando considera que “cultura do movimento” nasce do diálogo homem/mundo e nessa relação é construída o conjunto de significados que darão sentido às ações humanas.	1991
Crítico superadora	Educação Física e aprendizagem social/Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz	Valter Bracht	O objetivo da Educação Física é a cultura corporal de movimento. O movimentar-se humano é compreendido como forma de comunicação com o mundo simbólico, aproximando-se do pensamento de Daolio	1980
Sistêmica ou sociológica	Educação Física e sociedade	Mauro Betti	Aproxima-se de Daolio, pois aprofunda de forma relevante a discussão simbólica na Educação Física quando considera, além, além de um universo teórico abstrato de uma área de conhecimento, um saber corporal da Educação Física, expresso na dimensão do sentir e do relacionar-se.	1991

Fonte: Adaptado de DARIDO (2012)

É fundamental antes de tudo, compreender o conceito de “Cultura Corporal”. Identificamos que o conceito de cultura corporal começa a ser usado em meados da década de 1980, num contexto nacional de abertura política e num contexto específico de crítica à esportivização da Educação Física brasileira, sob forte influência de intercâmbios entre Brasil e Alemanha (Souza, 2011).

Foi a partir das críticas realizadas por Dieckert (1985) à visão de esporte de alto nível que o conceito se fez presente. O autor buscava uma Educação Física mais humana dentro da concepção do “Esporte para Todos”, onde fosse discutida e criada uma “nova antropologia” que colocasse como centro da questão “uma cultura corporal própria do povo brasileiro”. Essa cultura própria do nosso povo foi definida pelo autor como: elaborações que as pessoas realizam em torno de suas próprias práticas

corporais, construídas e reconstruídas em seu país – capoeira, jogos de diferentes regiões, danças brasileiras – elementos da “cultura corporal que vive no Brasil e no povo brasileiro” (Dieckert, 1985, p. 395).

Para Escobar (1995) a denominação "Cultura Corporal" para designar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal. Escobar (1995) ainda amplia o conceito de “Cultura Corporal” situando a Educação Física, pedagogicamente, sob os pressupostos da Pedagogia Crítico-Superadora a qual aponta para a construção de uma nova qualidade no desenvolvimento da prática pedagógica, advinda do conteúdo e forma dessa cultura que emerge do movimento da existência social, a luz de um novo projeto histórico.

Ao citar o termo cultura, um fato que merece ser destacado no estudo de Kunz (2004), é o fato de que Kunz manifesta-se em sentido contrário à utilização do termo “Cultura Corporal”, utilizado e defendido no livro Metodologia do Ensino da Educação Física (1992), escrito pelo Coletivo de Autores, para apresentar o conjunto de conhecimento que trata a Educação Física. Sobre o tema, Bracht (2005) levanta a questão que o termo “Cultura Corporal” causou entre os pensadores do campo da Educação Física ao longo do final da década de 1990. Para Kunz, caso adotássemos o termo ‘Cultura Corporal’, também deveria existir uma “Cultura Intelectual” que, nesse caso, reforçaria algo muito combatido na Educação Física a dualidade entre corpo e mente. Assim Kunz entende que o termo correto a se utilizar é a “Cultura Corporal de Movimento” (Ferreira, 2019).

Transformações sociais em direção a um contexto neoliberal, multicultural e desigual levaram ao surgimento de teorias pós-críticas, que enfatizavam o papel da cultura, linguagem e conhecimento.

Motivados por essas mudanças emerge o currículo cultural que entende a cultura corporal como representação em disputa no interior dos grupos e entre os grupos, tanto pela definição, quanto pelo controle do significado e dos discursos do que pretende representar (Neira, 2022).

No livro Currículo Cultural da Educação Física, Neira (2011) contextualiza o currículo cultural na educação física, inspirado em teorias pós-críticas, enfoca o estudo da cultura corporal, com ênfase nas diferentes formas de compreensão, prática e representação das práticas físicas. Desta forma, segundo o autor, o currículo cultural da educação física na educação multicultural crítica, os currículos escolares

não só valorizam e reconhecem as diferenças como também asseguram a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, bem como apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural. O currículo cultural da Educação Física, pautado nas teorizações do multiculturalismo crítico e dos Estudos Culturais, se propõe a problematizar a cultura em que vivemos e o tipo de subjetivação promovida pela experiência escolar. Portanto o conceito de Cultura Corporal é a descrita dentro dos princípios do currículo cultural da educação física, que é o Reconhecimento da Cultura Corporal da Comunidade (Neira, 2011).

Como se sabe, o currículo cultural emerge no debate curricular dos anos 2000, momento em que os estudos curriculares brasileiros estão em efervescência diante do tensionamento das teorias críticas da educação, provocado pela assunção das teorias pós-críticas. É possível afirmar que o domínio do currículo se situava em um espaço intermediário entre essas teorias, considerando a interpretação dos fundamentos teóricos pós-críticos, especialmente os que se baseiam no pós-estruturalismo (Neira, 2022).

O pós-estruturalismo influencia o currículo de diversas maneiras, refletindo uma abordagem que questiona as verdades absolutas e os discursos hegemônicos, resumidamente, o pós-estruturalismo é mais identificado pelos seus autores (Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Guattari) do que como uma corrente filosófica. Em que pese cada qual ter criado ferramentas conceituais diferentes e abordar temas de estudos distintos, em comum, são herdeiros do pensamento de Nietzsche e questionam tanto a essência das coisas como a soberania do sujeito (Neira, 2022).

As bases epistemológicas do Currículo Cultural originam-se das denominadas teorias pós-críticas do currículo. O currículo cultural da Educação Física toma como central a produção do sujeito por meio de dispositivos/práticas historicamente constituídos, isto é, sua centralidade está na cultura. O Currículo Cultural toma a cultura como objeto de estudo (Neira, 2022).

Para pesar sobre esta perspectiva, basear-se-á nas discussões de Neira (2011) que descreve que no nível conceitual, um currículo da Educação Física comprometido com essa visão, ao tematizar as práticas corporais, questiona os marcadores sociais nelas presentes: condições de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade, local de moradia, histórias pessoais, religião, entre outros. Essa proposta curricular recorre à

política da diferença quando reconhece as linguagens corporais dos grupos sociais silenciados.

Ao analisar o estudo de Neira (2022) observa-se que a proposta cultural do currículo enquanto encaminhamentos didático-metodológicos, ampliação e aprofundamento estão para além do simples contato com saberes expostos pelos colegas no transcorrer das aulas, como uma manobra do pipa, um passo do forró, o nome e o modo de execução de um golpe do jiu-jítsu, o local em que ocorrem bailes funk, uma estratégia para escapar da marcação em um jogo de pique-bandeira etc. O currículo cultural também é um espaço de transmissão de saberes acadêmicos e superação das dificuldades dos alunos frente à prática corporal em estudo, transcendendo conhecimentos para além da escola.

Cabe destacar que essa valorização também decorre das marcas freirianas que atravessam o currículo cultural (Neira, 2022).

A Abordagem Cultural tem contribuído para trazer à tona inevitavelmente a multiplicidade de culturas encontradas hoje no interior de um dado país e que acabam por refletir na escola, lançando questões desafiadoras para suas pedagogias, ainda assim essa multiplicidade convive em um paradoxo com tendências de homogeneização cultural. Mesmo que se tornem mais visíveis as expressões culturais de grupos que recentemente eram “invisíveis”, mas essa contribuição da abordagem acaba por evidenciar que as propostas curriculares predominam formas culturais produzidas e divulgadas principalmente pelos segmentos mais privilegiados da sociedade (Silva apud Neira, 2008).

Os Estudos Culturais reforçam a ideia de humanidade como espécie e propõem que cada grupo ou etnia olhe para os outros como diferentes, nem superiores nem inferiores (Neira, 2008).

Nas sociedades indígenas o corpo é vivido como expressão sendo um meio de comunicação e identidade, o Currículo Cultural da Educação Física vê nas aulas de educação física uma oportuna forma de valorizar as práticas corporais indígenas e torná-las visíveis.

2.3 O Ensino da História e Cultura Corporal Indígenas nas Aulas de Educação Física

Conforme a Secretaria Municipal de Curitiba (2006), concebe-se a Educação Física escolar como uma área do conhecimento que, por meio da prática pedagógica, aborda elementos da cultura corporal, entendendo-se por esse termo os conhecimentos acerca do movimento historicamente construídos e socialmente transmitidos.

Entende-se por etnomotricidade o reconhecimento sobre a motricidade de diferentes culturas. Compreendida de acordo com Gonçalves Junior (2010, p.51), como práticas: jogos, brincadeiras, danças, cantos, contos, lutas “(...) com características próprias de um povo/comunidade desenvolvidas com intencionalidade relacionada a processos educativos de tradição e resistência de tais manifestações. ”

Nas aulas de Educação Física Escolar comumente observamos o esporte como conteúdo por vezes exclusivo, o que acaba por reduzir o universo da Motricidade Humana, circunscrevendo-o, não raro, ao contexto cultural estadunidense e/ou europeu do futebol, voleibol, basquetebol e handebol, em detrimento das potencialidades que podem ser desenvolvidas ao propor a vivência de outras manifestações da Motricidade Humana (jogos, brincadeiras, lutas, danças), oriundas da diversidade cultural de diferentes povos que construíram e constroem o Brasil, tais como os africanos, os indígenas e os orientais (Gonçalves Junior, 2007).

A BNCC aponta que na unidade temática brincadeiras e jogos, possuem elementos que compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado e enriquecido com as memórias dos povos indígenas, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos (Brasil, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p.14) cita que: “(...) Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras que são a indígena, a africana e a asiática”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) demonstram a necessidade de se:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p.69).

A Cultura Indígena poderia ser trabalhada pela educação física escolar através das vivências dos elementos da cultura corporal a partir de seus eixos norteadores (conteúdos): Jogo, Ginástica, Dança e Luta partindo da ação: vivência prática de conteúdos da cultura corporal, reflexão: momento da problematização do conteúdo vivenciado e nova ação consciente: momento de reelaboração da prática (Secretaria Municipal de Curitiba, 2006).

Para Bento (2012, p.17): “Apesar de tais discussões, propostas e mesmo as diretrizes nacionais, pouco se tem dialogado sobre a diversidade cultural presente no país, mais especificamente sobre a etnomotricidade de povos africanos e indígenas.”

Possibilitar o resgate de jogos e brincadeiras na educação e no processo de socialização, pois brincando e jogando os alunos estabelecem vínculos sociais:

[...] o conhecimento de diferentes regras de jogos, de modalidades novas de brincadeiras, aliadas a outras já conhecidas em seus contextos indígenas de origem, são estratégias importantes de interculturalidade e apontam para possibilidades de aprendizagem de outras regras sociais e valores culturais embutidos nos currículos escolares (Tassinari, 2010, p. 12).

A eficácia desta forma de ensino para trabalhar a diversidade cultura, dentro das aulas de Educação Física a partir das práticas corporais realizados no contexto da etnomotricidade, por ser tratado primeiramente de uma forma lúdica através de jogos brincadeiras e outros elementos, proporcionam a apreensão e a construção de processos educativos relacionados à valorização, conhecimento e reconhecimento da cultura Indígena.

No estudo de Tenório e Silva (2015) é possível observar que o acesso à diversidade das expressões corporais dos povos indígenas, nas aulas de educação física, torna-se um meio de minimizar preconceitos e compreendê-los como ser social que está inserido em uma dinâmica cultural distinta dos outros grupos sociais.

Nesse sentido, este trabalho busca responder, visando pensar sobre o currículo, a enxergar as diversas culturas presentes na escola, partindo da própria experiência dos professores, e que contribuam com reflexões acerca da diversidade cultural. Para contribuir com a construção de práticas docentes voltadas para estratégias educativas acerca das relações étnico-raciais, pois a aquisição de conhecimentos sobre outras culturas nos permitirá desenvolver atitudes de reconhecimento e respeito.

2.3.1 Pindorama em movimento

Na escola, a Educação Física foi moldada principalmente em torno de uma perspectiva eurocêntrica do corpo (Neira, 2017), não considerando as práticas corporais dos povos indígenas. Antes da colonização, as sociedades de Pindorama tinham expressões corporais diversas, entrelaçadas com a natureza e o coletivo. Este capítulo percorre o significado de incluir tais possibilidades como parte do currículo, introduzindo a história e a cultura corporal indígenas nas aulas de Educação Física e reflete sobre as maneiras pelas quais esse outro conhecimento é reconhecido e validado.

Pindorama teria sido o primeiro nome que os Tupi-Guarani, atribuíram ao território que hoje chamamos de Brasil, antes da chegada dos colonizadores europeus. Segundo Darcy Ribeiro (2017), Pindorama representa uma nação que poderia ter sido e, nesse sentido, estaria mais alinhada com seus ancestrais nativos e livre de influências europeias. Este capítulo utiliza o termo Pindorama como uma provocação: a possibilidade de recuperar experiências corporais indígenas e sua reincorporação no ensino da Educação Física como uma valorização cultural.

A forma como os povos originários entendem o corpo não o dissocia da cultura e do espaço onde vivem; em vez disso, o corpo é visto como um elemento conectado ao território e à sociedade. Esse espaço é encarado como algo vivo, sagrado, do qual somos parte integrante, e não apenas como uma fonte de recursos a serem utilizados. Na perspectiva de Krenak (2019), importante voz nas discussões ambientais brasileiras, é essencial que nos reaproximemos da natureza, estabelecendo laços de

afeto e espirituais, dando valor ao conhecimento dos povos indígenas que reconhecem essa relação de dependência mútua.

Infelizmente, a maneira como audiências internacionais vêem o povo indígena é de forma monolítica, levando a uma abordagem que pode apagar a diferença na representação. No entanto, o Brasil é a casa de 225 etnias indígenas (ISA, 2006), o que demonstra grande diversidade cultural.

As sociedades indígenas brasileiras constroem corpos humanos para serem coletivos por natureza. Assim, essa corporeidade é uma dimensão fundamental do ensino (Almeida et al., 2010), onde começamos conhecendo saberes, habilidades e técnicas. A transmissão de técnicas é essencial para que todos desempenhem adequadamente seus papéis sociais, já que as crianças aprendem através de jogos e brincadeiras (Grando, 2006).

Através da colonização e da imposição do modelo eurocêntrico de conhecimento, muito dessa prática tornou-se invisível ou relegada ao folclore dentro do contexto escolar. Dessa forma, o currículo tradicional favoreceu significados específicos e deixou de lado a cultura dos povos indígenas, ou seja, eles permaneceram à margem (Neira, 2018).

Ter abordagens pedagógicas moldadas pelo multiculturalismo é uma boa solução para criar de acordo com os requisitos do novo paradigma curricular. É necessário negociar os significados para que o "Outro", como parte da escola e da sociedade, seja reconhecido, possibilitando a todos conhecer e enfrentar os mecanismos de desvalorização das diferenças (Neira, 2018).

É inconcebível manter currículos que sustentem um legado colonial de exclusão e estigmatização em uma situação em que democracia, justiça social, diálogo e inclusão estão entre os princípios orientadores das políticas educacionais (UNESCO, 1999). Essa tensão é exemplificada na Educação Física, onde enquanto algumas instituições adotam abordagens tradicionais, outras promovem alternativas que se alinham com a diversidade cultural contemporânea (Neira, 2018).

Grando (2004) explica que no formato como está hoje as práticas corporais que tradicionalmente compõem os conteúdos de ensino da Educação Física contribuem para desqualificar e até eliminar práticas corporais tradicionais indígenas.

A linguagem corporal dominante projeta interesses sociais hegemônicos (Bracht, 1999). Portanto, é necessário trabalhar a cultura corporal indígena de forma pedagógica para promover um ambiente para a invenção, salto e produção de

sentidos. Segundo Krenak (2018), a alternativa está no reconhecimento da diversidade e no respeito às diferentes visões de mundo, onde a educação pode resgatar a pluralidade das expressões corporais.

O corpo integra o conhecimento e comportamento humano através da cultura. Ensinamos cultura através de nossos movimentos, acenos e socialização. Os exercícios do corpo de maneira institucionalizada, como a Educação Física, devem reconhecer o processo de aprendizagem através de seu sujeito social (Albuquerque apud Grando, 2010).

Em vez disso, conceituamos o corpo humano como uma construção simbólica e cultural, que aproximasse com as discussões de Marcel Mauss (1974) sobre técnicas corporais. O corpo é um espaço repleto de valores, práticas e significados sociais e não puramente um organismo biológico. Isso, portanto, precisará considerar as diferentes maneiras como os povos indígenas criam suas práticas corporais, bem como isso pode contribuir para o currículo da Educação Física.

Como uma área curricular que tem como alvo direto o corpo em movimento, a Educação Física ampliou os alcances de seu significado ao apreender o corpo como biológico ou mecânico; no sentido de vê-lo como portador de significados, histórias e conhecimentos culturais.

Dentro dessa perspectiva, a corporeidade surge como um conceito-chave, pois entende o corpo como sujeito de experiências, afetos, relações e aprendizados. A corporeidade mostra que somos um corpo, não temos um corpo, e que nossa forma de ser é através do nosso corpo no mundo. A corporeidade é um modo integrado de estar no mundo, onde corpo, mente, emoção e cultura se unem de uma forma particular e indivisível (Ahlert, 2006).

Essa ideia ressoa com o pensamento de Marcel Mauss (1974), em cujo trabalho encontramos o conceito de técnicas corporais: ou seja, técnicas do corpo, com as maneiras socialmente aprendidas de utilizar o corpo.

Os gestos cotidianos mais básicos caminhar, carregar, nadar, dançar são aprendidos in loco, dentro de um contexto cultural específico, e refletem o conhecimento de um povo, segundo Mauss (1974).

De acordo com Mauss (1974), isso nos obriga a repensar o corpo não apenas como biológico, mas como um corpo cultural, histórico e socialmente construído, um conceito que deve ser englobado na área da Educação Física, o que nos leva a refletir sobre a valorização da diversidade de gestos.

Inspirado nas reflexões de Mauss (1974), percebe-se que isso significa, em uma perspectiva de Educação Física, especialmente nas práticas corporais indígenas, que devemos entender que os povos indígenas não obtiveram este corpo (por telefone ou por abdução alienígena), e eles não se relacionam com o corpo, ou natureza, ou comunidade da mesma maneira, ou de uma forma hierárquica e exclusiva. Suas danças, jogos, rituais, caçadas, modos de caminhar e brincar são as verdadeiras corporeidades dos povos indígenas, técnicas corporais que se alojam nas gerações, cheias de significados simbólicos, espirituais e comunitários.

Assim, ter acesso à cultura corporal indígena nas aulas de Educação Física não se limita a uma mera reprodução de atividades, mas sim uma possibilidade de abrir espaço para reconhecer outros possíveis conhecimentos corporais.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos percorridos ao longo da pesquisa, distribuídos em diferentes seções: a abordagem adotada, a delimitação do universo investigado, os materiais e métodos utilizados, os procedimentos de coleta e análise dos dados e os aspectos éticos.

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa através do mapeamento da literatura acadêmica que envolve o ensino da História e Cultura Corporal Indígenas (HCCI) nas aulas de Educação Física.

Na abordagem em questão, Minayo (2001, p.15) indica que os processos metodológicos, enquanto conjunto de técnicas, devem preconizar um “instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impactos teóricos para o desafio da prática.”

Sendo uma pesquisa bibliográfica, que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. (Severino, 2017). Busca-se compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes proporcionando uma visão ampla, no caso desta pesquisa, em relação as produções que relatam experiências

pedagógicas, tendo como ponto de partida questões investigativas fundamentais a serem respondidas em diferentes graus de profundidade.

Dessa forma, optou-se pela realização da revisão de escopo, uma abordagem metodológica que tem por objetivo mapear a amplitude de evidências sobre um tema específico, considerando uma visão abrangente do problema, sem se restringir a um único aspecto.

Segundo Pollock et al. (2024), a revisão de escopo facilita o desenvolvimento de diretrizes de prática e a formulação de políticas, além de minimizar a duplicação de pesquisas. Ao contrário da revisão sistemática, que se concentra em aspectos específicos, a revisão de escopo busca uma visão mais abrangente e detalhada sobre o tema. Em consonância, Levac, Colquhoun e O'Brien (2010) afirmam que este tipo de revisão serve para mapear o conhecimento, identificar os principais conceitos, teorias, fontes e lacunas sobre um determinado assunto.

Assim, a pesquisa se propõe a realizar o levantamento de informações sobre o ensino da História e Cultura Corporal Indígenas (HCCI) nas aulas de Educação Física do ensino fundamental, com o objetivo de identificar os principais apontamentos e resultados das investigações existentes.

O objetivo principal desta revisão foi identificar, por meio da scoping review (revisão de escopo), os objetivos, as lacunas de pesquisa e as conclusões, identificando os principais apontamentos e resultados das investigações existentes, em produções que relatam experiências pedagógicas sobre a temática das HCCI em relação ao ensino no contexto da Educação Física brasileira.

Essa escolha metodológica se justifica pelo foco em identificar tendências, lacunas e perspectivas dentro do ensino da HCCI nas aulas de Educação Física, respeitando a complexidade e a subjetividade das informações extraídas dos estudos incluídos na revisão. Para a realização deste estudo, adotou-se a metodologia de scoping review, conforme orientações do método proposto pelo Joanna Briggs Institute (JBI), descrito no Reviewer's Manual de 2020 (Aromataris; Munn, 2020).

3.1.1 Método JBI:

A metodologia de scoping review, utilizada para este estudo é o método proposto pelo Joanna Briggs Institute (JBI), Reviewers Manual 2020 (Aromataris; Munn, 2020), é um modelo estruturado que permite mapear conceitos-chave em uma área de conhecimento, identificar lacunas na literatura existente e sintetizar evidências de maneira sistemática (Aromataris; Munn, 2020).

A organização internacional Joanna Briggs Institute (JBI) tem sede na Faculdade de Saúde e Ciências Médicas da Universidade de Adelaide, Austrália. O objetivo da JBI é desenvolver e fornecer informações, software, educação e treinamento sobre Saúde Baseada em Evidência. Para isso, desenvolveu metodologias para a condução de revisão sistemática e vários outros tipos de revisões. (Joanna Briggs Institute, 2021; Santos, W. M; Secoli, S.R.; Püschel, 2018).

Para tanto, o método JBI, estabelece cinco etapas fundamentais:

- (1) identificação da questão de pesquisa;
- (2) busca e identificação dos estudos relevantes;
- (3) seleção dos estudos com base em critérios de inclusão e exclusão;
- (4) análise dos dados;
- (5) agrupamento, síntese e apresentação dos dados.

A seguir, serão detalhadas as cinco etapas da revisão de escopo adotadas neste estudo, conforme a metodologia proposta pelo Joanna Briggs Institute (JBI) (Joanna Briggs Institute, 2021).

3.2 Instrumentos para coleta de dados

Neste estudo, assumiu-se como instrumento para a coleta de dados o utilizado no método JBI para revisão de escopo, o principal instrumento de pesquisa é o formulário de extração de dados, também conhecido como tool for data extraction ferramenta está descrita no JBI Manual for *Evidence Synthesis* (Aromataris; Munn, 2020). Este instrumento coleta informações essenciais dos estudos incluídos na revisão. Essa ferramenta está descrita no *JBI Manual for Evidence Synthesis* (Aromataris; Munn, 2020) e foi adaptada conforme os objetivos da revisão.

Para a pesquisa, foram feitas adaptações para a extração dos seguintes dados: os objetivos e as conclusões, com o intuito de identificar os principais apontamentos e resultados das investigações existentes, especialmente em produções que relatam experiências pedagógicas sobre a temática das HCCI (História e Cultura Corporal Indígenas) no contexto do ensino da Educação Física.

3.3 Procedimentos para a coleta de dados

O procedimento para coleta de dados, conforme o método proposto pelo Joanna Briggs Institute (JBI) no *Reviewer's Manual* (Aromataris; Munn, 2020) abrange as três primeiras etapas do método. Na Etapa 1, focada na identificação da pesquisa. A Etapa 2 envolve a identificação dos estudos, onde foram listadas as bases de dados da pesquisadas, além dos critérios para a inclusão e exclusão dos estudos. Por fim, na Etapa 3, está descrita a seleção e avaliação dos estudos, complementada por um fluxograma que detalha todo o percurso do processo. Em seguida, cada uma dessas etapas:

3.3.1 Etapa 1: identificação da questão de pesquisa

A etapa inicial compreendeu a elaboração da pergunta de pesquisa, que segundo o método deve ser formulada de acordo com o acrônimo *participants, concept e context* (PCC), que significam: P (*Population*), sendo os Professores de Educação Física; C (*Concept*) as práticas pedagógicas direcionadas a história e cultura corporal indígenas e o C (*Context*) as aulas de Educação Física.

De acordo com esse método, a pergunta de pesquisa definida é:

Quais as possibilidades de abordar a história e a cultura corporal indígenas nas suas aulas de educação física?

Aromataris e Munn (2020), descrevem a importância da seleção de descritores apropriados para a eficácia da busca de literatura científica. De acordo com os autores, os descritores devem ser precisos e refletir a pesquisa de fato, o que coloca os pesquisadores em posição de recuperar informações relevantes de maneira

simples e rápida. Assim, é recomendável usar termos amplos e específicos, tendo em vista as palavras-chave dos estudos já existentes, tornando mais fácil a busca por obras relacionadas ao tema escolhido.

O processo de seleção dos descritores para a pesquisa segue sistematicamente, direcionado à discussão da prática relativa à história e cultura indígena nas aulas de Educação Física. Para seu desenvolvimento, no início, foi apresentado uma lista de tópicos sobre o tema, como Educação Física, História e Cultura indígena, Prática pedagógica, Relações étnico-raciais. Em seguida, a partir da revisão bibliográfica, um critério de seleção foi estabelecido, priorizando a coleta de descritores referentes ao processo. Amplas e específicas combinações de palavras foram usadas para expandir a discussão e comprometer as dimensões do tema. Por fim, os descritores usados para a pesquisa foram: “história e cultura indígena”, “educação física”, “relações étnico-raciais” e “práticas pedagógicas”.

3.3.2 Etapa 2: identificação dos estudos relevantes

Nesta etapa a busca foi realizada tanto nas Bases de dados indexados como: SciELO (Scientific Electronic Library Online), Periódicos CAPES, BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), quanto na literatura cinzenta de materiais não indexados como o Google Scholar.

Os estudos incluídos na coleta seguiram alguns critérios como: estar disponíveis gratuitamente e online na íntegra, ser publicados na íntegra em português, abordar as práticas pedagógicas relacionadas a história e cultura corporal indígenas nas aulas de Educação Física a partir do ano de 2008, devido ao ano de implantação da Lei 11.645/2008, que introduziu a obrigatoriedade do ensino sobre os povos indígenas no currículo escolar (Brasil, 2008), se constituírem produções que relatam experiências pedagógicas realizadas no ensino fundamental anos iniciais e finais.

Os critérios de exclusão dos estudos foram: publicações anteriores a 2008, desvinculados da temática indígena, e do componente curricular educação física, publicados em outro idioma que não fosse o português, ou que não estivessem disponíveis gratuitamente e online na íntegra, ser pesquisas bibliográficas ou de

diagnóstico de contexto, como pesquisas envolvendo questionários e entrevistas, experiências pedagógicas realizadas na educação infantil e ensino médio.

3.3.3 Etapa 3: seleção e avaliação inicial dos estudos

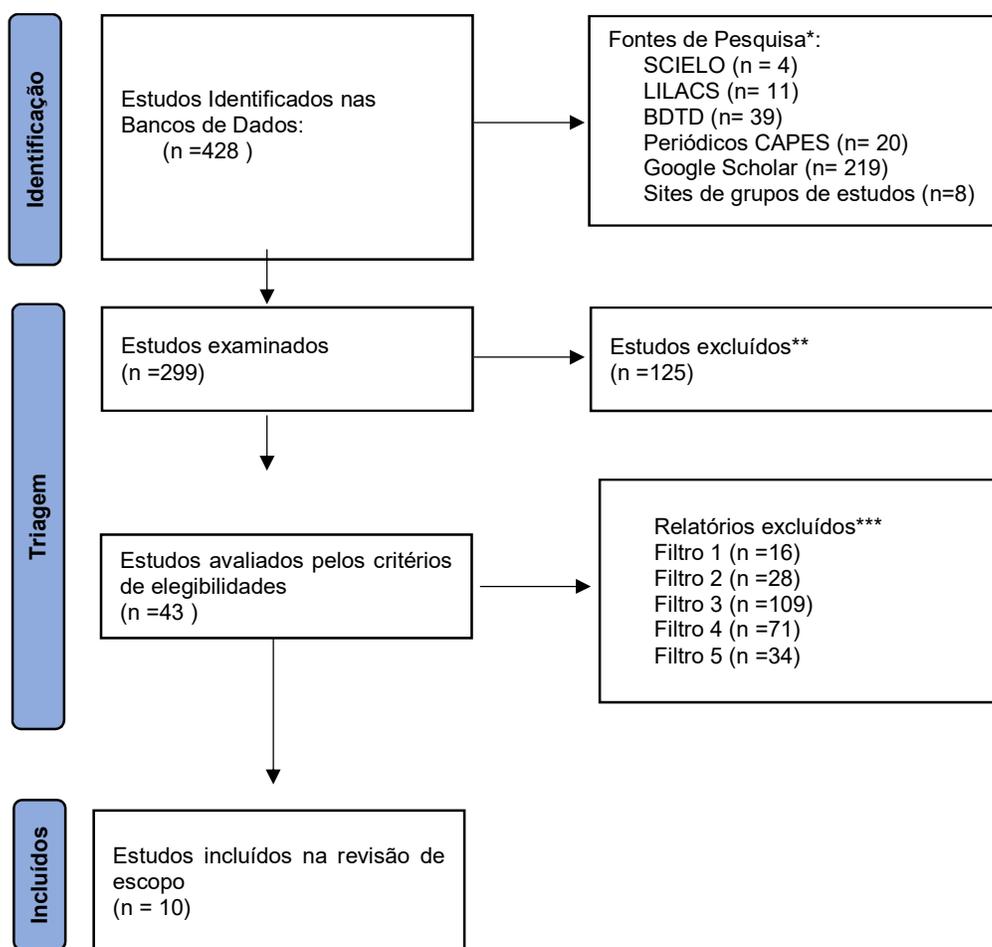
Os dados foram coletados durante o segundo semestre de 2024 e o primeiro de 2025, pela pesquisadora e mais dois juízes com titulação de Doutor em Educação Física.

Foram identificados nesta revisão de escopo: pesquisas originais, relatos de experiências, ensaios teóricos, dissertações e teses, trabalhos de conclusão de curso de especialização, manuais e cartilhas de Secretarias de Educação. De cada estudo foi analisado e lido o título e o resumo para verificar o atendimento dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos antecipadamente.

De maneira geral, identificou-se que o termo “história e cultura indígena” se apresentava relacionado a diversos temas como: “práticas corporais”, “saberes tradicionais”, “currículo”, “escola”, “políticas públicas”, “ensino e aprendizagem” e “inclusão”.

A partir disso, foram selecionados quais seriam lidos na íntegra para o processo de extração de dados. Com esses dados foi elaborado um fluxograma (Figura 1) do detalhamento de todo o percurso da busca e seleção dos estudos, apresentando os resultados quantitativos de cada base de dados, número de estudos incluídos, excluídos e o total de trabalhos considerados a serem avaliados.

Figura 1 - Fluxograma – PRISMA ScR (adaptado) do processo de seleção do estudo.



Fonte: A autora (2025)

* Número de registros identificados em cada banco de dados ou registro pesquisado (em vez do número total em todos os bancos de dados/registros).

** Exclusão de teses/ dissertações e artigos sobre: “saberes tradicionais”, “currículo”, “escola”, “políticas públicas”, “ensino e aprendizagem”, “formação de professores” e “educação indígena” “inclusão”.

*** Filtro 1 Limite temporal 2008 – 20024, Filtro 2 estudos em outros idiomas, Filtro 3 desvinculados da temática indígena, Filtro 4 de outras disciplinas do currículo, Filtro 5, excluídos estudos que tratam exclusivamente da educação escolar indígena

Dessa forma, totalizaram 43 estudos relativos à temática, sendo 11 teses e dissertações, 27 artigos e 4 manuais. Em seguida, efetuou-se a leitura dos resumos para identificar apenas aqueles que relatasse possibilidades pedagógicas desenvolvidas em aulas de Educação Física abordando a história e cultura indígena totalizando 10 artigos, dos quais foi realizada a leitura na íntegra.

3.4 Análise dos dados

O procedimento para análise de dados de acordo com o método proposto pelo Joanna Briggs Institute (JBI), Reviewers Manual 2020 (Aromataris; Munn, 2020), compreende a duas últimas etapas do processo, a Etapa 4 e a Etapa 5, que serão apresentadas a seguir.

3.4.1 Etapa 4: análise dos dados

Após a seleção dos estudos, os dados serão organizados em categorias temáticas, identificando os principais conceitos, abordagens pedagógicas e lacunas de pesquisa, com base nas questões centrais da pesquisa. A análise qualitativa permitirá uma compreensão aprofundada dos resultados obtidos, conforme Minayo (2001), que recomenda, ainda, que em uma pesquisa qualitativa ocorra a decomposição do material a ser analisado em partes, distribuindo-as em categorias de análise. Para esta pesquisa, serão estabelecidos os seguintes critérios: objetivos do estudo, metodologia utilizada (tipo de pesquisa, instrumento, população) e conclusões.

Para dar sentido aos dados reunidos, adotamos os métodos característicos da pesquisa qualitativa, seguindo a linha de Richardson (1999). Essa abordagem possibilita conectar o referencial teórico aos resultados alcançados, criando categorias de análise. Sendo estabelecidas para essa pesquisa em: objetivos do estudo e conclusões descritas no Quadro 2.

Quadro 2. Formulário de sistematização dos dados da revisão de escopo.

Variável	Padronização
Tipo de estudo	Artigo
Objetivo	Detalhamento do objetivo de estudo
Conclusões	Detalhamento das recomendações sugeridas pela pesquisa

Fonte: A autora (2025).

3.4.2 Etapa 5: agrupamento, síntese e apresentação dos dados

Após a compilação das informações, realizou-se a quinta e última etapa: a análise da síntese das evidências e a apresentação dos resultados através de estatística descritiva. Essa última etapa foi conduzida conforme as diretrizes do guia internacional Preferred Reporting Items for Systematic and Meta-Analyses – Extension for Scoping Reviews – PRISMA-ScR (Tricco et al, 2018), os dados obtidos foram discutidos à luz da literatura.

Ao término das cinco etapas da Scoping Review, os estudos identificados se encontram analisados e organizados, o que possibilitou a verificação dos principais conceitos. Destaca-se que, por se tratar de dados coletado de materiais já publicados em bases de dados, a apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa não foi necessária.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De maneira geral, a produção relacionada à história e cultura indígenas nas aulas de Educação Física apresentou maior incidência de estudos no formato de artigos (10) publicados especialmente em periódicos com escopo educacional (Tabela 01).

Tabela 1. Periódicos científicos utilizados na elaboração da pesquisa.

Periódicos Científicos	Quantidade
Temas em Educação Física Escolar	2 artigos
Revista de Educação Horizontes	1 artigo
Revista Temporis	1 artigo
Revista Ocupação Mai	1 artigo
Cadernos de Formação RBCE	1 artigo
REVASF	1 artigo
Olhares	1 artigo
Conexões	1 artigo
Instrumento	1 artigo
Total 9 periódicos	10 artigos

Fonte: A autora (2025)

A distribuição de 10 artigos em 9 revistas demonstra que a produção acadêmica sobre a temática indígena na Educação Física apesar de ainda se

constituir um domínio nascente no campo da educação física escolar, tem se expandido a veículos de divulgação distintos com diversas frentes de discussão. Esse fato contribui para a sistematização do conhecimento e a visibilidade ao tema.

Junior (2017), chama atenção para essa lacuna em sua pesquisa. Pereira e Souza apud Pinto, Gomes e de Oliveira Rangel (2024) reforçam esse viés e indicam a escassez de material sobre a prática pedagógica com a temática indígena na Educação Física escolar. Tal como apontado por Vera Gomes (2024) em estudo mais recente no qual pode observar que são poucos os estudos de estado da arte ou revisões integrativas que abordam experiências com a cultura indígena.

A leitura na íntegra das produções selecionadas possibilitou identificar os objetivos principais e as conclusões dos estudos permitiu verificar convergências de temática e ideias que se assemelhavam em torno de três dimensões principais: interculturalidade, desmistificação e respeito às culturas indígenas, valorização simbólica e sociocultural, inclusão de práticas indígenas no contexto escolar, ampliação dos conteúdos da educação física voltados as vivencias da cultura indígena.

4.1 Interculturalidade, desmistificação e respeito às culturas indígenas e valorização simbólica e sociocultural.

Na análise dos objetivos e conclusões unificados dos estudos relacionados à Interculturalidade, desmistificação e respeito às culturas indígenas e valorização simbólica e sociocultural há convergências em torno da promoção de uma educação intercultural que permeia temas indígenas nas aulas de Educação Física, como é possível identificar no quadro 3.

Quadro 3. Interculturalidade, desmistificação e respeito às culturas indígenas e valorização simbólica e sociocultural.

Objetivos	Conclusões	Autores
<p>Oportunizar a educação intercultural através da temática indígena nas aulas de Educação Física.</p> <p>Reconhecer e valorizar as práticas culturais indígenas</p> <p>Estimular o respeito aos povos originários</p> <p>Desmistificar aspectos construídos historicamente que denigrem a cultura indígena</p> <p>Ampliar reflexões sobre a história e cultura indígenas</p> <p>Valorizar a diversidade cultural</p> <p>Valorizar aspectos simbólicos e socioculturais enquanto alteridades étnicas constituintes da identidade brasileira</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A integração das práticas indígenas na educação se configura como uma forma de resistência contra as narrativas hegemônicas que historicamente excluíram essas perspectivas - A descolonização do currículo de Educação Física é essencial para incluir conteúdos de grupos marginalizados, como os indígenas - É imprescindível reconhecer os indígenas como sujeitos concretos e produtores de cultura, e não apenas como um "outro" imaginado. - Os conhecimentos oriundos de etnias indígenas são tão valiosos quanto tantos outros e devem compor, o currículo escolar - A incorporação da cultura indígena na educação física enriquece o currículo, promove a inclusão e o respeito pela diversidade cultural - Reformas são necessárias nas práticas educacionais para evitar abordagens superficiais ou estereotipadas - A redução dos preconceitos culturais enriquece a experiência de aprendizagem, mas também destaca a importância do engajamento coletivo em ambientes educacionais. - O trabalho coletivo e interdisciplinar pode enriquecer as práticas, mas enfrenta desafios burocráticos e estruturais. 	<p>PEDROZA (2018)</p> <p>DOS SANTOS e DOS SANTOS (2020)</p> <p>FERREIRA e DE ASSIS PIMENTEL (2013)</p> <p>IRIAS (2021)</p> <p>JUNIOR (2017)</p> <p>PINTO, GOMES e DE OLIVEIRA RANGEL (2024)</p> <p>POMIN e DIAS (2019)</p> <p>RICARDO et al (2024)</p> <p>TENÓRIO e DA SILVA (2014)</p> <p>VERA GOMES (2024)</p>

Fonte: A autora (2025)

Ambos os eixos temáticos refletem uma preocupação com a construção de diálogos entre culturas e o reconhecimento da diversidade cultural no contexto escolar.

Diante disso, Ferreira e De Assis Pimentel (2013) tiveram como objetivo de pesquisa temas relacionados a interculturalidade propondo abordar a temática indígena nas aulas de Educação Física a partir de uma perspectiva intercultural sugerindo a conexão entre os conhecimentos escolares e os saberes indígenas servindo como um recurso pedagógico para a desconstrução de estereótipos e a valorização da diversidade cultural.

Da mesma forma, Pinto, Gomes e De Oliveira Rangel (2024), buscaram promover vivências multiculturais e ações educativas de reconhecimento das práticas culturais indígenas. De maneira geral, os estudos enfatizaram a importância de ampliar o campo da Educação Física, indo além da abordagem tradicional para

promover um diálogo que incorpore a história e cultura indígenas nas aulas de educação física.

Ferreira e De Assis Pimentel (2013), destacam que a Educação Física pode se tornar um espaço privilegiado para a educação intercultural, pois temáticas que apresentam outras formas de sociedade podem se constituir em ferramenta importante para o diálogo entre culturas. Nesse sentido, sugerem que atividades como a peteca, um jogo tradicional indígena, deve ser incorporado às aulas não apenas como uma prática esportiva, mas como um elemento mediador que permite aos alunos aprender e respeitar o conhecimento e a cultura dos povos indígenas.

Em consonância, Pinto, Gomes e De Oliveira Rangel enfatizam a necessidade de as escolas reconhecerem e validarem práticas culturais indígenas, justificando que:

... conferiu-se aos povos indígenas uma compreensão equivocada de que estes seriam primitivos, incivis e preguiçosos e nesse entendimento, colaboravam com o atraso socioeconômico do país. E isso justificaria todo o massacre histórico ao qual foram submetidos. Tal fato, acaba por se reverberar no âmbito educacional com a adoção de posturas e práticas preconceituosas e ainda com termos e conceitos que não cabem mais para falar sobre os povos originários (Pinto, Gomes e De Oliveira Rangel 2024, p. D23 - 3).

Pinto, Gomes e De Oliveira Rangel (2024) argumentam que a inserção destas práticas no currículo não deve ser superficial, mas voltadas a desenvolver uma reflexão em torno da prática, contribuindo para a desconstrução de narrativas hegemônicas que marginalizam os povos originários.

Para o desenvolvimento das vivências práticas nas aulas de educação física os autores tiveram como referência a obra Práticas corporais indígenas: jogos, brincadeiras e lutas para implementação da lei 11.645/08 na Educação Física escolar (Pereira, 2021).

Ambos os estudos compartilham da interculturalidade como princípio que deve orientar a práticas pedagógicas da Educação Física. Enquanto Ferreira e De Assis

Pimentel (2013) focam na utilização de elementos culturais indígenas, sendo a peteca, um elemento mediador que proporciona um diálogo para ir além apenas do movimento a partir da construção de um elemento que valoriza as culturas indígenas e abre espaço para esse diálogo durante as aulas de educação física, os autores Pinto, Gomes e De Oliveira Rangel enfatizam a necessidade de reconhecer e valorizar essas práticas indígenas reflexivamente, afirmando que:

Acreditamos que ao final foram somadas várias reflexões advindas das teorias e fortalecendo nos alunos que não devemos agir com preconceito, nem com exotismo, perante a situação dos povos indígenas. Isso mostra que o processo pedagógico foi conduzido para que os discentes adotassem novas posturas e adquirissem outros saberes (Pinto, Gomes e De Oliveira Rangel 2024, p. D23-17).

Portanto, a interculturalidade na Educação Física, conforme defendida por esses autores, não se limita à inclusão de novas atividades, mas propõe uma transformação pedagógica nas aulas de Educação Física que reconheça os saberes indígenas e os utilize nas aulas, reconfigurando a Educação Física com possibilidades para a valorização das culturas indígenas.

Além disso, os artigos apontaram a necessidade de desmistificar e respeitar as culturas indígenas, com o intuito de desconstruir estereótipos, desmistificar aspectos que foram historicamente distorcidos ou marginalizados e estimular o respeito aos povos originários, buscando ampliar reflexões sobre a história e cultura indígenas na educação básica, promovendo uma visão mais crítica e respeitosa (Pinto, Gomes e De Oliveira Rangel, 2024; Veras Gomes, 2024).

Por conseguinte, Pinto, Gomes e De Oliveira Rangel ressaltam a necessidade de defender que a Educação Física pode ser esse espaço para questionar e refletir as narrativas hegemônicas contribuindo para a desmistificação e construção do respeito às culturas indígenas, evidenciado em uma das práticas pedagógicas utilizadas pelos autores da qual relatam:

Assim, fomos desmitificando alguns conceitos e ideias já pré-concebidas por eles sobre os povos indígenas; a exemplo de que todos os indígenas andavam nus, ou que viviam na floresta, que não falavam português, etc. Também foi dialogado com os alunos a adoção de novos termos como povos indígenas, povos originários, etc. E retirar termos como tribo, índios, entre outros (Pinto, Gomes e De Oliveira Rangel 2024, p.D23-10).

Além disso, Pinto, Gomes e De Oliveira Rangel (2024) explicam que essa desmistificação envolve reflexão e análise crítica do passado colonial e o reconhecimento e valorização das contribuições indígenas. Assim como Veras Gomes (2024) que elaborou propostas para aulas que envolveram: Arco e Flecha; Jogos Indígenas, Perna de Pau e Peteca, realizando o roteiro de estudos com os estudantes sobre elementos culturais indígenas, utilizando o site dos Povos Indígenas do Brasil Mirim e finalizado com visita à aldeia.

Em decorrência, Veras Gomes, destaca que a Educação Física deve ir além das práticas esportivas:

A Educação Física tem se mostrado uma área de grande potência para promover a história e a cultura indígena, afro-brasileira e africana, nas diferentes etapas da educação. Contudo, também é uma área que, na maioria das situações, continua fortemente demarcada pela esportivização e pela competição que pouco incluem e, sobretudo, que nega as diferentes corporeidades (Veras Gomes, 2024, p.14).

Diante disto Veras Gomes orienta que:

É preciso fazer valer as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, redobrando o cuidado com os trabalhos que só acontecem em datas festivas ou que reforçam estereótipos negativos e pouco contribuem para uma formação crítica. Refletir, inclusive, que o próprio futebol é muito mais comum para diversos povos do que as brincadeiras que trabalhamos em aula, mas que possuíam intencionalidade pedagógica específica. Novamente reiteramos: precisamos de mais experiências para outras leituras de mundo (Veras Gomes, 2024, p.14).

Para tanto, busca evidenciar as potencialidades do trabalho coletivo e interdisciplinar nas escolas.

Além da indicação da Educação Física, como um componente que desempenha um papel fundamental na desmistificação de estereótipos através da desconstrução e da promoção do respeito aos povos indígenas os estudos sobre a temática, demonstram preocupação com a valorização da pluralidade cultural e o reconhecimento da importância dos povos indígenas na formação nacional brasileira.

De acordo com Pomim e Dias (2019) e Pedroza (2018), a Educação Física pode ser um espaço privilegiado na promoção da interculturalidade e da celebração das diferenças culturais.

A pesquisa de Pedroza (2018) procura ensinar os saberes tradicionais da cultura indígena, selecionando os saberes da etnia Kayapó através das seguintes práticas corporais: a Peteca e o Jikunahaty (Cabeça-bol).

O estudo de Pedroza identificou que:

Diferentemente dos jogos/esportes instrumentalizados e racionalizados na modernidade de forma fragmentada, na etnia kayapó estes assumem alteridades que possuem aspectos simbólicos próprios da sua tradição cultural, valorando sociabilidades que prevalecem a cooperação em detrimento da competição. Por outro lado, estas práticas corporais tem um simbolismo que pertencem às dimensões mais amplas do grupo étnico, o que pode ser exemplificado na sua relação com os ritos e passagem. Nesta premissa, os jogos/esportes não se restringem a uma dimensão instrumental, pois se caracteriza como fundante do processo de humanização (Pedroza, 2018, p. 116).

Pedroza (2018) defende que desta forma é possível construir experiências educativas de respeito à diferença e primazia do coletivo sobre o individual. Para tanto, sugere que a cultura indígena não deve ser apenas utilizada como tema transversal na educação escolar, ao contrário disso, deve ser compreendida como conteúdo curricular obrigatório na escola. Ressalta ainda a importância do tratamento da cultura

indígena na escola dada a sua importância histórica na construção do ser humano e constituição do patrimônio material e imaterial da identidade brasileira.

A investigação conduzida por Pomin e Dias (2019) tem como finalidade abordar a importância das brincadeiras indígenas como ferramenta para promover a diversidade cultural. Atividade como: "Arranca Mandioca", "Toloi Kunhügü" e "Pane Mirim" foram colocadas em prática, para promover o conhecimento sobre as tradições culturais indígenas e essas atividades em conexão com os jogos infantis, observando suas particularidades e suas semelhanças.

A partir disso, é possível valorizar a diversidade cultural através de histórias que ajudam as crianças a se conectar com as práticas lúdicas dos povos indígenas dando aos estudantes as ferramentas necessárias para combater a estereotipagem e o preconceito (Pomin e Dias, 2019).

4.2 Inclusão de práticas indígenas no contexto escolar

Analisando os objetivos que convergiam entre os estudos analisados foi possível identificar que alguns estavam relacionados à temática Inclusão de práticas indígenas no contexto escolar, com o intuito de ressaltar a necessidade de integrar saberes e práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física, como pode ser observado no quadro 4.

Quadro 4. Inclusão de práticas indígenas no contexto escolar

Objetivos	Conclusões	Autores
<p>Demonstrar que a prática dos jogos indígenas possui elementos passíveis de inclusão e adaptação no contexto escolar.</p> <p>Inspirar novas práxis docentes</p> <p>Integrar os saberes e práticas culturais no currículo de educação física</p> <p>Inserir os Jogos Indígenas nas aulas de Educação Física e na educação formal</p>	<p>- Os conhecimentos oriundos de etnias indígenas são tão valiosos quanto tantos outros e devem compor, o currículo escolar.</p> <p>- Os conhecimentos indígenas no currículo enriquecem as experiências educacionais dos alunos e amplia suas experiências físicas.</p> <p>- Os jogos indígenas podem enriquecer significativamente a educação física, promovendo a consciência cultural, a cooperação e uma compreensão mais profunda do movimento.</p>	<p>DOS SANTOS e DOS SANTOS (2020)</p> <p>JUNIOR (2017)</p> <p>PINTO, GOMES e DE OLIVEIRA RANGEL (2024)</p> <p>POMIN e DIAS (2019)</p> <p>RICARDO et al (2024)</p> <p>TENÓRIO e DA SILVA (2014)</p> <p>VERAS GOMES (2024)</p> <p>IRIAS (2021)</p> <p>PEDROZA (2018)</p>

Fonte: A autora (2025)

De maneira geral, os estudos defendem em seus objetivos a inclusão de práticas corporais indígenas no currículo da Educação Física (Veras Gomes 2024, Pedroza 2018, Ricardo et al, 2024, Tenório e Da Silva, 2014, Junior, 2017).

Os objetivos dos estudos de Veras Gomes (2024) foram construídos no sentido de demonstrar que a prática dos jogos indígenas possui elementos passíveis de inclusão e adaptação no contexto escolar voltados para inspirar novas práxis docentes. Na mesma perspectiva, Pedroza (2018) se propõe a analisar a inserção dos Jogos Indígenas nas aulas de Educação Física e na educação formal. Irias (2021) busca demonstrar a possibilidade de integração dos saberes e práticas culturais no currículo de educação física, não como conteúdos isolados, mas como parte integrante deste currículo. Com intuito semelhante, Ricardo et al (2024) procura compreender e analisar as experiências com as brincadeiras e os jogos indígenas e as reflexões sobre elas nas aulas de educação física.

Baseando-se nisso, Tenório e al (2014), conduzem uma experiência utilizando jogos e brincadeiras indígenas objetivando reavaliar o modelo de aulas de Educação Física que foca exclusivamente na prática de esportes. Pois acreditam que o entendimento sobre os povos indígenas é essencial para que os estudantes da educação básica desenvolvam a capacidade de lidar com as diferenças e particularidades sociais, o que pode contribuir com a redução de atitudes preconceituosas.

Corroborando com essa ideia, Grupioni apud Pedroza (2018), afirma que a cultura indígena deve ser respeitada e relativizada, devendo contextualizar historicamente seus saberes quando submetidos a uma teoria pedagógica para a escola. Na mesma direção, Pedroza (2018, p.118) complementa que a cultura indígena não deve ser enquadrada apenas como tema transversal na educação física escolar, mas “ ser necessário recolocar o papel da educação física no âmbito escolar, permitindo que os alunos conheçam dentro das manifestações da cultura corporal os saberes advindos das etnias indígenas. ”

Pedroza (2018) em seu estudo sobre as cosmologias que envolviam práticas corporais selecionadas do grupo étnico Kayapó e suas possibilidades pedagógicas, ainda destaca a preocupação com o fato de a escola privilegiar a performance e a competitividade na educação física, que geram processos de exclusão dos educandos.

A inserção de práticas indígenas no contexto escolar a partir da experiência pedagógica de Pedroza (2018) resultou na evidência de que as práticas corporais indígenas tiveram pontos importantes que precisam ser expostos, sendo um deles a cooperação entre os educandos.

Com esse intuito, Junior (2017) explora a importância da inclusão de práticas indígenas no contexto escolar e destaca que os jogos indígenas não são apenas atividades lúdicas, mas expressões culturais carregadas de significados históricos e simbólicos, sendo assim os conteúdos da Educação Física podem e devem propiciar aos estudantes uma inserção na cultura de movimento, ou seja, conhecer as diferentes formas de movimento das diferentes culturas.

Para aprofundar a discussão, Junior (2017) questiona se a inclusão dos Jogos Indígenas no currículo das escolas e nas aulas de Educação Física deveria acontecer por causa da Lei nº 11.645/2008 (legalidade) ou pelo fato de trazer em um repertório de saberes do corpo e da cultura de movimento, poder e identidade.

Em resposta a essa questão, em seu estudo, o autor Junior afirma:

Apesar de existir a lei citada anteriormente, que legaliza o ensino da cultura e da história dos povos indígenas no âmbito escolar, vemos que há legitimidade em ministrar os Jogos Indígenas nas aulas de Educação Física. Tal conteúdo propicia saberes e aprendizagens que possibilitam diferentes formas de movimentos com o outro, com a natureza e com a construção dos próprios brinquedos. Ou seja, os Jogos Indígenas além de sua legalidade, formam um conteúdo legítimo, oriundo dos povos e comunidades tradicionais do nosso país, fortalecendo a construção do currículo como sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades no contexto das relações de poder (Junior, 2017, p. 25).

A incorporação de práticas indígenas no ambiente escolar surge como um aspecto fundamental nessas pesquisas, conectando-se com a promoção da diversidade cultural e a criação de uma educação com mais respeito as diversidades. Conforme apontam Junior (2017) e Pedroza (2018), a adaptação e a inclusão de jogos indígenas no currículo têm o potencial de enriquecer o conhecimento cultural dos estudantes e fomentar o respeito à diversidade. Veras Gomes (2024) e Irias (2021)

ampliam essa perspectiva ao argumentar que a integração dessas práticas pode estimular novas abordagens de ensino e a incorporação de saberes tradicionais de forma relevante, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos em relação às diversas culturas que compõem a sociedade brasileira.

4.3 Ampliação dos conteúdos da educação física.

Diversos estudos tratavam da Ampliação dos Conteúdos da Educação Física voltados à Vivência da Cultura Indígena, e convergiam em destacar a necessidade de expandir e diversificar os conteúdos da Educação Física, integrando práticas e vivências culturais indígenas como parte essencial do currículo.

Quadro 5. Ampliação dos conteúdos da educação física voltados a vivencia da cultura indígena

Objetivos	Conclusões	Autores
<p>Ampliar os conteúdos que contemplem a cultura corporal através das vivências da cultura indígena</p> <p>Melhorar a compreensão e a experiência dos alunos sobre o movimento através de práticas culturais.</p> <p>Proporcionar vivências multiculturais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - É necessário o engajamento de docentes e estudantes para que a temática indígena seja efetivamente incluída no currículo - O olhar sobre os povos indígenas se modifica a medida em que se conhece seu modo de vida, promovendo a consciência cultural - A abordagem da temática indígena nas aulas de educação física possibilita uma compreensão mais profunda do movimento - A educação étnico-racial na Educação Física, melhora significativamente a compreensão e o respeito dos alunos pela diversidade cultural - Os jogos tradicionais indígenas se tornam recursos educacionais, ao mesmo tempo em que abordam os desafios sistêmicos enfrentados na integração dessas práticas no currículo escolar enriquecendo a prática pedagógica da educação física - Práticas educativas envolvendo a cultura indígena desenvolvem a cooperação e sociabilização nas aulas de educação física 	<p>FERREIRA e DE ASSIS PIMENTEL (2013)</p> <p>TENÓRIO e DA SILVA (2014)</p> <p>IRIAS (2021)</p> <p>JUNIOR (2017)</p> <p>RICARDO et al (2024)</p> <p>PEDROZA (2018)</p>

Fonte: A autora (2025)

Sobre esse aspecto, Dos Santos e Dos Santos (2020) ressaltam a necessidade de expandir os conteúdos da Educação Física além dos esportes tradicionais, como futebol e vôlei, ao incluir práticas corporais indígenas. Essa abordagem visa

enriquecer o repertório cultural dos alunos e valorizar a cultura corporal indígena, proporcionando uma perspectiva mais ampla e diversificada sobre o movimento humano.

Complementando essa ideia Junior (2017) destaca a importância de aprimorar a compreensão dos alunos sobre o movimento humano, não apenas como uma atividade física, mas também como uma forma de expressão cultural.

Pinto, Gomes e De Oliveira Rangel (2024) reforçam a relevância de oferecer experiências multiculturais nas aulas de Educação Física, argumentando que é fundamental criar oportunidades para que os alunos vivenciem e reflitam sobre práticas corporais de diversas culturas, inclusive das indígenas. Segundo eles, essas experiências não apenas diversificam o currículo, mas também promovem o diálogo intercultural, incentivando o respeito e a valorização da diversidade.

Nesse sentido, Dos Santos e Dos Santos (2020), propõe analisar a ampliação dos conteúdos voltados as vivências da cultura indígena, objetivos estes que dialogam com os do estudo de Pinto, Gomes e De Oliveira Rangel (2024) visto que ambos visam proporcionar vivências multiculturais em suas pesquisas.

Em consonância, Junior (2017) objetiva com seu estudo melhorar a compreensão e a experiência dos alunos sobre o movimento através de práticas culturais. Ao propor essas práticas, por vezes o professor se depara com circunstâncias desafiadoras, como relatado por Pinto et al (2024) em relação à certa resistência dos alunos às atividades propostas, uma vez que ainda percebiam a Educação Física como a mera repetição de esportes, como futsal, vôlei, handebol e basquete.

Exemplo disso está na dificuldade que os Pinto, Gomes e De Oliveira Rangel relataram durante uma das práticas:

Outra dificuldade foi fazer com que os alunos seguissem de mãos dadas até o final, visto que eles tinham a questão da competição muito aflorada e muitos acabavam por deixar os mais lentos para trás, sem seguir um ritmo único para o grupo, em especial os meninos. Com isso, a brincadeira teve que ser repetida mais de uma vez para que eles conseguissem realizá-la (Pinto, Gomes e De Oliveira Rangel 2024, p.D23-11).

Para isso, Pinto et al (2024) investigam a inclusão de vivências multiculturais para a ampliação dos conteúdos da educação física.

Santiago, Maia e Pereira apud Pinto, Gomes e De Oliveira Rangel (2024) observaram que a Educação Física nas escolas costuma se restringir a conteúdos esportivos, deixando de lado atividades como jogos, lutas, práticas de aventura e danças.

De fato, a ênfase nos esportes acaba moldando as abordagens dos professores, que muitas vezes não conseguem considerar aspectos importantes como a história, a política, a sociedade e a cultura. Como resultado, as práticas tradicionais continuam a dominar, sem atender de forma adequada ao desenvolvimento integral dos alunos.

Pinto et al (2024) ressaltam a valorização dos conhecimentos dos povos indígenas nas aulas de Educação Física preocupando-se como essa temática vem sendo discutida e afirmando que ela vem sendo abordada nas escolas de maneira insuficiente. Por isso, em sua pesquisa optou por vivências práticas através da brincadeira e do esporte, em três momentos distintos, quais sejam: Diagnóstico, Vivência prática e Dialógico (roda de conversa ao final). Conforme o autor, enfrentou dificuldade em encontrar uma escola que aceitasse a intervenção proposta na pesquisa, que coaduna com Pereira apud Pinto et al (2024) ao identificar o preconceito sobre os povos indígenas em nossa sociedade.

Junior (2017) comenta que em sua pesquisa alguns estudantes tinham muito forte a preocupação com quem ganhou, configurando a ideia hegemônica dos esportes nas aulas de Educação Física.

Gonçalves Junior apud Junior (2017), observou que, com frequência, nas aulas de Educação Física, o esporte se destaca como o único conteúdo abordado. Essa abordagem limita o desenvolvimento da Motricidade Humana, restringindo-o a um contexto cultural externo e negligenciando as diversas potencialidades que poderiam ser exploradas ao introduzir práticas de diferentes culturas que contribuíssem para a formação do Brasil.

Alinhados a essa preocupação, Dos Santos e Dos Santos (2020) apresentam uma proposta em seu estudo pautada em vivências da cultura indígena, com a finalidade de ampliação nos conteúdos que contemplem a cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física, ressaltando que é importante se preocupar em não deixar invisível as expressões culturais pertencentes aos estudantes e apoiado em Neira apud Dos Santos e Dos Santos (2020) explica que as diferentes vivências motoras que partem de grupos marginalizados ajudam a entender os

processos educacionais e reduzir as marcas dos processos coloniais que marcam além do espaço escolar também a Educação Física.

Como sugerido nos estudos de Junior (2017), Pinto et al (2024), Dos Santos e Dos Santos (2020), quando as práticas culturais são inseridas no contexto das aulas de Educação Física, tornam as aulas um espaço de celebração das diferenças, abrindo o debate e a reflexão sobre outras formas de movimento vinculadas à cultura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÃO

Ao longo do processo de análise dos estudos foi possível confirmar a escassez de estudos do estado da arte ou revisões integrativas que tratem das experiências com a cultura indígena ou daqueles destinados a práticas pedagógicas que abordem a história e cultura corporal indígenas na literatura, especialmente as que abordem a temática indígena na Educação Física escolar.

De maneira geral, na literatura da área foi identificado um déficit nas produções relacionadas às Práticas Corporais Indígenas dentro do currículo da Educação Física.

Por outro lado, a inclusão de práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física foi um dos aspectos mais destacados pelos estudos, que sugerem integrar jogos, danças, lutas e brincadeiras indígenas no currículo escolar, pois além de exaltar aspectos como colaboração, respeito a diferença, contribuem para as práticas educativas envolvendo a cultura indígena, desenvolvem a cooperação e sociabilização nas aulas de educação física.

Analisando os resultados dos estudos revisados nesta pesquisa, constata-se que, mesmo após 16 anos da promulgação da Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena nas escolas brasileiras, a temática ainda não é efetivamente abordada ou ocorre de forma isolada e desconectada dos demais conteúdos curriculares.

A falta de aplicabilidade da Lei, talvez seja pela falta de conhecimento dos professores, já que muitos educadores não foram preparados durante sua formação inicial para desenvolver esses conteúdos de maneira crítica e contextualizada, o que resulta em uma abordagem superficial ou na omissão da temática ou mesmo pela falta de diretrizes curriculares específicas e detalhadas sobre a implementação da Lei 11.645/08 nas escolas. Sem instruções claras sobre como podem incluir o ensino da

história e cultura indígenas, muitos professores sentem-se inseguros ou despreparados para abordar esse tema em aula.

Apesar da temática indígena ser abordada em alguns contextos, em geral se apresentam isoladas e descontextualizadas sem conexão com os outros conteúdos curriculares. Essa fragmentação dificulta a compreensão dos estudantes sobre a relevância e a complexidade da cultura indígena, reforçando visões estereotipadas ou reducionistas.

Além disso, a falta de recursos e materiais didáticos adequados para o ensino da história e cultura indígena também se constituem em fatores limitantes da aplicabilidade da Lei 11.645/08. A escassez de material sobre a prática pedagógica com a temática indígena na Educação Física escolar, resulta em alguns casos na falta de engajamento de todos da escola. A efetiva aplicação legal requer o engajamento não apenas dos professores, mas de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, coordenadores pedagógicos e estudantes.

Os estudos apontam que a grande lacuna de pesquisa é a estruturação de práticas pedagógicas que efetivamente tratem da história e cultura indígena, não sendo abordada como tema transversal durante as aulas, mas incorporada ao cotidiano escolar, demonstrando a preocupação da reflexão e do diálogo sobre a cultura corporal indígena no cotidiano, valorizando suas práticas enquanto sociedade, carregada de legitimidade e simbolismo.

Panorama esse que demonstra a fundamental importância da ampliação dos conteúdos da Educação Física, que vai muito além das práticas tradicionalmente utilizadas nas aulas. A inclusão de práticas indígenas no contexto escolar pode trazer uma nova perspectiva sobre o corpo e o movimento, integrando e valorizando a cultura indígena, suas danças, jogos e rituais que promovem a conexão com a natureza e a comunidade.

Na medida em que os estudantes observam e dialogam com práticas diferentes das que estão habituados torna-se possível entender o que foi feito com as culturas indígenas dentro da história, desconstruindo as narrativas hegemônicas que marginalizam os povos indígenas, e a valorização das culturas indígenas, contribuem para uma perspectiva mais justa e igualitária sobre a história e cultura brasileira.

A valorização das culturas indígenas nas aulas de Educação Física é um passo essencial para a construção de uma sociedade que perceba, se indigne e reaja contra

o preconceito, em que a diversidade seja celebrada como parte integrante da identidade brasileira.

Sendo assim, a Educação Física se mostra como um campo promissor a ser explorado para a promoção da interculturalidade, valorização das práticas corporais indígenas e desconstrução de estereótipos, contribuindo para um ensino reconheça e respeite a diversidade cultural dos povos indígenas.

Diante destas constatações, são necessárias pesquisas voltadas a elaboração e estruturação de práticas pedagógicas sobre a abordagem da história e cultura indígenas nas aulas de Educação Física que possuam aplicabilidade na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHLERT, A. Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, v. 21, p. 219-224, 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803009.pdf>> Acesso em: 10 de março de 2025.

AROMATARIS, E., MUNN, Z (editors). **JBI Manual for Evidence Synthesis**. JBI, 2020. Disponível em: <https://jbi-global.atlassian.net/wiki/spaces/MANUAL/pages/355599504/Downloadable+PDF+-+current+version>> Acesso em: 20 de dezembro de 2024.

ALMEIDA FARIA, B.; BRACHT, V.; DA SILVA MACHADO, T. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem-sucedidas? *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2010.

BENTO, C. C. **Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar**: educação para e nas relações étnico-raciais / Clovis Claudino Bento. São Carlos: UFSCar, 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, 2012.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. *Cedes*, v.19, n.48, p.69-88, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC / SEF, 1997

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2025

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**, 2006.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, Papirus, 1995.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. **Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola**. Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física, São Paulo, v. 1, p. 34-50, 2012.

DOS SANTOS, J. T.; DOS SANTOS, Roberto Ferreira. A cultura indígena nas aulas de educação física: uma perspectiva cultural. *Temas em Educação Física Escolar*, v. 4, n. 2, p. 171-181, 2020. < <https://www.researchgate.net/publication/373389737> >. Acessado em: 18 de dezembro de 2024.

DIECKERT, J. et al. A Educação Física no Brasil – A Educação Física Brasileira. In: DIECKERT, J. et al. **Elementos e Princípios da Educação Física**. Uma Antologia. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

ESCOBAR, M. O. **Cultura corporal na escola: tarefas da educação física**. *Motrivivência*, [S.l.], n. 8, p. 91-102, jan. 1995. ISSN 2175-8042. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22600/20594>>.

Acessado em: 03 de maio. 2023.

FERREIRA, G.; DE ASSIS PIMENTEL, G. G. **Educação Física intercultural: diálogos com os jogos e brincadeiras** Guarani. Horizontes-Revista de Educação ISSN 2318-1540, v. 1, n. 2, p. 79-93, 2013.

FERREIRA, H. S. **Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática** / Organizado por Heraldo Simões Ferreira. - Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, 2019. Livro eletrônico. ISBN: 978-85-7826-754-4 (E-book). Disponível em: <<https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2013/07/Abordagens-da-educacao-fisica-ebook-2019.pdf>>.

Acessado em 11 de dezembro de 2024.

FRAGATA, C. **O Tupi que você fala**. São Paulo: Globo Livros, 2018.

GHIRALDELLI JR, Ghiraldelli Júnior. **Filosofia e história da educação brasileira**. Manole, 2003.

GOMES, N. L. **Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03: breves reflexões**. In: BRANDÃO, A. P. (Org.) Modos de fazer: cadernos de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.p. 19-26.

GONÇALVES JUNIOR, L. **Etnomotricidade: multiculturalismo e educação física escolar**. In: CARREIRA FILHO, D.; CORREIA, W. R. (Org.). Educação física escolar: docência e cotidiano. Curitiba: CRV, 2010. p.49-67.

GONÇALVES JUNIOR, L. **A motricidade humana no ensino fundamental**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE MOTRICIDADE HUMANA, 2007, São Paulo. Anais... São Paulo: ALESP, 2007. p. 29-35.

GRANDO, B. **Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola**. 2010. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 289-297, dez. 2012 DOI: 10.5212/PraxEduc.v.7iEspecial.0014

GRANDO, B., **Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri-MT**, Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86774>> Acessado em 9 de julho de 2024.

GRANDO, B. **A educação do corpo nas sociedades indígenas**. In: RODRIGUES MULLER, M. L.; PAIXÃO, L. P. (Orgs.). Educação: diferenças e desigualdades. Cuiabá: UFMT, p. 227-252, 2006.

GRANDO, B.; PASSOS, L. **O eu e o outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola, Cuiabá, EduUFMT, 2010.

IPHAN – **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Política nacional do patrimônio imaterial. Brasília: IPHAN, 2000.

IRIAS, E. A. **Huka-huka e derruba toco**: lutas indígenas nas aulas de Educação Física. Revista Ocupação Maí. São Paulo, v. 1. n. 1. p. 40-49. jul.-dez. 2021

ISA. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos indígenas no Brasil: 2001-2005**. Beto Ricardo; Fany Ricardo. São Paulo, 2006.

JOANNA BRIGGS INSTITUTE (JBI). **About JBI: Who Are We?** 2021. Adelaide: The University of Adelaide, 2021. Disponível em <https://jbi.global/about-jbi>. Acesso em 07 dez 2021.

JUNIOR, M. F. D. et al. **Corpo, cultura de movimento e jogos indígenas nas aulas de educação física**. Cadernos de Formação RBCE, v. 8, n. 1, 2017.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEVAC, D.; COLQUHOUN, H.; O'BRIEN, K. **Scoping reviews: advancing the methodology**. Implementation Science, v. 5, p. 69, 2010.

MAUSS, M. **As Técnicas Corporais**. In: MAUSS, Marcel. Sociologia e antropologia, vol. 2. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MENDONÇA, G. P. A.; FREIRE, E. dos S.; MIRANDA, M. L. de J. **Relações étnico-raciais e Educação Física escolar: uma revisão integrativa de teses e dissertações**. Motrivivência, (Florianópolis), v. 32, n. 63, p. 01-20, julho/dezembro, 2020. Universidade Federal de Santa Catarina.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.23, maio/jun/jul/ago, p.156-68, 2003. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011. (Coleção: A reflexão e a prática no ensino; vol. 8) 300 Instrumento: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 16.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas**. Revista e-Curriculum, v. 16, n. 1, p. 4-28, 2018.

NEIRA, M. G. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física /** Organizado por Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes. São Paulo: FEUSP, 2022. ISBN 978-65-87047-41-6 (E-book) DOI: 10.11606/9786587047416 Disponível em: <<https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933>>. Acessado em 5 de setembro de 2024

NEIRA, M. G. **Educação Física escolar e as culturas das diferenças: desafios à formação docente**. In: COLETIVO DE AUTORES. Didática da Educação Física: a constituição da área e a produção de conhecimento. Campinas: Autores Associados, 2009

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. **Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações**. Revista Pensar a Prática, Goiânia, v. 20, n.2, p. 321-332, abr/jun. 2017

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas**. Revista e-Curriculum, v.16, n.1, p. 4 - 28 jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i1p4-28> <<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i1p4-28>> . Acessado em 10 de setembro de 2024

NEIRA, M. G. e CASTRO, D. M. de. **Corpos indígenas, gestualidade branca: paradoxos da educação intercultural.** Plures humanidades, v. 10, n. 12, p. 32-50, 2009. Disponível em: < https://www.gpef.fe.usp.br/teses/denise_01.pdf > Acesso em: 14 abril de 2024.

NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas.** 2ª Ed. São Paulo: Phorte, 2008.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educ. Rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 07 setembro de 2024.

PEREIRA, A. S. M. **Práticas corporais indígenas: jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da Lei 11.645/08 na Educação Física escolar,** 1 edição Fortaleza: Aliás, 2021. (Mulheres na Ciência, volume 2) ISBN 978-65-86800-00-5

PIMENTEL, S. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas.** São Paulo: Prumo, 2012.

PINTO, A. S. M. P.; GOMES, D. P.; DE OLIVEIRA RANGEL, J. P. **Educação Física e implementação da Lei 11.645/08 através de brincadeiras e esportes indígenas.** Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, v. 14, n. 35, p. D23 01-19, 2024.

PEDROZA, R. S. et al. **Esporte/jogos indígenas: uma práxis pedagógica da peteca e jikunahati na educação física escolar.** Revista Temporis [ação] (ISSN 2317-5516), v. 18, n. 1, p. 112-126, 2018.

POLLOCK, A.; GIBBONS, M.; COTTRELL, R. **Mapping the evidence: scoping reviews and systematic reviews.** 2024.

POMIN, F.; DIAS, L. R. **Educação das relações étnico-raciais em aulas de educação física: uma abordagem conceitual.** Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 7, n. 1, p. 81-94, 2019.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização.** Global Editora e Distribuidora Ltda, 2017.

RICARDO, K. H. et al. **Brincadeiras e jogos de matrizes indígena e africana nas aulas de Educação Física** com o sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala. *Conexões*, v. 22, p. e024006-e024006, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8675658>>

Acessado em 17 de setembro de 2024.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, W. M.; SECOLI, S.R.; PÜSCHEL, V.A.A. **The Joanna Briggs Institute approach for systematic reviews**. *Revista Latino-Americana de Enfermagem* [online]. 2018, v. 26, e3074. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1518-8345.2885.3074>>.

Acessado em 19 dezembro de 2024.

SERAFIM da Silva, F. J. *Cultura indígena como ferramenta pedagógica nas aulas de educação física*. *Revista Interfaces: Saúde, Humanas E Tecnologia*, 2022, 1393–1398.

<<https://doi.org/10.16891/2317-434X.v10.e2.a2022.pp1393-1398>>. Acessado em 10 de setembro de 2024

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2017.

SOUZA JÚNIOR, M. et al. **Coletivo de autores: a cultura corporal em questão**. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte (Impr.)*, Jun. 2011, vol.33, no. 2, p.391-411. ISSN 0101-32

SILVA, E. L. C. M. **Marginalidade e luta: por uma descolonização curricular na educação física**. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA, R.M., R., FEITOSA S. de A., MARTINS J. A. **Paradan: cultivando sementes nos anos iniciais do ensino fundamental**, 2021. *Revista Da Faculdade De Educação*, 34(2), 199-219. <<https://doi.org/10.30681/21787476.2020.34.199219>>

TASSINARI, A. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. *Tellus*, [S. l.], n. 13, p. 11–25, 2014. Disponível em: <<https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/138>>.

Acessado em: 7 de setembro de 2024.

TASSINARI, A. Prefácio. In: GRANDO, Beleni S.(Org.). **Jogo e Culturas Indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 7-10.

TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. **As práticas corporais indígenas como conteúdo da Educação Física escolar.** Revista teoria e prática da educação, v. 17, n. 1, p. 81- 91, jan. /abr., 2014 < <https://doi.org/10.4025/tpe.v17i1.27722>> Acessado em 10 de dezembro de 2024

TENÓRIO, J. G.; DA SILVA, C. L..**Experiência pedagógica com jogos indígenas em aulas de educação física de uma escola pública do estado de Mato Grosso.** Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em educação, v. 16, n. 2, 2014.<<https://periodicos.ufrf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18918>> Acessado em 19 de dezembro de 2024.

TRICCO, A. C. et al. **PRISMA** Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. Ann Intern Med, v.169, p. 467–473, 2018.

UNESCO. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999

VERAS GOMES, I. **ADUPÉ, XUKURU-KARIRI: Cultura indígena na Educação Física escolar:** ADÚPÉ, XUKURU-KARIRI: Indigenous culture in school Physical Education. Temas em Educação Física Escolar, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e2412, 2024. DOI: 10.33025/tefe.v9i1.4025. Disponível em: <<https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisaescolar/article/view/4025>>. Acesso em: 11 dez. 2024.

WEYH, A.; CANABARRO, P. H.; SILVA, Luan Gustavo da. **História e cultura indígena na BNCC do Ensino Fundamental: análise das concepções e propostas para o ensino.** Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 16, n. 3, p. 1–20, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/65994>>. Acessado em: 10 março. 2025.