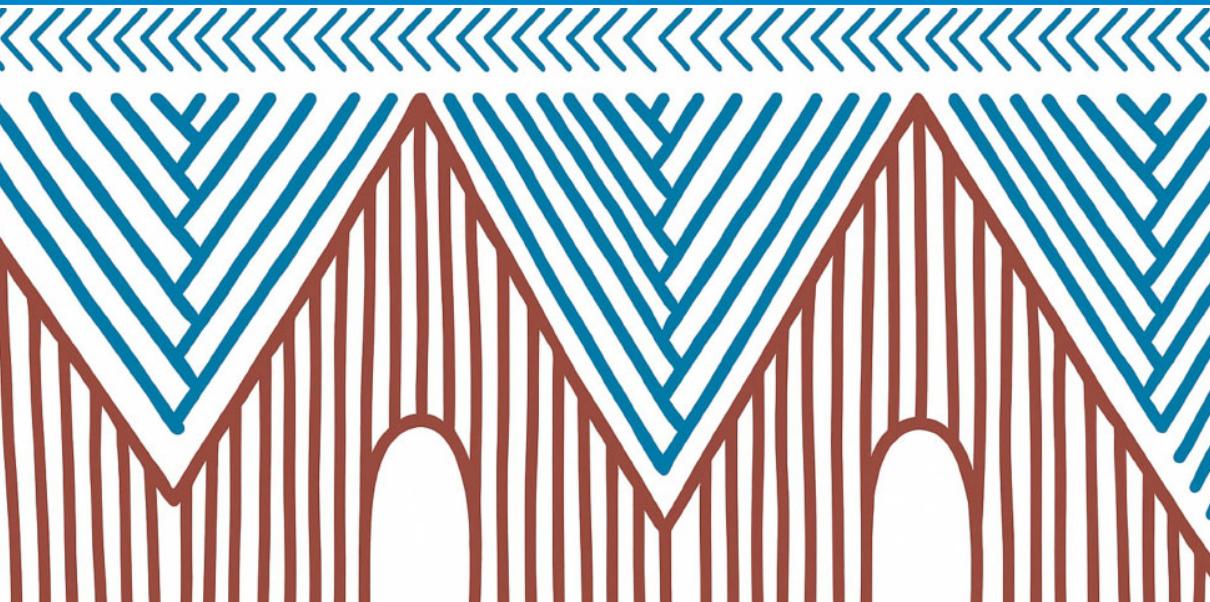


PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA INDÍGENA WAKENAI ANUMAREHIT

André Gama Barro
Hellen Cristina Picanço Simas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Henrique dos Santos Pereira

Membros

Antônio Carlos Witkoski

Domingos Sávio Nunes de Lima

Edleno Silva de Moura

Elizabeth Ferreira Cartaxo

Spartaco Astolfi Filho

Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

COMITÊ EDITORIAL DA EDUA

Louis Marmoz Université de Versailles

Antônio Cattani UFRGS

Alfredo Bosi USP

Arminda Mourão Botelho UFAM

Spartacus Astolfi UFAM

Boaventura Sousa Santos Universidade de Coimbra

Bernard Emery Université Stendhal-Grenoble 3

Cesar Barreira UFC

Conceição Almeira UFRN

Edgard de Assis Carvalho PUC/SP

Gabriel Conh USP

Gerusa Ferreira PUC/SP

José Vicente Tavares UFRGS

José Paulo Netto UFRJ

Paulo Emílio FGV/RJ

Élide Rugai Bastos Unicamp

Renan Freitas Pinto UFAM

Renato Ortiz Unicamp

Rosa Ester Rossini USP

Renato Tribuzy UFAM

André Gama Barro
Hellen Cristina Picanço Simas

**PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS E INTERCULTURALIDADE:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA INDÍGENA WAKENAI
ANUMAREHIT**



EDITORIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

Manaus - Amazonas
2025

Copyright © 2025 Fundação Universidade do Amazonas

Reitora da Universidade Federal do Amazonas
Tanara Lauschner

Vice-Reitor Universidade Federal do Amazonas
Geone Maia Corrêa

Editora
Heloisa da Silva Borges

Revisão de Português
Os autores

Projeto gráfico, capa e diagramação
Marcela Costa de Souza

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B277p Barro, André Gama.

Práticas corporais lúdicas e interculturalidade [recurso eletrônico]:
desafios e possibilidades na Escola Indígena Wakenai Anumarehit /
André Gama Barro e Hellen Cristina Picanço Simas. - Manaus, AM: EDUA,
2025.

190 p.; il. color ; 3051,52 kB.

ISBN 978-65-5839-260-6

DOI 10.70271/251018.1042

1. Povos indígenas - Educação escolar - Amazonas. 2. Educação
indígena - interculturalidade. 3. Educação física escolar - práticas corporais.
I. Simas, Hellen Cristina Picanço. II. Escola Indígena Wakenai Anumarehit.
III. Título. IV. Série.

CDU 376.7 (=1-82)(811.3)

(Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Rita Cintia Vieira Passos CRB 11/718)

Dedicatória

Ao meu avô Leocadio Barros (in memoria) que embora não fosse um homem letrado, sempre lutou para que seus filhos e netos tivessem uma boa formação. À minha mãe, Maria Raimunda, mulher guerreira, meu alicerce em todos os momentos, a luz que sempre guiou meus passos, não medindo esforços para que eu me colocasse melhor na vida, tanto no campo profissional como pessoal.

André Gama Barro

Às crianças indígenas do Parque das Tribos - Manaus - AM

Hellen Cristina Picanço Simas

"As crianças que não aprenderem a estudar outras culturas perderão uma grande oportunidade de entrar em contato com outros mundos e terão mais dificuldades de entender as diferenças; fechando-se para a riqueza cultural da humanidade; elas perderão também um pouco da capacidade de aprender e de se humanizar"
(Moacir Gadotti, 1996)

Prefácio

Ser uma pessoa educadora é, de fato, um ato revolucionário.

E, quando nos aproximamos dos contextos e saberes dos povos originários, tanto mais revolucionário fica esse movimento/ato. Acessar os saberes e tecnologias ancestrais nos possibilita um encontro com modos de vida outros que, por vezes, nos processos de construção de saberes, nos foram negados ou invisibilizados. Por isso, então, acessar uma escola indígena é um ato que nos possibilita reconhecer existências, práticas culturais, práticas corporais e cosmologias ancestrais.

Como destaca Krenak (2022) em sua obra *Futuro Ancestral*, a invocação da ancestralidade é educativa, e esse processo pode nos auxiliares a promover práticas pedagógicas que questionem e resistam ao que esse pensador nos anuncia: que, no Ocidente, a educação que conhecemos sempre teve o ímpeto de formatar pessoas.

Nesse sentido, esta obra projeta-se como uma importante produção de resistência, pois nos instiga a compreender práticas que ousem, promovam e facilitem experiências pedagógicas que incluam menos moldes e mais invenções rumo a uma educação intercultural. Por meio de uma escrita fluida, os autores nos trazem reflexões acerca da relevância da educação intercultural e da educação física, colaborando com enfrentamentos ao racismo e à discriminação.

Os saberes do campo da educação intercultural e da educação física trazidos nesta obra revelam a realidade dos indígenas, "que pareciam quase extintos no final do século e milênio passado, renascem das sombras do longo e trágico processo de colonização. Eles nunca foram considerados um movimento social de transformação. Mas, nas últimas décadas, observamos importantes sinais de grande vitalidade e originalidade na luta contra a globalização capitalista, racista, branqueocêntrica e suicida. Os povos indígenas têm mostrado que estão vivos, ativos e reativos no Brasil e em toda a América Latina" (Baniwa, 2019).

Os estudos bibliográficos, o tempo de contato e observação no Parque das Tribos, especialmente no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, trazem para o leitor uma experiência descritiva muito interessante, pois os autores conseguem, por meio de suas lentes, nos fazer chegar até esses lugares, conhecer o povo, as pessoas, os territórios e organizações. Devo dizer que admiro esse poder dos escritores e escritoras e, mais ainda, gosto muito da experiência de ser levada, por meio da leitura, para lugares outros, modos de vida outros, que me permitem ter entendimentos outros sobre nossa presença no mundo.

Na imersão desta leitura, temos acesso à compreensão da educação escolar indígena e às análises das práticas corporais lúdicas interculturais desenvolvidas nas aulas de educação física, compreendendo as relações interculturais entre as crianças indígenas e não-indígenas estabelecidas por meio dos jogos e brincadeiras.

Esta produção colabora, de forma inédita, com o campo dos estudos da educação física escolar e da educação intercultural, ao promover a escuta dos professores e professoras indígenas e ao estabelecer categorias de análise que versam sobre: Cultura indígena/transmissão; Influência de outras culturas; Os indígenas e a interculturalidade; Atividades lúdicas na comunidade; Tipos de atividades recreativas mais apreciadas; Corporalidade: conhecimento e inserção na prática pedagógica; Educação Física em contexto indígena; Prática de Educação Física: dificuldades no desenvolvimento; As relações interculturais (atividades lúdicas indígenas e não-indígenas) e a Educação Física Escolar.

Ao pensar na seguinte questão apontada por Krenak (2020): "Acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto", destacamos mais um valor desta produção, no sentido do enfrentamento aos saberes invisibilizados e/ou subalternizados nas escolas regulares, que não imprimem esforços em avançar em um currículo que construa saberes no campo da educação para as relações étnico-raciais e implementação da Lei 10.645/2008 e suas atualizações.

Considero que as contribuições deste estudo colaboram com a educação, com as produções interdisciplinares e com propostas

curriculares que se comprometem com a educação para as relações étnico-raciais. Ao conhecer o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, suas etnias, práticas culturais, professoras e professores indígenas, que elaboram saberes com os mais jovens "sobre a importância de cada saber", que nós possamos nos estimular a revisitar nossas realidades e práticas nesse mesmo sentido: do reconhecimento de cada saber. Se assim for, estaremos também provocando a revolução!

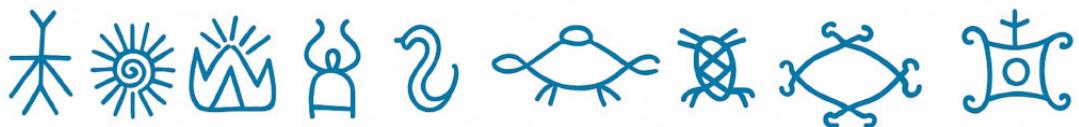
Khellen Soares



Sumário

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - OS POVOS INDÍGENAS DO PARQUE DAS TRIBOS ...	25
Os professores indígenas	27
A organização dos centros educacionais	32
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE	35
Um olhar sobre a cultura: dimensão e significado	36
A interculturalidade: a parceria entre culturas	45
Os desafios da escola diante das diferenças culturais	51
A educação escolar indígena e a interculturalidade	55
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO FÍSICA E A INFÂNCIA INDÍGENA ...	61
A educação física escolar: as primeiras ideias	62
Os caminhos da educação física intercultural	74
A educação física nos espaços indígenas	77
A infância na vida da criança indígena	81
O modo ser criança indígena	93
CAPÍTULO IV - EDUCAÇÃO FÍSICA INTERCULTURAL NO PARQUE DAS TRIBOS	110
As categorias de análises	121
Cultura indígena e identidade indígena	121
Diálogos com os não-indígena	126
Os indígenas e a Interculturalidade	128
Atividades lúdicas na comunidade	129
Tipos de atividades recreativas mais apreciadas	133
Corporalidade e práticas pedagógicas	137

Educação Física em contexto indígena	143
Práticas de Educação Física em contexto indígena	146
Atividades lúdicas indígenas e não-indígenas	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	165
SOBRE O AUTORES	189



Introdução

É sabido que não existe uma cultura única, hegemônica, mas uma pluralidade de tradições e herança, percursos trilhados pelos seres humanos, especialmente na atualidade quando o mundo se torna globalizado, a cultura se mundializa, grupos diversos se deslocam no tempo e no espaço (embora em diferentes espaços e latitudes), particularidades se reafirmam e diferentes povos, grupos, regiões e culturas reivindicam um lugar próprio e singular. Em meio a tudo isso, "o debate das diferenças se coloca, ganhando presença e significado" (Gusmão, 2008, p. 48).

A diversidade presente na vida cotidiana fez com que a Educação no país se preocupasse em assumir um caráter intercultural, visando contribuir com a transformação de uma sociedade multicultural, promovendo valores como a igualdade, o sentido comunitário, a aceitação e o respeito pelo outro, o respeito aos direitos humanos ou à solidariedade (Matos e Permisán, 2016, p. 1096).

A interculturalidade tem sido tema constante desde a década de 1990 e seu foco se estende a todos os setores da sociedade. Segundo Walsh (2010), desde sua criação, a interculturalidade significou uma luta nas questões envolvendo identidade cultural, direitos e diferenças, autonomia e nação. Tem, portanto, como princípio, a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional. A interculturalidade visa contribuir para a superação tanto da atitude de medo quanto de intolerância diante do 'outro' diferente, disponibilizando uma leitura positiva da pluralidade social e cultural. "Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos", afirma Fleuri (2003, p. 17).

Desse modo, não é de se estranhar que um dos espaços centrais desta luta seja a educação, enquanto lugar de construção e reprodução de valores, atitudes e identidades (Walsh, 2010). No Brasil, a perspectiva intercultural-

assim como o multiculturalismo-ganha relevância social e educacional a partir do desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), com suas políticas afirmativas às minorias étnicas, como é o caso dos indígenas, as propostas de inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e o reconhecimento dos movimentos de gênero, entre outros (Fleuri, 2003).

A educação intercultural procura basear seus princípios tendo como foco, não somente as diferenças, mas também o seu enlace com a aprendizagem, visando contribuir para o aluno assimilar o conhecimento do outro, do diferente e, com ele, conceba um diálogo positivo e recíproco, por meio do qual as possibilidades sejam alcançadas a partir de uma visão única. Ao discutir a questão, Fleuri (2001) diz que as perspectivas cultural e intercultural de educação exigem a necessidade de repensar e ressignificar percepção do professor, a quem cabe, no contexto educativo, a tarefa de estimular situações que ativem as diferenças entre os alunos, suas histórias, suas culturas, suas organizações sociais.

Embora a perspectiva intercultural de educação, como salientam Oliveira e Daiolio (2011), lance mão desses e outros argumentos, a educação brasileira ainda não alcançou de fato patamares que justifiquem a sua imersão completa nos paradigmas da interculturalidade, a exemplo de outros países latino-americanos que, segundo Fleuri (2001), se empenharam em realizar várias experiências educativas orientadas para atender de forma mais adequada a diferentes grupos sociais e culturais marginalizados, contribuindo significativamente para promoverem processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares.

No Brasil, além da persistência de fenômenos como racismo, discriminação e obstrução social ao diferente, as práticas culturais das escolas são avaliadas como fortemente amarradas à homogeneidade e à padronização, necessitando ainda de um olhar mais atento do educador para às condições advindas das diferenças culturais presentes em sala de aula, pois, como afirma Fleuri (2001, p. 140): "A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando a promover uma experiência profunda e complexa".

Sob esta perspectiva, "o encontro/confronto de narrações diferentes

configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento" (Fleuri, 2001, p. 140). Em outras palavras, para que se possa atingir a perspectiva de diálogo intercultural, há que haver compromisso e cuidado com o 'outro' e com a maneira de como ele é considerado, eliminando todos os rótulos e/ou preconceitos e trabalhando para que o princípio da alteridade seja legitimado nas variadas formas de viver, interagir e interpretar o mundo, no contexto das diversas relações culturais que as pessoas estabelecem entre si (Skolaud *et al.*, 2020).

No âmbito da Educação Física Escolar, esta apresenta significativo potencial na abordagem intercultural, isso porque, segundo Trianí *et al.* (2015), esta área do conhecimento possibilita a reunião de práticas que refletem diversos contextos socioculturais vivenciados pelos alunos. Exemplo disso, explicam os autores, são os jogos populares, as danças, as brincadeiras, entre outras práticas corporais que se diferenciam em razão da realidade em que historicamente foram engendradas e que, por conta do dinamismo cultural, sofreram modificações baseadas nas transformações sociais que lhes eram contemporâneas.

Assim, a Educação Física escolar, do ponto de vista intercultural, tem muito a oferecer não apenas pelas possibilidades das práticas de atividades física e promoção da saúde, mas também para o desenvolvimento de uma educação multidimensional capaz de forma cidadãos mais críticos e participativos e com maior possibilidade de aprender com o outro bem como promover a sustentação de uma realidade em que variados pontos de vista possam ser utilizados visando o desenvolvimento da cidadania (Trianí *et al.*, 2015).

Logo, a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, além de ser condição importante para o desenvolvimento corporal da criança e para coordenar as ações corporais, promove um convívio harmonioso e benéfico entre os alunos, deste modo, contribuindo para uma educação voltada à interculturalidade, cujo objetivo é "ensinar a viver juntos" (Castim, 2020, p. 3). Nas argumentações de Farinatti (2008), a Educação Física é elemento importante em um sistema de comportamentos em desenvolvimento, porque se examinando a atividade física, sob o prisma dos aspectos psíquicos da criança, se tem duas vertentes, quais sejam: os aspectos psicomotores, decorrentes do

processo normal do desenvolvimento motor, e os psicossociais, nascidos das inter-relações humanas provocadas pela atividade físico-desportiva.

Nos últimos anos, as atividades lúdicas conquistaram espaço na Educação Física escolar, aparecendo como recursos para as realizações das finalidades educativas e como elementos indispensáveis ao desenvolvimento da criança. As orientações do Referencial Curricular para Educação Infantil (Brasil, 1998) deixam claro que toda brincadeira é uma imitação transformada no plano das emoções e da ideia, de uma realidade anteriormente vivenciada. No ato de brincar, afirma o documento, os sinais, os gestos, os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparenta ser e, brincando, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, cientes de que estão brincando.

Nas ponderações de Bomtempo e Caramillo (2021), as brincadeiras atingem seu momento mais rico quando se transformam em um momento de troca, quando aproximam, quando partilham, quando geram sentimento de posse, de disputa, quando possibilitam a criação de vínculos da criança com outras crianças, quando criam laços afetivos, quando enfim ajudam a criança a crescer e se desenvolver. Transferindo a situação para o contexto das crianças indígenas, onde o aprendizado acontece de forma espontânea e com a participação de todos os membros da comum idade, as brincadeiras, segundo Barros *et al.* (2014), acontecem ao ar livre, imitando animais, brincando de manja, nadando no rio, mergulhando por baixo dos troncos, realizando corrida de canoa, pulando em cipós, brincando de pata cega, queimada, barra-bandeira, carrinho de mão, tecendo palhas, dançando e cantando.

Assim sendo, afirmam Barros *et al.* (2014, p. 38): "Acreditamos que este aspecto do brincar livre, além de assumir a função lúdica em si, do divertimento, do prazer [...] contemplando várias possibilidades de representação da criança no seu mundo vivencial, pode contribuir para função educativa". Logo, para os autores, as brincadeiras tradicionais na aldeia, precisam ser permanentemente ressignificadas e apropriadas pelas crianças indígenas e pelos adultos, considerando a história social e cultural de cada povo indígena. Por considerar os pontos de vistas relevantes, o presente estudo questiona como se estabelecem as relações interculturais entre as crianças indígenas e não-indígenas por meio dos jogos e brincadeiras e de como isso favorece à Educação Física no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*.

Tem-se como ponto de partida o entendimento de que a escola precisa ser sempre um espaço democrático, onde se pode fortalecer as ações de combate ao pensamento generalizador e discriminatório, sendo também local para uma educação direcionada a uma perspectiva de mundo que possibilite a construção de olhares mais compreensíveis à cultura do outro, como é o caso dos povos indígenas, que, ao longo dos tempos, foram levados a aprender e a conviver com a cultura não-indígena, lutando sempre para manter sua cultura, suas tradições e saberes ancestrais.

A educação intercultural, enquanto processo pedagógico voltado para o fortalecimento das relações de colaboração, cortesia e aceitação entre diferentes culturas e indivíduos, se mostra como uma via para o favorecimento das atividades de Educação Física Escolar junto às comunidades indígenas, tendo os jogos e as brincadeiras indígenas e não-indígenas como estratégia para efetivação de práticas interculturais no âmbito do brincar. Ao assumir esse importante compromisso, a Educação Física Escolar favorecerá o incremento da diversidade cultural, estimulando, nos alunos indígenas, uma concepção crítica sobre as condições e os significados dessa área, tornando-os capazes de entender que esta prática pode ocorrer também nas diversas atividades ritualísticas e cotidianas da comunidade. Face ao exposto, objetiva-se com o presente trabalho discutir as relações interculturais entre as crianças indígenas e não-indígenas estabelecidas por meio dos jogos e brincadeiras e de como isso favorece à Educação Física no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*.

Para tanto, delinearam-se metas mais específicas que visam:

- I. Identificar os tipos de atividade recreativa mais apreciadas pelos alunos e seus efeitos no desenvolvimento das crianças indígenas;
- II. Analisar as práticas corporais lúdicas interculturais nas aulas de educação física, observando as relações interculturais entre as crianças indígenas e não-indígenas estabelecidas por meio dos jogos e brincadeiras;
- III. Verificar se as práticas corporais lúdicas interculturais favorecem a Educação Física.

Para se chegar aos objetivos propostos, realizou-se pesquisa bibliográfica para fundamentar os conhecimentos sobre educação escolar

indígena, ensino da educação física em contexto intercultural e povos indígenas do Brasil, bem como realizamos pesquisa documental, cujo *corpus* de estudo foram leis e documentos públicos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n.º 9.394/96, a Resolução n.º 03/99 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer CEB n.º 14/99, que serviram para aprimorar os conhecimentos sobre o povo indígena em estudo, especialmente com relação a seus direitos (educação, costumes, línguas, crenças e tradições), e a pesquisa de campo de delineamento qualitativo foi a base para se obter respostas ao objetivo desta pesquisa.

A segunda parte da pesquisa, consistiu em pesquisa de campo, que é aquela que, segundo Gil (2010), procura o aprofundamento de uma realidade, lançou-se mão de alguns instrumentos para geração de dados como observação, roda de conversa, registro fotográfico e diário de campo. Os trabalhos tiveram início em janeiro de 2024, quando aconteceu o primeiro contato com a comunidade, em especial, com o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*; alunos e professores, a princípio, seriam apenas para uma aproximação formal com intuito de se chegar às informações. Mas logo se transformaram em algo mais intimista, ou seja, abriram-se espaços para conhecermos, com mais liberdade, a rotina social da comunidade, observarmos seus modos de vida, de educar as crianças indígenas e ficarmos à vontade para fotografar e conversarmos com alguns moradores e ouvirmos suas histórias e as histórias dos seus antepassados. Isso remete às ponderações de Machado *et al.* (2020, p. 72), quando dizem: “O aprendizado é mais efetivo quando há envolvimento emocional, despertando motivação, presença e interesse”. Logo, para estes autores (2020, p. 72): “O que importa na experiência pedagógica é tirar as coisas do lugar através de uma transformação no nível individual e subjetivo que cada um irá processar à sua maneira, sem dogmas e idealizações”.

O contato inicial com a comunidade Parque das Tribos ocorreu no dia 01 de outubro de 2023, momento em que se conheceu o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*, por intermédio do professor Indígena Joilson Paulino e da professora Claudia Baré. Desde o início, estes professores mostraram simpatia pela temática apresentada, porque, segundo eles, traz para o debate uma questão que vem preocupando as comunidades

indígenas: o desaparecimento dos jogos e brincadeiras das culturas indígenas que residem no parque. Também revelaram interesse pelos assuntos envolvendo a Educação Física. Segundo o professor Joílson, a corporalidade indígena muito se beneficiará dos métodos pedagógicos possibilitados por essa área, pouco conhecida na citada comunidade. Diante disso, concordaram gentilmente em participar da pesquisa.

Todo o trajeto percorrido foi enriquecido por momentos de delicadeza e simpatia que favoreceram conhecer melhor o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*, um tempo que durou aproximadamente oito meses, intercalando momentos de ausência (por falta de disponibilidade tanto por parte dos professores quanto por parte dos participantes da pesquisa), e momentos em que foi permitido observar, conhecer, participar e aprender com a comunidade. Pode-se dizer que, em cada passo dado no direcionamento da pesquisa, em cada atitude tomada, manteve-se uma conduta de total imparcialidade, respeitando o posicionamento dos entrevistados com relação às suas experiências e conhecimentos na temática investigada.

O *lócus* da pesquisa foi o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*, localizado no Parque das Tribos, uma comunidade, fundada oficialmente em 2014 e que, em 2019, foi reconhecida como primeiro bairro indígena de Manaus. A educação escolar indígena entrou na comunidade por intervenção de uma de suas importantes moradoras: a pedagoga Cláudia Baré, sempre voltada para as causas indígenas nos espaços urbanos, via na educação uma oportunidade de mostrar para a sociedade que, no Parque das Tribos, havia a preocupação com o fortalecimento da cultural indígena e das identidades étnicas.

E foi com estes planos que, juntamente com outras mulheres da comunidade e com o apoio do então cacique Messias Kokama, se estimulou a criação da educação escolar indígena por meio do Espaço Cultural Indígena *Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit*, que depois se transformou no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*, onde há predominância de quatro etnias: Tukano, Baré, Kokama e Karapanã, tendo à frente dos trabalhos neste espaço tanto a professora Cláudia quanto o professor Joilson Paulino, um educador indígena bastante comprometido com a educação e com as tradições indígenas. Preocupação esta que ele leva para a

sala de aula, ensinando os alunos a se manterem esclarecidos quanto às suas ancestralidades.

As observações aconteceram durante todo o período de contato com a comunidade, com o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*, com os professores, as crianças e demais membros do Parque e foi por meio das observações que se pode ver que as aulas acontecem sempre em clima de muita interação entre os professores e os alunos. Posteriormente, os dados gerados foram transcritos e analisados, qualitativamente, a partir da Análise Textual Discursiva (ATD).

Os procedimentos de análise da pesquisa documental e bibliográfica tiveram base na Análise Textual Discursiva (ATD), que procura informações de natureza qualitativa com a finalidade de gerar novas compreensões a respeito dos fenômenos e dos discursos, ajustando-se entre os extremos da Análise de Conteúdo e Análise do Discurso, diferenciando-se destas em razão da atividade interpretativa e de natureza hermenêutica (Silva; Marcelino, 2022).

Nas premissas de Moraes e Galiazzi (2006), a Análise Textual Discursiva é definida como um processo que tem início com uma unitarização nas quais os textos são separados em unidades de significados (US), que, por si mesmas, podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica e teórica, bem como também das interpretações realizadas pelo pesquisador. A fase da unitarização precisa ser realizada com profundidade, pois cria as condições para categorização, possibilitando novos entendimentos.

Nas alegações de Medeiros e Amorim (2017, p. 256), a categorização não só agrupa componentes similares como também titula e estabelece as categorias, quando vão sendo produzidas. A explicitação das categorias ocorre por meio do retorno cílico às unidades de análise, objetivando a construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse percurso, as categorias vão sendo aprimoradas e delimitadas com rigor e precisão. “Afirmamos que as categorias não nascem prontas, elas se qualificam enquanto novas categorias são descobertas e reconstruídas”. Alegam os mesmos autores, explicando ainda que no processo de categorizar, diferentes níveis de categorias podem ser desenvolvidos e que, em algumas situações, as categorias são denominadas como iniciais, intermediárias e/ou finais, perfazendo cada grupo, categorias mais abrangentes ou em metatexto que a análise planeja desenvolver.

Resumindo, as categorias representam os elementos de organização para a produção dos pesquisadores que recorrem à Análise Textual Discursiva. É com base nas categorias que os pesquisadores produziram descrições e interpretações que farão parte do exercício de articulação das novas compreensões proporcionadas pela análise. Nesse trajeto, o pesquisador, a partir dos pressupostos de cada categoria, mostra a explicitação de um argumento aglutinador do todo (Medeiros; Amorim, 2017). Na fase seguinte do processo de análise de dados com a ATD, ocorre o que o processo denominado de comunicação, produzida e corporificada no metatexto, resultado de processos auto-organizados, produzido a partir de grande esforço do pesquisador ao desenvolver sua análise. “O metatexto é algo que traz as marcas de realidades coletivas, mas também de quem o construiu”, avaliam Medeiros e Amorim (2017, p.257). Logo, a Análise Textual Discursiva pode ser entendida como um ciclo analítico, cuja primeira fase corresponde ao movimento de desconstrução do conjunto de textos e/ou discursos analisados, que leva para a fragmentação das informações, desestruturando o que se encontra ordenado.

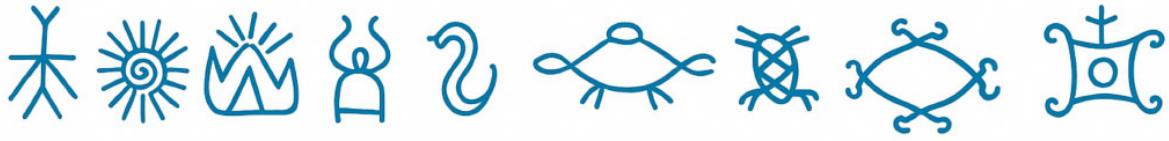
Em outras palavras, significa levar os textos e/ou discursos para o limite do caos no sentido da leitura e da construção de significações, momento em que se produzirá um conjunto de unidades de análise que auxiliarão na fase seguinte do ciclo de análise, ou seja, na categorização. A segunda fase, ao contrário, caminha para o estabelecimento da ordem, para a emergência de novas compreensões com a construção de categorias e subcategorias responsáveis pela representação coletiva da realidade. Por último, concretiza-se a comunicação, explicitada em metatextos que, de forma criativa e original, enunciam o todo compreendido do objeto investigado.

A seguir apresentamos os resultados da pesquisa. O Capítulo 1 apresenta o parque das tribos e os povos que vivem. O capítulo 2 traz uma abordagem a respeito da Cultura, discorrendo sobre sua dimensão e significado para a humanidade, para cada povo, cada nação, cada sociedade e cada agrupamento humano. Na sequência, adentra-se nas questões alusivas à interculturalidade, mostrando seu significado e suas possibilidades para o diálogo, para o respeito e para a coesão e justiça social no contexto educacional, visando medidas pedagógicas que buscam promover a convivência entre

pessoas de diferentes origens culturais e junto aos povos indígenas para reafirmar as oportunidades de uma convivência entre culturas e identidades distintas, tendo o diálogo como base.

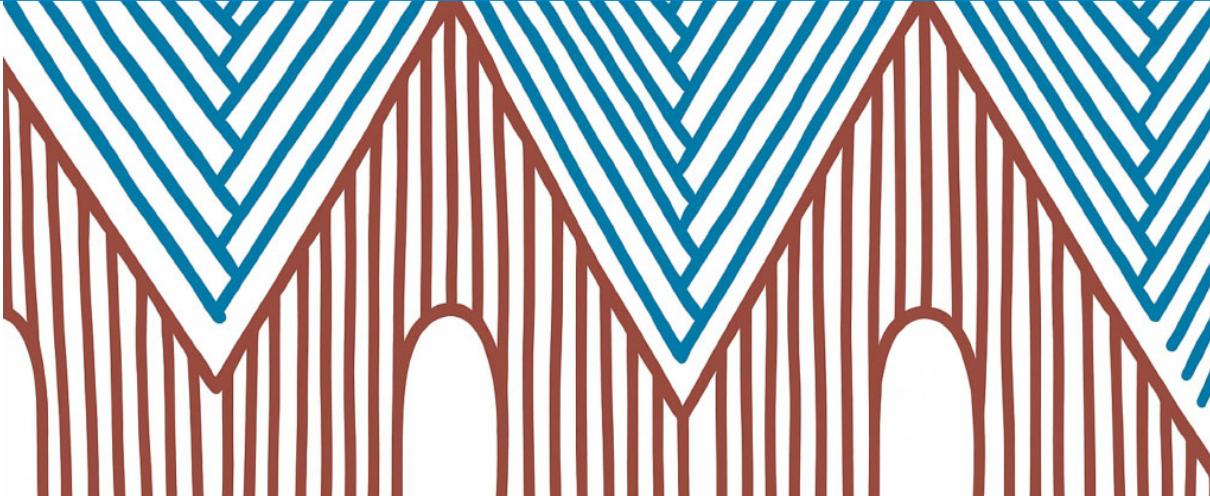
No capítulo 3, discute-se a Educação Física, perpassando pelas questões envolvendo as crianças indígenas e as brincadeiras em contexto intercultural buscando compreender a infância indígena, os sentidos e significado das brincadeiras que ocupam espaço importante na aprendizagem e no desenvolvimento da criança indígena, que se constroem sob os cuidados dos pais e dos demais membros da comunidade.

O capítulo 4 traz as análises das informações geradas pela pesquisa de campo, detalhando os resultados da pesquisa realizada na comunidade Parque das Tribos na cidade de Manaus, etapa em que se discute as relações interculturais entre as crianças indígenas e não-indígenas estabelecidas por meio dos jogos e brincadeiras e de como isso favorece à Educação Física no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*. Por fim, as considerações finais mostram os principais pontos de reflexão apontados nas análises e discussões dos dados obtidos, mostrando as evidências empíricas da problemática levantada e do respectivo suporte teórico.



CAPÍTULO I

OS POVOS INDÍGENAS DO PARQUE DAS TRIBOS



O Parque das Tribos (PQT) é uma comunidade indígena localizada no bairro Tarumã-Açu, Ramal do Bancrevea, zona oeste de Manaus. É considerado o primeiro bairro indígena do Estado do Amazonas. Sua origem remonta à década de 1970, quando, segundo informações de Farias e Santos (2014), iniciou a migração de indígenas do interior do Estado para Manaus, em busca de estudo, tratamento de saúde e trabalho, como o casal João Diniz Albuquerque (falecido em 2004, aos 55 anos), do povo Baré, e Raimunda da Cruz Ribeiro (76 anos), da etnia Kokama, proveniente da região do Médio Rio Solimões, próximo ao município de Tefé, no oeste do Estado.

De acordo com Mustafa (2018), o crescimento da comunidade foi acontecendo de forma lenta e gradativa e iniciou com a família de dona Raimunda, a matriarca do PQT. No decorrer do tempo, outras famílias indígenas e não-indígenas foram chegando, provenientes especialmente do interior do Estado. Surge, então, a comunidade Cristo Rei, área que abarca o PQT e faz fronteira com a extinta invasão cidade das Luzes. A parte mais antiga, ocupada, principalmente, pelos não-indígenas, é mais urbana, abastecida com água encanada, luz elétrica e ruas asfaltadas. A comunidade localiza-se na rua Rio Purus, 702, bairro Tarumã, na zona oeste de Manaus.

Historicizando a questão, Mustafa (2018) relata que a primeira casa construída no PQT foi a residência dos pais da líder Lucenilda Ribeiro Albuquerque, conhecida como Lutana. Conforme a autora, o nome originou-se da palavra *luta* pelo fato de Lutana ser uma indígena muito envolvida nas causas do seu povo, inclusive na reivindicação territorial da comunidade, que para chegar à condição atual teve que enfrentar dois processos de reintegração de posse, cujas ações foram impetradas pelo empresário Hélio Di Carli, que se dizia proprietário da terra.

Na atualidade, o Parque das Tribos conta com diversos povos indígenas, contando com, aproximadamente, 700 famílias e 35 etnias, tais como Apurinã, Baniwa, Baré, Dessano, Karapána, Kulina, Kanelá, Kuripako, Kanamary, Sateré- mawé, Pira-tapuia, Tucano, Mura, Miranha, Kokama, Tikuna, Marubo, Tuyuka, Barassana, Witoto e Wanano. O Parque das Tribos é, atualmente, uma comunidade multiétnica comandada pela cacica Lutana Kokama, cujo pai foi o idealizador do lugar no ano de 1986. O bairro luta com muitas dificuldades sociais, econômicas e políticas. Mas, como frisa Mustafa (2018, p. 90): “É neste

cenário que os moradores do Parque das Tribos, na atualidade, buscam manter a formação de uma sociedade pluriétnica”.

Nesta luta, estão a fundadora da associação do Parque das Tribo, a Cacica Lutana Kokama, o professor Joilson Paulino, a pedagoga indígena Ana Cláudia Martins Tomás, a professora de Educação Física Elite Sidnelma e a professora Maria Alice Paulino de Souza, esses últimos, gentilmente, concordaram em participar da pesquisa.

Os professores indígenas



Fonte: Imagem 1 dos autores, 2024

O professor Joilson (nome indígena Kay Van Massam), nasceu na aldeia chamada Ajuricaba, no dia 07 de outubro de 1974, no município de Barcelos, próximo ao rio Demenes. É filho de Manuel Paulino e Otília da Silva, da etnia Karapána. Pela origem paterna, traz a língua Tukano oriental e do lado materna a língua Pira-Tapuia. Com o passar do tempo, adotou a língua Nheengatu para as lutas étnicas e de identidade. Sua trajetória acadêmica começo em 1981, quando sua família se mudou para Manaus e foi morar no bairro do Tarumã-Açu.

Nesta época, estava com 12 anos e iniciou seus estudos na escola Bom Sucesso. Após vivenciar enormes dificuldades, conseguiu graduar-se em Pedagogia Intercultural Indígena, pela Universidade do Estado do Amazonas

(UEA), em 2023. Hoje encontra-se lotado como professor na Gerência de Educação Escolar Indígena, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) Manaus, sendo também professor indígena (Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimento Tradicionais Indígena Wakenai Anumarehit, fundador da Associação Indígena Karapana-Assika), mediador, ativista, militante indígena, idealizador de projetos sociais para indígenas urbanos, mobilizador social, liderança indígena Karapána. Além disso, luta pelos direitos das minorias étnicas, coordenador dos Jogos Indígenas Aldeia Kuanã do Rio Cuieira, rio Negro, pesquisador do Projeto Assikari Sé Míra Sá, articulador político, fundador do Parque das Tribos e membro fundador do Projeto Vidas Indígenas Importa.



Fonte: Imagem 2 dos autores, 2024

A pedagoga indígena Ana Cláudia Martins Tomás nasceu no dia 23 de junho de 1979, numa localidade à margem esquerda do igarapé do Tarumã Bancrevea (Balneário do Cetur) bairro Tarumã, na cidade de Manaus. É filha do Silvano Tomas e Diva Amélia Martins, indígenas da etnia Baré. Seu pai, hoje aposentado, trabalhou como funcionário público e juntamente com sua mãe, residem no Parque das Tribos. Tem paixão pela educação escolar indígena, daí ter abraçado a profissão de professora indígena e, por conta disso, tem sido convidada a fazer palestras, mediar oficinas de artesanatos, participar de debates, mesas redondas. Graduou-se em Pedagogia com ênfase em Interculturalidade pela Universidade do Estado do Amazonas. Atualmente, planeja realizar mestrado em antropologia Social, na UFAM, professora indígena, mobilizadora do projeto Jovem Empreendedores Indígenas (FAZ) e mulheres artesãs das etnias Kokama, Mura, Piratapuia e Baré.



Fonte: Imagem 3 dos autores, 2024

A professora de Educação Física Elite Sidnelma Gama da Silva, conhecida pelo nome indígena Dara, nasceu no dia 12 de dezembro de 1977, no município de São Gabriel da Cachoeira, Alto Rio Negro, numa região que faz fronteira com a Venezuela e Colômbia. Sua linhagem é uma mistura de etnias, ao ser filha de Carmelita dos Anjos Gama, da etnia Tariana (ou Saáro, na língua indígena) e neta de Álvaro Gama (também da etnia Tariana) e Cândida Azevedo Gama, da etnia Tukana. Perdeu sua mãe aos 10 anos, tendo sido criada pelos avós e quatro tias, todas professoras e suas grandes inspiradoras. Concluiu seus estudos em São Gabriel da Cachoeira, onde cursou magistério do 1º ao 4º ano, em 1996. Em 2017, graduou-se em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas, em Santa Isabel do Rio Negro. Concluiu especialização em Educação Física em 2024. Trabalha como professora efetiva de educação Física no ensino fundamental II, na Escola Estadual de Tempo Integral Isaac Benzecry, por meio da SEDUC. Vem também auxiliando o professor Joilson em atividades relacionadas à ciência da Educação Física, resgatando algumas brincadeiras indígenas no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*.



Fonte: Imagem 4 dos autores, 2024

A professora Maria Alice Paulino de Souza é uma mulher indígena amazonense e líder do povo Karapanã. Artista e educadora, dedica-se ao fortalecimento da educação escolar de seu povo e à promoção da cultura e dos direitos dos povos indígenas. Reside no Tarumã-Açú e vem procurando dar continuidade às conquistas dos povos indígenas, promovendo o conceito de “bem viver” interculturalmente. Sua jornada acadêmica inclui o curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade do Estado do Amazonas /UEA, onde se encontra atualmente vinculada. Além de sua formação acadêmica, Maria Alice participou de uma variedade de cursos e capacitações, tendo competência em informática e cidadania pelo SEBRAE/AM e CDI/AM, bem como em informática empresarial avançada pelo SEBRAE/AM. Por conta de sua dedicação à causa indígena, foi convidada para participar da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, promovida pela SEDUC/AM, e para participar também de oficinas e seminários relacionados à cultura indígena e políticas públicas para os povos indígenas, bem como em ações artísticas e performativas enquadradas neste tema. Possui ainda experiência profissional como professora bilíngue indígena na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e como professora de Arte Educação. Sua ampla experiência e compromisso com a educação e os direitos dos povos indígenas a tornam uma figura inspiradora e influente na comunidade educacional, Maria Alice Paulino de Souza continua a dedicar-se ao avanço da educação intercultural e à valorização da diversidade cultural em sua comunidade e além dela.



Fonte: Imagem 5 dos autores, 2024

A cacica Lutana Kokama ou Lucenilda Ribeiro Albuquerque é filha do fundador da comunidade João Diniz Albuquerque, falecido em 2004, da etnia Baré e de Raimunda da Cruz Ribeiro, da etnia Kokama, procedentes da região do Médio Rio Solimões, nas proximidades do município de Tefé, que se instalaram na comunidade, que, na época, era um local a esmo, tomado pela mata, na década de 1970. Como Lutana era somente uma menina, teve a oportunidade de acompanhar todo o desenvolvimento da localidade e ela fala com orgulho que a primeira casa construída no Parque foi a de seus pais. É vista como uma mulher guerreira, altiva, que serve de referência às mulheres da comunidade. Pertencente à etnia Kokama, tem participação ativa na defesa dos direitos indígenas, especialmente das mulheres. Participou de oficinas sobre violência baseada em gênero promovidas pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) durante o mês de novembro de 2022, ocasiões em que se discutiu a violência contra as mulheres indígenas e os mecanismos legais de proteção.

As mulheres indígenas, nas últimas décadas, têm demonstrado participação ativa nos espaços públicos de debates políticos e em diálogo com as instituições não-indígenas, podendo-se observar também o crescimento das organizações de mulheres indígenas e a discussão acerca dos seus direitos. “A partir dos diversos movimentos [...] de resistência, mulheres indígenas de diferentes etnias estão [...] construindo espaços de maior visibilidade política, incluindo o universo acadêmico”, afirmam Dutra e Mayorga (2019, p. 114), acrescentando que essas experiências compartilhadas contribuem para criar e

fortalecer sentimento de solidariedade entre mulheres indígenas de diferentes grupos étnicos, que se organizam em movimentos políticos e lutam por reconhecimento, direitos e justiça social.

A organização do centro educacional

A escola é muito simples e nela os alunos aprendem não somente a língua portuguesa e matemática, mas também os valores culturais de sua etnia, pois o centro abriga várias culturas e tradições e uma riqueza de saberes, especialmente com relação aos gestos e movimentos, resultados dos jogos e brincadeiras praticados na comunidade. Por conta do esforço da professora Cláudia, das famílias e de lideranças do Parque, foram inseridas na escola as seguintes modalidades: Educação Infantil, Ensino Básico (1^a a 8^a série), Educação Escolar Indígena (Ensino da Língua e Cultura) e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Neste ano, durante a abertura do ano letivo, o professor Joílson Paulino fez a sessão inicial, falando da importância da escola na comunidade e ressaltando a relevância dos saberes tradicionais para o ano de 2024. Afirmou ainda que haverá atividades realizadas em parceria com os pesquisadores da Universidade Federal do Amazonas e que a interculturalidade de atividades indígenas e não-indígenas será trabalhada para uma melhor compreensão, tanto para ele como para as crianças, a respeito de vivência de dois mundos, com auxílio da professora de Educação Física Professora Elite Sidnelma.

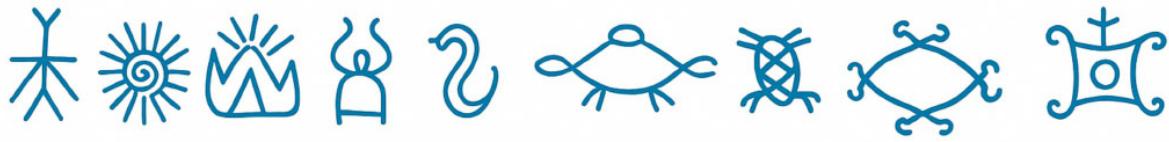
No final, foi passada a palavra para a gerente da educação indígena, a professora Eneida, que agradeceu o convite feito para a abertura do ano letivo na escola, informando que sempre estará disponível para qualquer eventualidade que possa surgir, destacando também a importância das culturas indígenas e dos saberes ancestrais que não devem desaparecer dos espaços escolares. As figuras, na sequência, mostram imagens alusivas ao Centro Municipal de Educação Escolar Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*.

Imagen 6: Vista frontal do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*. **Imagen 7:** Interior do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena *Wakenai Anumarehit*. **Imagen 8:** Momento de abertura do ano letivo de 2024



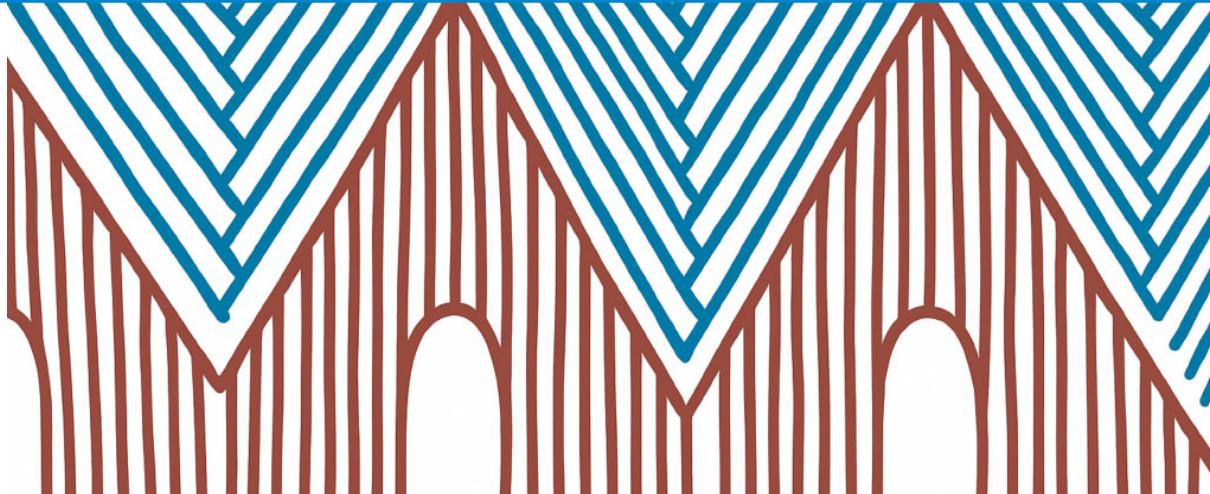
Fonte: Imagem dos autores, 2023

O ano letivo começa sempre no mês de fevereiro e conta com a presença de alguns alunos, pais e professores. Em algumas ocasiões, a escola conta com a presença da gerente da Educação Escolar Indígena (a professora Eneida Barbosa), da cacica Lutana Kokama (representante da Associação do Parque das Tribos) e de alguns pesquisadores da Universidade Federal do Amazonas.



CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO INDÍGENA E *INTERCULTURALIDADE*



A cultura é um campo de contestação de significados, envolvendo a definição da identidade cultural e social de diferentes grupos. “A cultura é um campo onde se define não somente a forma que o mundo deve ter, mas também como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder”, afirma Hartwig (2013, p. 33).

Procura-se, neste capítulo, reunir um conjunto de informações sobre cultura, origem, dimensão e significado, para, na sequência, debater questões relacionadas à interculturalidade, suas finalidades na Educação e sua perspectiva e diretrizes para Educação Escolar Indígena.

Enquanto espaço simbólico, a cultura se reveste de grande importância na compreensão da realidade humana e a relevância desse grande salto no entendimento da diversidade sociocultural dos diferentes grupos e/ou povos, não pode ser negada, embora sua manifestação, no cenário científico e no senso comum, não signifique uma transformação factual nas relações concretas entre sociedades e culturas (Gusmão, 2008).

Um olhar sobre a cultura: dimensão e significado

A cultura, conforme as argumentações de Santos (2006, p. 8), tem intrínseca relação com a humanidade, com cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Todavia, lembra o autor: “Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para fazerem sentido às suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. Faz-se necessário, portanto, tentar compreender os variados procedimentos culturais e relacioná-los com o ambiente em que são produzidos:

As variações nas formas de família, por exemplo, ou nas maneiras de habitar, de se vestir ou de distribuir os produtos do trabalho, não são gratuitas. Faz sentido para os agrupamentos humanos que as vivem, são resultados de sua história, relacionam-se com as condições materiais de sua existência. Entendido assim, o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma

plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas (Santos, 2006, p. 8).

Esse também é o pensamento de Weigel (2000, p. 41), quando afirma que:

A cultura é o grande instrumento de humanização. É o conjunto de códigos que orienta o comportamento humano e organiza o mundo [...] Animais como as formigas são capazes de, com seu corpo, agirem sobre o mundo e transformá-lo; porém, somente o homem consegue opor-se ao mundo e, mediante trabalho social, criar e recriar o mundo, transformando-o em cultura.

Originária do verbo latino *colere*, cultura significa o cultivo, o cuidado, sendo no começo, segundo Chauí (2008), o cultivo e o cuidado com a terra, com as crianças e com os deuses e o sagrado. Enquanto cultivo, a cultura era vista como uma ação que conduzia à plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém; era fazer brotar, frutificar, florescer. Com o tempo, essa percepção foi se esvaindo, até ressurgir no século XVIII, com a Filosofia da Ilustração, mas como sinônimo de civilização:

Sabemos que civilização se deriva de ideia de vida civil, portanto, de vida política e de regime político. Com o Iluminismo, a cultura é o padrão ou o critério que mede o grau de civilização de uma sociedade. Assim, a cultura passa a ser encarada como um conjunto de práticas (artes, ciências, técnicas, filosofia, os ofícios) que permite avaliar e hierarquizar o valor dos regimes políticos, segundo um critério de evolução. No conceito de cultura introduz-se a ideia de tempo, mas de um tempo muito preciso, isto é, contínuo, linear e evolutivo, de tal modo que, pouco a pouco, cultura torna-se sinônimo de progresso. Avalia-se o progresso de uma civilização pela sua cultura e avalia-se a cultura pelo progresso que traz a uma civilização (Chauí, 2008, p. 55).

A concepção ampliada da cultura pelos antropólogos europeus ocorre a partir da segunda metade do século XX, quando se visou desfazer a ideologia etnocêntrica e imperialista da cultura, inaugurando a antropologia social e política, nas quais a cultura passa a exprimir, de forma histórica e materialmente determinada, a ordem humana simbólica com uma individualidade ou estrutura própria. Daí em diante, o termo cultura passa a ter uma amplitude que não tinha antes, sendo compreendida como produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos, das formas de trabalho, das formas de habitação, vestuário, culinária, bem como também das expressões de lazer, da música, dança, dos sistemas de relações sociais (sistemas de parentescos ou estrutura da família), das relações de poder, da nação (Chauí, 2008).

Passa também a ser entendida como o local onde as pessoas desenvolvem símbolos e signos, criam práticas e valores, definindo para si próprias o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo como passado, presente e futuro, os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, instaurando também a ideia de lei do permitido e do proibido, enfim, determinando o sentido da vida e da morte, das relações entre o sagrado e o profano (Chauí, 2008).

Em tempos mais atuais, a cultura encontra-se sempre no centro das atenções e nas preocupações humanas, que visam compreender as variadas trilhas que levam os seres humanos às suas relações presentes e suas perspectivas futuras (Santos, 2006). Ao indagar a razão da cultura encontra-se sempre no centro de tantas discussões e debates, Hall (1997, p. 16) afirma que isso acontece porque de certo modo a cultura sempre foi importante, um fato reconhecido pela ciência humana e social há muito tempo, estando presente no estudo das linguagens, na literatura, nas artes, nas ideias filosóficas, nos sistemas de crenças morais e religiosos, que representam o conteúdo fundamental da compreensão da cultura, embora também represente um conjunto de significados diferenciados e não seja uma ideia tão comum como se supõe.

Exemplificando, Hall (1997, p. 16) argumenta que, nas ciências (particularmente na sociologia), aquilo que se considera como diferenciador

da ‘ação social’, tal como um comportamento que difere daquele que é parte da programação genética, biológica ou instintiva, é o que ela requer e é relevante para o significado. “Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam”, diz Hall (1997, p.16), esclarecendo que a ação social é irrelevante em si, mas em decorrência dos muitos e variados sistemas de significados que os indivíduos usam para definir o valor das coisas e para codificar, organizar e regular condutas em relação aos outros:

Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. Disso não decorre, entretanto, que as ciências humanas e sociais tenham sempre dado à “cultura” uma centralidade substantiva ou o peso epistemológico que ela merece (Hall, 1997, p. 16).

Ao fazer a diferenciação entre os aspectos substantivos e epistemológicos da cultural, Hall (1997) afirma que ‘substantivo’ pode ser entendido como o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular. Quanto aos aspectos ‘epistemológicos’, estes se referem à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, bem como também à maneira como a cultura é utilizada para transformar a compreensão humana, explicação e modelos teóricos do mundo. Opinando sobre a questão, Canclini (2001) se posiciona dizendo que poucos consensos existem na atualidade nos estudos sobre cultura:

No tenemos un paradigma internacional e interdisciplinariamente aceptado, con un concepto eje y una mínima constelación de conceptos asociados, cuyas articulaciones puedan contrastarse con referentes empíricos en muchas sociedades. Hay diversas maneras de concebir

los vínculos entre cultura y sociedad, realidad y representación, acciones y símbolo¹ (Canclini, 2001, p. 57).

O estudo de Ribeiro (2001, p. 167) amplia essa percepção ao afirmar que não é surpreendente que a noção de cultura, tradicionalmente associada à antropologia, esteja frequentemente no centro dos debates contemporâneos. *“En realidad, la antropología está pagando el precio de sus propias victorias. La noción de cultura está ahora ampliamente diseminada, y una vez más se transformó en motivo de contestació”*, comenta o autor, salientando ainda que de certo modo, a crise em torno do conceito de cultura não reflete somente as várias ondas de colonização após a Segunda Guerra Mundial, mas também a crise interna da cultura política dos países das Américas, que não pode negar a existência da exclusão étnica e racial como princípio norteador não declarado da moralidade e da sociabilidade.

Para Geertz (2008, p. 10), ante à variada difusão teórica de cultura, ainda que diante de um conceito um pouco comprimido e não totalmente padronizado, o mais importante é que este conceito tenha coerência e um argumento definido.

Assim, esclarece Geertz (2008, p. 10) que:

O conceito de cultura que defendo [...], é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação (Geertz, 2008, p. 10).

¹ "Não há consenso. Não temos um paradigma aceito internacional e interdisciplinarmente, com um conceito de eixo e uma mínima constatação de conceitos associados, cujas articulações podem ser contrastadas com referências empíricas em muitas sociedades. Existem diferentes formas de conceber as ligações entre cultura e sociedade, realidade e representação, ações e símbolos" (Tradução livre do autor).

Neste prisma, ao falar das reformulações do conceito da cultura e do papel que ela tem na vida humana, Geertz (2008), p. 33) afirma que, em meio a tudo isso, surge uma definição do homem enfatizando não tanto as trivialidades empíricas do seu comportamento (a cada lugar e a cada tempo), mas é, principalmente, os mecanismos por meio dos quais a dimensão e a indeterminação de suas capacidades inerentes são reduzidas à limitação e especificidades de suas reais realizações. “Um dos fatos mais significativos a nosso respeito pode ser [...] que todos nós começamos com o equipamento natural para viver milhares de espécies de vidas, mas terminamos por viver somente uma espécie”, comenta o mesmo autor (p.33).

Laraia (2006), por sua vez, argumenta que o homem difere de outros animais por ser o único que possui a cultura, que pode ser comparada a uma lente por meio da qual o homem percebe o mundo:

Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas. Por exemplo, a floresta Amazônica não passa para o antropólogo — desprovido de um razoável conhecimento de botânica — De um amontoado confuso de árvores e arbustos, dos mais diversos tamanhos e com uma imensa variedade de tonalidades verdes. A visão que um indígena Tupi tem deste mesmo cenário é totalmente diversa: cada um desses vegetais tem um significado qualitativo e uma referência espacial. Ao invés de dizer como nós: “encontro-lhe na esquina junto ao edifício x”, eles usam frequentemente determinadas árvores como ponto de referência. Assim, ao contrário da visão de um mundo vegetal amorfo, a floresta é vista como um conjunto ordenado, constituído de formas vegetais bem definidas (Laraia, 2006, p. 35).

Sob este ponto de vista, portanto, a herança cultural que o homem desenvolveu, por meio de inúmeras gerações, sempre o condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que mostram um comportamento fora dos padrões aceitos pela maioria em uma dada sociedade.

Sobre o assunto, Laraia, 2006, p. 26) destaca:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura [...] podemos entender que indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças linguísticas, o fato de mais imediata observação empírica.

Todos os indivíduos, frisa o mesmo autor, são dotados do mesmo modelo anatômico, o que os diferencia depende da aprendizagem, que geralmente consiste na cópia de padrões que fazem parte da herança cultural do grupo ao qual pertencem. Mas, o fato de uma pessoa perceber o mundo por meio de sua cultura tem como consequência a tendência de considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. “Tal tendência denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais”, pondera Laraia (2006, p. 38), comentando ainda que o etnocentrismo é fenômeno natural, sendo comum a ideia de que a própria sociedade é o centro da humanidade, ou mesmo sua única expressão:

As autodenominações de diferentes grupos refletem este ponto de vista. Os Cheyene, indígena das planícies norte-americanas, se autodenominavam “os entes humanos”; os Akuáwa, grupo Tupi do sul do Pará, consideram-se “os homens”; os esquimós também se denominam “os homens”; da mesma forma que os Navajo se intitulavam “o povo”. Os australianos chamavam as roupas de “peles de fantasmas”, pois não acreditavam que os ingleses fossem parte da humanidade; e os xavantes acreditam que o seu território tribal está situado bem no centro do mundo. É comum assim a crença no povo eleito, predestinado por seres sobrenaturais para ser superior aos demais. Tais crenças contêm o germe do racismo, da intolerância e, frequentemente, são utilizadas para justificar a violência praticada contra os outros (Laraia, 2006, p. 38).

Deste modo, há certa dicotomia entre ‘nós e os outros’, que se expressa em níveis diferenciados. “Numa mesma sociedade, a divisão ocorre sob a forma de parentes e não-parentes. Os primeiros são melhores por definição e recebem um tratamento diferenciado”, frisa Laraia (2006, p. 38), comentando que as perspectivas desta dicotomia para o plano extra grupal têm como resultado as manifestações nacionalistas ou modos extremados de xenofobia, que considera como ponto principal de referência, não a humanidade, mas o grupo, surgindo daí, segundo o autor, a reação de desapreço ou mesmo aversão em relação aos estrangeiros.

Lembra também o mesmo autor que, muitas vezes, a chegada de um estranho em determinada comunidade pode ser vista como a quebra de uma ordem social ou sobre o natural e esses comportamentos etnocêntricos, explica Laraia (2006, p. 38), acabam resultando em “apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes. Práticas de outros sistemas culturais são catalogadas como absurdas, deprimentes e imorais”.

A cultura, portanto, oferece muitos caminhos que conduzem os seres humanos, demarcando formas diferentes de organização social, de conceber e expressar a realidade. “A história registra com abundância as transformações por que passam as culturas, sejam movidas por suas forças internas, seja em consequência desses contatos e conflitos, mais frequentemente por ambos os motivos”, salienta Santos (2006, p. 7), frisando que a discussão sobre cultura precisa levar sempre em consideração a humanidade, em toda a sua riqueza e multiplicidade de formas de existência:

Que fique então claro que para nós a cultura é a dimensão da sociedade que inclui todo o conhecimento num sentido ampliado e todas as maneiras como esse conhecimento é expresso. É uma dimensão dinâmica, criadora, ela mesma em processo, uma dimensão fundamental das sociedades contemporâneas (Santos, 2006, p. 50).

Em suma, a cultura se faz presente em toda a humanidade, com a sua conceituação sofrendo mudanças em diferentes contextos e tempos históricos, possuindo, portanto, muitas particularidades. “Ao se considerar as culturas particulares que existem ou existiram, logo se constata a grande variação delas”,

afirma Santos (2006, p. 8), enfatizando, contudo, que a discussão sobre cultura requer um debate sobre o processo social concreto, que sempre costuma extravasar para questões como crenças, festas ou jogos, costumes e tradições, fenômenos que não dizem nada por si, mas que dizem algo enquanto parte de uma cultura, e que não podem ser considerados eventos parados, estáticos ou visto como imutáveis. Exemplo disso, explica o autor, é o carnaval brasileiro, que, ao longo dos tempos, foi se transformando, se realizando na atualidade de diversos modos, bem diferente do que era no início do século XX.

Que as tradições de uma cultura possam ser identificáveis não quer dizer que não se transformem, que não tenham sua dinâmica. Nada do que é cultural pode ser estanque, porque a cultura faz parte de uma realidade onde a mudança é um aspecto fundamental (Santos, 2006, p. 47).

Sabe-se que cada cultura resulta de uma história particular, mas isso não exclui a relação com outras culturas, mesmo as que têm características diferentes (Santos, 2006). Desse modo, a cultura deriva e pode se fundir com outras culturas. “A participação numa cultura não é obstáculo intransponível para o ajustamento a outra, desde que o indivíduo tenha possibilidade material de adquirir as habilidades exigidas pelo novo ambiente”, afirma Weissmann (2018, p. 23).

Essa é também a opinião de Hartwig (2013, p. 85) quando observa que ainda persiste a ideia de o cultural ser um fenômeno com características imutáveis e acabadas, que se mantém fixo ao longo dos tempos, com traços de genuidade, pureza e autenticidade. Mas, ao contrário disso, a cultura é dinâmica, pode ser produzida e modificada, conforme a condição do contexto social vivido. “A cultura é [...] processo contínuo de construção, reinventada, recriada e transformada a todo momento através da interação social”, avalia a autora, complementando:

Assim, não há como um ser humano viver uma vida humana fora do tecido social da cultura. Somos seres naturais e fazemos parte da natureza, mas a cultura é o que nos torna humanos. Somos seres culturais justamente devido à nossa

capacidade de transformar a natureza em nós e para nós, criando sentidos, palavras, códigos, símbolos que só possuem significados a partir da interação e da reciprocidade que geram nossos saberes e aprendizagens próprios e locais, tão importantes como os universais. Assim, precisamos aprender a pensar “transversalmente” as interações entre os universos de referências individuais e sociais (Hartwig, 2013, p.86).

Nesse entendimento, é necessário manter a atenção às diferenças, geralmente mantidas por processos históricos, pelas mentalidades e ideologias, pelas relações de poder que influenciam sistemas políticos e sociais (Hartwig, 2013). Para McLaren (1997, p. 133), diferenças serão sempre diferenças: “[...] elas nunca são simplesmente flutuações livres. Diferenças não são vistas como absolutas, irredutíveis ou intratáveis, mas, em vez disso, como poli vocais e relacionais social e culturalmente”, complementando: “Os grupos brancos precisam examinar suas próprias histórias étnicas de maneira que fiquem menos inclinados a julgar suas próprias normas culturais como neutras e universais”.

A premissa antropológica de que nenhuma cultura pode ser considerada superior a outra impulsionou o surgimento do Interculturalismo, que chega para preencher a lacuna deixada pelo multiculturalismo², pois se trata de um movimento que não acredita em uma supercultura com capacidade para oferecer respostas prontas aos problemas universais. Assim, “A interculturalidade questiona e investiga quais são esses problemas ditos universais e se abre para o diálogo na busca solidária da resolução das perguntas”, assinala Hartwig (2013, p.89).

A interculturalidade: a parceria entre culturas

O interculturalismo é avaliado como o desejo de uma convivência mútua na busca do conhecimento do outro. De acordo com Gonçalves (2013,

²O multiculturalismo engloba o reconhecimento das diversas culturas. Entretanto, para muitos estudiosos, o multiculturalismo é visto como uma nova forma de racismo, na qual o 'outro' diferente deve ser 'tolerado' e 'respeitado', como se existisse uma situação de permissão dada por aquele pertencente a uma cultura superior (Hartwig, 2013).

p. 8), o princípio que rege o Interculturalismo é a existência de várias culturas (cada uma com seu próprio valor), que juntas formem uma cultura comum por meio do respeito, da cooperação, do diálogo e da relação entre todos, favorecendo coesão e justiça social e cultural. No entendimento da autora, o Interculturalismo não pode ser discutido sem que se considere o diálogo, o respeito e a convivência, uma vez que o seu principal objetivo é criar sociedades que descubram afinidades entre si e que passem a coexistir e conviver de forma pacífica, por meio da aceitação da diferença e do respeito pela igualdade de oportunidades.

O termo tem início com o prefixo *inter* (do latim *inter*), que, no dicionário português, expressa uma posição intermediária, recíproca, que intercala e/ou estabelece uma ponte, uma intermediação, um encontro, para construir uma rede entre culturas. No parecer de Weissmann (2018, p. 26), pensar a interculturalidade significa “sair da lógica de um e nos situar na lógica multifocal, a qual pressupõe multiplicidade e devir, e dentro da qual não podem ser feitas totalizações”. Para a autora, é essa multiplicidade que gera a diferença e se encaixa na heterogeneidade e suas combinações imprevisíveis.

Com efeito, certas características identificam o interculturalismo. A primeira, apontada por Candau (2008), seria a promoção proposital da inter-relação entre diferentes grupos culturais em determinada sociedade, mantendo-se em confronto com todas as visões que admitem a existência de diferenças (sociais, culturais) em determinado universo de pessoas, favorecendo processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, confronto este que também ocorre com as perspectivas assimilacionistas que, defendendo a miscigenação de culturas ou hábitos culturais, não valorizam a riqueza das diferenças culturais.

Assim, explica Candau (2008, p. 51), o Interculturalismo, rompendo ainda com a visão assistencialista das culturas e das identidades culturais, admite as culturas em permanente processo de elaboração e de construção. “Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural”, alega a autora.

Argumenta também Candau (2008), que a segunda característica do Interculturalismo se encontra embutida na afirmação de que nas sociedades

em que se vive, os processos de hibridização cultural são pujantes e impulsionadores da construção de identidades abertas, em implementação continua denotando a impossibilidade de pureza das culturas:

Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro. A hibridização cultural é um elemento importante para considerar na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais (Candau, 2008, p. 51).

Outra peculiaridade apresentada pelo Interculturalismo, segundo a autora citada, está relacionada ao fato desta perspectiva não desassociar as questões da diferença e da desigualdade que, na atualidade, se mostram aflitivas em todas as sociedades. “A perspectiva intercultural afirma essa relação, que é complexa e admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro”, enfatiza Candau (2008, p. 51), acrescentando:

A abordagem intercultural que assumo aproxima-se do multiculturalismo crítico [...] que [...] tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual arrisca se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais, no qual os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não conflitiva e argumenta que a diferença deve ser afirmada “numa política de crítica e compromisso com a justiça social.

Nessa linha de reflexão, ao discorrer sobre a utilização e o sentido da interculturalidade em termos contemporâneo e conjuntural, Walsh (2009) cita e discute a interculturalidade *crítica*, apontando-a como uma nova perspectiva do fenômeno, por meio da qual não se partiria de um problema da diversidade ou diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial. Explicando de outro modo, segundo a autora, caminhar-se-ia do reconhecimento de que a diferença se arquiteta a partir de uma estrutura e matriz colonial de poder

racializado e hierarquizado, com brancos e 'branqueados' no topo e os povos indígenas e afrodescendentes nos andares de baixo.

Com base nesta premissa,

a interculturalidade passa a ser entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das gentes — e como demanda da subalternidade —, em contraste à funcional, que se exerce a partir de cima. Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas (Walsh, 2009, p. 10).

Como a interculturalidade, tida como crítica, ainda é uma perspectiva que inexiste e que precisa ser construída, Walsh (2009, p. 10) acredita como mais importante o seu entendimento e posicionamento como projeto político, social, ético e epistemológico (de saberes e conhecimentos), que afirma a necessidade de mudar não somente as relações, mas também as estruturas, as condições e os dispositivos de poder que sustentam a desigualdade, a inferiorização, racialização e discriminação; que não somente reconhece, tolera ou incorpora o diferente nas estruturas estabelecidas, mas destrói, por meio da diferença, as estruturas coloniais do poder, reconceituando e refundando as estruturas sociais, epistêmicas e de existências, que colocam em cena práticas e modos culturais diversificados de pensar, atuar e viver: “[...] o foco problemático da interculturalidade não reside somente nas populações indígenas e afrodescendentes, mas em todos os setores da sociedade, inclusive no dos brancos-mestiços ocidentalizados”, afirma a autora.

No Brasil, país dotado de enorme diversidade étnica e linguística e cuja origem é marcada por indígenas, portugueses e africanos, a Interculturalidade conquista espaço, cada vez mais, nas produções acadêmicas, sendo o termo usado em variados segmentos, formando, como afirmam os teóricos, um cenário multifacetado com distintas possibilidades. “O Brasil é frequentemente apresentado como uma democracia racial e um país multiétnico”, observa Santiago *et al.* (2020, p. 232), lembrando, contudo, que essa expressão – excessivamente utilizada – esconde dois tipos de diversidade

étnico-racial: em primeiro lugar (que as autoras qualificam como *desejável*), está o grupo de origem europeia (alemães, italianos, japoneses, suíços, entre outros). Em segundo lugar (classificado como *indesejável*), estão os grupos afro-brasileiros e indígenas, que representam a maioria da população brasileira, mas que geralmente são usados para justificar o atraso econômico do país e sua incapacidade de alcançar a prosperidade socioeconômica.

Perante tal situação,

o Brasil, se não reconciliar e não reconhecer as suas diversidades, não poderá levar em conta e valorizar todos seus grupos raciais e étnicos. Um país que sustenta a exclusão e priva parcela de sua população do direito à cidadania não tem como assumir efetivo desenvolvimento, pois esse processo pressupõe participação com condições materiais e sociais para todos (Santiago et al. 2020, p. 233).

O grau de inclusão nos circuitos globais por onde circula o capital social e cultural é muito variado, em decorrência da proeminência de uma estrutura de oportunidades profundamente heterogênea e desigual, derivada de fatores econômicos, sociais, geográficos, políticos, institucional e cultural, como no caso da América Latina, onde a forte articulação sustentada pela desigualdade socioeconômica e as possibilidades voláteis de participação social dos grupos menos favorecidos, mostra uma profunda tendência de perpetuação da situação de exclusão, desemprego, insegurança, marginalização e assim por diante (Aparício; Fontaine, 2008).

Ao discutir a situação, Candau e Russo (2010, p. 153) comentam:

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. Esses movimentos nos colocam diante da realidade histórica do continente, marcada pela negação dos “outros”, física ou simbólica, ainda presente nas sociedades latino-americanas.

É possível que, no Brasil, como sugerem as autoras citadas, se possa perceber traços de resistência ao reconhecimento da diversidade cultural. Todavia, Szmukler (2008) observa que o fato de as desigualdades acontecerem ao nível da cultura e da prática social cotidiana, não significa que elas sejam naturalmente determinadas pelas culturas presentes em um país, mas sim pela reprodução de padrões de comportamentos que ‘reinventam’ a desigualdade, conforme as circunstâncias históricas, que, muitas vezes, aconteceram de forma autoritária e contra qual lutam aqueles que padecem de comportamento complexo por conta da carga discriminatória.

Desse modo, diz Szmukler (2008, p. 7):

Las culturas de desigualdad en la región están asociadas a contextos sociopolíticos e históricos precisos, pero no están atadas a ellos y sus orientaciones, ‘razones’ y prácticas se superponen unas a otras y han cambiado en sus formas de expresión en el tiempo³.

Assim, a interculturalidade no Brasil esbarra na persistência da desigualdade racial e social, havendo neste contexto, muitos pontos de debate. Para Vasconcelos (2023), é preciso cautela com os conceitos de interculturalidade, que não podem ser confundidos com doações que possibilitem alguma visibilidade aos grupos culturais diversos, recorrendo a ações conciliatórias, mas que, na verdade, apenas escondem uma cruel desigualdade social e econômica.

Nas argumentações de Repetto, é preciso, primeiramente, considerar que este é um campo que envolve perspectivas teóricas, filosóficas, políticas e ideológicas, variadas que ainda se encontram em processo de construção. “Considerar as vivências e definições sobre cultura em cada país, cada região, nos ajudam a compreender a polissemia de sentidos em torno do campo de debate acerca da interculturalidade e cultura”, esclarece o autor (2019, p. 70).

³ "As culturas de desigualdade na região estão associadas a contextos sociopolíticos e históricos precisos, mas não estão vinculados a eles e às suas orientações, 'razões' e práticas se sobrepõem e mudaram suas formas de expressão no tempo" (Tradução livre do autor).

Neste viés, como frisam Gonçalves (2013) e Matos e Permisán (2016), da necessidade de se trabalhar a interculturalidade no país surge a Educação Intercultural que se refere, essencialmente, a uma atitude e a um comportamento alusivo ao tipo de relações que acontecem entre as culturas que convivem em determinado ambiente, visando como à compreensão e ao atendimento das necessidades afetivas e cognitivas, sociais e culturais dos indivíduos e dos grupos, possibilitando que cada cultura expresse a solução de problemas comuns, sendo, portanto, um meio para favorecer a comunicação entre pessoas e atitudes abertas em condição de igualdade.

Os desafios da escola diante das diferenças culturais

A educação intercultural diz respeito a medidas pedagógicas que procuram promover a convivência de pessoas de diferentes origens culturais. Em outros termos, refere-se à tentativa de buscar criar um acordo com o que é desconhecido por meio da aprendizagem e, garantir um processo social harmônico. De acordo com Neuser (2008, p. 43): “El punto de partida de la educación cultural es la tesis del contacto cultural, según la cual la convivencia de personas de procedencia cultural diversa implica un proceso de aprendizaje para todas y todos los involucrados”⁴.

Ao reconhecer as diferenças e os aspectos comuns, a educação intercultural cria possibilidade aos indivíduos de repensar as próprias posições, até então, não questionadas e identificar conjuntamente estratégia de solução, uma vez que a interculturalidade parte da percepção de que todas as culturas possuem condições iguais em relação ao valor e à validade e que, assim sendo, o processo de aprendizagem deve ocorrer transversalmente em todos os grupos. Em termos gerais, trata-se de uma abordagem pedagógica que converte quaisquer diferenças entre pessoas em um intercâmbio produtivo e enriquecedor (Neuser, 2008). Assim sendo, o propósito específico da educação intercultural é a capacidade de promover uma troca ativa de diferentes pontos

⁴ “O ponto de partida da educação cultural é a tese do contato cultural, segundo a qual a coexistência de pessoas de diversas origens culturais implica um processo de aprendizagem para todos os envolvidos” (Tradução livre do autor).

de vista, a busca de uma sociedade mais pluralista e a rejeição da indiferença e da intolerância, visando a promoção da compreensão de diferentes perspectivas, resistência às contradições, respeito ao próximo e desmantelamento de preconceitos (Neuser, 2008).

Todavia, lidar com a interculturalidade na escola tem sido uma situação complexa, estimulada pelas discussões, ainda que pouco incisiva, a respeito de questões étnico-raciais, de gênero e assim por diante. Inserida em um contexto que passa por mudanças bruscas e contínuas, marcada grandemente por movimentos que lutam contra as desigualdades em todos os seus sentidos, a escola se depara com o desafio de tornar a educação intercultural e desempenhar eficazmente o seu papel social na construção de uma sociedade menos desigual, mais justa e solidária (Silva; Rebolo, 2017).

Para Candau (2016, p. 807), a escola precisa ser ‘reinventada’, para que assim possa responder aos desafios contemporâneos. “Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes”, afirma a autora, acrescentando:

Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político- pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes (Candau, 2016, p. 807).

Para esta autora, que avalia as culturas das escolas brasileiras como fortemente engessadas, favorecendo a homogeneidade, a padronização e a monoculturalidade, o desenvolvimento de uma educação intercultural requer trabalhar o ‘olhar’ do educador para como avalia as questões desencadeadas pelas diferenças culturais, estimulando-o a questionar seus próprios limites e a buscar uma mudança de postura:

Somente assim ele/a será capaz de desenvolver também outro “olhar” para o cotidiano escolar [...] um passo que

consideramos básico é favorecer a superação do “daltonismo cultural”⁵ para podermos promover uma educação intercultural (Candau, 2016, p. 815).

Não havendo essas mudanças, acredita a autora citada, a interculturalidade na escola ficará limitada a práticas pontuais e superficiais. “São muitos os desafios para se desenvolver a educação intercultural nas nossas escolas”, enfatiza Candau (2016, p. 818), explicando que isso ocorre sobretudo se houver compromisso com a perspectiva da interculturalidade crítica e desejo de superar a forma estereotipada e superficial de tratar o tema.

Neste sentido, os muitos desafios enfrentados com o desenvolvimento de uma proposta de educação intercultural, que considere as singularidades dos contextos em que ocorre o processo ensino aprendizagem, de acordo com Silva e Rebolo (2017) revelam a importância de uma formação adequada que torne o professor capaz de realizar sua prática de maneira a atender às diversas culturas que se fazem presentes no espaço escolar, sem deixar de considerar que entre alunos e alunas, educadores e educadoras, o diálogo intercultural é essencial e sua realização confere um novo.

Desse modo, afirmam Silva e Rebolo (2017, p. 186): “Realizar esse diálogo intercultural imprime um novo ritmo ao trabalho docente e exige a ressignificação de práticas pedagógicas consolidadas no âmbito de paradigmas vigentes desde a sociedade industrial”. À vista disso e considerando que o papel exercido pela escola não pode ser apenas o de transmitir conhecimento, mas também de pactuar-se com posturas que favoreçam a criação e a ressignificação dos saberes e conhecimentos de diferentes grupos culturais, deve ser ela, sem dúvida, espaço para discussões que possibilitem a busca e as lutas por justiça social, por reconhecimento, por melhores condições de vida e para as diferentes práticas educativas que acatem e estimule o aprendizado dos diferentes sujeitos e grupos, respeitando e valorizando as diversidades culturais (Silva; Rebolo, 2017).

⁵ “Daltonismo cultural” refere-se a uma característica que permite ao professor, geralmente de uma forma inconsciente, agir de modo que, afinal, acaba por ter como consequência a discriminação de grupos minoritários, que não lhe parece nem significativo, nem adequado (Cortesão; Stoner, 1996).

Lembra Akkari (2015) que as discussões a respeito das condições de pessoas marginalizadas nas escolas brasileiras iniciaram-se nos anos de 1970 e 1980, com o advento do movimento pelos direitos civis dos afro-brasileiros e com as primeiras investigações sobre os estereótipos e discriminação no ambiente escolar:

As associações afro-brasileiras exigiam o pleno reconhecimento dos direitos dos afro-brasileiros. Levar em consideração a identidade cultural dos alunos afrodescendentes era então considerado indispensável para a melhoria de seus resultados educacionais. Por outro lado, pesquisadores educacionais documentaram de forma abundante a persistência, no ambiente escolar, de estereótipos em relação aos negros brasileiros, em particular com relação às representações nas mentes de professores e em materiais didáticos (Akkari, 2015, p. 168).

No âmbito legislativo, o passo inicial mais importante foi dado pela Constituição Federal de 1988, que deu base ao progressivo retorno à democracia, reconhecendo a natureza cultural racialmente constituída e pluralista do território brasileiro, conforme art. 2015, que garante a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiando e incentivando a valorização e a difusão das manifestações culturais, ou seja, reafirma a responsabilidade do Estado de proteger as expressões das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, assegurando aos povos indígenas sua organização social, seus costumes, línguas, crenças e tradições, conforme artigo 231 (Brasil, 2023).

Com a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDB), institui-se um sistema educacional descentralizado, com a responsabilidade na área educacional sendo distribuída entre a União, Estados e Municípios e preconizando-se não só a necessidade de oferecer a todos os alunos (de forma igualitária), uma educação básica, como também a necessidade de adaptar a escola às realidades locais e regionais (art.26). Via-se, pela primeira vez, um direito de ser diferente adentrar na legislação educacional, com a LDB, assumindo a questão da diversidade cultural de maneira ampla, embora transversal, com exceção da atenção especial que esta lei dá à educação

bilíngue e intercultural dos povos indígenas, considerados os primeiros beneficiários da abertura das escolas à diversidade cultural (Akkari, 2015).

A educação escolar indígena e a interculturalidade

Como já observado anteriormente neste estudo, o reconhecimento social da diversidade das sociedades, dos indivíduos e de seus respectivos indicadores apresentou considerável aumento nos últimos anos, com o multiculturalismo e a interculturalidade se impondo como descobertas surpreendentes e admiráveis, contudo, repleta de conflitos. “A diversidade e o multidirecionamento constituem dois fatores substantivos do presente que nos foi legado com dor por uma realidade multicultural abundante em pobreza, desigualdades e exclusões”, pondera Cruz (2002, p. 9).

É neste contexto que a Educação Escolar Indígena procurou se consolidar na América Latina, vinculada às reformas educativas nacionais, que lhes proporcionaram dimensão política e institucional significativa (Cruz, 2002). Salientam Faustino *e outros.* (2022), que na proposta de uma educação específica e diferenciada aos povos indígenas na América Latina, organizações internacionais acataram e disseminaram o conceito de interculturalidade, por meio de uma política educacional que possibilitou a esses povos a chance de construírem projetos políticos pedagógicos próprios para suas escolas.

No Brasil, historicamente a Educação Escolar Indígena surgiu concomitantemente ao processo de colonização do Brasil, sendo instrumento utilizado para a catequização, para a formação de mão de obra e incorporação dos indígenas à nação como trabalhadores nacionais, sem características étnicas em culturas próprias. No começo, o processo escolar era realizado de maneira brutal e impositiva pelos colonizadores, enquanto as populações indígenas resistiam bravamente, mantendo e defendendo, com a própria vida, os processos singulares de sua aprendizagem (Bergamaschi; Medeiros, 2010).

Mesmo com a chegada dos jesuítas em 1549, cuja missão era converter os nativos à fé cristã, o ensino praticado procurava centrar-se na catequese, e inteiramente formalizado sem considerar os princípios tradicionais da educação indígena:

[...] as línguas e as culturas desses povos [...] A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (Freire, 2004, p. 23).

No decorrer dos tempos, muitos debates foram realizados procurando encontrar o melhor caminho para a educação dos indígenas. Na década de 1970, uma nova modalidade de educação indígena toma forma, quando especialistas de diversas áreas (antropólogos, linguistas e pedagogos) começam a se unir na luta pela construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas. Começava a ganhar força a ideia de que a escola indígena fosse um meio que favorecesse a autonomia dos povos indígenas e não uma instituição colonizadora (Henriques *et al.*, 2007).

Chega-se à Constituição Federal de 1988, que projetou um novo quadro jurídico visando à normalização das relações do Estado com os povos indígenas, rompendo uma tradição secular de política integracionista, reconhecendo os direitos, organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos indígenas, inclusive os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente sempre ocuparam (Alves, 2002). O artigo 210 da Constituição Federal de 1988 passou a assegurar às comunidades indígenas o Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, além de garantir também a prática do ensino bilíngue nas escolas indígenas. O artigo 215 qualifica como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas, transformando a escola em instrumento de valorização dos saberes e de reprodução da cultura indígena, os quais passam a formar a base para o conhecimento dos valores e das normas da sociedade envolvente, facilitando, com isso, a interculturalidade (Luciano, 2007).

Com a Constituição de 1988, portanto, a valorização da cultura dos povos indígenas ganha impulso em seu reconhecimento, possibilitando, por meio de um processo de normatização, uma educação diferenciada, centrada na valorização de suas tradições e costumes. Apesar disso, não se pode deixar de reconhecer que a Educação Escolar Indígena ainda se encontra longe de propiciar o efetivo protagonismo indígena na sociedade envolvente. Como

expressa a antropóloga Jane Beltrão, em uma fala tirada do contexto de um estudo de Ferreira (2024, p. 2): “O problema maior é vencer o preconceito. Garantir educação não é um favor, é um dever. Afinal, esse é um direito assegurado por lei”.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n.º 9.394/96), artigo 78, fica determinado que cabe ao Sistema de Ensino da União, com a cooperação das agências federais de incremento à cultura e de assistência aos indígenas, o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com a finalidade de propiciar a esses povos e suas comunidades, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e a valorização de suas línguas e ciências, garantindo-lhes ainda o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas (Brasil, 2005).

O artigo 79 da referida lei, determina que cabe à União o apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino no provimento da educação intercultural aos povos indígenas e o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, definindo que as responsabilidades originárias da União precisam estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, estabelecendo os procedimentos para o desenvolvimento da educação Escolar Indígena e enfatizando que os programas devem ser planejados com a aprovação das comunidades indígenas (Grupioni *et al.*, 2002).

A Resolução n.º 03/99 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer CEB n.º 14/99) do Conselho Nacional de Educação formalizam os referidos princípios constitucionais e legais, criando a categoria de ‘escola indígena’, a carreira específica do magistério indígena, além de elaborarem referenciais próprios para essa modalidade de educação, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que devem ser comunitárias, interculturais, bilíngues/multilíngues, específicas e diferenciadas (Brasil, 2012).

Desse modo, no Brasil, a Educação Escolar Indígena passa a ser desenvolvida tanto por organizações da sociedade civil como pelo Estado e ser orientada por novos arranjos curriculares, baseados nas noções de pluralismo cultural e de diversidades étnicas (Braga, 2002). A esse respeito

Santos e Pinheiro (2016) argumentam que a partir do momento em que a Constituição Federal de 1988 passou a assegurar aos povos indígenas o direito de manterem a sua alteridade cultural, considerando como dever do Estado, a proteção de suas manifestações culturais, um caminho foi aberto para o reconhecimento das diferenças culturais entre esses povos e a sociedade envolvente e também para a produção de modelos educativos e práticas pedagógicas para atender às suas necessidades básicas de educação:

O reconhecimento da diversidade étnica e cultural brasileira se materializa nos diversos ordenamentos jurídicos, que possibilitaram aos povos indígenas adequarem suas línguas, suas experiências e sua relação com a natureza e com a sociedade à instituição escolar, por meio da denominada Educação Escolar Indígena, na qual deverá ser incentivada a continuação do papel socioeducador da comunidade e se repassar os conhecimentos requisitados para transitar na sociedade envolvente (Santos; Pinheiro, 2016, p. 17).

A oferta da educação escolar indígena, portanto, teve crescimento expressivo a partir de 1990, como resultado de diferentes fatos que se complementam e que de certo modo, transformaram a própria percepção da escolarização para as comunidades indígenas, como por exemplo, a pluralidade cultural (Knapp; Martins, 2017). Desse modo, os povos indígenas mantêm sua presença no contexto intercultural, reafirmando as oportunidades para uma convivência entre culturas e identidades distintas, tendo o diálogo como base nas situações desafiantes, seja para revitalizar suas línguas e expressões culturais, seja objetivando à superação da incomplacência de pessoas ou grupos sociais culturalmente diferenciados (Santos; Pinheiro (2017).

A formação intercultural, segundo Neuser (2008), precisa sempre ser compreendida como educação política ‘para’ e ‘com’ os povos indígenas e neste sentido, ser definida e interpretada como uma formação integrativa, de diálogo e de cooperação visando a implementação de processos educativos, projetos e programas que auxiliem no desenvolvimento e autodesenvolvimento dos povos indígenas. Jardim (2019), por sua vez, diz que a implementação da interculturalidade, nas comunidades indígenas, não deve significar o desenvolvimento de um ensino apenas no molde cultural, com o abandono

dos conhecimentos científicos como parte da aprendizagem. Significa, sim, segundo a autora, abrir campos para a reflexão das condições de vida desses povos, dando-lhes autonomia de tomada de decisão, considerando um modelo de ensino no qual os valores culturais e científicos se complementem.

Para Jardim (2019), embora a Constituição Federal de 1988 represente um marco de redefinições das relações entre o Estado e os povos indígenas, assegurando-lhes uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilingue, o que se observa é que mesmo com toda essa política de proteção e leis, longe se estar ainda de um tratamento digno e justo aos povos indígenas, embora as escolas indígenas na atualidade tenham como objetivo romper com o modelo de ensino imposto historicamente durante o período colonial, que exigia que os indígenas abdicassem de seus costumes, danças, ritos e também de sua língua:

Não considerando a rica cultura indígena, o índio foi limitado a uma cera mole, a qual podia e devia ser moldado de acordo com o padrão europeu para ser considerado minimamente civilizado, esse processo de desapropriação de valores, resultou na necessidade de uma luta histórica pela reivindicação de direitos, terras e acima de tudo, de respeito (Jardim, 2019, p. 665).

Entretanto, os povos indígenas resistiram e enfrentaram as diferentes e complexas situações dos tempos coloniais. Os que sobreviveram, afirmam Faustino *et al.* (2022, p. 185), conquistaram direitos, inclusive de ter uma educação que reconheça, respeite e enfatizem os conhecimentos étnicos e os processos próprios de ensino e aprendizagem que envolvem brincadeiras, jogos, passeios, trabalho na roça, confecção de artesanatos, dentre outros aspectos, como observando tudo que os pais e os parentes próximos fazem. “Não há entre os povos indígenas, na forma tradicional, um lugar específico para a educação, como a escola na sociedade não-indígena” (2022, p. 195), observam os autores.

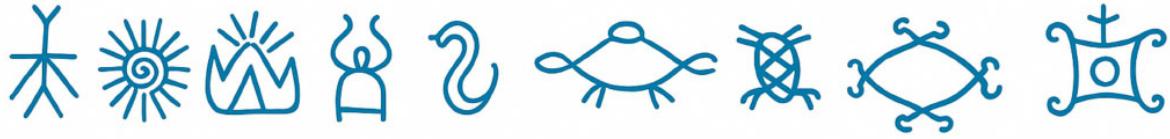
Em vista disso, a política de educação escolar indígena no país passou por reformulação e seu fundamento transita hoje no ensino bilíngue e na interculturalidade que junto às comunidades indígenas se apresenta com a

finalidade de, segundo Jardim (2019), construir uma forma de ensino contrário aos métodos coloniais, ou seja, a cultura indígena e seu modo de vida se inserem no processo ensino e aprendizagem, sem que a criança indígena tenha que abandonar suas tradições, sua língua materna e sua identidade.

O fato é que, como cita Nascimento (2017, p. 271), nas comunidades indígenas, nos últimos tempos, vem sendo estimulada uma política educacional de princípio intercultural, tendo como finalidade o reconhecimento da diversidade étnica e cultural de cada grupo. “Essa nova política é vista como estratégia de reconhecimento e fortalecimento das identidades étnicas através das Escolas Indígenas”, enfatiza o autor. Nessa direção Knapp e Martins (2017) acreditam que a escola e os professores indígenas precisam entender que o espaço da escola pode ser visto como ambiente de contato entre culturas diferentes ou mesmo um local de troca de experiência, pois é nesse espaço que acontece o encontro com o outro. Nesta conjuntura, vale registrar o papel da educação Física, pois como salientam Oliveira e Daolio (2011, p. 6), “são evidenciadas as possibilidades de conteúdos [...] abordados na EF tendo como horizonte a valorização das diversas culturas”.

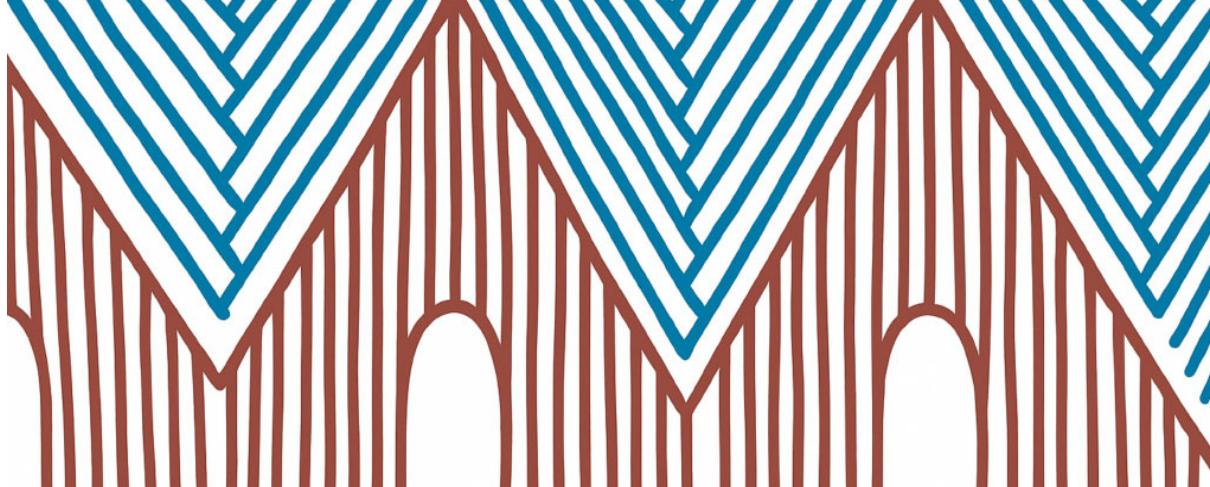
Dentre as diversas possibilidades neste sentido, estão os jogos e as brincadeiras, que fazem parte do repertório da cultural corporal indígena e que, quando desenvolvidos e contextualizados na Educação Física escolar, possibilitam uma aprendizagem por meio da qual os alunos indígenas podem vivenciar práticas sociais significativas e novas formas de se movimentar. “O professor de Educação Física, ao trabalhar as práticas corporais indígenas em suas aulas, poderá viabilizar aos alunos o acesso [...] às práticas corporais que [...] realizam como seus jogos, brincadeiras e danças”, sustentam Tenório e Silva (2014, p. 86).

Desse modo, propiciar o entendimento de que as diferenças são uma realidade que não pode ser ignorada é tarefa dos professores a quem cabe orientar os alunos a convivência harmoniosa com os outros, estimulando a troca de saberes e a percepção de que o diferente não é algo inferior, mas uma possibilidade humana. “O interculturalismo considera as diferenças humanas como oportunidade de percebermos a riqueza que existe entre os diversos grupos culturais”, enfatizam Tenório e Silva (2014, p. 83).



CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO FÍSICA E A INFÂNCIA INDÍGENA



A literatura especializada sugere que, ao adentrar o contexto indígena, a Educação Física Escolar deve, primeiramente, considerar as múltiplas subjetividades presentes nas diversas práticas corporais das comunidades indígenas. Para isso, é essencial que haja uma abordagem interdisciplinar que permita a construção de sentidos e significados distintos, estabelecendo uma comunicação intercultural que respeite e valorize as formas de agir e de pensar dos povos indígenas (Skolaude, 2020).

Essas questões serão abordadas nos próximos segmentos deste estudo, cujo eixo de análise se fundamenta em temas relacionados à evolução da Educação Física, sua inserção no ambiente escolar e sua interface com a interculturalidade. Além disso, o estudo visa investigar o universo das brincadeiras e dos jogos, buscando compreender seus significados na vida das crianças, assim como nas realidades das comunidades indígenas. A pesquisa pretende, ainda, explorar como as brincadeiras e jogos influenciam o desenvolvimento da criança indígena, incluindo seus modos de aprender e brincar, e, finalmente, analisar o papel dessas práticas no fomento de um diálogo intercultural, com ênfase na Educação Física.

A educação física escolar: as primeiras ideias

A Educação Física constitui uma área do conhecimento cujos fundamentos estão baseados nas concepções de corpo e movimento. Em outras palavras, a natureza das práticas desenvolvidas nesse campo está profundamente relacionada à compreensão do corpo e do movimento em suas mais diversas manifestações, desde as mais simples até as mais complexas, abrangendo atividades como exercícios físicos, ginásticas, lutas, jogos, esportes, entre outras. “A educação do corpo é compreendida como a educação da pessoa nos diferentes grupos sociais, pois cada cultura vai moldando, num contexto particular, a pessoa”, destaca Grando (2014, p. 139).

Para Grando (2014), o corpo é uma produção social complexa, inserido em uma sociedade igualmente complexa, que produz corpos de maneiras diferenciadas, embora cada indivíduo possua uma identidade única que o vincula a um determinado grupo e a uma sociedade específica. “O pertencimento

se estabelece pela afetividade e as dimensões de si e do mundo são apropriadas em cada corpo singularmente”, explica Grando (2014, p. 139), enfatizando que o corpo, enquanto elemento central organizador, mantém uma correlação simbólica com outros aspectos culturais.

É nesse contexto que o conceito de práticas corporais se insere e fundamenta sua presença no campo da Educação Física, uma área com uma trajetória histórica de séculos no mundo ocidental, detentora de uma tradição e um saber-fazer que, ao longo do tempo, tem buscado a formulação de um recorte epistemológico próprio.

Nos relatos históricos de Corazza (2021), a origem da Educação Física remonta ao homem primitivo, que, por questões de sobrevivência, foi impulsionado a desenvolver seu corpo para superar os desafios impostos pela natureza.

Esse período é certificado com registros humanos de força física, velocidade, agilidade. A anatomia que o corpo humano adquiriu resultou do processo evolutivo e de um refinamento assumido por nossos antepassados que tiveram que garantir a sobrevivência, saltando, correndo grandes distâncias, levantando pesos indescritíveis e nadando em águas perigosas (Corazza, 2021, p. 7).

Na China, já se observava uma preocupação com a prática de exercícios corporais, associada aos cultos e práticas religiosas. “Os chineses foram os primeiros a explicar o movimento humano, ainda com predominância de conteúdo médico”, afirmam Laux e Antonio (2021, p. 11), ressaltando que o sistema mais antigo de ginástica terapêutica foi desenvolvido pelo Kung-fu, que envolve movimentos executados em diversas posições, observando os critérios de respiração, conforme a doença a ser tratada e as perspectivas espirituais envolvidas na prática.

Na Índia, a prática de Educação Física assume características medicinais, higiênicas, filosóficas, morais e religiosas, sendo este país a origem da Yoga, considerada como a prática que alcançou o maior grau de espiritualidade da humanidade. A Yoga desenvolveu uma visão integradora entre o intelecto e o emocional, formando uma concepção encantadora do ser humano (Laux; Antonio, 2021).

Porém, foi na Grécia, berço dos Jogos Olímpicos, que os esportes se popularizaram, permitindo ao ser humano o desenvolvimento da vitalidade, intelectualidade e o domínio de suas capacidades físicas e emocionais (Corazza, 2021). Na Grécia, como observam Laux e Antonio (2021), o valor do ser humano e sua individualidade foram descobertos, com as atividades atléticas e ginásticas integrando-se ao ideal grego de formação integral do homem, marcando o verdadeiro início da história da Educação Física.

E foi com esse caráter atlético e de guerras que os Jogos Olímpicos surgiram. Os jogos significaram um intercâmbio cultural entre as cidades-estados gregas e eram realizados para celebrar a paz entre os gregos. Esses povos foram de suma importância, pois foi por meio deles que o homem aprimorou suas técnicas em atividades físicas, evoluindo integralmente, não apenas em relação aos movimentos, mas também aos critérios filosóficos da educação física (Laux e Antonio, 2021, p. 12).

No Brasil, a Educação Física se dissemina por meio de uma diversidade de culturas, sendo os povos indígenas responsáveis pelos primeiros registros de movimento, manifestados por meio de brincadeiras, jogos, corridas e rituais de dança. Soares (2012) destaca que a primeira menção à Educação Física em terras brasileiras está presente em uma das cartas de Pero Vaz Caminha, na qual ele descreve observações de indígenas dançando, saltando, girando e se divertindo ao som de uma gaita tocada por um português. Com a chegada dos jesuítas, os jogos e atividades lúdicas passaram a ter um caráter mais didático, embora continuassem a desempenhar um papel de recreação e lazer. A chegada dos negros durante o período colonial também trouxe a prática da capoeira como uma expressão de luta (Corazza, 2021).

Em 1888, com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, ocorre o primeiro registro da Educação Física Escolar, estruturando-se como disciplina escolar com foco na ginástica e nos exercícios corporais voltados para a promoção da saúde mental e física. No decorrer do século XX, influenciada pelo contexto militar, a Educação Física Escolar se torna obrigatória em todos os níveis de ensino, com o objetivo de promover hábitos mais saudáveis para a população em geral. Após a Segunda Guerra Mundial, observa-se um grande

investimento no esporte, nas práticas físicas e na competição, período que também marca a criação dos cursos superiores de Educação Física no país (Corazza, 2021).

Durante o Estado Novo, em 1937, a Educação Física passa a desempenhar um papel mais relevante no contexto das necessidades do ideal de sociedade da época. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde, a disciplina torna-se obrigatória a nível federal. Essas mudanças demandaram a formação de profissionais especializados, o que resultou na criação, em 17 de abril de 1939, da Universidade do Brasil, da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, marco histórico na consolidação dos processos de formação superior em Educação Física no país (Corazza, 2021).

Com a significativa ampliação do sistema educacional brasileiro, o Estado passou a instrumentalizar as instituições escolares, tanto públicas quanto privadas, como espaços estratégicos de implementação das diretrizes do regime militar. Nesse contexto, teve início um processo de ensino e aprendizagem das práticas esportivas, por meio do qual a Educação Física foi progressivamente transformada em um instrumento de treinamento para modalidades desportivas representativas, com ênfase na preparação física de futuros atletas. Tal orientação visava à conquista de reconhecimento internacional por meio de méritos esportivos e medalhas olímpicas, como forma de afirmação nacional no cenário global (Corazza, 2021).

A concepção dominante de Educação Física, fortemente ancorada em princípios de cunho militarista, foi desenvolvida com o propósito de formar indivíduos saudáveis e fisicamente vigorosos, considerados fundamentais para o progresso do país. Essa visão estava associada não apenas aos interesses do aparato militar, mas também à medicina, especialmente à medicina social de orientação higienista. Tal corrente médica desempenhou papel central na formulação de um ideal de corpo adequado, robusto, ativo, contraposto ao corpo tido como débil, ocioso e adoentado herdado do período colonial. Nesse sentido, os higienistas, enquanto agentes dessa racionalidade, utilizaram a Educação Física como ferramenta pedagógica para moldar condutas físicas, morais e intelectuais alinhadas aos valores da família brasileira normativa (Darido, 2012).

A partir da década de 1980, observa-se um movimento de transformação no campo da Educação Física escolar. Progressivamente, ela deixa de se restringir aos conteúdos estritamente esportivos e passa a incorporar outras manifestações corporais e culturais, como a dança, a ginástica, os jogos e as lutas. Esse processo de ressignificação exigiu dos docentes uma revisão crítica de suas práticas pedagógicas, com o aprofundamento teórico-metodológico de sua formação. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) consolidou a Educação Física como componente curricular obrigatório, superando sua antiga condição de atividade meramente recreativa ou complementar. Com isso, reafirma-se a importância de seus conteúdos como conhecimentos a serem sistematicamente ensinados e aprendidos no âmbito escolar (Costa *et al.*, 2009).

É nesse cenário que emergem as abordagens pedagógicas contemporâneas da Educação Física, as quais têm como propósito comum a ruptura com os paradigmas tradicionais. Desenvolvidas a partir da década de 1980, tais abordagens propiciaram o diálogo com distintas correntes teóricas — psicológicas, sociológicas e filosóficas —, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, críticas e contextualizadas no ensino da Educação Física (Freitas, 2008).

I. Abordagem Desenvolvimentista - Tem como base teórica a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Seu principal objetivo é proporcionar experiências de movimento, sendo especialmente direcionada às crianças de quatro a quatorze anos. Busca caracterizar a progressão esperada do crescimento físico, bem como o desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social.

II. Abordagem Construtivista - Recebeu forte influência da psicologia, tendo Jean Piaget como referencial teórico. No Brasil, seu principal representante é João Batista Freire, autor da obra *Educação do Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física*, publicada em 1988. Freire dá ênfase ao desenvolvimento cognitivo, valorizando a cultura infantil, repleta de jogos e brincadeiras, com prioridade ao lúdico e ao simbolismo.

III. Ensino Aberto - Baseia-se na teoria sociológica do interacionismo simbólico e na pedagogia libertadora de Paulo Freire. Tem como objetivo o

estudo do movimento e suas relações sociais, enfatizando a importância do movimento livre em oposição ao movimento técnico. Busca promover a coparticipação dos alunos nas decisões sobre os objetivos, conteúdos e métodos de ensino.

IV. Abordagem Sistêmica - É influenciada pelas ciências sociais, em especial pela sociologia, filosofia e psicologia. Seu principal expoente é Mauro Betti, autor da obra Educação Física e Sociedade, publicada em 1991. Embora não se configure como uma metodologia específica, essa abordagem possui implicações para as múltiplas dimensões sociopolíticas, psicossociais e didático-pedagógicas da Educação Física, especialmente no contexto escolar.

V. Abordagem Crítico-Emancipatória - Fundamenta-se na teoria sociológica da ação comunicativa, a partir das premissas de Jürgen Habermas, e na pedagogia progressista de orientação crítica. Sua principal idealizadora é Elenor Kunz, autora das obras Educação Física: Ensino & Mudanças (1991) e Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (1994). Essa abordagem busca resgatar a linguagem do movimento humano como forma de expressão do mundo social, articulando a prática esportiva à sua transformação didático-pedagógica, com vistas a uma educação voltada à reflexão crítica e à emancipação de crianças e jovens.

VI. Abordagem Plural - Tem como principal representante Jocimar Daolio, autor da obra Da Cultura do Corpo, publicada em 1995. Fundamenta-se na antropologia, com influências de Marcel Mauss e Clifford Geertz. Essa abordagem concebe a Educação Física a partir de uma perspectiva cultural, entendendo-a como parte integrante da cultura humana. Propõe-se como área do conhecimento dedicada ao estudo e à intervenção nas diversas práticas corporais. A Educação Física plural deve contemplar todas as formas de manifestação da cultura corporal, abrangendo simultaneamente a diversidade dos alunos. Seu objetivo não é a aptidão física em si, mas a valorização da diversidade cultural e corporal.

Fonte: Freitas, 2008.

A Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica, tem passado por significativas transformações ao longo das últimas

décadas, refletindo distintas concepções teóricas e metodológicas que buscam responder às demandas sociais, culturais e educacionais contemporâneas. Nesse processo, emergiram diversas abordagens pedagógicas que coexistem atualmente no campo, cada uma delas sustentada por diferentes fundamentos epistemológicos e orientações práticas. Segundo Freitas (2008), essas abordagens representam esforços de superação dos modelos tradicionais e a construção de novas possibilidades para o ensino da Educação Física na escola. O quadro 1, a seguir, sintetiza algumas das principais abordagens pedagógicas em vigência, destacando suas bases teóricas, representantes, obras referenciais e características mais relevantes.

Quadro 1 - Comparativo das Abordagens da Educação Física

Abordagem	Base Teórica	Principais Representantes	Obras Referenciais	Características Principais
Desenvolvimentista	Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem	-	-	Foco na progressão do crescimento físico e desenvolvimento global de crianças de 4 a 14 anos.
Construtivista	Psicologia (Jean Piaget)	João Batista Freire	Educação do Corpo Inteiro (1988)	Ênfase no desenvolvimento cognitivo e valorização da cultura lúdica infantil.
Ensino Aberto	Interacionismo simbólico e pedagogia libertadora	Paulo Freire	-	Prioriza o movimento livre, a participação dos alunos e a relação do movimento com o contexto social.
Sistêmica	Sociologia, filosofia e psicologia	Mauro Betti	Educação Física e Sociedade (1991)	Não é uma metodologia específica, mas aborda múltiplas dimensões da Educação Física no contexto escolar.
Crítico-Emancipatória	Teoria da ação comunicativa (Habermas) e pedagogia crítica	Elenor Kunz	Educação Física: Ensino & Mudanças (1991); Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (1994)	Articula o esporte à sua transformação didático-pedagógica, promovendo reflexão crítica e emancipatória.

Continuação...

Abordagem	Base Teórica	Principais Representantes	Obras Referenciais	Características Principais
Plural	Antropologia (Marcel Mauss e Clifford Geertz)	Jocimar Daolio	Da Cultura do Corpo (1995)	Compreende a Educação Física como manifestação cultural e valoriza a diversidade das práticas corporais.

Fonte: Freitas, 2008.

A Educação Física escolar, ao longo de sua trajetória, passou por distintas transformações em seus fundamentos, objetivos e práticas pedagógicas, moldando-se aos contextos históricos e ideológicos de cada época. Conforme aponta Freitas (2008), atualmente coexistem diferentes abordagens pedagógicas que buscam superar modelos tradicionais e orientar, de maneira mais consistente, o trabalho docente nas aulas de Educação Física. O quadro 1, apresenta algumas dessas abordagens, evidenciando suas bases teóricas, autores de referência e principais características, sinalizando um esforço coletivo do campo em consolidar metodologias que legitimem essa área do conhecimento no ambiente escolar.

Essas abordagens, modelos ou teorias podem ser compreendidas como movimentos que visam renovar tanto a teoria quanto a prática da Educação Física, com foco na reestruturação do seu campo específico (Camilo et al., 2010, p. 3). Nesse contexto, a Educação Física se reinventa e se integra à proposta pedagógica da escola, afirmando-se como área relevante para o desenvolvimento corporal do aluno, para a coordenação de ações motoras e para a promoção de experiências significativas de convivência e interação social.

Entretanto, nem sempre foi assim. Conforme apontam Costa et al. (2009, p. 5), os objetivos e as práticas pedagógicas da Educação Física sempre refletiram as influências dos contextos históricos nos quais estavam inseridos. Por muito tempo, essa disciplina foi compreendida como um espaço meramente recreativo, dedicado à distração e ao entretenimento, distante das práticas investigativas e reflexivas características de outras áreas do saber. Essa concepção reducionista, centrada no biologismo, contribuiu para a marginalização da Educação Física na escola, restringindo seu interesse quase que exclusivamente

às instituições militares e à classe médica, sem reconhecimento como componente essencial para a formação integral dos sujeitos.

Nessa linha de análise crítica e histórica, Ghiraldelli Júnior (1998) propõe uma leitura das cinco principais tendências da Educação Física, destacando as contribuições e os limites de cada uma. Tais tendências estão sistematizadas no quadro 2, a seguir, com o intuito de ampliar a compreensão sobre a evolução do pensamento e das práticas nesse campo específico de atuação.

Segundo Ghiraldelli Júnior (1998), a Educação Física, ao longo do tempo, passou por diferentes orientações teóricas e práticas, que expressam os interesses ideológicos e sociais de distintas épocas. A seguir, são descritas cinco tendências principais, cada uma com suas particularidades, contradições e contribuições para a construção histórica da área.

Quadro 2 – Tendências da Educação Física

I. Educação Física Higienista - Nessa tendência, enfatiza-se o papel da Educação Física na promoção da saúde, sendo atribuída a ela a responsabilidade de formar indivíduos saudáveis, fortes e produtivos. Mais do que atuar na saúde individual, a Educação Física Higienista insere-se em um projeto de “assepsia social”, no qual práticas corporais como ginástica, esportes e jogos recreativos têm como função disciplinar os hábitos dos sujeitos, afastando-os de comportamentos considerados prejudiciais à saúde física e moral. Trata-se de uma concepção voltada à difusão de padrões de conduta definidos pelas elites dirigentes.

II. Educação Física Militarista - Embora relacionada à preparação física típica do ambiente militar, essa tendência vai além, ao impor à sociedade civil padrões de comportamento baseados na disciplina e na obediência, característicos da caserna. Embora também se preocupe com a saúde individual e coletiva, seu objetivo principal é a formação de uma juventude apta ao combate e à defesa nacional. Assim, a Educação Física Militarista atua como instrumento de seleção social, promovendo a ideia de “depuração da raça” ao privilegiar os mais aptos e marginalizar os considerados fracos.

III. Educação Física Pedagogicista - Essa tendência propõe uma ruptura com as concepções estritamente biologicistas e militarizadas, defendendo a Educação Física como atividade educativa por excelência. A prática corporal é compreendida como meio de promover a educação integral, valorizando a ginástica, a dança e o esporte como instrumentos pedagógicos capazes de formar sujeitos que respeitam regras, convivem em sociedade e se desenvolvem de forma harmônica. Essa abordagem considera a Educação Física “útil e socialmente necessária”, acima de disputas ideológicas ou interesses de classe.

IV. Educação Física Competitivista - Assim como a tendência militarista, a Educação Física Competitivista está a serviço da hierarquização e da elitização social. Sua base é a exaltação da competição e da superação individual como valores centrais. A figura do atleta-herói, que ultrapassa obstáculos e conquista vitórias, é promovida como modelo a ser seguido. O foco está na prática esportiva massificada com a intenção de selecionar talentos que possam representar o país em competições, especialmente nos Jogos Olímpicos, alinhando-se, assim, aos interesses da ideologia dominante.

V. Educação Física Popular - Diferentemente das demais tendências, a Educação Física Popular não se fundamenta em uma produção teórica sistematizada, sustentando-se principalmente na tradição oral, transmitida entre gerações. Não se preocupa com a saúde pública nem com a disciplina corporal para fins militaristas ou competitivos. Seu foco reside na ludicidade, na cooperação e na vivência coletiva. Nessa abordagem, práticas como a dança, o esporte e a ginástica são ferramentas de mobilização e organização social, especialmente entre trabalhadores, servindo aos ideais da chamada

Fonte: Ghiraldelli Júnior (1998)

Na contemporaneidade, a Educação Física configura-se como um campo de saberes múltiplos, cujos conhecimentos são produzidos e apropriados socialmente, abrangendo não apenas a dimensão biológica do movimento, mas também sua expressão cultural, afetiva e simbólica. Entre esses saberes, destacam-se as práticas corporais voltadas ao lazer, à expressão

de sentimentos, afetos e emoções, bem como aquelas que visam à promoção, à recuperação e à manutenção da saúde (Brasil, 1997).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física (Brasil, 1997), essa área do conhecimento propicia aos alunos o contato com diversas manifestações corporais, oriundas de distintas expressões culturais — como danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas —, as quais integram o patrimônio cultural da humanidade e, portanto, devem ser reconhecidas, valorizadas e vivenciadas no espaço escolar. Tal abordagem contribui para a construção de posturas respeitosas, não preconceituosas e não discriminatórias em relação à diversidade étnica, cultural e social presente na sociedade brasileira.

No contexto escolar, a prática da Educação Física pode desempenhar um papel significativo na formação da autonomia dos estudantes, ao possibilitar que conheçam e respeitem suas potencialidades e limitações corporais. Além disso, favorece o desenvolvimento da capacidade de traçar metas, regular o próprio esforço físico e identificar situações de risco relacionadas ao uso inadequado do corpo, contribuindo, assim, para a adoção de hábitos corporais saudáveis e conscientes.

Os alunos podem compreender que os esportes e as demais atividades corporais não devem ser privilégio apenas dos esportistas ou das pessoas em condições de pagar por academias e clubes. Dar valor a essas atividades e reivindicar o acesso a elas para todos é um posicionamento que pode ser adotado a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física (Brasil, 1997, p. 25).

Recapitulando, a Educação Física constitui-se como uma das formas pelas quais os alunos podem interagir com o mundo e com os outros, sendo também um campo fértil para a aquisição e o aprimoramento de habilidades motoras e psicomotoras. Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica dotada de potencial não apenas para desenvolver capacidades físicas, mas também para promover a consciência crítica da realidade de forma democrática, humanizada, diversa e intercultural. Nessa perspectiva, proporciona ao aluno

a oportunidade de vivenciar diferentes práticas corporais oriundas de múltiplas manifestações culturais (Miquelin *et al.*, 2023).

Apesar dessa ampliação conceitual e metodológica da área, Daolio (1995) adverte que, historicamente — e ainda atualmente —, a Educação Física tem sido fortemente influenciada pelas disciplinas de base biológica. Predomina, assim, a concepção de que sua função principal seria a de preservar a saúde orgânica dos indivíduos. Segundo o autor, essa visão reduz o aluno a um ser descontextualizado, alheio às dimensões históricas, sociais, psicológicas, políticas e econômicas que o constituem: “Esse imaginário aponta para uma visão de aluno como um indivíduo desvinculado de um contexto histórico, social, psicológico, político e econômico [...] E os corpos dos alunos, sobre e por meio dos quais a Educação Física atua, resumem-se exclusivamente em um conjunto de ossos, músculos, articulações, células e nervos” (Daolio, 1995, p. 134).

Ao problematizar essa abordagem biologicista e universalizante do corpo — que, por vezes, orienta a prática pedagógica da Educação Física —, Daolio (1995, p. 135) destaca os efeitos excludentes de tal perspectiva. Ela tende a desconsiderar a pluralidade dos sujeitos e a diversidade de modos de ser e mover-se, excluindo, assim, muitos alunos que não se enquadram nos padrões de habilidades motoras frequentemente definidos a partir do esporte de alto rendimento. Nessa direção, o autor propõe a construção de uma Educação Física Plural, pautada no reconhecimento das diferenças e na valorização das singularidades. Essa concepção visa democratizar o acesso às práticas corporais no ambiente escolar, assegurando que todos os alunos — sejam eles habilidosos ou não — possam participar de forma significativa, desde que suas individualidades sejam respeitadas e consideradas no processo pedagógico.

Uma Educação Física Plural tentará considerar, num sentido mais amplo, o contexto sociocultural onde ela se dá, e, num sentido mais específico, as diferenças existentes entre os alunos. Uma Educação Física Plural permitirá fazer das diferenças entre os alunos, condição de sua igualdade, ao invés de ser critério para justificar preconceitos que levam à subjugação de uns sobre outros. Só assim, será garantido o direito de todos e de cada um à prática de Educação Física na escola (Daolio, 1995, p. 136).

Atuar na educação para a diversidade implica reconhecer e acolher cada sujeito em sua singularidade, considerando suas particularidades e o

direito de ser único, independentemente de sua forma de perceber o mundo ou de suas necessidades específicas. Trata-se de assegurar a cada indivíduo uma educação fundamentada em saberes interativos e integradores, capazes de fomentar a construção de uma cidadania sensível às múltiplas dimensões da existência humana, tendo como alicerce a valorização da diversidade cultural como elemento formativo essencial (Ujiie; Zych, 2010).

É nesse horizonte que se intensificam as discussões teóricas acerca da Educação Física Escolar em diálogo com a interculturalidade. Tal perspectiva compreende a convivência entre diferentes culturas em condições de equidade, promovendo a interação por meio do conhecimento, do respeito e da valorização recíproca (Oliveira; Daolio, 2011, p. 4). Nesse sentido, a Educação Física, enquanto componente curricular, pode contribuir de forma significativa para o reconhecimento da pluralidade cultural, favorecendo práticas pedagógicas que ampliem o repertório dos alunos e estimulem atitudes éticas, inclusivas e críticas diante da diversidade.

Os caminhos da educação física intercultural

A escola constitui-se como um espaço privilegiado de socialização, no qual a criança passa a atribuir sentidos aos signos e significados culturais, aprende a valorizar atitudes, incorpora hábitos e constrói comportamentos moldados historicamente e socialmente. É também nesse ambiente que ela inicia o processo de deslocamento dos vínculos familiares mais imediatos para integrar-se a uma nova organização social, abrindo caminho para sua constituição enquanto sujeito cultural.

Nesse contexto, Longo (2020) propõe que os estudos interculturais ofereçam um referencial teórico potente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em Educação Física comprometidas com a valorização das diferenças identitárias e com a inclusão de distintas práticas corporais. A autora defende que uma Educação Física ancorada na interculturalidade não apenas admite, mas acolhe a multiplicidade de gestos, expressões, sentimentos, percepções sensoriais e atitudes corporais, reconhecendo o corpo como uma linguagem cultural.

Para Longo (2020, p. 49), esse reconhecimento implica utilizar a diversidade como ferramenta de compreensão e valorização das culturas em sua totalidade, superando a simples reprodução dos padrões hegemônicos impostos socialmente. Em suas palavras: “Esse novo olhar sobre o corpo pode constituir-se como afirmação identitária das diferenças de etnia, raça, gênero [...] e classe social a que pertence: particularidades vistas [...] na pluralidade e de uma singularidade; não da exclusão”. Assim, ao afirmar a diversidade por meio da corporeidade, a Educação Física amplia sua função educativa, promovendo o respeito às múltiplas formas de existência humana e contribuindo para uma formação cidadã mais sensível e inclusiva.

Um exemplo da superação dos congelamentos identitários e metafóricos preconceituosos residiria no discurso do professor de Educação Física ao apresentar a prática da dança como não feminina e o futebol como não masculino: práticas sexistas porque foram assim histórica e culturalmente construídas. A hibridização discursiva, neste caso, vai de encontro a qualquer linguagem machista ou misógina, e pode promover a desconstrução dos estereótipos de gênero nas aulas de Educação Física (Longo, 2020, p. 49).

Sob essa perspectiva, jogos, esportes e danças configuram-se como expressões culturais significativas, com potencial para romper com práticas sexistas historicamente construídas. Para tanto, é fundamental que tais manifestações sejam valorizadas no ambiente escolar de forma equitativa, sem hierarquizações ou classificações excludentes. Como destacam Rodrigues et al. (2013, p. 3), “na escola desenvolvem-se culturas diferenciadas para cada sexo; essas práticas, permeadas de preconceitos e imagens estereotipadas, acabam impedindo uma aprendizagem intercultural na Educação Física escolar, nas práticas esportivas e nas práticas de lazer”.

Essas reflexões dialogam com as ideias de Grando (2014), ao afirmar que uma Educação Física fundamentada em princípios interculturais reconhece a cultura vivenciada no corpo como elemento constitutivo das práticas corporais — danças, esportes, jogos, brincadeiras e demais formas de lazer — que permitem aos sujeitos identificarem-se e diferenciarem-se por meio de experiências únicas. Assim, o corpo, em sua existência no mundo, é

dinâmico, complexo e, por vezes, conflituoso. A escuta atenta à diversidade dos modos de ser do corpo representa uma oportunidade pedagógica de valorização das distintas formas de vida, promovendo o compartilhamento de experiências e a produção de novos saberes em uma perspectiva intercultural.

Dessa forma, a Educação Física, em articulação com os pressupostos da interculturalidade, pode contribuir para a compreensão de que as diferenças constituem a base da convivência social. Cabe ao educador criar condições para que os alunos aprendam com o outro, por meio da troca de saberes, compreendendo o diferente não como algo inferior, mas como uma outra possibilidade de existência. Conforme observam Tenório e Silva (2014, p.82), uma vez que o interculturalismo entende as diferenças humanas como oportunidades para a descoberta das riquezas existentes entre os diversos grupos culturais, “levar os educandos a compreenderem estas diferenças como algo comum entre os seres humanos é fundamental em qualquer espaço de convivência”.

A Educação Física, quando fundamentada em uma perspectiva intercultural, busca estabelecer relações significativas entre a diversidade cultural e a prática pedagógica, por meio da diversificação dos conteúdos trabalhados em aula. O que se espera é que o espaço da Educação Física se torne um ambiente propício à reflexão sobre as diferenças entre os sujeitos, promovendo uma convivência respeitosa, contribuindo para a formação integral dos alunos e estimulando o pensamento crítico sobre os valores sociais (Tenório; Silva, 2014).

Nesse sentido, Darido (2020) enfatiza que, nas práticas concretas das aulas de Educação Física, os alunos devem vivenciar uma variedade de manifestações culturais — como danças regionais, brincadeiras populares (como a queimada), esportes adaptados (como o futebol de casais) e modalidades tradicionais (como o basquetebol). A partir dessas vivências, os estudantes não apenas adquirem conhecimentos sobre os benefícios dessas práticas, mas também aprendem a se relacionar em grupo, de forma cooperativa e cidadã. “Aprender e ensinar sobre as práticas da cultura corporal de movimento significa expandir o conhecimento [...] a partir de diferentes eixos, tornando o processo de aprendizagem ainda mais significativo e diversificado” (Darido, 2020, p. 32).

Ao desenvolver essa discussão, Darido (2020, p. 32) também observa que muitos docentes ainda enfrentam dificuldades em compreender que a aula de Educação Física deve ir além da prática corporal em si. É necessário considerar que existem conhecimentos, conceitos e valores que precisam ser compreendidos criticamente, entre eles o da dimensão cultural das práticas corporais. “A Educação Física tem responsabilidade com o conhecimento desta dimensão [...] que vai muito além do mero exercitar-se [...] há o desafio em construir um saber com esse fazer”, afirma a autora. Tal articulação entre saber e prática permite que as aulas de Educação Física ofereçam experiências significativas de movimento e promovam a compreensão crítica dos conteúdos, além de abrir espaço para múltiplas formas de expressão da linguagem corporal.

Quando se considera, por exemplo, os povos indígenas, compreende-se que suas práticas corporais são expressões da cultura de cada etnia, possuindo sentidos e significados próprios, vinculados ao contexto social em que estão inseridas (Almeida et al., 2010). Nesse cenário, a Educação Física pode desempenhar um papel relevante ao possibilitar a ressignificação dessas práticas por meio de posturas pedagógicas que favoreçam o diálogo, o reconhecimento e a problematização crítica durante as aulas (Pereira, 2021a).

A educação física nos espaços indígenas

As produções científicas que abordam a Educação Física no contexto das escolas indígenas ainda são notoriamente escassas. Parafraseando o historiador Mário Ipiranga (2016, p. 12), “não é muito fácil escrever sobre um tema quando a bibliografia essencial não existe no nosso melhor repositório de livros”. Além da carência de material bibliográfico, o tema é envolto por incertezas e questionamentos quanto à pertinência e à aceitação da Educação Física como área de conhecimento nos contextos indígenas.

Segundo o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (Brasil, 1998), em muitos povos indígenas os conhecimentos relacionados à Educação Física são tradicionalmente transmitidos de geração em geração, por meio de práticas culturais e métodos próprios de aprendizagem. Essas

práticas fazem parte do repertório cultural dos estudantes, independentemente da escolarização formal. Por essa razão, tem-se verificado, em diversas comunidades, uma resistência à inserção da Educação Física nos currículos escolares, sobretudo quando proposta a partir de modelos externos às cosmologias e pedagogias indígenas.

Conforme registra o próprio *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (Brasil, 1998, p. 323):

Para alguns grupos indígenas, é possível que não haja nenhuma razão para se ensinar Educação Física na escola. Pode ser que eles considerem que a educação corporal informal (fora da escola) e as atividades físicas desenvolvidas no dia a dia e nos rituais são suficientes para a formação de suas crianças e seus jovens. Se a decisão for essa, ela precisa ser respeitada.

Apesar das resistências mencionadas, as investigações sobre a temática evidenciam que a Educação Física no contexto escolar indígena pode desempenhar um papel significativo na revitalização das culturas corporais desses povos, contribuindo para a valorização de suas práticas tradicionais. Conforme destaca Pereira (2006), essa área do conhecimento pode atuar na preservação de saberes milenares, ao mesmo tempo em que oferece aos estudantes indígenas experiências de lazer, socialização e convivência mais prazerosa e harmoniosa, respeitando suas especificidades culturais.

A Educação Física Escolar Indígena poderá sistematizar os conhecimentos tradicionais dentro da cultura corporal de movimentos agregando valores dos conhecimentos do domínio do comportamento humano: cognitivo, psicomotor e afetivo-social [...], servindo também, para divulgar os aspectos corporais das culturas indígenas para a sociedade brasileira, como também estimular a troca de conhecimentos e técnicas dos povos indígenas entre si (Pereira, 2006, p. 3).

Nas escolas indígenas, as aulas de Educação Física podem configurar-se como espaços pedagógicos relevantes para a sistematização de saberes

relacionados a práticas corporais e esportivas como o voleibol, o futebol e o atletismo, que chegam às comunidades indígenas tanto por meio do contato com os não-indígenas quanto pela reprodução dessas práticas pelos próprios adultos nas aldeias. Além disso, a inserção da Educação Física no currículo pode contribuir de forma significativa para a promoção da saúde dos povos indígenas, atuando na prevenção do sedentarismo, da obesidade, do diabetes e de outras enfermidades associadas à incorporação de hábitos decorrentes do contato com a sociedade envolvente. Tais mudanças, muitas vezes, implicam o abandono de práticas tradicionais da cultura indígena, o que reforça a importância de uma Educação Física sensível à interculturalidade e articulada aos valores e modos de vida originários. Nesse sentido, o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (Brasil, 1998) reconhece a relevância dessa área do conhecimento no processo de formação integral dos estudantes indígenas, desde que respeitados os saberes próprios e as especificidades socioculturais de cada povo.

O currículo de Educação Física pode estar a serviço de um trabalho de “revitalização” da cultura corporal de movimento indígena. É claro que, nesses casos, não basta apenas estimular os alunos a “praticarem” essas atividades. É necessário tentar descobrir junto com os estudantes os significados culturais daquele jogo, dança, luta, técnica ou brincadeira, e, principalmente, refletir sobre os motivos pelos quais essas práticas foram “abandonadas”. Desse modo, a escola estaria contribuindo para superar o “vazio” da transmissão de conhecimentos e valores corporais entre as antigas e as novas gerações (RCNEI, 1998, p. 327).

O currículo de Educação Física, além de colaborar com a revitalização das culturas indígenas e com a superação da lacuna existente na transmissão de saberes e valores corporais tradicionais, pode também contribuir para a formação de estudantes capazes de refletir criticamente sobre os benefícios da prática da Educação Física Escolar. Tal formação permite que, articulando os conhecimentos oriundos de sua própria cultura com os conteúdos aprendidos nas disciplinas escolares, os alunos indígenas possam conhecer, analisar e avaliar criticamente os elementos constitutivos da cultura corporal de

movimento da sociedade envolvente, decidindo, com autonomia, sobre seu interesse ou pertinência (Brasil, 1998).

Embora cada povo indígena possua uma cultura própria, com formas específicas de organização social e práticas corporais singulares, as práticas corporais da sociedade envolvente podem contribuir, quando respeitosamente mediadas, para a assimilação de valores, normas e comportamentos, desde que estejam em consonância com as tradições de cada etnia. Conforme destacam Almeida et al. (2010, p. 63), “no plano simbólico, constituem-se em vivências lúdicas, expressões e linguagens com sentidos e significados que emergem dos contextos nos quais são realizadas”, ressaltando ainda que, nas sociedades indígenas, a transmissão das técnicas corporais desempenha papel fundamental na preparação do indivíduo para o exercício adequado dos papéis sociais dentro da comunidade.

Nesse sentido, as práticas corporais estão diretamente relacionadas à cosmologia que estrutura o *modus vivendi* e a visão de mundo dos povos indígenas. Essas práticas, segundo Almeida et al. (2010, p. 63), “sendo compartilhadas nas aldeias, se conformam no cotidiano”, podendo manifestar-se por meio de jogos, brincadeiras, rituais, danças, pinturas e adornos corporais, entre outras expressões, representando “uma identidade fundamentada nos sentidos e significados específicos de cada cultura”.

A esse respeito, os jogos e as brincadeiras, enquanto conteúdo da Educação Física Escolar, oferecem aos alunos indígenas oportunidades de socialização e de aprendizagem sobre o contexto cultural em que estão inseridos — um contexto que demanda constante ressignificação. Tenório e Silva (2014, p. 86) afirmam que “muitos jogos, brincadeiras e danças dos povos indígenas são manifestações humanas que não foram esportivizadas, justamente por não serem permeadas pela ideologia capitalista”, e destacam que essas práticas permitem às crianças indígenas construírem a realidade por meio da criatividade e da imaginação que se expressam na dinâmica do brincar.

A seguir, propõe-se uma análise mais aprofundada da infância indígena. Contudo, antes de adentrar esse universo, o estudo apresenta uma abordagem sobre os jogos e as brincadeiras, delineando seus significados e as características culturais que lhes são inerentes. Como bem observa Magalhães

(2003, p. 117), “brinquedo e criança são palavras estreitamente associadas. Todas as sociedades reconhecem o brincar como parte da infância”. Em consonância, Friedmann (2020, p. 16) complementa: “todos os adultos levam viva, dentro de si, a sua criança e um baú repleto de memórias”.

A infância na vida da criança indígena

A prática das brincadeiras é uma expressão cultural ancestral, cujas raízes remontam à Antiguidade. Diversos estudos apontam que muitos dos brinquedos presentes no cotidiano das crianças contemporâneas têm origem na Grécia Antiga, onde já se observava uma rica variedade de jogos e objetos lúdicos. Dentre os brinquedos utilizados naquele período, destacam-se os jogos de ossinhos, os arcos, as bonecas e os cavalos, que faziam parte do universo infantil e cumpriam importante função no desenvolvimento das crianças (Parnoff et al., 2023). Essas práticas, além de promoverem o lazer, também favoreciam a aprendizagem e a socialização desde os primeiros anos de vida.

Corroborando essa perspectiva histórica, Manson (2014) evidencia que, em Atenas, durante o século V a.C., havia um comércio estruturado de brinquedos. Um exemplo notável eram as bonecas de terracota, produzidas a partir de moldes e amplamente distribuídas pelas regiões do Mediterrâneo. Essas bonecas eram adquiridas no comércio e oferecidas às crianças como brinquedos, demonstrando que o brincar já possuía valor social, econômico e cultural na antiguidade clássica. Esse dado reforça a longevidade e a relevância histórica das práticas lúdicas como parte constitutiva das infâncias humanas em diferentes tempos e espaços.

Representações figuradas em vasos ou em lápides, o estudo do vocabulário e dos raros textos existentes em grego e em latim fornecem, assim, um conjunto consistente que comprova a consumação infantil de brinquedos na Grécia antiga, no mundo romano – inclusive no domínio galorromano – e a extensão cristã do Egito. Corporações como as de ceramistas para brinquedos gregos de terracota ou os artesãos coptas foram profissionais dedicados parcialmente ao serviço dessa produção (Manson, 2014, p. 4).

Ao longo do tempo, o ato de brincar passou por transformações significativas, variando de acordo com a faixa etária das crianças, seus interesses e os valores sociais predominantes em cada período histórico. Essas mudanças refletem a estreita relação entre o brincar e os contextos culturais nos quais ele está inserido. A partir do século XIX, com o avanço da industrialização e o fortalecimento do mercado consumidor infantil, os brinquedos tornaram-se mais numerosos e começaram a ser amplamente produzidos, muitas vezes com usos sugeridos ou determinados por seus próprios fabricantes (Manson, 2014). Essa padronização do brincar marca uma transição importante, em que a espontaneidade da ludicidade tradicional cede espaço à lógica da produção em massa e ao consumo orientado. As figuras a seguir ilustram alguns exemplos de brinquedos utilizados na Antiguidade, demonstrando a continuidade e a diversidade das práticas lúdicas ao longo da história.

Figura 1 – Brinquedo de cavalo do Egito Antigo



Fonte: Nogueira (2020)

Figura 2 – Boneca terracota: começo do século IV. a.C



Fonte: Ribacina (2016)

Ao analisar a evolução das brincadeiras ao longo do tempo, Friedmann (2011) relembra um período em que a vida social infantil era marcada por intensa riqueza e dinamismo, expressos nas brincadeiras coletivas. Para a autora, essas práticas lúdicas funcionavam como “fórmulas condensadas de vida, modelos em miniatura da história e destino da humanidade”, configurando-se como fenômenos sociais amplamente participativos. No entanto, com o passar do tempo, essas manifestações perderam gradativamente seus vínculos com a coletividade e o simbolismo religioso que as sustentavam, tornando-se práticas mais individualizadas e desvinculadas do contexto comunitário original.

Ao discutir as especificidades do ato de brincar, Kishimoto (2014) propõe uma reflexão sobre as distinções entre a brincadeira tradicional e a brincadeira popular, bem como sobre os diferentes modos de brincar entre as gerações no Brasil. A autora evidencia que o brincar carrega marcas culturais e históricas, e que a compreensão de suas formas e significados exige atenção às transformações sociais, à mediação geracional e à influência dos contextos urbanos, midiáticos e escolares na experiência lúdica da infância contemporânea.

há ainda em rincões afastados no país, crianças que continuam utilizando os ossinhos para representar animais e fazendas em suas representações imaginárias. Crianças que vivem no Pará, na ilha de Combu, cercada pelo rio Guamá, vivem isoladas da capital Belém, que só se atinge por barco. A geografia delimita a vida da população que vive da pesca e da extração de frutos do açaí [...] esse modo de vida levam as crianças a reproduzirem o mundo do trabalho adulto brincando de pescar, de dirigir barcos, de vender açaí e produzir barcos com palmeiras de buriti [...]. A população local utiliza também a palmeira de buriti, dotada de um caule poroso para produzir brinquedos. A madeira, que por sua porosidade torna-se leve e de fácil manipulação, expande o artesanato dos brinquedos populares (Kishimoto, 2014, p. 85).

Ainda no âmbito da análise desenvolvida por Kishimoto (2014), observa-se que muitas brincadeiras tradicionais carregam em si a produção cultural de determinados povos, situando-se em contextos históricos específicos. Essas manifestações lúdicas frequentemente integram uma cultura não institucionalizada, mas viva e dinâmica, caracterizada pela oralidade e pela constante transformação. Trata-se de um patrimônio imaterial que se reinventa a cada geração, incorporando criações anônimas e espontâneas das crianças, que atualizam e ressignificam as formas de brincar à medida que novas experiências e referências culturais emergem. Dessa forma, o brincar tradicional não é estático, mas sim um reflexo contínuo da criatividade coletiva e das práticas culturais em fluxo.

É uma cultura que se caracteriza pelo anonimato, pela tradição de agrupamentos infantis que os reproduzem, especialmente pela oralidade, que ficam gravados na memória das infâncias, que se conservam e se modificam pelo poder criativo do brincante. Embora antiga é também nova porque dispõe de uma estrutura cujo conteúdo se renova a cada brincadeira. Tais brincadeiras evidenciam o pertencimento de crianças e jovens a um grupo social que convive e partilha dos mesmos signos culturais, socializando -se, indicando seu lugar na sociedade e criando identidades (Kishimoto, 2014, p. 85).

Corroborando com esses pressupostos, Pontes e Magalhães (2003, p. 117) afirmam que a vinculação entre infância e cultura pode ser claramente observada nas brincadeiras e jogos tradicionais e populares, especialmente naqueles que ocorrem em espaços públicos, como as ruas. Essas manifestações lúdicas são marcadas por características como o anonimato, a transmissão oral, a conservação intergeracional, a tradicionalidade e, em certa medida, a universalidade. Segundo os autores, “apesar de os jogos tradicionais caracterizarem uma cultura local [...] é interessante a existência de certos padrões lúdicos universais, mesmo observando-se diferenças regionais”. Como exemplo dessa condição, citam-se brincadeiras como a cabra-cega e a peteca, que, embora ocorram em contextos socioculturais distintos, mantêm estruturas de regras semelhantes, evidenciando a permanência de elementos comuns no universo lúdico infantil.

A brincadeira de cabra-cega⁶ consiste na formação de um grupo de crianças que escolhe uma delas para ser vendada. A criança vendada deve, por meio do tato e da escuta, tentar encontrar e identificar os demais participantes que se movimentam ao seu redor, tornando a brincadeira dinâmica e desafiadora. Já a brincadeira com peteca⁷ ou bolinha de gude, segundo descreve Correia (2012), envolve a formação de um círculo no chão, no qual as crianças se posicionam a certa distância e lançam suas bolinhas — geralmente feitas de vidro maciço, com cores variadas e tamanhos diversos — com o objetivo de retirar as demais do círculo. A criança que consegue remover uma bolinha da área delimitada toma posse dela, o que adiciona um elemento de competição à brincadeira. Essas práticas lúdicas, retratadas em imagens e descrições etnográficas, ilustram a riqueza e a diversidade dos jogos tradicionais enquanto expressões da cultura popular infantil.

⁶ Já existia entre os romanos no século III a.C. com o nome de murinda e cultivada também na Espanha com o nome de galinha cega, na Alemanha com a denominação vaca -cega, na França como colinmaillard e nos Estados Unidos com o nome de blindman's buff (Pontes; Magalhães, 2003).

⁷ Conhecida no Estado do Amazonas e Pará como peteca e conhecida, no mundo de língua inglesa, como game of marble e, em grande parte do Brasil, como jogo de bola de gude (Pontes; Magalhães, 2003).

Figura 3 – Brincadeira caba-cega



Fonte: Click Escola (2024)

Figura 4 – Jogo bolinha de gude ou peteca



Fonte: Mapa do brincar (2024)

As brincadeiras infantis, para além de seu caráter lúdico, configuram-se como importantes meios de aprendizagem social e de mediação cultural, conforme apontam Pontes e Magalhães (2003). Trata-se de práticas que articulam vivências, valores e simbolismos de determinada comunidade, assumindo papel fundamental na construção das identidades infantis. No entanto, como observa Kishimoto (2014), as brincadeiras também podem assumir uma função terapêutica e de resiliência em contextos de crise. Em diferentes épocas e lugares, o ato de brincar foi mobilizado como estratégia de proteção emocional frente a situações traumáticas vivenciadas por crianças, tais como guerras, catástrofes naturais e abandono familiar.

A autora exemplifica essa função reparadora do brincar com o terremoto ocorrido na Armênia, em 1980, que motivou a mobilização de educadores brasileiros na elaboração de propostas pedagógicas voltadas à Educação Infantil, tendo os brinquedos como elementos centrais. De forma semelhante, o terremoto que atingiu a região de Quindío, no sudeste da Colômbia, em 2012, incentivou a organização de eventos voltados à discussão da importância do brincar como instrumento de apoio às crianças e suas comunidades. No Japão, país frequentemente afetado por terremotos e tsunamis, também se reconhece a relevância das práticas lúdicas em contextos de calamidade, sendo comum a organização de caravanas que distribuem brinquedos a crianças impactadas por tais eventos. “Em momentos de crise, os

países tendem a buscar alternativas mais criativas, incluindo o brincar”, destaca Kishimoto (2014, p. 86). A autora também ressalta que a experiência do brincar deve considerar as diferenças individuais, as escolhas culturais e de gênero, os repertórios da cultura popular e a diversidade dos territórios. Nesse sentido, cita as crianças ribeirinhas, que utilizam elementos naturais — como o rio, as árvores e os cipós — como parte de suas brincadeiras, demonstrando como o ambiente e a imaginação se entrelaçam para produzir experiências lúdicas enraizadas nas geografias culturais da infância.

A sociedade, em cada tempo e espaço, oferece recursos do mundo natural, social e cultural que são utilizados pelas crianças em suas temporadas de brincadeiras. Mudam os recursos e permanece a estrutura do brincar [...] Se em tempos passados a temporada do brincar era definida pelas estações climáticas – da primavera com árvores que davam frutos para jogar, como castanhas, construir boneca com palha de milho, nas safras do milho, de pipas que se elevavam aos céus com os ventos de agosto – hoje são outras ações que iniciam novas temporadas de brincadeiras: eventos sociais, esportivos e culturais que trazem ao ar as pipas coloridas (Kishimoto, 2014, p. 86).

A ludicidade manifesta-se como uma dimensão essencial da infância, caracterizada por sua capacidade de se expandir e transformar continuamente, adaptando-se a novos cenários sem, contudo, perder sua essência. Seu verdadeiro sentido permanece atrelado ao desenvolvimento integral da criança, ao colaborar para a ampliação do universo simbólico, o estímulo à criatividade e à imaginação, aspectos fundamentais à evolução das habilidades motoras e cognitivas que, por sua vez, favorecem a apropriação significativa dos conhecimentos (Andrade *et al.*, 2021).

As brincadeiras, conforme aponta Porto (2008, p. 5), constituem-se como uma linguagem que atravessa toda a experiência humana. São expressas por meio de gestos, sons, inflexões, declarações, imagens e outras formas simbólicas que se inter-relacionam, compondo um sistema comunicativo complexo e profundamente enraizado no cotidiano. Trata-se, portanto, de uma forma de expressão rica, que ultrapassa o entretenimento e se consolida como

elemento estruturante da infância. Nessa mesma direção, Souza e Francisco (2017, p.310) destacam que, ao brincar, “a criança solta sua imaginação, estimula sua capacidade, torna-se mais espontânea, enfrenta os desafios com mais facilidade”, o que demonstra que o brincar mobiliza competências internas fundamentais ao desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança. Corroborando essa perspectiva, Silveira e Cunha (2014, p. 49) afirmam que, para a criança, o ato de brincar é uma manifestação natural de sua existência, revelando sua forma própria de estar e se expressar no mundo.

As crianças assumem de forma natural o ato de brincar. Elas vivenciam “as brincadeiras como verdade existencial”, pois são capazes de mergulhar nessa experiência de forma simples e absoluta. A brincadeira é uma imaginação que só a criança, com toda a sua liberdade e pureza, é capaz de vivê-la na sua essência.

Diversos estudos vinculados à psicologia infantil têm se dedicado a compreender o papel e a importância do brinquedo no processo de desenvolvimento da criança. Autores como Piaget, Vygotsky e Wallon debruçaram-se sobre essa temática, investigando as contribuições das atividades lúdicas para a formação integral da infância. No caso de Jean Piaget (2010), sua teoria enfatiza o caráter construtivo do desenvolvimento cognitivo infantil, rejeitando a ideia de que os conhecimentos são inatos ou herdados passivamente. Para o autor, a criança constrói seus esquemas de ação a partir das interações com o ambiente, por meio de atividades motoras, visuais, táteis e auditivas. Tal construção depende não apenas das condições biológicas e psicológicas, mas também dos estímulos e recursos oferecidos pelo meio social e físico em que a criança está inserida.

Sob essa perspectiva piagetiana, o ato de brincar permite à criança apropriar-se do mundo à sua maneira, sem compromisso com a lógica da realidade objetiva. A interação com os objetos se dá pelo sentido que a criança atribui a eles, mobilizando o simbolismo como forma de expressão e conhecimento. Como destacam Cotonhoto et al. (2019, p. 39), na teoria de Piaget, “as brincadeiras constituem-se em vínculos importantes na construção do conhecimento”. O autor ainda salienta que a brincadeira livre, embora não

estruturada, possui regras implícitas que orientam o comportamento das crianças em determinados momentos, revelando a complexidade da organização interna da atividade lúdica.

Lev Vygotsky (2019), por sua vez, aprofundou-se na análise do papel das experiências sociais e culturais no desenvolvimento infantil, especialmente por meio do jogo simbólico. Em sua concepção, o brincar configura uma situação imaginária na qual a criança experimenta uma forma de aprendizagem espontânea e harmoniosa. Para esse autor, o brinquedo tem um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo, pois é por meio dele que a criança passa a agir em níveis internos e simbólicos, superando a dependência de estímulos externos e sensoriais. Vygotsky (2019, p. 131) argumenta que, no brinquedo, “a regra vence porque é o impulso mais forte. Tal regra é uma regra interna, uma regra de autocontenção e autodeterminação e não uma regra que a criança obedece à semelhança de uma lei física”. Assim, o brincar é visto como uma forma de mediação entre o desejo e o dever, entre o prazer e o controle, sendo central para o desenvolvimento da autonomia e da consciência.

Henri Wallon (2010), por fim, classifica as atividades lúdicas em funcionais, aquisitivas e de construção. Para o autor, o brincar é uma forma de exploração que possibilita à criança interagir com o espaço que a cerca, promovendo a comunicação, a socialização e a formulação de ideias. A ludicidade, nesse contexto, também favorece a memória e a aprendizagem, sendo indispensável que as crianças tenham acesso ao brincar de forma livre e espontânea, como condição essencial para seu desenvolvimento global.

Nesse conjunto de reflexões teóricas, comprehende-se que as brincadeiras constituem um meio privilegiado de aprendizagem e expressão infantil. À medida que se desenvolvem, as crianças transferem para o brincar os conhecimentos adquiridos em suas vivências cotidianas, recombinação-os de forma criativa. Como observa Porto (2008, p. 4), nessas combinações — muitas vezes inusitadas aos olhos dos adultos — as crianças revelam suas próprias visões de mundo e suas descobertas, tornando o brincar um campo fértil de significação e elaboração da experiência.

Olhar para o brinquedo é se confrontar com o que se é ou, ao menos, com a imagem do mundo e da cultura que se

quer mostrar à criança. O brinquedo é um objeto que traz em si uma realidade cultural, uma visão de mundo e de criança (Porto (2008, p. 4).

Enquanto os brinquedos têm a função de remodelar e transformar a realidade, ao reproduzirem simbolicamente uma totalidade social e incorporarem elementos de um imaginário preexistente, os jogos, por sua vez, ocorrem em um tempo e espaço definidos, com uma sequência própria que organiza a dinâmica da brincadeira (Kishimoto, 2010). Ambos, no entanto, compartilham o potencial formativo e expressivo da ludicidade.

De acordo com as análises de Cotonhoto et al. (2019), tanto os jogos quanto as brincadeiras, em diferentes momentos e espaços, contribuem para a construção do conhecimento infantil, ao oferecerem situações-problema e experiências que envolvem o corpo e a mente. Essas práticas favorecem a sociabilidade e o desenvolvimento de reações afetivas, cognitivas, sociais, morais e culturais. No contexto educacional, determinados tipos de jogos são intencionalmente utilizados com o objetivo de estimular o raciocínio lógico-matemático e a aprendizagem de conteúdos linguísticos, demonstrando sua relevância como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.

Ao jogar, a criança desenvolve alguns aspectos sociais e cognitivos que serão úteis no futuro. Desse modo, dos jogos de exercício, a criança herda o prazer funcional, e a partir dele ela pode encarar o trabalho não como sacrifício, mas como algo prazeroso e satisfatório (Cotonhoto et al., 2019).

Jean Piaget conferiu significativa importância aos jogos e às brincadeiras no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem da criança, organizando-os em três categorias distintas: o jogo simbólico, no qual a criança explora e recria situações que lhe serão úteis futuramente; o jogo de regras, que introduz a criança ao convívio com limites, normas e restrições, favorecendo o desenvolvimento de noções de solidariedade e de convivência coletiva; e o jogo de exercício sensório-motor, considerado a forma mais elementar de jogo, caracterizado pela repetição de gestos e movimentos (Cotonhoto et al., 2019).

Tais categorias revelam o papel do brincar como prática estruturante do pensamento e das relações sociais na infância.

Dentro dessa perspectiva construtivista, Camargo e Bronzatto (2015, p. 60) destacam a eficácia dos jogos de regras no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático das crianças, defendendo metodologias educacionais que favoreçam o uso desses jogos no ambiente escolar. Os autores argumentam que, por meio do jogo, os alunos assimilam realidades intelectuais que, ao serem interiorizadas, possibilitam transformações progressivas em suas estruturas cognitivas: “A própria evolução interna que se seguirá fará com que os jogos das crianças se transformem pouco a pouco em construções adaptadas”.

Silveira e Cunha (2014) também reconhecem a centralidade dos jogos e das brincadeiras no processo de formação infantil, compreendendo essas atividades como uma necessidade vital da criança. Para os autores, tais práticas possuem uma essência que é fundamental para o desenvolvimento cultural e social, representando formas de aprendizado sociocultural e de incorporação dos valores da cultura local. “A criança é invadida pela cultura local e o modo como os grupos se organizam socialmente é o melhor caminho para a compreensão da transmissão cultural” (Silveira; Cunha, 2014, p. 43), afirmam.

Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras configuram-se como momentos de expressão integral da infância, possibilitando à criança vivenciar experiências de risco controlado, de experimentação, de expressão emocional e de aventura, conforme salientam os mesmos autores (Silveira; Cunha, 2014, p. 52): “são momentos para se arriscar, experimentar o novo, aventurar-se, exprimir emoções e assumir a infância integralmente”. No entanto, os autores também alertam para o progressivo desaparecimento de muitas brincadeiras tradicionais — como ciranda-cirandinha, cabra-cega, queimada, pião, saltar à corda, macaca, pedrinhas e pega-pega — que outrora compuseram o cotidiano de diversas gerações. Essa substituição deve-se, em grande parte, à crescente influência dos meios de comunicação digitais, que oferecem outras formas de entretenimento por meio de jogos e brincadeiras virtuais, impondo novas lógicas e formatos ao universo lúdico infantil. Ainda assim, os jogos e as brincadeiras persistem como elementos essenciais da cultura da infância, embora assumam novas expressões e denominações adaptadas ao tempo presente.

É compreensível que os jogos e brinquedos se vão modificando ao longo do tempo, mas os que resistem à metamorfose representam as urgências imutáveis do ser humano e acabam por permitir a continuidade de uma cultura que faz parte da nossa ancestralidade. Na verdade, a memória cultural faz parte do ser e, na medida em que a criança vivência o brincar de ontem, esse brincar toma outra dimensão, ou seja, passa a ser reestruturado, ajustando-se à época (tempo e espaço) em que acontece, ganhando novas designações. Deste modo, possibilitam que os jogos e as brincadeiras “renasçam do baú” e continuem sendo parte indissolúvel do universo infantil, pois os jogos são apenas “reinventados”, modificados, trazendo consigo a sua raiz (Silveira; Cunha, 2014, p. 51).

Jogos e brincadeiras constituem formas distintas e complementares de interpretar e apreender o mundo, especialmente na infância. Como observa Carvalho (2009, p. 38), “[...] brinquedos, brincadeiras [...] expressam o olhar infantil, olhar construído no processo histórico de diferenciação do adulto”. Trata-se, portanto, de uma linguagem própria da criança, que revela suas formas de compreender, representar e interagir com a realidade. Nesse sentido, a dimensão universal do brincar representa uma oportunidade valiosa para o processo de aprendizagem, devendo ser estimulada e valorizada no contexto escolar. Cabe à escola reconhecer a importância do lúdico, incorporando em sua proposta pedagógica espaços e tempos dedicados ao brincar, e compreendendo a linguagem lúdica como elemento fundamental para a expressão da motricidade, da corporeidade e da criatividade infantil (Almeida, 2017).

Nas comunidades indígenas, as brincadeiras integram a vida cotidiana das crianças desde os primeiros anos de vida, ocorrendo em contextos de interação livre e espontânea. Tais práticas direcionam a criança indígena ao conhecimento do mundo que a cerca por meio da imaginação e da atribuição de sentidos simbólicos, permitindo que ela se conecte ao ambiente e à cultura de sua comunidade. Atividades como subir em árvores, tomar banho no rio, brincar com galhos, pedras e outros elementos naturais constituem vivências incorporadas de forma sensível e significativa. Diante disso, reafirma-se a importância de reconhecer o brincar — em suas múltiplas formas e contextos — como uma linguagem essencial para o desenvolvimento integral da criança,

seja em espaços escolares ou em territórios tradicionais. Valorizar essas experiências é também promover uma educação que respeita a diversidade cultural e a riqueza das infâncias.

O modo ser criança indígena

A infância pode ser compreendida como uma condição de ser criança, porém essa condição não se manifesta de forma homogênea, pois está inserida no campo das relações sociais e culturais. Conforme pondera Andrade (2018), a vivência da infância varia de acordo com o contexto sociocultural em que se desenvolve, sendo que cada sociedade constrói, com base em seus valores, crenças e práticas, critérios próprios para compreender o que é ser criança.

Na região amazônica, onde muitos povos indígenas mantêm vivas suas línguas, crenças, rituais e modos de vida, transmitidos oralmente entre gerações, as crianças indígenas são inseridas, desde muito cedo, nas práticas e tradições de suas comunidades. Elas participam ativamente das atividades cotidianas e transitam livremente pelos espaços da aldeia, incorporando de forma orgânica o conhecimento tradicional. Nesse contexto, Araújo (2014, p. 28) destaca que, para as comunidades indígenas, “as crianças são os olhos e os ouvidos, sendo importantes mediadoras nas diversas entidades cósmicas”, indicando a relevância espiritual e social que lhes é atribuída.

Falar sobre a infância indígena, conforme argumentam Zolia e Peripolli (2010), exige sensibilidade e a consciência de que se está adentrando um universo altamente complexo e diverso. Trata-se de um cenário multiétnico, composto por povos com diferentes línguas, modos de vida, cosmologias e formas próprias de entender o mundo. Os autores afirmam ser necessário “nos vestir da sensibilidade [...] para, com o olhar atento, captar e nos deixar seduzir pelas coisas mais simples do mundo; lançando um olhar infantil sobre a realidade indígena para vê-la com os olhos de uma criança” (p. 10), defendendo uma abordagem respeitosa, que valorize os saberes e vivências das infâncias indígenas em sua pluralidade.

Embora ainda exista um grande vazio de informações e representações sobre as crianças indígenas no Brasil, Tassinari (2007, p. 12)

destaca que, nas últimas décadas, a produção científica tem buscado compreender mais profundamente as formas como essas crianças vivenciam sua infância. Os primeiros estudos voltaram-se para a observação da autonomia e independência infantil, bem como para a postura dos adultos diante das ações e comportamentos das crianças, marcadas, muitas vezes, pela ausência de castigos físicos e de restrições autoritárias. Segundo a autora, “a liberdade e autonomia infantis foram muitas vezes interpretadas como ausência de autoridade dos pais e inexistência de uma pedagogia nativa ou de formas sistematizadas de ensino e aprendizagem”, quando, na realidade, revelam modos outros de educar, próprios de cada povo.

Compartilhando dessa compreensão, Munarim (2011, p. 381) afirma que as crianças indígenas desfrutam de liberdades de escolha que, sob a ótica da cultura ocidental, podem parecer inusitadas ou até mesmo inaceitáveis. “Quando as analisamos, sempre olhamos pelo ponto de vista da tutela, nos espantando o respeito de uma tribo à escolha das crianças”, observa a autora. Ela salienta que a criança indígena ocupa um lugar social significativo dentro de sua cultura, sendo reconhecida como sujeito de saber, capaz, inclusive, de deter conhecimentos superiores aos dos adultos em determinados contextos.

Enquanto fechamos os portões com cadeados e delimitamos os espaços de movimento com grades e concretos, além dos tempos ocupados com atividades extraclasse, crianças indígenas nos ensinam [...] a liberdade para experimentar sensações junto à natureza ampliam nosso repertório de conhecimentos sobre o mundo em que vivemos. Nos ensinam que as sensações e movimentos são instrumentos importantes do aprendizado e da expressão dos conhecimentos em elaboração (Munarim, 2011, p. 385).

A liberdade na infância indígena é compreendida como um elemento central da vivência cotidiana das crianças, que circulam livremente por todos os espaços da comunidade e estabelecem relações com todos os seus membros — adultos, jovens e outras crianças. Embora a relação mais próxima se dê com a mãe e a avó materna, figuras tradicionalmente responsáveis pelos cuidados desde o nascimento, essa ampla possibilidade de interação com os diferentes

sujeitos da aldeia constitui o primeiro passo para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, que ocorrem de forma contínua e integrada às situações sociais do cotidiano (Zoia; Peripolli, 2010).

Ao analisar os aspectos histórico-culturais da infância Apinayé⁸, Locatelli e Rezende (2023) destacam que a vivência infantil é marcada por uma intensa participação nos rituais, tradições e costumes da comunidade, sendo esse envolvimento fundamental para a construção da identidade cultural. As crianças não apenas reproduzem os conhecimentos que lhes são transmitidos, mas também os recriam e transformam, inserindo neles sua própria criatividade. No contexto específico do povo Apinayé — pertencente ao grupo Timbira e atualmente localizado em territórios que se estendem do sul do Maranhão e sudeste do Pará até o norte do Parque Indígena do Xingu (Apolinário, 2013) — a infância é entendida como uma etapa singular da existência, em que a criança é tudo o que precisa ser: ativa, criadora e profundamente envolvida com a vida da aldeia. Ela está presente no cotidiano, brincando com terra, subindo em árvores, tomando banho no rio, construindo brinquedos com palha de palmeira, jogando futebol, entre outras atividades. “A criança Apinayé se integra gradativamente à realidade do mundo social, aprende sobre sua cultura e produz suas próprias manifestações, criando seus espaços de aprendizagens”, afirmam Locatelli e Rezende (2023, p. 14). Os autores ressaltam que, como ocorre em qualquer infância, é o processo de socialização que dá sentido à vida cotidiana e permite que a criança se aproprie de sua cultura, criando modos próprios de estar e de agir no mundo.

Nesse mesmo campo de análise, destaca-se o estudo de Cohn (2000), que investiga o processo de desenvolvimento infantil entre os Xikrin⁹, a partir das concepções nativas sobre a infância e o crescimento. A autora observa que, para os Xikrin, a criança é concebida como um ser já composto, ao nascer, por dois elementos fundamentais: o in (corpo) e o karon, este último interpretado

⁸ Os Apinayés fazem parte do grupo dos povos Timbira. Na atualidade, esses povos ocupam uma faixa territorial que se estende desde o nordeste brasileiro (sul do Maranhão) e sudeste do Pará, através de Tocantins e Goiás, até o limite norte do parque indígena do Xingu (Apolinário, 2013).

⁹ Os Kayapó-Xikrin vivem nas Terras Indígenas Cateté e Trincheira Bacajá no estado do Pará. Falam a língua Kayapó (ou Mebengokré), da família lingüística jê, tronco lingüístico Macro-Jê. Reconhecem a semelhança de sua língua com a dos outros grupos e podem também listar as diferenças (ISA, 2023).

por antropólogos como alma ou duplo, formado ainda durante a gestação. O desenvolvimento do recém-nascido (rerekre), que nasce com o corpo mole, é acompanhado por um processo gradual de enrijecimento da pele (ká), até que está se torna dura (ká tox). Essa transformação da pele é essencial para a constituição da pessoa, funcionando como um elo entre sua dimensão social e sua interioridade psicossociológica. É sobre essa superfície — a pele — que se realizam as pinturas corporais, as quais se tornam “pele social”, expressando valores, significados e identidades coletivas. As pinturas não apenas marcam o corpo, mas também operam a conversão dos poderes internos em formas reconhecíveis socialmente, atribuindo à criança seu lugar e papel na coletividade Xikrin.

Os recém-nascidos, enquanto não têm a pele dura, são comparativamente mais vulneráveis à perda de seu karon, especialmente quando zangados; por isso, não se permite que chorem muito, o que sinalizaria o risco da perda irremediável do karon. Em menor grau, essa preocupação se estende a todas as crianças, e diz-se por isso que os adultos, principalmente os pais, não devem brigar com elas, pois elas se afastam chorando e bravas, ficando assim vulneráveis a que um parente morto leve seu karon (Cohn, 2000, p. 199).

Na cultura dos povos Xikrin, o desenvolvimento do corpo da criança é compreendido como um processo que requer a integração entre seus elementos internos, constituindo-se como parte fundamental da constituição do ser. No entanto, conforme explica Cohn (2000), esse desenvolvimento não se restringe apenas aos aspectos corporais internos, mas envolve também a maturação dos órgãos sensoriais — especialmente os olhos e os ouvidos —, considerados essenciais para a aquisição de conhecimentos e para a capacidade de agir adequadamente no mundo. “Para os Xikrin, saber, conhecer, aprender, entender e compreender estão todos inseridos em duas capacidades, a de ver e ouvir” (Cohn, 2000, p. 200). Dessa forma, a aprendizagem, na perspectiva Xikrin, está diretamente relacionada ao aprimoramento das capacidades sensoriais, sendo necessário que a criança desenvolva sua percepção visual e auditiva como condição para tornar-se conhecedora.

Embora o crescimento dos sentidos seja parte do processo natural de desenvolvimento e marcado por características individuais, no contexto cultural Kayapó-Xikrin esse processo pode ser estimulado ou, ao contrário, impedido por meio da ingestão ou contato com determinadas substâncias. Um exemplo emblemático dessa concepção é a interdição alimentar dirigida às crianças: “uma criança não deve comer a cabeça do peixe, sob risco de não se tornar capaz de aprender, e essa comida é reservada aos velhos, aqueles que já sabem e já aprenderam” (Cohn, 2000, p. 201). Tal prescrição reforça a importância simbólica dos alimentos na organização social do conhecimento e nas formas de transmissão intergeracional.

Neste cenário, embora ver e ouvir sejam capacidades indispensáveis ao processo de aprendizagem, os Xikrin atribuem igual relevância ao fortalecimento do coração (*angoro*), concebido como o lugar onde os conhecimentos adquiridos devem ser guardados. Trata-se, portanto, de uma concepção ampliada de aprendizagem, que integra corpo, sensibilidade e afetividade. O momento em que a criança se encontra pronta para aprender não é determinado por parâmetros externos ou por uma autoridade adulta, mas pela própria iniciativa da criança. “Assim o interesse e a motivação para o aprendizado são individuais, e o repertório de conhecimentos adquiridos é dado pela iniciativa, e não pela posição social” (Cohn, 2000, p. 202), afirma a autora, reforçando a valorização da autonomia na construção do saber.

Neste prisma, o aprendizado ocorra majoritariamente de forma individualizada, há também momentos de aprendizagem coletiva, especialmente durante os rituais, quando crianças, jovens e adultos se reúnem para ensaiar cantos e passos ceremoniais. Esses momentos, embora festivos e simbólicos, constituem-se como importantes espaços de transmissão e incorporação dos saberes tradicionais, nos quais a aprendizagem é vivida de forma compartilhada e ritualizada.

No passado, quando os jovens menoronyre permaneciam mais tempo na casa dos homens, diversas situações eram criadas, permitindo um aprendizado pela coletividade dos jovens; por exemplo, eles às vezes eram incumbidos de trazer material para a confecção de adornos, que os velhos faziam em sua companhia, (Cohn 2000, p. 202).

Nestes pressupostos, Cohn (2000) destaca que, na cultura Xikrin, o crescimento infantil não se limita ao desenvolvimento físico, sendo igualmente fundamental o amadurecimento social. As crianças precisam ampliar suas habilidades de convivência e compreensão das normas e valores que definem o que é ou não socialmente aceitável no interior da comunidade. Embora não lhes seja exigida, até certa idade, a assunção de responsabilidades formais, isso não significa que estejam isentas de realizar tarefas consideradas difíceis ou arriscadas para sua faixa etária. No entanto, não se espera que saibam como agir corretamente nessas situações, nem são censuradas ou responsabilizadas por seus erros. Como sintetiza a autora, “os Xikrin dizem que uma criança nada sabe porque ainda é criança, mas tudo sabe porque tudo vê e ouve” (Cohn, 2000, p. 203), revelando uma concepção educativa baseada na observação, na escuta e na vivência gradual.

No cotidiano da aldeia, conforme demonstra o estudo etnográfico de Cohn (2000), as crianças dispõem de ampla liberdade de circulação, muitas vezes maior que a dos próprios adultos. Elas entram e saem das casas, transitam livremente pelos pátios e atuam como mensageiras — especialmente as meninas —, encarregando-se de levar recados ou pequenos presentes. Essas atividades são fundamentais para que desenvolvam o conhecimento da complexa rede de relações sociais que organiza a vida comunitária. As competências e habilidades manifestadas pelas crianças são valorizadas e encorajadas. Os adultos demonstram genuíno apreço ao observarem as crianças imitando cantos tradicionais acompanhados de passos de dança, e as mulheres, por sua vez, costumam reunir seus bebês, promovendo desde cedo a interação entre eles. Tais práticas evidenciam que a infância, entre os Xikrin, é compreendida como um processo ativo de participação e aprendizagem social, no qual brincar, observar e imitar são formas legítimas de aprender a viver em comunidade.

A experiência das crianças xikrin não é, portanto, uma miniatura, ou uma mera imitação, do mundo adulto, mas, de fato, qualitativamente diversa deste. É a partir dela que elas podem mapear os contextos e as relações sociais que constituem a sociedade em que vivem, e nela atuar de um modo que não se confunde com o dos adultos (Cohn (2000, p. 210).

Na convivência cotidiana com a comunidade, as crianças indígenas constroem seu conhecimento sobre o mundo ao redor, desenvolvendo formas próprias de agir e interagir. Essa construção ocorre de maneira contínua e exige atenção constante às atividades diárias e aos processos de aprendizado e transmissão de saberes tradicionais. De acordo com Pinheiro (2015, p. 42), a criança indígena “vai incorporando os conhecimentos culturais transmitidos pelos socializadores secundários, integrando o que aprenderam na socialização primária e construindo o seu próprio conhecimento”. Nesse processo, a aprendizagem não é apenas cumulativa, mas transformadora, pois integra vivências, memórias e experiências compartilhadas.

Entre os povos Sateré-Mawé⁹ — originários da região entre os rios Tapajós e Madeira e atualmente habitantes da Terra Indígena Andirá-Marau, distribuída entre os estados do Amazonas e Pará — a responsabilidade pela formação inicial das crianças recai sobre a família, que transmite valores e saberes fundamentais à constituição da identidade coletiva. Conforme Pinheiro (2015, p. 62), “a confiança se estabelece na consciência das crianças que aprendem a valorizar e se identificar como Sateré-Mawé na luta pela permanência da cultura tradicional”. Essa formação envolve, simultaneamente, o reconhecimento da importância de aprender a ler e escrever, tanto na língua materna quanto no idioma da sociedade envolvente, sem que isso represente o abandono das práticas e valores culturais ancestrais.

Um dos principais marcadores identitários do povo Sateré-Mawé é o ritual de iniciação masculina realizado durante a festa da Tucandeira (*Waymat*), tradicionalmente reconhecido como um rito de passagem. Conforme aponta Barros (2012), esse ritual simboliza a transição da criança para a categoria de jovem, marcando sua transformação em caçador ou guerreiro, pronto para constituir família e assumir responsabilidades no seio da comunidade. Trata-se de um momento de forte significado social e espiritual, que reafirma o pertencimento e fortalece os laços com os princípios coletivos da etnia.

⁹ Os povos Sateré-Mawé são originários de uma grande área entre o rio Tapajós e Madeira, delimitado ao norte pelas ilhas Tupinambaranas (no rio Amazonas) e ao sul pelas cabeceiras do rio Tapajós. Na atualidade os Sateré-Mawé habitam a terra indígena Andirá-Marau, localizada na região do médio Amazonas, entre os estados do Amazonas e Pará. A área está distribuída em cinco municípios distintos: Barreirinha, Parintins, Maués pelo Estado do Amazonas e Itaituba e Aveiro pelo Estado do Pará (Pinheiro, 2015).

Na região do Alto Rio Negro¹⁰, a concepção de infância entre os povos indígenas também carrega significados próprios e profundos. Segundo Vieira e Santos (2022, p. 6), essa etapa da vida não é compreendida como o início de uma nova geração, mas como a continuidade da memória coletiva, em que a ancestralidade se faz presente nas ações cotidianas. O processo de aprendizagem, nesse contexto, valoriza os saberes tradicionais e estimula experiências voltadas à formação de sujeitos que, por meio da vivência, se tornam, por exemplo, “um ser Baniwa” — expressão que denota pertencimento, identidade e inserção no modo de vida coletivo e espiritual do povo.

As crianças indígenas também não são o meio e nem o fim da vida. Pelo contrário, são partes significativas para a continuidade do processo de resistência e construção dos povos tradicionais, tendo em mente que na infância se realiza o trajeto no qual se revive e se conduz os conhecimentos, as identidades e o sentimento sobre a coletividade. Porém, as crianças, por si só, não representam simplesmente o futuro, pois para ter o amanhã, todos da aldeia devem se envolver no percurso formativo, sem separação de responsabilidades, como tem sido feito nas políticas que não convergem para fortalecer, pelo contrário, separam e não atendem nem materializam os direitos dos povos indígenas, que se interligam espiritual e ancestralmente para permanecerem (Vieira; Santos, 2022, p. 6).

Ao traçar um panorama sobre a vida da criança indígena na região do Alto Rio Negro, Vieira e Santos (2022) destacam que os cuidados com a infância se iniciam ainda antes do nascimento, no momento da concepção. Segundo as autoras, esse período já demanda práticas específicas de proteção espiritual, como os benzimentos dos pais — em especial da mãe —, por se acreditar que,

¹⁰ A região do alto e médio rio Negro é tradicionalmente habitada por um conjunto diversificado de povos indígenas que falam idiomas pertencentes a quatro famílias linguísticas distintas como a Ruak, Maku, Tukano e Yanomami. No Brasil, as etnias do Alto Rio Negro se encontram e oito Terras Indígenas (cinco delas homologadas e contíguas, duas ainda a identificar e uma em processo de identificação), situadas nos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Japurá e Santa Isabel, no Estado do Amazonas. A região abriga em torno de 23 povos indígenas, sendo os Arapaso, Baniwa, Bará, Barasana, Baré, Coripaco, Desana, Döw, Hupdá, Karapaná, Kubeo, Makuna, Mirity-tapuya, Nadöb, Piratapuya, Siriano, Tariana, Tukano, Tuyuca, Wanano, Werekena Yanomami e Yuhupde. Cada povo possui sua identidade própria e direitos sobre um território específico (Azevedo, 2005; ISA, 2023).

nesse momento, ocorre simbolicamente a retirada de seu coração. Essa crença está relacionada ao entendimento de que, ao engravidar, a mulher passa a viver voltada para o futuro, centrada na criança que irá nascer em um tempo que ainda não existe, o que a torna vulnerável e, portanto, suscetível à morte. Esse deslocamento temporal da existência materna reforça a necessidade de rituais de resguardo e cuidado espiritual, revelando a complexidade simbólica que envolve o início da vida e a gestação entre os povos indígenas da região.

Quando a mulher confirma a gravidez já tem clareza que deve procurar o pajé para ser benzida e benzer o bebê na barriga, cercando o corpo com proteção, porque existem encantos, seres de outros mundos, que podem fazer mal para as mulheres que estão grávidas. Esse processo ocorre durante toda o período de gravidez, preparando o caminho por onde a criança vai sair, assim como o lugar no qual ela vai nascer (balaio), cercando tudo com benzimento para não atrair nenhuma doença (Vieira; Santos, 2022, p. 3).

Ao prosseguirem em sua análise, Vieira e Santos (2022) relatam que, após a concepção, diversas práticas ritualísticas passam a ser adotadas com o intuito de proteger a mãe e o futuro bebê. Uma das ações centrais envolve o pajé, que é chamado para benzer um cigarro de tabaco, o qual será soprado sobre a cabeça da criança recém-nascida. Esse ritual tem como objetivo assegurar que a criança cresça com saúde, livre de doenças, e esteja protegida contra a ação de espíritos encantados que, segundo as crenças locais, podem trocar o coração ou a alma da criança pela de outro ser. Após aproximadamente uma semana do nascimento, o benzedor retorna para realizar a bênção da água utilizada no primeiro banho da criança, garantindo que ela não se torne chorosa. Durante os primeiros meses de vida, o banho do bebê é feito exclusivamente com água benzida, sendo terminantemente proibido levá-lo ao igarapé nesse período.

As restrições também se estendem aos pais, que devem observar um conjunto de cuidados específicos durante as primeiras semanas de vida da criança, especialmente enquanto o umbigo do recém-nascido ainda não caiu. Nesse período, a mãe não pode realizar esforços físicos ou carregar peso, enquanto ao pai é vedado cortar cebola, capim ou bananeira, além de consumir

banana, sob o risco de provocar sangramento no umbigo da criança. Conforme destacam as autoras, durante os primeiros quinze dias, tudo aquilo que os pais fazem pode afetar diretamente a saúde e o bem-estar do bebê. Assim, o período de resguardo é fundamental para ambos os responsáveis. Como exemplificam Vieira e Santos (2022), se o pai sair para pescar e, no trajeto, avistar uma cobra e se assustar, tal susto pode ser transferido simbolicamente para a criança, causando-lhe grande mal, inclusive a morte. A perda de uma criança, nesse contexto, representa uma ruptura profunda no sentido da vida, tanto para a família quanto para a comunidade como um todo.

Demonstrar afeto e cuidado para com a criança é um princípio basilar na criação indígena na região do Alto Rio Negro. “É preciso carinho, porque se a mãe não consegue dar carinho, o bebê fica fraco, adoece, como se fosse uma criança abandonada”, explicam Vieira e Santos (2022, p. 4). O cuidado com a saúde e a proteção da criança estendem-se mesmo quando ela acompanha os pais em atividades como o cultivo da roça ou a caça, ainda que em tenra idade. Nesses contextos, o pai tem o dever de orientar a criança quanto aos alimentos que devem ser evitados, como, por exemplo, a *manicuera*¹¹ — líquido extraído da mandioca brava —, cuja ingestão inadequada pode trazer riscos à saúde.

Para os povos Baniwa, não existe essa separação como na cultura ocidental de que ao inserir a criança em atividades dos trabalhos de subsistência da família ela esteja sendo explorada e que só deveria brincar. Para o referido povo, a criança está brincando de aprender a fazer cestaria, vai para a roça, vai imitar a mãe, mas não é o dia inteiro, são alguns períodos, porque ela também vai tomar banho no igarapé, no rio e assim, paralelamente, vai aprender, observando o uso do facão, da faca, vai processando tudo naturalmente, aprendendo, e não vai ter problema para realizar essas atividades, porque é parte do processo de crescimento e formação da criança (Vieira; Santos, 2022, p. 4).

¹¹ Trata-se de um mingau que tem como ingrediente principal a calda da mandioca, retirada quando ela é ralada. Para alguns povos indígenas, a manicuera ou manikuera, é um mingau sagrado, que exige prática ritualística muito cuidadosa, em cada momento de sua elaboração (Picanço, 2022; Munduruku; Jesus, 2021).

Outros aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança Baniwa são destacados por Vieira e Santos (2022), revelando práticas educativas tradicionais que se expressam no cotidiano familiar. Uma delas é o uso da expressão “RA”, vocalizada pelas mães como forma de advertência quando a criança se aproxima de algo considerado perigoso. A repetição desse som atua como sinal de alerta, permitindo que a criança, por meio da experiência e da escuta atenta, aprenda gradualmente a reconhecer riscos e desenvolver noções de autoproteção. Esse tipo de interação oral evidencia um processo de aprendizagem baseado na observação e na experimentação direta com o ambiente.

Neste cenário, é prática comum não interferir imediatamente quando a criança cai ou tenta se levantar, permitindo-lhe o esforço necessário para alcançar autonomia motora. Acredita-se que, ao aprender a levantar-se por conta própria, a criança fortalece o corpo e evita tornar-se “molenga”, além de estimular seu desenvolvimento psicológico. Na percepção dos pais, o choro também é valorizado como uma experiência natural e benéfica, pois fortalece a voz e contribui para o exercício da comunicação. Do mesmo modo, comportamentos como brincar, sorrir, gracejar, gritar e gargalhar são compreendidos como expressões fundamentais da vitalidade infantil, sendo incentivados como parte do crescimento integral da criança no contexto cultural Baniwa.

Costuma-se realizar brincadeiras para verificar se os sentidos da criança estão normais ou há alguma dificuldade para falar, ouvir, andar, enxergar, provocando a criança a olhar, se virar, interagir, dando indícios aos pais se pode existir alguma deficiência, por exemplo. Criança tem que brincar, correr, pular, nadar, se soltar, porque isso vai ajudá-la lá na frente a se socializar com qualquer pessoa, fazer amizades com as pessoas com as quais for se encontrando na vida (Vieira; Santos, 2022, p. 5).

Para além das interações lúdicas, os pais também recorrem à prática da contação de histórias como um meio fundamental de formação das crianças. Essas narrativas, profundamente enraizadas na memória coletiva, são consideradas essenciais para a construção da identidade e da consciência

cultural. Cabe especialmente ao pai a responsabilidade pela transmissão desses saberes, ao relatar elementos da cosmologia, da mitologia e dos ensinamentos tradicionais de seu povo. Por meio da oralidade, as crianças têm acesso a conhecimentos simbólicos que orientam seu modo de ser, estar e compreender o mundo, fortalecendo os vínculos com sua ancestralidade.

Começam por histórias mais comuns entre as pessoas da aldeia para irem aprendendo e se habituando a ouvir, viverem aquele momento com os pais. Quando já estão maiores, além das narrativas, os pais começam a dar conselhos para as crianças, explicando o que é a vida, como é, inclusive, ensinando que quando encontrarem uma esposa será o início de outra vida, porque deverão trabalhar, pescar para sustentar a família, demonstrando assim o processo natural que a vida tende a seguir. Durante a contação das histórias, eles reproduzem os sons dos animais, da floresta, do rio, dos seres encantados que habitam a mata, para desenvolver nas crianças a emoção (Vieira; Santos, 2022, p. 5).

Todo o processo formativo das crianças indígenas do Alto Rio Negro é permeado por narrativas e cantigas entoadas pelas mães, que funcionam como orientações para a vida. Nessas canções, reproduzem-se sons da floresta e dos animais, constituindo-se não apenas como expressão estética e sensível, mas também como um importante instrumento de transmissão da língua indígena e de fortalecimento dos vínculos afetivos. As cantigas contribuem diretamente para o aprendizado dos conhecimentos tradicionais, permitindo que as crianças tenham acesso, desde cedo, ao repertório simbólico e linguístico de seu povo. “Todos os conhecimentos permitidos vão sendo apresentados para elas em um processo de formação, principalmente quando toca o Jurupari¹², que desperta as pessoas, trazendo um espírito de ânimo”, destacam Vieira e Santos (2022, p. 6).

Ainda segundo as autoras, a forma como os pais se relaciona com seus filhos está diretamente ligada às orientações recebidas das avós, figuras centrais

¹² Para os povos indígenas, Jurupari representa resistência, a continuidade da vida de todo ser humano, do mundo. Nesse sentido, se um dia acabar o Jurupari, o povo também acaba (Vieira; Santos, 2022).

na transmissão intergeracional dos saberes. A partir dessas orientações, as crianças são ensinadas, por exemplo, sobre os perigos de se lançar à água sem precaução, sobre o momento certo para segurar o remo e sobre o modo adequado de remar. “Tudo que pode ocorrer no cotidiano deve ser ensinado para que o filho siga o lugar, a direção boa [...] e vá aprendendo tudo como se fosse um estudante na escola” (Vieira; Santos, 2022, p. 5). O comportamento da criança é, assim, observado como um reflexo de seu crescimento e aprendizagem. Quando estão felizes, ativas, fortes, alegres e demonstram iniciativa, entende-se que seu desenvolvimento ocorre de forma adequada.

Em síntese, as crianças indígenas do Alto Rio Negro recebem cuidado, atenção e afeto desde o período gestacional. Ao longo de seu desenvolvimento, são continuamente estimuladas a aprender, por meio de vivências que promovem seu amadurecimento integral. Como concluem Vieira e Santos (2022, p. 7), “ousamos reafirmar que ser indígena é compor parte de um todo interligado, materializado [...] em íntima relação com os diversos seres que o formam e constituem elementos para a formação nas infâncias indígenas”. As autoras ainda ressaltam que não há espaço para as infâncias indígenas em contextos em que prevalecem valores que se opõem aos saberes tradicionais, uma vez que o processo educativo indígena se baseia em relações comunitárias, espirituais e ecológicas que não se dissociam do cotidiano e da cosmovisão dos povos originários.

Vieira e Santos (2022, p. 7) afirmam que as infâncias indígenas não seguem as lógicas ocidentais de desenvolvimento, tampouco se submetem a uma aprendizagem centrada em metodologias lúdicas organizadas conforme as etapas formais da escolarização. A aprendizagem, nesse contexto, ocorre de forma contínua e comunitária, “construindo-se em um processo de supervisão” exercido por pais e outros membros da aldeia, por meio de relações estabelecidas com o coletivo. Trata-se de uma formação que se dá como parte da vida cotidiana, em vínculo constante com a identidade cultural do povo. Para Alvares (2004, p. 53), “a criança indígena é o fio que tece as várias dimensões da sociabilidade [...]. É através dela que se inaugura a relação com o outro”, revelando o papel central da infância na manutenção das relações sociais e na perpetuação dos saberes tradicionais.

Locatelli e Rezende (2023) também ressaltam que o primeiro espaço de aprendizado da criança indígena é o quintal, o terreiro, o chão de barro de sua própria casa — lugar onde nasceu e onde se inicia o processo de socialização. Esses territórios constituem seu universo simbólico e afetivo, repleto de brinquedos confeccionados a partir de elementos naturais como palha, madeira, barro e cabaça. Em sua pesquisa sobre a brincadeira das crianças indígenas aymara¹³, Limachi (2021, p. 3) afirma que “uma complexa rede de conhecimentos se expressa nas atividades lúdicas das crianças”, revelando que o brincar, mais do que entretenimento, é um modo de elaborar e comunicar saberes.

Nessa mesma perspectiva, Pereira (2021, p. 44) observa que os jogos e brincadeiras que integram o cotidiano das infâncias indígenas ocorrem nos rios, córregos, matas e na interação direta com os animais e com os elementos da natureza. Galhos, folhas, sementes, flores, pedras e palhas são recolhidos e transformados em brinquedos, compondo um universo lúdico enraizado no ambiente natural e cultural. Para a autora, “o brincar dos povos indígenas é uma forma do corpo entender as histórias contadas pelos mais velhos, e as crianças (re)vivem em seu corpo a ancestralidade da história de seu próprio povo”.

Em sua tese de doutorado sobre as relações interculturais na educação escolar indígena, com foco nas brincadeiras das crianças em contextos educativos e sociais específicos, Barros (2012) analisa as práticas lúdicas entre os povos Sateré-Mawé. O autor relata que as crianças brincam de forma espontânea e, muitas vezes, em companhia dos adultos: jogam futebol, imitam sons da natureza, moldam figuras de animais em barro, nadam, mergulham sob troncos de árvores no rio, e brincam de manja, cabra-cega, queimada, barra-bandeira e carrinho de mão, além de dançar e cantar músicas da própria etnia. Essas práticas são vivenciadas também nos terreiros, nas margens dos rios e nas florestas, onde pulam e passam por debaixo de cipós. Segundo Barros (2012), tais vivências são frequentemente estimuladas pelas educadoras das próprias comunidades, que compreendem o valor pedagógico do brincar e

¹³ Trata-se de um povo indígena estabelecido desde a Era pré-colombiana no sul do Peru, na Bolívia, na Argentina e no Chile. São também conhecidos como Quollas ou Kollas (Machado *et al.*, 2022).

favorecem sua presença no cotidiano das atividades escolares, permitindo que as crianças expressem livremente sua cultura e subjetividade por meio do corpo e do movimento.

Acreditamos que este aspecto do brincar livre além de assumir a função lúdica em si, do divertimento, do prazer e até do desprazer, contemplando várias possibilidades de representação da criança no seu mundo vivencial, pode contribuir para função educativa, desde que a professora oportunize e permita o desenvolvimento da expressão corporal de cada criança, procurando reunir no mesmo instante a plasticidade do processo interativo de quem brinca com as situações lúdicas criadas por ela quando brincam juntas (Barros, 2012, p. 129).

Desse modo, ao aprender em todos os espaços da comunidade, a criança indígena amplia sua experiência e seu repertório de conhecimentos por meio das brincadeiras. Como destaca Limachi (2021), as atividades lúdicas realizadas nas comunidades indígenas cumprem função formativa, sendo compreendidas como uma preparação simbólica para a realização de tarefas adultas. Elas representam, assim, uma integração gradual ao mundo social e cultural do grupo, contribuindo para a internalização de valores, habilidades e saberes coletivos, permitindo à criança se reconhecer e se constituir como parte de sua comunidade.

Na contemporaneidade, os jogos e brincadeiras têm ganhado destaque também na prática pedagógica da Educação Física, consolidando-se como recursos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Conforme argumenta Pinheiro (2015), as situações lúdicas aplicadas nas aulas de Educação Física têm se mostrado bastante eficazes, uma vez que permitem ao professor trabalhar de forma dinâmica as habilidades motoras, capacidades físicas, coordenação e equilíbrio dos alunos. Além disso, promovem a socialização, o compartilhamento de experiências e o respeito à diversidade cultural.

No entanto, mesmo sendo elementos fundamentais da cultura corporal indígena, os jogos e brincadeiras tradicionais ainda são pouco explorados na

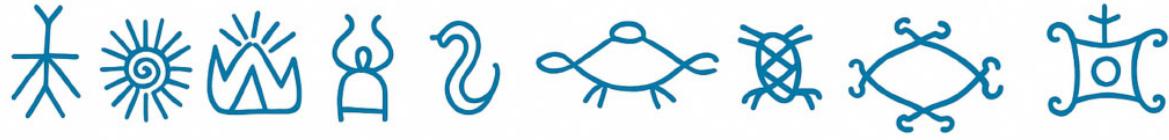
prática da Educação Física Escolar em comunidades indígenas. Essa lacuna se acentua, como observa Reis (2020, p. 6), nas escolas localizadas na região amazônica, especialmente em contextos marcados por forte diversidade étnica. Apesar disso, a autora defende que tais práticas devem ser reconhecidas como instrumentos potentes de enriquecimento curricular, promovendo a interculturalidade. “A disseminação dessas práticas corporais indígenas poderá viabilizar, aos estudantes [...] de culturas diferentes, o acesso aos jogos e brincadeiras indígenas e a valorização desses povos, sua cultura e modo de vida”, complementa.

Brincar, portanto, é um caminho que une liberdade, movimento e prazer. Ainda que não de forma consciente, as crianças, ao brincar, vivenciam processos de desenvolvimento e aprendizagem essenciais para a construção do seu modo de estar no mundo. Mais do que simples diversão, o brincar constitui um mediador sociocultural por excelência — uma ação ativa nos mecanismos sociais e culturais que estruturam a vida em sociedade. Nesse sentido, como argumentam Loiola e Pinto (2023), o brincar é uma via singular de apropriação dos símbolos, significados e valores que constituem os fundamentos das coletividades humanas, especialmente em um país historicamente moldado pela interculturalidade.

Essa compreensão se alinha plenamente aos objetivos da Educação Física, que, conforme destacam Vieira e França (2022) e Macruz e Pereira (2015), deve ser concebida como uma prática pedagógica universal e atemporal, associada à liberdade, ao movimento e à alegria. Quando fundamentada em experiências espontâneas e significativas, a Educação Física abre espaço para o reconhecimento da diversidade das infâncias e para uma abordagem mais humanizada do desenvolvimento humano.

Nesse contexto, o uso pedagógico dos jogos e das brincadeiras torna-se uma ferramenta inspiradora para a prática docente, proporcionando aos alunos um ambiente de aprendizagem marcado por motivação, criatividade, respeito às diferenças e ampliação do repertório cultural. Segundo Tenório e Silva (2014, p. 84), é nesse espaço que “brincando e jogando os alunos estabelecem vínculos sociais, de modo a inserir-se no grupo e aceitar a participação de outros educandos, sem se preocupar de forma excessiva com a vitória a qualquer custo”.

Barros (2010, p. 145), ao refletir sobre a contribuição do brincar no contexto da educação intercultural — tanto em escolas indígenas quanto não-indígenas — destaca que compreender a criança como “presença no mundo” implica reconhecer sua capacidade transformadora. Nesse contexto, a criança é vista não apenas como um ser passivo e adaptável, mas como um sujeito ativo e criativo, que percebe que a adaptação não esgota sua existência. Para Barros, a ordem e a disciplina não devem anular as singularidades e potencialidades dos alunos nos espaços escolares. Para ele, o brincar oferece uma oportunidade de esperança na ação pedagógica, que deve ser sustentada por um entendimento entre sujeitos capazes de pensar, problematizar, escolher, decidir, projetar e sonhar (Barros, 2010, p. 145). O autor ainda ressalta que o movimento corporal e o repertório de experiências motrizes dos alunos não devem ser desconsiderados pela escola. Ao contrário, esses elementos devem ser integrados à prática pedagógica, articulando os componentes curriculares com as vivências dos educandos, promovendo, assim, uma educação significativa, dialógica e de interesse mútuo entre alunos e professores.



CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO FÍSICA INTERCULTURAL NO PARQUE DAS TRIBOS



Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa de campo conduzida com o objetivo de atender às questões estabelecidas no início da investigação. Durante o mês de janeiro de 2023, um dos pesquisadores teve a oportunidade de acompanhar a realização de uma oficina pedagógica coordenada pelo professor Joilson Paulino, intitulada “Resgatando a Essência Indígena”. Ao longo do desenvolvimento das atividades, foi possível observar que a cultura, os saberes e as crenças indígenas foram discutidos de maneira central, destacando-se como temas de grande relevância. O professor Joilson compartilhou suas experiências pessoais, relatando como aprendeu a manusear diversos instrumentos de caça e pesca, conhecimentos que, segundo ele, foram transmitidos por seu pai, os quais recebeu de seu avô, em um processo contínuo de transmissão intergeracional. O professor enfatizou a importância de as novas gerações absorverem esses saberes tradicionais, com vistas à preservação da cultura indígena.

Durante a oficina, foi ensinado o processo de confecção de arco e flecha, instrumento tradicionalmente utilizado pelos indígenas para caça e, atualmente, empregado também em competições de tiro ao alvo realizadas nas comunidades. As atividades ocorreram em uma área de mata localizada na Vivenda Verde, no bairro Tarumã, uma região de floresta preservada, rica em fauna e flora. No local, eram realizadas coletas de madeira de paxiúba, material utilizado na confecção dos arcos, conforme ilustrado nas figuras a seguir.

Imagen 9 – Momentos da Oficina: confecção de arco e flecha



1 - Professor Joilson, caminhando na mata com os alunos
 2 - Professor Joilson, indicando o material a ser extraído.

Fonte: Imagem dos autores

A etapa subsequente da oficina foi voltada para o aprendizado do preparo da madeira e da confecção dos arcos. Para a execução dessa atividade, foram empregados diversos instrumentos, incluindo terçados, plainas, lixas, linha de pescar, barbantes e facas, os quais foram utilizados para realizar os acabamentos e detalhes necessários. Esses momentos se revelaram particularmente significativos para o pesquisador, que teve a oportunidade de aprender a confeccionar um arco e uma flecha, sempre sob a orientação do professor Joilson Paulino e com o auxílio dos alunos. Essa experiência proporcionou uma vivência única, permitindo um contato mais profundo com a rica cultura Karapanã, conforme ilustrado nas figuras a seguir.

Imagen 10 – Aprendendo a confeccionar e manusear arco e flecha



Fonte: Imagem dos autores (2023)

Após a confecção dos arcos e flechas, os alunos foram incentivados a aplicar essas ferramentas de maneira prática. Para tanto, foi organizada uma competição cujo objetivo consistia em acertar dois alvos com marcações e pontuações baseadas no desenho de um porco-do-mato. A regra estabelecia que os participantes deveriam atirar com arco e flecha a uma distância de 5 metros, sendo que o aluno com a maior pontuação seria o vencedor.

Durante o desenvolvimento das atividades, observou-se que os alunos, inclusive os mais jovens, demonstraram um espírito competitivo significativo, empenhando-se nas tarefas com grande determinação. Eles realizaram os movimentos com precisão, agilidade, flexibilidade e alta concentração, mantendo o olhar fixo no alvo, que se configurava como o ponto focal da competição. Além disso, verificou-se que as crianças mais novas participavam

da competição de maneira mais lúdica, sendo apoiadas pelos alunos mais velhos, que as incentivavam a acertar, ao menos, uma parte do alvo (vide imagem).

Imagen 11 – Competição com arco e flecha na comunidade



A - Alunos recebendo instruções sobre competição;

B - Aluno competindo, mirando o alvo

Fonte: Imagem dos autores (2023)

Os trabalhos de pesquisa no Parque das Tribos, portanto, foram caracterizados por momentos de grande proximidade e familiaridade, desprovidos de formalidades excessivas, o que proporcionou um acesso privilegiado e favoreceu as condições necessárias para a realização dos objetivos centrais da investigação. A fase subsequente teve início em abril de 2024 e foi concluída em maio de 2024. Durante essa etapa, foram coletadas informações mais detalhadas para responder às questões estabelecidas no início do estudo. Além dos registros fotográficos e do diário de campo, utilizou-se como principal ferramenta a roda de conversa, realizada na tarde do dia 24 de abril de 2024, no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit.

Esse encontro, que teve uma duração aproximada de três horas — começando às 14h e encerrando-se após às 17h — contou não apenas com a presença dos participantes da pesquisa, mas também de outros membros da comunidade, como crianças e suas mães, que acompanharam o evento em silêncio, sem manifestações diretas. Os diálogos ocorreram de maneira espontânea, aberta e informal, centrando-se em temas relacionados à cultura indígena, interculturalidade, brincadeiras, experiências interculturais entre

indígenas e não-indígenas, práticas corporais e a Educação Física escolar. O encontro foi devidamente registrado, conforme ilustrado na imagem a seguir.

Imagen 12 – Momento Roda de Conversa



Fonte: Imagem dos autores, 2024

Após dar as boas-vindas aos participantes e expressar agradecimentos por suas presenças, iniciou-se a escuta dos relatos sobre as questões que haviam sido previamente formuladas e registradas em um roteiro simples e objetivo. Inicialmente, foram elaboradas dezesseis questões, mas os quatro participantes da roda de conversa optaram por reduzir o número de tópicos, justificando a decisão pelo tempo limitado disponível para responder a todos os questionamentos. Dessa forma, as questões foram reduzidas a nove, selecionando as mais relevantes para os objetivos do estudo. O grupo foi composto por um professor indígena bilíngue da etnia Karapanã e três professoras indígenas: uma da etnia Baré, uma da etnia Tariana/Tukana, que também é professora de Educação Física, e uma da etnia Karapanã.

Embora a Cacica Lutana Kokama não tenha participado da roda de conversa devido à falta de tempo, ela contribuiu de maneira significativa para a realização da pesquisa, oferecendo esclarecimentos valiosos sobre a comunidade. Por essa razão, sua contribuição é carinhosamente mencionada neste trabalho, juntamente com os demais participantes.

As respostas, os comentários e os posicionamentos dos participantes sobre os assuntos discutidos foram gravados, com garantia de sigilo das informações compartilhadas. Antes do início das conversas, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram informados sobre o parecer de aceitabilidade do Comitê de Ética, o que assegurou a conformidade ética do trabalho. Após esses esclarecimentos, as conversações tiveram início.

De acordo com Sampaio et al. (2014), as rodas de conversa promovem encontros dialógicos que criam possibilidades para a produção e ressignificação dos saberes a partir das experiências dos participantes. Nessas rodas, as falas são entendidas como expressões de modos de vida, dispositivos de produção de conhecimento coletivo e contextualizado, privilegiando uma fala crítica e uma escuta sensível. A escrita e a leitura das palavras são dispensadas, enquanto se valoriza a leitura das imagens e dos modos de vida cotidianos, favorecendo a confiança e a interação entre os participantes, superando a dicotomia tradicional entre falante e ouvinte.

Nesse contexto, a busca por informações se torna promissora, pois, conforme apontado por Moura e Lima (2014), as rodas de conversa permitem uma interação mais profunda entre o pesquisador e os participantes, funcionando de maneira semelhante a uma entrevista em grupo focada em temas específicos, nos quais os participantes são incentivados a expressar suas opiniões. Cabe ao pesquisador garantir que todos tenham a oportunidade de participar igualmente e atender aos critérios de estruturação da discussão, embora não se trate de um processo diretivo e rígido, no qual perguntas e respostas se alternam. Assim, as rodas de conversa se destacam por sua capacidade de criar um espaço de diálogo e de escuta de diferentes vozes.

O que se busca na Roda não é uma disputa sobre “quem tem razão”, mas a apreciação das diversas razões, o alargamento da visão de cada um, a ampliação dos horizontes e a possibilidade de melhor refletir sobre a questão abordada (Afonso e Abade, 2008, p. 23).

Em relação aos diálogos informais e abertos, Bartolomé (2004) destaca que estes devem ser estabelecidos a partir de uma relação equilibrada, na qual

o conhecimento seja compartilhado de maneira prazerosa, por meio de uma comunicação horizontal. Trata-se de uma relação social igualitária, na qual não se busca apenas a extração de informações. No entanto, para que essa dinâmica seja efetiva, o autor esclarece que são imprescindíveis uma postura ética e uma conduta pessoal fundamentada no respeito mútuo, sendo essa relação construída com base na confiança.

Este tipo de relación con interlocutores, y no ya con informantes, constituye el momento inaugural de un diálogo entre miembros de culturas diferentes, orientado hacia la configuración de una futura y deseable comunidad de argumentación intercultural [...], que reemplace al actual monólogo producido por las sociedades dominantes sobre las tradiciones nativas¹⁴ (Bartolomé, 2004, p. 43).

Embora as perguntas tenham sido previamente elaboradas, os diálogos ocorreram de maneira mais livre, sem a pressão dos formalismos e da rigidez metodológica que geralmente caracteriza as pesquisas empíricas. Nesse sentido, é relevante destacar as observações de Barcinski (2014), que aponta que o pesquisador, em seu trabalho de campo, é frequentemente orientado a não se afastar da eficácia dos métodos e diretrizes do método científico, os quais enfatizam a neutralidade e a objetividade, com o intuito de evitar a contaminação dos dados. No entanto, a autora explica que esse posicionamento pode, muitas vezes, limitar ou obstruir abordagens mais significativas e relevantes em relação ao contexto pesquisado.

Passamos a entender que se uma sólida vinculação institucional nos permite a realização de pesquisas, ao mesmo tempo, ela cerceia nosso olhar e nossa escuta para vozes não legitimadas pelos protocolos que orientam e pelos comitês que julgam a adequação de nossas empreitadas (Barcinski, 2014, p. 285).

¹⁴ Este tipo de relação com interlocutores, e não mais com informantes, constitui o momento inaugural de um diálogo entre membros de diferentes culturas, orientado para a configuração de uma futura e deseável comunidade de argumentação intercultural [...], que substitui a monólogo atual produzido pelas sociedades dominantes sobre as tradições nativas" (Tradução livre do autor).

No contexto de uma pesquisa com enfoque qualitativo, os discursos espontâneos e as interações são elementos essenciais que não podem ser negligenciados, pois essa abordagem valoriza a flexibilidade necessária para uma compreensão mais aprofundada dos significados atribuídos pelos participantes à sua realidade. Evidentemente, não se trata de contestar métodos ou fazer apologia a um único modelo, mas sim de adotar procedimentos que sejam mais eficazes na captura das singularidades dos contextos estudados (Barcinski, 2014).

Quanto aos registros fotográficos, utilizados em pesquisas ou como ferramentas metodológicas em pesquisas etnográficas, Medina Filho (2013, p. 263) afirma que “articulada com a expressão verbal, uma imagem fotográfica oferece uma riqueza de informações que amplia as possibilidades de eficácia das pesquisas, podendo levar a resultados mais precisos e satisfatórios”.

Ao obter, nas nossas pesquisas de campo, por meio de questionários, entrevistas ou grupo focal, todo um produto constituído de material exclusivamente verbal, ficamos perante um conjunto de dados e informações que devemos analisar com a maior precisão, imparcialidade e objetividade possível. Certamente dispomos da possibilidade da vivência direta no campo e das técnicas da abordagem etnográfica, da prática de leitura da linguagem não-verbal (posturas, gestos, expressões faciais etc.), das leituras analógicas das falas (tempos, ritmos, pausas etc.), das técnicas e instrumentais computadorizados para análise de conteúdo e análise do discurso e das técnicas de construção de redes de significados que nos fornecem fortes metodologias de análise dos resultados que coletamos. Mas, apesar das abordagens metodológicas atuais nos permitirem o alcance de resultados de qualidade em nossas pesquisas na teoria das representações sociais, creio que o desenvolvimento de técnicas ativas de coletas de informações imagéticas poderá enriquecer, facilitar e tornar mais precisas as nossas metodologias de trabalho. Associar o código de representação verbal ao código de representação icônico certamente potencializará nossas análises e fortalecerá os resultados e conclusões de nossos trabalhos, (Medina Filho, 2013, p. 265).

De fato, as imagens fotográficas podem ser utilizadas como uma metodologia auxiliar em pesquisas, agregando valor ao trabalho do pesquisador. Ao discutir o uso da fotografia em pesquisas qualitativas, Rios *et al.* (2016, p. 102) afirmam que “[...] a fotografia se apresenta como fonte de dados em si mesma, ora como objeto de pesquisa, mas também como instrumento e resultado”. Para os autores citados, a fotografia possui uma alta qualidade icônica, capaz de colaborar na ativação de lembranças ou estimular a elaboração de projeções sobre situações e processos complexos. “As fotografias são gravações detalhadas de fatos e proporcionam uma apresentação mais abrangente e holística de estilos e condições de vida”, complementam Rios *et al.* (2016, p. 102).

Conforme mencionado anteriormente, o processo de geração de informações foi sempre acompanhado da observação, que possibilitou seguindo as premissas de Bartelmebs (2023, p. 2), ver e compreender a realidade estudada, extraíndo dela o máximo de impressão, com cuidado e atenção. Como afirma a autora, a observação “é uma atividade que precisa ser aprendida e exercitada. Ninguém nasce sabendo observar. É uma habilidade científica construída (ou não) ao longo das nossas vidas”. Durante as atividades, também houve uma preocupação constante com as questões éticas, o respeito e a confiança mútua.

Todas as experiências vivenciadas ao longo da pesquisa de campo, que possibilitaram a geração e assimilação das informações necessárias para a conclusão deste trabalho, foram registradas em um diário de campo. Segundo Kroeff *et al.* (2020), o diário de campo é uma ferramenta relevante, pois, embora não se configure como um texto completo, contém informações que podem ser utilizadas durante a análise dos dados. Assim, os diários de campo não apenas registram os procedimentos técnicos, mas também as conversas ocorridas nos espaços que compõem o campo-tema da pesquisa. Sua escrita reflete uma tentativa de capturar a totalidade da experiência da pesquisa, sendo, portanto, uma narrativa que expressa não apenas o que é consolidado como campo empírico, mas também a relação do pesquisador com o tema proposto.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise Textual Discursiva (ATD). De acordo com Matos e Galianzzi (2006, p. 121), as realidades pesquisadas “não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas. São

incertas e instáveis, mostrando que ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade”, o que implica que essas realidades podem ser espaços de possibilidades nos quais o pesquisador tem liberdade para se movimentar.

A aplicação da Análise Textual Discursiva (ATD) neste estudo teve como foco central discutir as relações interculturais entre as crianças indígenas e não-indígenas estabelecidas por meio de jogos e brincadeiras, e como isso favorece a Educação Física no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, com a apresentação da unitarização, que delimita os aspectos importantes para a construção das categorias. “O unitarizar e o categorizar na ATD significam a impregnação do pesquisador nos textos em análise. A partir dessa impregnação, abre-se margem para a criatividade auto-organizada”, assinalam Sousa e Galiazzi (2017, p. 524).

Após o agrupamento dos dados em unidades unitarizadas, com leitura ampla e acurada tanto da parte teórica quanto dos dados obtidos durante a roda de conversa — que representam o *corpus* do estudo —, procedeu-se ao agrupamento das categorias, conforme apresentado no quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Perfil dos Participantes

Participante	Descrição
Participante 1	Professor indígena, 49 anos, da etnia Karapâna, denominado no estudo como Apoena
Participante 2	Professora indígena de Educação Física, 46 anos, da etnia Tariana/Tukana, denominada no estudo como Ayra
Participante 3	Professora indígena, 42 anos, da etnia Karapâna, denominada no estudo como Yunda
Participante 4	Pedagoga, 45 anos, da etnia Baré, denominada no estudo como Landara

Fonte: Elaboração própria (2024)

Quadro 4 – Categorias de Análises e Eixos Temáticos

Categorias	Eixos Temáticos
1. Cultura indígena/transmissão	Discussão a respeito da cultura indígena
2. Influência de outras culturas	Informações sobre a influência de culturas não-indígenas na comunidade
3. Os indígenas e a interculturalidade	Argumentação a respeito da interculturalidade sob a perspectiva dos indígenas
4. Atividades lúdicas na comunidade	Debate acerca da forma como ocorrem as atividades lúdicas na comunidade
5. Tipos de atividades recreativas mais apreciadas	Diálogos sobre os tipos de atividades recreativas mais apreciadas pelas crianças na comunidade e seus impactos no desenvolvimento da criança indígena
6. Corporalidade: conhecimento e inserção na prática pedagógica	Abordagem sobre a questão da corporalidade indígena, percepção e inclusão do tema em sala de aula
7. Educação Física em contexto indígena	Questionamentos a respeito das aulas de Educação Física e se os alunos são encorajados e/ou estimulados à prática dessas atividades
8. Prática de Educação Física: dificuldades no desenvolvimento	Discussão a respeito das principais dúvidas/dificuldades no desenvolvimento da prática de Educação Física com os alunos da comunidade
9. As relações interculturais (atividades lúdicas indígenas e não-indígenas) e a Educação Física Escolar	Forma como as relações interculturais entre as atividades lúdicas indígenas e não-indígenas ocorrem e favorecem o desenvolvimento das atividades de Educação Física Escolar

Fonte: Elaboração própria (2024)

As categorias, conforme as proposições de Sousa e Galiazzzi (2017), partem do processo de unitarização, que consiste na reunião de unidades básicas agrupadas por semelhanças, com base em aspectos relevantes, resultando na categorização. Este procedimento pode ser realizado por meio de diferentes métodos, sempre em consonância com os objetivos da pesquisa. A montagem dessas categorias, em diferentes níveis de amplitude e complexidade, gera o que se denomina metatexto, um movimento de afastamento do método de categorização. Esse afastamento ocorre por meio da interpretação, o que leva à compreensão do processo de formulação textual conectada das categorias de análise (Sousa; Galiazzzi, 2017).

A legitimidade de um metatexto, de acordo com Moraes (2003), fundamenta-se na capacidade de gerar uma qualidade formal mais ampla, resultante do esforço do pesquisador em produzir análises cada vez mais significativas. Esse processo busca superar a descrição estática, permitindo capturar a realidade em constante movimento. Moraes (2003, p. 206) afirma:

“Captar essa dinâmica da realidade é conseguir compreender e descrever o movimento contraditório da realidade, em que novas teses emergem continuamente a partir do questionamento e superação de antigas teorias.” Assim, o metatexto, mais do que apenas apresentar as categorias produzidas, deve representar algo relevante que o pesquisador deseja expressar sobre o fenômeno investigado.

Com base nas categorias previamente elaboradas, inicia-se a análise, que se desdobrará em questões relacionadas à cultura indígena, interculturalidade, atividades lúdicas indígenas, corporalidade, Educação Física, entre outras. Trata-se de uma fase em que, segundo Achterberg e Scremin (2022), o pesquisador se volta para a captação do novo emergente, por meio da escrita do metatexto. Este momento visa descrever, interpretar e argumentar sobre o fenômeno que se revela à consciência do pesquisador, cujo objetivo é compreender esse fenômeno e refletir sobre sua essência.

As categorias de análises

Após uma análise detalhada dos relatos, com o intuito de identificar as respostas mais consistentes e representativas para as questões propostas, e buscando compreender seu significado, apresentam-se a seguir as análises dos discursos. Essas análises têm como foco as questões estabelecidas nas categorias relacionadas ao objetivo geral do estudo, que se propõe a discutir as relações interculturais entre crianças indígenas e não-indígenas, mediadas por meio de jogos e brincadeiras, e a influência dessas interações no desenvolvimento da Educação Física no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit. As respostas foram obtidas com a devida concordância dos participantes, que são aqui identificados como Apoena, Ayara, Yuna e Landara.

Cultura indígena e identidade indígena

Após uma análise minuciosa dos relatos, com o objetivo de identificar as respostas mais consistentes e representativas em relação às questões

levantadas, e buscando compreender seus significados, apresentam-se a seguir as análises dos discursos. Estas têm como foco as questões delineadas nas categorias vinculadas ao objetivo central do estudo, que visa discutir as relações interculturais entre crianças indígenas e não-indígenas, mediadas por meio de jogos e brincadeiras, e a influência dessas interações no desenvolvimento da Educação Física no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit. As respostas foram obtidas com a devida concordância dos participantes, que neste estudo são identificados como Apoena, Ayara, Yuna e Landara.

A cultura é o que temos de mais importante, não é revelada, mas sim fortalecida e mantida dentro da família, dentro do espaço só é pra socialização da identidade, identidade vem de seus pais dentro da casa (Entrevistado Apoena, 2024).

Na sequência, ao se posicionarem sobre o assunto, as demais participantes expressaram suas percepções sobre o reconhecimento da cultura¹⁵, destacando suas compreensões e experiências pessoais relacionadas a essa temática. Algumas enfatizaram a importância de preservar os saberes tradicionais, enquanto outras discutiram a influência das culturas externas nas práticas cotidianas. Essas manifestações refletiram não apenas a valorização da cultura indígena, mas também os desafios enfrentados na integração de elementos de outras culturas, revelando um processo contínuo de negociação e adaptação entre o tradicional e o contemporâneo.

A cultura é o nosso pilar de vida e é revelada de muitas formas, uma delas é a convivência com os adultos que mostram alguns aspectos da cultura como artesanatos, a língua que é de suma importância, e algumas histórias contadas pelos mais antigos" (Entrevistada Yunda).

A cultura traça nosso lugar no mundo. Em suas ações principalmente no cotidiano, desde criança já devem saber

¹⁵ Registra-se que se manteve no texto as falas dos entrevistados fidedignamente, ou seja, conservando a forma como se expressam, inclusive com incorreções.

quem são, vivenciando os seus costumes e culturas, dessa forma aprendem a respeitar a sua e as outras culturas e também a sociedade envolvente (Entrevistada Landara).

A cultura é tudo o que somos, por isso é tão importante para nós. É transmitida aos mais jovens com a vivência, com narrativa de história, comidas tradicionais, caça, pesca, agricultura familiar, e atualmente a escrita (Entrevistada Ayra).

Para os participantes, a cultura representa o pilar fundamental da vida, sendo aquilo que consideram mais precioso. Ela é a base que traça seu lugar no mundo e revela sua identidade, sendo transmitida às novas gerações por meio de diversas práticas, como o artesanato, os costumes tradicionais, as atividades de caça, pesca e agricultura familiar, além das narrativas que resgatam histórias de tempos antigos e dos ancestrais. A cultura, portanto, vai além de um simples instrumento civilizador; ela é essencial à espécie humana, que participa das memórias e significados dos espaços que habita, influenciando e transformando continuamente o ciclo de relações que estabelece (Angeline et al., 2024).

No contexto indígena, a caracterização da cultura ocorre por meio das práticas ou códigos que são compartilhados interativamente em diferentes contextos e de várias maneiras (Amanda, 2018). Segundo Grupion (1994, p. 75), ao analisar a diversidade cultural dos povos indígenas, os mitos se entrelaçam com a vida social, os rituais, a história e a filosofia do grupo. Esses mitos, com suas percepções comunitariamente elaboradas, resultam em formas únicas de conceber a pessoa humana, o tempo, o espaço e o cosmos, o que define a identidade pessoal e do grupo. Essa identidade é construída de maneira distinta e exclusiva, muitas vezes definida pelo contraste com o “outro”, seja ele representado pela natureza, pelos mortos, pelos inimigos ou pelos espíritos.

Na vivência cotidiana, essas concepções orientam, dão sentido, permitem interpretar acontecimentos e ponderar decisões. São, de modo sintético, expressas com clareza exemplar através da linguagem altamente simbólica da dramaturgia dos rituais. Música, gestualidade estereotipada, mas sempre criadora, ornamentos corporais mais ou menos exuberantes, entre outros recursos, permitem o contato

com outras dimensões cósmicas que aquela habitualmente ocupada pelos humanos e com momentos outros do mundo e do processo da vida (e da morte). Nos rituais, as coisas efetivamente acontecem (Grupion, 1994, p. 75).

Conforme os pressupostos de Grupion (1994), nas sociedades humanas, símbolos, sentimentos, concepções e elementos materiais se agrupam e se fundem no universo do mito e da cosmologia, influenciando e permeando a vida, o pensamento, a organização social e a natureza. Esses componentes são fundamentais para a atribuição de sentido à experiência humana. Segundo o autor, “cosmologias e seus mitos associados são produtos e meios da reflexão de um povo sobre sua vida, sua sociedade e sua história” (Grupion, 1994, p. 75). Ele explica que as cosmologias e os mitos não apenas refletem, mas também expressam as concepções e experiências dos povos indígenas, que são construídas e reconstruídas ao longo do tempo, “dialogando com as mudanças provocadas pelo fluir do tempo, pela travessia de novos espaços e pelo encontro com novos atores”.

Na cultura indígena, portanto, as mitologias e as narrativas ancestrais fazem parte das experiências cotidianas e da percepção de mundo dos povos indígenas. Muitas dessas narrativas, que são transmitidas às novas gerações, estão intimamente relacionadas aos seres encantados e sobrenaturais que habitam a natureza, como as matas, rios, igarapés e igapós, e são vistos como protetores dos animais. De acordo com Mustafa (2018), a cultura indígena também se expressa por meio das artes, como as pinturas corporais e o artesanato, que são manifestações culturais presentes tanto no cotidiano quanto em ocasiões especiais marcadas por rituais. Essas expressões se destacam pela força simbólica, autenticidade e qualidade estética. As pinturas corporais, por exemplo, são realizadas com tintas extraídas de elementos naturais da floresta, como o urucum, que proporciona a cor vermelha, o jenipapo, que gera uma tonalidade azul quase preta, e o calcário branco, utilizado para obter o tom branco.

Na figura 5 seguir, destacam-se alguns exemplos da cultura indígena, conforme segue:

Imagen 13 – Cultura indígena



a - Pintura corporal
b - Arte plumária

Fonte: Aidar (2024); Funai (2022)

No Parque das Tribos, um estudo realizado por Mustafa (2018, p. 95) revela que a comunidade apresenta uma rica tradição de arte e design, com casas adornadas por enfeites de desenhos ou grafismos criados pelos próprios membros. Além disso, são utilizadas placas feitas de pedaços de madeira para sinalizar situações específicas dentro da área. A autora destaca, porém, a notável presença da pintura corporal, que se expressa por meio de diversos grafismos observados na pele de adultos, jovens, adolescentes e crianças indígenas. “Esses significativos traços ocorrem de forma natural e espontânea, sem que haja a preponderância de uma etnia sobre outra, configurando uma partilha mútua geracional e/ou fraternal”, enfatiza Mustafa. Ela também ressalta que os indígenas da comunidade manipulam diversos materiais naturais, como penas, sementes, fibras vegetais e argila, para criar enfeites pessoais e elementos decorativos que são utilizados tanto em eventos dentro da comunidade quanto em outros locais. A seguir, apresentam-se imagens dessas produções artísticas realizadas no Parque das Tribos:

Imagen 14 – Cultura produzida no Parque das Tribos



a - Arte plumária **b** - Pintura corporal

Fonte: Mustafa (2018)

Os povos indígenas desempenham um papel fundamental na riqueza e diversidade cultural do Brasil. Contudo, essa contribuição foi historicamente negligenciada, sendo a luta desses povos pelo reconhecimento de suas culturas um processo longo e árduo. Esse reconhecimento, de fato, só foi consolidado com a promulgação da Constituição de 1988, que assegurou aos povos indígenas o direito à preservação de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como ao direito sobre as terras que tradicionalmente ocupam. No entanto, a integração dos indígenas à sociedade nacional continua a apresentar desafios significativos, impactando profundamente suas culturas, tradições e valores. Muitas vezes, esses elementos são desvalorizados ou mesmo apagados no contato com outras culturas, com os indígenas sendo, invariavelmente, submetidos a julgamentos etnocêntricos (Grupion, 1994; Mustafa, 2018).

Diálogos com os não-indígenas

Depois dos diálogos a respeito da cultura indígena, indagou-se dos participantes suas opiniões acerca da influência da cultura não-indígena na comunidade e as respostas: *Depende do tipo de cultura* (Entrevistado Aponema, 2024).

É forte, mas a vivência e realidade de uma vida diferenciada ainda prevalece (Entrevistada Yunda, 2024).

Na maioria das vezes, só trazem coisas ruins, como o uso abusivo de bebidas alcoólicas e drogas e como consequência vem os atos de roubar e ficar viciado em substâncias químicas (Entrevistada Landara, 2024).

Têm ponto negativo e positivo. Os aspectos negativos estão relacionados a imposição da cultura do colonizador. O ponto positivo está relacionado ao conhecimento do branco que agrupa fatores positivos sobre a nossa cultura, gerando conhecimentos (Entrevistada Ayra, 2024).

Na opinião da maioria dos participantes, a influência da cultura não-indígena é percebida como forte, negativa e prejudicial, especialmente em aspectos como o consumo de bebidas alcoólicas e drogas. Estes são, de fato, problemas graves e preocupantes que levam a um desvio de conduta entre os jovens indígenas. Contudo, embora não esteja explicitamente expresso nas falas dos participantes, um dos impactos mais profundos dessa influência é o enfraquecimento da cultura e da identidade dos povos indígenas. Sob essa perspectiva, as relações entre indígenas e não-indígenas podem ser interpretadas como relações de atrito, caracterizadas por um contato assimétrico, que resulta na “transfiguração” das sociedades indígenas, devido às condições desfavoráveis enfrentadas por esses povos (Silveira, 2013).

As transformações mais intensas ocorrem, sobretudo, entre os indígenas que vivem nas grandes cidades, cujas complexas realidades formam um ambiente que afeta diretamente suas vidas. Com a mudança para os centros urbanos, os indígenas enfrentam inúmeras barreiras históricas e culturais, que os fazem sentir-se desmembrados de suas raízes, lutando pela sobrevivência em um meio geograficamente hostil e socialmente desagregado (Gomes, 2006).

A cidade de Manaus exemplifica bem essas condições, uma vez que abriga uma diversidade de grupos étnicos, sendo que muitos vivem em situação de exclusão e têm seus direitos negados. Ao migrarem para a capital em busca de melhores condições de vida, os indígenas se deparam com grandes dificuldades, enfrentando preconceito e desvalorização cultural (Cortezão, 2009).

A literatura relevante aponta que frequentemente se avalia a cultura do outro (como a indígena) de maneira depreciativa, considerando-a inadequada, exótica ou vulgar, sem perceber a raridade e o valor intrínseco dessa cultura. Como afirmam Marcovicz e Oliveira (2010, p. 6), “o sentido da vida para eles é originado da natureza, suas lendas, seus mitos, suas histórias são algo que interferem intensivamente em sua vida cotidiana, dando um maior brilho e significado à existência.”

Para os autores, são esses valores que acabam sendo oprimidos no contato com outras culturas.

Os indígenas e a Interculturalidade

Durante os diálogos, solicitou-se aos participantes que se posicionassem sobre o conceito de interculturalidade. Inicialmente, o tema causou certa estranheza, pois os participantes não sabiam exatamente como expressar suas opiniões sobre o assunto. No entanto, ao refletirem sobre o fenômeno, conseguiram se aproximar de uma definição de interculturalidade, considerando-a como algo que “respeita os costumes, as línguas, as crenças e as vivências de cada ser vivo na terra”, que “agrega conhecimentos entre as culturas”, que “envolve várias culturas em um só lugar” e que “oferece benefícios para os povos indígenas”.

De maneira convencional, a interculturalidade refere-se à interação entre grupos culturais distintos, sendo promovida de forma a respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural. Nessa dinâmica, as culturas se relacionam de forma horizontal e sinérgica, sem que haja hierarquia ou superioridade de um grupo sobre o outro, o que favorece a convivência pacífica entre os indivíduos (Fratti, 2019).

No contexto indígena, a interculturalidade assume, de certo modo, a função de resistência à negação dos modos de vida e à desvalorização das culturas desses povos. Ao longo da história, os povos indígenas viveram em condições de subordinação devido aos processos de dominação e colonização, que buscaram impedir o reconhecimento de seus conhecimentos fora de seus próprios limites, com o intuito de extinguir suas tradições e saberes (Ribeiro; Beretta, 2020).

Nesse sentido, conforme Oliveira (2015), o fortalecimento de um verdadeiro diálogo intercultural inicia com a compreensão das culturas enquanto realidades interpretativas. Essa perspectiva oferece uma leitura criativa e diversificada das culturas, possibilitando a construção de novos mundos a partir do imaginário cultural. Nesse contexto, os jogos e as brincadeiras se inserem como importantes elementos que permitem diferentes formas de interação e adaptação aos recursos e experiências culturais.

Atividades lúdicas na comunidade

Após a discussão sobre interculturalidade com os participantes, o tema das brincadeiras foi introduzido, questionando como ocorrem as atividades lúdicas na comunidade. A indagação procurou explorar de que maneira as brincadeiras, enquanto manifestações culturais, são vivenciadas e como essas práticas lúdicas se articulam dentro do contexto social e educacional local. Os participantes, ao compartilharem suas experiências, destacaram a importância das brincadeiras como um meio de interação social, aprendizagem e transmissão de saberes entre gerações. Além disso, abordaram as semelhanças e diferenças nas atividades lúdicas indígenas e não-indígenas, ressaltando como as brincadeiras contribuem para a construção de identidade e a manutenção da cultura de seu povo. Dessa forma, a discussão sobre as atividades lúdicas não se limitou apenas ao aspecto recreativo, mas envolveu também questões relacionadas à resistência cultural e à preservação dos costumes tradicionais frente às influências externas.

[...] Aqui no parque das tribos, em específico, não tem atividades lúdicas, por conta do espaço limitado (Entrevistado Apoena, 2024).

[...] As atividades lúdicas acontecem onde as crianças estudam, seja no ensino da educação escolar indígena ou na escola regular. Os espaços para brincadeiras são pequenos (Entrevistada Landara, 2024).

[...] Existe pouco espaço para as crianças brincarem, mas temos a nossa atividade através dos materiais que temos em nossas aldeias como cipó, palhas das diversas palmeiras, arumã, plantas, casca de madeira (Yuna, 2024).

[....] O espaço é bem pequeno, às vezes ocorrem dentro do Centro Municipal Wakenai ou no campinho próximo à escola (Entrevistada Ayra, 2024).

Todos os participantes foram unâimes em afirmar que a comunidade não oferece o espaço ideal para o desenvolvimento das atividades lúdicas, como corridas de resistência, velocidade, arremesso e outras práticas recreativas, limitando as opções de brincadeiras para as crianças. No entanto, as professoras Cláudia, Alice e Dara destacaram que, mesmo com as limitações de espaço, as atividades lúdicas ainda acontecem nos locais de estudo, como o campinho próximo, e com materiais improvisados, como cipó, palhas de palmeiras, arumã, plantas e cascas de madeira. Durante as observações, percebeu-se que as crianças e jovens da comunidade estão sempre em atividades. Nas horas vagas, após as aulas, eles auxiliam nas tarefas domésticas e na limpeza das áreas ao redor de suas casas, atividades essas que são vistas como parte da educação para a vida adulta. Apesar dessas responsabilidades, as crianças ainda desfrutam de liberdade para brincar, embora em espaços limitados.

Segundo Simiano (2014), “brincar constitui-se a principal forma da criança ser, estar e se relacionar com o mundo” (p. 14). No entanto, a autora aponta que nas grandes cidades, as brincadeiras têm se tornado cada vez mais restritas devido às transformações urbanas, que dificultam a convivência informal nas ruas, praças e parques. A circulação intensa de automóveis e a falta de segurança nesses locais têm impacto direto nas brincadeiras das crianças. Cotrim e Bichara (2013) corroboram essa visão, afirmando que a violência, o tráfico de drogas e o tráfego de veículos forçam o deslocamento das brincadeiras das ruas para dentro das casas, isolando as crianças da vida social da comunidade.

No contexto indígena, a natureza desempenha um papel central nas brincadeiras, como explica Costa (2013), onde as crianças utilizam sementes, folhas, cabaças, pedaços de paus, frutos e argila para inventar seus próprios jogos. No entanto, as crianças indígenas que vivem nas grandes cidades enfrentam uma realidade distinta daquelas que residem em aldeias. Vieira (2016) descreve as crianças indígenas de uma aldeia de Mato Grosso como

calmas, silenciosas, que falam pouco, correm muito, gostam de subir em árvores e brincar com animais domésticos. Já o estudo de Vieira e Nascimento (2020) sobre as crianças indígenas terenas em Campo Grande-MS destaca que, embora esses pequenos se encontrem em contextos urbanos e enfrentem desafios relacionados à perda de contato diário com sua cultura, tradição e vida comunitária, os pais e avós ainda tentam preservar o tempo de brincar, buscando manter vivos os costumes e o vínculo com a cultura indígena¹⁶.

De acordo com os autores, embora o cotidiano das crianças indígenas se assemelhe em diversos aspectos ao das crianças não-indígenas, o estudo revelou que as crianças indígenas que vivem em comunidades urbanas enfrentam limitações significativas, principalmente no que se refere às atividades lúdicas. Vieira e Nascimento (2020, p. 6) citam o depoimento de um morador da aldeia indígena, que evidencia a dificuldade das crianças indígenas em encontrar espaços adequados para brincar. Em seu relato, o morador destaca as restrições de espaço e a ausência de áreas específicas para as brincadeiras, o que impacta diretamente no desenvolvimento e no lazer das crianças da comunidade urbana.

As nossas crianças indígenas urbanas ficam em um espaço muito limitado. Muro aqui, muro ali, muto na frente. Não pode sair, fica em casa [...] não têm a liberdade. Eu tive essa liberdade. Na aldeia as crianças acordam já correndo, vão na lagoa, vão tomar banho [...] aqui é muito limitado (Índio Terena apud Vieira; Nascimento, 2020, p. 6).

Portanto, as crianças indígenas que residem em áreas urbanas enfrentam diversas restrições quanto à liberdade para brincar. Segundo Vieira e Nascimento (2020), muitos pais indígenas estão reconsiderando seu conceito de liberdade e, com isso, limitam a distância onde seus filhos podem brincar, especialmente em locais que consideram perigosos, para poder protegê-los e supervisioná-los de perto. Apesar dessas limitações, as crianças indígenas

¹⁶ Uma das culturas preservadas nessas comunidades é o artesanato, colares, itens decorativos, máscaras, roupas e esculturas, com a maioria das peças sendo feitas pelos próprios indígenas, com as mulheres se destacando nessas atividades (MORAES, 2024).

continuam a planejar suas brincadeiras de maneira criativa, preservando seu modo característico de ser criança indígena, mesmo no contexto urbano. Elas reproduzem brincadeiras tradicionais, como correr, subir em árvores, interagir com animais domésticos, e utilizar materiais naturais, como pedaços de madeira, galhos de árvores, areia e penas para criar brinquedos. Além disso, incorporam novas atividades que aprenderam ao viver na cidade, como soltar pipa, jogar bolinhas de gude, praticar futebol e até andar de bicicleta, equilibrando as influências culturais da urbanidade com as tradições de seu povo.

Imagem 15 – As crianças indígenas e a bicicleta



Fonte: Vilhena (2012); Bernardo (2024)

No universo lúdico das crianças indígenas, especialmente aquelas que residem em áreas urbanas, a bicicleta se destaca como uma novidade significativa, simbolizando a influência da cultura não-indígena. Um estudo realizado por Rodrigues e Beltrame (2013), com os indígenas Kaingang em uma aldeia localizada no norte do Rio Grande do Sul, ilustra bem essa questão. De acordo com os autores, um menino indígena recebeu uma bicicleta como presente de seu pai, o que gerou grande curiosidade na aldeia, levando todas as crianças a compartilharem o brinquedo. Após um uso intensivo, a bicicleta quebrou, mas, como é comum entre os povos indígenas, não houve ressentimento por parte do 'dono' da bicicleta. As crianças, de maneira coletiva, tentaram consertá-la, e, diante da dificuldade, recorreram aos adultos. Após o conserto, a bicicleta retornou ao seu *status* de brinquedo preferido entre as crianças da aldeia.

Embora muitas brincadeiras tradicionais ainda sejam transmitidas pelos mais velhos da aldeia, conforme observam Rodrigues e Beltrame (2013, p. 25894), as crianças têm vivenciado essas práticas de forma menos intensa e frequente. Esse fenômeno revela como a vida dos povos indígenas está sendo profundamente ressignificada. Por um lado, há a introdução de novos conhecimentos e bens culturais, ampliando a visão de mundo das crianças indígenas. Por outro, observa-se um processo de distanciamento, esquecimento e até negação de crenças e valores tradicionais, que são gradualmente substituídos por influências externas.

Tipos de atividades recreativas mais apreciadas

Ao analisarmos as atividades recreativas por meio dos diálogos realizados com os participantes sobre as atividades recreativas mais valorizadas pelos alunos do Centro Municipal Wakenai, buscando compreender como essas atividades influenciam o desenvolvimento das crianças indígenas. A partir das respostas fornecidas pelos participantes, é possível identificar as preferências das crianças em relação às práticas lúdicas e o impacto dessas experiências na formação física, social e cultural dos alunos. As atividades recreativas, no contexto escolar e comunitário, desempenham um papel fundamental na promoção de habilidades motoras, sociais e cognitivas, sendo, portanto, essenciais para o processo de aprendizagem e o bem-estar das crianças indígenas. Ao explorar as dinâmicas e significados atribuídos a essas atividades, pretende-se destacar a importância do brincar na formação integral das crianças, especialmente em uma realidade que mescla tradições culturais e influências externas.

Futebol, jogos. Seus impactos é que são de grande importância por que a maioria não tem muita opção de outras atividades em suas casas, e dar a oportunidade de ter um relacionamento de amizade social entre as etnias que vivem aqui na comunidade (Entrevistado Apoena, 2024).

Esportes tradicionais, com bolas, mas devido o espaço que não tem fica bem difícil das crianças e jovens praticarem

algum tipo de esporte específico. O impacto acontece de natural, pois qual a criança que gosta de praticar, isso mantém elas com saúde e desenvolvimento” (Entrevistada Landara, 2024).

Além de tomar banho de rio nada, brincar de manja temos, futebol, vôlei e outros esportes. Como os jogos são coletivos, as brincadeiras também, favorecem um contexto social de autoconhecimentos e conhecimentos tradicionais (Entrevistada Yuna, 2024).

Bem há muitas brincadeiras indígenas e não-indígenas como barra bandeira, arco e flexa, futebol entre outros. Os jogos favorecem a todos um conhecimento agregador através do social, intelectual, emocional entre outros fatores, ao brincar a criança desenvolve todas essas habilidades através do lúdico, que de fato é algo prazeroso para a criança (Entrevistada Ayra, 2024).

De acordo com os participantes da pesquisa, a comunidade preserva uma diversidade significativa de brincadeiras tradicionais, como o banho de rio, nadar, manja, barra bandeira, entre outras. No entanto, as atividades esportivas, como o arco e flecha, futebol e vôlei, são amplamente apreciadas por crianças, jovens e adultos da comunidade. Esses esportes são considerados fundamentais, pois promovem a melhoria nas relações interpessoais, contribuem para a manutenção da saúde e favorecem o desenvolvimento das crianças, além de proporcionarem um contexto social mais favorável, que pode levar ao autoconhecimento e à valorização dos saberes tradicionais.

Historicamente, o esporte desempenha um papel significativo na transmissão de valores e no fortalecimento das relações sociais. Como argumenta Areias (2017, p. 2), “o esporte propicia a busca por um mundo sem guerras, une as pessoas e promove a paz, além de ser um meio de luta por questões que afligem a humanidade”. O esporte tem se consolidado como um dos maiores fenômenos socioculturais das últimas décadas, sendo inegável sua presença em diferentes sociedades, refletindo e estimulando valores e comportamentos, além de interagir com aspectos políticos, econômicos e religiosos resultantes do convívio humano (Galatti, 2017).

No campo histórico, Tubino (2010) observa que o esporte moderno foi institucionalizado por Thomas Arnold, um educador inglês, a partir de 1820,

quando começou a codificação das práticas esportivas por meio de regras e a formação de entidades responsáveis. Essa iniciativa se espalhou pela Europa, culminando na criação de clubes esportivos originados no *Associacionismo inglês*, que se tornou o primeiro suporte da *Ética Esportiva*. O movimento olímpico moderno, restaurado por Pierre de Coubertin em 1896, em Atenas, consolidou ainda mais o esporte e introduziu o *Fair-play*¹⁷, que representou o segundo suporte ético do esporte.

A partir do final da década de 1980, com a *Carta Internacional de Educação Física e Esporte* da UNESCO (1978), o esporte passou a ser reconhecido como um direito de todas as pessoas, rompendo com a perspectiva anterior que o via como uma prerrogativa de indivíduos com talentos específicos e condições anatômicas favoráveis (UNESCO, 2024). Como aponta Tubino (2010), esse reconhecimento ampliou a concepção de esporte, passando de uma prática voltada para o rendimento para uma prática inclusiva, que abrange todas as pessoas, independentemente de sua idade ou condição física. Esse novo enfoque defende a inclusão social no esporte, promovendo o acesso universal às práticas esportivas.

No Brasil, as práticas esportivas começaram a se consolidar na década de 1940, quando a Educação Física passou a ser influenciada pelo *Método Desportivo Generalizado*, marcando uma etapa significativa na inserção do esporte no contexto educacional e social. Esse método buscava integrar o conteúdo esportivo à Educação Física, com ênfase no aspecto lúdico, e visava iniciar os alunos em diversos esportes por meio de jogos. Segundo Oliveira (2007, p. 16), “este método não visualiza o esporte como um fim, mas como um meio de formação e preparação para a vida”.

Com o passar do tempo, a concepção do esporte foi além da mera competição em ginásios e estádios, sendo reconhecido também como uma ferramenta de inclusão social e integração entre diferentes culturas. Como

¹⁷ O *fair play* é considerado como um dos principais valores alusivos ao ideal olímpico concebido por Pierre Coubertin. Caracteriza-se por duas naturezas: o *fair play formal* e *informal*. O primeiro diz respeito ao cumprimento das regras e regulamentos, representando, desse modo, uma ‘norma obrigação’ do competidor. O segundo (*fair play informal*), representa os valores morais do praticante por meio das atitudes cortês do competidor em relação aos adversários e árbitros. Trata-se do tipo de *fair play* não regulamentado, pois se trata de uma ‘norma-dever’ legitimada socialmente (RUFINO *et al.*, 2005).

destacam Marques *et al.* (2007, p. 230), “o esporte é um universo amplo, uma totalidade com várias formas de manifestações, e [...] seu entendimento não pode ser reduzido a uma única forma de expressão, é preciso considerar seus diferentes contextos”. No que diz respeito aos jogos, Almeida (2011) os descreve como uma prática social diferenciada, cuja análise deve levar em conta suas características. A primeira delas é o divertimento, tipificado pela ludicidade dos jogos mais simples, que não estão associados a nenhuma ideologia ou grau de civilização. Trata-se de uma prática social livre e desinteressada, realizada em momentos de tempo livre e que só se transforma em obrigação quando assume uma função cultural reconhecida como culto e/ou ritual.

O jogo induz à criação de figuras, símbolos e materiais necessários à sua prática. Trata-se de conjuntos de elementos cujo funcionamento complexo permite que incontáveis situações se registrem. Nele se combinam ideias de limite, liberdade e criação, balizadas por regras e convenções que devem imperar e serem respeitadas de maneira inapelável, sob pena de que se encerre o jogo. Nessa ótica, um conjunto de restrições é acordado e aceito por todos os jogadores, voluntariamente, para que uma ordem seja estabelecida, sem a presença obrigatória de um indivíduo que faça cumpri-las (Almeida, 2011, p. 38).

Os jogos, de fato, apresentam uma relação dialética entre liberdade e limite, criando estruturas abstratas que favorecem o aprimoramento das habilidades físicas e intelectuais, bem como o desenvolvimento de atitudes psíquicas que são essenciais para a convivência social. Eles desempenham um papel crucial na construção e continuidade do tecido cultural, refletindo e consolidando os valores de cada sociedade. Como destaca Almeida (2011, p. 40), “os jogos e a cultura oferecem, mutuamente, ordens complementares que não se excluem. As atitudes expressas nos jogos assim também estão presentes na cultura dos diferentes povos”. A relação entre jogos e cultura se concretiza quando se entende que ambos, juntamente com os hábitos e instituições de uma sociedade, mantêm uma convivência mútua, permitindo que o destino de uma cultura seja reconhecido por meio dos jogos escolhidos, cujas categorias fundamentais revelam os valores dessa sociedade.

Nas comunidades indígenas, os jogos desempenham um papel central, facilitando a continuidade dos padrões culturais desses povos, transmitidos dos mais velhos para os mais jovens. Como salienta Almeida (2011), os jogos nas comunidades indígenas estabelecem-se como uma forma de aprendizagem de técnicas corporais essenciais para superar os desafios impostos pelo meio natural, sendo, muitas vezes, não competitivos, com características de prazer e diversão geradas pela espontaneidade das ações, e um sentido único de pertencimento e identidade.

Os jogos, que sempre fizeram parte da cultura indígena, são compreendidos atualmente como atividades corporais que possuem atributos lúdicos impregnados de mitos e valores culturais, representando a fusão entre o mundo material e imaterial de cada etnia. Essas atividades, frequentemente associadas a rituais de preparação do jovem para a vida adulta, enfatizam a socialização, a cooperação e a formação de guerreiros. Os jogos acontecem em momentos e locais específicos, com regras dinâmicas, sem restrições de idade para os participantes, e sem a preocupação com vencedores ou perdedores, mas com o prestígio da participação e o significado intrínseco da experiência vivida pelo grupo e pelo indivíduo (Nascimento Júnior; Faustino, 2009).

Nesse contexto, a Educação Física surge como uma ferramenta valiosa para a ressignificação das práticas corporais indígenas, promovendo a adesão de posturas e valores que contribuem para a superação dos preconceitos e para a valorização das tradições indígenas no cenário contemporâneo.

Corporalidade e práticas pedagógicas

Na fluidez da conversação, surgiu a questão da corporalidade indígena, sendo solicitada aos participantes uma manifestação sobre o tema, perguntando-lhes se tinham conhecimento sobre essa condição e se ela era abordada com os alunos do Centro Wakenai Anumarehit. Os participantes afirmaram que, sim, conheciam a temática e que, de fato, era trabalhada com os alunos, ressaltando a importância da valorização da corporalidade indígena no processo educacional, destacando que tal abordagem ajuda a preservar e fortalecer a identidade cultural dos estudantes.

Não sei o significado exato da palavra “corporalidade” para nossa cultura e ensino da educação escolar indígena, mas me parece ser corporalidade alguma coisa que envolve situações diversificada do nosso mundo cultural (Entrevistado Apoena, 2024).

Sim, a corporalidade está ligada aos nossos costumes, nossa cultura corporal de movimento, de dança, jogos, brincadeiras. Isso precisa ser ensinado aos mais jovens (Entrevistada Landara, 2024).

Sim, corporalidade tem a ver com a nossa cultura do corpo e é importante que o aluno entenda a importância disso para nossa cultura, principalmente para conhecer o significado de algumas tradições (Entrevistada Yuna, 2024).

Com toda a certeza, as crianças têm muitas habilidades em várias atividades, pois está na essência da cultura, o indígena tem esse fator positivo, pois está muito ligado ao ambiente em que vivemos (Entrevistada Ayra, 2024).

Embora a discussão sobre a corporalidade indígena tenha ocorrido de forma superficial, com um dos participantes admitindo desconhecer o significado da palavra, os demais demonstraram um bom conhecimento sobre o conceito. Eles o associaram a diversas práticas do mundo cultural indígena, como tradições, a cultura do movimento, dança, jogos e brincadeiras, ressaltando que a corporalidade está intimamente ligada ao ambiente em que vivem. Além disso, afirmaram que esse conceito é abordado com os alunos no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit.

Segundo Fernandes (2015), a corporalidade é uma temática essencial para ser trabalhada por pesquisadores da educação em comunidades indígenas, demandando um diálogo com a cultura corporal dos povos indígenas e suas especificidades, incluindo práticas como a arte e a pintura corporal. Nesse contexto, a corporalidade é vista como parte fundamental da cosmologia dos povos indígenas, sendo entendida como uma relação entre o corpo, o mundo físico e o espiritual, com diferentes formas de construção e expressão dessa corporeidade (Galvão, 2020).

Aprendemos na aldeia, desde muito pequenos, que nosso corpo é sagrado. Por isso temos obrigação de cuidar dele

com carinho para que ele cuide de nossas necessidades básicas. Aprendemos que nosso corpo tem ausências e que precisam ser preenchidas com nossos sentidos. Aprender é, portanto, conhecer as coisas que podem preencher os vazios que moram em nosso corpo. É fazer uso dos sentidos, de todos eles. É, portanto, necessário valorizar o próprio corpo e dá a ele os instrumentos para que possa cuidar da gente (Munduruku, 2009, p. 25).

Para os indígenas Munduruku¹⁸, o corpo é visto como o lugar onde se entrelaçam os saberes intelectuais e emocionais, sendo, portanto, um espaço essencial para a reprodução de seus conhecimentos. Nesse sentido, educar é preparar o corpo para perceber, aprender e sonhar, segundo Munduruku (2009). Conforme argumenta Pereira (2021b), nas tradições indígenas, a corporalidade é entrelaçada com uma dimensão sensível do mundo vivido, possuindo uma significação cosmológica que vai além da simples inserção social. Ela oferece possibilidades de compreensão do corpo e sua conexão com as experiências vivenciadas. A compreensão do corpo indígena, nesse contexto, não se limita ao aspecto físico, mas está profundamente ligada ao entendimento das tarefas cotidianas e das formas pelas quais o corpo se comunica, como afirmam López-López e Galdino (2020, p. 120).

No estudo de Lima e outros (2018) sobre o sistema de nominação utilizado pelos Walpichana da Terra Indígena Malacacheta (atual estado de Roraima)¹⁹, observa-se que o corpo, tanto afirmado quanto pintado, ocupa uma posição central na visão de mundo desses povos. Por meio dele, os indígenas adquirem conhecimento sobre a natureza humana, abrangendo desde a reprodução física e a habilidade motora até capacidades sensoriais, além de se manifestar em ritos ceremoniais, pinturas, ornamentação corporal, canções e danças.

¹⁸ Os indígenas Munduruku habitam regiões e territórios do Pará e Amazonas, onde estão localizados no rio Canumã, município de Nova Olinda e município de Borba. Vivem geralmente em regiões de florestas, às margens de rios navegáveis (Isa, 2020).

¹⁹ Nominar significa fabricar corpos, prática está complementada pela decoração, afirmação e ritualização dos corpos. No contexto das Terras Baixas da América do Sul, o fenômeno étnico de nominação dos corpos enseja reflexões sobre corporalidades, sentimentos identitários de pertença e produção social da noção de pessoa (Lima *et al.*, 2018).

Sob uma perspectiva antropológica, o corpo é visto como uma construção social e cultural (Galvão, 2020). Sua aparência reflete a ação do indivíduo em relação ao modo como se apresenta e se representa. Lê Breton (2007, p. 7) afirma que o corpo, moldado pelo contexto social e cultural em que o indivíduo se insere, é o meio pelo qual a relação com o mundo é construída. Essa relação não se dá apenas por meio de atividades perceptivas, mas também por meio da expressão de sentimentos, ceremoniais, ritos de interação, gestos, mímicas, a produção da aparência, as técnicas corporais, exercícios físicos e, até mesmo, por meio da relação com a dor e o sofrimento.

Antes de qualquer coisa, a existência é corporal [...] os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade. O ator abraça fisicamente o mundo apoderando- se dele, humanizando-o e, sobretudo, transformando-o em universo familiar, compreensível e carregado de sentidos e de valores que, enquanto experiência, pode ser compartilhado pelos atores inseridos, como ele, no mesmo sistema de referências culturais. (Lê Breton, 2007, p. 7).

O ato de existir, portanto, implica, conforme as proposições de Lê Breton (2007), mover-se dentro de um espaço e tempo específicos, transformando o meio ao seu redor. Esse movimento envolve a capacidade de escolher e atribuir significado e valor aos inúmeros estímulos provenientes do ambiente, além de comunicar-se com os outros, não apenas por meio da palavra, mas também por meio de um repertório de gestos, mímicas e um conjunto de rituais corporais. Dessa maneira, a corporeidade se configura como um veículo essencial de expressão e interação, em que o corpo não apenas se adapta ao ambiente, mas também participa ativamente na construção do significado e da relação com o mundo.

Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transforma-o em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão. Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural (Lê Breton, 2007, p. 8).

O corpo é, antes de tudo, um vasto conjunto de processos complexos que torna o ser humano singular em sua consciência e atitudes, todas elas sempre mediadas pela corporeidade (Campos; Santos, 2014). No contexto educativo, assim como ocorreu com os saberes e práticas sociais, o corpo também foi ‘escolarizado’ de diversas maneiras, sendo moldado e reconhecido como parte fundamental da constituição da identidade, da personalidade, da linguagem e da expressão cultural (Mazoni, 2003). Como afirmam Silva e Weiss (2004, p. 80), “toda a aprendizagem, desde o início até o fim, passa pelo corpo. Ele não é apenas um detalhe nos processos de aprendizagem. É primordial. É o centro absoluto de onde tudo se irradia”. Nesse sentido, é por meio do corpo que a criança se conecta com o mundo exterior, aprendendo e interagindo com ele.

O esquema corporal é o núcleo fundamental da personalidade; é a partir dele que são organizados todos os comportamentos, todas as condutas e todos os conhecimentos. Esse mundo que envolve a criança é percebido pela sensorialidade. Sensações, percepções e ações constituem um ciclo que se desenvolve, se enriquece, se organiza, se estrutura para constituir a personalidade (Silva; Weiss (2004, p. 80).

A educação corporal, também conhecida como psicomotricidade, tem se mostrado um elemento essencial no desenvolvimento integral da criança, pois envolve não apenas o aprendizado físico, mas também aspectos emocionais, cognitivos e sociais. De acordo com o autor em questão, a dinâmica interacional derivada dessa prática educacional traça as linhas que conduzem o desenvolvimento da personalidade e a autonomia do comportamento infantil. A psicomotricidade, ao integrar o corpo com a mente, permite que a criança vivencie o aprendizado de forma mais completa e significativa. No entanto,

apesar de sua importância, muitas instituições de ensino ainda não estão devidamente preparadas para oferecer um trabalho adequado e capacitado que explore plenamente as potencialidades do corpo no processo educativo. A falta de estrutura e formação específica impede que as escolas proporcionem aos alunos uma abordagem mais eficaz e enriquecedora nesse campo, comprometendo, assim, a oportunidade de desenvolvimento de habilidades essenciais para o bem-estar e a autonomia da criança.

O esquema corporal deve ser mais explorado por aquele que medeia a construção dos conhecimentos. [...] podemos afirmar que criança estimulada, que brinca, que joga, que potencializa seus movimentos corporais, se relaciona harmonicamente com o ambiente, certamente, será um adulto equilibrado, livre para se expressar e lutar por seus interesses e pelas coisas em que acredita. Os sistemas educativos devem ser planejados e os programas aplicados de modo que considerem toda a gama de interesses, capacidades, diferenças individuais (prioritariamente as corporais) que são próprias de cada criança, (Silva e Weiss, 2004, p. 80).

A educação corporal desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, visto que favorece a evolução neuropsicomotora e promove a adaptação da criança tanto ao mundo dos objetos quanto ao mundo social, conforme apontam Silva e Weiss (2004). Além de proporcionar benefícios físicos, a educação corporal também se entrelaça com aspectos emocionais, afetivos e psicológicos, favorecendo a construção de uma criança mais equilibrada e apta a se relacionar consigo mesma e com os outros. O desenvolvimento de atividades que envolvem a corporalidade abre um espaço para a exploração de diversas formas de linguagem, permitindo à criança a livre expressão de suas emoções e sentimentos, conforme destaca Oliveira e Zanella (2016). De acordo com Campos e Santos (2014), a escola se configura como um ambiente privilegiado para a construção da consciência corporal, pois é nesse contexto que os corpos interagem, trocam experiências e vivenciam situações que contribuem para o aprendizado e a formação da identidade corporal.

No contexto da Educação Física escolar, o corpo é entendido como a fusão do ser cognitivo com o movimento, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento motor e físico dos alunos. A prática de exercícios e atividades físicas permite aos indivíduos sistematizarem movimentos esportivos e aprimorar suas habilidades motoras. Como destacam Campos e Santos (2014, p. 2), “a corporeidade, compreendida como comportamento cerebral, levará o aluno a reconhecer e utilizar o corpo como instrumento facilitador das questões intrínsecas e extrínsecas, relacionando-se com o mundo de uma maneira geral”. Dessa forma, a Educação Física escolar contribui para o crescimento integral da criança, promovendo não apenas o desenvolvimento físico, mas também o emocional e social.

Educação Física em contexto indígena

A Educação Física Escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento físico, cognitivo e social dos alunos, sendo uma ferramenta importante para a aprendizagem e a socialização. No contexto das comunidades indígenas, como a do Centro Wakenai Anumarehit, é relevante analisar como essa prática é incentivada e integrada ao processo educativo. A seguir, será discutido se os alunos desse centro recebem estímulo para o desenvolvimento da Educação Física, considerando a abordagem pedagógica e as especificidades culturais dessa instituição.

Educação física? Não trabalho educação física específica, com normas, trabalhamos apenas brincadeiras, mas que exige preparo físico das crianças e outra, não temos espaço para trabalhar assuntos que envolvam práticas esportivas (Entrevistado Apoena, 2024).

Estimular a gente estimular, pois a educação física favorece a conhecer os limites do corpo, mas as condições para isso não existem na comunidade (Entrevistada Landara, 2024).

“Sim, temos nosso jeito de trabalhar as atividades físicas e procuramos explorar a capacidade dos alunos com os movimentos do corpo, se ele capaz de ser o mais rápido ou mais forte da aldeia” (Entrevistada Yuna, 2024).

São estimuladas, e todas as crianças gostam de participar das atividades, isso ajuda elas a crescerem com saúde de tudo que é proposto por mim e pelo professor Joilson (Entrevistada Ayra, 2024).

Embora a Educação Física Escolar desempenhe um papel importante no desenvolvimento físico e social das crianças, a realidade do Centro Wakenai Anumarehit revela limitações significativas em relação à implementação dessa prática de forma estruturada e formal. Conforme relatado pelos entrevistados, a abordagem de Educação Física no centro não segue um modelo convencional com normas e regras estabelecidas, mas sim enfoca brincadeiras que, embora simples, exigem certo preparo físico das crianças, como destacou Apoena (2024).

Por outro lado, a falta de infraestrutura e recursos adequados é um obstáculo mencionado por Landara (2024), que enfatizou a dificuldade em promover atividades que envolvam práticas esportivas, devido à limitação de espaço e materiais. Isso, entretanto, não impede que os educadores tentem adaptar e estimular o desenvolvimento físico das crianças de maneira criativa, como observa Yuna (2024), ao mencionar a busca por explorar as capacidades físicas dos alunos, mesmo sem uma estrutura formal.

Apesar das limitações, as atividades físicas propostas pelos professores têm sido bem recebidas pelas crianças, como relata Ayra (2024), que destaca a importância dessas atividades para o desenvolvimento saudável dos alunos. Dessa forma, mesmo diante das dificuldades, o Centro Wakenai Anumarehit busca incentivar o bem-estar físico das crianças, adaptando-se às circunstâncias e ao contexto cultural da comunidade.

“Embora o contexto da Educação Física nas escolas indígenas, especialmente nas comunidades rurais e urbanas, apresente desafios específicos, como a falta de recursos e a infraestrutura limitada, ela continua a ser uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças e jovens. Em contraste com as escolas convencionais, onde o objetivo principal é moldar adultos saudáveis e ativos, as aulas de Educação Física nas escolas indígenas têm um caráter mais funcional e contextualizado à realidade desses povos. O professor

da comunidade Nova Esperança²⁰, no Rio Negro, destaca que a prática não apenas se preocupa com o bem-estar físico, mas também com a valorização da cultura indígena, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades fundamentais para o dia a dia da vida adulta, como pesca, cultivo e atividades sociais que exigem agilidade e resistência física” (Escola Indígena, 2020).

O ensino de Educação Física, portanto, se adapta às necessidades culturais e práticas de vida das comunidades indígenas, oferecendo uma forma de aprendizado que vai além da simples atividade física, buscando integrar as necessidades culturais e as tradições locais com o desenvolvimento físico das crianças.

Ter que adaptar minhas aulas à estrutura de que disponho dentro de um ambiente indígena não é problema, é solução. Solução que os valoriza, porque eu jamais imponho a eles uma nova realidade, mas utilizo a realidade deles por natureza. Unindo o útil ao agradável, é possível facilitar o processo de aprendizagem deles (Escola indígena..., 2020, p. 17).

É possível, portanto, planejar e executar atividades de Educação Física em comunidades indígenas de forma significativa, superando a abordagem de “mero jogar por jogar” que, conforme argumentam Gonçalves e outros (2024), pode ser limitada e sem propósito pedagógico. No contexto indígena, as atividades de Educação Física devem ser entendidas como uma oportunidade de sistematizar conhecimentos relacionados ao esporte, lazer, saúde e desenvolvimento, integrando-se aos saberes culturais específicos de cada comunidade. Nesse sentido, as brincadeiras e jogos tradicionais, que são componentes fundamentais da cultura indígena, desempenham um papel essencial na educação física escolar indígena, sendo meios valiosos para o desenvolvimento físico e social das crianças e jovens, como destacam Cavalcante *et al.* (2023).

²⁰ A comunidade Nova Esperança encontra-se localizada no Rio Cucieiras, no município de Manaus-AM, território inserido na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Puranga Conquista. Trata-se de uma região habitada por índios Barés, conhecidos como 'o povo do rio'. Oriundos da família linguística Aruak, hoje falam uma língua franca, o Nheengatu, difundida pelas carmelitas no período colonial. Integram a área cultural conhecida como noroeste Amazônico (Escola Indígena...2020).

Nas comunidades indígenas citadinas, a Educação Física se apresenta como uma ferramenta significativa para promover o desenvolvimento integral dos alunos. Um estudo realizado por Oliveira et al. (2024) nas cidades do interior do Amazonas revelou que a apropriação da cultura local pelos professores amplia as possibilidades de criar ambientes coletivos e dialógicos, onde os saberes culturais indígenas são reconhecidos e valorizados. Este processo de intercâmbio cultural permite não apenas a construção de conhecimentos em torno das práticas esportivas, mas também a realização de ações pedagógicas interdisciplinares, que favorecem o engajamento dos alunos e fortalecem sua identidade cultural enquanto cidadãos ativos.

Práticas de Educação Física em contexto indígena

Dando continuidade ao diálogo sobre a Educação Física no contexto das comunidades indígenas, foi solicitado aos participantes que apontassem as principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento dessa prática com os alunos do Centro Wakenai Anumarehit. As respostas apontaram desafios multifacetados, refletindo tanto a falta de recursos estruturais quanto de qualificação técnica. Apoena (2024) destacou que a formação técnica e a qualificação profissional na área de Educação Física são pontos cruciais que precisam ser abordados para melhorar a qualidade das atividades oferecidas aos alunos.

Landara (2024) também ressaltou a escassez de espaços adequados e materiais específicos para o desenvolvimento das atividades físicas, o que torna ainda mais desafiadora a implementação de práticas efetivas dentro da comunidade. A questão da falta de conhecimento técnico sobre os tipos de exercícios apropriados para diferentes faixas etárias foi levantada por Yuna (2024), indicando uma necessidade de orientação mais clara para a adequação das atividades às especificidades de cada grupo etário. Além disso, Ayra (2024) complementou, enfatizando a falta de preparo e conhecimento de como trabalhar com os alunos, bem como a carência de materiais adequados para a realização das atividades. Esses depoimentos revelam a necessidade urgente de formação continuada para os educadores e de melhorias nas condições

estruturais para que a Educação Física nas comunidades indígenas possa ser mais efetiva e significativa.

Várias dúvidas, desde a formação técnica ao básico, ou seja, qualificação profissional na área de educação física (Entrevistado Apoena, 2024).

Além da falta de formação na área, não tem espaço adequado e nem materiais para desenvolver as atividades. Isso torna realizar estas atividades na comunidade um grande desafio (Entrevistada Landara, 2024).

A maior dificuldade é não saber as definições de quais exercícios é ideal e para qual idade (Entrevistada Yuna, 2024).

Falta de melhor preparo, de conhecimento, de como trabalhar com os alunos, e falta de materiais adequados (Entrevistada Ayra, 2024).

As dificuldades enfrentadas na implementação da Educação Física nas comunidades indígenas são múltiplas e refletem uma série de desafios estruturais e pedagógicos. A falta de qualificação profissional, espaços adequados para as atividades, materiais pedagógicos insuficientes e a carência de uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas necessárias para trabalhar com os alunos são aspectos recorrentes nas respostas dos educadores do Centro Wakenai Anumarehit. Esses desafios indicam que a Educação Física, uma disciplina essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, enfrenta obstáculos consideráveis no contexto escolar indígena.

Conforme apontado por Rocha *et al.* (2022), a Educação Física Escolar tem como uma de suas finalidades principais o desenvolvimento das potencialidades de movimento do corpo, sendo uma experiência única que precisa ser devidamente valorizada. No entanto, a realidade de muitas escolas, inclusive nas comunidades indígenas, reflete a falta de adequação e de planejamento necessário para que essa experiência seja significativa para os alunos. Albuquerque (2009) destaca que problemas como ambientes físicos inadequados, aulas repetitivas e sem organização, falta de interesse dos alunos e desequilíbrios na participação de gênero são dificuldades comuns também enfrentadas nas escolas não-indígenas.

No caso das comunidades indígenas, esses problemas se intensificam, pois há a adição de fatores culturais que demandam uma adaptação dos conteúdos pedagógicos às especificidades locais. Segundo Santos e Alencar (2014), as distorções nas abordagens pedagógicas para os povos indígenas persistem, especialmente devido à falta de professores qualificados e à inadequação do material didático. Além disso, como apontado por Amorim et al. (2021), as práticas motoras dessas comunidades, muitas vezes, se confundem com as atividades cotidianas e lúdicas, tornando o trabalho pedagógico mais desafiador. As aulas de Educação Física precisam, portanto, respeitar e integrar os costumes e as práticas culturais indígenas, o que pode ser um desafio adicional quando comparado aos padrões da educação não-indígena.

Embora a Educação Física esteja presente no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que reforça a importância da disciplina e oferece diretrizes para seu desenvolvimento, o documento tem sido alvo de críticas. A aplicação das orientações propostas, muitas vezes, se depara com a realidade de falta de recursos e de compreensão mais profunda sobre como integrar as práticas de Educação Física com as culturas indígenas, o que dificulta a efetividade das propostas pedagógicas.

[...] percebe-se que esse documento, em certos momentos, não consegue distinguir o que são atividades físicas cotidianas da Educação Física em contextos indígenas. Observa-se que apesar das propostas curriculares oficiais, como o RCNEI, abordarem o ensino da Educação Física, os conteúdos didáticos apresentados não são suficientes para orientar plenamente a prática pedagógica dos professores dessa área, haja vista que cada povo apresenta manifestações étnicas específicas e que precisa ser pensada de forma articulada aos conhecimentos próprios e tradicionais (Santos e Alencar, 2011, p. 3).

Essa crítica também é compartilhada por Skolaude et al. (2022), que afirmam que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), ao destacar principalmente o esporte como componente curricular da Educação Física, desconsidera a visão dos povos indígenas sobre o corpo, que envolve dimensões ancestrais, espirituais e coletivas. Ao reproduzir o

modelo educacional não-indígena, que enfatiza a Educação Física apenas como uma ferramenta para a saúde, o RCNEI acaba negligenciando a riqueza cultural, social e afetiva dos povos indígenas. Essa limitação é um reflexo das dificuldades em adaptar o ensino à pluralidade cultural dos indígenas, em especial, quando se trata de práticas corporais que são parte fundamental das tradições e vivências dessas comunidades.

De fato, as discussões e produções científicas sobre a implementação de políticas públicas voltadas para a capacitação de docentes em escolas indígenas indicam que a formação desses profissionais precisa integrar as manifestações culturais desses povos nas práticas pedagógicas. Para Rodrigues e Oliveira (2015), a formação do professor indígena deve priorizar a cultura corporal indígena, respeitando as especificidades de cada etnia e promovendo atividades que não apenas atendam às necessidades educativas, mas que também reconheçam a linguagem corporal e as práticas culturais próprias dos povos indígenas.

A educação básica para os povos indígenas é um instrumento para enfrentar os desafios impostos pelo contato com a sociedade envolvente e para fortalecer o pertencimento étnico, conforme destacado pela legislação brasileira (BRASIL, 2008). O ensino, para ser eficaz e de qualidade, precisa ser realizado por professores que pertençam às próprias comunidades indígenas, o que garante maior identidade cultural e maior proximidade com as realidades locais. Esse entendimento é respaldado pela Resolução CNE/CEB nº 5/2011, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, com ênfase na formação e profissionalização dos professores indígenas.

No entanto, no campo da Educação Física, há uma lacuna nos principais documentos oficiais sobre a formação dos professores indígenas, como os Referenciais para Formação do Professor Indígena e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Embora esses documentos ofereçam diretrizes gerais sobre a formação do professor indígena, não tratam especificamente da formação para a área de Educação Física, o que representa um desafio para a implementação de uma prática pedagógica que valorize as culturas indígenas e suas formas de expressão corporal.

Santos e Alencar (2014) destacam que muitos professores não-indígenas, ao serem encaminhados para atuar em escolas indígenas, enfrentam uma grande dificuldade em adaptar o conteúdo de Educação Física às especificidades culturais desses povos. Sem uma formação adequada e sem o material didático necessário, esses professores acabam aplicando as mesmas práticas de Educação Física de escolas não-indígenas, que estão centradas no esporte e nas abordagens ocidentais, prejudicando a integração dos saberes e das práticas indígenas. Como esses educadores não têm um conhecimento profundo sobre as práticas corporais indígenas, suas aulas acabam por reproduzir as formas de ensino hegemônicas, sem respeitar as tradições e os valores locais.

O RCNEI (1998) reconhece que o professor indígena de Educação Física deve ser alguém pertencente à comunidade, que compreenda as especificidades culturais e que tenha conhecimento ou interesse na área de Educação Física. Embora a formação específica nessa área seja recomendada, o mais importante é que o professor indígena esteja profundamente envolvido com a cultura corporal de seu povo, compreendendo as habilidades motoras, as práticas de movimento e os limites dos alunos. Esse tipo de formação, que deve ser local e contextualizada, é fundamental para garantir que as práticas pedagógicas de Educação Física nas escolas indígenas respeitem e valorizem as tradições culturais de cada etnia, ao mesmo tempo em que proporcionem aos alunos oportunidades de desenvolvimento físico e cognitivo.

A esse respeito, o Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena ressalta que é essencial que os professores indígenas se familiarizem com a área de Educação Física, buscando integrar e compreender as especificidades da disciplina nas escolas onde atuam. Esse processo envolve não apenas o aprimoramento contínuo da formação desses profissionais, mas também o entendimento crítico sobre os pressupostos e os significados dessa área, tanto nas escolas indígenas quanto nas escolas não-indígenas. O programa enfatiza que é crucial que os professores saibam analisar e refletir criticamente sobre os conteúdos da Educação Física e sua relevância no contexto das escolas indígenas, identificando os aspectos que mais se alinham com os currículos dessas instituições e como devem ser aplicados de forma que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Para tanto, o RCNEI (Referencial Curricular

Nacional para as Escolas Indígenas) serve como uma ferramenta importante para aprimorar o trabalho pedagógico, ajudando os educadores a integrarem o saber tradicional e as práticas corporais indígenas com os conceitos da Educação Física escolar (Brasil, 2002).

Dessa maneira, o perfil profissional ideal para os professores indígenas deve ser o de um atuante social que se desempenha em diversas dimensões, como as sociais, políticas, culturais e educativas. Eles devem atuar como mediadores interculturais, estabelecendo pontes entre a comunidade indígena e a sociedade nacional. Além disso, é esperado que esses educadores promovam pesquisas que fundamentem suas práticas pedagógicas, valorizando os saberes tradicionais de seus povos. É fundamental que o professor indígena organize ações que conectem a escola com os projetos e valores identitários de sua comunidade, refletindo sobre o papel da escola no contexto interétnico e comprometendo-se com a transformação da escola em um espaço de diálogo intercultural. Essa atuação também envolve disseminar o conhecimento sobre os direitos indígenas e assegurar que os alunos indígenas tenham acesso a uma educação que respeite e reforce sua identidade e cultura (Brasil, 2008).

Atividades lúdicas indígenas e não-indígenas

Para finalizar a roda de conversa, foi necessário adotar uma abordagem concisa, a fim de respeitar o desejo dos participantes. Solicitou-se, então, que opinassem sobre a natureza das relações interculturais entre as práticas lúdicas indígenas e não-indígenas, e se tais relações contribuíam para a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento das atividades de educação física com os alunos do Centro Municipal Wakenai Anomarehit. Após breves momentos de reflexão e expressões faciais que denotavam a busca por uma resposta que refletisse de maneira fiel seus sentimentos e experiências,

O que eu tenho a dizer é que isso a gente procura reunir as crianças daqui da comunidade com outras crianças por meio das brincadeiras de bola, barra bandeiras, queimada na rua em frente ao centro de educação escolar indígena Wakenai Anumarehit. Nessa prática, o que mais chama atenção das

crianças são as brincadeiras, jogos e outra metodologia que envolva ação, como os jogos interculturais que você, se quiser, pode presenciar. Vamos fazer um agora em maio. Eu acredito que isso é uma oportunidade para a educação física” (Entrevistado Apoena, 2024).

Isso acontece aqui geralmente quando há eventos externos, como jogos interculturais. Na minha opinião essas atividades são mesmo oportunidade para o desenvolvimento da educação física. Quando a gente consegue unir os dois lados é sempre muito bom, há interação e partilhamento de culturas (Entrevistada Landara, 2024).

Fazemos a interação através de personagens indígenas e as atividades são mistas com as crianças da comunidade e as crianças não-indígenas que moram aqui perto. Sou plenamente a favor dessa relação, principalmente para a criança não-indígena conhecer nossa cultura, nosso jeito de ser, de viver e as nossas crianças aprenderem com eles também. Creio que favorece, sim, a educação física, temos indígenas Karapána que compõe a seleção brasileira de tiro com arco e Wake board (Entrevistada Yuna, 2024).

Isso acontece de maneira espontânea, as crianças daqui da comunidade brincam e jogam bola com as crianças não-indígenas que vivem nas vizinhanças. Cada jogo ou brincadeira tem sua dinâmica, ou ensinam algo que agrupa valor na vida do aluno indígena e do não-indígena também. Sim, também concordo que é uma oportunidade para a prática da educação física porque através dos jogos e brincadeiras, a criança se movimenta e se desenvolve. No meu entendimento, isso só pode trazer benefícios para os dois lados, um aprendendo com o outro, com as brincadeiras, jogos (Entrevistada Ayra, 2024).

Com base nas reflexões dos participantes, as relações interculturais entre os alunos do Centro Wakenai Anumarehit se estabelecem por meio de atividades lúdicas, como brincadeiras de bola, barra bandeira, queimada, entre outras, praticadas tanto pelas crianças indígenas da comunidade quanto pelas crianças não-indígenas que residem nas proximidades. Tais relações também se manifestam em eventos externos, como os jogos interculturais, os quais,

conforme a percepção dos entrevistados, são vistas como oportunidades para o aprimoramento das práticas de educação física.

Embora as brincadeiras e os jogos não sejam os únicos elementos que favorecem as relações interculturais entre indígenas e não-indígenas, eles carregam significativas expressões desses encontros. Muitas dessas brincadeiras, originárias do universo infantil indígena, foram incorporadas ao cotidiano das crianças da sociedade nacional.

Os jogos interculturais indígenas, conforme mencionados pelo entrevistado Apoena, são eventos realizados ocasionalmente em Manaus, com destaque para a edição de setembro de 2013. Neste evento, cerca de 500 alunos, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, provenientes de cinco escolas municipais situadas na zona rural, participaram dos Jogos Interculturais Indígenas, realizados no Recando do Curió, no Tarumã Açu, na zona Oeste da cidade (ISA, 2013). Os jogos ocorreram às margens do Rio Negro, com a participação de alunos indígenas das etnias Piratapuia, Tukano, Dessana, Tikuna e Sateré-mawé, além de alunos não-indígenas. As modalidades esportivas incluíram zarabatana, canoagem, tiro ao alvo, natação, arco e flecha e arremesso de lança. O evento foi patrocinado e apoiado pela Secretaria Municipal de Educação (Semed), sendo coordenado pela gestora da Escola Municipal Francisca Campos Corrêa, localizada no Ramal do CETUR, Estrada do Turismo, no Tarumã, zona oeste de Manaus (ISA, 2013).

Em 04 de maio do ano em curso, ocorreu o X Jogos Interculturais Indígenas, patrocinado pela Secretaria Municipal de Ensino (Semed), na comunidade Nossa Senhora do Livramento, que integra a Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé, localizada na área rural de Manaus. O evento reuniu crianças indígenas do Parque das Tribos e crianças não-indígenas residentes nas comunidades da região. As atividades foram coordenadas pelo professor Joilson. Este pesquisador teve a honra de ser convidado para o evento, participando como observador. O deslocamento até o local, com duração média de 20 minutos, foi realizado por meio de uma pequena embarcação, partindo da Marina do Davi, na zona oeste de Manaus.

Imagen 16 – Porto de embarque Marina Davi, em Manaus



Fonte: Imagem dos autores, 2024

A chegada à localidade foi acompanhada de uma recepção calorosa e acolhedora, com as equipes visitantes sendo recebidas com afeto e cordialidade. Esse momento foi ainda mais significativo pela presença de um grupo de crianças, tanto indígenas quanto não-indígenas, sendo que as crianças indígenas estavam vestidas com seus trajes tradicionais, o que agregou um caráter cultural marcante à recepção.

Imagen 17 – Crianças indígenas e não-indígenas na recepção das equipes na comunidade Nossa Senhora do Livramento



Fonte: Imagem dos autores, 2024

Durante os gestos de boas-vindas, o representante local apresentou aos presentes os artesanatos elaborados pelas mulheres e crianças da comunidade, como brincos e pulseiras confeccionados com sementes e penas de animais, como papagaio e gavião. As crianças, tanto indígenas quanto não-indígenas, demonstravam grande entusiasmo e atenção a todas as informações compartilhadas. O evento ocorreu em um campo de futebol improvisado, sem gramado, o que conferiu ao ambiente uma atmosfera rústica, mas igualmente acolhedora.

Imagen 18 – Local do evento do X Jogos interculturais Indígenas



Fonte: Imagem dos autores, 2024

Embora o evento não fosse um torneio oficial, com regras e regulamentos rigorosamente definidos, durante a preparação das atividades, os alunos indígenas e não-indígenas se reuniam em grupos para elaborar estratégias de atuação. Esse momento era marcado por grande entusiasmo, desenvoltura, muitas risadas e animação, revelando ricas formas de sociabilidade que davam vida às brincadeiras. Dentre as atividades, destaca-se a seguinte:

A brincadeira de Cabo de Guerra – Essa atividade tinha como principal objetivo medir a força entre as equipes adversárias, além de trabalhar

aspectos como percepção, atenção, lateralidade, resistência e cooperação. Conhecida também como “jogo de corda”, essa modalidade exige que duas equipes competem entre si em um teste de força, puxando uma corda. No centro do espaço, entre os campos, é traçada uma linha divisória. Ao iniciar a disputa, ambas as equipes seguram as extremidades da corda. O objetivo do jogo é puxar a corda de modo que a equipe adversária ultrapasse a linha central, sendo considerada vitoriosa a equipe que conseguir conduzir a corda para o lado oposto (Sousa, 2022).

Imagen 19 – Brincadeira cabo de guerra



Fonte: Imagem dos autores, 2024

A brincadeira de Salto em Distância – Essa atividade é amplamente apreciada tanto pelas crianças indígenas quanto pelas não-indígenas. No entanto, observou-se que as crianças indígenas demonstraram uma habilidade bastante desenvolvida, devido à prática frequente dessa atividade. Na cultura indígena, “aquele que salta mais longe” é visto como um líder, com capacidade

de comando, inclusive sobre outras crianças. Esse aspecto revela um espírito competitivo inerente à brincadeira, no qual o desejo de ser líder se manifesta, com o indivíduo buscando se destacar como aquele que pensa estrategicamente e assume a responsabilidade pela organização das brincadeiras, bem como pelo controle das fraquezas que o adversário possa apresentar.

A modalidade de salto em distância é uma prova inserida no atletismo, na qual a vitória é concedida à pessoa que conseguir saltar a maior distância em um espaço previamente delimitado. Trata-se de uma prova com raízes nos Jogos da Antiguidade. Atualmente, o atleta deve correr em uma raia demarcada até a tábua de impulsão, que define o limite que pode ser pisado antes do salto. Caso o atleta ultrapasse essa marca, o salto é invalidado. O objetivo é cair em uma caixa de areia, onde a distância saltada será medida (Freitas, 2021).

Imagen 20 – Criança indígena e não-indígena participando de salto a distância



Fonte: Imagem dos autores, 2024

Em todas as modalidades que envolveram a participação de crianças indígenas e não-indígenas no X Jogos Interculturais Indígenas, foi possível observar, enriquecida por um afetuoso entrosamento, a presença da Educação Física não apenas em aspectos como lateralidade, resistência física, controle, agilidade, velocidade e atenção, mas também em momentos de alegria, contentamento e sociabilidade. A interação entre as crianças de diferentes culturas revelou-se um campo fértil para o desenvolvimento de habilidades tanto físicas quanto sociais.

Os Jogos Interculturais Indígenas, como mencionado anteriormente, são eventos que se repetem na comunidade do município há vários anos, com o mesmo objetivo: construir laços de amizade, adquirir e compartilhar novos conhecimentos e experiências, estimular o espírito de união, exibir as diferentes culturas e enfatizar que, em uma competição, o mais importante não é vencer, mas participar.

Em seu artigo intitulado *Jogos interculturais indígenas: “O mais importante não é ganhar, mas celebrar e participar”*, Camargo e colaboradores (2010) destacam que a cultura indígena valoriza profundamente a celebração, e que suas festas e jogos são sempre manifestações de alegria, amor à vida e à natureza, promovendo o compartilhamento e a comemoração mútua, além de vivenciar a gratuidade do ato de festejar. É dentro desse espírito que se realizam os jogos das tradições indígenas ou jogos interculturais indígenas, compreendidos como atividades corporais com características lúdicas, nas quais se refletem os mitos e os valores culturais de cada etnia. A seleção das etnias participantes leva em consideração vários aspectos, como o grau de preservação da língua, dos costumes e das manifestações culturais, incluindo cantos, danças, pinturas corporais, além do artesanato e dos esportes tradicionais.

De acordo com Camargo e outros (2010), as ações promovidas pelos jogos interculturais favorecem o respeito às diferenças e a promoção da diversidade cultural étnica — uma das principais características dos povos indígenas brasileiros. Tais jogos despertam nos jovens o reconhecimento de seus próprios valores e incentivam a interação entre as sociedades indígena e não-indígena, fortalecendo as identidades de ambas.

Na obra *Escolas de branco em malocas de índio*, que trata das questões relacionadas ao povo Baniwa e suas interações com outros atores sociais da região sociocultural do Alto Rio Negro, especialmente no que se refere à produção de diferentes modelos de educação escolar, são exploradas as variadas significações e repercussões dessas interações. A obra destaca as diversas formas de educação e suas implicações nas comunidades indígenas, ampliando o entendimento sobre como os povos Baniwa e outros grupos indígenas enfrentam as influências externas enquanto preservam suas tradições culturais.

[...] Uma realidade social, em que são perceptíveis ações, representações, interesses, reações e interações de indivíduos social e culturalmente díspares, situados em lugar e em tempo específicos, mas sem abstraí-los do processo social e histórico (Weigel, 2000, p.223).

Nesse contexto, a autora destaca a importância de compreender o contato intercultural não apenas como um conjunto de relações assimétricas entre indivíduos sociais que, embora participando de diferentes códigos, crenças, padrões e normas de conduta, coexistem em um único ambiente sociocultural. Mais do que isso, é necessário enfatizar a compreensão dessas relações em um processo social mais amplo, analisando-as tanto de forma sincrônica quanto diacrônica, ou seja, dentro do contexto da sociedade e em suas transformações ao longo do tempo.

Durante o X Jogos Interculturais Indígenas, o professor Joilson Paulino falou com entusiasmo sobre a importância desses eventos para o resgate das brincadeiras e jogos indígenas. Ele também discutiu as diversas modalidades de jogos tradicionais que podem ser desenvolvidas em conjunto com crianças não-indígenas, como zarabatana, cabo de guerra e corrida. Para este cidadão indígena, que, em sua definição de interculturalidade, afirmou que se trata de “viver, respeitar os costumes, línguas, crenças e vivências de cada ser vivo na terra” (2024), agregar saberes entre dois mundos contribui para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento da criança indígena, além de proporcionar-lhe acesso a conhecimentos que não fazem parte de sua identidade étnica. Isso torna as crianças mais preparadas para enfrentar as diversidades impostas pela sociedade envolvente, especialmente no que diz respeito aos aspectos culturais.

Segundo o entendimento desse professor, esses eventos, por mais simples que sejam, representam uma oportunidade valiosa de valorização das culturas e tradições indígenas, além de uma forma de ensinar aos mais jovens a competir e compartilhar suas práticas em um ambiente que, originalmente, não é o seu.

Walsh (2010, p. 79) propõe que a interculturalidade seja compreendida como um desenho e uma proposta de sociedade, um projeto político, social e

ético que visa a transformação estrutural e sócio-histórica, fundamentada na construção de uma sociedade radicalmente diferente entre todos os indivíduos. Landa (2017) acrescenta que a verdadeira interculturalidade envolve abordagens que consideram diversas perspectivas culturais, possibilitando a construção de pontes entre indivíduos de culturas diferentes, a partir de um conceito dinâmico e evolutivo da cultura, que se desenvolve em cenários de relações sociais assimétricas e marcadas por estruturas de poder.

Dentro desse clima de camaradagem e aceitação, as crianças indígenas, durante o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras, revelaram a natureza de sua cultura corporal e lúdica às crianças não-indígenas. Estas, por sua vez, tiveram a oportunidade de conhecer uma forma peculiar de brincar, se divertir e aprender, caracterizando o modo de vida dos povos indígenas. Esses encontros, que unem práticas lúdicas e esportivas, sem dúvida favorecem a integração e o intercâmbio entre indígenas e não-indígenas, representando uma responsabilidade também dos professores de Educação Física, que devem incentivar essas oportunidades de socialização, promovendo hábitos saudáveis entre os alunos e, quem sabe, o surgimento de novos talentos no esporte educacional.

Durante a roda de conversa, os participantes da pesquisa reconheceram e afirmaram que o professor indígena enfrenta diversos desafios ao promover a educação intercultural, especialmente ao tentar incorporar essa prática ao desenvolvimento da Educação Física na comunidade. Contudo, os educadores fazem esforços para tornar essas condições possíveis, levando os alunos a participarem de eventos em outras comunidades indígenas, onde têm a chance de interagir e treinar com professores de outras modalidades esportivas. Eles acreditam que essas práticas podem contribuir para o fortalecimento da corporalidade, que é uma das essências das tradições dos povos indígenas.

Diante disso, parece viável a inserção da Educação Física em comunidades indígenas. Skolaude et al. (2020), ao defenderem a necessidade de um currículo específico para a disciplina de Educação Física no contexto da Educação Indígena, argumentam que as concepções e práticas corporais indígenas precisam ser adequadas às necessidades desses grupos. A Educação Física na Educação Escolar Indígena deve compreender que a cultura corporal de movimento dos povos indígenas é ativa e se manifesta nos espaços culturais

tradicionalis e coletivos, onde ocorrem experiências de interação cosmológicas entre o plano/mundo horizontal (relações sujeito-natureza e relações inter-humanas) e o plano/mundo vertical (relações do sujeito com os espíritos, mitos, seres mitológicos e divindades extra-humanas).

Portanto, a Educação Física, como componente curricular da Educação Escolar Indígena, precisa estabelecer um diálogo pedagógico, conceitual e intercultural, que favoreça a produção de conhecimentos científicos, humanos e de identidade. Ela deve se basear nas determinações da cultura corporal dos povos indígenas, respeitando as múltiplas subjetividades que representam as diversas práticas corporais (indígenas e não-indígenas), permitindo a construção de sentidos e significados que não sejam homogêneos, mas que abordem temas como educação, saúde, lazer e esporte de maneira interdisciplinar e inclusiva (Skolaude *et al.*, 2020).

Considerações finais

A pesquisa, como caminho sinuoso e difícil de ser trilhado, de fato apresenta uma série de desafios, como a escassez de material bibliográfico específico sobre Educação Física e povos indígenas, bem como os contratemplos encontrados na busca das informações em campo. Contudo, esses obstáculos não foram empecilhos para que o estudo se transformasse em uma valiosa oportunidade de adentrar no universo das crianças indígenas e suas práticas lúdicas, compreendendo, de maneira mais profunda, a interação intercultural que se dá por meio de jogos e brincadeiras, e como essas experiências favorecem a Educação Física nas comunidades indígenas.

Embasamento teórico da pesquisa foi fundamentado na ideia de cultura, que, embora historicamente compreendida de formas rígidas e estáticas, é hoje vista como um fenômeno dinâmico e em constante transformação, de acordo com os contextos e tempos sociais. Essa perspectiva reflete o papel fundamental da cultura nas diferentes formas de existência humana, não apenas como elemento identitário, mas também como algo que orienta e define a organização social, os costumes, as crenças e as formas de interação entre os grupos.

O conceito de interculturalidade, abordado na pesquisa, vai além da simples coexistência de diferentes culturas. Trata-se de um processo dinâmico, no qual diferentes culturas se interagem de maneira horizontal, sem hierarquia, favorecendo a convivência e o respeito mútuo. Este entendimento, alinhado com a perspectiva de interculturalidade crítica, destaca as relações desiguais estruturadas historicamente pela matriz colonial, que colocou os brancos no topo da hierarquia social, enquanto marginalizou os indígenas e outros grupos não brancos. A interculturalidade crítica busca a transformação dessas estruturas e a criação de condições para que diferentes culturas possam viver de maneira

distinta, mas respeitosa, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural.

No contexto educacional, a interculturalidade tem ganhado relevância, especialmente nas escolas indígenas, onde a educação é uma ferramenta para o reconhecimento e valorização das culturas e identidades próprias dos povos indígenas. Mesmo diante das desigualdades raciais e sociais, o movimento intercultural vem ganhando terreno na educação brasileira, promovendo práticas educativas que buscam uma troca ativa de saberes, respeitando a diversidade cultural e combatendo a intolerância.

Dentro desse cenário, a Educação Física Escolar desempenha um papel essencial, pois promove não apenas o desenvolvimento físico e motor das crianças, mas também contribui para a compreensão das diferenças culturais. As brincadeiras e jogos, como práticas corporais, se configuram como poderosos mediadores socioculturais, oferecendo aos alunos um espaço para a troca de saberes e experiências, e permitindo que eles vejam o "diferente" não como algo inferior, mas como uma oportunidade de convivência mútua e enriquecedora.

Nos resultados da pesquisa, ficou evidente que as relações interculturais entre crianças indígenas e não-indígenas no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wakenai Anumarehit, por meio dos jogos e brincadeiras, são um exemplo claro de como a Educação Física pode contribuir para a integração entre essas culturas. As brincadeiras e jogos revelaram aspectos importantes do desenvolvimento infantil, como a lateralidade, a força, o equilíbrio e a coordenação motora, favorecendo a psicomotricidade e a formação de personalidade.

Apesar dos avanços, o estudo também apontou que a interculturalidade, no contexto escolar indígena, ainda não é plena, devido a diversos desafios e limitações, como a falta de infraestrutura e de capacitação específica para os professores indígenas. Contudo, a busca por uma educação mais integrada e respeitosa das diferentes culturas é um passo fundamental para que a interculturalidade possa emergir de

forma mais efetiva, promovendo o entrelaçamento de saberes, a valorização da corporalidade indígena e a criação de um ambiente de socialização e aprendizagem que respeite as especificidades de cada grupo.

Portanto, a pesquisa reafirma a importância de promover espaços educativos que integrem práticas interculturais, como a Educação Física, para que as crianças indígenas possam se desenvolver plenamente, tanto no aspecto físico quanto cultural, e que esses espaços contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, respeitosa e plural. É necessário, porém, que os desafios sejam enfrentados de forma coletiva, com esforço político, boas vontades e, principalmente, com a valorização dos saberes e práticas dos povos indígenas, para que a interculturalidade se torne uma realidade concreta e transformadora no âmbito da educação.

Notificamos para os devidos fins que se fizeram necessários, que as imagens dos participantes do estudo constantes no texto foram devidamente autorizadas pelos mesmos.

Referências

- ACHTERBERG, Alana Rodrigues Rigão; SCREMIN, Greice. Análise Textual Discursiva em narrativas docentes: uma abordagem teórico-prática. **Revista Insignare Scientia**, v. 5, n. 5, agos/dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view>. Acesso em: 28 de jun. de 2024.
- AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (Recimam), 2008.
- AIDAR, Laura. **Arte Indígena Brasileira**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/arte-indigena-brasileira>. Acesso em: 30 de jun. de 2024.
- AKKARI, Abdeljalil. Educação intercultural no Brasil: entre o conservadorismo e transformações radicais. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v.5, n.1, p.159-182, jan./ jun. 2015. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos>. Acesso em: 29 de agos. 2023.
- ALBUQUERQUE, Igor Valença de et al. Dificuldades encontradas na Educação Física Escolar que influenciam na não-participação dos alunos: reflexões e sugestões. **Revista Digital - Buenos Aires**, Año 14, n. 136, set. de 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 13 de jul. 2024.
- ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. O brincar, a criança e o espaço escolar. In.: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila. **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017, p. 39/56.
- ALMEIDA, Artur José Medeiros de; ALMEIDA, Dulce Maria Filgueira de; GRANDO, Beleni Salete. As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Florianópolis, v.32, n. 2/4, p. 59-74, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce>. Acesso em: 10 de maio de 2024.

ALMEIDA, Arthur José Medeiros de. **Esporte e Cultura**: Esportivização de práticas corporais nos jogos dos povos indígenas. 1ª Edição, Brasília: Gráfica e Editora Ideal, 2011.

AMORIM, Ida de Fátima de Castro; BARROS, João Luiz da Costa; FARIA, Marnilde da Silva de; ROCHA, Stélio Nunes; PIMENTA, Maria Ivony da Silva et al. O currículo escolar e a prática dos professores de educação física em contexto amazônico: o desafio das aulas de educação física nas comunidades indígenas. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, p.18085-18100, feb. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/article/view>. Acesso em: 16 de jul. 2024.

AREIAS, João Henrique. **Esporte e cultura**: a influência da prática esportiva na sociedade. Publicado em janeiro de 2017. Disponível em: <http://jhareias.com/influencia>. Acesso em: 06 de jul. 2024.

ALVES, Jean Paraizo. Novos atores e novas cidadanias: o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/ multilíngue. In.: MARFAN, Marilda Almeida (Org.) **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação e Formação de Professores**. Brasília: MEC, 2002, p. 19-25.

ALVARES, Myriam Martins. Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. **Revista Anthropológicas**, ano 8, v. 15, n. 1, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revista>. Acesso em: 18 de jan. 2024.

ANGELINE, Ana Michelle Lope; MARTINS, Renato Leal Catunda; MARTINS, Tiago Leal Catunda; SILVA NETO, Walber Angeline da. **A cultura é o homem, e tudo mais**. Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/system/files/artigos/pdf>. Acesso em: 30 de jun. de 2024.

ANDRADE, Simei Santos. **A infância da Amazônia Marajoara**: sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá – Curralinho/PA. Tese [Doutorado em Educação] Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br>. Acesso em: 12 de jan. 2024.

APARICIO, Pablo Christian; FONTAINE, Dana de la. Presentación. In.: FONTAINE, Dana de la; APARICIO, Pablo Christian (Orgs). **Diversidad**

cultural y desigualdad social em América Latina y el Caribe: desafíos de la integración global. El Salvador: Talleres Gráficos UCA/Tiraje, 2008, p. 5-14.

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. Povos Timbira, territorialização e a construção de práticas políticas nos cenários coloniais. **Revista de História**, São Paulo, n. 168, p. 244-270, jan./jun. 2013. Disponível em: Acesso em: 13 de jan. 2024.

ARAÚJO, Sheila Alves de. **A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil:** uma análise das produções científicas (2001 – 2012). Dissertação [Mestrado em Educação] Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos>. Acesso em: 10 de jan. 2024.

BAIÃO, Mário Augusto. **A Educação Física na Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Monografia [Graduação em Educação Física] Centro Universitário Metodista de Minas, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/.../a-educao>. Acesso em: 15 de mar. 2024.

BANDEIRA FILHO, Cixto de Assis; MOLL, Jaqueline. **O caminhar epistemológico e metodológico da ideia; -luz:** provocações para pensar a produção científica. In.: XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII Enpec em Rede, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enpec>. Acesso em: 03 de set. 2023.

BARCINSKI, Mariana. O lugar da informalidade e do imprevisto na pesquisa científica: notas epistemológicas, metodológicas e éticas para o debate. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais (PP)**, São João del-Rei, v. 9, n. 2, jul./dez./2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v9n2/13.pdf>. Acesso em: 23 de abr. 2024.

BARTELMEBS, Roberta Chiesa. **A observação na pesquisa em educação:** planejamento e execução. Publicado em: <http://www.sabercom.furg.br/bitstream>. Acesso em: 10 de agos. 2023

BARROS, João Luiz da Costa. Vivências corporais através do brincar na educação física infantil. In.: GRANDO, Beleni Saléte. **Jogos e culturas indígenas:** possibilidades para educação intercultural na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010, p. 145/157.

BARROS, João Luiz da Costa. **Brincadeiras e relações interculturais na escola**

indígena: um estudo de caso na etnia Sateré-Mawé. Tese [Doutorado em Educação] Universidade Metodista de Piracicaba, SP, 2012. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br>. Acesso em: 29 de mar. 2024.

BARROS, João Luiz da Costa; SOARES, Artemis de Araújo DUARTE, Marcelo Gonçalves; MACHADO, João C B Pereira; LOPES, Maria Almerinda M.; MONTEIRO, Plinio J. Cavalcante. O brincar das crianças Sateré-Mawé e suas relações interculturais com a educação escolar indígena. **RPCD**, v. 14, n. 1, p. 26-48, abr. 2014. Disponível em: https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/artigos. Acesso em: 05 de ago. 2023.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). **Educação Infantil**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 06 de agos. 2023.

BENDRATH, Martha Rosa; BENDRATH, Eduard Angelo. Teorias pedagógicas da Educação Física e a nova proposta curricular do Estado de São Paulo. **Revista Digital**, +Buenos Aires, año 15, n. 166, mar. 2021. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd/educacao-fisica>. Acesso em: 06 de agos. 2023.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n.º 60, p. 55-75, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh>. Acesso em: 10 de jan. 2024.

BERNARDO, Nairim. **5 sugestões de brincadeiras e jogos indígenas para incluir no cotidiano das crianças**. Publicado em abril, 2021. Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/educacao-infantil>. Acesso em: 05 de agos. 2023.

BERNARDO, Nairim. **Educação Infantil indígena**: o que a relação das crianças com o território pode nos ensinar. Publicado abril de 2024. <https://box.novaescola.org.br/educacao-infantil>. Acesso em: 19 de jul. 2024.

BOMTEMPO, Edda; CARAMILLO, Going, Luana. **Felizes e brincalhões: uma reflexão sobre o lúdico na educação**. Rio de Janeiro: Editora Wak Editora, 2021.

BRAGA, Lisbela Lessa Cohen. **A Educação Escolar Indígena diferenciada**. In.: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, v. XVI, n. 1, de 22

a 24 de setembro de 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs>. Acesso em: 25 de mar. 2024.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>. Acesso em 08.10.2016.

BRASIL. Caderno de Apresentação: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental/2002

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília: Senado federal, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: Secad/ MEC, 2008.

BRASIL. Parecer CNE N° 14/99 – CEB. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Publicado dezembro, 2014. Disponível e m : <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 15 de jul. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 12 de nov. 2023.

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. **Revista Crítica y Emancipación**, v. 1, n. 1, p. 53-76, jun. 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile>. Acesso em: 01 de nov. 2023.

CHAVES, Antonio Marcos. Significados das crianças indígenas brasileiras (Séculos XVI e XVII). **Rev. Bras. Cres. e Desenv. Hum.**, S. Paulo, v. 10, n. 1, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article>. Acesso em: 10 de jan. 2024.

CAMPOS, Islla. **Parque das Tribos:** mulheres indígenas lideram resgate. Publicado fev. de 2022. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmídias>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

CAMARGO, Vera Regina Toledo; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha; SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. Jogos interculturais indígenas: “**O mais importante não é ganhar, mas celebrar e participar**”. In.: III Simpósio Internacional de Comunicação e Cultura na América Latino, v. 3, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistas.usp.br/extraprensa/article/view>. Acesso em 25 de jul. 2024.

CAMILO, Filipe Costa; PITOMBEIRA, Leymar Prestes; DEBIEN, Jurema Barreiros Prado; CANTANHEDE, Aroldo Luis Ibiapino. Abordagens pedagógicas da Educação Física: um estudo na Educação Infantil de Belo Horizonte. **Revista Digital – Buenos Aires**, Año 15, n. 146, jul. 2010. Disponível: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em 28 de abr. 2024.

CANCLINI, Nestor Garcia. Definiciones em transición. In: MATO, Daniel (org.) **Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización**. Buenos Aires, Clacso, 2001, p. 57-67.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 03 de nov. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf>. Acesso em: 04 de nov. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46 n.161, p.802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 07 de nov. 2023.

CASTIM, Mariana Inês Raminhos. **Educação Intercultural**: Estratégias de Promoção com Crianças do Pré-Escolar e do 1ºCiclo do Ensino Básico. Relatório Final [Mestrado em Educação Pré-Escola e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo, Odivelas, 2020. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/>.pdf. Acesso em: 28 de agos. 2023.

CASTRO, Denise Monteiro de; NEIRA, Marcos Garcia. Cultura corporal e Educação Escolar Indígena. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.34,

p.234-254, jun. 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication>. Acesso em: 13 de jul. 2024.

CAVALCANTE, Gardênia Maria Barbosa; MACÊDO, Letícia Alves de; MATOS, Maristela Bortolon de. Decolonizar a educação física escolar indígena: uma ação urgente na revitalização das brincadeiras, jogos e atividades indígenas. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 9, n.12, p. 31185-31203, dez. 2023. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php>. Acesso em: 09 de jul. 2024.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2000, v. 43, n. 2. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 13 de jan. 2024.

COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **Revista São Paulo Perspect**, v. 15, n. 2, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29 de jun. 2024.

CORTESÃO, Luiza; STONER, Stephen R. A interculturalidade e a educação Escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. **Revista Inovação**,

n. 9, p. 35-51, 1996. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream>. Acesso

em: 06 de nov. 2023.

CORTEZÃO, Raphael. **Indígenas que moram na zona urbana de Manaus reclamam de discriminação**. Publicado em abril de 2009. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/noticias>. Acesso em: 01 de jul. 2024.

CORAZZA, Sara Teresinha. Prefácio. In.: LAUX, Rafael Cunha (Org.). **Passado, presente e futuro da educação física**: uma perspectiva histórica mundial, brasileira e catarinense. Joaçaba: Editora Unoesc, 2021 p. 7-8.

CORRÊA, Roseli de Alvarenga. **Educação matemática na formação de professores indígenas: os professores Ticuna do Solimões**. Tese [Doutorado e Educação]. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas- SP, 2001. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Acesso em: 01 set. 2023.

CORREIA, Cátia Sofia Carvalho. **A brincar também se aprende**. Porto, 2012. Disponível: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream>. Acesso em: 26 de mar. 2024.

COSTA, Edlamar Menezes da. **As práticas lúdicas na comunidade indígena Tabalascada em Roraima**. Manaus: Edua/Ufam, 2013.

COTRIM, Gabriela Souza; BICHARA, Ilka Dias. O Brincar no Ambiente Urbano: Limites e Possibilidades em Ruas e Parquinhos de uma Metrópole. Revista **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 2, p. 388-395, 2013. <https://www.scielo.br/j/prc/a/nqxxhmqtwqvjcytd8hywnq>. Acesso em: 05 de jul. 2024.

CLICK ESCOLA. **Cabra-cega**. Disponível em: <https://www.clickescolar.com.br>. Acesso em: 20 de mar. 2024.

CRUZ, Héctor Muñoz. Educação no contexto da diversidade cultural. In.: MARFAN, Marilda Almeida (Org.) **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação e Formação de Professores**. Brasília: MEC, 2002, p. 9-16.

DAOLIO, Jocimar. Por uma educação física plural. **Revista Motriz**, v.1, n. 2, p. 134- 136, dez./1995. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br>. Acesso em: 23 de abr. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola**: Questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: Realidade, Aspectos Legais e Possibilidades. Publicado fev. 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br>. Acesso em 11 de nov. 2023.

DARIDO, Suraya Cristina. Relação entre ensinar *a fazer* e ensinar *sobre o fazer* na educação física escolar. In.: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico] São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 28- 46.

DICIONÁRIO PRIBERON. **O monismo**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>. Acesso em 02 de set. 2023.

DUTRA, Juliana Cabral de O.; MAYORGA, Claudia. Mulheres Indígenas em Movimentos: Possíveis Articulações entre Gênero e Política. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, nº Especial, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp>. Acesso em: 10 de ou. 2024.

ESCOLA INDÍGENA mostra diversidade nas aulas de Educação Física. **Revista Educação Física**, n. 74, 2020. Disponível em: <https://confef.org.br/extra/revistaef/arquivos>. Acesso em: 08 de jul. 2024.

FAUSTINO, Rosangela Celia; GEHRKE, Marcos; GOMES, Alline Gonçalves Proença; PERES, Delmira de Almeida. A interculturalidade na Educação Escolar Indígena. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.25, n. 1, p. 174-189, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index>. Acesso em: 08 de nov. 2023.

FERNANDES, Estevão. Contexto e corporalidade nas pesquisas em educação indígena: algumas reflexões. **CSOnline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Ano 7, ed. 15, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

FERREIRA NETO, Sueli David; SILVA, Vânia Olímpia Barbosa; LEITE FILHO, Marcos Antônio de Araújo. Jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, Edição Especial. v. 5, n. 6, ago. 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index>. Acesso em: 15 de mar. 2024.

FERREIRA, Tatiana. **Instituições se unem para criar política de educação indígena**. Disponível em: <http://redesestudantesindigenas>. Acesso em: 21 de abr. 2024.

FRATTI, Rodrigo Graboski. **Interculturalidade**: olhares sobre tolerância, resistência, transmodernidade e educação. In.: 5º Simpósio da faculdade de Ciências Sociais: Democracia e Direitos Humanos, Goiânia, 11 a 13 de setembro de 2019. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up>. Acesso em: 01 de jul. 2024.

FRIEDMAN, Adriana. (org.). (1992). O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Escrita: ABRINQ, 1992.

FRIEDMAN, Adriana. **Paisagens infantis**: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. Tese [Doutorado em Ciências Sociais (Antropologia)]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle>. Acesso em: 28 de jan. 2024.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias. Adriana Friedmann. São Paulo: Panda Books, 2020.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. **IEducação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31.

FREITAS, Maria Cristina de. **Abordagens pedagógicas no ensino da Educação Física pós década de 1970.** Caderno Temático, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em 26 de abr. 2024.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (Funai). **Pinturas corporais indígenas carregam marcas de identidade cultural.** Publicado em setembro de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias>. Acesso em: 30 de jun. 2024.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura:** estudos emergentes. Santo André-SP: Unijui, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação,**

n. 23, maio/jun/jul/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 25 de ago. 2023.

FREITAS, Milena de Bem Zavanella. **Salto em distância: origem, modalidades e recordes.** Publicado junho de 2021. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao>. Acesso em: 22 de jul. 2024.

GALVÃO, Sofia. A corporalidade dos povos indígenas na construção de sua organização social e cosmologia com relação à interação entre o mundo físico e espiritual. **Revista Avesso**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/avesso/article/view>. Acesso em: 09 de jul. 2024.

GALATTI, Larissa Rafaela. **AEs, Desenvolvimento Humano e Esporte de Alto Rendimento.** Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil, 2017. Disponível em: <http://movimentoevida.org/wp-content/uploads/pdf>. Acesso em: 06 de jul. 2024.

GAUDITANO, Camila. **Jeitos de aprender.** Disponível em: <https://mirim>. Acesso em: 28 de jan. 2023.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Tradução: The interpretation of cultores Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista.** São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GOMES, Melissa Carvalho. Outros olhares sobre a questão indígena na Amazônia: Cultura e identidade na realidade dos índios na cidade. **Revista em Debate**, v. 03, 2006. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>. Acesso em: 01 de jul. 2024.

GONÇALVES, Tânia Filipa Frutuoso. **Interculturalidade:** Caminhos para a Transformação Relatório de Estágio [Mestrado em Ciências da Educação] Universidade De Lisboa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/pdf>. Acesso em: 29 de agos. 2023.

GONÇALVES, Leonardo Conceição; CAUHY, Letícia Cristina de Andrade; JACOB, Hemanuelle Di Lara Siqueira. **Educação Física no contexto da licenciatura indígena:** contribuições para a formação de professores do curso de Educação Intercultural/UFG. Disponível em: <https://cepedgoias.com.br/edipe/viedipe>. Acesso em: 08 de jul. 2024

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Revista Proposições**, v. 19, n. 3, ed. 57, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp>. Acesso em: 03 de nov. 2023.

GRANDO, Beleni Salete. Do corpo e da cultura: indícios da realidade na perspectiva intercultural. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, Edição Especial, v. 10, n. 1,

p. 138-154, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article>. Acesso em: 11 de nov. 2023.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SECCHI, Darcy; GUARANI, Vilmar. **Legislação Escolar Indígena.** Brasília: MEC, 2002.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p. 5,

1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article>. Acesso em: 01 de nov. 2023.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HARTUWIG, Adriana Vieira Guedes. **Cultura(s) e interculturalidade**: conceitos e perspectivas de construção de saberes. Cesad, modulo 03, 2013. Disponível em: <https://cesad.ufs.br/ORBI/public/upload>. Acesso em: 02 de nov. 2023.

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; CHAMUSCA, Adelaide; GRILLO, Susana. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: Cadernos Secad/MEC, 2007.

ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Jogos Interculturais Indígenas**. Publicado set. 2013. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org>. Acesso em: 30 de jul. 2024.

ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Kayapó Xikrin**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org>. Acesso em: 14 de jan. 2024.

ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Munduruku**. Publicado em 2020. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org>. Acesso em: 12 de jul. de 2024.

JARDIM, Fernanda Ojeda. **Educação Escolar Indígena**: interculturalidade e aspectos históricos. In.: IV Seminário de Formação Docente: intersecção entre Universidade e Escola. Dourado-MS, de 09 a 11 de setembro de 2019. Disponível em: <https://anaisononline.uems.br/article>. Acesso em: 10 de maio 2024.

KNAPP, Cássio; MARTINS, Andérbio Márcio Silva. Alguns apontamentos para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades. In.: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (Orgs.). **Educação Indígena e Interculturalidade**: Um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017, p. 82-115.

KROEFF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa- Intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 2, 2020.

Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>. Acesso em: 12 de out. 2024

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2003.

LAUX, Rafael Cunha; ANTONIO, Dayanne Sampaio. História da educação física: da pré-história à pandemia em 2020. In.: LAUX, Rafael Cunha (Org.). **Passado, presente e futuro da educação física**: uma perspectiva histórica mundial, brasileira e catarinense. Joaçaba: Editora Unoesc, 2021 p. 9-36.

LANDA, Mariano Báez. Universidades interculturales en México: comentarios desde una mirada antropológica. In.: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (Orgs.). **Educación indígena e interculturalidad**: un debate epistemológico y político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017, p. 20-44.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 19 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n.2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 29 de abr. 2024.

LAVORSKI, Joyce; VENDITTI JUNIOR, Rubens. A ludicidade no desenvolvimento e aprendizado da criança na escola: reflexões sobre a Educação Física, jogo e inteligências múltiplas. **Revista Digital**, Buenos Aires, año 13, n. 119, abr. 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd>. Acesso em: 18 de mar. 2024.

LÊ BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LÓPEZ-LÓPEZ, Mariana Alonso; GALDINO, Mariana Alonso. A potência do corpo e da corporeidade nas práticas e vivências educativas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 119-140 jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/download>. Acesso em: 11 de jul. 2024.

MELO, Liana. **Lutana Kokana**: cacicagem feminina desafia tradição patriarcal indígena. Publicado março de 2024. Disponível em: <https://projetocolabora.com.br>. Acesso em 11 de jul. 2024.

LIMA, Fabio de Sousa; LIMA, Danielle dos Santos Pereira; CAVALCANTE, Olendina de Carvalho. Sistema de Nominação Wapichana: A corporalidade e a tessitura social da pessoa. **Revista Anthropológicas**, Ano 22, v. 29, n. 1, p. 115-135, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/article/view>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

LIMACHI, Duverly Joao Incacutipa. El juego del niño indígena aymara y los saberes previos como fundamento para la educación intercultural. **Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo**, v. 12, n. 22, enero-junio, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride>. Acesso em: 18 de jan. 2024.

LOCATELLI, Rosimar; REZENDE, Janaina Ribeiro de. Infância Indígena Apinayé: reflexões sobre o ser criança na aldeia. **Revista RBEC**, Tocantinópolis, v. 8, 2023. Acesso em: 13 de jan. 2024.

LOIOLA, Karen Setenta; PINTO, Nayla Júlia Silva. **A interculturalidade e o brincar no contexto nacional brasileiro**. Publicado abril, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication>. Acesso em: 22 de mar. 2024.

LONGO, Monique Marques. Por uma Educação Física Escolar não excludente: desconstruindo padrões corporais hegemônicos na escola. **Revista Contrapontos** (Eletrônica), v. 20, n. 1, Itajaí, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/article>. Acesso em: 22 de nov. 2023.

LOPES, João Batista Rodrigues. Fundamentos para uma filosofia moral da ilustração. **Revista Diaphonía**, v. 9, n. 4, 2023. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile>. Acesso em: 02 de nov. 2023.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Cenário contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília: MEC, 2007.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crftico**. Tradução Bebel Orofino Schaefer. Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, Ronny Max; PIRES, Juliana Aparecida de Jesus; OLIVEIRA, Eduardo Poletto de. **Os povos indígenas da América Latina em risco: um**

estudo sobre as tribos Achuar, Aymara e Quéchua. In.: Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania, n. 10, out/2022. Disponível em: <https://revistas.unaerp.br/article>. Acesso em: 18 de jan. 2024.

MADERS, Sandra; BARCELOS, Valdo. Educação Escolar Indígena e Intercultura: Um Diálogo Possível e Necessário. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 167, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication>. Acesso em: 04 de jul. 2024.

MARCOVICZ, Carina; OLIVEIRA, Oséias. **A questão indígena e a identidade cultural**. In.: Anais do 3º Salão de Extensão e Cultura da Unicentro, de 20 a 25 de setembro de 2010. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/sec/iiisec/pdf>. Acesso em: 01 de jul. 2024.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; GUTIERREZ, Gustavo Luis. Esporte: um fenômeno heterogêneo: estudo sobre o esporte e suas manifestações na sociedade contemporânea. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 225-242, set./dez. de 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115314345010.pdf>. Acesso em: 07 de jul. 2024.

MAPA DO BRINCAR. **Peteca**: Jeito de brincar. Disponível em: <https://mapadobrincar.folha.com.br>. Acesso em: 20 de mar. 2024.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In.: MATTOS, CLG; CASTRO, PA (Orgs). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; PERMISÁN, Cristina Goenechea. Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes. **Rev. Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep>. Acesso em 25 de ago. 2023.

MAZONI, Anna Rachel Mendes Gontijo. **Corpo e movimento no cotidiano de uma escola “plural”**: um estudo de caso. Dissertação [Mestrado em Educação] Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream>. Acesso em: 12 de jul. 2024.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplace em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3, set.-dez. p.247-260, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/3articulo>. Acesso em: 31 de out. 2023.

MEDINA FILHO, Antonio Luiz de. Importância das imagens na metodologia de pesquisa em psicologia social. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 2, p. 263- 271, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc>. Acesso em: 30 de out. 2023.

MORAES, Natália. **Semana do MEI**: Aldeia Marçal de Souza, em Campo Grande, recebe capacitação em empreendedorismo. Publicado em maio de 2024. Disponível em: <https://ms.agenciasebrae.com.br>. Acesso em 10 de out. 2024.

MONTEIRO, Mário Ypiranga. **História da Cultura Amazonense**: I e II. Manaus: Fundo Municipal de Cultura, 2016.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n.1, p. 98-106, jan./jun. 2014. Disponível em: 30 de out. 2023. <https://media.proquest.com/media/hms>.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97>. Acesso em: 29 de abril. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117- 128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu>. Acesso em: 31 de out. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235209185.pdf>. Acesso em: 11 de jul. 2024.

MUNDURUKU, Maria Valdenize Saú; JESUS, Lori Hack de. Manikuera: mingau sagrado do povo Munduruku. **Revista de Comunicação Científica-RCC**, maio/set., v. 1, n. 8, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index>.

MUNARIM, Iracema. O que podemos aprender com as crianças indígenas? aproximações da antropologia da criança às noções de infância, cultura e movimento na educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 375-390, abr./jun. 2011. Acesso em: 13 de jan. 2024.

MUSTAFA, Amanda Ramos. **As línguas étnicas no Parque das Tribos em Manaus: um estudo etnolinguístico nos Espaços Culturais Indígenas Uka Umbuesara Wakenai Anummareh't e Kokama**. Dissertação [Mestrado em Letras e Artes] Universidade do estado do Amazonas (UEA), Manaus, 2018. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/3347>. Acesso em: 30 de jun. de 2024.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; BRAND, Antônio Jacó. **Professores índios e a escola diferenciada/intercultural a experiência em escolas indígenas guarani e kaiowá e a prática pedagógica para além da escola**. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/pdf>. Acesso em 10.10.2016.

NASCIMENTO JÚNIOR, José Roberto Andrade do; FAUSTINO, Rosângela CéliaJogos indígenas: o futebol como esporte tradicional Kaingang. **Revista Pensar a Prática**, v. 12, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/download>. Acesso em: 06 de jul. 2024.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana. In.: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (Orgs.). **Educação Indígena e Interculturalidade: Um debate epistemológico e político**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017, p. 263-294.

NEUSER, Heinz. Política y participación de los pueblos indígenas en los países Andinos. Aproximaciones estratégico-didácticas e indicadores para su implementación. In.: FONTAINE, Dana de la; APARICIO, Pablo Christian (Orgs.). **Diversidad cultural y desigualdad social em América Latina y el Caribe**: desafíos de la integración global. El Salvador: Talleres Gráficos UCA/ Tiraje, 2008, p.25-46

OLIVEIRA, Ana Amélia Neri. **O esporte como instrumento de inclusão social: um estudo na Vila Olímpica do Conjunto Ceará**. Monografia [Especialização em Esporte Escolar] Centro Educacional a Distância da Universidade de

Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.ufrrgs.br/ceme/pdf>. Acesso em: 07 de jul. 2024.

OLIVEIRA, Rogério Cruz; DAOLIO, Jocimar; Educação Intercultural e Educação Física escolar: possibilidades de encontro. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-11, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article>. Acesso em: 23 de agos. 2023.

OLIVEIRA, Gertrudes Silva de. **A interculturalidade**: um paradigma sociocultural e educativo a construir. Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 2015. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros>. Acesso em 04 de jul. 2024.

OLIVEIRA, Caroline Mendes de; ZANELLA, Andrisa Kemel. O corpo no cotidiano escolar dos anos iniciais: concepções e percepções. **Revista de Ciência e Inovação**, v. 1, n. 1, maio, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication>. Acesso em: 12 de jul. 2024.

OLIVEIRA, Victor José Machado de; BARROS, João Luiz da Costa; ROCHA, Jamillys Rocha da. Imaginários sobre a educação física escolar no interior do Amazonas: registros de percepções e possibilidades de transformação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, 2024, p. 1 de 22. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 13 de out. 2024.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. **Práticas corporais indígenas**: jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da Lei nº 11.645/08 na Educação Física escolar. Fortaleza: Aliás Editora, 2021a.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. Sobre etnicidade na educação: saberes e corporeidade no ritual do Torém na Escola Indígena Diferenciada Maria Venâncio. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 35, p.324/346, 2021b. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view>. Acesso em: 10 de jul. 2024

PICANÇO, Miguel. **A mandicueira**: Um mingau singular, in memoriam dos mortos. Publicado em novembro de 2022. Disponível em: <https://portalamazonia.com>. Acesso em: 18 de jan. 2024.

PINHEIRO, Itemar de Medeiros. **O brincar da criança indígena sateré-mawé**: elo entre a socialização e a formação cultural. Dissertação [Mestrado em

Educação] Universidade federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede>. Acesso em: 15 de jan. 2024.

SOUSA, Luliane. Estas são as brincadeiras do país Brasil. In.: PINTO, Helen; SILVA, Luciana Soares da; DANA, Míghian (Orgs.) **Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras**. São Paulo: Aziza Editora, 2022, p. 19-35.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHÃES, Celina Maria Colino. A Transmissão da Cultura da Brincadeira: Algumas Possibilidades de Investigação. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 117/124, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc>. Acesso em: 15 de mar. 2024.

PORTO, Cristina Laclette. Proposta pedagógica. In.: Salto para o Futuro. **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**. 2^a ed. Brasília, Ano XVIII, boletim 07, maio de 2008. Disponível em:

REPETTO, Maxim. O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde américa latina. **Revista Textos e debates**, Boa Vista, n. 33, p. 69-88, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/article>. Acesso em: 06 de nov. 2023.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Post-imperialismo: para una discusión después del post- colonialismo y multiculturalismo. In.: MATO, Daniel (org.) **Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización**. Buenos Aires, Clacso, 2001, p. 161-183.

RIBEIRO, Ana Elisa Rodrigues Alves; BERETTA, Regina Célia de Souza. Interculturalidade, Descolonização e a Educação Superior Indígena no Brasil. **Revista Internacional Educon**, v.1, n. 1, set./dez. 2020. Disponível em: <https://grupodoeducon.com/revista/index.php/revista/article>. Acesso em: 05 de jun. 2024.

RIOS, Sadraque Oliveira; COSTA, Jean Mario Araujo; MENDES, Vera Lucia Peixoto Santos. A fotografia como técnica e objeto de estudo na pesquisa qualitativa. **Revista Discursos fotográficos**, Londrina, v. 12, n. 20, p. 98-120, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article>. Acesso em: 06 de jun. 2024.

ROCHA, Ricardo Teixeira da; SILVA, Vânia Olímpia Barbosa; LEITE FILHO, Marcos Antônio de Araújo. A prática pedagógica dos professores de Educação

Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, Edição Especial. v. 5, n. 6, ago. 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view>. Acesso em: 14 de jul. 2024.

RODRIGUES, Lilian Beatriz Schwinn; BELTRAME, Lisaura Maria. **A criança kaingang e seus brincares**. In.: XI Congresso Nacional de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, de 23 a 26 de set. de 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos>. Acesso em: 19 de jul. 2024.

RODRIGUES, Deyvis Nascimento; SANTOS, Leandro Harley Domingues; MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Sexismo e Educação Física: o caso de uma escola municipal da Bahia, Brasil. **Revista Digital**, Buenos Aires, año 18, n. 182, jul. de 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com>. Acesso em: 25 de nov. 2023.

RODRIGUES, Naiana Roberta Dias; OLIVEIRA, Márcio Romeu Ribas de. Educação Física: uma análise da dimensão curricular em escolas indígenas. **Revista Digital**, Buenos Aires, Año 20, n. 204, mayo, 2015. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd>. Acesso em 18 de jul. 2024.

REIS, Patricia Rossi dos. **Manual bilingue de Jogos e brincadeiras: interculturalidade, Modos de Vida e Sustentabilidade**. Manaus, Universidade Federal do Amazonas, 2020. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 12 de mar. 2024.

RODRIGUES, Taisa Figueira. **Um olhar do Design sobre a iconografia indígena**. A ornamentação corporal kayapó: um estudo de caso. Dissertação [Mestrado em Design] PUC-Rio, 2006. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>. Acesso em: 22 de abr. 2024.

RUFINO, João Luiz; BATISTA, Paulo Henrique; GUELER, Roberto; MATARUNA, Leonardo. O fair play na atualidade. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 57-68, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index/article/view>. Acesso em: 06 de jul. 2024.

SKOLAUDE, Lucas Silva; CANON-BUITRAGO, Edwin Alexander; BOSSLE, Fabiano. A Educação Física na Educação Escolar Indígena: a produção

acadêmico-científica na área 21 como perspectiva de diálogo e (re) conhecimento intercultural. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 26, 2020.

SKOLAUDE, Lucas Silva; ZILBERSTEIN, Jacqueline; SILVA, Laura da. Educação Física escolar em uma escola indígena: a (de)colonialidade como viabilidade. **Revista Didática Sistêmica**, v. 24, n. 2, p. 16-25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/download>. Acesso em: 14 de jul. 2024.

SZMUKLER, Alicia. **Culturas de desigualdad, democracia y cohesión social en la región andina**. Santiago do Chile: iFHC/Cieplan. 2008.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney Costa; AGOSTINI, Marcia; SALVADOR, Anarita de Souza. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Revista Interface**, v. 18, supl.2, p. 1299-1312, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse>. Acesso em 28 de abr. 2024.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MESQUIDA, Periú. Interculturalidade no Brasil: entre políticas, exclusões e resistências. **Revista Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 231-252, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsj.br/index>. Acesso em: 04 de nov. 2023.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, Aida Suanam Rodrigues dos; ALENCAR, Joelma Cristina Parente Monteiro. **A Educação Física na Escola Indígena Asuriní do Trocará**. In.: Universidade do Estado do Pará (UEPA), 2011. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files>. Acesso em: 13 de jul. 2024.

SANTOS, Jonise Nunes; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto. **Educação Escolar Indígena em Manaus**: 2055-2011. Manaus: editora vale, 2016.

SIMIANO, Maristella Pandini. **Cidade amiga da criança**: um estudo sobre os espaços públicos de brincadeira para a infância na cidade de Tubarão. Dissertação [Mestrado em Educação] Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão 2014. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream>. Acesso em 05 de jul. 2024.

SILVA, Maria Dulce dos Santos da; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. O corpo na escola e na vida: a educação corporal e seus efeitos no indivíduo. **Revista de**

divulgação técnico-científica do ICPG, v. 2, n. 5, abr./jun. 2004. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5657022/mod/1/Corpo>. Acesso em: 12 de jul. 2024.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Revista Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter>. Acesso em: 31 de out. 2023.

SILVEIRA, Diego Soares da. A identidade na diferença: agenciamentos e translações indígenas no espaço urbano de São Gabriel da Cachoeira (AM). **Revista Antares**, v. 5, n. 9, jan./jun. de 2013.

Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index./article/view>. Acesso em: 30 de jun. 2024.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física Escolar**. São Paulo: Sprint, 2005.

SOARES, Everton Rocha. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Revista Lecturas: Educación Física y Deportes** (Revista Digital), Buenos Aires, Año 17, n. 169, jun. de 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd>.

SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 9, p. 514-538, dez. 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/download/130/97/445>. Acesso em: 29 de abr. 2024.

SOUZA, Renivaldo Santos de; FRANCISCO, Odair Benedito. O brincar no desenvolvimento lúdico da criança. **Revista Colloquium Humanarum**, v. 13, n. Especial, jul-dez, p. 309-314, 2016. Disponível em: <https://www.unoeste.br/site/enepe>. Acesso em: 22 de jan. 2024.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article>. Acesso em: 26 de jan. 2023

TENÓRIO, Jederson Garbin; SILVA, Cinthia Lopes da. As práticas corporais indígenas como conteúdo da Educação Física Escolar. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.17, n. 1, p. 81-91, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://>

periodicos.uem.br › download › pdf. Acesso em: 25 de nov. 2023.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos brasileiros sobre o esporte**: ênfase no esporte-educação. Maringá: Eduem, 2010.

TRIANI, André Pereira; FONSECA, Ricardo Alves da; SBARAINI, Fabiana Letícia. Educação Física Escolar, interculturalidade e saúde: uma articulação necessária.

Revista Ensino, Saúde e Ambiente, v. 8, n. 3, p. 1-14, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br//article/view>. Acesso em 30 de agos. 2023.

UJIIE, Nájela Tavares; ZYCH, Anizia Costa. **A escola como espaço de parcerias**: aprender na interação com a diversidade e a adversidade. In.: Congresso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina, de 13 a 15 de set. 2010. Disponível em: <https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso>. Acesso em: 25 de abr. 2024.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da Unesco**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216489>. Acesso em: 06 de jul. 2024.

VASCONCELOS, Luciana Machado de. **Mais definições em trânsito**: Interculturalidade. Disponível em: <https://www.cult.ufba.br>. Acesso em: 06 de nov. 2023.

VIEIRA, Alva Rosa Lana; SANTOS, Jonise Nunes. **Infâncias Indígenas e Interculturalidade no Alto Rio Negro**. Publicado em 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads>. Acesso em: 16 de jan. 2024.

VIEIRA, Maria Clara. **Vida na aldeia**: a rotina dos indígenas pelo olhar da cidade grande. Publicado em janeiro de 2016. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com>. Acesso em 05 de jul. 2024.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; NASCIMENTO, Adir Casaro. Ser criança indígena terena no espaço da cidade: cultura, escola e brincadeira. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.article/view>. Acesso em: 06 de jul. 2024.

VILHENA, Altamiro. **Brinquedo de Criança Indígena – Aprendendo a andar de bicicleta**. Publicado em: maio de 2012. Disponível em: <https://impressoesamazonicas.wordpress.com>. Acesso em: 19 de jul. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In.: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz – Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96.

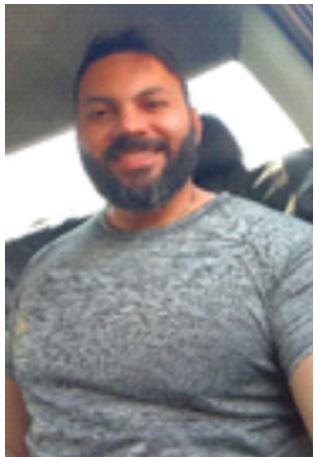
WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. In.: Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, p. 9-11 de marzo de 2009.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Almeida. **Escolas de branco em malocas de índio**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade **Revista Construção Psicopedagógica**, v. 26, n. 26, p. 21-36, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf>. Acesso em: 30 de agos. 2023.

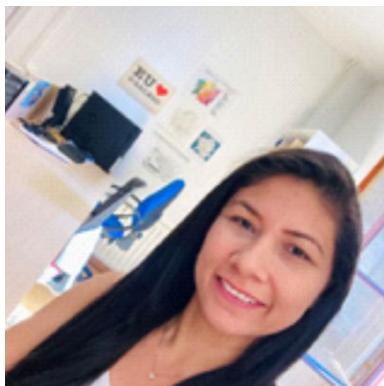
ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar João. Infância indígena e outras infâncias. **Revista Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/article>. Acesso em: 12 de jan. 2024.

Sobre os autores



André Barros

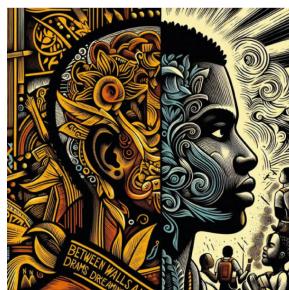
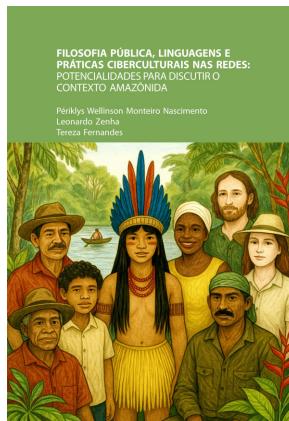
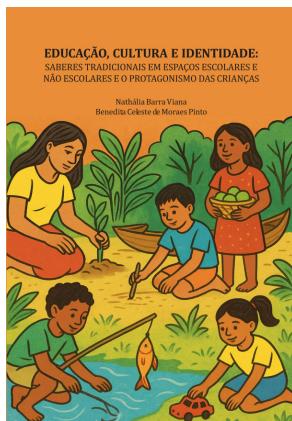
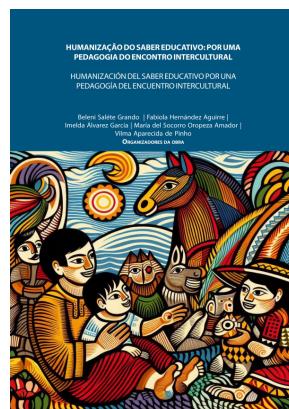
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Possui Especialização em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Superior de Educação Ateneu-ISEAT, Docência Universitária pelo Centro Universitário Fametro, Docência para Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo-IFES, Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia pelo Instituto Mineiro de Educação Superior-IMES, Educação Física Escolar e EJA-pela Faculdade do Leste - FACULESTE. Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Nilton Lins e Pedagogia pela Universidade Paulista-UNIP. Trabalhou como docente município de Rio Preto da Eva, Grupo Literatus-CEL e na Secretaria Estadual de Educação -SEDUC/AM. Atualmente é Pedagogo na rede municipal de educação- SEMED/AM. Possui experiência na área de Educação Física e Pedagogia, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, Educação Física Escolar, Educação Escolar Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Neuropsicopedagogia. E-mail: andrebarros23@gmail.com.



Hellen Cristina Picanço Simas

Professora Associada II da Universidade Federal do Amazonas. Bolsista produtividade pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM - 2023-2025). Pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (2018). Pós-doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade do Norte de Tocantins (2022). Possui doutorado e mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba; Especialização em Ensino, Remoto, a Distância e Metodologias Ativas pela Faculdade Metropolitana de São Paulo; Graduação em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (2006); Graduação em Letras Língua Espanhola pelo Centro Educacional IBRA (2021). Foi professora visitante na Universidade de Santiago de Compostela (2022-2023) e bolsista CNPq pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2022-2023). É líder do Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia (Nel-Amazônia/ CNPq). Membro da comissão de Línguas Ameaçadas da Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN. Membro do programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educomunicação e Linguagens na Amazônia - PPGEL-Amazônia. Membro titular da Câmara de Assessoramento Científico FAPEAM (biênio 2025-2027). Atualmente desenvolve pesquisa relacionada à Políticas Linguísticas; Processos Educativos Amazônicos e Narrativas ancestrais, saberes e culturas Indígenas e gêneros jornalísticos na perspectiva bakhtiniana e pechetiana. E-mail: hellenpicanco@ufam.edu.br ORCID: 0000-0001-9637-6587.

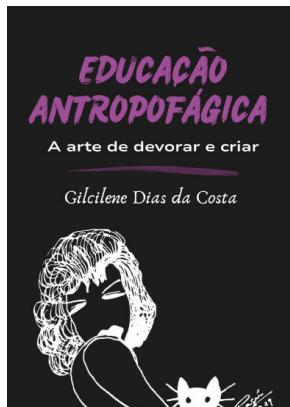
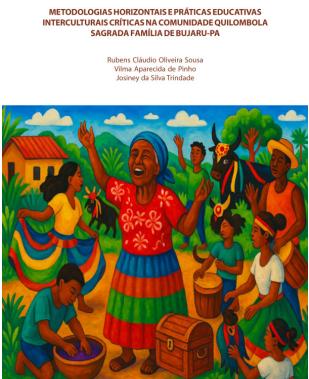
CONSULTE OUTRAS OBRAS DO PROGRAMA





ENTRE A HARMONIA, A TENSÃO E O SILENCIO
AS DINÂMICAS DAS RELAÇÕES RACIAIS EM UM CURSO DE MEDICINA NO INTERIOR DA AMAZÔNIA NORTISTA

Joiney da Silva Trindade
Vilma Aparecida de Pinho





Este projeto, nascido do Edital nº 21/2018 da CAPES, sob o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD-AM, reuniu esforços de três instituições irmãs: o PPGEDUC/UFPA (Cametá-Pará), o PPGE/UFMT (Cuiabá-Mato Grosso) e o PPGE/UFAM (Manaus-Amazonas). A meta inicial – fortalecer os programas de pós-graduação envolvidos e consolidar uma rede amazônica de pesquisa em políticas educacionais, linguagens e práticas culturais – se desdobrou em muitas ações: encontros acadêmicos, intercâmbio de docentes e discentes, publicações científicas, projetos coletivos e debates que atravessaram fronteiras regionais e disciplinares.

Esses livros, produtos do projeto, condensam o que foi construído no diálogo entre instituições e pessoas, entre diferentes áreas e perspectivas, entre o rigor científico e a urgência social. Eles marcam, portanto, a consolidação de uma rede que se enraíza no presente e se abre ao futuro.

Nada disso seria possível sem o trabalho da população brasileira, que, com seus impostos, sustentou cada página escrita, cada dado coletado, cada pensamento cultivado. Esse apoio, muitas vezes invisível numa sociedade que insiste na competição e na exclusão, é o sustento sobre o qual caminhamos. A vocês, trabalhadoras e trabalhadores, o mais profundo agradecimento. Cada página aqui publicada é também vossa. Que este legado coletivo, expresso nestas obras, fortaleça ainda mais a educação pública, gratuita e de qualidade, que é direito de todos e compromisso de cada um de nós.

Informações técnicas:

PROJETO N.º 1713/2018 Nº DO PROCESSO 88881.200467/2018-01

Valeu demais Brasil!

Realização:



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DO PARÁ



PPGEDUC
UFPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA



UFMT



PPGE
UFMT



UFAM



Programa de
Pós-graduação
em Educação

Instituições autorais:



Financiamento:

