UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física – PPGCAF

VIVIAN LIMA DE BARROS OTTOLINI

PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REFLEXÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Niterói

2026

VIVIAN LIMA DE BARROS OTTOLINI

PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REFLEXÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física, da Universidade Salgado de Oliveira, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Atividade Física. Área de Concentração: Aspectos Biodinâmicos e Socioculturais da Atividade Física. Linha de Pesquisa I: Educação Física, Atividade Física, Esporte e Manifestações Culturais: Relações Étnico-Raciais, Gênero, Educação Física e Esporte: significados instituídos e instituintes.

Orientador (a): Prof. Dr. Carlos Alberto Figueiredo da Silva

Niterói
2026

CIP - Catalogação na Publicação

Ottolini, Vivian Lima de Barros.
O91 Práticas corporais indígenas nas aulas de educação física: uma reflexão na perspectiva da educação infantil. / Vivian Lima de Barros Ottolini. – Niterói, RJ, 2026.
xv, 16-130.; il.
[Numeração da publicação: [i] – xv -16-130p. Referências:
P. 109-114.
Apêndice: P. 115-119.
Anexo: P. 120-130.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Figueiredo da Silva.
Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física) - Universidade Salgado de Oliveira, 2026.

1. Educação física para crianças. 2. Práticas corporais indígenas – Educação intercultural. 3. Lei n . 11.645:2008. I. TÍTULO.
CDD 613.7042098153

Elaborado pela Biblioteca Universo Niterói, com os dados fornecidos pelo (a) autor (a), sob a responsabilidade de Sirléia Rodrigues de Mattos - CRB-7/5230.

VIVIAN LIMA DE BARROS OTTOLINI

"PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REFLEXÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL."

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências da Atividade Física, aprovada no dia 29 de setembro de 2026 pela banca examinadora, composta pelos professores:

Prof. Dr. Carlos Alberto Figueiredo da Silva
Professor do PPG em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira
(UNIVERSO)

Prof. Dr. Summar Alfredo Gomez Barrios
Professor da Universidade del Zulia
(LUZ)

Prof. Dr. Roberto Ferreira dos Santos
Professor do PPG em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira
(UNIVERSO)

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui representa a concretização de um sonho que ultrapassa a dimensão acadêmica. Este título simboliza dedicação, renúncias e, sobretudo, o apoio de pessoas que caminharam comigo nesta trajetória.

Agradeço a Deus e aos meus pais, minha base e porto seguro, por acreditarem em mim e compreenderem minhas ausências. Ser a primeira pessoa da família a conquistar o título de mestre possui um significado imenso e coroa todo o incentivo que sempre recebi de vocês. Ao meu esposo, agradeço pelo companheirismo, paciência e amor, fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Este percurso também foi marcado pela saudade. Dedico este momento à memória do meu tio, cuja partida recente deixou uma ausência imensa, e aos meus avós (in memoriam), grandes torcedores das minhas conquistas. Esta vitória também é de vocês e por vocês.

Ao meu filho, minha maior motivação, dedico um agradecimento que as palavras não traduzem: tudo por ele e para ele. Que um dia ele compreenda, pelo exemplo, que vale a pena ter coragem, superar obstáculos e nunca desistir dos seus objetivos.

Ao meu amigo Prof. Ms. Carlos Henrique Rego Gonçalves, companheiro de quase 20 anos de amizade, minha eterna gratidão por acreditar em mim, incentivar-me a seguir adiante e estimular-me a buscar novos caminhos. Sua amizade é parte fundamental da minha história.

Aos meus colegas de turma, agradeço pela caminhada compartilhada, pelas trocas e pelo apoio que tornaram esta jornada mais leve. Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Alberto Figueiredo da Silva, expresso minha especial gratidão pelos ensinamentos, pela dedicação e pelo olhar cuidadoso sobre esta pesquisa, essenciais ao meu amadurecimento acadêmico.

Aos professores e à Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), agradeço pelo conhecimento compartilhado e pela oportunidade de realizar este sonho. Registro, ainda, minha especial gratidão à UNIVERSO pela concessão da bolsa integral de estudos, que tornou possível esta formação, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio à pós-graduação e à pesquisa.

Por fim, agradeço sinceramente a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta conquista, fortalecendo-me com palavras de incentivo, gestos de carinho e presença ao longo desta caminhada. Muito obrigada!

EPÍGRAFE

"As crianças, em qualquer cultura do mundo, são portadoras de novidade. Ao invés de ser pensada como uma embalagem vazia que precisa ser preenchida, entupida de informação, nós deveríamos considerar que dali de dentro emerge uma criatividade e uma subjetividade capaz de enfrentar outros mundos".

Ailton Krenak

RESUMO

Este estudo analisa como as práticas corporais indígenas são desenvolvidas nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, tendo como campo de investigação o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR), do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. A pesquisa partiu da compreensão da escola como espaço de valorização da diversidade cultural e de reconhecimento dos diferentes modos de produzir conhecimentos, considerando a importância da presença dos saberes e das culturas indígenas na formação das crianças. Realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida em duas etapas. A primeira consistiu em uma revisão integrativa da literatura sobre práticas corporais indígenas na Educação Física escolar, com atenção à Educação Infantil, realizada em diferentes bases de dados científicas. A segunda compreendeu uma pesquisa empírica com professores de Educação Física que atuam ou atuaram na Educação Infantil do Colégio Pedro II, por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os dados foram analisados mediante a técnica de análise de conteúdo. A pesquisa considerou a inserção dos conhecimentos indígenas nas práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil à luz da Lei nº 11.645/2008, especialmente diante da ausência de menção explícita a essa etapa da Educação Básica no texto legal. Constatou-se que a abordagem da cultura indígena nas aulas de Educação Física da Educação Infantil ocorre de maneira assistemática. Evidenciou-se, ainda, que a escassez de formações continuadas sobre o tema limita a inserção dessas vivências corporais no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Práticas corporais indígenas. Educação intercultural. Lei nº 11.645/2008.

ABSTRACT

This study analyzes how Indigenous bodily practices are developed in Physical Education classes within early childhood education, focusing on the Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR)— from Colégio Pedro II in Rio de Janeiro—as the research site. The research was grounded in the understanding of the school as a space that values cultural diversity and recognizes different ways of producing knowledge, while acknowledging the importance of Indigenous knowledge and cultures in children's development. A qualitative study was conducted in two stages. The first involved an integrative literature review on Indigenous bodily practices in school-based Physical Education—with a specific focus on early childhood education—carried out across various scientific databases. The second stage comprised empirical research involving Physical Education teachers who currently work or have worked in early childhood education at *Colégio Pedro II*, utilizing semi-structured interviews and document analysis. Data were analyzed using the content analysis technique. The study examined the incorporation of Indigenous knowledge into Physical Education pedagogical practices in early childhood education in light of Law No. 11.645/2008, particularly given the absence of explicit mention of this stage of basic education in the legal text. Findings revealed that the approach to Indigenous culture in early childhood Physical Education classes occurs unsystematically. Furthermore, the study highlighted that a lack of continuing education on the subject limits the integration of these bodily experiences into daily school life.

Keywords: Physical Education. Early childhood education. Indigenous bodily practices. Intercultural education. Law No. 11.645/2008.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CREIR – Centro de Referência em Educação Infantil Realengo

CPII– Colégio Pedro II

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional

PPP – Projeto Político Pedagógico

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxograma Prisma Adaptado 41
Figura 2: Triangulação de métodos e fontes de dados da pesquisa..... 68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de Inclusão e Exclusão 37
Quadro 2 – Combinação de Descritores 38
Quadro 3 – Síntese dos Estudos Analisados 42
Quadro 4 – Síntese Analítica das Entrevistas 83

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário da Coleta de Dados 113

Apêndice B – Produto Educacional 115

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 119
ANEXO B – Termo de Autorização do Comitê de Ética 124
ANEXO C – Produções Acadêmica 125

ANEXO D – Termo de Autorização para Disponibilização de Trabalhos Científicos 127
ANEXO E – Relatório de Autenticidade do Copyspider 128

SUMÁRIO

1INTRODUÇÃO 16
1.1. Contextualização 16
1.2. Problematização 17
1.3 Justificativa 19
1.4 Relevância 20
1.5 Objetivo Geral 22
1.6 Objetivos Específicos 22
1.7. Estrutura da Dissertação 23
2. REVISÃO DE LITERATURA 23
2.1 A Educação Infantil como direito 23
2.2 A cultura corporal na infaância 26
2.3 A Educação Física na Educação Infantil 30
3. PRIMEIRO CAPÍTULO: Revisão Integrativa da Literatura 34
3.1 Critérios de Elegibilidade 35
3.2 Estratégia de busca 37
3.3 Seleção dos estudos 38
3.4 Análise e discussão dos resultados 41
3.4.1 Discussão dos resultados 44
3.4.2 Entre lacunas e possibilidades: síntese e perspectivas 49
4. SEGUNDO CAPÍTULO: Pesquisa Empírica 53
4.1 A importância da pesquisa qualitativa 53
4.2 Descrição da instituição participante 54
4.3 Caracterização do estudo 55
4.4 Etnometodologia 56
4.4.1 Ações-Práticas 58
4.4.2 Indicialidade 60
4.4.3 Noção de Membro 62
4.4.4 Reflexividade 63
4.4.5 Relatibilidade 65
4.5 Triangulação metodológica: integração entre a coleta e a análise de dados 67
4.6 Cenário do estudo 69
4.7 Procedimentos para a autorização do estudo 71
4.8 Participantes do estudo 72
4.9 Análise dos dados 73
4.9.1 Relatabilidade (*accountability*) das práticas pedagógicas 74
4.9.2 Indicialidade das práticas pedagógicas 76
4.9.3 Métodos dos membros na mediação pedagógica 77
4.9.4 Produção prática das práticas corporais indígenas 78
4.9.5 Reflexividade e reconstrução das práticas 79
4.9.6 Ordenação curricular da temática indígena 81
5. Síntese da análise 82
5.1 Projeto Político Pedagógico Institucional e interculturalidade: tensões na Educação Física do REIR/CPII 89
5.2 Discussão 94
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 101
REFERÊNCIAS 107
APÊNDICE A - Questionário da coleta de dados 113
APÊNDICE B - Produto Educacional 115
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 119

ANEXO B - Termo de Autorização do Comitê de Ética 124
ANEXO C - Produções Acadêmicas 125
ANEXO D - Termo de Autorização para disponibilidade de trabalhos científicos 127
ANEXO E - Relatório de Autenticidade do Copyspider 128

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

O investimento em educação constitui um dos principais pilares para o desenvolvimento social e democrático de uma nação. Mais do que assegurar o acesso à escola, garantir o direito à educação implica promover condições para a formação integral dos sujeitos e para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, Marshall (1967) compreende a educação como um direito social fundamental, indispensável à formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

No Brasil, esse entendimento consolidou-se com a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a Educação Infantil como direito das crianças e dever do Estado. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) instituiu essa etapa como a primeira da Educação Básica, reafirmando a indissociabilidade entre educar e cuidar. Esse processo foi fortalecido por documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, mais recentemente, o Parecer CNE/CEB nº 2/2024, que orientam a construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação pública, inclusiva, democrática e de qualidade.

Apesar desses avanços, a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios. Conforme destacam Paschoal e Machado (2009) e Campos (2008), persiste um distanciamento entre os marcos legais e a realidade vivenciada nas instituições de Educação Infantil, evidenciando que a consolidação de uma educação democrática depende não apenas da existência de dispositivos legais, mas também da implementação de práticas pedagógicas coerentes com seus princípios.

Entre os compromissos assumidos pelas políticas educacionais brasileiras destaca-se a promoção da educação para as relações étnico-raciais. Essa perspectiva resulta das reivindicações históricas dos movimentos sociais, buscando enfrentar as desigualdades produzidas pelo racismo estrutural por meio do reconhecimento e da valorização das histórias, dos conhecimentos e das culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Como destaca Santos (2024), trata-se de uma política voltada à reparação histórica e à construção de uma educação comprometida com a justiça social.

Nesse contexto, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representam importantes marcos legais ao instituírem a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares. Essas legislações ampliaram o compromisso da escola brasileira com a valorização da diversidade étnico-racial e com o enfrentamento do racismo, reconhecendo que uma educação democrática pressupõe o acesso dos estudantes aos conhecimentos produzidos pelos diferentes povos que constituem a sociedade brasileira.

No contexto da Educação Física escolar, a efetivação desse compromisso assume especial relevância, uma vez que a área tem como objeto de conhecimento a cultura corporal,

compreendidas como manifestações culturais produzidas historicamente pelos diferentes povos. Jogos, brincadeiras, danças, lutas, rituais e outras expressões corporais indígenas materializam conhecimentos, valores, formas de organização social e modos próprios de compreender o corpo, a coletividade e a relação com a natureza. Inseridas no contexto escolar, essas práticas ampliam as possibilidades pedagógicas da cultura corporal e favorecem experiências que valorizam a diversidade cultural desde a infância.

Ao promover o contato das crianças com esses conhecimentos, a Educação Física contribui para o reconhecimento da pluralidade que caracteriza a sociedade brasileira e amplia as possibilidades de construção de práticas pedagógicas interculturais. Nessa perspectiva, as práticas corporais indígenas favorecem o respeito às diferenças, o enfrentamento de estereótipos e preconceitos e a valorização dos saberes produzidos pelos povos originários, reafirmando o compromisso da escola com uma educação democrática e culturalmente plural.

1.2 Problematização

A promulgação da Lei nº 11.645/2008 representou um importante avanço para a educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino. Entretanto, ao alterar o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a legislação menciona explicitamente apenas os ensinos Fundamental e Médio, sem fazer referência direta à Educação Infantil. Embora o § 2º da referida lei determine que esses conteúdos sejam desenvolvidos "no âmbito de todo o currículo escolar", a ausência de uma indicação expressa da primeira etapa da Educação Básica abre margem para diferentes interpretações, contribuindo para que a implementação da temática indígena na Educação Infantil permaneça, muitas vezes, dependente de iniciativas institucionais ou individuais, em vez de constituir um compromisso curricular efetivamente consolidado.

Considerando o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a ausência de referência explícita a esse nível de ensino na Lei nº 11.645/2008 torna-se particularmente preocupante, uma vez que é nesse período que se iniciam os processos de construção de identidades, valores e respeito à diversidade. É na infância que as crianças iniciam a ampliação de seus repertórios culturais e estabelecem suas primeiras relações com a diversidade presente na sociedade. Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas não deve ser compreendida como um conteúdo destinado apenas aos anos posteriores da escolarização, mas como um compromisso educativo que atravessa toda a Educação Básica, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a justiça social e o enfrentamento do racismo. Essa compreensão reforça a necessidade de investigar de que maneira esse compromisso vem sendo efetivado nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, especialmente na área da Educação Física.

A inserção das práticas corporais indígenas no currículo escolar não deve se restringir a datas comemorativas ou atividades pontuais, mas integrar o patrimônio cultural brasileiro, assegurando às crianças o direito de acessar diferentes conhecimentos produzidos pela humanidade, para além dos conteúdos eurocêntricos. Ao contemplar essas práticas, a Educação Física contribui para a construção de um currículo mais democrático, plural e representativo da diversidade cultural brasileira, favorecendo o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos e contemporâneos e superando a predominância de referenciais historicamente privilegiados nos currículos escolares.

Entretanto, a revisão integrativa da literatura realizada nesta pesquisa evidenciou uma expressiva carência de estudos e de propostas pedagógicas que abordem as práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física da Educação Infantil em escolas não indígenas. Embora existam pesquisas voltadas à Educação Escolar Indígena, à formação de professores ou à abordagem da temática nos anos posteriores da Educação Básica, ainda são escassos os estudos que investigam como essas práticas podem ser desenvolvidas com crianças pequenas em contextos escolares não indígenas. Essa lacuna científica demonstra que a produção acadêmica ainda oferece poucos subsídios para a atuação docente nessa etapa de ensino.

Além da escassez de pesquisas, observa-se que a implementação da Lei nº 11.645/2008 enfrenta dificuldades decorrentes da ausência de mecanismos sistemáticos de acompanhamento e avaliação de sua efetivação nas instituições escolares. Embora a legislação represente um importante marco jurídico, sua concretização depende, em grande medida, das iniciativas das redes de ensino, das escolas e dos próprios professores. A inexistência de processos contínuos de monitoramento da implementação da lei dificulta a identificação das lacunas existentes, o planejamento de ações de formação continuada e a produção de materiais didáticos que contribuam para a inserção qualificada da temática indígena em todo o currículo escolar.

Nesse contexto, ainda é recorrente que os povos indígenas sejam representados por meio de estereótipos, folclorização ou abordagens restritas ao Dia dos Povos Indígenas, desconsiderando sua diversidade étnica, cultural, linguística e histórica, bem como sua presença contemporânea na sociedade brasileira. Essa forma de tratamento acaba por reforçar preconceitos e inviabilizar os conhecimentos produzidos pelos povos originários, distanciando-se dos princípios de uma educação intercultural, antirracista e comprometida com a valorização da diversidade.

Diante desse cenário, emerge a necessidade de compreender como as práticas corporais indígenas vêm sendo desenvolvidas nas aulas de Educação Física da Educação Infantil, considerando as ambiguidades da Lei nº 11.645/2008 em relação a esse nível de ensino, a escassez de produções científicas sobre a temática, a ausência de mecanismos sistemáticos de acompanhamento de sua implementação e a importância de que o estudo da história, da cultura e

das práticas corporais dos povos indígenas esteja presente ao longo de toda a Educação Básica. Investigar essa realidade permitirá identificar potencialidades, limites e desafios das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, contribuindo para o fortalecimento de propostas educativas comprometidas com a valorização dos conhecimentos produzidos pelos povos indígenas desde a primeira infância.

1.3 Justificativa

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como as práticas corporais indígenas vêm sendo desenvolvidas nas aulas de Educação Física da Educação Infantil, considerando que essa etapa da Educação Básica constitui um período importante para a formação de valores, identidades e atitudes em relação à diversidade cultural. Investigar essa temática torna-se relevante porque é na infância que as crianças iniciam a construção de suas referências sobre si, sobre o outro e sobre a sociedade, tornando a escola um espaço privilegiado para o reconhecimento e a valorização dos diferentes povos que compõem a realidade brasileira. Nesse contexto, compreender como os professores desenvolvem essas práticas possibilita identificar potencialidades, desafios e necessidades formativas, produzindo conhecimentos que podem contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para a efetivação de uma educação comprometida com a diversidade étnico-racial.

Embora a Lei nº 11.645/2008 tenha representado um importante avanço ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino, sua redação não faz referência explícita à Educação Infantil, mencionando apenas os ensinos Fundamental e Médio. Ainda que o § 2º determine que esses conteúdos sejam desenvolvidos "no âmbito de todo o currículo escolar", essa ausência tem contribuído para diferentes interpretações acerca da implementação da temática indígena na primeira etapa da Educação Básica, o que torna necessária a realização de pesquisas que permitam compreender como essa legislação vem sendo interpretada e efetivada nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

A relevância científica desta pesquisa também se fundamenta na expressiva carência de estudos sobre as práticas corporais indígenas na Educação Física da Educação Infantil em escolas não indígenas. A revisão integrativa da literatura, que integra esse estudo, corrobora com a afirmação anterior, além de indicar a predominância de estudos referente a outros níveis de ensino da educação básica e às dificuldades enfrentadas pelos professores para desenvolver conteúdos relacionados às culturas indígenas.

Além da escassez de pesquisas, a implementação da Lei nº 11.645/2008 ainda enfrenta desafios relacionados à ausência de mecanismos sistemáticos de acompanhamento e avaliação de sua efetivação nas instituições escolares. Como consequência, observa-se que a temática

indígena, quando presente, frequentemente é desenvolvida de forma pontual, descontextualizada ou associada exclusivamente a datas comemorativas, contribuindo para a permanência de estereótipos, reforçando a necessidade de estudos que contribuam para qualificar a implementação da Lei nº 11.645/2008 nas instituições escolares. Percebe-se a inviabilização da diversidade histórica, cultural e contemporânea dos povos indígenas.

No âmbito da Educação Física, essa realidade torna-se ainda mais significativa, uma vez que a cultura corporal oferece inúmeras possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais. Jogos, brincadeiras, danças, lutas, rituais e outras práticas corporais indígenas constituem importantes patrimônios culturais que possibilitam às crianças ampliar seus repertórios culturais, reconhecer diferentes formas de produzir conhecimentos e desenvolver atitudes de respeito às diferenças desde a infância. Compreender como essas manifestações vêm sendo trabalhadas pelos professores de Educação Física torna-se fundamental para identificar possibilidades de ampliação de sua presença no currículo escolar e subsidiar práticas pedagógicas que reconheçam as contribuições dos povos indígenas para a constituição da cultura corporal brasileira.

Sob essa perspectiva, esta pesquisa busca contribuir para o fortalecimento da Educação Física como componente curricular comprometido com a educação para as relações étnico-raciais, oferecendo subsídios para a formação inicial e continuada de professores, para a elaboração de propostas pedagógicas interculturais e para a efetivação da Lei nº 11.645/2008 na Educação Infantil. Ao investigar como professores de Educação Física do Colégio Pedro II desenvolvem e refletem sobre suas práticas relacionadas às práticas corporais indígenas, esta pesquisa pretende produzir conhecimentos sobre uma temática ainda pouco explorada na literatura, contribuindo para a ampliação do debate acadêmico, para o fortalecimento da formação docente e para a construção de propostas pedagógicas que promovam uma Educação Física mais democrática, intercultural e comprometida com a valorização dos conhecimentos produzidos pelos povos indígenas desde a Educação Infantil.

1.4 Relevância

A relevância desta pesquisa reside na contribuição para a ampliação do debate acerca da implementação da Lei nº 11.645/2008 na Educação Infantil, reconhecendo a Educação Física como um componente curricular que pode contribuir significativamente para a valorização das práticas corporais indígenas e para a educação das relações étnico-raciais. Ao investigar como professores de Educação Física compreendem e desenvolvem práticas pedagógicas relacionadas aos conhecimentos e às práticas corporais dos povos indígenas, o estudo busca aproximar os princípios estabelecidos pela legislação das especificidades e dos desafios presentes no cotidiano escolar, contribuindo para a reflexão sobre possibilidades de efetivação dessa temática na

Educação Infantil.

Do ponto de vista científico, a pesquisa apresenta relevância por contribuir para a ampliação da produção de conhecimentos em um campo ainda pouco explorado. A revisão integrativa da literatura realizada nesta investigação evidenciou a escassez de produções acadêmicas que abordam especificamente as práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física da Educação Infantil em instituições escolares não indígenas. Esse cenário revela uma lacuna na produção científica e reforça a pertinência de investigações que considerem as especificidades dessa etapa da Educação Básica e as possibilidades de inserção dos conhecimentos e das práticas corporais indígenas no contexto escolar. Nesse sentido, o estudo poderá contribuir para o aprofundamento das discussões acadêmicas e para a realização de pesquisas futuras que articulem Educação Física, Educação Infantil e educação das relações étnico-raciais.

Sob a perspectiva pedagógica, a pesquisa mostra-se relevante por possibilitar a reflexão sobre as práticas corporais indígenas enquanto conhecimentos da cultura corporal que podem ampliar os repertórios culturais das crianças e favorecer experiências educativas pautadas na interculturalidade e no reconhecimento da diversidade. Nesse sentido, a investigação poderá oferecer elementos para a reflexão sobre formas de abordagem dessa temática nas aulas de Educação Física da Educação Infantil, considerando a necessidade de superar perspectivas pontuais, estereotipadas ou restritas a datas comemorativas. As discussões produzidas pelo estudo poderão ainda contribuir para a formação inicial e continuada de professores e para a elaboração de propostas pedagógicas que valorizem os conhecimentos e as diferentes formas de expressão corporal dos povos indígenas.

A pesquisa apresenta, ainda, relevância institucional por produzir conhecimentos acerca da abordagem das práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física da Educação Infantil do Colégio Pedro II, considerando as especificidades do contexto investigado. Ao analisar as compreensões e as práticas pedagógicas dos docentes participantes, o estudo poderá subsidiar reflexões sobre o currículo e sobre as possibilidades de inserção e desenvolvimento da temática indígena no cotidiano escolar. Dessa forma, os resultados poderão contribuir para o fortalecimento de discussões institucionais relacionadas à implementação da Lei nº 11.645/2008 e para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam perspectivas interculturais na Educação Infantil.

No âmbito social, a pesquisa apresenta relevância por reafirmar o direito das crianças ao acesso a conhecimentos produzidos pelos diferentes povos que constituem a sociedade brasileira, contribuindo para ampliar as possibilidades de reconhecimento e valorização dos povos indígenas como sujeitos históricos, contemporâneos e protagonistas de suas próprias culturas. Ao favorecer o contato das crianças com diferentes formas de compreender, vivenciar e expressar as

práticas corporais, o estudo poderá contribuir para a construção de experiências educativas que reconheçam a diversidade cultural e questionem perspectivas estereotipadas sobre os povos indígenas. Nessa direção, a pesquisa reafirma a importância de uma Educação Física comprometida com o respeito às diferenças, com a valorização da diversidade e com o enfrentamento de práticas discriminatórias desde a infância.

Por fim, a pesquisa apresenta relevância para as políticas educacionais ao oferecer elementos que poderão contribuir para as discussões sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008 na Educação Infantil, especialmente no que se refere à formação docente, à elaboração de materiais pedagógicos e à construção de propostas curriculares que contemplem os conhecimentos e as práticas corporais dos povos indígenas, desmistificando a homogeneização dos povos originários. Ao articular Educação Física, Educação Infantil, interculturalidade e educação das relações étnico-raciais, o estudo poderá ampliar as reflexões sobre a necessidade de currículos mais plurais e representativos da diversidade cultural brasileira, contribuindo para o fortalecimento da escola como espaço de produção e circulação de conhecimentos, valorização das diferenças e promoção da equidade.

1.5 Objetivo Geral

Analisar como os professores de Educação Física do Colégio Pedro II compreendem e desenvolvem práticas pedagógicas relacionadas às práticas corporais indígenas na Educação Infantil, à luz da Lei nº 11.645/2008.

1.6 Objetivos Específicos

- Descrever as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores de Educação Física do Colégio Pedro II para o desenvolvimento das práticas corporais indígenas na Educação Infantil, identificando os desafios presentes em suas práticas docentes.
- Analisar as possibilidades e os limites das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Educação Física para a abordagem das práticas corporais indígenas na Educação Infantil, considerando suas contribuições para uma educação intercultural e antirracista.
- Elaborar um guia digital, a partir dos resultados da pesquisa, reunindo reflexões, achados e subsídios pedagógicos para a abordagem das práticas corporais indígenas na Educação Infantil, com vistas à sua socialização no Colégio Pedro II.

1.7 Estrutura da dissertação

Esta dissertação está organizada em dois capítulos complementares, articulados entre si para responder à questão de pesquisa e atender aos objetivos propostos. Embora apresentem finalidades distintas, os capítulos se relacionam ao integrar a produção científica sobre a temática às experiências e aos conhecimentos dos docentes participantes da investigação.

O primeiro capítulo apresenta a revisão integrativa da literatura, desenvolvida com o propósito de identificar, analisar e sistematizar a produção acadêmica relacionada às práticas corporais indígenas no contexto da Educação Física na Educação Infantil. Essa etapa permite delinear o estado do conhecimento sobre a temática, identificar lacunas e tendências da produção científica e reconhecer referenciais que contribuem para a compreensão do objeto investigado. Os resultados da revisão integrativa também oferecem subsídios para a delimitação do problema de pesquisa e para a análise da realidade empírica investigada no segundo capítulo.

O segundo capítulo contempla a dimensão empírica da investigação, desenvolvida no Colégio Pedro II com a participação de professores de Educação Física que atuam ou atuaram na Educação Infantil da instituição. Nesse capítulo, são apresentados os procedimentos de produção e análise dos dados, incluindo as entrevistas semiestruturadas e a análise documental, bem como os resultados da investigação. A análise busca compreender como os docentes concebem e desenvolvem práticas pedagógicas relacionadas às práticas corporais indígenas, considerando os desafios, as possibilidades e as relações estabelecidas com a implementação da Lei nº 11.645/2008 no contexto investigado.

A articulação entre os dois capítulos possibilita estabelecer um diálogo entre a produção acadêmica sobre a temática e os dados produzidos no contexto empírico da pesquisa. Dessa forma, a revisão integrativa da literatura oferece elementos para a compreensão do objeto e para a identificação das lacunas existentes, enquanto a investigação realizada no Colégio Pedro II permite analisar como as práticas corporais indígenas são compreendidas e desenvolvidas pelos docentes da Educação Infantil. Essa articulação contribui para uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado e para a discussão dos desafios e das possibilidades relacionados à efetivação da Lei nº 11.645/2008 nesse contexto. A seguir será realizada uma breve revisão de literatura acerca da Educação Infantil.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A Educação Infantil como direito

A Educação Infantil consolidou-se como um direito social da criança e um dever do Estado a partir de um amplo processo histórico de lutas sociais, políticas e acadêmicas em defesa da infância. Esse reconhecimento representou uma ruptura com concepções assistencialistas que, durante muito tempo, compreenderam creches e pré-escolas prioritariamente como espaços destinados ao cuidado, à proteção e à preparação para o ingresso no Ensino Fundamental. Com a Constituição Federal de 1988, a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, cabendo ao poder público assegurar o acesso à educação e condições para seu desenvolvimento integral (BRASIL, 1988).

Esse avanço foi fortalecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e reafirmou a articulação entre educar e cuidar. Posteriormente, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Parecer CNE/CEB nº 2/2024 ampliaram e aprofundaram orientações para essa etapa, destacando a criança como sujeito de direitos e a importância das interações, das brincadeiras e das múltiplas linguagens nos processos educativos.

Entretanto, reconhecer a Educação Infantil como direito ultrapassa a simples garantia de matrícula. Conforme argumenta Rosemberg (2002), a efetivação desse direito depende da oferta de uma educação de qualidade, capaz de assegurar experiências educativas que respeitem as especificidades da infância e promovam o desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, qualidade educacional não pode ser compreendida apenas sob a perspectiva da infraestrutura ou do acesso, mas envolve também a construção de propostas pedagógicas comprometidas com os direitos das crianças, a valorização da diversidade e a participação ativa dos sujeitos nos processos educativos.

Essa perspectiva também se articula ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece a doutrina da proteção integral e reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Assim, o cuidado deixa de representar uma prática meramente assistencial e passa a integrar uma concepção educativa mais ampla, na qual saúde, alimentação, afeto, segurança, participação e acesso à cultura constituem direitos indissociáveis.

Sob esse enfoque, as DCNEI (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2017) apresentam uma concepção de infância que reconhece as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais, constituídos nas relações que estabelecem com seus pares, com os adultos e com os diferentes contextos em que vivem. Essa perspectiva se aproxima dos pressupostos da Sociologia da Infância, que compreende as crianças não apenas como receptoras da cultura produzida pelos adultos, mas também como sujeitos capazes de produzir, recriar e ressignificar conhecimentos e práticas em suas interações cotidianas. Conforme destaca Jacinto (2005), reconhecer a criança

como sujeito de direito implica considerar sua participação ativa na construção da cultura e das relações sociais.

Nessa mesma direção, Kramer (2006) critica concepções escolarizantes que reduzem a Educação Infantil a uma etapa preparatória para os anos posteriores da escolarização. Para a autora, a infância possui valor em si mesma e deve ser compreendida como um período marcado pela experimentação, pela curiosidade, pela imaginação e pela produção de significados. Dessa forma, as práticas pedagógicas precisam considerar os tempos, os interesses e as formas próprias de expressão das crianças, reconhecendo-as como participantes ativas dos processos educativos e respeitando as especificidades dessa etapa da Educação Básica.

Entre os princípios que orientam essa concepção de Educação Infantil, destaca-se o brincar, compreendido não como mero entretenimento, mas como uma forma própria de expressão, interação e produção de conhecimentos pelas crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, atribuindo-lhes papel fundamental nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, brincar constitui uma experiência cultural por meio da qual as crianças exploram o ambiente, estabelecem relações, expressam sentimentos, significados e recriam práticas sociais presentes em seus diferentes contextos.

O brincar também constitui uma experiência por meio da qual as crianças constroem conhecimentos, estabelecem relações e atribuem significados às experiências vivenciadas em seus contextos sociais e culturais. Ao brincar, as crianças não apenas reproduzem práticas e significados compartilhados socialmente, mas também os recriam e ressignificam, mobilizando diferentes formas de expressão e interação. Essa compreensão amplia o olhar sobre as experiências infantis e permite reconhecer o corpo e o movimento como dimensões fundamentais dos processos de aprendizagem e de produção cultural na Educação Infantil.

Essa discussão assume particular relevância para a Educação Física na Educação Infantil, uma vez que o corpo e o movimento constituem dimensões fundamentais das experiências das crianças e das formas pelas quais elas exploram, interagem e se expressam no mundo. Nesse contexto, as práticas corporais não devem ser compreendidas exclusivamente sob a perspectiva do desenvolvimento motor, mas também como manifestações culturais que expressam modos de viver, brincar, relacionar-se e produzir conhecimentos. A Educação Física, portanto, pode ampliar as experiências das crianças ao possibilitar o contato com diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo a diversidade de saberes e práticas presentes na sociedade brasileira.

É nesse contexto que se insere a discussão sobre as práticas corporais indígenas na Educação Física da Educação Infantil. Se essa etapa da Educação Básica deve assegurar

experiências que considerem as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais e ampliem suas possibilidades de interação e expressão, torna-se necessário contemplar manifestações corporais provenientes de diferentes grupos e contextos culturais. As práticas corporais indígenas, compreendidas em sua diversidade e vinculadas aos modos de vida, aos conhecimentos e às identidades dos diferentes povos, constituem possibilidades de ampliação das experiências corporais e culturais das crianças. Jogos, brincadeiras, danças e outras manifestações corporais indígenas podem, quando abordados de forma contextualizada e não estereotipada, favorecer experiências educativas pautadas no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural.

Compreender a Educação Infantil como direito implica reconhecer, portanto, que as crianças também têm direito ao acesso a diferentes conhecimentos, saberes e manifestações culturais produzidos pelos povos que constituem a sociedade brasileira. Essa perspectiva exige a construção de propostas pedagógicas que superem abordagens homogêneas e eurocentradas e reconheçam conhecimentos historicamente invisibilizados, entre eles aqueles produzidos pelos povos indígenas. No âmbito da Educação Física, essa ampliação curricular significa reconhecer a cultura corporal em sua pluralidade e possibilitar que as crianças tenham contato com diferentes formas de brincar, dançar, jogar, movimentar-se e expressar-se, valorizando a diversidade cultural desde a infância.

Assim, compreender a Educação Infantil como direito implica assegurar não apenas o acesso das crianças às instituições educativas, mas também experiências pedagógicas que reconheçam suas diferentes formas de expressão, seus contextos culturais e a pluralidade de conhecimentos que compõem a sociedade brasileira. Nesse cenário, a inserção das práticas corporais indígenas na Educação Física pode contribuir para ampliar os repertórios culturais das crianças, problematizar perspectivas estereotipadas e favorecer experiências educativas comprometidas com a interculturalidade e com a educação das relações étnico-raciais. Essa discussão constitui, portanto, um importante ponto de partida para compreender os marcos legais e pedagógicos que fundamentam a presença dos conhecimentos indígenas na Educação Básica.

2.2 A cultura corporal na infância

A compreensão do corpo modificou-se ao longo da história em decorrência das transformações sociais, culturais, políticas e filosóficas vivenciadas pelas diferentes sociedades. Se, em determinados períodos, o corpo foi compreendido predominantemente a partir de uma perspectiva biológica e funcional, diferentes abordagens contemporâneas passaram a reconhecê-lo também como uma construção histórica, social e cultural, atravessada por valores, normas, identidades e relações de poder. Essa mudança de perspectiva produz implicações importantes para a Educação Física, na medida em que possibilita superar a compreensão do movimento

como fenômeno exclusivamente fisiológico e reconhecê-lo também como manifestação da cultura produzida pelos diferentes grupos sociais.

As reflexões filosóficas ocidentais acerca do corpo foram atravessadas por diferentes concepções sobre a relação entre corpo e alma. Embora Sócrates, Platão e Aristóteles apresentem diferenças significativas em suas formulações, suas contribuições influenciaram profundamente o pensamento ocidental. Enquanto Platão estabelecia uma relação hierárquica entre corpo e alma, atribuindo maior centralidade à dimensão racional, Aristóteles propunha uma compreensão mais integrada, concebendo corpo e alma como dimensões indissociáveis da existência humana. Posteriormente, durante a Idade Média, essas concepções foram reinterpretadas pela tradição cristã, conferindo centralidade à dimensão espiritual na compreensão da existência humana e contribuindo para diferentes formas de significação da corporeidade.

Ao longo da modernidade, com o fortalecimento das ciências naturais e, posteriormente, do pensamento biomédico, consolidou-se uma compreensão do corpo fundamentada predominantemente em aspectos anatômicos, fisiológicos e funcionais. Nessa perspectiva, o corpo passou a ser tomado como objeto de intervenção técnica, associado ao desempenho físico, ao controle biológico e à definição de padrões de normalidade e patologia. Conforme observam Caron et al. (2018), esse paradigma contribuiu para processos de medicalização da vida e para formas de controle social, estabelecendo padrões considerados desejáveis para os corpos e influenciando os modos pelos quais estes passaram a ser percebidos, avaliados e regulados.

Entretanto, essa compreensão do corpo passou a ser progressivamente problematizada pelas Ciências Humanas e Sociais, que ampliaram o olhar sobre suas dimensões histórica, social e cultural. Mauss (1974), por meio do conceito de técnicas corporais, evidenciou que maneiras de andar, sentar, correr, brincar e realizar diferentes gestos são aprendidas socialmente e transmitidas entre gerações, assumindo características distintas conforme os grupos e contextos culturais. Nessa perspectiva, embora o corpo possua uma dimensão biológica, os modos como ele é utilizado, educado e significado são também produzidos culturalmente, o que permite compreendê-lo como espaço de expressão e produção da cultura.

Essa compreensão é aprofundada por Kofes (1985), ao evidenciar que o corpo não se constitui apenas como uma realidade biológica, mas também como expressão dos valores, significados e modos de vida produzidos socialmente. Diferentes grupos culturais desenvolvem maneiras próprias de movimentar-se, brincar, trabalhar, celebrar, comunicar-se e relacionar-se com o mundo, atribuindo sentidos particulares às experiências corporais. As práticas corporais, portanto, não podem ser compreendidas somente em sua dimensão técnica ou funcional, uma vez que constituem manifestações culturais situadas historicamente e atravessadas pelos contextos sociais nas quais são produzidas.

Nessa perspectiva, o corpo também se constitui como espaço atravessado por relações de poder. Foucault (1994), ao analisar os mecanismos de disciplinamento presentes nas sociedades modernas e em suas instituições, evidencia como diferentes formas de poder atuam sobre os corpos, regulando comportamentos, movimentos e modos de viver. No entanto, o corpo não se reduz à condição de objeto de controle, pois também pode constituir espaço de resistência e produção de identidades, por meio do qual, sujeitos e grupos sociais expressam suas culturas, afirmam seus modos de existência e tensionam processos históricos de silenciamento e invisibilização.

Essa compreensão do corpo e das práticas corporais como produções culturais possui implicações importantes para a constituição da Educação Física escolar. Historicamente, o componente curricular foi marcado por diferentes concepções e finalidades, entre elas perspectivas de caráter higienista, militarista e esportivista, que influenciaram a seleção e a valorização dos conhecimentos corporais ensinados na escola. Nesse processo, determinadas manifestações corporais foram legitimadas como conteúdos escolares, enquanto práticas produzidas por povos indígenas, populações negras e outros grupos historicamente marginalizados permaneceram, em diferentes contextos, pouco representadas ou ausentes dos currículos. Essa trajetória evidencia que a seleção dos conhecimentos corporais escolares não é neutra, mas está relacionada às concepções de corpo, cultura e sociedade que orientam a educação em cada período histórico.

É nesse contexto que se desenvolvem, no campo da Educação Física brasileira, diferentes formulações acerca da cultura corporal e da cultura corporal de movimento. Alguns autores da área da Educação Física, embora partam de referenciais teóricos distintos, contribuem para a compreensão das manifestações corporais como conhecimentos produzidos historicamente e culturalmente. Jogos, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e outras práticas corporais constituem formas de expressão humana que carregam sentidos relacionados às experiências, aos valores, às relações sociais e aos modos de compreender e produzir o mundo. Desse modo, a Educação Física escolar não se limita ao ensino de habilidades motoras, mas pode possibilitar o acesso, a reflexão e a vivência de diferentes manifestações da cultura corporal.

Embora compartilhem a compreensão de que as práticas corporais não podem ser reduzidas à execução técnica de movimentos, esses autores apresentam diferentes ênfases teóricas. Kunz (1994), a partir da perspectiva crítico-emancipatória, enfatiza o movimento humano como ação dotada de sentidos e possibilidades de expressão, contrapondo-se à sua redução ao desempenho técnico. Daolio (1995), aproximando a Educação Física do campo antropológico, destaca o caráter cultural das manifestações corporais e questiona interpretações universais sobre os modos de utilização do corpo. Neira (2007), por sua vez, amplia a discussão curricular ao defender uma perspectiva cultural da Educação Física comprometida com o

reconhecimento das diferentes identidades, culturas e formas de produzir conhecimento. Essas contribuições permitem compreender a cultura corporal como um campo plural, no qual diferentes grupos sociais devem ser reconhecidos como produtores de saberes corporais legítimos.

Na Educação Infantil, essa compreensão assume particular relevância, considerando que o corpo constitui uma das principais formas pelas quais as crianças exploram, experimentam e se relacionam com o mundo. Por meio dos gestos, movimentos, brincadeiras e interações, as crianças comunicam-se, expressam sentimentos, estabelecem relações, constroem conhecimentos e atribuem significados às experiências vivenciadas. Nessa perspectiva, a criança não deve ser compreendida apenas como receptora de práticas culturais, mas também como sujeito que participa ativamente da produção e ressignificação da cultura. O brincar, portanto, ultrapassa a dimensão recreativa e constitui uma experiência cultural por meio da qual as crianças conhecem, experimentam e produzem diferentes formas de interpretar e interagir com a realidade.

A BNCC reconhece essa centralidade do corpo na Educação Infantil ao estabelecer as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes dessa etapa da Educação Básica e ao apresentar o campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos” (BRASIL, 2017). A proposta considera que as experiências corporais possibilitam às crianças explorar diferentes possibilidades de movimento, expressão e comunicação, favorecendo a construção de conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Assim, a dimensão corporal na Educação Infantil não deve ser reduzida ao desenvolvimento de capacidades motoras, uma vez que envolve processos de expressão, interação, participação e apropriação de diferentes experiências culturais.

Entretanto, reconhecer a centralidade do corpo e do movimento no currículo da Educação Infantil não significa, por si só, garantir a presença da diversidade de manifestações corporais produzidas pelos diferentes grupos sociais. A seleção dos conteúdos e das experiências oferecidas às crianças envolve escolhas pedagógicas e culturais que podem ampliar ou restringir seus repertórios. Nesse sentido, torna-se necessário questionar a predominância de referências historicamente legitimadas pela escola e ampliar as possibilidades de contato das crianças com diferentes formas de brincar, dançar, jogar, lutar e movimentar-se, considerando a pluralidade cultural que constitui a sociedade brasileira.

Sob essa perspectiva, a Educação Física na Educação Infantil pode constituir um espaço privilegiado para o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural por meio das práticas corporais. Isso implica compreender que os conhecimentos corporais não se restringem àqueles tradicionalmente associados ao esporte ou às manifestações de maior visibilidade social, mas incluem diferentes formas de expressão produzidas por povos e grupos sociais em contextos históricos específicos. A ampliação desse repertório possibilita às crianças conhecer diferentes

modos de viver o corpo e o movimento, reconhecendo que não existe uma única forma legítima de brincar, dançar, jogar ou relacionar-se corporalmente com o mundo.

Nesse conjunto de conhecimentos, inserem-se as práticas corporais indígenas, compreendidas em sua diversidade e vinculadas às histórias, aos territórios, aos modos de vida e aos contextos socioculturais dos diferentes povos originários. Jogos, brincadeiras, danças, corridas e outras manifestações corporais constituem formas de expressão e produção de conhecimentos que podem apresentar significados específicos para cada povo e contexto. Sua abordagem pedagógica na Educação Infantil não deve ocorrer de maneira genérica ou descontextualizada, tampouco restringir-se a representações estereotipadas ou folclorizadas dos povos indígenas. Ao contrário, exige o reconhecimento da diversidade dos povos indígenas e a valorização de suas produções culturais como conhecimentos legítimos.

A inserção das práticas corporais indígenas na Educação Infantil pode, portanto, ampliar os repertórios culturais das crianças e favorecer experiências educativas pautadas pelo reconhecimento da diversidade e pela interculturalidade. Ao possibilitar o contato com diferentes formas de compreender e vivenciar o corpo, o movimento e as relações coletivas, essas práticas contribuem para tensionar perspectivas curriculares centradas predominantemente em referenciais eurocêntricos e para ampliar as possibilidades de conhecimento oferecidas pela Educação Física, para além daqueles tidos como hegemônicos. Dessa forma, tematizar práticas corporais indígenas não significa apenas acrescentar novos conteúdos ao currículo, mas reconhecer que os povos indígenas são produtores de conhecimentos e culturas que integram a pluralidade da sociedade brasileira e que podem constituir experiências educativas significativas desde os primeiros anos da escolarização.

Assim, compreender a cultura corporal como produção histórica, social e cultural implica reconhecer que as práticas corporais não são neutras nem universais, mas expressam diferentes formas de produzir sentidos sobre o corpo, o movimento e o mundo. Na Educação Infantil, essa compreensão reforça a necessidade de garantir às crianças experiências corporais diversificadas, nas quais diferentes grupos sociais sejam reconhecidos como produtores legítimos de conhecimentos. Entre essas produções encontram-se as práticas corporais indígenas, cuja presença na Educação Física pode contribuir para a ampliação dos repertórios culturais, para o reconhecimento da diversidade dos povos originários e para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, interculturais e comprometidas com a pluralidade cultural.

2.3 A Educação Física na Educação Infantil

A Educação Física integra a Educação Básica como componente curricular, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Na Educação Infantil, sua atuação não deve ser compreendida apenas como cumprimento de uma determinação normativa, mas como possibilidade de garantir às crianças experiências corporais que contribuam para sua formação integral. Nessa etapa, o corpo, o movimento, as interações e as brincadeiras constituem dimensões fundamentais da experiência infantil, por meio das quais as crianças exploram o ambiente, estabelecem relações, expressam sentimentos, constroem conhecimentos e produzem sentidos sobre si mesmas e sobre o mundo.

A constituição da Educação Física na Educação Infantil, entretanto, foi marcada por diferentes concepções acerca da infância, do corpo e do movimento. Durante parte significativa de sua trajetória, especialmente sob a influência de perspectivas desenvolvimentistas e psicomotoras, as práticas pedagógicas concentraram-se no desenvolvimento de habilidades motoras e de capacidades consideradas necessárias ao processo de crescimento infantil. Coordenação, equilíbrio, lateralidade, orientação espacial e outras habilidades passaram a ocupar lugar de destaque nas propostas pedagógicas. Embora essas perspectivas tenham contribuído para reconhecer a importância do movimento no desenvolvimento das crianças, sua centralidade pode limitar a compreensão da experiência corporal quando o movimento é tratado prioritariamente como meio para alcançar determinados padrões de desenvolvimento.

A partir das transformações ocorridas no campo dos estudos da infância, da Pedagogia da Infância e das abordagens críticas da Educação Física, essa compreensão passou a ser ampliada. As crianças passaram a ser reconhecidas como sujeitos históricos, sociais e culturais, capazes de participar ativamente das relações que estabelecem e de produzir sentidos sobre suas experiências. Nesse movimento, a Educação Física também passou a considerar que as ações corporais infantis não podem ser compreendidas apenas em termos de aquisição de habilidades, pois constituem formas de comunicação, expressão, interação e participação social. O corpo da criança, portanto, é simultaneamente espaço de experiência, aprendizagem e produção cultural.

Essa concepção encontra aproximação com os princípios estabelecidos pela BNCC, que reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil e estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017). Entre os campos de experiências propostos pelo documento, “Corpo, gestos e movimentos” evidencia a centralidade das experiências corporais no cotidiano das crianças. Nessa perspectiva, o movimento não se reduz ao desenvolvimento de capacidades motoras, mas constitui uma forma de expressão e comunicação por meio da qual as crianças exploram possibilidades, estabelecem relações e atribuem significados às experiências vivenciadas.

Ao considerar a criança em sua integralidade, a Educação Física precisa reconhecer que as experiências corporais envolvem dimensões que não podem ser isoladas entre si. Ayoub (2001) destaca a importância de proporcionar às crianças experiências corporais diversificadas, respeitando suas formas de participação, expressão e interação. Em diálogo com essa compreensão, Freire (1997) contribui para uma concepção de educação que não fragmenta o sujeito em dimensões independentes, compreendendo o corpo como elemento constitutivo dos processos de aprendizagem. Dessa forma, a Educação Física na Educação Infantil não deve restringir-se ao ensino de técnicas ou ao aperfeiçoamento de habilidades motoras, mas possibilitar experiências nas quais as crianças possam movimentar-se, brincar, criar, explorar, interagir e atribuir sentidos às práticas corporais.

A ampliação dessas concepções também pode ser observada na produção acadêmica sobre Educação Física na Educação Infantil. Farias et al. (2019) identificam a expansão das pesquisas relacionadas a essa etapa e apontam a ampliação dos debates para além das perspectivas centradas exclusivamente no desenvolvimento motor. As discussões passaram a contemplar temas como culturas infantis, interações, participação das crianças e diferentes formas de produção de conhecimento nas experiências corporais. Esse movimento representa um avanço na compreensão da Educação Física como componente curricular que participa da formação cultural das crianças. Entretanto, a existência de novos referenciais teóricos não garante, por si só, sua incorporação ao cotidiano pedagógico, tornando relevante investigar como essas concepções são apropriadas e materializadas nas práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

Nesse sentido, permanece necessária uma reflexão sobre as formas de organização das experiências corporais oferecidas às crianças. Propostas estruturadas exclusivamente em torno da repetição de movimentos, da reprodução de modelos previamente definidos ou da busca por determinados padrões de desempenho podem reduzir as possibilidades de criação, participação e expressão infantil. Kunz (2004) e Neira (2007), a partir de diferentes perspectivas teóricas, contribuem para questionar práticas pedagógicas que restringem o movimento à execução técnica e defendem uma Educação Física capaz de ampliar as possibilidades de participação e de atribuição de sentidos às manifestações corporais. Na Educação Infantil, essa perspectiva implica considerar as crianças não apenas como executoras de movimentos, mas como sujeitos que experimentam, recriam e produzem cultura por meio de suas experiências corporais.

Compreender a Educação Física como componente curricular que tematiza a cultura corporal também amplia a discussão sobre os conhecimentos que devem estar presentes nas experiências oferecidas às crianças. Jogos, brincadeiras, danças, lutas, esportes, ginásticas e outras manifestações corporais constituem produções culturais elaboradas historicamente por diferentes sociedades e grupos sociais. A escolha das práticas corporais que serão ensinadas,

vivenciadas e valorizadas no espaço escolar, portanto, não é neutra. Ela envolve concepções sobre quais conhecimentos são considerados relevantes, quais grupos sociais são reconhecidos como produtores de cultura e quais experiências são disponibilizadas às crianças. Discutir o currículo da Educação Física significa, nesse sentido, discutir também os processos de seleção, legitimação e visibilização dos conhecimentos corporais.

Essa reflexão assume especial importância diante da diversidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira. Historicamente, determinados conhecimentos corporais alcançaram maior legitimidade nos currículos escolares, enquanto manifestações produzidas por grupos socialmente marginalizados tiveram menor presença ou foram abordadas de forma secundária. No campo da Educação Física, esse processo pode ser observado na valorização de determinadas práticas esportivas, danças, jogos e outras manifestações que passaram a ocupar posições privilegiadas no ensino escolar. A problematização dessa seleção curricular permite questionar quais culturas corporais são apresentadas às crianças e quais permanecem ausentes ou pouco representadas nas experiências pedagógicas.

Nesse contexto, a presença das práticas corporais indígenas constitui uma questão relevante para a Educação Física na Educação Infantil. Os povos indígenas produzem conhecimentos, práticas e modos de vida diversos, vinculados a diferentes histórias, territórios, línguas e contextos socioculturais. Jogos, brincadeiras, danças, corridas e outras manifestações corporais podem constituir formas de expressão e produção de conhecimentos relacionadas às experiências específicas de cada povo. Por essa razão, tais práticas não devem ser apresentadas como manifestações homogêneas ou como representação de uma suposta “cultura indígena” única, mas compreendidas em sua diversidade e especificidade, considerando os contextos nos quais são produzidas e os sentidos que assumem para seus praticantes.

A inserção das práticas corporais indígenas no currículo da Educação Infantil pode ampliar as possibilidades de experiências corporais oferecidas às crianças e favorecer o reconhecimento de diferentes formas de produzir conhecimentos e significados sobre o corpo e o movimento. Sua abordagem também pode contribuir para romper com representações estereotipadas e folclorizadas dos povos indígenas, especialmente quando as manifestações culturais são apresentadas de maneira descontextualizada ou restritas a datas comemorativas. Nesse sentido, trabalhar práticas corporais indígenas requer uma abordagem pedagógica que valorize sua dimensão cultural e histórica e reconheça os povos indígenas como sujeitos contemporâneos e produtores de conhecimentos.

Essa discussão também se relaciona ao compromisso da educação com a valorização da diversidade e com o enfrentamento de processos históricos de invisibilização e discriminação. A abordagem de conhecimentos produzidos pelos povos indígenas pode contribuir para que as crianças tenham contato com diferentes formas de viver, brincar, movimentar-se e estabelecer

relações coletivas, ampliando seus repertórios culturais desde os primeiros anos da escolarização. Entretanto, essa abordagem não deve reduzir as práticas indígenas a instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento de valores considerados externos a elas. Antes de tudo, trata-se de reconhecer essas práticas como produções culturais legítimas, cujo conhecimento pode ampliar as experiências formativas proporcionadas pela Educação Física.

No âmbito legal, a Lei nº 11.645/2008 constitui importante marco para o reconhecimento da história e das culturas indígenas na educação brasileira, ao alterar a Lei nº 9.394/1996 e estabelecer a obrigatoriedade da temática referente à história e à cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino. A legislação representa um avanço no reconhecimento de conhecimentos historicamente marginalizados e no enfrentamento de perspectivas educacionais centradas exclusivamente em referências eurocêntricas. Entretanto, sua aplicação no contexto da Educação Infantil exige diálogo com os documentos normativos e orientadores específicos dessa etapa, bem como com concepções de infância que reconheçam as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e participantes ativas dos processos educativos.

Nesse sentido, a presença das práticas corporais indígenas na Educação Física da Educação Infantil não deve ser compreendida como acréscimo pontual de conteúdos ao currículo, tampouco como atividade restrita a determinadas datas ou projetos temáticos. Sua inserção pode constituir parte de uma concepção de Educação Física comprometida com a ampliação dos repertórios culturais das crianças e com o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos que compõem a sociedade brasileira. Ao possibilitar experiências com diferentes manifestações corporais, a Educação Física pode contribuir para que as crianças reconheçam que os modos de brincar, dançar, correr, jogar e movimentar-se são culturalmente produzidos e assumem diferentes significados conforme os grupos e contextos em que se desenvolvem.

Assim, compreender a Educação Física na Educação Infantil implica reconhecer que sua função pedagógica ultrapassa o desenvolvimento de habilidades motoras e envolve a garantia de experiências corporais culturalmente significativas. Ao considerar as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais, torna-se necessário ampliar os conhecimentos e manifestações corporais que compõem suas experiências escolares, reconhecendo a diversidade dos grupos que produzem cultura. Nesse horizonte, as práticas corporais indígenas constituem conhecimentos legítimos que podem integrar o currículo da Educação Física na Educação Infantil, contribuindo para a ampliação dos repertórios culturais das crianças e para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, interculturais e comprometidas com a diversidade cultural brasileira.

3. PRIMEIRO CAPÍTULO: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, cuja metodologia é amplamente utilizada na produção científica por possibilitar a organização, análise e síntese crítica de estudos publicados sobre uma temática específica. Esse tipo de revisão permite reunir e sistematizar conhecimentos produzidos em diferentes estudos, favorecendo a identificação de tendências, lacunas e contribuições da produção científica para a compreensão do fenômeno investigado.

Esta revisão consiste em mapear e analisar a produção científica relacionada às práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física da Educação Infantil, à luz da Lei 11.645/2008. Sendo assim, para assegurar maior rigor metodológico foram considerados e adequados a natureza da presente revisão, os procedimentos metodológicos conforme orientação de Souza et al. (2010) e da declaração PRISMA adaptada (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), mesmo sem registro de protocolo formal.

Para a elaboração desta revisão integrativa de literatura, foram utilizadas as bases de dados Periódicos Capes, SciELO e LILACS, selecionados por sua abrangência e relevância na área sociocultural no campo da Educação Física Escolar. A busca pelos artigos que foram utilizados para o desenvolvimento do referencial teórico foi realizada até junho de 2025, com o objetivo de reunir estudos que abordasse sobre as práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física na Educação Infantil em conformidade com a Lei 11.645/2008, compreendo como elas são tematizadas na escola.

3.1 Critérios de Elegibilidade

Para garantir a consistência e a relevância dos estudos incluídos nesta revisão integrativa, foram definidos previamente critérios de inclusão e exclusão. O objeto central da revisão integrativa está delimitado às práticas corporais indígenas no contexto da Educação Física na Educação Infantil. Entretanto, diante da escassez de estudos especificamente direcionados a essa etapa da Educação Básica, os critérios de elegibilidade foram ampliados para contemplar pesquisas desenvolvidas em outros níveis de ensino, desde que apresentassem contribuições pertinentes à compreensão das práticas corporais indígenas no contexto da Educação Física escolar.

Desse modo, a inclusão de estudos referentes a outros níveis de ensino não descaracterizou o foco da revisão, mas constituiu uma estratégia para ampliar a compreensão da temática diante da limitada produção científica encontrada especificamente sobre a Educação Infantil. Esses estudos foram considerados como fontes complementares de análise, permitindo identificar possibilidades pedagógicas, concepções, experiências e desafios relacionados à inserção das práticas corporais indígenas na Educação Física escolar. Posteriormente, os

resultados foram analisados considerando-se suas aproximações e contribuições para o contexto específico da Educação Infantil.

Assim, a Educação Infantil permaneceu como eixo central da revisão, enquanto os estudos produzidos em outros níveis da Educação Básica foram utilizados como subsídios para compreender o estado do conhecimento sobre a temática e evidenciar a lacuna existente em relação à primeira etapa da Educação Básica.

Os estudos elegíveis deveriam ser artigos científicos originais, publicados em português e disponíveis em texto completo, identificados nas bases de dados até junho de 2025, desde que atendessem aos demais critérios de elegibilidade. Foram considerados estudos que abordassem práticas corporais de diferentes povos indígenas relacionadas ao contexto educacional da Educação Básica, especialmente no âmbito da Educação Física escolar, envolvendo crianças e / ou professores.

Foram incluídos artigos científicos originais, publicados em português e disponíveis em texto completo, identificados nas bases de dados consultadas até junho de 2025, desde que atendessem aos demais critérios de elegibilidade. Foram considerados estudos que abordassem práticas corporais de diferentes povos indígenas relacionadas ao contexto educacional da Educação Básica, especialmente no âmbito da Educação Física escolar, envolvendo crianças, estudantes e/ou professores.

Quanto ao contexto de investigação, foram priorizados estudos desenvolvidos em escolas ou em situações pedagógicas vinculadas à educação escolar. Foram excluídos estudos que abordassem práticas corporais indígenas exclusivamente em contextos não escolares, sem estabelecer relação com processos educativos formais, bem como aqueles que, após a leitura integral, não apresentassem contribuição efetiva para o objeto e os objetivos desta revisão.

Também foram excluídas teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, capítulos de livros, editoriais, resumos de eventos, anais e outras modalidades de publicação que não correspondessem a artigos científicos originais. Estudos sem disponibilidade do texto completo também foram excluídos, uma vez que a leitura integral constituiu etapa necessária para a avaliação de sua pertinência e posterior inclusão na revisão.

Não foi estabelecido um período inicial de publicação como critério de exclusão. A busca contemplou as publicações disponíveis nas bases consultadas até junho de 2025. Embora a busca tenha alcançado os anos de 2024 e 2025, não foram identificados, entre os estudos recuperados e submetidos aos critérios de elegibilidade, artigos que resultassem em inclusão na revisão nesses anos. Assim, os estudos incluídos concentram-se no período anterior, em razão dos resultados efetivamente encontrados e não de uma delimitação temporal previamente estabelecida.

A análise dos estudos selecionados também considerou, quando essas informações

estavam disponíveis, a presença de autoria indígena, referências a intelectuais e pesquisadores indígenas, interlocução ou participação de indígenas na produção dos estudos e a identificação dos povos aos quais as práticas corporais estavam vinculadas. Esses elementos não foram estabelecidos como critérios de inclusão ou exclusão, mas como dimensões relevantes para a análise crítica da produção acadêmica encontrada.

Essa opção permitiu não apenas identificar quais práticas corporais indígenas são abordadas pela literatura, mas também observar como essas práticas são contextualizadas, quais conhecimentos são mobilizados e em que medida os próprios povos indígenas aparecem como sujeitos produtores e participantes da construção do conhecimento. Tal procedimento mostra-se particularmente relevante diante da necessidade de evitar generalizações e representações homogêneas acerca dos povos indígenas, considerando suas diferentes histórias, territórios, línguas, formas de organização social, sistemas de parentesco, conhecimentos e modos próprios de produzir e transmitir saberes.

Assim, os critérios de elegibilidade foram organizados nas categorias apresentadas na Quadro 1.

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão

CATEGORIA	CRITÉRIO
Tipo de publicação	**Inclusão:** artigos científicos originais publicados em periódicos científicos. **Exclusão:** teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, resumos de eventos, anais, editoriais, livros e capítulos de livros.
Idioma	**Inclusão:** artigos publicados em português. **Exclusão:** artigos publicados em outros idiomas.
Período de publicação	**Inclusão**: artigos publicados até junho de 2025, sem delimitação de ano inicial. **Exclusão:** não houve exclusão com base no período de publicação.
Temática	**Inclusão:** estudos que abordassem práticas corporais de diferentes povos indígenas no contexto educacional da educação básica, especialmente relacionados à Educação Física escolar. **Exclusão:** estudos fora do contexto educacional sem correlação com esse ambiente.
Público-alvo	**Inclusão:** crianças, discentes e/ou docentes da Educação Básica que apresentem contribuições pertinentes ao objeto da revisão. **Exclusão:** estudos desenvolvidos

	exclusivamente fora da Educação Básica ou que não apresentem relação com o contexto escolar.
Contexto de aplicação	**Inclusão:** escolas públicas e privadas e em situações pedagogicamente vinculadas ao contexto escolar. **Exclusão:** estudos realizados exclusivamente em contextos não escolares, sem relação com a educação escolar.
Acesso ao texto completo	**Inclusão:** estudos com texto completo disponível para leitura e análise. **Exclusão:** estudos sem o texto completo disponível.

Fonte: própria autora.

3.2 Estratégia de Busca

A busca foi realizada nas bases de dados Portal de Periódicos CAPES, SciELO e LILACS, até junho de 2025, sem delimitação inicial de período de publicação. Foram utilizados o operador booleano AND e os descritores combinados entre aspas, incluindo: “Indígenas” AND “Interculturalidade”; “Educação Física Escolar” AND “Educação Infantil”; e “Lei 11.645/2008”. Inicialmente, foram realizadas combinações que buscavam contemplar simultaneamente os diferentes descritores relacionados ao objeto da investigação. Entretanto, não foram identificados resultados quando todos os termos eram empregados conjuntamente. Diante disso, optou-se pelo desmembramento dos descritores em diferentes combinações, conforme apresentado no Quadro 2.

A busca foi realizada até junho de 2025, incluindo, portanto, publicações dos anos de 2024 e 2025. Contudo, não foram identificados estudos publicados nesses anos que atendessem aos critérios de elegibilidade e fossem incluídos na revisão. Os estudos posteriormente selecionados concentraram-se em anos anteriores, como resultado do processo de busca, triagem e aplicação dos critérios estabelecidos, e não em decorrência de uma delimitação temporal prévia.

Quadro 2: combinação de descritores.

TERMOS	PERIÓDICOS CAPES	SCIELO	LILACS	TOTAL
“Indígenas” AND “Interculturalidade” AND “Educação Física” AND “educação Infantil” AND “Lei 11.645/2008”	0	0	0	0
“Indígenas” AND “Educação Infantil” AND “Educação Física” AND “Lei	0	0	0	0

11.645/2008”				
“Indígenas” AND “Educação Física” AND “Educação Infantil”	4	1	14	19
“Indígenas” AND “Educação Física” AND “Lei 11.645/2008”	2	0	0	2
“Indígenas” AND “Educação Física Escolar”	41	9	32	82
“Interculturalidade” AND “Lei 11.645/2008”	8	1	0	9
“Educação Física” AND “Lei 11.645/2008”	2	0	0	2
TOTAL	57	11	46	114

Fonte: própria autora.

3.3 Seleção dos Estudos

Foram inicialmente identificados 114 registros nas bases de dados consultadas. Após a remoção de 9 registros duplicados, permaneceram 105 registros para a etapa de triagem. Destes, 82 foram excluídos por não apresentarem relação com o objetivo da pesquisa e/ou por não atenderem aos critérios de inclusão previamente estabelecidos. Ao final do processo de seleção, 23 estudos foram incluídos na revisão. Ressalta-se que os quantitativos apresentados no fluxograma correspondem aos registros efetivamente identificados e analisados durante o processo de busca e seleção dos estudos.

A seleção dos estudos ocorreu em três etapas. Na primeira, foram analisados os títulos dos trabalhos recuperados, buscando identificar aqueles relacionados às práticas corporais de diferentes povos indígenas, à Educação Física e ao contexto educacional. Na segunda etapa, realizou-se a leitura dos resumos dos estudos potencialmente pertinentes, verificando sua adequação aos critérios de elegibilidade. Na terceira etapa, os trabalhos que permaneceram após a triagem foram submetidos à leitura integral, com o objetivo de confirmar sua pertinência em relação ao objeto e aos objetivos da revisão.

Embora a busca tenha sido realizada até junho de 2025, não foram identificados, entre os registros recuperados, estudos publicados em 2024 e 2025 que atendessem integralmente aos critérios de elegibilidade e fossem incluídos na revisão. Dessa forma, a concentração dos estudos selecionados em anos anteriores decorreu dos resultados efetivamente encontrados e do processo de seleção, e não da adoção de um limite temporal prévio para exclusão das publicações mais recentes.

Considerando a reduzida quantidade de estudos especificamente relacionados às práticas corporais indígenas na Educação Física da Educação Infantil, foram considerados também estudos desenvolvidos em outras etapas da Educação Básica, desde que apresentassem contribuições relevantes para a compreensão da temática no contexto da Educação Física escolar. Essa decisão constituiu uma estratégia metodológica diante da escassez de produções voltadas especificamente à Educação Infantil. Os estudos foram analisados considerando o nível de ensino em que foram desenvolvidos, sem que seus resultados fossem automaticamente generalizados para a primeira etapa da Educação Básica.

Durante a leitura integral, foram analisadas as formas de inserção e abordagem das práticas corporais de diferentes povos indígenas no contexto educacional, considerando as práticas apresentadas, os modos como eram desenvolvidas nas aulas de Educação Física e, quando disponíveis, as informações referentes aos povos indígenas aos quais estavam vinculadas. A identificação do povo ou da etnia não constituiu critério de inclusão ou exclusão, mas foi considerada uma dimensão relevante para a análise da diversidade dos povos indígenas e para a identificação de possíveis generalizações presentes na produção acadêmica.

Também foram observadas, quando presentes nos estudos, a autoria indígena, a utilização de produções intelectuais de pesquisadores e intelectuais indígenas e a existência de participação, interlocução ou colaboração com pessoas, pesquisadores ou comunidades indígenas. Esses aspectos não foram estabelecidos como requisitos para inclusão dos artigos, mas foram incorporados à análise crítica da produção selecionada, especialmente diante da necessidade de compreender quem produz os conhecimentos sobre os povos indígenas, a partir de quais perspectivas e em que medida os próprios povos aparecem como sujeitos na produção do conhecimento.

Essa dimensão analítica permitiu problematizar a possível predominância de perspectivas externas na produção acadêmica sobre os povos indígenas e observar em que medida os estudos reconhecem esses povos como sujeitos históricos e contemporâneos, produtores de conhecimentos e participantes dos processos de construção dos saberes. Do mesmo modo, possibilitou identificar se as práticas corporais eram apresentadas de maneira contextualizada ou se apareciam de forma genérica, homogênea ou desvinculada dos povos, territórios, histórias e contextos socioculturais aos quais estão relacionadas.

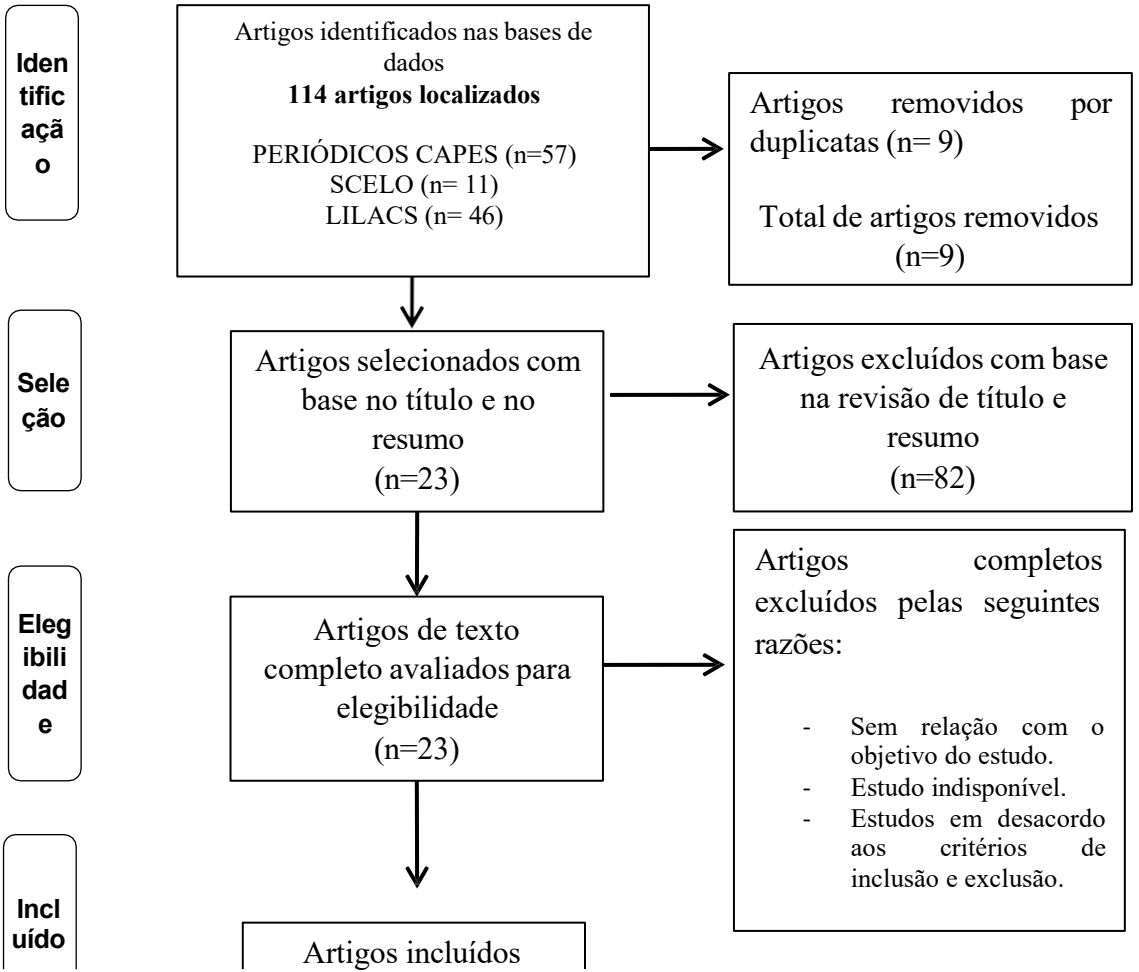
Após a leitura integral, foram excluídos os estudos que não atendiam aos critérios de elegibilidade, não apresentavam relação efetiva com o contexto da Educação Básica ou não contribuíam para a compreensão das práticas corporais indígenas no campo da Educação Física escolar. Foram mantidos os estudos considerados pertinentes ao objeto da investigação, incluindo aqueles desenvolvidos na Educação Infantil e aqueles realizados em outras etapas da Educação Básica que apresentaram contribuições complementares para a discussão proposta.

Por se tratar de uma revisão integrativa da literatura, a presente investigação não realizou trabalho de campo, entrevistas ou interlocuções diretas com comunidades, pesquisadores ou territórios indígenas. Essa característica metodológica constitui uma limitação importante do estudo e deve ser considerada na interpretação dos resultados. Assim, os achados não pretendem representar as perspectivas dos diferentes povos indígenas nem falar em nome desses povos, mas analisar criticamente como a produção acadêmica disponível tem abordado as práticas corporais indígenas e quais lacunas permanecem nesse campo de investigação.

Nesse sentido, a ausência de interlocução direta com povos indígenas não é apresentada como algo a ser ocultado, mas como uma limitação e, simultaneamente, um dado relevante para a reflexão sobre a própria produção acadêmica. A análise da autoria, da participação e da interlocução indígena permitiu reconhecer a necessidade de ampliar futuras pesquisas construídas em diálogo e colaboração com pesquisadores, professores, comunidades e povos indígenas, considerando seus territórios, conhecimentos, experiências e modos próprios de compreender e vivenciar as práticas corporais.

O processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos estão apresentados no Fluxograma PRISMA Adaptado, conforme a Figura 1.

Figura 1: Identificação de estudos a partir de base de dados e registros



Fonte: Elaborado pela autora (2026), adaptado de PRISMA.

3.4 Análise e Discussão dos Resultados

A análise dos estudos selecionados foi realizada por meio da análise de conteúdo, conforme os procedimentos propostos por Bardin (2011), considerando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados. Após a seleção dos artigos de acordo com os critérios de elegibilidade estabelecidos, procedeu-se à leitura integral das produções incluídas, buscando identificar como as práticas corporais indígenas são abordadas no contexto da Educação Física escolar, quais possibilidades pedagógicas são apresentadas e quais desafios e lacunas são apontados pela produção acadêmica.

Na etapa de pré-análise, os estudos selecionados foram organizados a partir dos objetivos da investigação e dos critérios definidos na metodologia. Em seguida, realizou-se a leitura dos textos para reconhecimento do material e identificação dos elementos relacionados à presença das práticas corporais indígenas nas experiências e discussões apresentadas pelos autores. Conforme Mozzato e Grzybovski (2011), essa etapa possibilita uma aproximação sistemática com o material analisado e orienta a definição dos elementos que serão posteriormente explorados.

Na etapa de exploração do material, foram identificadas informações relacionadas à presença das práticas corporais indígenas, às formas de sua abordagem nas aulas de Educação Física, às possibilidades pedagógicas apresentadas pelos estudos e às dificuldades apontadas para sua implementação no contexto escolar. Também foram observadas as etapas da Educação Básica contempladas em cada estudo, considerando que parte significativa da produção encontrada não estava direcionada especificamente à Educação Infantil.

A identificação do povo ou da etnia indígena relacionada às práticas corporais não constituiu critério para inclusão ou exclusão dos estudos. Quando essas informações estavam presentes nos trabalhos, foram consideradas na apresentação e discussão dos resultados. Essa opção metodológica decorre do objetivo central da revisão, que consistiu em analisar a presença e as formas de abordagem das práticas corporais indígenas na Educação Física escolar, especialmente em relação à Educação Infantil, e não em realizar uma análise comparativa entre diferentes povos ou etnias.

Reconhece-se, entretanto, que a identificação dos diferentes povos indígenas é relevante para uma abordagem pedagógica que considere a diversidade sociocultural existente entre eles. Dessa maneira, a discussão dos resultados considera como aspecto importante a necessidade de evitar a apresentação das práticas corporais indígenas como manifestações pertencentes a um

grupo homogêneo, ainda que essa dimensão não tenha sido utilizada como critério de seleção dos estudos.

Na etapa de tratamento e interpretação dos resultados, os dados foram organizados de acordo com os aspectos recorrentes identificados na literatura. A análise permitiu agrupar os estudos em torno de algumas questões centrais: a presença limitada das práticas corporais indígenas na Educação Infantil; as possibilidades pedagógicas relacionadas a jogos, brincadeiras e danças; as dificuldades encontradas pelos professores para trabalhar esses conteúdos; e a necessidade de ampliar a formação docente e os recursos pedagógicos relacionados à temática indígena.

O Quadro 3 apresenta uma síntese dos estudos analisados, destacando os principais aspectos identificados em cada produção.

Quadro3: Síntese dos estudos analisados

ARTIGO	TRECHO EXTRAÍDO	INTERPRETAÇÃO
As leis 10.639 e 11.645 e a Educação Física Escolar, um relato de ações do Projeto Lusco Fusco.	O projeto LUSCO FUSCO articula ações de extensão para implementar os conteúdos das Leis 10.639 e 11.645 nas aulas de Educação Física.	A extensão universitária é estratégia eficaz para o cumprimento das leis e valorização da cultura indígena na escola.
Adupé, Xukuru-Kariri: Cultura indígena na Educação Física escolar.	A cultura indígena deve ser entendida em sua integralidade para ser efetivamente inserida na Educação Física escolar.	Reconhecimento da cultura indígena como fundamento para práticas pedagógicas significativas e respeitosas.
Práticas corporais indígenas e educação física escolar: uma análise sobre a produção científica em periódicos nacionais	Há crescimento da produção científica sobre práticas corporais indígenas, mas ainda há lacunas quanto à aplicabilidade prática nas escolas.	Necessidade de maior aproximação entre teoria acadêmica e práticas pedagógicas efetivas.
Tecendo cultura e movimento: experiências pedagógicas com jogos de povos indígenas na Educação Física escolar	Jogos indígenas são ferramentas pedagógicas que fortalecem identidade cultural e promovem aprendizagem intercultural.	Jogos tradicionais como recurso pedagógico para valorização cultural e integração curricular.
Danças Indígenas na Educação Física Escolar.	As danças indígenas são expressões corporais que revelam cosmovisões e devem ser incorporadas ao currículo da Educação Física.	Danças indígenas ampliam o repertório cultural e contribuem para o desenvolvimento da identidade.
A Educação Física escolar como um caminho para a cultura do bem viver	A Educação Física pode promover a filosofia do bem viver, integrando aspectos culturais e comunitários.	Educação Física atua como espaço para práticas que valorizam a espiritualidade e coletividade indígenas
Experiências Pedagógicas da Educação Física com as Culturas Africanas e Indígenas.	Experiências que articulam culturas africanas e indígenas fortalecem o diálogo intercultural e a diversidade nas aulas	Integração das culturas africana e indígena contribui para pluralidade cultural e justiça social.
As Práticas Corporais Indígenas na Educação Física – Perspectiva dos Professores.	Professores reconhecem a importância das práticas corporais indígenas, mas relatam dificuldades para implementá-las.	Formação docente e recursos pedagógicos são essenciais para implementação efetiva.
Oficina de Brinquedos e	Oficinas com brinquedos	Brincadeiras tradicionais

Brincadeiras indígenas em uma escola municipal de Itatuba-PB	indígenas fortalecem vínculos culturais e promovem o interesse dos alunos pela cultura local.	estimulam a valorização da cultura indígena e engajamento dos estudantes.
Jacundá, toré e bate-pau: danças da cultura indígena tematizadas na educação física escolar.	As danças Jacundá, Toré e Bate-pau são importantes manifestações culturais que contribuem para a identidade indígena.	Inclusão das danças no currículo contribui para reconhecimento e respeito às culturas indígenas.
A presença dos conhecimentos indígenas no ambiente educacional formal: o que pensam os alunos?	Os alunos demonstram percepções diversas sobre o conhecimento indígena, que refletem o impacto das práticas pedagógicas.	A percepção discente é fundamental para avaliar a efetividade das ações educativas interculturais.
Diversidade Cultural nas Aulas de Educação Física na Escola Pública: o embate com igrejas cristãs	Há resistência de alguns grupos, como igrejas cristãs, frente ao ensino das culturas africanas e indígenas.	Barreiras socioculturais influenciam a inclusão da diversidade cultural nas escolas.
As Práticas Corporais Indígenas no Ensino da Educação Física	Práticas corporais indígenas são importantes para promover identidade, respeito e interculturalidade nas aulas.	Educação Física tem papel relevante na promoção da diversidade e inclusão cultural.
A Educação Física na Educação Escolar Indígena: a produção acadêmico-científica na área 21.	A produção acadêmica sobre Educação Física indígena está em crescimento, promovendo diálogo e reconhecimento intercultural.	A pesquisa acadêmica contribui para legitimar e valorizar as práticas indígenas nas escolas.
Cultura, Identidade, Interculturalidade e a Lei 11.645/2008.	A Lei 11.645/08 fortalece políticas de valorização da cultura, identidade e interculturalidade na educação.	Legislação é ferramenta fundamental para garantir direitos culturais nas instituições escolares.
Diálogos interculturais na educação escolar: reflexões sobre os povos indígenas Diálogos interculturais são essenciais para superar preconceitos e promover o reconhecimento dos povos indígenas.	Diálogos interculturais são essenciais para superar preconceitos e promover o reconhecimento dos povos indígenas.	Necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a diversidade cultural.
Nos caminhos do bem viver.	Educação Física pode ser um caminho para a construção da cultura do bem viver, alinhada à cosmovisão indígena.	Valorizar cosmovisões indígenas amplia o sentido e a função social da Educação Física.
Jogos indígenas e a lei 11.645/2008: possibilidades para um currículo intercultural.	Jogos indígenas são estratégias pedagógicas eficazes para implementar a Lei 11.645 no currículo escolar.	Jogos tradicionais contribuem para currículo plural e o reconhecimento cultural.
Interculturalidade na Educação Infantil: a matriz curricular das relações étnico-raciais.	Matriz curricular enfatiza a importância da interculturalidade e das relações étnico-raciais na Educação Infantil.	Necessidade de educação intercultural desde a primeira infância para formação crítica.
Interculturalidade e Educação: Abordando a Temática Indígena na Educação Básica	Incorporar a temática indígena na Educação Básica é um passo para a justiça social e valorização cultural.	Abordagem da temática indígena contribui para o combate ao racismo e exclusão.
O que podemos aprender com as crianças indígenas?	A infância indígena evidencia formas coletivas e simbólicas de vivenciar corpo e movimento.	A antropologia da criança revela lições para práticas pedagógicas mais inclusivas e culturalmente

Aproximações da antropologia da criança às noções de infância cultura e movimento na Educação Física.		sensíveis.
As práticas corporais indígenas no ensino da educação física: um estudo de revisão da literatura brasileira e colombiana	Revisão destaca convergências e especificidades nas práticas corporais indígenas em contextos brasileiros e colombianos.	Importância do intercâmbio acadêmico e da valorização das práticas tradicionais.
Os Kaingang do Ivaí, suas danças e a educação intercultural.	As danças Kaingang do Ivaí expressam identidade cultural e são utilizadas como instrumento pedagógico intercultural.	Danças tradicionais como meio de resistência cultural e educação intercultural.

Fonte: elaborado pela autora.

3.4.1 Discussão dos Resultados

Considerando que o objeto desta pesquisa é a produção acadêmica sobre práticas corporais indígenas na Educação Física escolar, a caracterização dos estudos selecionados busca compreender como essa temática vem sendo abordada na literatura, observando aspectos como os povos identificados, as práticas corporais tematizadas, os contextos educacionais e territoriais e as perspectivas mobilizadas pelos autores.

Essa delimitação é importante porque os povos indígenas não constituem o objeto empírico desta pesquisa. O que se analisa é a maneira pela qual a produção acadêmica selecionada constrói, apresenta e contextualiza as práticas corporais indígenas no campo da Educação Física escolar. Assim, aspectos como a identificação dos povos, a contextualização das práticas, as perspectivas teóricas mobilizadas e a presença ou ausência de interlocução com sujeitos indígenas são considerados como características da produção acadêmica analisada, e não como elementos suficientes para representar a diversidade ou as perspectivas próprias dos diferentes povos indígenas.

A análise dos estudos selecionados permitiu identificar avanços e desafios relacionados à presença das práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física escolar. O primeiro aspecto que se destaca é a reduzida quantidade de pesquisas direcionadas especificamente à Educação Infantil. Embora a busca tenha localizado estudos relacionados à temática indígena e à Educação Física escolar, a maioria das produções analisadas estava vinculada ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio ou a discussões mais amplas sobre educação escolar. Esse resultado evidencia uma lacuna importante na produção acadêmica, sobretudo quando se considera a primeira etapa da Educação Básica.

A predominância de estudos realizados em outras etapas de ensino não invalida sua contribuição para esta revisão, uma vez que esses trabalhos possibilitam compreender como as

práticas corporais indígenas vêm sendo inseridas e discutidas no campo da Educação Física. Entretanto, seus resultados precisam ser considerados com cautela quando relacionados à Educação Infantil, tendo em vista as especificidades pedagógicas dessa etapa. Nesse sentido, os achados reforçam a necessidade de ampliar investigações que tenham como foco as crianças pequenas e as possibilidades de abordagem das práticas corporais indígenas em suas experiências de movimento, interação e brincadeira.

Outro aspecto recorrente nos estudos analisados refere-se às dificuldades enfrentadas pelos professores para desenvolver conteúdos relacionados às culturas indígenas. Entre os principais obstáculos identificados estão a insuficiência da formação docente e a escassez de materiais didático-pedagógicos. Os estudos *As Práticas Corporais Indígenas na Educação Física – Perspectiva dos Professores* e *Experiências Pedagógicas da Educação Física com as Culturas Africanas e Indígenas*, por exemplo, evidenciam dificuldades para a implementação sistemática desses conteúdos no cotidiano escolar. Esses achados indicam que a existência da Lei nº 11.645/2008, embora constitua um marco importante, não é suficiente, por si só, para garantir sua efetivação nas práticas pedagógicas. São necessárias condições institucionais, formação docente e materiais que ofereçam subsídios para o desenvolvimento dessas propostas.

Essa questão também se relaciona às discussões de Munanga (2012) acerca da formação dos profissionais da educação e da permanência de referenciais curriculares que não contemplam adequadamente a diversidade étnico-racial brasileira. No caso da Educação Física, essa lacuna pode contribuir para que os professores recorram a informações fragmentadas ou a propostas prontas, sem necessariamente disporem de elementos suficientes para contextualizar os conteúdos indígenas de maneira adequada.

Entre as práticas corporais identificadas nos estudos aparecem, com frequência, jogos, brincadeiras e danças indígenas. Essas manifestações são apresentadas como possibilidades de ampliação do repertório de conteúdos da Educação Física e como recursos para o desenvolvimento de experiências relacionadas à diversidade cultural. Trabalhos como *Tecendo cultura e movimento: experiências pedagógicas com jogos de povos indígenas na Educação Física escolar*, *Jogos indígenas e a lei 11.645/2008: possibilidades para um currículo intercultural* e *Oficina de Brinquedos e Brincadeiras indígenas em uma escola municipal de Itatuba-PB* demonstram diferentes possibilidades de utilização dessas manifestações no contexto escolar.

Entretanto, os estudos analisados também permitem problematizar a simples inclusão de uma prática corporal indígena nas aulas. A utilização de jogos, danças ou brincadeiras como atividades isoladas, sem contextualização ou reflexão sobre os conhecimentos que as envolvem, pode resultar em uma abordagem superficial da temática indígena. Nesse sentido, a inserção desses conteúdos precisa superar a lógica de apresentar uma determinada prática como

representação genérica de todos os povos indígenas. O desafio consiste em trabalhar as manifestações corporais como produções culturais situadas, reconhecendo que existem diferentes povos, histórias e formas de vivenciar e significar o corpo.

Essa preocupação é particularmente relevante na Educação Infantil, etapa em que as experiências corporais possuem papel central no processo educativo. O contato das crianças com práticas corporais indígenas pode constituir uma experiência significativa, mas requer mediação pedagógica adequada para que não se transforme em uma atividade meramente recreativa ou em uma representação estereotipada. Assim, os resultados da revisão apontam que a utilização dessas práticas deve estar articulada aos objetivos pedagógicos e às discussões sobre diversidade, respeito e reconhecimento dos povos indígenas.

Outro resultado identificado refere-se à existência de barreiras e resistências à abordagem das culturas indígenas no ambiente escolar. O estudo *Diversidade Cultural nas Aulas de Educação Física na Escola Pública: o embate com igrejas cristãs* evidencia situações nas quais diferentes concepções presentes na comunidade escolar podem dificultar o desenvolvimento de propostas relacionadas às culturas indígenas e africanas. Esse resultado demonstra que a implementação de uma educação comprometida com a diversidade cultural não depende exclusivamente da iniciativa individual do professor, mas também das relações estabelecidas entre escola, famílias, comunidade e demais sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nesse contexto, a literatura analisada apresenta diferentes possibilidades para fortalecer a presença das culturas indígenas na Educação Física escolar. Entre elas, destacam-se as ações de extensão universitária, como o *Projeto Lusco Fusco*, as experiências com jogos e brincadeiras e a utilização de danças tradicionais. Essas iniciativas demonstram que a aproximação entre universidade e escola pode contribuir tanto para a formação dos professores quanto para a construção de propostas pedagógicas voltadas à implementação da Lei nº 11.645/2008.

As experiências com danças indígenas também aparecem de forma recorrente na produção analisada. Estudos como *Danças Indígenas na Educação Física Escolar* e *Jacundá, toré e bate-pau: danças da cultura indígena tematizadas na Educação Física escolar* indicam que essas manifestações podem ampliar os conteúdos trabalhados nas aulas e favorecer discussões relacionadas à diversidade cultural. Da mesma forma, o estudo sobre os *Kaingang do Ivaí* evidencia a possibilidade de utilização das danças como elemento de educação intercultural.

Os resultados, contudo, não permitem afirmar que a simples presença de jogos, brincadeiras ou danças indígenas nas aulas seja suficiente para garantir uma educação intercultural. O que se mostra relevante é a forma como essas práticas são selecionadas, apresentadas e desenvolvidas pedagogicamente. Nesse sentido, a análise da literatura reforça a

necessidade de evitar abordagens que transformem as manifestações indígenas em conteúdos folclóricos, exóticos ou descontextualizados.

Outro aspecto importante diz respeito à necessidade de ampliar a compreensão da Educação Física para além de uma perspectiva exclusivamente motora. Os estudos analisados indicam que as práticas corporais podem constituir possibilidades para discutir aspectos sociais e culturais relacionados à diversidade. Essa compreensão é especialmente pertinente na Educação Infantil, considerando que corpo, movimento, interação e brincadeira constituem elementos fundamentais das experiências educativas das crianças.

A literatura analisada também evidencia a importância da interculturalidade no desenvolvimento dessas propostas. Candau (2012), Oliveira e Daolio (2010) e outros autores utilizados nos estudos selecionados defendem a necessidade de reconhecer a diversidade cultural como elemento constitutivo da prática pedagógica. Nesse sentido, a Educação Física pode contribuir para ampliar as experiências das crianças e possibilitar o contato com diferentes formas de expressão corporal, desde que esse processo seja acompanhado de uma abordagem pedagógica comprometida com o reconhecimento e o respeito à diversidade.

Em alguns estudos analisados, os referenciais associados à perspectiva decolonial. No entanto, considerando as críticas formuladas por intelectuais indígenas e quilombolas às categorias produzidas no interior da academia, não se assume, neste estudo, a perspectiva decolonial como chave interpretativa universal para compreender os conhecimentos e as práticas dos povos indígenas. Nesse sentido, a contribuição de Bispo dos Santos (2023)**,** intelectual quilombola, é particularmente relevante ao propor a noção de contracolonização, tensionando categorias e formas de nomeação produzidas a partir de referenciais coloniais. A adoção dessa ponderação permite reconhecer a existência do debate decolonial na produção acadêmica analisada sem pressupor que ele corresponda às formas próprias pelas quais os povos indígenas compreendem seus processos históricos, territoriais e epistemológicos.

Essa ponderação é relevante porque a própria revisão evidenciou a necessidade de maior aproximação entre a produção acadêmica e os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas. A análise realizada nesta pesquisa não teve como critério a presença de autoria indígena nos estudos selecionados, nem realizou investigação empírica junto a povos ou territórios indígenas. Portanto, os resultados aqui apresentados dizem respeito à forma como a produção acadêmica localizada aborda as práticas corporais indígenas, e não constituem uma representação das perspectivas dos diferentes povos indígenas sobre suas próprias práticas.

Dessa maneira, os resultados apontam para uma dupla lacuna. De um lado, há poucos estudos sobre práticas corporais indígenas especificamente na Educação Infantil. De outro, permanece a necessidade de ampliar pesquisas que estabeleçam interlocução direta com professores, pesquisadores e comunidades indígenas e que considerem suas próprias produções

intelectuais. Essa constatação não diminui a contribuição da revisão, mas delimita seu alcance e indica possibilidades para futuras investigações.

Em síntese, os estudos analisados apontam que as práticas corporais indígenas apresentam potencial para ampliar as experiências da Educação Física escolar e contribuir para o reconhecimento da diversidade cultural. Jogos, brincadeiras e danças aparecem como possibilidades recorrentes, mas sua contribuição pedagógica depende da maneira como são contextualizados e trabalhados. Ao mesmo tempo, a insuficiência da formação docente, a escassez de materiais e as resistências presentes em determinados contextos escolares constituem obstáculos à efetivação da Lei nº 11.645/2008.

Assim, a principal contribuição dos resultados desta revisão está em evidenciar que não basta inserir práticas corporais indígenas no currículo; é necessário discutir como elas são abordadas e quais concepções sobre os povos indígenas estão presentes nessas abordagens. Para a Educação Infantil, isso significa construir experiências adequadas às características das crianças, evitando generalizações e estereótipos e reconhecendo os povos indígenas como sujeitos contemporâneos, produtores de conhecimentos e de diferentes formas de vivenciar o corpo, o movimento e a coletividade.

Por fim, os achados reforçam a necessidade de ampliar a produção científica sobre a temática, especialmente por meio de pesquisas voltadas especificamente à Educação Infantil e de estudos desenvolvidos em diálogo com professores, pesquisadores e comunidades indígenas. Tal movimento poderá contribuir para que a implementação da Lei nº 11.645/2008 não se restrinja à inclusão pontual de determinados conteúdos, mas favoreça processos educativos que reconheçam a diversidade dos povos indígenas e suas diferentes formas de produzir, transmitir e atualizar conhecimentos.

3.4.2 Entre lacunas e possibilidades: síntese e perspectivas

A presente revisão integrativa teve como objetivo analisar como as práticas corporais indígenas vêm sendo tematizadas no contexto da Educação Física escolar, buscando identificar possibilidades, limites e desafios relacionados à sua abordagem, especialmente na Educação Infantil. Foram analisados 23 estudos, a partir dos quais foi possível identificar experiências pedagógicas que mobilizam jogos, brincadeiras, danças e outras práticas corporais indígenas como possibilidades de ampliação dos conteúdos da Educação Física e de valorização da diversidade cultural.

Os resultados evidenciaram, inicialmente, uma produção ainda reduzida e fragmentada de estudos especificamente voltados às práticas corporais indígenas na Educação Infantil. Embora tenham sido localizadas pesquisas relacionadas à temática indígena e à Educação Física

em diferentes etapas da Educação Básica, a maioria dos estudos analisados esteve vinculada ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio ou a discussões mais amplas sobre educação escolar. Essa concentração evidencia uma lacuna importante na produção acadêmica, sobretudo quando se considera a especificidade da primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, torna-se necessário ampliar investigações que discutam as possibilidades de abordagem das práticas corporais indígenas com crianças pequenas, considerando as características, experiências e formas de aprendizagem próprias da Educação Infantil.

Essa lacuna também precisa ser compreendida em relação ao marco legal que fundamenta a presença da temática indígena na educação brasileira. A Lei nº 11.645/2008 alterou o art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio. Embora a Educação Infantil integre a Educação Básica e outros documentos educacionais reconheçam a importância da valorização da diversidade sociocultural nessa etapa, a legislação que fundamenta diretamente essa obrigatoriedade não apresenta orientação específica para a primeira infância. Essa particularidade constitui um elemento a ser considerado na compreensão da reduzida produção encontrada sobre práticas corporais indígenas nessa etapa.

Outro aspecto identificado na literatura refere-se às dificuldades para a efetivação de propostas relacionadas às culturas indígenas no cotidiano escolar. A insuficiência da formação docente, a escassez de materiais didático-pedagógicos e as resistências presentes em determinados contextos escolares constituem obstáculos para uma abordagem sistemática e pedagogicamente fundamentada. Dessa forma, a existência da Lei nº 11.645/2008, embora represente importante marco para o reconhecimento da temática indígena na educação, não garante, por si só, sua efetivação nas práticas pedagógicas. São necessárias condições institucionais, processos permanentes de formação e materiais que ofereçam subsídios para que os professores desenvolvam propostas contextualizadas e comprometidas com o reconhecimento da diversidade dos povos indígenas.

Nesse sentido, uma política educacional mais consistente não deve se limitar à formação de professores não indígenas para o trabalho com a temática indígena, mas também considerar a presença e a participação de professores, pesquisadores e intelectuais indígenas nos processos de formação, produção de materiais e construção de propostas pedagógicas. Do mesmo modo, mostra-se relevante fortalecer interlocuções entre escolas, universidades, comunidades e territórios indígenas. Tais iniciativas precisam ser construídas de maneira contextualizada, respeitando as especificidades, as formas de organização, os conhecimentos e as decisões dos próprios povos indígenas, de modo a não reproduzir uma lógica de produção de conhecimentos sobre os povos sem sua participação.

Entre as práticas corporais identificadas nos estudos analisados, destacaram-se jogos, brincadeiras e danças indígenas. Essas manifestações aparecem como possibilidades de ampliação do repertório da Educação Física e de desenvolvimento de experiências relacionadas à diversidade cultural. Entretanto, os resultados também indicam que a simples inserção dessas práticas nas aulas não é suficiente para garantir uma abordagem intercultural. Sua utilização exige atenção à contextualização, aos significados atribuídos pelos povos e às especificidades dos contextos nos quais são produzidas e vivenciadas.

Nesse aspecto, torna-se fundamental evitar que uma determinada prática corporal seja apresentada como representação genérica de todos os povos indígenas. Os diferentes povos possuem histórias, línguas, territórios, formas de organização social, conhecimentos e modos próprios de compreender e vivenciar o corpo. Portanto, trabalhar com práticas corporais indígenas na Educação Física requer reconhecer essa diversidade e evitar abordagens que transformem manifestações específicas em símbolos de uma suposta e homogênea “cultura indígena”.

Essa preocupação assume particular importância na Educação Infantil. Reconhecer a diversidade dos povos indígenas não significa apresentar às crianças pequenas um conjunto extenso de informações sobre diferentes povos, territórios, línguas, cosmologias ou práticas culturais. Uma abordagem excessivamente informativa poderia não dialogar com as características dessa etapa. O desafio pedagógico consiste em criar experiências significativas, contextualizadas e adequadas às crianças, por meio das quais possam reconhecer a existência de diferentes povos indígenas e compreender que esses povos são contemporâneos, possuem conhecimentos próprios e estabelecem diferentes relações com seus corpos, comunidades e territórios.

Nesse sentido, a Educação Física pode contribuir para ampliar as experiências corporais das crianças por meio de diferentes formas de brincar, movimentar-se, dançar e relacionar-se. Contudo, essas experiências precisam ser mediadas de modo a não reproduzir estereótipos ou representações genéricas. Mais do que reproduzir determinadas práticas, cabe ao trabalho pedagógico possibilitar que as crianças reconheçam a diversidade dos povos indígenas e compreendam que suas práticas corporais estão vinculadas a contextos culturais e históricos específicos.

A revisão também evidencia que a problemática não se restringe à quantidade de estudos existentes. Há igualmente uma questão relacionada às próprias condições de produção do conhecimento acadêmico sobre as práticas corporais indígenas. A literatura analisada é reduzida, fragmentada e, em parte, construída a partir de perspectivas externas aos povos e contextos indígenas, o que evidencia limites epistemológicos e de interlocução na forma como essas práticas vêm sendo abordadas pela literatura especializada.

Essa constatação não significa avaliar diretamente os conhecimentos ou as práticas dos povos indígenas, uma vez que eles não constituem o objeto empírico desta pesquisa. O objeto desta revisão é a produção acadêmica que aborda as práticas corporais indígenas no campo da Educação Física escolar. Assim, os resultados dizem respeito à maneira como os estudos selecionados constroem, apresentam, contextualizam e discutem essas práticas. Aspectos como a identificação dos povos, a contextualização cultural e territorial, as perspectivas mobilizadas e a presença de interlocução ou autoria indígena devem, portanto, ser compreendidos como dimensões da própria produção acadêmica analisada, e não como elementos suficientes para representar as perspectivas dos diferentes povos indígenas.

Essa delimitação também estabelece os limites desta revisão. A identificação dos povos ou etnias aos quais determinadas práticas estão vinculadas foi considerada relevante para a compreensão dos estudos, mas não constituiu critério central de inclusão ou exclusão. Da mesma forma, a presença de autoria indígena não foi adotada como critério específico de análise. A revisão não realizou investigação empírica junto a povos ou territórios indígenas e, portanto, não pretende representar seus conhecimentos, práticas ou perspectivas próprias. Seu propósito foi compreender como a produção acadêmica localizada aborda as práticas corporais indígenas na Educação Física escolar.

Nesse sentido, a contribuição de perspectivas críticas às formas acadêmicas de produção do conhecimento mostra-se relevante para a interpretação dos resultados. Em alguns estudos analisados aparecem referenciais associados à perspectiva decolonial. Entretanto, considerando as críticas formuladas por intelectuais indígenas e quilombolas às categorias produzidas no interior da academia, esta pesquisa não assume a perspectiva decolonial como chave interpretativa universal para compreender os conhecimentos e as práticas dos povos indígenas. A contribuição de Antônio Bispo dos Santos, especialmente por meio da noção de contracolonização, permite tensionar formas de nomeação e interpretação produzidas a partir de referenciais coloniais. Essa ponderação possibilita reconhecer a presença do debate decolonial na literatura analisada sem pressupor que tais categorias correspondam às formas próprias pelas quais os diferentes povos indígenas compreendem seus processos históricos, territoriais e epistemológicos.

Considerando esses aspectos, a presente revisão evidencia duas lacunas principais. A primeira refere-se à produção ainda reduzida e fragmentada de estudos especificamente voltados às práticas corporais indígenas na Educação Infantil. A segunda diz respeito às próprias condições de produção desse conhecimento, uma vez que parte da literatura analisada apresenta limitações quanto à identificação dos povos, à contextualização das práticas, à consideração das especificidades culturais e territoriais e à explicitação da participação e da autoria indígena. Desse modo, mais do que apontar uma insuficiência quantitativa da produção existente, esta

revisão evidencia a necessidade de ampliar pesquisas que não apenas produzam conhecimentos sobre os povos indígenas, mas que também sejam construídas em diálogo com seus sujeitos, comunidades, territórios e formas próprias de produção e transmissão de conhecimentos.

Assim, conclui-se que as práticas corporais indígenas apresentam potencial para contribuir para uma Educação Física escolar mais sensível à diversidade cultural, mas sua inserção na Educação Infantil ainda constitui um campo pouco explorado pela produção acadêmica. O desafio não está apenas em ampliar a quantidade de conteúdos indígenas presentes nas aulas, mas em construir formas pedagogicamente adequadas de abordagem que, simultaneamente, evitem a folclorização, a homogeneização e a descontextualização das práticas e respeitem as características, experiências e necessidades das crianças pequenas.

Para futuras pesquisas e para o desenvolvimento de políticas educacionais, recomenda-se ampliar a produção científica especificamente voltada à Educação Infantil, bem como fortalecer a participação de professores, pesquisadores e intelectuais indígenas nos processos de formação, produção de materiais e construção de propostas pedagógicas. Também se mostra necessário ampliar as interlocuções entre escolas, universidades, comunidades e territórios indígenas, respeitando as especificidades, formas de organização e decisões dos próprios povos. Uma política educacional mais consistente pressupõe, portanto, não apenas a inclusão de conhecimentos indígenas nos currículos, mas também a criação de condições para que os próprios povos indígenas participem dos processos de produção, transmissão e legitimação desses conhecimentos.

Por fim, pesquisas futuras poderão aprofundar as especificidades dos diferentes povos, seus modos próprios de ensinar e aprender e as relações estabelecidas entre infância, corpo, movimento, território, comunidade e conhecimentos tradicionais. Esse movimento poderá contribuir para que a abordagem das práticas corporais indígenas na Educação Física não se restrinja à incorporação pontual de jogos, brincadeiras ou danças, mas se constitua como possibilidade de construção de experiências educativas contextualizadas, respeitosas e comprometidas com a diversidade dos povos indígenas e com suas formas próprias de produzir, transmitir e atualizar conhecimentos.

4. SEGUNDO CAPÍTULO: PESQUISA EMPÍRICA

4.1 A importância da pesquisa qualitativa

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Essa escolha está relacionada à natureza do problema investigado e aos objetivos propostos, uma vez que o estudo busca compreender como professores de Educação Física atribuem sentidos às práticas corporais indígenas e como essas práticas são desenvolvidas no contexto da Educação

Infantil. Nesse contexto, mais do que identificar a presença ou a ausência desses conteúdos, interessa compreender as experiências, interpretações e justificativas construídas pelos docentes em suas práticas pedagógicas.

A pesquisa qualitativa possibilita a aproximação com os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, considerando os contextos sociais e culturais nos quais essas ações são produzidas. Para Chizzotti (2013), essa abordagem utiliza diferentes possibilidades de investigação com o propósito de compreender os sentidos e interpretar os significados atribuídos aos fenômenos estudados. Taquette e Borges (2020) também destacam que a pesquisa qualitativa procura compreender as ações humanas a partir das perspectivas dos próprios sujeitos, considerando os contextos socioculturais em que estão inseridos.

Essa característica mostra-se particularmente relevante nesta pesquisa, pois as práticas pedagógicas relacionadas às manifestações corporais indígenas não podem ser compreendidas de forma isolada do cotidiano escolar. As escolhas dos professores, os conhecimentos que mobilizam, as experiências vivenciadas com as crianças e as condições institucionais nas quais desenvolvem seu trabalho e participam da construção dessas práticas. Assim, compreender o fenômeno exige considerar não apenas o que é realizado, mas também os sentidos que os docentes atribuem às suas ações.

Bogdan e Biklen (1997) ressaltam que a investigação qualitativa trabalha com dados descritivos e valoriza a compreensão dos processos e das perspectivas dos participantes. Nessa abordagem, o pesquisador estabelece uma relação próxima com o contexto investigado, buscando compreender o fenômeno a partir das experiências daqueles que dele participam. Minayo (2001), por sua vez, destaca que a pesquisa qualitativa se ocupa de dimensões, como significados, valores, crenças, motivos e atitudes, aspectos que não podem ser reduzidos exclusivamente a procedimentos de mensuração.

No presente estudo, essa perspectiva permite valorizar as narrativas dos professores de Educação Física, considerando suas experiências e os sentidos construídos a partir de sua atuação na Educação Infantil. As entrevistas realizadas possibilitaram acessar as formas como esses profissionais compreendem as práticas corporais indígenas, as possibilidades que identificam para seu desenvolvimento e os desafios encontrados no cotidiano escolar.

A abordagem qualitativa, portanto, não é adotada apenas como uma opção metodológica, mas como uma perspectiva coerente com a questão investigada. Ao buscar compreender as práticas docentes em seu contexto e os significados atribuídos pelos professores às suas experiências, a pesquisa procura aproximar-se da realidade cotidiana em que essas ações são produzidas. Essa opção fundamenta também a escolha da etnometodologia como referencial teórico-metodológico, apresentada nas seções seguintes, por possibilitar a análise das formas pelas quais os sujeitos interpretam, organizam e atribuem sentido às suas ações no cotidiano.

4.2 Descrição da instituição participante

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Pedro II (CPII), instituição federal de ensino vinculada ao Ministério da Educação, criada em 1837 e destinada à oferta da Educação Básica. Ao longo de sua trajetória, o Colégio consolidou-se como uma instituição de referência no cenário educacional brasileiro, mantendo uma estrutura multicampi e diferentes etapas de ensino. Atualmente, a instituição possui unidades distribuídas no estado do Rio de Janeiro e Niterói, atendendo estudantes da Educação Infantil à Pós-Graduação.

No âmbito da Educação Infantil, a pesquisa teve como contexto o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR), vinculado ao Campus Realengo I. A unidade é responsável pelo atendimento às crianças dessa etapa da Educação Básica e constitui o espaço institucional no qual se inserem as experiências profissionais dos professores de Educação Física participantes desta investigação. A escolha desse contexto está diretamente relacionada ao objeto do estudo, uma vez que possibilita compreender como as práticas corporais indígenas são pensadas e desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil.

O CPII orienta suas ações educacionais por princípios relacionados à educação pública, gratuita e laica, à formação humana integral, à valorização da diversidade, à inclusão, o respeito aos direitos humanos e à formação cidadã. Esses princípios estão presentes nos documentos institucionais e expressam o compromisso da instituição com uma educação socialmente referenciada e com a produção e socialização do conhecimento. O Projeto Político-Pedagógico Institucional também destaca a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira responsável na sociedade.

A presença desses princípios no contexto institucional é relevante para esta pesquisa, especialmente porque a investigação trata de conhecimentos e manifestações culturais indígenas no âmbito da Educação Física escolar. A valorização da diversidade e a formação para a cidadania constituem, nesse sentido, elementos importantes para compreender o contexto no qual os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas e atribuem sentidos à temática indígena.

A escolha do CPII como campo de investigação relaciona-se, portanto, às características da instituição e, de modo mais específico, à possibilidade de acompanhar experiências de professores de Educação Física que atuam ou atuaram na Educação Infantil. Esses profissionais possuem formação específica em Educação Física e integram o quadro docente da instituição, constituindo os interlocutores desta pesquisa.

Desse modo, a caracterização da instituição não se limita à apresentação de seus aspectos administrativos e históricos. Ela busca situar o contexto em que as práticas pedagógicas

investigadas são produzidas, considerando que os sentidos atribuídos pelos professores às práticas corporais indígenas também são construídos em relação às condições, aos princípios e às experiências presentes no cotidiano institucional. É nesse contexto que se inserem os participantes e as experiências analisadas ao longo desta pesquisa.

4.3 Caracterização do estudo

A presente investigação caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido no CREIR, unidade vinculada ao CPII, tendo como participantes professores de Educação Física que atuam ou atuaram na Educação Infantil da instituição. A pesquisa tem como foco as práticas corporais indígenas desenvolvidas nesse contexto, buscando compreender como os docentes significam essa temática, quais possibilidades identificam para sua inserção nas práticas pedagógicas e quais desafios encontram em seu desenvolvimento.

A escolha desse campo e desses participantes está relacionada ao próprio objeto da investigação. Ao considerar as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, torna-se necessário compreender as experiências dos professores e as condições institucionais nas quais suas ações são construídas. Nesse sentido, a pesquisa não se limita à identificação das atividades realizadas, mas procura compreender os sentidos atribuídos pelos docentes às suas escolhas e às situações vivenciadas no trabalho com as crianças.

Para a produção dos dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os professores participantes. Esse procedimento possibilitou que os docentes apresentassem suas experiências, concepções e práticas relacionadas às manifestações corporais indígenas, permitindo também que outros aspectos considerados relevantes pelos próprios participantes emergissem durante as entrevistas. As entrevistas constituíram, assim, uma fonte importante para compreender as formas pelas quais os professores interpretam e justificam suas ações no cotidiano da Educação Infantil.

O estudo também considera o contexto institucional em que essas práticas são desenvolvidas, uma vez que as ações dos professores não ocorrem de maneira isolada. As experiências relatadas nas entrevistas são compreendidas em relação às condições do trabalho docente, às propostas pedagógicas da instituição e às situações concretas vivenciadas com as crianças. Dessa forma, o contexto escolar constitui parte importante da compreensão do fenômeno investigado.

Para a interpretação dos dados, a pesquisa apoia-se na etnometodologia, perspectiva que permite direcionar o olhar para as maneiras pelas quais os sujeitos constroem sentidos e organizam suas ações nas situações cotidianas. A escolha desse referencial está relacionada ao interesse em compreender como os professores produzem explicações para suas práticas,

mobilizam conhecimentos e interpretam as situações que envolvem o trabalho com as práticas corporais indígenas.

A caracterização do estudo, portanto, articula o contexto institucional, os participantes, os procedimentos de produção dos dados e a perspectiva teórico-metodológica adotada. A partir dessa articulação, busca-se compreender as práticas docentes não como ações isoladas, mas como construções situadas no cotidiano escolar. A discussão sobre a etnometodologia e os conceitos que orientam a análise dos dados será apresentada na seção seguinte.

4.4 Etnometodologia

A escolha da etnometodologia como referencial teórico-metodológico desta pesquisa está relacionada à natureza do objeto investigado e ao interesse em compreender como os professores de Educação Física constroem sentidos sobre as práticas corporais indígenas no cotidiano da Educação Infantil. Mais do que identificar quais práticas são desenvolvidas, interessa compreender como os docentes interpretam essas experiências, justificam suas escolhas e atribuem significado às situações vivenciadas em seu contexto de atuação.

A etnometodologia, desenvolvida por Harold Garfinkel, volta-se para a compreensão das formas pelas quais os sujeitos produzem e organizam a realidade social em suas interações cotidianas. Nessa perspectiva, os indivíduos não são considerados apenas receptores de normas ou estruturas previamente estabelecidas. São entendidos como participantes ativos na construção dos sentidos que orientam suas ações e na produção daquilo que, no cotidiano, é reconhecido como uma situação compreensível e compartilhada (Garfinkel, 1967; 2006).

Essa perspectiva mostra-se pertinente para esta investigação porque as práticas pedagógicas relacionadas às manifestações corporais indígenas são produzidas em situações concretas e envolvem decisões, interpretações e conhecimentos construídos pelos próprios professores. As falas dos participantes, portanto, não são tomadas apenas como opiniões individuais sobre a temática. Elas são compreendidas como formas pelas quais os docentes tornam suas práticas inteligíveis, explicam suas escolhas e interpretam as condições encontradas no cotidiano escolar.

Coulon (1995) destaca que a etnometodologia se interessa pelos raciocínios práticos mobilizados pelos sujeitos em suas atividades ordinárias. A atenção volta-se, assim, para aquilo que os membros de determinado contexto fazem para compreender e organizar suas ações nas situações em que estão envolvidos. No caso desta pesquisa, essa perspectiva permite analisar como os professores constroem entendimentos acerca das práticas corporais indígenas, como

interpretam as demandas relacionadas à temática e como justificam as estratégias pedagógicas utilizadas com as crianças.

A adoção desse referencial também permite considerar que os sentidos atribuídos às práticas não estão separados do contexto em que são produzidos. As experiências profissionais dos professores, as relações estabelecidas com as crianças, as propostas pedagógicas desenvolvidas na instituição e as circunstâncias específicas de cada situação participam da construção desses sentidos. Dessa maneira, a análise busca compreender as ações docentes a partir dos contextos nos quais elas se tornam possíveis e significativas, sem desconsiderar as dimensões sociais, culturais e históricas que atravessam o cotidiano escolar.

Nesse sentido, a etnometodologia contribui para deslocar o olhar de uma explicação previamente estabelecida sobre as práticas docentes para a compreensão dos procedimentos utilizados pelos próprios sujeitos para dar sentido às suas ações. As justificativas apresentadas pelos professores, as formas de narrar suas experiências e as relações que estabelecem entre suas escolhas pedagógicas e as situações vivenciadas constituem, portanto, elementos importantes para a análise.

A partir dessa perspectiva, os professores de Educação Física participantes da pesquisa são compreendidos como membros de um contexto social específico, que compartilham conhecimentos e modos de agir construídos no exercício cotidiano da profissão. Suas narrativas permitem observar como determinados entendimentos sobre as práticas corporais indígenas são produzidos, negociados e ressignificados nas experiências pedagógicas. Assim, a análise considera tanto aquilo que os docentes dizem sobre suas práticas quanto os sentidos que podem ser identificados nas formas como descrevem e justificam suas ações.

Para orientar a análise dos dados, são considerados os cinco conceitos apresentados por Coulon (2005) como fundamentais para a perspectiva etnometodológica: ações-práticas, indicialidade, reflexividade, relatabilidade (accountability) e noção de membro. Esses conceitos permitem direcionar a atenção para diferentes aspectos das experiências narradas pelos participantes, contribuindo para compreender como os sentidos são produzidos nas situações concretas em que as práticas pedagógicas acontecem.

As ações-práticas permitem considerar as atividades realizadas pelos professores como construções produzidas no cotidiano e não como procedimentos previamente determinados. A indicialidade chama atenção para o caráter contextual dos significados presentes nas falas e nas ações dos participantes, uma vez que as expressões utilizadas pelos sujeitos adquirem sentido nas situações em que são produzidas. A reflexividade possibilita observar a relação entre as ações e as interpretações que os próprios sujeitos elaboram sobre elas. A relatabilidade (accountability) está relacionada à maneira como os membros tornam suas ações compreensíveis e explicáveis no contexto em que estão inseridos. Por fim, a noção de membro permite considerar os

conhecimentos compartilhados e as competências desenvolvidas pelos sujeitos a partir de sua participação em determinado grupo ou contexto social.

Esses conceitos não são utilizados como categorias externas impostas às experiências dos participantes, mas como referências para orientar a interpretação das narrativas produzidas durante a pesquisa. A intenção é compreender como os professores constroem seus entendimentos sobre as práticas corporais indígenas e como esses entendimentos se relacionam às escolhas e experiências vivenciadas na Educação Infantil.

É importante destacar que esses conceitos constituem referências iniciais para a análise, não significando que todos necessariamente estarão presentes nas narrativas dos participantes ou que os dados devam ser enquadrados previamente em cada uma dessas categorias. A análise será conduzida a partir do material empírico, buscando identificar como os conceitos se manifestam, são tensionados ou não encontram correspondência nas experiências relatadas. Do mesmo modo, a análise permanecerá aberta à identificação de outros elementos que possam emergir das entrevistas e que contribuam para a compreensão do objeto investigado. Dessa forma, o referencial teórico orienta o olhar sobre os dados, sem determinar antecipadamente os resultados da análise.

Nas subseções seguintes, os conceitos que compõem esse referencial serão apresentados de forma mais detalhada, estabelecendo-se sua relação com o objeto desta investigação e indicando-se suas possibilidades de contribuição para a análise das entrevistas realizadas com os professores participantes.

4.4.1 Ações-Práticas

Na perspectiva etnometodológica, as ações-práticas estão relacionadas às maneiras pelas quais os sujeitos desenvolvem suas atividades no cotidiano, mobilizando conhecimentos, experiências e procedimentos que adquirem sentido nas situações em que são produzidos. As ações dos indivíduos não são compreendidas apenas como resultado de normas ou orientações previamente estabelecidas, mas como realizações construídas pelos próprios membros no decorrer de suas atividades.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Gherardi (2006), para quem as práticas estão relacionadas aos modos de fazer, saber e atribuir significado às atividades desenvolvidas em contextos específicos. A prática, nessa perspectiva, envolve conhecimentos que são produzidos e mobilizados no próprio fazer, considerando as relações estabelecidas entre os sujeitos, os objetos, os espaços e as circunstâncias que constituem determinada situação.

Antonello e Godoy (2011) também contribuem para essa compreensão ao destacarem o caráter situado das práticas. As ações desenvolvidas pelos sujeitos estão relacionadas às

condições concretas em que acontecem e podem envolver mudanças, adaptações e reorganizações diante das situações vivenciadas. Dessa maneira, a prática não deve ser compreendida como algo estático ou previamente determinado, mas como um processo que se constitui nas relações estabelecidas no cotidiano.

Essa perspectiva é pertinente a esta pesquisa porque permite compreender as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física a partir das situações concretas em que são produzidas. O interesse não está apenas em identificar quais atividades são desenvolvidas em relação às práticas corporais indígenas, mas em compreender como essas ações são construídas, adaptadas e significadas pelos docentes em seu cotidiano profissional.

Nesse sentido, as ações-práticas podem envolver diferentes elementos presentes no contexto escolar, como os projetos desenvolvidos pelas turmas, os interesses e as manifestações das crianças, os espaços disponíveis, os materiais utilizados, os conhecimentos construídos ao longo da formação e as experiências profissionais dos docentes. Esses elementos não atuam de forma isolada, mas podem ser articulados pelos professores na construção de suas propostas pedagógicas.

Considerar as ações como práticas situadas também significa reconhecer que uma mesma proposta pode assumir diferentes configurações de acordo com as características da turma, os objetivos estabelecidos e as circunstâncias encontradas no momento de sua realização. As decisões tomadas pelos professores, nesse processo, fazem parte da própria construção da prática e revelam os conhecimentos e os entendimentos mobilizados para lidar com as situações do cotidiano.

No caso específico das práticas corporais indígenas, essa perspectiva possibilita analisar como os professores transformam conhecimentos, experiências e referências culturais em propostas pedagógicas destinadas às crianças. A atenção volta-se, portanto, para o processo de construção dessas propostas, considerando as escolhas realizadas, as adaptações necessárias e os sentidos atribuídos às atividades no contexto em que são desenvolvidas.

As narrativas produzidas nas entrevistas constituem, nesse sentido, uma importante fonte para identificar como essas ações são descritas e significadas pelos participantes. Ao relatarem suas experiências, os professores apresentam os procedimentos utilizados, as circunstâncias que envolveram determinadas escolhas e as formas encontradas para desenvolver ou reorganizar suas propostas. Essas narrativas permitem acessar os modos pelos quais os sujeitos compreendem suas próprias ações e as tornam inteligíveis no contexto de sua atuação profissional.

Assim, nesta pesquisa, o conceito de ações-práticas será utilizado como uma referência para analisar os relatos sobre a construção e a reorganização das práticas pedagógicas relacionadas às manifestações corporais indígenas. Serão considerados, especialmente, os

momentos em que as ações são apresentadas como resultado de escolhas, adaptações, experimentações, articulações com outros projetos ou respostas às circunstâncias concretas do cotidiano escolar.

Desse modo, as ações-práticas não serão tomadas simplesmente como uma listagem das atividades realizadas. A análise buscará compreender os processos pelos quais essas atividades são construídas e os conhecimentos mobilizados pelos professores para torná-las possíveis e significativas no contexto da Educação Infantil. As evidências identificadas nas entrevistas serão posteriormente sistematizadas e analisadas em articulação com os demais conceitos da etnometodologia adotados nesta pesquisa.

4.4.2 Indicialidade

A indicialidade constitui um dos conceitos utilizados pela etnometodologia para compreender como os sentidos são produzidos e reconhecidos pelos sujeitos em situações concretas. Para Garfinkel (1967), as expressões utilizadas pelos membros de um grupo não possuem significados completamente independentes das circunstâncias em que são empregadas. Seus sentidos são construídos e compreendidos a partir das situações, das experiências compartilhadas e dos conhecimentos mobilizados pelos sujeitos em suas interações.

Coulon (1995) destaca que a linguagem cotidiana apresenta um caráter indicial porque as palavras, expressões e formas de comunicação adquirem significado em relação ao contexto no qual são utilizadas. Dessa maneira, uma mesma expressão pode assumir sentidos diferentes conforme a situação em que é utilizada, os sujeitos envolvidos e os conhecimentos que compartilham. A compreensão de uma fala, portanto, exige considerar não apenas o que é dito, mas também as circunstâncias às quais o discurso se refere.

A indicialidade permite, nesse sentido, compreender que os significados produzidos pelos sujeitos não estão inteiramente contidos nas palavras utilizadas. Parte desses significados depende de conhecimentos que são compartilhados pelos membros de determinado contexto e que podem não ser explicitados em cada situação. Os sujeitos reconhecem essas referências porque participam de práticas sociais nas quais determinados modos de falar, agir e interpretar são construídos e compreendidos coletivamente.

Essa perspectiva é pertinente a presente investigação porque as entrevistas são constituídas por narrativas nas quais os professores relatam experiências, práticas e compreensões relacionadas às manifestações corporais indígenas no contexto da Educação Infantil. Expressões como “cultura indígena”, “brincadeiras indígenas”, “projeto”, “temática indígena” ou “trabalhar a cultura” não serão tomadas como portadoras de um significado único e

previamente estabelecido. Sua compreensão dependerá da situação narrada e dos sentidos atribuídos pelos próprios participantes às experiências mencionadas.

Assim, a análise da indicialidade considera a relação entre aquilo que é enunciado e as circunstâncias às quais o participante se refere. Quando um professor utiliza determinada expressão para explicar uma escolha pedagógica, por exemplo, interessa compreender em que situação essa escolha ocorreu, quais elementos estavam presentes naquele contexto e de que maneira esses elementos participam da construção do significado atribuído à ação.

Nesse sentido, o contexto não será compreendido apenas como um conjunto de condições externas que influenciam a prática docente. Ele será considerado a partir das situações apresentadas pelos próprios participantes em suas narrativas e dos sentidos que esses sujeitos atribuem às experiências vivenciadas. A atenção estará voltada, portanto, para as relações estabelecidas pelos professores entre suas falas, suas experiências e as circunstâncias concretas de sua atuação profissional.

A indicialidade também possibilita observar que determinadas expressões utilizadas pelos participantes podem fazer referência a conhecimentos compartilhados no interior do contexto escolar e profissional. Termos que parecem evidentes em uma narrativa podem adquirir significados específicos quando relacionados às experiências, aos projetos, às relações com as crianças e às práticas desenvolvidas pelos docentes. Por essa razão, a interpretação não partirá de significados previamente atribuídos às expressões utilizadas nas entrevistas.

No contexto desta pesquisa, esse cuidado é especialmente relevante porque as práticas corporais indígenas podem ser compreendidas e nomeadas de diferentes maneiras pelos participantes. Uma atividade pode ser apresentada como indígena inspirada em referências indígenas ou relacionada à cultura brasileira, por exemplo, e essas formas de nomeação precisam ser compreendidas considerando a situação em que foram produzidas e os sentidos que o participante atribui a elas.

Dessa forma, o conceito de indicialidade será utilizado como uma referência para examinar a relação entre os sentidos presentes nas narrativas e as situações às quais os participantes fazem referência. Não se pressupõe, entretanto, que todas as entrevistas apresentem evidências dessa natureza ou que os relatos devam necessariamente ser enquadrados nesse conceito. A análise permanecerá aberta às diferentes formas pelas quais os sentidos são construídos nas narrativas e à possibilidade de que outros elementos, não previstos inicialmente, se mostrem relevantes para a compreensão do material empírico.

A indicialidade, portanto, contribui para evitar uma leitura descontextualizada das falas dos participantes. Em vez de atribuir significados prévios às expressões utilizadas nas entrevistas, busca-se compreender como esses significados são produzidos nas situações narradas

e nas relações que os próprios sujeitos estabelecem entre suas experiências, suas práticas e o contexto de atuação.

4.4.3 Noção de Membro

A noção de membro constitui um dos conceitos centrais da etnometodologia e está relacionada à maneira como os sujeitos participam de um grupo social e incorporam os conhecimentos necessários para agir e se comunicar em seu interior. Para Coulon (1995), ser membro não significa apenas pertencer formalmente a determinado grupo. Trata-se de compartilhar modos de agir, falar, interpretar e reconhecer situações que fazem parte da vida cotidiana desse grupo.

Nessa perspectiva, o membro é aquele que domina, ainda que de maneira não necessariamente consciente ou formalizada, os métodos utilizados pelo grupo para organizar e interpretar suas atividades. Coulon (1995) destaca que esse domínio permite ao sujeito demonstrar uma competência social que o torna reconhecível pelos demais membros. Essa competência é construída nas experiências cotidianas e está relacionada ao conhecimento prático necessário para participar das situações sociais.

A noção de membro, portanto, não deve ser compreendida apenas como uma categoria de pertencimento institucional. O fato de um indivíduo ocupar determinado cargo ou integrar formalmente uma instituição não significa, por si só, que todos os conhecimentos e modos de fazer compartilhados naquele contexto estejam incorporados de maneira equivalente. O conceito chama atenção para a familiaridade com as práticas, a linguagem e os modos de interpretar as situações que são próprios de determinado espaço social.

No contexto desta investigação, essa perspectiva possibilita considerar os professores de Educação Física como participantes de um universo profissional específico, marcado por conhecimentos, formas de comunicação, experiências e modos de organizar o trabalho pedagógico. A atuação na Educação Infantil envolve conhecimentos construídos tanto na formação profissional quanto nas experiências acumuladas no cotidiano escolar, nas relações com os colegas, com as crianças e com os diferentes projetos desenvolvidos na instituição.

A análise poderá considerar, nesse sentido, de que maneira os participantes mobilizam conhecimentos próprios de seu contexto profissional ao falar sobre as práticas pedagógicas e sobre as manifestações corporais indígenas. O interesse não está em verificar simplesmente se os professores pertencem formalmente à instituição ou à profissão, mas em compreender quais conhecimentos práticos e formas de interpretar as situações aparecem em suas narrativas quando descrevem suas experiências.

A linguagem constitui um elemento importante nesse processo. Os termos e expressões utilizados pelos participantes podem revelar conhecimentos compartilhados no contexto profissional e escolar, especialmente quando fazem referência a práticas, projetos, formas de organização do trabalho ou situações que são reconhecidas por aqueles que vivenciam cotidianamente esse espaço. O domínio dessa linguagem faz parte da competência necessária para participar das atividades do grupo e compreender as situações que nele ocorrem.

No caso das práticas corporais indígenas, a noção de membro pode contribuir para examinar como os conhecimentos profissionais e as experiências construídas no contexto escolar participam da maneira pela qual os professores compreendem, nomeiam e abordam essa temática. Também permite considerar que os sentidos atribuídos às práticas não são produzidos de maneira isolada, mas estão relacionados aos conhecimentos e às experiências compartilhadas no ambiente em que os participantes desenvolvem seu trabalho.

É importante, contudo, não pressupor que a noção de membro estará necessariamente evidenciada em todas as entrevistas. Assim como os demais conceitos etnometodológicos utilizados nesta pesquisa, ela constitui uma referência para orientar a leitura do material empírico. A análise buscará identificar, quando presentes, elementos que indiquem conhecimentos, formas de linguagem e modos de agir compartilhados pelos participantes em seu contexto profissional.

Essa perspectiva também permite reconhecer que os sujeitos podem participar de diferentes grupos e contextos sociais, mobilizando conhecimentos específicos em cada situação. Assim, a condição de membro não é compreendida como uma característica fixa ou como uma identidade atribuída previamente ao indivíduo, mas como uma competência construída e reconhecida nas práticas cotidianas.

Dessa forma, a noção de membro será utilizada nesta pesquisa para analisar possíveis marcas de pertencimento e competência social presentes nas narrativas dos participantes, considerando os conhecimentos práticos, a linguagem e os modos de interpretar situações que se relacionam ao contexto profissional e escolar. A análise permanecerá aberta, entretanto, à identificação de outros elementos que possam emergir das entrevistas e contribuir para a compreensão das experiências investigadas.

4.4.4 Reflexividade

A reflexividade é outro conceito da etnometodologia que contribui para compreender como os sujeitos produzem e atribuem sentidos às ações realizadas no cotidiano. Para Garfinkel (1967), as atividades sociais são produzidas pelos membros ao mesmo tempo em que são interpretadas e reconhecidas por eles. Desse modo, ação e compreensão da ação não constituem

processos completamente separados, mas estão relacionados na própria realização das atividades cotidianas.

Coulon (1995) destaca que a reflexividade está presente na forma como os membros tornam suas práticas compreensíveis no curso das situações em que participam. Os sujeitos não apenas realizam determinadas ações, mas também produzem conhecimentos e interpretações a partir dessas experiências. Os sentidos atribuídos às ações, portanto, estão relacionados às circunstâncias em que elas são desenvolvidas e aos conhecimentos mobilizados pelos próprios participantes.

Nesse sentido, a reflexividade não será compreendida nesta pesquisa simplesmente como a capacidade de refletir conscientemente sobre uma prática depois de realizada. Embora os participantes possam relatar processos de reflexão, avaliação ou mudança em suas práticas, o conceito etnometodológico refere-se, de maneira mais específica, à relação entre a realização das ações e os sentidos que os membros produzem sobre elas.

Essa distinção é importante para a análise das entrevistas. Ao relatarem suas experiências profissionais, os participantes podem estabelecer relações entre aquilo que fizeram, as situações vivenciadas e os entendimentos produzidos a partir dessas experiências. A narrativa permite, assim, observar como determinadas ações são interpretadas pelos próprios sujeitos e como novos sentidos podem ser atribuídos às experiências quando elas são retomadas e narradas.

No contexto desta investigação, a reflexividade será considerada em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas no trabalho com as manifestações corporais indígenas. O interesse estará voltado para as situações em que os participantes relacionem suas ações às circunstâncias vivenciadas, aos conhecimentos mobilizados e aos sentidos construídos no decorrer de suas experiências profissionais.

Essa perspectiva também permite considerar que as práticas podem sofrer alterações no próprio curso de sua realização. As situações encontradas no cotidiano escolar, as interações estabelecidas com as crianças e os conhecimentos mobilizados pelos professores podem participar da construção de novas formas de agir. Quando essas experiências são retomadas nas entrevistas, os participantes podem estabelecer relações entre diferentes momentos de sua prática e apresentar novas interpretações sobre aquilo que foi realizado.

A reflexividade, portanto, não implica necessariamente uma ação planejada de revisão da prática. Uma mudança pode ocorrer no decorrer de uma situação e somente posteriormente ser interpretada pelo participante como significativa. Da mesma forma, uma experiência pode produzir conhecimentos que passam a orientar outras ações, sem que esse processo tenha sido previamente formulado como um objetivo.

No caso desta pesquisa, essa dimensão será observada a partir das narrativas produzidas nas entrevistas, considerando as relações que os participantes estabelecem entre suas

experiências, suas ações e os sentidos atribuídos a elas. Não se pretende afirmar, a partir dos relatos, que todo processo de reconstrução ou mudança corresponde necessariamente à reflexividade. A interpretação dependerá da forma como esses elementos aparecem articulados nas narrativas.

Também é importante considerar que a entrevista constitui uma situação específica de interação. Ao narrar uma experiência, o participante organiza acontecimentos, seleciona aspectos que considera relevantes e estabelece relações entre diferentes situações. Assim, a reflexividade será analisada a partir do modo como essas relações aparecem no discurso produzido durante a entrevista, e não como uma tentativa de reconstruir diretamente o processo mental ocorrido no momento da prática.

O conceito será, portanto, utilizado como referência para examinar possíveis relações entre ação, experiência e produção de sentidos nas narrativas dos participantes. Não se pressupõe que a reflexividade esteja presente em todas as entrevistas ou em todos os relatos. A análise buscará identificar sua ocorrência quando houver elementos que permitam sustentar essa interpretação, mantendo-se aberta, igualmente, à presença de outros aspectos que possam emergir do material empírico.

Dessa maneira, a reflexividade contribui para compreender como os participantes atribuem sentidos às próprias experiências e como esses sentidos se relacionam às ações desenvolvidas no cotidiano escolar. O conceito orienta o olhar sobre o material empírico, mas não determina previamente aquilo que deverá ser encontrado nas entrevistas.

4.4.5 Relatabilidade

A relatabilidade, ou *accountability*, constitui um dos conceitos da etnometodologia utilizados nesta pesquisa para compreender como os membros tornam suas ações inteligíveis nas situações cotidianas. Para Garfinkel (1967), as atividades sociais são produzidas de maneira que possam ser reconhecidas e compreendidas pelos próprios participantes. Nesse sentido, os sujeitos não apenas realizam suas ações, mas também dispõem de formas próprias de descrevê-las e explicá-las no contexto em que são desenvolvidas.

Coulon (1995) relaciona a *accountability* às descrições produzidas pelos membros acerca de suas atividades. Essas descrições não correspondem simplesmente à reprodução de acontecimentos já constituídos. Ao descrever uma ação, o sujeito organiza sua experiência, estabelece relações entre acontecimentos e produz uma forma de tornar aquilo que fez compreensível para si e para os outros. A descrição, portanto, constitui uma prática social por meio da qual os membros tornam suas atividades reconhecíveis.

Essa compreensão é importante para esta investigação porque as entrevistas constituem uma situação em que os participantes são convidados a narrar suas experiências profissionais e suas práticas pedagógicas relacionadas às manifestações corporais indígenas. Ao responder às questões, os professores descrevem situações vivenciadas, explicam escolhas, apresentam circunstâncias e estabelecem relações entre diferentes experiências. Essas formas de construção da narrativa podem contribuir para compreender como as ações são tornadas inteligíveis pelos próprios participantes.

Nesse sentido, a relatabilidade não será entendida apenas como a capacidade de relatar fatos ou acontecimentos. O interesse está nos modos pelos quais os participantes descrevem e explicam suas ações, tornando compreensíveis as circunstâncias em que determinadas práticas foram realizadas. Uma narrativa pode, por exemplo, apresentar os motivos de uma escolha, as condições encontradas para desenvolver uma atividade ou os conhecimentos mobilizados em determinada situação. Esses elementos fazem parte da maneira como a ação é apresentada pelo próprio sujeito.

As justificativas também podem constituir formas de relatabilidade quando utilizadas pelos participantes para explicar suas escolhas e tornar suas ações compreensíveis. Entretanto, o conceito não será reduzido à ideia de justificar uma prática. Descrever, explicar, contextualizar, esclarecer ou estabelecer relações entre acontecimentos também são formas pelas quais os membros podem produzir inteligibilidade sobre aquilo que fazem.

No contexto desta pesquisa, a análise considerará as formas pelas quais os participantes tornam compreensíveis suas experiências relacionadas às práticas corporais indígenas. Será possível observar, quando presentes, as relações estabelecidas entre as ações pedagógicas e elementos como os projetos desenvolvidos na escola, as características das turmas, os conhecimentos construídos na formação profissional, as experiências anteriores e outras circunstâncias mencionadas nas entrevistas.

É necessário considerar, ainda, que a entrevista constitui uma situação particular de interação. Os participantes não apenas recuperam acontecimentos, mas organizam suas experiências para responder às questões propostas, selecionando informações, estabelecendo relações e atribuindo sentidos aos acontecimentos narrados. Por essa razão, os relatos serão compreendidos como produções situadas, construídas no próprio contexto da entrevista.

Essa perspectiva não significa considerar os relatos como versões incompletas ou distorcidas das experiências vivenciadas. Ao contrário, interessa compreender o trabalho realizado pelos próprios participantes para tornar suas experiências compreensíveis. A forma como uma prática é descrita, os elementos escolhidos para explicá-la e as relações estabelecidas entre diferentes acontecimentos constituem parte do fenômeno que esta pesquisa busca analisar.

No caso das práticas corporais indígenas, a relatabilidade poderá contribuir para compreender como os participantes apresentam suas escolhas pedagógicas e atribuem sentido às experiências relacionadas a essa temática. Entretanto, não se pressupõe que todas as narrativas apresentem elementos que possam ser analisados a partir desse conceito. A *accountability* será utilizada como uma referência para a leitura do material empírico, considerando-se sua presença quando houver elementos que sustentem essa interpretação.

Da mesma forma, a análise permanecerá aberta à identificação de outros aspectos que possam emergir das entrevistas e que contribuam para compreender o objeto investigado. Os conceitos apresentados nesta seção orientam o olhar sobre o material empírico, mas não funcionam como categorias fechadas às quais os relatos deverão necessariamente se ajustar.

Assim, a relatabilidade será considerada nesta pesquisa a partir dos modos pelos quais os participantes descrevem, explicam e tornam inteligíveis suas ações e experiências no contexto de suas práticas profissionais. O foco não estará apenas no conteúdo do que é relatado, mas também na maneira como os próprios membros constroem, por meio da narrativa, uma compreensão compartilhável sobre aquilo que realizaram e vivenciaram.

4.5 Triangulação metodológica: integração entre a coleta e a análise dos dados

A triangulação não é apenas uma técnica de validação, mas o elemento que articula todas as etapas da pesquisa. A etapa de análise dos dados constituiu um processo articulado e contínuo, desenvolvido em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa e orientado pela estratégia da triangulação metodológica. Nessa perspectiva, os dados produzidos por meio da revisão integrativa da literatura e das entrevistas semiestruturadas não foram examinados de forma independente, mas integrados em um movimento analítico que buscou estabelecer relações de convergência, complementaridade e, quando presentes, de divergência entre as diferentes fontes de evidência. A abordagem etnometodológica orientou a interpretação desse conjunto de informações, possibilitando compreender os significados atribuídos pelos participantes às suas práticas cotidianas e os métodos por eles empregados para produzir e organizar a realidade social no contexto da Educação Infantil.

Figura 2 – Triangulação de métodos e fontes de dados da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

A adoção da triangulação metodológica encontra respaldo em Denzin (1978), que a concebe como uma estratégia capaz de fortalecer a investigação científica por meio da articulação de diferentes fontes de dados, métodos e perspectivas analíticas, ampliando a credibilidade e a consistência das interpretações. Na mesma direção, Flick (2009) ressalta que a triangulação não deve ser compreendida apenas como um procedimento de validação dos resultados, mas como uma estratégia que possibilita uma compreensão mais abrangente e aprofundada dos fenômenos sociais, uma vez que diferentes procedimentos e fontes podem evidenciar distintas dimensões do objeto investigado. Sob essa perspectiva, a convergência entre os dados não constitui o único propósito da triangulação, pois as divergências, especificidades e diferentes perspectivas reveladas por cada fonte também podem enriquecer a análise e favorecer interpretações mais consistentes e contextualizadas.

No âmbito desta pesquisa, a triangulação metodológica foi constituída pela articulação entre revisão integrativa da literatura, análise documental e entrevistas semiestruturadas**.** A revisão integrativa possibilitou o mapeamento e a análise da produção científica relacionada às práticas corporais indígenas, à Educação Física escolar, à Educação Infantil e à interculturalidade. A análise documental contemplou documentos institucionais do Colégio Pedro II, especialmente o Projeto Político-Pedagógico do CREIR e o Projeto Político

Institucional do Colégio Pedro II**, p**ermitindo identificar concepções, orientações e possibilidades relacionadas à inserção desses conhecimentos no contexto da Educação Infantil. As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, possibilitaram acessar as experiências, percepções, desafios e possibilidades identificados pelos professores de Educação Física que atuam ou atuaram na Educação Infantil.

A interpretação do conjunto de dados foi orientada pelos pressupostos da etnometodologia**,** utilizada como abordagem analítica para compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e às situações vivenciadas no cotidiano escolar. Dessa forma, a triangulação possibilitou estabelecer relações entre os conhecimentos sistematizados na literatura, os conteúdos presentes nos documentos institucionais e as narrativas dos docentes, considerando tanto aproximações quanto especificidades entre essas diferentes fontes. Essa articulação contribuiu para uma compreensão mais ampla e contextualizada das possibilidades e dos desafios relacionados à inserção das práticas corporais indígenas na Educação Física da Educação Infantil. Assim, a triangulação constituiu-se como um princípio estruturante da investigação, contribuindo para o rigor metodológico, a densidade analítica e a consistência das interpretações produzidas em diálogo com os objetivos da pesquisa.

4.6 Cenário do estudo

A pesquisa foi realizada no CPII, instituição pública federal de ensino, tendo como campo específico o CREIR. A escolha desse cenário relaciona-se diretamente ao objeto da investigação, que busca compreender como as práticas corporais indígenas são desenvolvidas nas aulas de Educação Física da Educação Infantil. A instituição constitui-se, portanto, em um campo pertinente para analisar como os conhecimentos e as manifestações culturais dos povos indígenas são incorporados ao cotidiano pedagógico de uma escola pública federal que atende crianças nessa etapa da Educação Básica.

O CPII possui uma trajetória histórica marcada pela oferta de educação pública e pela construção de propostas pedagógicas voltadas à formação integral dos estudantes. No âmbito da Educação Infantil, o CREIR constitui um espaço educativo destinado ao atendimento de crianças pequenas, no qual as experiências pedagógicas são organizadas considerando as especificidades dessa etapa da Educação Básica. Nesse contexto, a Educação Física integra o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças, possibilitando experiências relacionadas ao corpo, ao movimento, às brincadeiras, aos jogos, às danças e a outras manifestações da cultura corporal.

A escolha do CREIR como campo de investigação também se relaciona à necessidade de compreender como a temática indígena se materializa nas práticas pedagógicas destinadas às crianças pequenas. Embora a Lei nº 11.645/2008 tenha estabelecido a obrigatoriedade do ensino

da história e da cultura afro-brasileira e indígena, sua redação faz referência expressa ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, sem mencionar diretamente a Educação Infantil. Essa particularidade suscita questionamentos acerca dos modos pelos quais a temática indígena pode ser incorporada nessa etapa da Educação Básica, especialmente considerando as especificidades curriculares e pedagógicas da infância.

A ausência de menção direta à Educação Infantil na redação da Lei nº 11.645/2008, contudo, não constitui impedimento para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o conhecimento e a valorização dos povos indígenas. As DCNEI orientam a construção de propostas pedagógicas fundamentadas nos princípios éticos, políticos e estéticos e reconhecem a importância de experiências que possibilitem às crianças o contato com diferentes manifestações culturais e com a diversidade étnico-racial. Nessa perspectiva, a abordagem das práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física pode contribuir para ampliar as experiências corporais e culturais das crianças, favorecendo o reconhecimento da pluralidade que constitui a sociedade brasileira.

No contexto da Educação Física, investigar as práticas corporais indígenas significa considerar que brincar, jogar, dançar, celebrar e movimentar-se são formas de expressão vinculadas a diferentes modos de viver, produzir conhecimentos e estabelecer relações com a coletividade e com o ambiente. Sua presença no cotidiano escolar pode ampliar o repertório cultural das crianças e favorecer o contato com conhecimentos que historicamente receberam menor espaço nos currículos escolares. Desse modo, a investigação não se limita à identificação da presença ou ausência dessas práticas, mas busca compreender como são selecionadas, abordadas e significadas pelos professores no contexto da Educação Infantil.

A escolha do cenário não partiu, portanto, da pressuposição de que o CPII ou o CREIR constituam espaços isentos de limites e desafios no desenvolvimento de propostas relacionadas à temática indígena. Ao contrário, o campo foi selecionado pela possibilidade de analisar uma realidade concreta e compreender os caminhos construídos pelos professores, bem como as dificuldades e potencialidades encontradas no desenvolvimento dessas práticas no cotidiano escolar. Tal perspectiva permite considerar que a implementação de uma educação comprometida com a diversidade cultural envolve processos, escolhas pedagógicas e condições institucionais que precisam ser investigados em sua complexidade.

Assim, o CREIR configura-se como cenário pertinente para esta investigação por possibilitar a análise das relações entre Educação Física, Educação Infantil e práticas corporais indígenas em uma instituição pública federal. A investigação desse contexto permite identificar como os professores compreendem e desenvolvem essas práticas, quais estratégias pedagógicas são mobilizadas e quais limites e possibilidades se apresentam para a incorporação dos saberes indígenas ao cotidiano da Educação Física. Dessa forma, o cenário do estudo articula-se

diretamente aos objetivos da pesquisa e contribui para a reflexão sobre uma Educação Física escolar comprometida com a valorização da diversidade cultural, com o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos e contemporâneos e com a construção de experiências educativas significativas desde a infância.

4.7 Procedimentos para a autorização do estudo

A realização desta pesquisa foi precedida pelos procedimentos necessários à sua autorização institucional e à participação voluntária dos docentes. Inicialmente, foi solicitada a autorização da instituição para o desenvolvimento do estudo, mediante a emissão da carta de anuência. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa, tendo sido aprovado sob o Parecer nº 8.416.964. Após essa autorização, os professores de Educação Física que atendiam aos critérios estabelecidos para participação foram convidados a conhecer a pesquisa, seus objetivos e os procedimentos previstos.

Aos docentes foram apresentados os objetivos e a relevância do estudo, cujo propósito foi analisar como professores de Educação Física desenvolvem a temática étnico-racial indígena na Educação Infantil do CPII. Os professores foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada, realizada individualmente e de forma on-line, por meio da plataforma Google Meet. Conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a entrevista foi composta por nove questões abertas, com duração estimada entre 40 minutos e uma hora, possibilitando aos participantes compartilhar experiências relacionadas às suas práticas pedagógicas.

Antes da realização das entrevistas, os participantes receberam o TCLE, no qual foram apresentados os objetivos da pesquisa, os procedimentos de participação, os riscos e benefícios previstos, bem como os direitos dos participantes e as medidas adotadas para a proteção das informações produzidas. O documento esclareceu o caráter voluntário da participação e assegurou aos professores o direito de recusar ou interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Também foi garantida a possibilidade de modificar respostas, deixar de responder questões ou encerrar a entrevista durante sua realização.

Em relação aos riscos, o TCLE classificou a pesquisa como de risco mínimo, considerando a possibilidade de desconforto ou cansaço decorrente da duração da entrevista, de incômodo ao relembrar aspectos relacionados à prática pedagógica e à atuação profissional e de eventual frustração ou angústia provocada por instabilidades na conexão durante a entrevista. Foram asseguradas, ainda, medidas de confidencialidade e anonimato das informações fornecidas, de modo a preservar a identidade dos participantes e evitar possíveis prejuízos decorrentes da utilização dos dados.

O registro das entrevistas por gravação esteve condicionado à autorização dos participantes. O TCLE possibilitou ao participante autorizar a gravação de áudio, a gravação de vídeo ou optar pela participação sem gravação, mediante registros escritos realizados pela pesquisadora. Também foi assegurado o direito de retirar a autorização para gravação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo à participação na pesquisa.

Quanto ao tratamento das informações, o TCLE estabeleceu que os dados coletados seriam utilizados exclusivamente para os fins da pesquisa, garantindo-se o sigilo e a privacidade dos participantes. As gravações autorizadas seriam armazenadas em ambiente digital protegido por senha, enquanto os registros escritos seriam igualmente tratados sob sigilo e sem identificação nominal. O documento também estabeleceu os procedimentos para a exclusão dos arquivos contendo dados pessoais após o período previsto.

Dessa forma, os procedimentos adotados buscaram assegurar que a participação dos professores ocorresse de maneira voluntária, esclarecida e protegida, em consonância com os princípios éticos aplicáveis às pesquisas envolvendo seres humanos. A participação foi formalizada mediante a leitura e assinatura do TCLE, documento que registrou a concordância dos participantes com as condições apresentadas para o desenvolvimento da pesquisa.

4.8 Participantes do estudo

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professores de Educação Física do CPII, selecionados a partir de critérios de inclusão e exclusão previamente definidos. Participaram da pesquisa sete docentes efetivos pertencentes ao quadro permanente da instituição, todos com experiência de atuação na Educação Infantil do CPII por período igual ou superior a um ano. Como critérios de exclusão, foram estabelecidos: ser professor contratado temporariamente; não possuir experiência docente na Educação Infantil da instituição; ou apresentar tempo de atuação inferior a um ano nessa etapa da Educação Básica. A Educação Infantil do CPII está localizada no campus de Realengo, no município do Rio de Janeiro, RJ.

Para preservar a identidade dos participantes e assegurar o anonimato das informações produzidas, os docentes foram identificados, ao longo da pesquisa, pelas denominações P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, instrumento amplamente utilizado em pesquisas qualitativas por possibilitar maior flexibilidade na condução do diálogo e favorecer o aprofundamento das questões investigadas (Amado; Ferreira, 2013). Para sua realização, foi elaborado um roteiro norteador, composto por questões relacionadas ao objeto da pesquisa. Embora o roteiro tenha orientado a condução das entrevistas, foi possível

reformular perguntas, solicitar esclarecimentos e aprofundar determinados aspectos das falas, de acordo com a dinâmica discursiva de cada participante.

As entrevistas foram realizadas individualmente, por meio da plataforma Google Meet, mediante autorização prévia dos participantes para gravação. Posteriormente, os registros foram transcritos integralmente para subsidiar as etapas de organização e análise dos dados. Todos os participantes manifestaram voluntariamente sua concordância em participar da pesquisa mediante assinatura do TCLE.

Após a transcrição, o material correspondente às entrevistas foi disponibilizado aos respectivos participantes para conferência do conteúdo de suas falas, possibilitando a identificação de eventuais inconsistências e a solicitação de ajustes, quando necessário. Esse procedimento buscou assegurar maior fidelidade entre os registros produzidos durante as entrevistas e o material utilizado na análise, contribuindo para o rigor e a transparência do processo de produção dos dados.

4.9 Análise dos dados

A partir da análise das entrevistas realizadas com professores de Educação Física da Educação Infantil do CPII, foram construídas categorias analíticas que articulam os dados empíricos aos conceitos da etnometodologia. Essa abordagem possibilita compreender como os docentes produzem sentidos para a inserção das práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física, considerando as interações cotidianas, as circunstâncias institucionais e os contextos nos quais as práticas pedagógicas são desenvolvidas.

A análise etnometodológica permitiu identificar diferentes modos pelos quais os professores compreendem, justificam, negociam e operacionalizam a temática indígena no cotidiano escolar. Inspirados em Garfinkel (2018), os estudos etnometodológicos tomam as atividades e circunstâncias práticas, bem como o raciocínio sociológico prático, como objetos de investigação, considerando tanto as atividades ordinárias quanto os acontecimentos extraordinários como fenômenos passíveis de análise.

Adotar uma perspectiva etnometodológica implica compreender a produção da realidade social a partir das práticas cotidianas dos sujeitos e dos procedimentos por meio dos quais eles tornam suas ações inteligíveis. Nessa perspectiva, o conhecimento não é produzido a partir de uma posição externa e descontextualizada em relação ao objeto investigado, mas emerge da análise das interações e dos métodos empregados pelos próprios atores sociais. Coulon (2005a) destaca cinco conceitos fundamentais para a etnometodologia: prática, no sentido de realização; indicialidade; reflexividade; *accountability*, entendida como relatabilidade; e a noção de membro.

Neste estudo, esses conceitos foram utilizados como referências para a interpretação dos dados, buscando identificar os procedimentos mobilizados pelos docentes para produzir sentidos sobre suas práticas pedagógicas. A análise do material empírico permitiu identificar cinco categorias diretamente relacionadas aos conceitos etnometodológicos — relatabilidade (*accountability*), indicialidade, métodos dos membros, ações práticas e reflexividade — e uma categoria analítica complementar, denominada ordenação curricular da temática indígena. Esta última emergiu da recorrência, nas entrevistas, de comparações entre a presença da temática indígena e da temática afro-brasileira no currículo da Educação Física.

Conforme sintetizado na Tabela 4, os dados indicam que a temática indígena não se encontra completamente ausente das práticas pedagógicas investigadas. Sua presença, entretanto, caracteriza-se por ser situada, descontínua e fortemente dependente das circunstâncias concretas nas quais as ações docentes são produzidas. Projetos das turmas, interesses das crianças, trajetórias profissionais, processos formativos e iniciativas individuais dos professores aparecem como condições que favorecem sua inserção. Ao mesmo tempo, os dados revelam limites relacionados à sua consolidação curricular, à formação docente e aos riscos de generalização ou descontextualização das referências às culturas indígenas.

4.9.1 Relatabilidade (*Accountability*) das práticas pedagógicas

A primeira categoria identificada refere-se à relatabilidade (*accountability*) das práticas pedagógicas. Na perspectiva etnometodológica, as ações sociais são continuamente descritas, explicadas e tornadas inteligíveis pelos próprios sujeitos que delas participam. As justificativas produzidas pelos atores não constituem apenas relatos posteriores sobre suas ações, mas participam da própria produção da realidade social, uma vez que tornam determinadas condutas compreensíveis e legítimas no contexto em que ocorrem.

No material analisado, os professores mobilizam diferentes formas de justificar para explicar a presença, a ausência ou a forma de abordagem da temática indígena nas aulas de Educação Física. Entre essas justificativas aparecem referências à legislação educacional, à organização curricular da instituição, ao trabalho por projetos, aos interesses das crianças e às concepções dos próprios docentes sobre a importância da temática na Educação Infantil.

A fala de P4 é significativa nesse sentido ao afirmar que jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas e afro-brasileiras apareciam no currículo “como subtema, não como tema”. O excerto não apenas informa sobre a presença da temática, mas revela a posição que ela ocupa na organização das experiências pedagógicas. A classificação como “subtema” torna

inteligível uma forma de inserção curricular na qual as práticas indígenas aparecem articuladas a conteúdos mais amplos, sem necessariamente constituírem o eixo central do planejamento.

A legislação também aparece como elemento utilizado na produção dessas justificativas. P5 estabelece uma distinção entre a obrigatoriedade prevista pela Lei 11.645/2008 e o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, ressaltando, ao mesmo tempo, a importância de abordar as culturas indígenas e afro-brasileiras desde os primeiros anos de escolarização. Nesse caso, a legislação não aparece apenas como prescrição normativa, mas como recurso interpretativo mobilizado pelo professor para explicar sua compreensão acerca da necessidade de abordar a temática na Educação Infantil.

Cabe destacar que a Lei 11.645/2008 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar nos termos estabelecidos pelo art. 26-A. No material analisado, entretanto, os docentes interpretam a abrangência dessa legislação a partir de sua experiência na Educação Infantil, estabelecendo uma distinção entre a obrigatoriedade legal explicitamente reconhecida para outras etapas da escolarização e as iniciativas desenvolvidas no contexto investigado. Desse modo, mais do que afirmar uma ausência normativa absoluta, importa compreender como os professores interpretam e mobilizam a legislação em suas práticas cotidianas.

A organização institucional também participa da produção dessas justificativas. P7 relata que o trabalho desenvolvido no CREIR estava articulado aos projetos das turmas e às curiosidades manifestadas pelas crianças. Nesse caso, a seleção dos conteúdos não aparece como resultado exclusivo de uma decisão individual do professor de Educação Física, mas como resultado de uma articulação entre a organização pedagógica da instituição, os projetos das turmas e as demandas apresentadas pelas crianças.

O mesmo excerto evidencia, contudo, uma questão que merece problematização. Ao associar Saci Pererê, Curupira e parlendas à cultura indígena, o docente realiza uma classificação que reúne diferentes manifestações sob uma mesma referência cultural. O dado é relevante não apenas pelo conteúdo da afirmação, mas pelo procedimento utilizado para tornar determinada temática inteligível no contexto escolar. A operação realizada pelo professor pode favorecer a aproximação das crianças com elementos culturais brasileiros, mas também pode produzir generalizações quando manifestações de origens, trajetórias e significados distintos são apresentadas de maneira indiferenciada como pertencentes à cultura indígena.

Nesse sentido, a relatabilidade permite observar como os professores produzem justificativas que organizam a própria inteligibilidade de suas práticas. As explicações mobilizadas nas entrevistas não apenas descrevem aquilo que ocorreu, mas evidenciam os critérios utilizados pelos docentes para definir quando, por que e de que maneira a temática indígena pode ocupar espaço nas aulas de Educação Física.

Em diálogo com Bracht (1999), compreende-se que a Educação Física constitui uma prática social historicamente situada, atravessada por condicionantes culturais e institucionais. Darido (2003), por sua vez, evidencia a presença de múltiplos fatores que interferem nas decisões pedagógicas. O Coletivo de Autores (1992) contribui para compreender o currículo como uma construção social atravessada por processos de seleção e disputa de conhecimentos. Assim, a posição ocupada pela temática indígena não deve ser compreendida como resultado de uma simples escolha individual, mas como produto das condições concretas em que os professores desenvolvem seu trabalho.

Conforme Coulon (1995a), a relatabilidade diz respeito à capacidade dos atores de produzir descrições que tornam as atividades sociais inteligíveis. Nessa perspectiva, as justificativas apresentadas pelos professores constituem parte da própria realidade analisada. Elas revelam como os docentes compreendem as possibilidades e os limites de sua atuação e, simultaneamente, participam da produção dos lugares ocupados pela temática indígena no currículo.

4.9.2 Indicialidade das práticas pedagógicas

A categoria da indicialidade evidencia que os significados das ações sociais são produzidos em relação às circunstâncias concretas nas quais elas ocorrem. Na perspectiva etnometodológica, os sentidos não são completamente fixos ou independentes do contexto, mas são construídos e compreendidos pelos sujeitos a partir das situações específicas em que participam.

Os dados apresentados no Quadro 4 evidenciam essa característica de maneira recorrente. A presença da temática indígena nas aulas de Educação Física aparece associada aos projetos das turmas, às curiosidades das crianças, às experiências profissionais dos docentes e a acontecimentos específicos de suas trajetórias.

P2 afirma que teve a possibilidade de trabalhar com a temática porque uma determinada turma desenvolvia um projeto sobre cultura indígena. A expressão "*nesse momento, eu pude dialogar com esse tema*" é particularmente significativa, pois evidencia que a possibilidade de inserção da temática é construída a partir de uma configuração específica da situação pedagógica. A temática não aparece, nesse caso, como conteúdo previamente assegurado em qualquer planejamento, mas como conhecimento que ganha visibilidade diante das circunstâncias daquele grupo.

P3 apresenta movimento semelhante ao afirmar que os projetos da Educação Infantil surgem a partir da curiosidade das crianças e que, em determinada situação, essa dinâmica levou

os professores a se envolverem com a temática indígena. Novamente, o sentido da ação docente está relacionado às condições concretas da turma e do projeto desenvolvido.

P6 acrescenta outra dimensão da indicialidade ao relacionar a abordagem da temática indígena à sua experiência com a prova de aula do concurso. Os jogos de marca e a opção por trabalhar corrida de tora e zarabatana constituíram, posteriormente, referências utilizadas com as crianças. O próprio professor, entretanto, reconhece que essa experiência não resultou em um planejamento estruturado especificamente voltado para a questão étnico-racial indígena.

Esses excertos permitem compreender que a presença das práticas corporais indígenas no currículo investigado é situada e contingente. Não se trata de afirmar que a temática esteja ausente, mas de reconhecer que sua ocorrência depende da articulação de circunstâncias específicas. Assim, um mesmo professor pode trabalhar a temática em determinado momento e não fazê-lo em outro, em razão das condições concretas que organizam a prática pedagógica.

Essa característica dialoga com Bracht (1999), para quem a cultura corporal deve ser compreendida como construção histórica e social. Darido (2003) também contribui para compreender que as decisões pedagógicas são atravessadas por fatores institucionais, formativos e contextuais. Nesse sentido, a indicialidade observada nas entrevistas evidencia que a presença das práticas corporais indígenas no currículo não pode ser compreendida de forma isolada das condições institucionais e pedagógicas nas quais os docentes atuam.

Ao mesmo tempo, a dependência de circunstâncias específicas produz uma tensão. Se, por um lado, a organização situada permite que os professores respondam às experiências e aos interesses das crianças, por outro, pode fazer com que a temática indígena permaneça descontínua e dependente de oportunidades circunstanciais.

Krenak (2019) e Munduruku (2012) contribuem para problematizar essa situação ao questionarem formas superficiais e descontextualizadas de apropriação dos conhecimentos indígenas. Dessa perspectiva, a inserção da temática não deve se limitar à ocorrência ocasional de elementos identificados como indígenas, mas precisa considerar os contextos, significados e sujeitos relacionados às práticas abordadas.

Desse modo, a indicialidade evidencia simultaneamente uma potência e um limite. A potência está na possibilidade de construir práticas pedagógicas relacionadas às experiências concretas das crianças e às situações vividas pelas turmas. O limite está no fato de que, quando a presença da temática depende exclusivamente dessas circunstâncias, sua continuidade e consolidação curricular podem permanecer fragilizadas.

4.9.3 Métodos dos membros na mediação pedagógica

A terceira categoria refere-se aos métodos dos membros na mediação pedagógica. Na etnometodologia, a noção de membro está relacionada ao domínio dos conhecimentos e procedimentos que permitem ao sujeito participar de determinada coletividade e produzir sentidos no interior das situações sociais. Neste estudo, a categoria permite analisar os procedimentos práticos utilizados pelos professores para tornar referências às culturas indígenas inteligíveis às crianças.

O excerto de P1 evidencia um conjunto de procedimentos articulados: utilização de literatura infantil, apresentação de imagens, questionamento das representações correntes sobre os povos indígenas e, posteriormente, realização de práticas corporais. A pergunta "*Será que os indígenas moram só na floresta*?" demonstra uma tentativa de problematizar uma representação estereotipada e ampliar as possibilidades de compreensão das crianças.

Nesse caso, o professor não apenas transmite uma informação, mas mobiliza diferentes recursos para construir uma situação de aprendizagem. A literatura, as imagens, a conversa e a problematização constituem métodos por meio dos quais o docente organiza a interação pedagógica e produz sentidos sobre o tema.

Essa mediação dialoga com a perspectiva do Coletivo de Autores (1992), ao defender uma compreensão da Educação Física que ultrapasse a dimensão exclusivamente técnica das atividades corporais e considere as manifestações da cultura corporal como conhecimentos socialmente produzidos. A prática corporal, nesse sentido, não é apresentada de maneira isolada, mas articulada a discussões sobre modos de vida, territórios e representações sociais.

Entretanto, o próprio dado permite identificar um desafio. A utilização de imagens, narrativas e atividades corporais pode contribuir para a desconstrução de estereótipos, mas não garante, por si só, uma abordagem intercultural. A qualidade da mediação depende da forma como os conteúdos são contextualizados e de quais referências sobre os povos indígenas são mobilizadas.

Krenak (2019) e Munduruku (2018) contribuem para essa problematização ao ressaltarem a necessidade de evitar representações que reduzam os povos indígenas a imagens cristalizadas ou a elementos folclorizados. Assim, os métodos dos membros identificados nas entrevistas evidenciam a agência pedagógica dos professores, mas também revelam a necessidade de ampliar as condições formativas para que essa mediação não reproduza generalizações.

Dessa forma, os docentes aparecem como sujeitos que desenvolvem procedimentos próprios para tornar a temática possível no cotidiano escolar. A análise, contudo, indica que a construção dessa mediação ocorre em meio a limites formativos e curriculares, o que reforça a importância de processos que ampliem o contato dos professores com conhecimentos produzidos pelos próprios povos indígenas.

4.9.4 Produção prática das práticas corporais indígenas

A categoria prática evidencia que as referências às práticas corporais indígenas são produzidas e materializadas no cotidiano escolar por meio de adaptações, experimentações e criações docentes. Na perspectiva de Garfinkel (2018), a realidade social não constitui uma estrutura externa às ações dos sujeitos, mas é continuamente produzida e reconhecida nas atividades práticas.

Os excertos apresentados no Quadro 4 demonstram diferentes formas dessa produção. P2 relata a construção de uma peteca com materiais recicláveis; P6 descreve a elaboração de uma representação de tora com tubo de PVC e pedras, além da utilização de uma zarabatana adaptada; P7 relata a construção de pulseiras com sementes e materiais disponíveis na escola.

Essas experiências evidenciam a capacidade dos docentes de transformar condições concretas da escola em possibilidades pedagógicas. Os professores não apenas reproduzem um conteúdo previamente definido, mas realizam escolhas, selecionam materiais, adaptam objetos e organizam experiências corporais de acordo com as características das crianças.

A dinâmica aproxima-se da perspectiva de Kunz (1994), ao valorizar a experiência e a participação dos sujeitos no processo pedagógico, e dialoga com Bracht (1999), ao compreender o movimento como expressão cultural.

Entretanto, a produção prática identificada nas entrevistas também exige uma análise crítica sobre os processos de adaptação. Transformar uma referência cultural em atividade escolar não constitui uma operação neutra. Quando uma prática corporal é retirada de seu contexto e convertida em brincadeira ou exercício, seus significados podem ser parcialmente modificados.

Essa questão é particularmente relevante nos relatos sobre corrida de tora e zarabatana. A adaptação de materiais, pesos e objetos possibilita que as atividades sejam realizadas no contexto escolar, mas também coloca a questão sobre quais elementos culturais permanecem presentes após a adaptação e quais são deslocados ou silenciados.

Nesse sentido, a questão não é estabelecer uma oposição entre adaptação e autenticidade, mas compreender os efeitos pedagógicos e culturais da adaptação. Krenak (2019) contribui para esse debate ao chamar atenção para a inseparabilidade entre elementos culturais, modos de existência e cosmologias indígenas.

Assim, os dados revelam uma tensão entre a potência pedagógica da experimentação corporal e o risco de descontextualização. A realização de uma atividade inspirada em determinada prática indígena pode ampliar o repertório corporal das crianças, mas sua

abordagem precisa ser acompanhada de contextualização sobre os povos, territórios, significados e modos de vida relacionados àquela prática.

4.9.5 Reflexividade docente e reconstrução das práticas

A categoria da reflexividade evidencia que as práticas docentes são continuamente reconstruídas a partir das experiências, interações e processos de formação. Na etnometodologia, conforme Coulon (1995a), a reflexividade diz respeito à relação entre a produção das ações e sua interpretação pelos próprios sujeitos. As pessoas produzem as situações sociais ao mesmo tempo em que desenvolvem compreensões sobre aquilo que estão fazendo.

Os excertos apresentados no Quadro 4 evidenciam diferentes formas de reflexividade docente. P1 relata um processo de pesquisa e formação que envolveu livros, grupos de estudo e reconstrução das propostas ao longo do trabalho. P2 reconhece a necessidade de mais pesquisas e identifica materiais utilizados para ampliar seu conhecimento. P3 afirma que aprendeu com a prática e com as crianças, ajustando as propostas conforme as experiências de cada turma. P4 compreende a própria escola como espaço formativo, destacando as reuniões de planejamento. P6 relata ter aprofundado seus estudos em função da elaboração de sua prova de aula.

Esses dados permitem compreender a formação docente não apenas como um processo formal, externo à prática, mas também como algo produzido no próprio cotidiano. Os professores pesquisam, experimentam, observam, avaliam e modificam suas propostas à medida que enfrentam situações concretas.

Essa característica dialoga com Darido (2003), ao compreender a prática pedagógica como espaço de formação e construção de conhecimentos profissionais. Entretanto, os dados também indicam que parte significativa desse processo de aprendizagem ocorre por iniciativa dos próprios docentes, em resposta às demandas encontradas em suas práticas.

Essa dimensão é especialmente relevante quando se considera a temática indígena. A necessidade de pesquisar, buscar literatura, participar de grupos de estudo ou recorrer a materiais produzidos por outros pesquisadores pode indicar a existência de uma demanda formativa que nem sempre encontra resposta em processos institucionais específicos.

Nesse contexto, Munduruku (2012) destaca a importância de processos formativos que considerem os próprios povos indígenas como produtores de conhecimento, evitando que sua presença no currículo seja mediada exclusivamente por representações externas. Krenak (2019) também contribui para ampliar a reflexão sobre a necessidade de reconhecer outras formas de conhecimento e relação com o mundo.

Guajajara (2019), ao discutir a dívida histórica do Estado e da sociedade brasileira com os povos originários, contribui para compreender que a formação sobre a temática indígena não

pode estar desvinculada da problematização do imaginário colonial que historicamente produziu representações estereotipadas e posições de subalternidade.

Assim, a reflexividade identificada nas entrevistas revela uma importante potência do trabalho docente: os professores não permanecem passivos diante das lacunas de conhecimento, mas procuram pesquisar, estudar e reconstruir suas propostas. Ao mesmo tempo, evidencia a necessidade de políticas e ações formativas mais sistemáticas, que possam oferecer subsídios teóricos e pedagógicos para o trabalho com as culturas e práticas corporais indígenas.

4.9.6 Ordenação curricular da temática indígena

A última categoria, denominada ordenação curricular da temática indígena, emergiu da análise das entrevistas e não corresponde diretamente a um dos cinco conceitos clássicos apresentados por Coulon. Sua inclusão decorre da recorrência de falas que estabelecem comparações entre a presença da temática indígena e a temática afro-brasileira no currículo e nos processos formativos dos docentes.

Os dados indicam uma assimetria na visibilidade e na consolidação das duas temáticas. P1 reconhece maior ênfase na temática afrodescendente e afro-brasileira; P2 destaca o protagonismo da temática afro, especialmente por meio da capoeira; P3 relaciona sua maior presença ao maior tempo de amadurecimento das discussões e à oferta de eventos, palestras e cursos; P5 associa essa presença à atuação de grupos, movimentos e pessoas negras que produzem e difundem conhecimentos sobre a temática.

As falas não permitem afirmar que a temática indígena esteja ausente do currículo. Ao contrário, elas demonstram sua presença em diferentes experiências pedagógicas. O que se evidencia é que sua presença se mostra menos consolidada e menos recorrente, sobretudo quando comparada à temática afro-brasileira.

Essa diferença pode ser compreendida à luz do Coletivo de Autores (1992), que concebe o currículo como construção social atravessada por processos de seleção, legitimação e disputa de conhecimentos. Silva (2007) também contribui para compreender o currículo como território de disputa, no qual determinados conhecimentos adquirem maior legitimidade e visibilidade do que outros.

No campo da Educação Física, Bracht (1999) permite compreender que os conteúdos não são selecionados de maneira neutra, mas estão relacionados a processos históricos, culturais e sociais. Nesse sentido, a maior presença da temática afro-brasileira identificada pelos professores não deve ser compreendida como resultado de uma superioridade intrínseca de um conteúdo sobre outro, mas como resultado de processos históricos de mobilização, produção de conhecimento, formação e disputa por reconhecimento.

Os autores indígenas mobilizados nesta pesquisa contribuem para aprofundar essa interpretação. Krenak (2019) problematiza processos históricos de marginalização e silenciamento dos povos indígenas, enquanto Munduruku (2012) destaca a necessidade de reconhecer os conhecimentos e as culturas indígenas como constitutivos da sociedade brasileira.

A ordenação curricular identificada, portanto, diz respeito menos à existência de uma hierarquia formal de conteúdos e mais à existência de diferentes graus de visibilidade, consolidação e circulação dos conhecimentos no cotidiano escolar. As entrevistas indicam que a temática afro-brasileira dispõe de maior presença em espaços de formação, eventos, grupos e práticas já reconhecidas pelos professores, enquanto a temática indígena ainda aparece como um campo em processo de estruturação.

Essa assimetria tem implicações importantes para a Educação Infantil. Quando determinados conhecimentos aparecem com maior frequência e institucionalização, as crianças têm mais oportunidades de acessá-los, reconhecê-los e incorporá-los como parte legítima do conhecimento escolar. Por outro lado, quando a presença de determinados saberes depende predominantemente de circunstâncias específicas ou da iniciativa individual dos docentes, sua continuidade tende a ser mais vulnerável.

5. Síntese da análise

A análise das entrevistas permite compreender que a inserção das práticas corporais indígenas na Educação Física no CREIR do CPII não se caracteriza por uma ausência absoluta, mas por uma presença situada, descontínua e dependente de diferentes condições de possibilidade. Os professores mobilizam justificativas para explicar suas escolhas, interpretam as circunstâncias das turmas, desenvolvem procedimentos de mediação, adaptam materiais e práticas, pesquisam e reelaboram suas propostas no cotidiano.

A partir da perspectiva etnometodológica, essas ações não devem ser compreendidas apenas como aplicação de métodos pedagógicos previamente estabelecidos. Elas constituem procedimentos por meio dos quais os docentes produzem e tornam inteligível a própria prática, respondendo às circunstâncias concretas nas quais estão inseridos.

Ao mesmo tempo, a análise evidencia uma tensão central. A agência e a criatividade dos professores possibilitam a inserção da temática indígena mesmo quando ela não ocupa uma posição curricular consolidada. Entretanto, a dependência de projetos, interesses das crianças, trajetórias individuais e oportunidades formativas faz com que essa presença permaneça contingente. Essa condição pode favorecer abordagens pontuais e, quando não acompanhada de contextualização adequada, produzir generalizações ou deslocamentos dos significados das práticas indígenas.

Desse modo, os dados apontam para a necessidade de compreender a inserção das práticas corporais indígenas não apenas como ampliação quantitativa de conteúdos, mas como processo de construção de uma abordagem pedagógica comprometida com a diversidade, com a contextualização cultural e com o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos produtores de conhecimentos.

A análise também evidencia que a consolidação dessa temática depende da articulação entre formação docente, organização curricular, produção de materiais, participação dos próprios povos indígenas e condições institucionais que assegurem sua presença de forma contínua. Nesse sentido, a passagem de uma inserção predominantemente contingente para uma abordagem mais estruturada não significa retirar dos professores sua capacidade de criação, mas ampliar as condições para que essa criação ocorra de maneira crítica, contextualizada e comprometida com uma perspectiva intercultural.

Quadro 4 – Síntese analítica das entrevistas a partir das categorias da etnometodologia

CATEGORIA ANALÍTICA	**ETNOMETODOLOGIA**	**SÍNTESE INTERPRETATIVA**	**EXCERTOS DAS ENTEVISTAS**
Relatabilidade (*Accountability*) das práticas pedagógicas	*Accountability* (relatabilidade das ações sociais)	Os professores produzem justificativas para explicar a presença, a ausência ou a forma de abordagem da temática indígena. Essas justificativas mobilizam referências legais, curriculares, institucionais e pedagógicas, evidenciando como os docentes tornam suas escolhas compreensíveis no cotidiano escolar.	"Eu lembro que a gente criava momentos a partir dos livros que eu tô te falando, que as professoras traziam, a partir do currículo de Educação Física nosso, a jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas, afrobrasileiras, brincadeiras com, brincadeiras das regiões, brincadeiras populares, ele vinha como subtema, não como tema, mas aparecia". (P4) "Eu quis dizer que, assim, apesar de ser, eu não sei se eu tô errada, mas assim, a lei, ela torna-se obrigatória no ensino fundamental, certo? E aí, a gente que trabalha com Educação Infantil, também busca trabalhar cultura afro, indígena. E ela, assim, o que eu penso é que é tão importante, essa etapa da Educação Infantil é tão importante quanto as outras. Eu vejo até como uma importância maior no

			sentido de ser a base, a primeira etapa das crianças na escola, então ela começar desde cedo, poder, assim, ter uma possibilidade de ampliar ali os conhecimentos, no sentido do que é apresentado à criança em termos de cultura dos povos". (P5) "Então, o CREIR, ele atua de forma diferente. Ele atua com projetos e, na verdade, quando eu cheguei lá, já havia uma coordenação e essa coordenação encaminhou que nós respeitássemos os projetos e as atividades das turmas. Então, assim, nos projetos das turmas, geralmente, nós fazíamos alguma atividade ligada ao que eles estavam trabalhando. As crianças já tinham mostrado alguma coisa para a professora da Educação Infantil, um caminho, um percurso, alguma curiosidade. Eu não sei exatamente o que foi, mas que a gente abarcou ali numa determinada turma. Essa turma brincou muito com Saci Pererê, com Curupira, com algumas parlendas. E que isso tudo remete à cultura indígena, que são histórias que vêm da cultura indígena". (P7)
Indicialidade das práticas pedagógicas	Indicialidade	A inserção das práticas corporais indígenas ocorre de forma situada e depende de condições específicas, como projetos pedagógicos, interesses das crianças, experiências docentes e acontecimentos particulares da trajetória profissional. A presença da temática, portanto, não se mostra estável, mas vinculada às configurações concretas de cada situação pedagógica.	"A temática em si, durante o período que eu trabalhei, ela não foi abordada. A única experiência que eu tive foi com uma turma. Lá nós trabalhamos por projetos, então, a Educação Física, ela dialoga com os projetos das turmas. Então, nós tivemos uma turma, eu tive uma turma num determinado ano que tinha um projeto que era sobre a cultura indígena. Então, nesse momento, eu pude dialogar com esse tema". (P2) "Bom na Educação Infantil

			do Colégio Pedro II, já nesses anos todos que eu tenho trabalhado, os projetos acontecem pela curiosidade da criança. Então, as professoras trabalham, a gente não tem um trabalho específico temático. Então, até uns 10 anos atrás, vamos dizer assim, que em alguns momentos eu saí de licença para gestação e licença para estudos também, mas eu lembro muito bem de um projeto que aconteceu de uma turma, que surgiu essa temática por algumas questões, e aí os professores que trabalhavam com essa turma se envolveram com essa temática".(P3) "A temática indígena, ela fez parte do meu trabalho no CREIR, muito em razão também da minha prova de aula. A prova de aula que eu fiz para o concurso, eu tirei o tema jogos de marca, e aí eu optei por trazer o debate étnico para os jogos de marca. E eu fiz jogos de marca indígenas, corrida com tora, zarabatana. Então, por ocasião, em razão de estar no fluxo dessa prova de aula, que foi bem sucedida no meu concurso, eu aproveitei, cheguei e fiz algumas coisas com eles, com as crianças do CREIR, mas não foi um planejamento estruturado, voltado e pensado para a questão étnica indígena". (P6)
Métodos dos membros na mediação pedagógica	Membro e métodos dos membros	Os docentes mobilizam procedimentos para tornar referências às culturas indígenas inteligíveis às crianças, utilizando literatura infantil, imagens, narrativas, conversas e problematizações. Esses procedimentos revelam formas situadas de mediação pedagógica e de	"O livro do Tulu, ele falava do fogo nas florestas, do fim da moradia dos indígenas também. Então, assim, a gente foi fazendo um trabalho não só focado em práticas corporais, mas de todo o habitat, de toda a vida. E a gente foi trazendo fotos de personalidades indígenas, de pessoas

		enfrentamento de representações estereotipadas.	indígenas, para a gente pensar: Será que os indígenas moram só na floresta? Então a gente foi mostrando essas contraposições a partir da literatura infantil, usando o Tulu, e aí, depois da gente fazer toda essa contextualização e problematização, vivemos as práticas corporais que são de diferentes grupos originários, porque são muitos". (P1)
Produção prática das práticas corporais indígenas	Prática - produção prática da realidade social	As referências às práticas corporais indígenas são materializadas no cotidiano escolar por meio de adaptações, construção de materiais e experimentações corporais. Os docentes transformam referências culturais em experiências pedagógicas concretas, produzindo, simultaneamente, possibilidades de aprendizagem e desafios relacionados à contextualização dos significados das práticas.	"A gente fez a construção da peteca relacionando com essa influência da cultura indígena na cultura brasileira de uma forma geral. Então, nós trabalhamos de uma maneira geral. Sempre a construção de brinquedos, ela surgia dentro dos projetos. Então, nesse projeto em específico, a construção da peteca, ela foi oportuna. Ela trouxe esse diálogo com o tema. Foi muito interessante. A gente usou materiais reciclados, espuma de flutuador". (P2) "A tora, eu fiz um cano de 40 milímetros de PVC, botei pedra dentro, pesei, eram toras de, todas elas bem medidas, com 2 quilos cada uma, porque eu faria a prova de aula com, eu não fiz a tora, não fiz a brincadeira de tora com G4, só com G5 quando dei, quando utilizei ela no planejamento, porque elas eram pesadas. [...] A zarabatana eles ficavam doidos com a zarabatana. A zarabatana eu uso um cano de PVC, faço um rolinho de papel com a pontinha e assopro. E, assim, esse brinquedo, que eu considero um brinquedo, esse brinquedo fez muito sucesso". (P6) "Eu lembro que a gente fez atividade ligada a pulseiras ecológicas. A gente achava sementes e virou uma durex ao contrário no pulso. E depois a gente plastificou

			com outra durex, entendeu? Aí virou uma pulseira". (P7)
Reflexividade docente e reconstrução das práticas	Reflexividade	As práticas pedagógicas são continuamente (re)construídas a partir de experiências, pesquisas, interações com as crianças, processos formativos e discussões entre os docentes. Os professores aprendem no próprio cotidiano e ajustam suas propostas diante das situações encontradas.	"Eu fui me adentrando em outras formações para que eu conseguisse fazer um trabalho melhor na educação infantil. Eu pesquisava, eu estudava, eu ia para um livro que eu não conhecia, eu ia para uma discussão no grupo de estudo. Isso tudo foi parte de um processo de pesquisa para a gente também. Isso faz com que, de certa maneira, a gente repense e pense melhor as práticas. Não era uma proposta pronta previamente, mas a gente ia reconstruindo ela durante o caminhar. A gente vai fazendo discussões que vão trazendo reflexões, proposições para que a gente traga para o campo pedagógico". (P1) "A Educação Física dialoga com os projetos das turmas. Acho que a gente carece de mais pesquisas voltadas para a nossa área O meu maior material de apoio foi um produto educacional de uma colega Eu busquei a pesquisa, trabalhar todos esses aspectos." (P2) 'Eu fui aprendendo muito na prática. A gente vai aprendendo com as crianças também. A gente vai ajustando as propostas ao longo do processo. Muitas coisas eu fui percebendo no dia a dia com as turmas. Cada turma traz um aprendizado diferente para a gente". (P3) "A nossa formação até em serviço, ela é processual, é diária, cotidiana. A escola é um espaço formativo A gente tem a reunião de planejamento semanal, que também é um espaço

			formativo". (P4) "Aprofundei um pouco mais na leitura sobre a temática devido a minha prova de aula do concurso. Eu construí ali um conjunto de aulas. Era um planejamento pensado mais por mim para as minhas turmas, mas dividido com as equipes". (P6)
Ordenação curricular da temática indígena	Categoria analítica complementar – emergente dos dados	Os docentes identificam uma assimetria na visibilidade, recorrência e consolidação das temáticas indígena e afro-brasileira. A temática afro-brasileira é percebida como mais presente em experiências pedagógicas, processos formativos, grupos, eventos e movimentos, enquanto a temática indígena aparece como um campo ainda em processo de estruturação.	"É, consigo, ainda que as duas acompanhem, de certa maneira, caminhem juntos, juntas, com cotas, com estudos mesmo, né, ainda que elas caminhem juntas, eu consigo perceber que a ênfase tem sido a questão afrodescendente e afro-brasileira". (P1) "Certamente ela teve um protagonismo maior, né? A temática afro. Ela teve uma presença maior, sim. Por meio da capoeira, principalmente". (P2) "Sim, eu acho que a temática afro... A afro, ela tem um... Eu acho que ela já tem um tempo de amadurecimento de discussões e de eventos e de palestras e de debates, de cursos, que são oferecidos, vamos dizer assim, em relação ao quantitativo, sim, mais do que a indígena, pelo que eu já recebi, de oferecimentos de palestras, de eventos relacionados a isso. Então, é... Eu entendo que é um caminho, um caminho que está sendo estruturado, que está sendo percorrido, mas ainda é um caminho que não está equiparado ou equivalente ao caminho que a gente já avançou bastante, que ainda precisa avançar muito mais, é claro em relação à

			temática afro". (P3) "A cultura afro, ela é mais explorada, eu percebo, sim, e acho que talvez seja porque existem grupos, GTs, movimentos de pessoas negras que trazem essa temática, que estudam isso de forma natural, entendeu? Então, isso, sim, é comum, é rotineiro para a gente, com a temática indígena, não". (P5)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

5.1 Projeto Político Pedagógico Institucional e interculturalidade: tensões na Educação Física do CREIR/CPII

A análise das entrevistas, articulada aos dados sistematizados no Quadro 4, evidencia que a inserção das práticas corporais indígenas na Educação Física do CREIR CPII ocorre em um campo marcado pela articulação entre as orientações institucionais, a organização do trabalho pedagógico, as experiências docentes e as circunstâncias concretas vivenciadas pelas turmas. Os resultados indicam que essas práticas não se apresentam, de modo recorrente, como conteúdo estruturante do planejamento da Educação Física, mas emergem principalmente em situações vinculadas aos projetos pedagógicos, aos interesses manifestados pelas crianças e às iniciativas dos professores.

Esse achado permite ampliar a análise para além das escolhas individuais dos docentes e considerar as condições institucionais que favorecem ou limitam a presença sistemática das culturas indígenas no currículo. Nesse sentido, a organização pedagógica do CREIR do CPII, especialmente o trabalho por projetos, constitui elemento fundamental para compreender a dinâmica identificada nas entrevistas.

O PPPI do CPII explicita o compromisso da instituição com uma formação crítica, participativa e socialmente comprometida, reconhecendo a diversidade cultural como elemento constitutivo da sociedade brasileira. Essa orientação estabelece aproximações importantes com a perspectiva da cultura corporal defendida por Bracht (1999), ao compreender as práticas corporais como produções históricas e culturais, e com as discussões sobre currículo cultural da Educação Física, especialmente aquelas desenvolvidas por Neira (2011; 2018), que chamam atenção para a necessidade de problematizar os conhecimentos selecionados e as relações de poder que atravessam sua legitimação no espaço escolar.

No âmbito da Educação Infantil, essa perspectiva institucional articula-se a uma concepção de criança como sujeito histórico, social e produtor de cultura. As DCNEI definem o

currículo como um conjunto de práticas que articula as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. O documento também estabelece que a criança deve ocupar o centro do planejamento curricular, reconhecendo-a como sujeito histórico e de direitos, que produz sentidos e cultura nas relações e práticas cotidianas.

Essa concepção encontra correspondência nos dados empíricos. Conforme relatado pelos professores, os projetos desenvolvidos no CREIR partem, em diferentes situações, das curiosidades, perguntas e manifestações das crianças. A Educação Física, nesse contexto, estabelece relações com os projetos em andamento e passa a incorporar determinadas práticas corporais de acordo com as questões que emergem em cada turma. Essa dinâmica foi particularmente evidenciada na categoria indicialidade, apresentada anteriormente, uma vez que a presença da temática indígena se mostrou diretamente relacionada às circunstâncias específicas em que as práticas pedagógicas foram produzidas.

O trabalho por projetos, portanto, apresenta uma importante potencialidade para a construção de experiências interculturais. Ao possibilitar que as crianças participem da definição dos caminhos investigativos e que os professores estabeleçam relações entre diferentes campos de conhecimento, essa organização pode favorecer experiências pedagógicas contextualizadas e significativas. Além disso, aproxima-se dos princípios das DCNEI, que reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Entretanto, os dados desta pesquisa também revelam uma tensão decorrente dessa mesma característica. A flexibilidade proporcionada pelo trabalho por projetos pode favorecer a emergência de determinados conhecimentos, mas não garante, por si só, que todos os conteúdos culturalmente relevantes tenham presença contínua no currículo. No caso das práticas corporais indígenas, essa condição se torna evidente quando os professores relatam experiências pontuais, vinculadas a projetos específicos ou a circunstâncias particulares de sua trajetória profissional.

Essa questão aparece de forma significativa nas entrevistas. P2, por exemplo, afirma que teve a oportunidade de trabalhar com a temática indígena quando uma das turmas desenvolveu um projeto sobre cultura indígena. P3 relata situação semelhante ao destacar que a temática surgiu a partir da curiosidade de uma turma e mobilizou os professores envolvidos com aquele projeto. P6, por sua vez, relaciona sua experiência com práticas corporais indígenas à preparação de uma prova de aula para concurso, indicando que sua inserção posterior no CREIR esteve associada a uma experiência formativa e profissional específica. Os diferentes relatos convergem para um mesmo aspecto: a presença da temática indígena depende de condições concretas que possibilitem sua emergência.

Esse dado não significa que o trabalho por projetos seja incompatível com uma abordagem sistemática das relações étnico-raciais. Ao contrário, indica a necessidade de articular escuta das crianças e intencionalidade pedagógica. O protagonismo infantil não implica que o currículo deva restringir-se aos conhecimentos que emergem espontaneamente das crianças. Cabe à ação docente ampliar repertórios, apresentar outras possibilidades de interpretação do mundo e criar condições para que conhecimentos que não aparecem inicialmente nas experiências das turmas também possam ser conhecidos e problematizados.

Nesse sentido, a discussão proposta por Corsino (2012) contribui para diferenciar o trabalho por projetos de uma simples sequência de atividades organizadas em torno de um tema previamente definido. O projeto pressupõe investigação, curiosidade e construção coletiva de sentidos. Entretanto, essa abertura não elimina a necessidade de planejamento e de escolhas pedagógicas. A partir dos dados desta pesquisa, pode-se afirmar que uma perspectiva intercultural exige justamente essa articulação: considerar os interesses e as experiências das crianças sem abrir mão da responsabilidade docente de garantir o acesso a diferentes repertórios culturais.

Essa questão ganha relevância quando se considera a posição ocupada pelas culturas indígenas na ordenação curricular identificada nas entrevistas. Os professores reconhecem que a temática afro-brasileira apresenta maior recorrência, maior oferta de formação e maior presença institucional do que a temática indígena. Conforme discutido anteriormente, P1, P2, P3 e P5 convergem ao apontar essa diferença. Portanto, a menor presença das culturas indígenas não pode ser explicada exclusivamente pelas características do trabalho por projetos ou pela ausência de interesse das crianças. Ela também se relaciona às condições históricas e institucionais de produção e circulação desses conhecimentos.

Nesse ponto, o Projeto Político-Pedagógico assume relevância como documento que expressa princípios, concepções e compromissos institucionais. O PPP do CREIR, elaborado em 2014 e com previsão de vigência até 2017, constitui uma referência importante para compreender a organização pedagógica da instituição no período analisado. Considerando que, até o momento da realização desta pesquisa, não foi identificada atualização formal do documento, essa situação pode ser compreendida como um aspecto relevante para a reflexão sobre a sistematização das diretrizes institucionais.

É necessário, contudo, interpretar esse dado com cautela. A ausência de atualização formal do PPP não significa ausência de processos de transformação no cotidiano da instituição. Os próprios relatos dos professores demonstram a existência de processos formativos, reuniões de planejamento, estudos individuais, trocas entre colegas e reconstrução permanente das práticas pedagógicas. Assim, existe uma diferença entre a atualização formal do documento institucional e os processos efetivos de formação e transformação que acontecem no cotidiano

escolar. Essa distinção é fundamental para evitar que o documento seja tomado como representação completa e imediata das práticas institucionais.

O período de vigência do PPP também coincide parcialmente com a pandemia de COVID-19, contexto que produziu profundas alterações na organização das instituições educacionais e exigiu respostas emergenciais para a continuidade dos processos educativos. Esse contexto deve ser considerado na interpretação do intervalo temporal identificado, sobretudo porque processos de revisão documental e planejamento institucional podem ter sido afetados pelas condições excepcionais vivenciadas pelas escolas. Entretanto, os dados desta pesquisa não permitem estabelecer uma relação causal entre a pandemia e a ausência de atualização formal do PPP. Dessa maneira, a pandemia deve ser compreendida como elemento contextual, e não como explicação direta para a situação documental identificada.

A questão central, portanto, não reside exclusivamente na existência ou inexistência de um documento atualizado, mas na possibilidade de que os princípios institucionais relacionados à diversidade cultural e às relações étnico-raciais sejam traduzidos em orientações pedagógicas capazes de favorecer sua presença contínua no currículo. Essa preocupação torna-se especialmente relevante quando os dados empíricos demonstram que as práticas corporais indígenas ainda dependem significativamente de iniciativas individuais, de projetos específicos e de oportunidades circunstanciais.

A própria legislação educacional contribui para essa discussão. O texto legal da Lei 11.645/2008 determina ainda que os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros sejam trabalhados no âmbito de todo o currículo escolar. Embora o dispositivo não faça menção expressa à Educação Infantil, essa ausência não deve ser interpretada como impedimento para o desenvolvimento da temática nessa etapa. As próprias DCNEI estabelecem que o currículo da Educação Infantil deve articular os saberes das crianças aos conhecimentos que constituem o patrimônio cultural e que as propostas pedagógicas devem respeitar as diferentes culturas, identidades e singularidades.

Desse modo, a questão colocada pelos dados não é a de saber simplesmente se a temática indígena pode ou não estar presente na Educação Infantil, mas de compreender em que condições ela passa a integrar o currículo e quais sentidos são atribuídos a essa inserção. A análise das entrevistas demonstra que os professores reconhecem a importância da temática e desenvolvem experiências significativas, mas também evidencia que sua presença permanece irregular e dependente das condições concretas de cada turma.

Essa constatação dialoga com a perspectiva do currículo como construção social e campo de disputas culturais, conforme discutido pelo Coletivo de Autores (1992) e por Silva (2007). A seleção curricular não ocorre de maneira neutra: determinados conhecimentos adquirem maior legitimidade, recorrência e visibilidade, enquanto outros permanecem em

posições periféricas. No contexto investigado, a maior presença da temática afro-brasileira em relação à indígena, apontada pelos docentes, constitui um indício dessa ordenação curricular.

A perspectiva intercultural amplia essa discussão ao deslocar a simples inclusão de conteúdos para o reconhecimento da diversidade de conhecimentos, experiências e modos de compreender o mundo. Nesse sentido, a inserção das práticas corporais indígenas não pode restringir-se à reprodução de jogos ou à confecção de objetos identificados genericamente como "indígenas". Como indicam Krenak (2019) e Munduruku (2012), é necessário reconhecer a diversidade dos povos indígenas e evitar sua redução a representações estereotipadas, folclorizadas ou descontextualizadas.

Esse aspecto encontra correspondência nos próprios dados da pesquisa. Algumas experiências relatadas pelos professores apresentam preocupação explícita com a contextualização e a problematização, como ocorre no relato de P1, que descreve o uso de literatura, imagens e questionamentos sobre os lugares onde vivem os povos indígenas antes da realização das práticas corporais. Essa estratégia diferencia-se de uma abordagem que simplesmente seleciona uma atividade atribuída genericamente aos indígenas e a reproduz com as crianças. Ao mesmo tempo, outros relatos revelam experiências mais centradas na adaptação e experimentação de determinados objetos e práticas, evidenciando diferentes níveis de contextualização.

Essa diversidade de procedimentos reforça a importância da formação docente. A categoria reflexividade demonstrou que os professores constroem conhecimentos sobre a temática a partir de pesquisas individuais, grupos de estudo, formações, trocas com colegas, reuniões pedagógicas e experiências com as próprias crianças. Entretanto, também evidenciou a necessidade de ampliar as possibilidades de formação específica, sobretudo para que a abordagem das culturas indígenas não dependa predominantemente da iniciativa individual dos docentes.

Nesse sentido, a formação continuada pode constituir uma estratégia institucional para aproximar os princípios de diversidade cultural presentes nos documentos orientadores das práticas efetivamente desenvolvidas. Mais do que oferecer modelos prontos de atividades, essa formação deveria possibilitar o contato com diferentes perspectivas sobre os povos indígenas, incluindo produções de intelectuais e autores indígenas, de modo a contribuir para a construção de propostas pedagógicas contextualizadas e não estereotipadas.

A análise realizada permite, portanto, identificar uma tensão que atravessa o cotidiano do CREIR/CPII: de um lado, existe uma organização pedagógica que valoriza a escuta, a experiência das crianças, a flexibilidade e o trabalho por projetos; de outro, os dados indicam que essa mesma flexibilidade pode fazer com que determinados conhecimentos, entre eles as práticas corporais indígenas, permaneçam condicionados às circunstâncias em que encontram espaço

para emergir. A questão não consiste em substituir o trabalho por projetos por uma organização curricular rígida, mas em construir mecanismos que permitam que a abertura aos interesses das crianças conviva com a intencionalidade de garantir o acesso a diferentes patrimônios culturais.

Assim, a interculturalidade, no contexto analisado, pode ser compreendida menos como a simples presença eventual de conteúdos indígenas e mais como um princípio capaz de orientar a seleção, a problematização e a contextualização dos conhecimentos trabalhados na Educação Física. Isso implica reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos e contemporâneos, valorizar a diversidade existente entre diferentes povos e evitar que suas práticas corporais sejam apresentadas como manifestações homogêneas ou pertencentes exclusivamente a um passado distante.

Diante disso, os resultados sugerem a necessidade de fortalecer institucionalmente as condições para que as práticas corporais indígenas possam ocupar um lugar mais sistemático no currículo da Educação Física da Educação Infantil. Tal movimento pode envolver a atualização dos documentos orientadores, a ampliação dos processos de formação docente, a produção e circulação de materiais pedagógicos qualificados e a construção de propostas que articulem os projetos das turmas aos conhecimentos que precisam ser garantidos às crianças.

Nesse sentido, o trabalho por projetos não precisa ser compreendido como obstáculo à sistematização curricular. Ao contrário, pode constituir uma estratégia potente para a construção de uma Educação Física intercultural, desde que articulado a uma intencionalidade pedagógica que amplie os repertórios culturais das crianças. A questão central passa, portanto, pela construção de um equilíbrio entre escuta e intencionalidade, flexibilidade e sistematização, experiência e contextualização.

A análise do CREIR/CPII evidencia, assim, que já existem práticas e iniciativas docentes capazes de produzir experiências significativas com as culturas indígenas. O desafio consiste em transformar essas experiências, ainda marcadas pela contingência, em possibilidades mais contínuas e institucionalmente sustentadas. Nesse movimento, a Educação Física pode contribuir de maneira significativa para uma educação intercultural desde a infância, não apenas pela inclusão de novas práticas corporais, mas pela problematização das formas pelas quais diferentes povos produzem, significam e vivenciam seus corpos, suas culturas e suas relações com o mundo.

5.2 DISCUSSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a inserção das práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física da Educação Infantil do CPII, buscando compreender como os docentes produzem sentidos, organizam suas ações e constroem possibilidades

pedagógicas para o trabalho com essa temática no cotidiano escolar. A partir das entrevistas realizadas e da análise orientada pelos pressupostos da etnometodologia, foi possível identificar que a presença das práticas corporais indígenas se constitui de maneira situada, relacionada às condições concretas de realização do trabalho pedagógico e às interpretações produzidas pelos professores em suas experiências cotidianas.

As categorias analíticas apresentadas no Quadro 4 — relatabilidade das práticas pedagógicas, indexicalidade, métodos dos membros na mediação pedagógica, produção prática das práticas corporais indígenas, reflexividade docente e ordenação curricular da temática indígena — permitiram compreender diferentes dimensões desse processo. As cinco primeiras categorias dialogam diretamente com conceitos fundamentais da etnometodologia, enquanto a categoria de ordenação curricular emergiu da recorrência dos dados e possibilitou ampliar a análise para as relações de visibilidade e hierarquização dos conhecimentos no currículo da Educação Física.

A categoria relatabilidade evidenciou que os professores mobilizam diferentes justificativas para explicar a presença, a ausência ou a forma de abordagem das práticas corporais indígenas. Os argumentos apresentados nas entrevistas relacionam-se à legislação educacional, à organização curricular da instituição, ao trabalho por projetos, aos interesses das crianças e às próprias trajetórias profissionais. Nesse sentido, as explicações oferecidas pelos docentes não devem ser compreendidas apenas como opiniões individuais sobre suas práticas. Na perspectiva etnometodológica, conforme Garfinkel (2018) e Coulon (1995a), os atores produzem descrições e justificativas que tornam suas ações inteligíveis no interior das situações em que estão inseridos.

Essa dimensão é particularmente relevante porque permite compreender que a ausência ou a presença reduzida da temática indígena não decorre necessariamente de uma rejeição consciente dos professores. Ao contrário, os relatos demonstram que os docentes reconhecem a relevância da temática e, quando encontram condições para desenvolvê-la, procuram construir estratégias para sua inserção. Entretanto, as justificativas também revelam que essa inserção ainda não ocupa posição suficientemente consolidada na organização curricular, permanecendo frequentemente dependente das oportunidades produzidas no cotidiano.

A Lei nº 11.645/2008 aparece, nesse contexto, como um dos elementos utilizados pelos docentes para interpretar suas possibilidades de atuação. O dispositivo não faz menção expressa à Educação Infantil, embora determine que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros sejam trabalhados no âmbito de todo o currículo escolar. Essa configuração normativa ajuda a compreender parte das interpretações apresentadas pelos professores, mas não deve ser tomada como explicação suficiente para a presença reduzida da temática na Educação Infantil. Os próprios dados demonstram que outros fatores interferem

nesse processo, como a organização institucional, a formação docente, as experiências profissionais, a disponibilidade de materiais e as circunstâncias dos projetos desenvolvidos pelas turmas. Assim, a questão identificada pela pesquisa não é simplesmente a existência de uma lacuna normativa, mas a forma como essa lacuna é interpretada e incorporada às práticas cotidianas.

Essa constatação aproxima-se da categoria indicialidade, segundo a qual os significados das ações são produzidos em relação às circunstâncias concretas nas quais ocorrem. As entrevistas evidenciaram que as práticas corporais indígenas aparecem quando determinadas condições se articulam: uma turma desenvolve um projeto relacionado à temática, as crianças manifestam determinada curiosidade, o professor possui uma experiência anterior ou uma formação que possibilita a abordagem, ou surge uma oportunidade pedagógica considerada pertinente.

O relato de P2 é particularmente representativo dessa dimensão, ao afirmar que teve a oportunidade de trabalhar com a temática porque uma turma desenvolvia um projeto sobre cultura indígena. P3 apresenta situação semelhante ao relatar que a temática surgiu a partir da curiosidade de uma turma. P6, por outro lado, evidencia como uma experiência específica de sua trajetória profissional — a preparação de uma prova de aula — constituiu uma condição para a aproximação com jogos e práticas corporais indígenas. Esses relatos demonstram que o conteúdo não se apresenta como elemento fixo e previamente assegurado no planejamento, mas emerge a partir das relações estabelecidas entre currículo, professores, crianças e circunstâncias institucionais.

A indicialidade, portanto, revela simultaneamente uma potência e uma fragilidade. A potência está na possibilidade de construir práticas pedagógicas relacionadas às experiências concretas das crianças, evitando uma organização descontextualizada dos conhecimentos. A fragilidade está no fato de que aquilo que depende exclusivamente das circunstâncias pode não ocorrer de forma contínua. No caso das culturas indígenas, essa condição contribui para que sua presença permaneça irregular, fazendo com que a possibilidade de acesso das crianças a esses conhecimentos dependa, em grande medida, das situações que se constituem em cada turma.

Essa discussão permite retomar Bracht (1999), para quem a Educação Física deve ser compreendida como prática social e culturalmente situada. As práticas corporais não constituem manifestações neutras ou universais, mas produções históricas carregadas de sentidos. Desse modo, trabalhar com práticas corporais indígenas significa ampliar a compreensão da cultura corporal e reconhecer que diferentes grupos sociais produzem maneiras próprias de brincar, jogar, movimentar-se, celebrar e estabelecer relações com o corpo e com o mundo. Entretanto, a análise demonstrou que a simples presença de uma atividade identificada como indígena não garante, por si só, uma abordagem intercultural. Essa questão aparece de maneira mais evidente

na categoria métodos dos membros na mediação pedagógica. Os professores recorrem a livros, imagens, narrativas, conversas, problematizações e outros recursos para aproximar as crianças dos conhecimentos relacionados aos povos indígenas. Essas estratégias demonstram que os docentes não apenas reproduzem conteúdos previamente definidos, mas constroem procedimentos próprios para tornar a temática inteligível às crianças.

O relato de P1 apresenta uma experiência significativa nesse sentido. Antes de desenvolver as práticas corporais, o professor descreve um processo de contextualização e problematização, utilizando literatura infantil e imagens de pessoas indígenas para questionar a associação entre povos indígenas e a ideia de que todos vivem exclusivamente na floresta. Essa estratégia contribui para deslocar representações estereotipadas e ampliar a compreensão das crianças sobre a diversidade e a contemporaneidade dos povos indígenas.

Esse dado aproxima-se das contribuições de Krenak (2019) e Munduruku (2012), especialmente no que se refere à necessidade de superar representações simplificadoras das culturas indígenas. A abordagem pedagógica precisa considerar que não existe uma cultura indígena única e homogênea, mas diferentes povos, histórias, línguas, territórios, formas de organização social, cosmologias e modos de relação com o mundo. Portanto, uma Educação Física comprometida com a interculturalidade não pode reduzir as práticas corporais indígenas a atividades descontextualizadas ou a representações genéricas do que significa “ser indígena”.

A categoria produção prática das práticas corporais indígenas evidencia outro aspecto importante. Os professores transformam referências culturais em experiências concretas por meio da construção de materiais, adaptação de objetos, experimentação de movimentos e realização de jogos e brincadeiras. A construção da peteca, a adaptação da corrida de tora, a utilização da zarabatana e a elaboração de pulseiras são exemplos de como os conhecimentos são materializados no cotidiano escolar.

Essa dimensão dialoga diretamente com o pressuposto etnometodológico de que a realidade social é continuamente produzida nas ações práticas dos sujeitos (Garfinkel, 2018). As práticas corporais indígenas, nesse contexto, não são simplesmente “aplicadas” pelos professores. Elas são reinterpretadas, adaptadas e recriadas nas condições concretas da escola e nas interações estabelecidas com as crianças.

Essa característica revela uma importante potência da Educação Física. O corpo constitui uma possibilidade de acesso a conhecimentos culturais que não se restringem à dimensão verbal ou conceitual. Ao experimentar diferentes formas de movimentação, construir materiais, brincar e participar de jogos, as crianças podem ampliar suas experiências e estabelecer relações com manifestações culturais que, de outra maneira, poderiam permanecer distantes de seu cotidiano.

Contudo, essa experimentação também produz uma questão que precisa ser considerada criticamente: o que se perde quando uma prática corporal é retirada de seus contextos culturais de origem? A adaptação pedagógica é necessária para que as experiências sejam adequadas à faixa etária e às condições da escola, mas não deve resultar no apagamento dos sentidos atribuídos pelos próprios povos às suas práticas. A contribuição de Krenak (2019) é fundamental nesse ponto, pois permite problematizar a apropriação de elementos indígenas de maneira fragmentada, separando-os das cosmologias e dos modos de vida que lhes conferem significado.

Assim, a questão não consiste em reproduzir integralmente práticas realizadas pelos povos indígenas em seus contextos originários — o que seria inviável e, em muitos casos, inadequado no contexto escolar —, mas em construir experiências pedagógicas que reconheçam sua origem, seus sentidos, sua diversidade e sua contemporaneidade. Essa diferenciação é fundamental para que a Educação Física não transforme as culturas indígenas em um repertório de atividades descontextualizadas.

A categoria reflexividade docente aprofunda essa discussão ao evidenciar que os professores constroem e reelaboram seus conhecimentos ao longo das experiências pedagógicas. Os relatos mostram processos de pesquisa individual, participação em grupos de estudo, busca por materiais, diálogo com colegas, formação em serviço e aprendizagem com as próprias crianças. P1, por exemplo, relata um movimento contínuo de pesquisa e reconstrução das propostas. P3 destaca que aprendeu com as crianças e foi ajustando suas ações ao longo das experiências. P4 compreende a própria escola e as reuniões de planejamento como espaços formativos.

Essa dimensão evidencia que o conhecimento docente não se constitui exclusivamente nos processos formais de formação inicial. A prática cotidiana constitui também um espaço de produção de saberes, no qual os professores interpretam situações, avaliam experiências e modificam suas estratégias. Tal compreensão aproxima-se das discussões de Darido (2003) acerca da complexidade da prática pedagógica da Educação Física.

Ao mesmo tempo, os dados indicam que essa aprendizagem cotidiana ocorre em um cenário no qual ainda existem limitações relacionadas à formação específica sobre as culturas indígenas. Os professores relatam diferentes caminhos para buscar conhecimentos, o que demonstra iniciativa e compromisso profissional, mas também evidencia que a construção de repertórios sobre a temática depende, em determinados casos, do esforço individual.

Essa questão reforça a necessidade de processos formativos que não apenas ofereçam informações sobre “jogos e brincadeiras indígenas”, mas possibilitem compreender a diversidade dos povos indígenas, suas histórias, seus modos de vida, suas epistemologias e sua presença contemporânea. A participação de autores e intelectuais indígenas nessa formação pode

contribuir para deslocar perspectivas historicamente construídas a partir de um olhar exclusivamente externo sobre esses povos.

Nesse sentido, as categorias analisadas convergem para a categoria de ordenação curricular da temática indígena, que emergiu dos dados como uma dimensão particularmente significativa. Os relatos dos professores indicam que a temática afro-brasileira possui maior presença, oferta de formação, circulação institucional e consolidação no cotidiano da Educação Física do que a temática indígena. P1, P2, P3 e P5 apresentam percepções semelhantes sobre essa diferença.

Essa constatação pode ser compreendida a partir da perspectiva do currículo como construção social, conforme discutido pelo Coletivo de Autores (1992) e por Silva (2007). A seleção curricular não é neutra: determinados conhecimentos alcançam maior legitimidade e recorrência, enquanto outros permanecem em posições menos consolidadas. A menor presença da temática indígena, portanto, não pode ser interpretada simplesmente como resultado de uma escolha individual dos professores, mas deve ser relacionada às condições históricas e institucionais que interferem na produção e circulação dos conhecimentos escolares.

Nesse ponto, a discussão aproxima-se das contribuições de Neira (2011; 2018), especialmente da perspectiva de um currículo cultural da Educação Física comprometido com a problematização das diferenças e das relações de poder. A inclusão das práticas corporais indígenas no currículo não representa apenas a ampliação quantitativa do repertório de atividades. Ela implica questionar os critérios que historicamente definiram quais práticas corporais são reconhecidas como conhecimentos legítimos da Educação Física e quais permanecem em posições periféricas.

A comparação estabelecida pelos próprios professores entre as temáticas afro-brasileira e indígena é particularmente relevante porque demonstra que a legislação, isoladamente, não determina a presença efetiva dos conteúdos no cotidiano escolar. A existência de dispositivos legais é importante, mas sua concretização depende também de processos institucionais, formação, produção de materiais, organização curricular e mobilização dos profissionais. Dessa forma, a desigualdade de presença observada entre as duas temáticas evidencia que a democratização curricular envolve não apenas reconhecer formalmente diferentes grupos culturais, mas criar condições para que seus conhecimentos tenham presença efetiva no cotidiano pedagógico.

A perspectiva dos autores indígenas utilizados nesta pesquisa amplia essa análise. Krenak (2019) e Munduruku (2012) permitem questionar abordagens que tratam os povos indígenas como pertencentes exclusivamente ao passado ou como objetos de representação cultural. A educação intercultural exige reconhecer esses povos como sujeitos históricos e

contemporâneos, portadores de conhecimentos próprios e participantes ativos da sociedade brasileira.

Esse aspecto é particularmente importante na Educação Infantil, pois as primeiras experiências escolares podem contribuir tanto para a ampliação dos repertórios culturais quanto para a reprodução de estereótipos. Quando as culturas indígenas aparecem apenas em determinadas datas comemorativas, em atividades isoladas ou associadas exclusivamente à floresta, à aldeia ou a personagens genéricos, existe o risco de cristalização de imagens simplificadoras. Por outro lado, quando a abordagem incorpora diferentes povos, contextos, histórias e perspectivas, cria-se a possibilidade de construir experiências mais próximas de uma educação intercultural.

Os resultados desta pesquisa permitem afirmar, portanto, que o trabalho com práticas corporais indígenas na Educação Física da Educação Infantil apresenta uma dupla característica. Por um lado, existem experiências concretas que demonstram a possibilidade de desenvolver propostas contextualizadas, criativas e significativas. Por outro, a recorrência dessas práticas ainda é limitada e fortemente condicionada às circunstâncias em que os professores encontram possibilidades para desenvolvê-las.

Essa contradição não deve ser compreendida como uma oposição entre autonomia docente e prescrição curricular. O desafio consiste em construir condições para que a autonomia dos professores seja exercida dentro de uma política curricular que assegure a diversidade cultural como princípio. Em outras palavras, garantir maior sistematização da temática indígena não significa determinar previamente todas as atividades que deverão ser realizadas, mas criar condições institucionais para que os professores tenham formação, referências e apoio para desenvolver propostas contextualizadas.

A discussão também permite compreender que a Educação Física possui uma posição estratégica nesse processo. Por trabalhar diretamente com a cultura corporal, a área pode possibilitar experiências que articulem corpo, movimento, cultura, história e identidade. Jogos, brincadeiras, danças, lutas e outras manifestações corporais podem constituir caminhos para aproximar as crianças de diferentes modos de produzir e significar o corpo, desde que essas práticas sejam contextualizadas e não tratadas como atividades genéricas atribuídas a um suposto “povo indígena”.

Desse modo, a interculturalidade na Educação Física não se reduz à presença de uma atividade indígena ao lado de outras atividades. Ela pressupõe a problematização das relações entre diferentes culturas, o reconhecimento das assimetrias históricas e a valorização de conhecimentos que tradicionalmente ocuparam posições periféricas no currículo. Essa perspectiva aproxima-se da discussão de Silva (1995) sobre a necessidade de questionar

processos de seleção curricular que historicamente privilegiaram determinados grupos e invisibilizaram outros.

A análise das entrevistas permite ainda identificar que o trabalho por projetos pode ser um importante caminho para essa construção. Os projetos favorecem a escuta das crianças e permitem que os conhecimentos sejam desenvolvidos a partir de perguntas, experiências e situações significativas. Entretanto, os resultados demonstram que essa metodologia precisa estar articulada à intencionalidade docente e institucional. Caso contrário, conhecimentos que não emergem espontaneamente das experiências das crianças podem permanecer ausentes.

Nesse sentido, o desafio identificado pela pesquisa não é escolher entre protagonismo infantil ou sistematização curricular, mas construir uma relação produtiva entre essas dimensões. A criança pode ser reconhecida como sujeito ativo, enquanto o professor permanece responsável por ampliar seus repertórios, problematizar representações e criar oportunidades de acesso a conhecimentos culturalmente relevantes.

A análise institucional apresentada no item anterior reforça essa compreensão. O CREIR/CPII apresenta condições pedagógicas que podem favorecer experiências interculturais, especialmente por meio do trabalho por projetos, da escuta das crianças e da formação que ocorre no cotidiano escolar. Entretanto, os resultados também indicam a necessidade de fortalecer institucionalmente as condições para que as práticas corporais indígenas não dependam exclusivamente de situações circunstanciais.

Nesse sentido, a atualização dos documentos orientadores, a ampliação das ações de formação continuada, o acesso a materiais produzidos a partir de perspectivas indígenas e a construção coletiva de propostas pedagógicas podem contribuir para transformar experiências pontuais em práticas mais contínuas. Não se trata de retirar dos professores a autonomia para construir suas propostas, mas de ampliar as condições para que essa autonomia seja exercida de maneira crítica e fundamentada.

Por fim, os resultados desta pesquisa evidenciam que a inserção das práticas corporais indígenas na Educação Física da Educação Infantil constitui um campo de possibilidades e tensões. As experiências relatadas pelos professores demonstram que é possível desenvolver propostas significativas e contextualizadas, mas também revelam que sua ocorrência ainda depende, em grande medida, das circunstâncias específicas de cada turma, dos projetos desenvolvidos e das trajetórias dos docentes.

A principal contribuição deste estudo está, portanto, em evidenciar que a questão não se limita à presença ou ausência de práticas corporais indígenas, mas envolve as condições sociais, pedagógicas e institucionais que permitem que determinados conhecimentos sejam reconhecidos, ensinados e vivenciados pelas crianças. A partir da perspectiva etnometodológica, foi possível compreender como os professores produzem sentidos para suas ações e como, no cotidiano,

constroem possibilidades de inserção da temática indígena. Ao mesmo tempo, a análise curricular demonstrou que essas práticas ainda ocupam uma posição menos consolidada quando comparadas à temática afro-brasileira.

Dessa forma, uma Educação Física comprometida com a interculturalidade desde a Educação Infantil exige mais do que a inclusão ocasional de jogos, brincadeiras ou outros elementos associados às culturas indígenas. Exige intencionalidade pedagógica, contextualização, formação docente, reconhecimento da diversidade dos povos indígenas e condições institucionais que favoreçam a continuidade dessas experiências. Trata-se, portanto, de ampliar o currículo da Educação Física não apenas pela incorporação de novos conteúdos, mas pelo questionamento das hierarquias que historicamente determinaram quais conhecimentos e práticas corporais ocupam lugares de maior legitimidade no espaço escolar.

Assim, os achados permitem concluir que a Educação Física pode assumir papel relevante na construção de uma educação intercultural desde a infância, especialmente quando as práticas corporais são compreendidas como manifestações culturais, históricas e socialmente produzidas. O desafio identificado no contexto investigado consiste em articular a potência do trabalho situado e da autonomia docente com processos institucionais capazes de garantir maior continuidade, profundidade e legitimidade às culturas indígenas no currículo. É nessa articulação entre cotidiano e institucionalidade, experiência e intencionalidade, flexibilidade e sistematização que se encontra uma das principais possibilidades de avanço apontadas por esta pesquisa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como as práticas corporais indígenas são compreendidas e desenvolvidas nas aulas de Educação Física na Educação Infantil do CP II, considerando as possibilidades e os desafios relacionados à implementação da Lei nº 11.645/2008. Para alcançar esse propósito, a investigação articulou revisão integrativa da literatura, entrevistas semiestruturadas com professores de Educação Física que atuam ou atuaram na Educação Infantil da instituição e análise dos dados orientada pela perspectiva etnometodológica, tendo a triangulação como estratégia de articulação entre as diferentes fontes e dimensões do estudo.

A revisão integrativa possibilitou mapear a produção científica relacionada às práticas corporais indígenas no contexto da Educação Física escolar. A busca inicial identificou 114 estudos nas bases consultadas e, após a aplicação das etapas de seleção e dos critérios de elegibilidade, 23 artigos foram selecionados para análise. A análise desse conjunto de estudos

permitiu identificar diferentes experiências, manifestações corporais, possibilidades pedagógicas e discussões relacionadas à presença dos conhecimentos indígenas na Educação Física escolar.

Os resultados da revisão demonstraram que existe produção acadêmica e experiências pedagógicas relacionadas às práticas corporais indígenas, envolvendo jogos, brincadeiras, danças e outras manifestações culturais. Entretanto, essa produção encontra-se concentrada, sobretudo, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sendo ainda reduzido o número de estudos direcionados especificamente à Educação Infantil. Essa constatação constitui uma das principais contribuições da revisão, pois evidencia que a lacuna não está na inexistência de estudos sobre práticas corporais indígenas, mas na insuficiente aproximação dessa produção com a primeira etapa da Educação Básica.

Essa lacuna é particularmente significativa quando se considera que a Educação Infantil constitui um espaço importante para a ampliação das experiências culturais das crianças. Nessa etapa, o corpo, o movimento, a brincadeira, as interações e as diferentes linguagens ocupam lugar central nos processos de aprendizagem. As práticas corporais indígenas podem, portanto, contribuir para que as crianças conheçam outras formas de compreender o corpo, o movimento, a coletividade, o território e as relações com o mundo.

Entretanto, os resultados da revisão também indicam que a presença das práticas corporais indígenas no currículo não deve ocorrer de maneira descontextualizada. Jogos, brincadeiras, danças e outras manifestações corporais não podem ser simplesmente retirados de seus contextos culturais e transformados em atividades escolares genéricas. É necessário considerar os sentidos históricos, sociais e culturais dessas práticas, reconhecendo a diversidade existente entre os diferentes povos indígenas.

As entrevistas realizadas com os sete professores de Educação Física permitiram aproximar essa discussão da realidade concreta do CP II. Os relatos evidenciaram que existem possibilidades de inserção das culturas indígenas nas práticas pedagógicas, mas também apontaram desafios relacionados à formação docente, ao acesso a materiais, ao conhecimento sobre a diversidade dos povos indígenas e às condições para o desenvolvimento de propostas que ultrapassem abordagens pontuais.

A análise etnometodológica contribuiu para compreender essas experiências a partir das práticas cotidianas dos próprios professores. Mais do que identificar o que os docentes fazem, buscou-se compreender como constroem sentidos sobre suas ações, como justificam suas escolhas e como tornam suas práticas pedagógicas compreensíveis no contexto em que atuam. Nesse sentido, as práticas docentes foram compreendidas como construções situadas, produzidas nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

A triangulação entre a produção científica e os dados empíricos permitiu perceber que os desafios identificados na literatura também encontram correspondência nas experiências dos

professores participantes. Ao mesmo tempo, os relatos revelaram possibilidades e iniciativas que demonstram que a inserção das práticas corporais indígenas na Educação Física é possível, desde que sustentada por conhecimentos, planejamento e uma perspectiva que reconheça essas manifestações como produções culturais vivas.

Os resultados permitem, portanto, retomar a questão da Lei nº 11.645/2008. A existência de uma determinação legal representa um importante avanço, mas não garante, por si só, que os conhecimentos indígenas estejam efetivamente presentes no cotidiano escolar. Entre a legislação e a prática pedagógica existe um percurso que envolve formação docente, currículo, materiais, concepções de educação e, sobretudo, a disposição para questionar conhecimentos historicamente privilegiados no espaço escolar.

Nesse sentido, a pesquisa permite compreender que o desafio não consiste apenas em incluir conteúdos indígenas, mas em repensar a forma como esses conteúdos são selecionados, apresentados e vivenciados. Uma abordagem que se limita a datas comemorativas, representações genéricas ou atividades descontextualizadas pode reproduzir justamente os estereótipos que uma educação intercultural deveria enfrentar.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando observamos a presença dos povos indígenas na sociedade brasileira contemporânea. Os indígenas não constituem sujeitos restritos ao passado histórico ou às representações tradicionalmente produzidas pela escola. Ao contrário, estão presentes em diferentes espaços de produção cultural, política, acadêmica e econômica, reivindicando reconhecimento, direitos e protagonismo.

Um exemplo desse movimento encontra-se nas políticas de acesso ao ensino superior. A Lei nº 14.723/2023 ampliou e atualizou a política de cotas nas instituições federais de ensino, contemplando estudantes indígenas entre os grupos beneficiários das ações afirmativas. Esse processo ganhou uma dimensão ainda mais significativa com a criação, em 2026, da Universidade Federal Indígena, instituição concebida para desenvolver ensino, pesquisa e extensão articulados aos conhecimentos e saberes dos povos indígenas. Esses acontecimentos evidenciam uma transformação importante: os povos indígenas não estão apenas ocupando espaços institucionais existentes, mas também participando da construção de espaços próprios de formação e produção de conhecimento.

Esse protagonismo também pode ser percebido em manifestações culturais próximas da vida cotidiana. Feiras de arte indígena, festivais, produções musicais e outras iniciativas contemporâneas têm possibilitado que diferentes povos apresentem, produzam e comercializem suas próprias criações. A realização de feiras com participação direta de artistas e artesãos indígenas demonstra que essas produções não pertencem exclusivamente ao campo da preservação de uma tradição passada, mas integram a cultura e a economia do presente.

Na música, a participação de artistas indígenas, como *Katú Mirim* e o *grupo Brô MC's*, em produções de ampla circulação, como a parceria com Anitta na música "*OKE*", constitui outro exemplo dessa presença. O aspecto mais relevante, nesse caso, não é a participação de uma artista não indígena, mas a possibilidade de reconhecer artistas indígenas ocupando espaços de autoria, produção e visibilidade na cultura contemporânea.

Esses exemplos ajudam a deslocar uma representação ainda recorrente no imaginário social: a de que ser indígena significa necessariamente pertencer a um passado distante. Os povos indígenas estão no presente, produzem arte, música, conhecimento, ciência, educação, política, economia e diferentes formas de expressão cultural. Essa presença contemporânea precisa ser considerada também pela escola.

O mesmo deslocamento deve ocorrer em relação às práticas corporais. Jogos, brincadeiras, danças, lutas, corridas e outras manifestações corporais indígenas não podem ser compreendidos apenas como recursos didáticos disponíveis para serem utilizados pelo professor. São práticas vinculadas a povos, territórios, histórias, relações sociais e cosmologias específicas. Portanto, quando chegam à escola, precisam ser acompanhadas de uma preocupação com seus significados e com o reconhecimento daqueles que as produzem.

Nesse ponto, os chamados Jogos dos Povos Indígenas constituem uma referência importante para a reflexão proposta nesta pesquisa. Sua realização possibilita dar visibilidade às práticas corporais indígenas e criar espaços de encontro e valorização cultural. Entretanto, a existência de eventos específicos não deve ser confundida com a garantia de uma presença permanente dessas práticas nas políticas educacionais e no currículo escolar. A realização periódica de eventos, festivais ou celebrações pode ampliar a visibilidade, mas não substitui políticas contínuas de reconhecimento e valorização dos conhecimentos indígenas.

Essa distinção é fundamental para a Educação Física. Se as práticas corporais indígenas aparecem apenas em determinados eventos, datas comemorativas ou projetos isolados, corre-se o risco de mantê-las em uma posição periférica no currículo. A questão, portanto, não é apenas garantir que elas apareçam, mas que lugar ocupam, com que frequência são trabalhadas, de que maneira são contextualizadas e quem participa da construção dos sentidos atribuídos a elas.

É justamente nesse ponto que a Educação Infantil se apresenta como território de possibilidades. Trabalhar com práticas corporais indígenas nessa etapa pode contribuir para que as crianças tenham contato, desde cedo, com diferentes formas de compreender o corpo, o movimento e a cultura. Mais do que ensinar uma brincadeira ou uma dança, trata-se de possibilitar experiências que questionem a ideia de que existe apenas uma forma legítima de produzir conhecimento sobre o corpo.

A Educação Física, por sua especificidade, ocupa uma posição privilegiada nesse processo. Ao trabalhar diretamente com as práticas corporais, pode contribuir para ampliar o

repertório cultural das crianças e para problematizar representações estereotipadas. Jogos, danças, brincadeiras e outras manifestações indígenas podem constituir experiências pedagógicas significativas quando abordadas de maneira contextualizada, respeitosa e comprometida com a diversidade dos povos indígenas.

Assim, a principal contribuição desta pesquisa não está em propor uma metodologia única para o trabalho com as práticas corporais indígenas, mas em problematizar o lugar que esses conhecimentos ocupam no currículo da Educação Física na Educação Infantil. A investigação demonstra que existem produções acadêmicas, experiências pedagógicas e possibilidades concretas de trabalho, mas também revela a necessidade de ampliar essas experiências especificamente na primeira infância.

Como contribuição prática, a pesquisa prevê a elaboração de um guia digital destinado a reunir reflexões, resultados e subsídios que possam contribuir para a abordagem das práticas corporais indígenas na Educação Infantil e para sua socialização no Colégio Pedro II. Esse material pretende ultrapassar os limites da produção acadêmica e constituir-se como possibilidade de apoio à reflexão e ao planejamento pedagógico.

Reconhecem-se, entretanto, os limites desta investigação. A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição específica e contou com a participação de sete professores de Educação Física que atenderam aos critérios de elegibilidade estabelecidos. Dessa forma, os resultados não pretendem ser generalizados para outras instituições ou redes de ensino. Sua contribuição encontra-se na compreensão aprofundada de uma realidade particular e na possibilidade de estabelecer diálogos com outros contextos educacionais.

A revisão integrativa também evidencia possibilidades para futuras pesquisas. A produção científica encontrada demonstra que o campo das práticas corporais indígenas na Educação Física vem se constituindo, mas permanece necessária uma maior aproximação com a Educação Infantil. Investigações futuras poderão ampliar esse olhar, incluindo outras instituições, diferentes redes de ensino e, sobretudo, pesquisas construídas em diálogo direto com povos e comunidades indígenas. Esse último aspecto é fundamental para que a produção acadêmica não reproduza uma lógica em que os indígenas sejam apenas objetos de investigação, mas reconheça sua participação como sujeitos e produtores de conhecimento.

Ao final deste percurso, a questão que permanece não é simplesmente como inserir uma prática corporal indígena na aula de Educação Física, mas como construir uma Educação Física que reconheça os povos indígenas como sujeitos contemporâneos, produtores de conhecimentos e protagonistas de suas próprias culturas.

Essa mudança de perspectiva é fundamental. Se os povos indígenas estão presentes nas universidades, nas políticas de ação afirmativa, nas feiras de arte, na música, nos festivais, nas políticas públicas e em diferentes formas de produção cultural, também precisam estar presentes

na escola de maneira coerente com essa realidade. Não como personagens de um passado distante, nem como elementos folclóricos mobilizados em momentos específicos, mas como povos vivos, diversos e atuantes no presente.

Dessa maneira, a pesquisa aponta que reconhecer as práticas corporais indígenas na Educação Infantil significa também reconhecer os povos que as produzem. Significa compreender que corpo, movimento, brincadeira, dança e jogo carregam conhecimentos, histórias, identidades e modos particulares de estabelecer relações com o mundo. Significa, ainda, questionar quais conhecimentos a escola legitima e quais permanecem historicamente à margem.

Por isso, talvez o desafio mais importante colocado por esta investigação seja deslocar a pergunta de "o que podemos ensinar sobre os indígenas?" para "como podemos construir, com as crianças, experiências que reconheçam os indígenas e seus conhecimentos como parte viva do presente?". É nesse deslocamento que a Educação Física pode contribuir para uma educação mais intercultural, plural e comprometida com o reconhecimento da diversidade cultural brasileira.

Se os povos indígenas estão construindo e ocupando novos espaços de protagonismo na sociedade brasileira, cabe também à escola construir espaços permanentes para que seus conhecimentos, culturas e práticas corporais sejam reconhecidos. Não como concessão, mas como parte legítima daquilo que somos e da educação que queremos construir.

REFERÊNCIAS

ABELEDO, M. O. L. **Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula.** 2008. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/Jhmjm7NLt8CD56pwtMRK3ND/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 12 jul. 2026.

AMADO, J. ; FERREIRA, S. **A** entrevista na investigação educacional. In: AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 207-232.

ANTONELLO, C. S. ; GODOY, A. S. **Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional.** Rev. adm. empres. [conectados]. 2009, vol.49, n.3, pp.266-2. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/LSYM8GgDyRbptThgKXkG47y/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 04 jul. 2026.

AYOUB, E. **Reflexões sobre a educação física na educação infantil.** Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 15, n. p. supl. 4, p. 53-60, dez. 2001. Disponível em: https://revistas.usp.br/rpef/article/view/139594 Acesso em: 30 ago. 2026.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora,1997.

BRACHT, V. **A educação física escolar na perspectiva da cultura corporal.** 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2019.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 2, de 4 de julho de 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 04 ago.2026.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CAMPOS, M. **A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios.** In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 27-33.

CARON, E; IANNI, A. M. Z. ; LEFEVRE, F. **A saúde como ciência e o corpo biológico como artefato: o caso do Jornal Nacional.** Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 1333-1342, abr. 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COLÉGIO PEDRO II**. Projeto Político Pedagógico Institucional (2017/2020)**. Rio de Janeiro: CPII, 2018. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf Acesso em: 27 mar. 2026.

COLÉGIO PEDRO II**.** Centro de Referência em Educação Infantil Realengo. **Projeto Político-Pedagógico do CREIR**. Rio de Janeiro: CPII, 2017. Disponível em: https://blog.cp2.g12.br/creir/wp-content/uploads/sites/9/2019/03/PPP-CREIR-1.pdf Acesso em: 27mar. 2026.

CORSINO, P. (org.). **Educação infantil**: cotidiano e práticas. Manaus: BK Editora, 2012.

COULON, A. **Etnometodologia.** Petropolis: Vozes, 1995.

COULON, A. **La etnometodologia.** 3. ed. Madrid: Cátedra, 2005.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DENZIN, N. *K.* **The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods.** *2. ed. New York: McGraw-Hill, 1978.*

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. **O "quando" de um contexto:** questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org) Sociolinguística Interacional. 2ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 215-234.

FARIAS, U. S. *et al*. **Análise da produção do conhecimento sobre a Educação Física na Educação Infantil.** Movimento, Porto Alegre, v. 25, e25055, p. 1-15, jan./dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mov/a/LYRhjHYCV76C7Qk7vzDK8BK/?lang=pt Acesso em: 30 ago. 2026.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits: 1954-1988**. Paris: Gallimard, 1994. 4 v.

GARFINKEL, H. ***Studies in Ethnomethodology*.** Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1967.

GARFINKEL, H. **Seeing sociologically**: the routine grounds of social action. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2006.

GARFINKEL, H. **Estudos de etnometodologia**. Tradução de Daniela Ribeiro Guesser. Petrópolis: Vozes, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GHERARDI, S. **Organizational knowledge:** the texture of workplace learning. Oxford:Blackwell Publishing, 2006.

GUAJAJARA, S. **Nenhuma gota a menos: a luta dos povos indígenas no Brasil contemporâneo**. *In*: ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. Jornada Sangue Indígena: relatório de violações e incidência internacional. Brasília: APIB, 2019. p. 12-28.

KOFES, S. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou o discurso desse corpo sobre o qual se fala. *In*: BRUHNS, Heloisa Turini (org.). **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papirus, 1985. p. 41-58.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

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

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994

MARSHALL,T. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MAUSS, Marcel. **As técnicas do corpo.** *In*: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/Edusp, 1974. v. 2, p. 209-233.

MILES, Matthew B. **Qualitative data as an attractive nuisance: The problem of analysis.** Administrative science quarterly, v. 24, n. 4, p. 590-601, 1979.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOZZATO, A. R. ; GRZYBOVSKI, D. **Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios.** Revista de Administração Contemporânea**,** Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: **identidade nacional versus identidade negra.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, D. **Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito.** Petrópolis: Vozes, 2018.

NEIRA, M. G. **Ensino de educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, M. G. **A reflexão e a prática no ensino — Educação Física.** São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas.** e-Curriculum, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-29, jan./mar. 2018.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades.** Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf Acesso em: 17 mai. 2026.

OLIVEIRA, R. C. ; DAOLIO, J. **Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade.** Movimento**,** Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 149-167, jan./mar. 2010.

PAGE, Matthew J. *et al*. **The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews.** BMJ**,** v. 372, n. 71, p. 1-9, mar. 2021. Disponível em: https://www.bmj.com/content/372/bmj.n71 Acesso em: 24 ago. 2025.

PASCHOAL, J; MACHADO, M.C.G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Revista Histedbr on-line, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124 Acesso em: 24 abril. 2025.

ROSEMBERG, F. **Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

SARMENTO, M. J. **Crianças: educação, culturas e cidadania ativa.** Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jun. 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, C. O Brincar das Crianças Indígenas e Interculturalidade: uma proposta didático-pedagógica decolonial na Educação Infantil. 2024. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/4bb7e9c1-c855-4f22-8b65-cb9e27e180f3 Acesso em maio de 2025.

SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, M. T. ; SILVA, M. D. ; CARVALHO, R. **Revisão integrativa: o que é e como fazer.** Einstein**,** São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010.

TAQUETTE, S. R. ; BORGES, L. **Pesquisa qualitativa para todos.** 1. ed. São Paulo: Vozes, 2020.

APÊNDICE A

Questionário da Coleta de Dados

1	Você considera que a lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira em todas as escolas públicas e privadas, no ensino fundamental e médio e a lei 11.645/2008, que acrescentou a obrigatoriedade da história e cultura indígena no currículo escolar nos mesmos tipos e níveis de ensino estão sendo aplicadas pela Educação Física, na educação infantil do CPII? Quais são os motivos que embasam essa sua resposta?
2	A temática indígena é apresentada aos educandos da Educação Infantil do CPII? Como ela acontece? Ela é apresnetada de forma homogênea?
3	Sente-se seguro (a) para trabalhar com essa temática? Descreva algumas das principais estratégias didático-pedagógicas que você utiliza para sistematizar a temática indígena na educação infantil?
4	Existe algum tipo de material (bibliografia, autores, documentos) que você costumeiramente utiliza para colocar em prática a cultura indígena nas suas aulas?
5	Você já fez algum tipo de formação continuada diretamente voltada para a temática indígena? Considera importante?
6	Quais as principais dificuldades que você enfrenta para colocar a temática indígena nas aulas de Educação Física da Educação Infantil do CPII?

7	Você considera que para a contexto comunitário local da sua escola as relações étnico-raciais afro-brasileiras tem uma importância maior que o tema relações étnico-raciais indígenas ? Por quê?
8	Você considera que a sua prática pedagógica contribui diretamente na conscientização de atitudes antirracistas por parte dos alunos? Poderia descrever uma ou algumas situações práticas que você consegue perceber esse efeito?
9	Percebe alguma resistência por parte dos educandos em relação a abordagem dos conteúdos indígenas em relação aos conteúdos eurocêntricos, os quais normalmente são amplamente abordados nas aulas de Educação Física?

APÊNDICE B

PRODUTO EDUCACIONAL

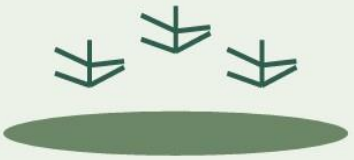


PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL:

Por Onde Começar?

Um guia para desconstruir estereótipos, pesquisar,
planejar e construir experiências corporais com as crianças.

Produto Educacional • Mestrado em Ciências da Atividade Física
Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO
Autora: Vivian Lima de Barros Ottolini
Orientador: Carlos Alberto Figueiredo da Silva



Mudar o Olhar Para Mover o Corpo

Caro(a) professor(a) de Educação Física,

Trabalhar as culturas indígenas com crianças pequenas pode despertar dúvidas:
Por onde começar? O que pesquisar? Como planejar uma experiência corporal sem reproduzir estereótipos?

Este guia nasceu justamente dessas inquietações. A proposta não é oferecer uma lista de brincadeiras para serem copiadas, mas apresentar caminhos de pesquisa, reflexão e planejamento que favoreçam uma abordagem mais respeitosa e contextualizada das culturas indígenas na Educação Física Infantil.

PESQUISAR ANTES DE PLANEJAR.
CONHECER ANTES DE PROPOR.
CONTEXTUALIZAR ANTES DE ENSINAR.

O Que a Pesquisa nos Revelou?

TRÊS DESAFIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE

A Falta de Formação Adequada

A ausência de debates profundos e subsídios práticos ao longo da trajetória docente gera insegurança na hora de planejar e mediar conteúdos tão complexos com as turmas.

A Lacuna da Lei na Educação Infantil

O texto original da Lei 11.645/08 cita expressamente apenas os ensinos Fundamental e Médio. Essa redação não deixa clara a obrigatoriedade na Educação Infantil, gerando um vazio jurídico e um afastamento do tema na primeira infância.

Abordagem homogênea

A forte tendência de tratar as culturas indígenas de forma genérica. Essa visão apaga o fato de que cada povo possui sua própria língua, território e manifestações corporais únicas.

Por onde começar a busca?



OLHE PARA O SEU TERRITÓRIO

Investigue quais etnias vivem ou historicamente habitaram seu estado ou região.

FOQUE EM UMA ETNIA

Conheça o povo escolhido, seu território, sua história e seus modos de viver.

BUSQUE AUTORIA INDÍGENA

Priorize materiais, narrativas e livros infantis escritos por autores da própria etnia.

Povos Indígenas no Brasil

Do conhecimento à experiência corporal



TERRITÓRIO E RELAÇÃO COM O AMBIENTE

Exploração espacial • equilíbrio • deslocamento • sensorialidade • percepção corporal

COLETIVIDADE E RELAÇÕES

Cooperação • interação • participação • criação coletiva • ocupação compartilhada do espaço

ORALIDADE E NARRATIVA

Movimentos • gestos • deslocamentos • ritmos • expressões corporais • criação

O objetivo não é imitar um povo. É criar possibilidades de aprendizagem corporal a partir de conhecimentos contextualizados.

Do Pesquisar ao Planejar

UM CAMINHO POSSÍVEL

1. Conheça o Território
2. Identifique um Povo
3. Busque Autoria Indígena
4. Defina os objetivos pedagógicos
5. Planeje Vivências Corporais
6. Reflita Coletivamente o Que foi Vivenciado

A experiência corporal não precisa reproduzir literalmente uma prática de determinado povo. O professor pode partir de conhecimentos pesquisados e contextualizados para criar situações de exploração, movimento, interação, expressão e criação, respeitando os sentidos atribuídos por aquele povo.

ANTES DE LEVAR PARA A QUADRA...
✓ Povo específico? ✓ Contexto conhecido? ✓ Autoria indígena consultada? ✓ Sem estereótipos? ✓ Intencionalidade da Educação Física?

PARA CONTINUAR A PESQUISA

A construção de uma prática pedagógica comprometida com a diversidade exige pesquisa contínua e deve estar adequada ao nível de compreensão das crianças.

Busque:
- Livros e narrativas de autoria indígena
- Produções audiovisuais realizadas por indígenas
- Pesquisas e relatos produzidos por autores indígenas
- Informações sobre povos e territórios específicos
- Materiais pedagógicos contextualizados

ONDE PESQUISAR?

NÃO PARE NA PRIMEIRA BUSCA

Uma fonte pode ser o ponto de partida, não o ponto final. Compare informações. Procure diferentes perspectivas. Priorize autoria indígena. Conheça o povo antes de propor a experiência.

Museu Nacional dos Povos Indígenas

Povos Indígenas no Brasil Mirim

REVEJA O OLHAR

Evite:
- termo “índio” como categoria genérica
- falar apenas no passado
- fantasias e caricaturas
- imitação de sons
- cenário de “selva”

Valorize:
- povos específicos
- culturas no presente
- produções reais
- cantos e artistas indígenas
- território e contextos próprios

DO CONHECIMENTO À EXPERIÊNCIA



Investigue como o povo estudado se relaciona com território, coletividade e oralidade. Na Educação Física, isso pode inspirar experiências de exploração espacial, equilíbrio, deslocamento, sensorialidade, cooperação, interação, participação, criação e expressão corporal.

Atenção: não se trata de associar todos os povos indígenas à natureza, mas de compreender essa relação no contexto do povo pesquisado.

ANTES DE LEVAR PARA A QUADRA...

Reflita!

- ☐ Estou trabalhando com um povo específico?
- ☐ Conheci o contexto da prática corporal?
- ☐ Consultei materiais de autoria indígena?
- ☐ Estou evitando representações estereotipadas?
- ☐ A proposta tem intencionalidade da Educação Física?
- ☐ Considerei os conhecimentos prévios das crianças?
- ☐ A experiência possibilita movimento, interação, exploração e criação?
- ☐ Estou propondo uma experiência corporal ou apenas uma imitação?
- ☐ As crianças terão espaço para perguntar, criar e atribuir sentidos?

EDUCAÇÃO FÍSICA COM RESPEITO, DIÁLOGO E VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Título do Projeto: Práticas Corporais Indígenas nas aulas de Educação Física: Uma Reflexão na Perspectiva da Educação Infantil

Pesquisador (a) Responsável: Vivian Lima de Barros Ottoloni

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: **Práticas Corporais Indígenas nas aulas de Educação Física: uma reflexão na perspectiva da Educação Infantil.**

Pesquisador Responsável: Vivian Lima de Barros Ottolini

Nome do participante:
Data de nascimento:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa "Práticas Corporais Indígenas nas aulas de Educação Física: uma reflexão na perspectiva da Educação Infantil".

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. Este trabalho tem como objetivo analisar como professores de Educação Física desenvolvem a

temática étnico-racial indígena, na educação infantil do Colégio Pedro II, de forma a questionar possíveis condutas docentes recreacionistas e descontextualizadas, frequentemente naturalizadas nas práticas da Educação Física. Justifica-se esta pesquisa diante da lacuna de estudos voltados à temática indígena nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. Tal ausência compromete a efetivação da Lei 11.645/2008, que determina a inclusão da história e cultura indígena no currículo escolar, bem como o direito das crianças ao acesso a conteúdos que contemplem a diversidade cultural brasileira nessa disciplina. A relevância deste estudo se evidencia na necessidade de garantir às crianças não indígenas o acesso a uma Educação Física que contemple a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. Ao assegurar o cumprimento da Lei 11.645/2008, promove-se o reconhecimento e valorização das culturas indígenas desde os primeiros anos da formação escolar, contribuindo para a construção de identidades mais empáticas, solidárias, críticas e abertas às diferenças. Nesse sentido, a abordagem de conteúdos indígenas na Educação Física não apenas combate estereótipos e práticas excludentes, mas também atua preventivamente contra o racismo, formando sujeitos mais conscientes e comprometidos com a justiça social.

2. A minha participação nesta pesquisa envolve a descrição de fatos relacionados ao desenvolvimento da temática indígena no cotidiano das aulas de Educação Física na Educação Infantil. Já a sua participação será por meio de uma entrevista semiestruturada, realizada e gravada de forma online, em uma única sessão individual (entre você e a pesquisadora), por meio da plataforma *Google Meet*. A entrevista será conduzida por Vivian Lima de Barros e será composta por 9 questões abertas, permitindo que você compartilhe experiências sobre sua prática pedagógica. A duração estimada da entrevista varia entre 40 minutos e 1 hora. Durante sua participação, você poderá mudar qualquer resposta, pular questões ou encerrar sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. A entrevista será gravada apenas com a sua autorização. Caso se sinta desconfortável, a gravação será descartada imediatamente e nenhuma informação será utilizada. Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Salgado de Oliveira e segue os princípios da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018), garantindo sigilo e anonimato das informações fornecidas.

3. Toda pesquisa com participação de seres humanos envolve algum nível de risco. No caso desta pesquisa, o risco é considerado mínimo, podendo ocorrer desconforto ou cansaço em função da duração da entrevista, bem como incômodo ao relembrar aspectos relacionados à sua prática pedagógica e atuação profissional. Também podem surgir sentimentos de frustração ou angústia devido a eventuais instabilidades no sinal de internet durante a entrevista. A pesquisadora garante a confidencialidade e o anonimato das informações fornecidas,

assegurando que não haverá qualquer forma de estigmatização ou uso dos dados que possa gerar prejuízos aos participantes ou a comunidades envolvidas. Caso ocorra qualquer reação que demande apoio especializado, a pesquisadora acompanhará o (a) participante até o setor de atendimento psicológico da Universidade Salgado de Oliveira, localizado na Rua Marechal Deodoro, 263, Bloco B, térreo, Centro, Niterói.

4. Como benefício direto, a pesquisa resultará na elaboração de uma cartilha digital com orientações sobre a inserção das práticas corporais indígenas na Educação Infantil, construída a partir da análise dos dados, e que será socializada por meio de uma palestra no Centro de Referência em Educação Infantil (CREIR) do Colégio Pedro II. Além disso, proporcionará maior compreensão, aprofundamento e compartilhamento de experiências relacionadas à aplicação da Lei 11.645/2008 no contexto da Educação Física da Educação Infantil. A troca de saberes entre pesquisadora e participantes poderá contribuir para uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e para a valorização de abordagens que promovam o respeito à diversidade cultural brasileira. De forma indireta, espera-se que os resultados da pesquisa favoreçam a ampliação do repertório teórico e prático dos docentes da área, fortalecendo a condução didático-pedagógica de uma Educação Física comprometida com uma perspectiva antirracista, intercultural, decolonial e alinhada aos princípios da justiça social**.**

5. Reiterando que a sua participação neste projeto deverá ter a duração de um encontro entre 40 minutos e 1 hora.

6. Não terei nenhuma despesa para participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem a necessidade de justificar minha decisão, sem sofrer qualquer prejuízo.

7. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

9. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. As gravações autorizadas serão armazenadas em ambiente digital protegido por senha e serão excluídas ao término da pesquisa. Dados registrados por meio de anotações serão igualmente

tratados sob sigilo, sem identificação nominal.

10. Fui informado(a) de que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para os fins desta pesquisa, respeitando integralmente os princípios da Lei nº 14.874/2024, que regulamenta a proteção de dados pessoais, garantindo minha privacidade, segurança e o direito ao controle sobre minhas informações pessoais. Também está assegurado o cumprimento da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as diretrizes éticas para pesquisa envolvendo seres humanos, incluindo o sigilo e a anonimização dos dados. Além disso, após o prazo de cinco (5) anos contados da conclusão da pesquisa, todos os arquivos contendo meus dados pessoais (armazenados em pendrive) serão permanentemente excluídos. Em seguida, o dispositivo físico será destinado a um ponto de coleta de lixo eletrônico devidamente credenciado, garantindo o descarte ambientalmente correto**,** em conformidade com a legislação vigente.

11. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Vivian Lima de Barros, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (21) 999360573, e-mail: supervivi10@yahoo.com.br e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salgado de Oliveira **(**Rua Marechal Deodoro, 217, bloco B, Térreo, Centro, Niterói - RJ. CEP: 24030-060). Tel. (21) 2138-4983, e-mail: cepuniverso@nt.universo.edu.br.

12. Autorização para registro e uso de gravações.

O (A) participante poderá escolher entre as opções abaixo, sem qualquer prejuízo à participação na pesquisa:

( ) Autorizo a gravação de áudio da entrevista. ( ) Não

autorizo a gravação de áudio.

( ) Autorizo a gravação de imagem (vídeo) da entrevista.

( ) Não autorizo a gravação e imagem (vídeo).

( ) Desejo participar apenas por meio de respostas orais sem gravação, autorizando apenas registros escritos pela pesquisadora.

O (a) participante poderá retirar sua autorização a qualquer momento, sem necessidade de justificativa.

Obs: Caso o (a) participante não autorize gravações, sua participação será realizada

normalmente, por meio de anotações feitas pela pesquisadora, sem qualquer prejuízo em direitos, participação ou benefícios.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Cidade, _____de_____de 20____.



_____

Assinatura do participante
Impressão dactiloscópica

_____

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

ANEXO B

Termo de Autorização do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - ASOEC - UNIVERSO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Física e relações étnico-raciais indígenas: uma proposta antirracista, anti-injustiça social, intercultural e decolonial.
Pesquisador: VIVIAN LIMA DE BARROS
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 97684726.0.0000.5289
Instituição Proponente: ASSOCIACAO SALGADO DE OLIVEIRA DE EDUCACAO E CULTURA
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.416.964

Apresentação do Projeto:
Educação Física e relações étnico-raciais indígenas: uma proposta antirracista, anti-injustiça social, intercultural e decolonial

Objetivo da Pesquisa:
Analisar de que maneira os professores de Educação Física do Colégio Pedro II elaboram e refletem criticamente sobre suas práticas pedagógicas voltadas à temática étnicoracial indígena na Educação Infantil, considerando as orientações da Lei 11.645/2008

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Descrição objetiva dos riscos da pesquisa.
Descrição das providências e cautelas para evitar ou minimizar os riscos.
Descrição clara dos benefícios ao participante, comunidade e/ou sociedade (sem benefícios ao pesquisador).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Projeto com todos os detalhes metodológicos informados (título, resumo, palavras-chave, introdução com objetivo, além dos métodos contendo informações sobre participantes, instrumentos, recrutamento e análise de dados).
Descrição da forma de recrutamento dos participantes.

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - térreo, a sala fica ao final do corredor do térreo
Bairro: CENTRO **CEP:** 24.030-060
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2138-4983 **E-mail:** cepuniverso@nt.universo.edu.br

Justificativa da escolha da população.
Critérios de inclusão e exclusão dos participantes claramente definidos.
Cronograma detalhado do estudo, com datas de início e término, garantindo que a coleta só iniciará após aprovação do CEP.
Orçamento financeiro informado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Folha de rosto preenchida, datada e assinada, com nome completo e cargo/função do responsável pela instituição proponente.
Termo de anuência anexado e assinado pelo representante legal da instituição de coleta de dados.
TCLE redigido em linguagem clara e acessível.
Descrição objetiva do processo de consentimento e assentimento livre e esclarecido.
Consta a garantia de sigilo e privacidade dos participantes em todas as fases da pesquisa.
Consta a garantia de acesso dos participantes aos resultados da pesquisa.
Constam informações de contato do CEP (endereço, e-mail e telefone) incluídas no TCLE. Constam informações de contato do pesquisador incluídas no TCLE.

Recomendações:
Retirar a informação de que o risco da pesquisa é considerado mínimo e reforçar que a assistência, caso necessária, será imediata, integral e gratuita ao participante, sem ônus ao sistema único de saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Projeto aprovado.
Considerações Finais a critério do CEP:
Projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2776816.pdf	07/04/2026 15:42:34		Aceito
TCLE / Termos de	tcle_2026.pdf	07/04/2026	VIVIAN LIMA DE	Aceito

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - térreo, a sala fica ao final do corredor do térreo
Bairro: CENTRO **CEP:** 24.030-060
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2138-4983 **E-mail:** cepuniverso@nt.universo.edu.br

Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_2026.pdf	15:41:11	BARROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_cep.pdf	07/04/2026 15:35:22	VIVIAN LIMA DE BARROS	Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	07/04/2026 15:33:48	VIVIAN LIMA DE BARROS	Aceito
Parecer Anterior	parecer_anterior.pdf	07/04/2026 15:33:06	VIVIAN LIMA DE BARROS	Aceito
Outros	carta_de_anuencia.pdf	07/04/2026 15:28:15	VIVIAN LIMA DE BARROS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	07/04/2026 15:27:08	VIVIAN LIMA DE BARROS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado
Necessita Apreciação da CONEP:
Não

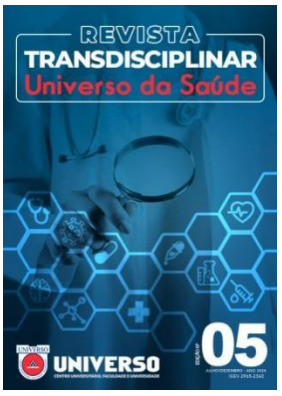
NITEROI, 08 de Maio de 2026

Assinado por:
Priscilla Lima Rosa
(Coordenador(a))

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - térreo, a sala fica ao final do corredor do térreo
Bairro: CENTRO **CEP:** 24.030-060
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2138-4983 **E-mail:** cepuniverso@nt.universo.edu.br

ANEXO C

PRODUÇÕES ACADÊMICAS



Artigo: “ Saúde e Bem-Estar das Pessoas no Ambiente de Trabalho por meio da Ginástica Laboral”

Revista Transdisciplinar UNIVERSO da Saúde, v.5, n.5, jul.-dez. 2024 ISSN 2965-2340

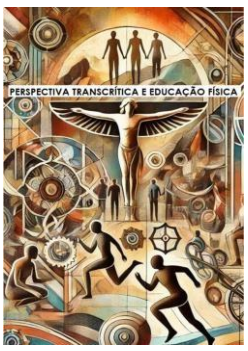
https://revista.universo.edu.br/index.php?journal=saudeemfoco&page=article&op=view&path%5B%5D=16267



Resumo: **“**Práticas Corporais Indígenas: análise etnometodológicado cotidiano escolar”

Anais do XII Seminário de Pesquisa PPGCAF – Programa de Pós – Graducação em Ciências da Atividade Física – Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

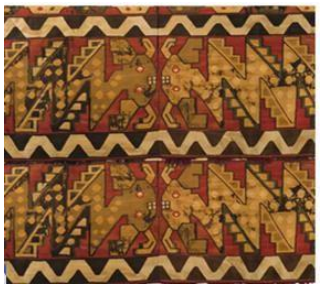
DOI: https://doi.org/10.51995/2675-8245.v6i2e20200556 Niterói – 2024.



Capítulo: “A Educação Física Sob uma Perspectiva Pós-Crítica”

Perspectiva Transcrítica e Educação Física - Editora Equalitas Niterói – 2025.

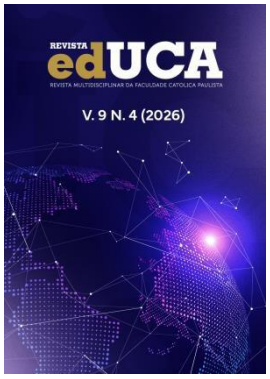
DOI: https://doi.org/10.51995/perspectvatranscriticacap4



Artigo: "Práticas Corporais Indígenas na Educação Infantil: Uma Revisão Integrativa em Diálogo com a Lei 11.645/2008"

Revista Espaço Ameríndio (2026)

https://orcid.org/0009-0009-0683-3103



Artigo: "Entre a Norma e o Cotidiano: Práticas Corporais Indígenas na Educação Física da Educação Infantil sob a Perspectiva da Etnometodológica"

Revista edUCA V.9 N.4 (2026)

DOI: https://doi.org/10.54901/educa.v9-663

ANEXO D

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO DE TRABALHOS CIENTÍFICOS

O discente da **ASSOCIAÇÃO SALGADO DE OLIVEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA – ASOEC**, mantenedora da **UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - UNIVERSO**, com sede na cidade de Niterói - RJ, à Rua Marechal Deodoro, 217 – Bloco A, inscrita no CNPJ sob o nº 28.638.393/0003-44, na qualidade de titular dos direitos autorais do trabalho indicado abaixo, nos moldes da Lei nº. 9610/98, ao assinar o presente termo, ato esse de livre vontade, **AUTORIZA** que:

A Universidade Salgado de Oliveira - UNIVESO publique, de forma gratuita, por tempo indeterminado, em ambiente digital institucional, sem qualquer tipo de ressarcimento dos direitos autorais, o texto integral do Trabalho de Conclusão de Curso descrito abaixo, em formato PDF e/ou outro que identifique ser mais adequado, a título de divulgação da produção científica gerada pela Instituição de Ensino Superior.

Nome do discente/autor: Vivian Lima de Barros Ottolini

Curso: PPGCAF – Mestrado em Ciências da Atividade Física

Título do Trabalho de Conclusão de Curso: Práticas Corporais Indígenas nas Aulas de Educação Física: uma reflexão na perspectiva da Educação Infantil.

Endereço: Rua Iriquitiá 45 bl 1 aptº 205 Taquara / Rio de Janeiro CPF: 105.491.187-80 RG:21.104.361-7

E-mail: supervivi10@yahoo.com.brTelefone: (21) 999360573

O discente está ciente quanto a sua responsabilidade de originalidade e que detém o direito de disponibilizar a obra indicada nesta autorização, conforme art. 30, da Lei 9.610/98, sendo, conduto, vedada a cópia/plágio de trabalhos de terceiros. Assim, quaisquer medidas judiciais ou extrajudiciais concernentes a divulgação/reprodução/cópia/exposição/venda de seu conteúdo, sem autorização do titular dos direitos autorais, serão de inteira responsabilidade do infrator e de iniciativa exclusiva do discente/autor.

Niterói, 21 de Setembro de 2026.

gov.br Documento assinado digitalmente
VIVIAN LIMA DE BARROS OTTOLINI
Data: 21/09/2026 13:34:00-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Vivian Lima de Barros Ottolini

ANEXO E

RELATÓRIO DE AUTENTICIDADE DO COPYSPIDER

Arquivo de entrada: Dissertação Vivian.docx (29961 termos)

Candidato	Termos comuns	Semelhança	Agrupamento	
basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf	2116	Baixa	Moderado	Visualizar
fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf	2058	Baixa	Moderado	Visualizar
acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Infantil-2ed.pdf	1880	Baixa	Moderado	Visualizar
scielo.br/j/mov/a/CcGk5w93Zf4fL8gb4Qfnpjh/?format=html	447	Baixa	Moderado	Visualizar
educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100446	444	Baixa	Moderado	Visualizar
interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/download/1001/906/3302	298	Baixa	Moderado	Visualizar
lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf	1114	Baixa	Baixo	Visualizar
passeidireto.com/arquivo/151953506/pedagogia-juridica-no-brasil	1057	Baixa	Baixo	Visualizar
revista.periodicosrefoc.com.br/2/article/download/173/221/597	808	Baixa	Baixo	Visualizar
pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=196619	540	Baixa	Baixo	Visualizar

Arquivos com problema de download

https://pt.wikipedia.org/wiki/Povos_ind%C3%ADgenas_do_Brasil
Não foi possível baixar o arquivo. É recomendável baixar o arquivo manualmente e realizar a análise em conluio (Um contra todos). - Tipo do arquivo não identificado

https://www.researchgate.net/publication/373952821_PRATICAS_CORPORAIS_NA_AMAZONIA_CONTRIBUICOES_PARA_O_CURRICULO_CULTURAL_NA_ESCOLA
Não foi possível baixar o arquivo. É recomendável baixar o arquivo manualmente e realizar a análise em conluio (Um contra todos). - (22) The requested URL returned error: 403; csu module did not respond