

INSTITUTO FEDERAL
Piauí



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA (PROFEPT)
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

DANIEL CARLOS DE ANDRADE NETO

VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO DESPORTIVA:
o papel dos esportes indígenas na transformação social na educação profissional e
tecnológica

PARNAÍBA-PI

2025

DANIEL CARLOS DE ANDRADE NETO

**VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO DESPORTIVA:
o papel dos esportes indígenas na transformação social na educação profissional e
tecnológica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica, Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Aurélio Carvalho de Moraes.

PARNAÍBA-PI

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

Andrade Neto, Daniel Carlos de

A553v Valorização da diversidade cultural e inclusão desportiva : o papel dos esportes indígenas na transformação social na educação profissional e tecnológica / Daniel Carlos de Andrade Neto. - 2025.
207 f.: il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Parnaíba, 2025.

Orientadora : Prof. Dr. Márcio Aurélio Carvalho de Moraes.

1. Esportes indígenas. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Formação humana integral. 4. Interculturalidade. I. Título.

CDD - 378.013

Elaborado por Sindya Santos Melo CRB 3/1085

DANIEL CARLOS DE ANDRADE NETO

**VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO DESPORTIVA:
o papel dos esportes indígenas na transformação social na educação profissional e
tecnológica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica, Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em: 10/12/ 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Márcio Aurélio Carvalho de Moraes
Instituto Federal do Piauí
Orientador

Prof. Dr. Clayton Robson Moreira da Silva
Instituto Federal do Piauí
Membro

Prof. Dr. José de Lima Albuquerque
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Membro

DANIEL CARLOS DE ANDRADE NETO

Raízes em Movimento: guia de jogos e brincadeiras dos povos originários do
Brasil, com um olhar para o Piauí

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica, Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em: 10/12/ 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Márcio Aurélio Carvalho de Moraes
Instituto Federal do Piauí
Orientador

Prof. Dr. Clayton Robson Moreira da Silva
Instituto Federal do Piauí
Membro

Prof. Dr. José de Lima Albuquerque
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Membro

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos povos indígenas do Brasil, cuja sabedoria, coragem e espiritualidade inspiraram cada linha deste trabalho; aos estudantes do Instituto Federal do Piauí – Campus Floriano, que, com entusiasmo e sensibilidade, deram vida às práticas e reflexões que aqui se transformaram em conhecimento. De modo muito especial, dedico à minha mãe, minha base e maior exemplo de amor, coragem e perseverança. Sua presença firme, suas palavras de incentivo e seu apoio incondicional estiveram comigo em todos os momentos desta jornada — nada disso seria possível sem o seu amor e sua fé em mim. E, por fim, dedico este trabalho a todos os educadores que acreditam que o ensino pode ser um ato de resistência e de transformação, capaz de semear o respeito, a inclusão e a valorização das raízes que nos formam como povo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida, pela força e pela sabedoria concedidas em cada etapa desta caminhada. Foi sua presença constante que me sustentou diante dos desafios e me concedeu serenidade para seguir com fé e determinação. À minha mãe, minha maior incentivadora e exemplo de amor, coragem e resiliência, pela dedicação incansável, pelas palavras de conforto e pelo apoio incondicional que foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Este trabalho é também fruto do seu esforço, da sua fé e da esperança que sempre depositou em mim. Ao meu orientador, Professor Doutor Márcio Aurélio Carvalho de Moraes, pela orientação segura, pela paciência e pela confiança depositada durante todo o percurso do mestrado. Sua escuta generosa, suas contribuições valiosas e seu comprometimento ultrapassaram os limites da orientação acadêmica, tornando-se verdadeiras lições de vida, ética e humanidade que levarei comigo para sempre. Aos meus alunos, que sempre estiveram ao meu lado, torcendo, acreditando e compartilhando desta jornada com entusiasmo e carinho. Cada gesto de apoio e cada palavra de incentivo foram combustível para que eu seguisse em frente, lembrando-me diariamente do verdadeiro sentido de ser educador. Aos meus amigos e amigas, que estiveram presentes com palavras de encorajamento, gestos de afeto e torcida constante, pois em cada demonstração de amizade encontrei motivação para continuar acreditando na importância desta pesquisa e no poder transformador da educação. Aos colegas de curso e professores do PROFEPT, que contribuíram com conhecimentos, experiências e reflexões que enriqueceram meu percurso formativo. A convivência com cada um de vocês foi essencial para a construção deste trabalho e para o meu crescimento pessoal e profissional. E, por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória – aqueles que estenderam a mão, ofereceram um conselho ou simplesmente acreditaram que eu seria capaz. A cada um, minha mais profunda gratidão.

RESUMO

A pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal do Piauí teve como objetivo compreender o papel dos esportes indígenas na construção de uma comunidade escolar inclusiva e transformadora entre os estudantes dos cursos integrados do Campus Floriano. A investigação surgiu da constatação de que, historicamente, os povos originários foram invisibilizados nos currículos escolares, revelando a persistência de uma herança colonial e eurocêntrica na educação brasileira. Fundamentada nos princípios da formação humana integral, da politecnia e do trabalho como princípio educativo, a pesquisa abordou a interculturalidade e a valorização da diversidade como elementos centrais para uma educação mais justa e dialógica. No campo das epistemologias indígenas, buscou-se fortalecer o reconhecimento das identidades e práticas corporais originárias como patrimônio cultural e educativo. De natureza aplicada e com abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou entrevistas, questionários e observação direta com oito docentes e trinta discentes. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados indicaram que os estudantes reconheceram os esportes de matriz indígena como práticas educativas significativas, capazes de valorizar a diversidade cultural e promover o respeito mútuo e o sentimento de pertencimento. As categorias de análise contemplaram, no âmbito discente, a valorização da diversidade cultural e o combate ao preconceito; o reconhecimento do potencial educativo e inclusivo dos esportes indígenas; a importância dessas práticas para a formação integral e a inclusão social; e o conhecimento e interesse dos estudantes pelas práticas esportivas indígenas. No âmbito docente, as categorias abrangeram a compreensão sobre a inserção dos esportes indígenas no currículo da Educação Física; os desafios e possibilidades para sua implementação na Educação Profissional e Tecnológica; e a contribuição dessas práticas para a inclusão e valorização cultural no ambiente escolar. Apesar do desconhecimento inicial, os estudantes demonstraram alto engajamento e interesse, reconhecendo nas atividades uma oportunidade de aprendizagem rica e transformadora. No âmbito docente, foram identificados desafios relacionados à formação inicial e continuada, bem como à escassez de materiais didáticos adequados. Ainda assim, os professores mostraram-se abertos ao diálogo e à valorização da interculturalidade, percebendo nos esportes indígenas uma chance de romper com o modelo esportivo tradicional e promover experiências baseadas na cooperação e na solidariedade. Como produto educacional, foi elaborado o guia Raízes em Movimento: Guia de Jogos e Brincadeiras dos Povos Originários do Brasil, com foco no Piauí. Sua aplicação possibilitou o resgate de modalidades tradicionais – como corrida de toras, arco e flecha, zarabatana, cabo de guerra e arremesso de lança –, reafirmando o corpo como espaço de memória, ancestralidade e saber. Conclui-se que a inserção dos esportes de matriz indígena no contexto da Educação Profissional e Tecnológica representa uma estratégia eficaz para promover uma educação intercultural, crítica e decolonial. Essa abordagem reconhece os povos indígenas como sujeitos históricos e produtores legítimos de saberes, contribuindo para uma pedagogia plural, inclusiva e transformadora. O esporte, assim, transcende o caráter recreativo e se afirma como prática pedagógica emancipadora, promotora de inclusão, diversidade e cidadania.

Palavras-chave: esportes indígenas; educação profissional e tecnológica; formação humana integral; interculturalidade; diversidade cultural.

ABSTRACT

This study, developed within the scope of the Professional Master's Program in Professional and Technological Education (PROFEPT) at the Federal Institute of Piauí, aimed to understand the role of Indigenous sports in the construction of an inclusive and transformative school community among students enrolled in integrated secondary technical courses at the Floriano Campus. The research emerged from the recognition that Indigenous peoples have historically been rendered invisible in school curricula, revealing the persistence of a colonial and Eurocentric legacy in Brazilian education. Grounded in the principles of integral human formation, polytechnic education, and work as an educational principle, the study addressed interculturality and the appreciation of diversity as central elements for a more just and dialogical education. Within the field of Indigenous epistemologies, the research sought to strengthen the recognition of Indigenous identities and bodily practices as cultural and educational heritage. Applied in nature and adopting a qualitative approach, the study employed interviews, questionnaires, and direct observation with eight teachers and thirty students. Data were analyzed using Content Analysis techniques. The results indicated that students recognized Indigenous sports as meaningful educational practices capable of valuing cultural diversity and promoting mutual respect and a sense of belonging. The analytical categories, from the students' perspective, included the appreciation of cultural diversity and the fight against prejudice; recognition of the educational and inclusive potential of Indigenous sports; the importance of these practices for integral formation and social inclusion; and students' knowledge of and interest in Indigenous sporting practices. From the teachers' perspective, the categories encompassed their understanding of the inclusion of Indigenous sports in the Physical Education curriculum; the challenges and possibilities for their implementation in Professional and Technological Education; and the contribution of these practices to inclusion and cultural appreciation in the school environment. Despite initial unfamiliarity, students demonstrated high levels of engagement and interest, recognizing the activities as rich and transformative learning opportunities. Among teachers, challenges related to initial and continuing teacher education, as well as the scarcity of appropriate teaching materials, were identified. Nevertheless, educators showed openness to dialogue and to the appreciation of interculturality, perceiving Indigenous sports as an opportunity to move beyond the traditional sports model and to promote experiences based on cooperation and solidarity. As an educational product, the guide *Raízes em Movimento: Guide to Games and Play of the Indigenous Peoples of Brazil*, with a focus on the state of Piauí, was developed. Its implementation enabled the recovery of traditional modalities—such as log racing, archery, blowgun, tug of war, and spear throwing—reaffirming the body as a space of memory, ancestry, and knowledge. The study concludes that the inclusion of Indigenous sports in the context of Professional and Technological Education represents an effective strategy for promoting intercultural, critical, and decolonial education. This approach recognizes Indigenous peoples as historical subjects and legitimate producers of knowledge, contributing to a plural, inclusive, and transformative pedagogy in which sport transcends its recreational character and asserts itself as an emancipatory pedagogical practice that fosters inclusion, diversity, and citizenship.

Keywords: indigenous sports; vocational and technological education; integral human formation; Interculturality; cultural diversity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Corrida de toras entre jovens indígenas	85
Figura 2 - Arco e flecha: tradição indígena de caça e esporte	86
Figura 3 - Luta corporal indígena	88
Figura 4 - Jogo da peteca indígena.....	89
Figura 5 - Arremesso de lança: tradição indígena de força e habilidade.....	91
Figura 6 - Cabo de Guerra: tradição indígena de união e cooperação	92
Figura 7 - Zarabatana: artefato indígena de caça e cultura	93
Figura 8 - Mapa conceitual da Metodologia.....	98
Figura 9 - Município de Floriano	102
Figura 10 - IFPI, Campus Floriano	103
Figura 11 - IFPI, Campus Floriano	103
Figura 12 - Etapas da AC de Bardin	108
Figura 13 - Palestra sobre a história e a presença dos povos indígenas no Brasil e no Piauí.....	113
Figura 14 - Estudantes assistindo à palestra sobre a história e a presença dos povos indígenas no Brasil e no Piauí.....	114
Figura 15- Contribuições do professor orientador e do coordenador durante a palestra	115
Figura 16- Estudantes apresentando os nomes das equipes durante atividade preparatória da vivência prática.....	117
Figura 17 - Equipe Arandu: termo tupi-guarani que significa “sabedoria” Ou “conhecimento”	118
Figura 18 - Equipe Xavantes: nome representativo da força e da união comunitária	117
Figura 19 - Equipe Tupinambá: referência a um povo tradicional, símbolo de coragem e coletividade.....	118
Figura 20 - Equipe Ybyrá: “árvore”, símbolo de força e conexão com a natureza	118
Figura 21 - Assista à prática do cabo de guerra escaneando este QR code.....	119
Figura 22 - Estudantes participando da vivência prática do jogo indígena “Cabo de Guerra”.....	119
Figura 23 - Troféu utilizados na cerimônia de premiação do evento “Raízes em Movimento”.....	120

Figura 24 - Medalhas entregues aos estudantes durante a cerimônia de premiação do evento “Raízes em Movimento”	120
Figura 25 - Entrega das medalhas à equipe vice-campeã pelo professor orientador da pesquisa	124
Figura 26 - Entrega do Troféu à equipe vice-campeã pelo professor orientador da pesquisa.....	124
Figura 27 - Entrega das medalhas à equipe campeã pelo coordenador do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.....	125
Figura 28 - Entrega do Troféu à equipe campeã pelo coordenador do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	125
Figura 29 - Professor pesquisador com a equipe vice-campeã do jogo “Cabo de Guerra”	126
Figura 30 - Professor pesquisador com a equipe campeã do jogo “Cabo de Guerra”	127
Figura 31 - Atividade de integração e vivência de pesca com os estudantes participantes	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Percepção dos estudantes do IFPI – Campus Floriano (2025) sobre a importância da inclusão de esportes indígenas no currículo escolar	131
Gráfico 02 – Percepção dos estudantes do IFPI – Campus Floriano (2025) acerca do impacto da prática de esportes indígenas na formação dos estudantes	132
Gráfico 03 – Percepção dos estudantes do IFPI – Campus Floriano (2025) sobre a importância da inclusão de esportes indígenas no currículo escolar para o reconhecimento e valorização das culturas originárias.....	134
Gráfico 04 – Percepção dos estudantes do IFPI – Campus Floriano (2025) quanto à contribuição dos esportes indígenas para a valorização da diversidade cultural	135
Gráfico 05 – Percepção dos estudantes do IFPI – Campus Floriano (2025) sobre o impacto da presença de esportes indígenas no ambiente escolar para a formação integral, o respeito mútuo e a compreensão cultural	137
Gráfico 06 – Percepção dos estudantes do IFPI – Campus Floriano (2025) quanto à importância de incluir esportes indígenas no currículo escolar para promover uma comunidade mais inclusiva e consciente das identidades culturais	139
Gráfico 07 – Percepção dos estudantes do IFPI – Campus Floriano (2025) sobre a contribuição da prática de esportes indígenas para a cooperação, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades sociais.....	140
Gráfico 08 – Percepção dos estudantes do IFPI – Campus Floriano (2025) acerca da valorização e do respeito pela cultura indígena por meio da realização de eventos esportivos escolares	141
Gráfico 09 – Grau de conhecimento dos estudantes do IFPI – Campus Floriano (2025) sobre os esportes e jogos tradicionais dos povos indígenas	143
Gráfico 10 – Modalidades do Esporte de Matriz Indígena preferidas pelos estudantes do IFPI – Campus Floriano (2025) para a prática escolar	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese integradora dos resultados da pesquisa	166
---	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AC - Análise de Conteúdo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas

IFPI - Instituto Federal do Piauí

ISA - Instituto Socioambiental

ITC - Comitê Intertribal

JPI - Jogos dos Povos Indígenas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAAF - Núcleo de Avaliação e Atividades Físicas do IFPI

NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFPI

PHC - Pedagogia Histórico-Crítica

PELC - Programa Esporte e Lazer da Cidade

PROFEPT - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica

PST - Programa Segundo Tempo

PTT - Produtos Técnicos e Tecnológicos

TALE - Termo de Anuência Livre e Esclarecida

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 A Prática Desportiva Escolar: Fundamentos, História e Inclusão	23
2.1.1 História e evolução da Educação Física escolar no Brasil.....	28
2.1.2 O esporte como ferramenta de promoção da inclusão social.....	31
2.1.3 A prática desportiva como promotora de uma comunidade escolar inclusiva e transformadora	34
2.2 A Formação Humana Integral e a prática esportiva na EPT.....	38
2.2.1 Princípios e Concepções da Formação Humana Integral	39
2.2.2 Trabalho como Princípio Educativo.....	41
2.2.3 Cidadania.....	43
2.2.4 Interdisciplinaridade	44
2.2.5 Politecnia e Suas Interrelações com a Prática Esportiva na EPT	45
2.2.5.1 Conceito de Politecnia.....	46
2.2.5.2 O Papel do Esporte na Formação Integral do Estudante.....	47
2.2.5.3 A Importância da Politecnia no Contexto Esportivo	48
2.2.5.4 Teorias da Aprendizagem e a Prática Educativa na Educação Física	50
2.2.5.5 Diálogos Interculturais: A Prática Corporal Indígena como Expressão da Politecnia	52
2.2.6 A Pedagogia Histórico-Crítica e as práticas corporais indígenas na Educação Profissional e Tecnológica	56
2.2.7 A pedagogia crítico-social dos conteúdos e o currículo na formação docente....	58
2.3 Esporte de Matriz Indígena: História, Cultura e Modalidades.....	60
2.3.1 Trajetória Histórica e Cultural dos Esportes Indígenas	63
2.3.2 Influência cultural indígena na prática esportiva escolar	66
2.3.3 Preservação e valorização do esporte indígena	70
2.3.4 Valores e ensinamentos transmitidos pelos jogos indígenas	73
2.3.5 Significado e simbolismo no esporte de matriz indígena	75
2.3.6 Espiritualidade e conexão com a natureza	76
2.3.7 Preservação das tradições e conhecimentos ancestrais	78
2.3.8 Representação da força e habilidade	80
2.3.9 Modalidades do esporte de matriz indígena	82
2.3.9.1 Corridas de toras.....	82

2.3.9.2 Arco e flecha	84
2.3.9.3 Luta corporal (Huka-huka).....	86
2.3.9.4 Jogo de peteca.....	87
2.3.9.5 Arremesso de lança	88
2.3.9.6. Cabo de guerra	90
2.3.9.7 Zarabatana.....	91
2.3.10 Educação indígena, políticas públicas e agendas globais: PNE (2024-2034) e ODS (2030).....	93
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	97
3.1 Caracterização da pesquisa e do método	98
3.2 Campo de pesquisa e descrição dos participantes da pesquisa	100
3.3 Técnicas de geração de dados.....	104
3.4 Procedimentos de interpretação e de análise de dados.....	106
3.5 PRODUTO EDUCACIONAL	109
3.5.1 Descrição do produto educacional	109
3.5.2 Finalidade e justificativa do produto	110
3.5.3 Proposta de plano de desenvolvimento e aplicabilidade do produto educacional	111
3.5.4 Validação do Produto Educacional.....	127
3.5.5 O produto educacional à luz dos critérios de avaliação dos Produtos Técnicos e Tecnológicos (PTT).....	128
4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	132
4.1 Análise dos questionários: a percepção dos estudantes.....	132
4.1.1 Valorização da diversidade cultural e combate ao preconceito.....	133
4.1.2 Reconhecimento do potencial educativo e inclusivo dos esportes indígenas	137
4.1.3 Importância dos esportes indígenas para a formação integral e a inclusão social	141
4.1.4 Conhecimento e interesse dos estudantes pelas práticas esportivas indígenas	146
4.2 Análise das Entrevistas: percepções de docentes e estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena sobre os esportes de matriz indígena.....	151
4.2.1 Compreensão docente sobre a inserção dos esportes indígenas no currículo da Educação Física.....	153
4.2.2 Desafios e possibilidades para a implementação dos esportes indígenas na Educação Profissional e Tecnológica	158
4.2.3 A contribuição dos esportes indígenas para a inclusão e valorização cultural no ambiente escolar	163

4.3 Síntese integradora dos resultados.....	168
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICES.....	185

1 INTRODUÇÃO

A atividade esportiva no ambiente escolar constitui um alicerce essencial para o desenvolvimento holístico dos alunos, impulsionando a saúde física e fomentando o crescimento social e emocional. no contexto da educação profissional e tecnológica (ept), o componente curricular educação física, no currículo integrado, particularmente sob a ótica da politecnia e do trabalho como princípio educativo, destaca a relevância de um ensino que abranja as dimensões humanas, trabalho, ciência, cultura e tecnologia, formando o aluno para os desafios do mundo do trabalho e para a interação social efetiva.

Nesse sentido, esta pesquisa ancora-se na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), conforme sistematizada por Saviani, articulada a uma perspectiva de currículo crítico e decolonial. Tal posicionamento teórico compreende a educação como prática social intencional, comprometida com a transformação da realidade e com a superação de hierarquias históricas de saber que marcaram o currículo escolar brasileiro, especialmente aquelas que invisibilizaram os conhecimentos dos povos indígenas.

Segundo Pacheco (2012), compreender o trabalho como princípio educativo é essencial para estruturar e avançar o currículo em seus objetivos, conteúdos e abordagens. reconhecer a conexão indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura é compreender o trabalho como fundamento educacional. isso não implica apenas o “aprender fazendo” ou a preparação exclusiva para o mercado de trabalho. enxergar o trabalho como fundamento educacional significa reconhecer que o indivíduo é criador de sua própria realidade, podendo, assim, dominá-la e transformá-la.

No interior da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2003, p. 142) destaca a politecnia como elemento estruturante da formação humana integral, ao afirmar que:

A ideia de politecnia envolve uma integração entre trabalho intelectual e trabalho manual, promovendo uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade, permitindo-nos entender seu funcionamento.

A partir dessa concepção, torna-se possível problematizar os currículos escolares que, historicamente, priorizaram saberes de matriz eurocêntrica em detrimento de outras formas de conhecimento. Tal lógica contribuiu para a

desvalorização de culturas, práticas e modos de vida que não se enquadram nos modelos hegemônicos de produção do saber, como é o caso dos conhecimentos dos povos indígenas.

Essa problematização aproxima-se das abordagens decoloniais da educação, que denunciam a colonialidade do saber presente nos currículos escolares e reivindicam o reconhecimento de epistemologias historicamente silenciadas, como as dos povos indígenas.

Sob essa perspectiva, as culturas indígenas devem ser compreendidas como sistemas complexos de saberes, valores e práticas que articulam trabalho, ciência, cultura e tecnologia de maneira indissociável. As práticas corporais e esportivas indígenas, nesse contexto, extrapolam a dimensão do desempenho físico, constituindo-se como expressões culturais carregadas de significados históricos, sociais, espirituais e educativos, transmitidos entre gerações.

Ao serem incorporados ao currículo da Educação Física escolar, os esportes de matriz indígena assumem um papel pedagógico estratégico, pois possibilitam o reconhecimento desses saberes como conhecimentos legítimos, contribuindo para a ampliação do repertório cultural dos estudantes e para o enfrentamento de perspectivas homogeneizadoras no ambiente escolar. Essa inserção dialoga diretamente com uma proposta de formação humana integral, ao promover a integração entre saberes teóricos e práticos, bem como entre diferentes matrizes culturais.

Nesse cenário formativo, é fundamental reconfigurar a abordagem da Educação Física escolar a partir de uma perspectiva cultural e inclusiva, que valorize os saberes corporais dos povos originários como componentes legítimos e essenciais do patrimônio educacional brasileiro.

A incorporação dos esportes de matriz indígena no currículo da Educação Física revelou-se, nesse contexto, como uma proposta pedagógica inovadora e intercultural, com potencial para ampliar o olhar dos estudantes acerca da diversidade étnica e cultural brasileira. Ao inserir no ambiente escolar práticas corporais originárias, esta pesquisa teve como objetivo valorizar conhecimentos historicamente marginalizados e, simultaneamente, promover o diálogo entre diferentes culturas, confrontando os paradigmas hegemônicos que, ao longo do tempo, contribuíram para a invisibilização dos povos indígenas.

A escolha da temática surgiu a partir da experiência docente do pesquisador no Instituto Federal do Piauí (IFPI) – Campus Floriano, particularmente nas turmas do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. A vivência pedagógica diária evidenciou a importância de criar propostas que articulassem a formação técnica com a dimensão humana, estimulando o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural presente no ambiente escolar.

Essa vivência escolar, somada à trajetória pessoal e profissional do pesquisador no campo da Educação Física, despertou o desejo de compreender como os esportes de matriz indígena poderiam colaborar para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva, plural e comprometida com processos educativos transformadores.

Do ponto de vista profissional, a presente pesquisa está diretamente vinculada à trajetória docente do pesquisador na área da Educação Física, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Piauí (IFPI) – Campus Floriano. A atuação junto às turmas do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio evidenciou a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassassem a dimensão meramente técnica, promovendo uma formação humana integral e sensível à diversidade cultural presente no ambiente escolar.

Nesse sentido, a inserção dos esportes de matriz indígena configurou-se como uma possibilidade concreta de ressignificação da prática pedagógica em Educação Física, alinhando o componente curricular às demandas formativas contemporâneas e aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica.

Do ponto de vista social, a relevância deste estudo reside na baixa visibilidade historicamente atribuída às culturas indígenas no contexto educacional brasileiro, especialmente no que se refere às suas práticas corporais e esportivas. A hegemonia de currículos eurocentrados contribuiu para a marginalização dos saberes dos povos originários, reforçando estereótipos e invisibilizações. Ao dialogar com a Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nas escolas, esta pesquisa busca contribuir para a promoção de uma educação intercultural crítica, pautada no respeito à diversidade, na valorização das identidades culturais e no enfrentamento das desigualdades sociais e étnico-raciais.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa justifica-se pela escassez de estudos que abordem, de forma sistematizada, a inserção das práticas corporais indígenas no currículo da Educação Física escolar, especialmente no âmbito da Educação

Profissional e Tecnológica. Embora haja produções relevantes sobre cultura indígena e educação intercultural, ainda são limitadas as investigações que articulam essas discussões às práticas pedagógicas da Educação Física em cursos integrados. Assim, o estudo contribui para o aprofundamento teórico e metodológico do campo, ampliando o debate sobre currículo, interculturalidade e formação humana integral na EPT.

Diante dessas dimensões profissional, social e acadêmica, a presente investigação insere-se no campo das abordagens de caráter crítico e decolonial, ao reconhecer os saberes indígenas como conhecimentos legítimos e fundamentais para a construção de práticas educativas inclusivas e socialmente referenciadas.

Nessa perspectiva, a questão que norteou a investigação foi: qual é o papel dos esportes indígenas na construção de uma comunidade escolar inclusiva e transformadora entre os estudantes dos cursos integrados do Campus Floriano/IFPI?

Para responder a essa indagação, o estudo teve como objetivo geral compreender o papel dos esportes indígenas na formação de uma comunidade escolar inclusiva e transformadora entre os estudantes dos cursos integrados do Campus Floriano/IFPI.

Os objetivos específicos foram definidos da seguinte forma:

- a) identificar a importância da inclusão dos esportes indígenas no currículo escolar e seu impacto na percepção dos estudantes em relação à diversidade cultural;
- b) analisar como a prática de esportes indígenas pode contribuir para a promoção da inclusão e da transformação social no ambiente escolar
- c) promover a valorização e o respeito pela cultura indígena por meio da elaboração de um guia desportivo escolar.

Para orientar o leitor, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O Capítulo 1 corresponde ao Referencial Teórico, no qual são discutidos os conceitos, autores e fundamentos que sustentam a pesquisa. Esse referencial foi estruturado em três eixos articulados, permitindo compreender tanto a prática esportiva escolar quanto sua relação com a formação humana no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

O primeiro eixo aborda os fundamentos da prática desportiva escolar, sua história e seu papel na inclusão social. O segundo discute a formação integral e a prática esportiva na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), articulando princípios como trabalho como princípio educativo, cidadania, politécnica e interdisciplinaridade.

O terceiro apresenta o esporte de matriz indígena, explorando sua história, cultura e modalidades, destacando seu potencial pedagógico e intercultural na construção de uma comunidade escolar plural, democrática e transformadora.

O Capítulo 2 descreve os procedimentos metodológicos, explicitando a abordagem adotada, as técnicas de coleta e análise dos dados, além de apresentar o produto educacional, com sua justificativa, descrição e aplicabilidade. O Capítulo 3 traz a análise dos dados, apresentando, interpretando e relacionando os resultados ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos.

Por fim, o Capítulo 4 apresenta as considerações finais, destacando as contribuições da pesquisa e apontando possibilidades para futuros desdobramentos do trabalho pedagógico com esportes de matriz indígena na educação profissional.

O produto educacional desenvolvido, intitulado Raízes em Movimento: Guia de Jogos e Brincadeiras dos Povos Originários do Brasil, com um olhar para o Piauí, resultou do processo de investigação e foi aplicado junto aos estudantes do IFPI – Campus Floriano. O guia buscou oferecer subsídios teórico-práticos para a inserção dos esportes indígenas no currículo escolar, valorizando a interculturalidade, a inclusão e o respeito aos saberes tradicionais.

Sua construção e aplicação favoreceram a ampliação da compreensão dos estudantes acerca da riqueza e da diversidade das práticas corporais indígenas, promovendo vivências educativas que articularam conhecimento, sensibilidade e pensamento crítico.

Dessa forma, o produto educacional cumpre a finalidade de apoiar o trabalho docente na perspectiva de uma formação humana integral, contribuindo para práticas pedagógicas interculturais e para o fortalecimento do respeito às diferenças no ambiente escolar. Além disso, sua aplicabilidade demonstra potencial para enriquecer o ensino de Educação Física na Educação Profissional e Tecnológica, oferecendo um recurso didático que promove o diálogo entre culturas e a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e democrática.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O esporte, em todas as suas formas expressivas, é um ato cultural que vai além do exercício físico; ele molda valores, relações interpessoais e, em última análise, a identidade. No campo da educação, desde os jardins de infância até as universidades, constitui-se como um mecanismo significativo para a formação dos estudantes, proporcionando conhecimentos que extrapolam a perspectiva corporal e contribuindo para uma educação mais integral e expressiva.

Este referencial teórico fundamenta-se na análise da prática desportiva escolar sob três eixos articulados: (1) seus fundamentos, história e potencial inclusivo; (2) sua relação com a formação humana integral no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT); e (3) a valorização dos esportes de matriz indígena enquanto saberes e práticas corporais que fortalecem a identidade cultural e a convivência democrática no ambiente escolar.

A partir dessa perspectiva, ao reunir diferentes abordagens teóricas e experiências, busca-se oferecer subsídios para compreender como o esporte – especialmente aquele de matriz indígena – pode contribuir para a construção de comunidades escolares mais justas, participativas e comprometidas com a transformação social.

2.1 A Prática Desportiva Escolar: Fundamentos, História e Inclusão

"O esporte tem o poder de mudar o mundo."

Nelson Mandela

"A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem."

Paulo Freire

"O jogo é o principal instrumento pedagógico na Educação Física."

João Batista Freire

"Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante."

Paulo Freire

Nesta seção, serão discutidos os fundamentos teóricos que sustentam a prática desportiva no ambiente escolar, sua evolução histórica e o papel fundamental da inclusão para garantir a participação ampla e plural dos diferentes sujeitos no contexto

educativo. A abordagem considera o esporte não apenas como atividade física, mas também como espaço de socialização, aprendizagem e construção identitária.

Definir o conceito de Educação Física é um desafio que acompanha a área há décadas. Desde muito tempo, estudiosos e profissionais discutem sobre sua essência, buscando compreender o que de fato caracteriza a Educação Física, qual é o seu objeto de estudo e quais fundamentos sustentam sua presença no currículo escolar. Essas questões têm gerado debates constantes, refletindo a complexidade e a diversidade de perspectivas que permeiam o campo.

Segundo Oliveira (2004, p. 86), a Educação Física pode ser compreendida como “cultura em um sentido amplo, fertilizando o campo das expressões individuais e coletivas”. Dessa forma, sua função não se limita à transmissão e preservação de práticas já consolidadas, mas também à capacidade de transformá-las e ressignificá-las, assumindo um papel ativo no processo educativo e social.

Já para o Coletivo de Autores (1992, p.50):

[...] a Educação física é uma prática pedagógica que no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.

A concepção apresentada pelo Coletivo de Autores destaca que a Educação Física não deve ser limitada a uma abordagem meramente biológica, mas compreendida como uma manifestação cultural carregada de significados. Sob essa perspectiva, torna-se evidente que o currículo escolar precisa incorporar vivências corporais que estabeleçam conexões com a realidade social dos estudantes, favorecendo uma leitura ampliada do esporte como prática educativa, que transcende sua dimensão competitiva.

Sob essa perspectiva, a Educação Física escolar, ancorada no conceito de cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992), contempla as diversas manifestações corporais historicamente construídas pela humanidade, como jogos, danças, lutas, ginásticas e esportes. Essa abordagem amplia a compreensão do esporte, ultrapassando a lógica do rendimento físico para integrar dimensões culturais, sociais e históricas.

De forma abrangente, a Educação Física escolar ultrapassa a dimensão puramente física ou lúdica, ao envolver desafios complexos que impactam diretamente o desenvolvimento cognitivo, as vivências emocionais e as interações sociais dos estudantes. Nesse contexto, afirma-se como um componente estratégico na disputa por relevância e significado dentro do currículo escolar.

Nesse sentido, a prática esportiva no ambiente escolar configura-se como um conjunto de vivências corporais organizadas e intencionalmente conduzidas no espaço educativo, com o propósito de promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Mais do que uma atividade física ou recreativa, essa prática abrange dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais, revelando-se como um campo complexo e multifacetado. Ao longo da história, tem sido marcada por disputas em torno de seu significado e de sua legitimidade dentro do currículo escolar.

Nessa direção, dialogando com a Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2003) compreende a educação como uma prática social intencional, historicamente situada e orientada pela mediação entre a realidade concreta dos sujeitos e os conhecimentos sistematizados produzidos pela humanidade. Sob essa perspectiva, a prática desportiva escolar não pode ser entendida como neutra ou desprovida de sentido político-pedagógico, uma vez que expressa concepções de sociedade, de sujeito e de formação humana.

Assim, o esporte no contexto escolar pode tanto reforçar lógicas de exclusão, competição exacerbada e hierarquização dos corpos quanto se constituir como um instrumento pedagógico crítico, voltado à inclusão, à reflexão e à formação humana integral. Essa compreensão reforça a necessidade de problematizar as escolhas curriculares que orientam a prática desportiva na escola, reconhecendo-a como espaço de disputa simbólica e de possibilidades formativas, aspecto que será aprofundado nas seções seguintes deste capítulo.

No cenário educacional brasileiro, Bracht (2019) destaca que a Educação Física escolar – e, por consequência, a prática esportiva – foi, por décadas, compreendida de forma reducionista. Associada ao adestramento corporal e à função compensatória, essa disciplina era frequentemente vista como secundária, ocupando um lugar marginal no currículo.

Tal perspectiva tratava o corpo apenas como um instrumento biológico a ser moldado para o trabalho ou disciplinado para atender às exigências da ordem social, ignorando sua riqueza educativa e formativa.

As críticas a essa abordagem ressaltam que o movimento humano não pode ser interpretado exclusivamente sob o viés biológico. O esporte, enquanto prática cultural, envolve dimensões emocionais, socioafetivas e cognitivas, contribuindo para o desenvolvimento de competências como respeito mútuo, cooperação e compreensão das regras sociais (Castellani Filho, 1988). Trata-se, portanto, de uma experiência que ultrapassa o físico e promove uma formação integral.

Autores como Jocimar Daolio (2004) argumentam que o esporte escolar deve ser sensível às vivências socioculturais dos alunos, respeitando suas trajetórias e se adaptando às especificidades do contexto local.

Ao incorporar práticas corporais que dialogam com os valores e significados da comunidade, essa abordagem rompe com a concepção limitada da Educação Física como mera ferramenta para aprimorar o condicionamento físico. Em vez disso, propõe uma vivência esportiva que se conecta com a realidade dos estudantes, valorizando sua identidade cultural e promovendo uma formação mais significativa e inclusiva.

Conforme ilustrado por Daolio (1994):

[...] uma Educação Física que, emprestando da Antropologia o princípio da alteridade, permita considerar que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, são iguais no direito à sua prática (Daolio, 1994, p. 19).

A abordagem crítica propõe que o desporto escolar seja concebido como um espaço de formação integral, no qual corpo, mente e contexto social se articulam de maneira indissociável. Dentro dessa perspectiva, Paulo Freire (1987) enfatiza que o ser humano deve ser compreendido como um “corpo consciente”, uma totalidade que reúne razão, emoção e corporeidade.

Essa concepção confronta práticas esportivas centradas exclusivamente no rendimento ou na repetição técnica, e defende uma pedagogia que valorize o diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva do saber. Como o próprio autor afirma:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação [...] não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos

conscientes' e na consciência como consciência intencionada no mundo (Freire, 1987, p. 38).

Nessa mesma direção, os benefícios da prática esportiva escolar, quando orientada por uma abordagem ampliada e crítica, revelam-se diversos e significativos. No âmbito físico, ela contribui para o aprimoramento das habilidades motoras, da resistência, da força, da flexibilidade e da coordenação.

Sob a perspectiva cognitiva, estimula a tomada de decisões, o pensamento tático e a análise crítica das regras e dos contextos envolvidos na prática esportiva. Já no plano social, favorece a vivência da cooperação, o respeito à diversidade e a consolidação de valores éticos fundamentais para a convivência democrática.

Dentro dessa perspectiva, o papel do professor torna-se fundamental: mais do que transmitir técnicas e táticas esportivas, é sua responsabilidade atuar como mediador crítico do processo educativo. Isso implica adaptar regras, fomentar práticas cooperativas e garantir que todos os alunos se sintam incluídos e engajados.

Ao incorporar elementos que dialogam com os interesses dos estudantes, o docente amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui significativamente para a construção de um ambiente mais inclusivo e participativo nas aulas de Educação Física (Galatti; Paes, 2006; Mattos, 2006).

João Batista Freire (1989), ao tratar da “educação de corpo inteiro”, destaca o papel do lúdico e da vivência plena na aprendizagem motora, entendendo o movimento como forma de expressão, criação e interação. Para ele, a prática desportiva vai além do treino técnico, constituindo-se como um caminho para o desenvolvimento integral do ser humano. Como afirma: “o que fazemos com o corpo não é apenas físico; o que se aprende com o corpo é também conhecimento, é também pensamento” (Freire, J. B., 1989, p. 27).

Sob uma perspectiva ético-política, o desporto escolar pode constituir-se como um instrumento potente na formação cidadã, ao promover reflexões sobre inclusão, equidade de gênero, diversidade cultural e enfrentamento ao preconceito. Kunz (1994) defende que o ensino esportivo precisa ser pedagogicamente ressignificado, rompendo com a lógica excludente da competição e valorizando a participação coletiva. As práticas corporais, nesse contexto, devem ser compreendidas como expressões culturais inseridas em processos históricos e sociais.

Dessa forma, a prática desportiva escolar, enquanto parte do currículo voltada à formação integral, deve ir além das métricas de desempenho físico. É preciso que se baseie em princípios pedagógicos que promovam o diálogo, a reflexão crítica e a emancipação dos estudantes. Essa abordagem amplia o repertório cultural, fortalece a autonomia dos sujeitos e contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, participativo e democrático.

Portanto, compreender os conceitos e os benefícios associados à prática esportiva escolar representa apenas uma etapa inicial no processo de reflexão crítica. É igualmente necessário reconhecer que tais concepções são fruto de um percurso histórico marcado por tensões e disputas de ordem pedagógica, política e cultural. Essa abordagem permite ampliar o olhar sobre as transformações da Educação Física escolar no Brasil e abre possibilidades para ressignificar seu papel no currículo, aspecto que será aprofundado na próxima seção.

2.1.1 História e evolução da Educação Física escolar no Brasil

A história da Educação Física escolar no Brasil acompanha as mudanças políticas, sociais e culturais dos séculos XIX, XX e XXI. Em seus primórdios, foi fortemente influenciada por concepções militares e médicas, sendo utilizada como ferramenta de controle social. Seu objetivo era moldar corpos obedientes, disciplinados e produtivos, alinhados aos ideais de modernização e higienização que marcaram diferentes períodos da história nacional.

Segundo Soares (2007), a concepção da Educação Física escolar foi profundamente marcada pelos sistemas ginásticos europeus – como os modelos francês, alemão, sueco e dinamarquês – que, desde o século XIX, defendiam práticas físicas sistematizadas voltadas à moralização e à promoção da saúde coletiva. No Brasil, essas influências foram incorporadas ao ambiente escolar com adaptações, mas conservaram o foco na intervenção corporal e na normatização dos comportamentos físicos.

No decorrer do século XX, o esporte passou a ocupar posição de destaque na Educação Física escolar. Com o estabelecimento da ditadura militar, em 1964, essa centralidade foi intensificada, transformando o esporte em ferramenta de formação ideológica e promoção política. O foco voltou-se para o alto rendimento e a

identificação de talentos voltados às competições internacionais (Darido, 2003; Tubino, 1993).

Esse contexto consolidou a vinculação entre Educação Física e esporte competitivo, promovendo práticas rígidas e padronizadas, em detrimento de abordagens mais inclusivas, cooperativas e voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Medina (1983) expressa uma crítica contundente à abordagem tradicional da Educação Física, destacando seu caráter reducionista. Segundo o autor, a chamada “Educação Física convencional” negligencia as dimensões sociais e culturais do corpo, tratando-o de maneira compartimentada e limitada à sua funcionalidade biológica. Como ele afirma:

Quando trabalha o corpo, faz isso de maneira fragmentada e não o percebe além dos seus limites biológicos. O seu conceito básico é que a Educação Física se constitui numa ‘educação do físico’ (Medina, 1983, p. 78).

A crítica formulada por Medina revela uma limitação histórica da Educação Física, marcada pela valorização predominante da dimensão funcional do corpo. Embora essa perspectiva tenha sido parcialmente superada, ainda persiste em práticas escolares que relegam a disciplina a um papel secundário no currículo. Identificar essas permanências é essencial para fortalecer abordagens críticas que visam ressignificar o esporte como elemento formativo, ampliando sua contribuição para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A escola, como espaço de formação identitária e de convivência com a diversidade, consolidou-se também como ambiente privilegiado para o desenvolvimento de práticas esportivas que promovem a socialização, o respeito às normas e o aprimoramento das habilidades motoras (Nunes, 2006).

Historicamente, o esporte carrega marcas de distinção social – desde atividades como caça e equitação, associadas às elites, até os jogos populares com bola – e transformou-se em um fenômeno cultural e social capaz de atravessar fronteiras de classe e integrar diferentes grupos sociais (Ferreira, 2001).

Ao longo do século XX, especialmente entre as décadas de 1930 e 1970, a Educação Física escolar no Brasil esteve fortemente vinculada ao projeto nacional-desenvolvimentista e aos regimes autoritários vigentes. Nesse cenário, a disciplina foi

instrumentalizada como meio de formação moral e preparação física voltada ao trabalho produtivo e, em determinados momentos, à defesa militar (Bracht, 2019).

O esporte, por sua vez, foi incorporado às práticas escolares como estratégia de disciplinamento corporal e como veículo para a exaltação de valores como patriotismo, obediência e meritocracia, reforçando uma lógica de rendimento e controle.

A partir do final da década de 1970, e com maior intensidade nos anos 1980, consolidou-se no Brasil o Movimento Renovador da Educação Física, impulsionado pelo processo de redemocratização, pela ascensão das pedagogias críticas e pela incorporação de referenciais teóricos como Marx, Paulo Freire, Foucault e Piaget.

Esse movimento rompeu com os fundamentos biológicos e tecnicistas que historicamente orientavam a disciplina, propondo sua ressignificação como campo de produção de conhecimento voltado à formação crítica, reflexiva e emancipadora dos sujeitos.

Paulo Freire foi uma das principais referências na renovação da Educação Física, especialmente por defender uma educação libertadora, dialógica e contextualizada. Para ele, o ensino deve partir das experiências concretas dos estudantes, valorizando seus saberes prévios e conectando-os ao conhecimento sistematizado, pois “o ensino dos conteúdos não pode ser feito, a não ser autoritariamente, como se fossem coisas que se podem superpor ou justapor ao corpo consciente dos educandos” (Freire, 2016, p. 99).

Nesse contexto de renovação, o esporte deixou de ser visto exclusivamente como prática voltada ao rendimento e passou a ser compreendido como fenômeno cultural e social. Kunz (1994) contribuiu significativamente para essa mudança ao propor uma transformação didático-pedagógica do esporte, defendendo abordagens que valorizem a participação ativa dos estudantes e estimulem a leitura crítica das regras, dos contextos históricos e dos significados atribuídos às práticas esportivas.

Na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Educação Física foi oficialmente reconhecida como componente obrigatório da Educação Básica, embora com flexibilizações no Ensino Médio.

Contudo, o avanço de políticas neoliberais e a adoção de documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reacenderam discussões sobre o esvaziamento do caráter formativo da disciplina, que passou a ser

associada prioritariamente ao lazer e à saúde corporal, em detrimento de sua dimensão crítica, reflexiva e emancipadora.

Bracht (2019) chama atenção para o fato de que, mesmo diante dos avanços teóricos e metodológicos da Educação Física, ainda persistem, na prática escolar, traços da lógica utilitarista e biologizante. Diante disso, o autor reforça a necessidade de reafirmar a Educação Física como um campo de conhecimento essencial à formação integral dos sujeitos, capaz de promover a leitura crítica das práticas corporais e das relações de poder que as atravessam.

Assim, a trajetória da Educação Física escolar no Brasil revela um movimento que vai da instrumentalização do corpo em função de interesses políticos e econômicos à construção de uma prática pedagógica crítica e emancipadora. Embora esse processo ainda esteja em disputa, ele é fundamental para que a disciplina promova o acesso democrático à cultura corporal de movimento e contribua para a formação de sujeitos conscientes, ativos e capazes de transformar a realidade social.

Portanto, ao analisar historicamente a prática esportiva no contexto escolar, torna-se evidente que as concepções e metodologias adotadas influenciam diretamente as oportunidades de inclusão e participação dos estudantes. Quando o esporte reconhece as singularidades dos sujeitos, adapta suas práticas e favorece um ambiente colaborativo, revela-se como uma potente ferramenta de integração social e de fortalecimento dos laços comunitários, contribuindo para uma educação mais democrática e plural.

2.1.2 O esporte como ferramenta de promoção da inclusão social

Quando compreendido como prática pedagógica e expressão cultural, o esporte revela um importante potencial para promover a inclusão social, ao reunir sujeitos diversos, saberes múltiplos e experiências singulares em um mesmo ambiente educativo. Nesse contexto, a inclusão vai além do simples acesso físico às atividades: ela implica participação ativa, reconhecimento das diferenças e valorização das identidades individuais e coletivas, fortalecendo vínculos e ampliando horizontes formativos.

Kunz (1994) defende que o ensino do esporte na escola precisa romper com a lógica excludente sustentada por modelos voltados exclusivamente ao rendimento. Para o autor, é fundamental adotar propostas pedagógicas que valorizem a

participação de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades técnicas, promovendo práticas mais inclusivas e democráticas.

Nessa perspectiva, ele afirma:

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na sua vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica (Kunz, 1994, p. 30).

Essa perspectiva converge com as reflexões de Cárdenas et al. (2022), que destacam a importância de promover a inclusão social por meio do esporte, a partir da criação de oportunidades pedagógicas que considerem as demandas e especificidades socioculturais de diferentes grupos populacionais. Nesse sentido, ampliar o papel do esporte significa ir além do foco no desempenho físico, reconhecendo-o como prática educativa com potencial formativo, especialmente na construção da cidadania e no fortalecimento dos vínculos comunitários, orientando-se para uma perspectiva democrática e plural.

Essa abordagem está alinhada à concepção freireana de educação como prática da liberdade, fundamentada no diálogo, na escuta ativa e no reconhecimento das vivências dos educandos como elementos constitutivos do processo educativo. Conforme destaca Freire (2001, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, evidenciando que o esporte escolar pode assumir um papel pedagógico significativo ao favorecer a construção coletiva de saberes, valores e atitudes, fortalecendo a convivência democrática e a solidariedade entre os sujeitos.

Autores como Jocimar Daolio (2004) ressaltam a importância de que as práticas corporais sejam sensíveis às especificidades locais e dialoguem diretamente com a identidade cultural da comunidade escolar. Ao incorporar essa dimensão, o esporte deixa de ser apenas uma atividade física padronizada e passa a constituir um espaço simbólico de pertencimento, reconhecimento e expressão cultural, no qual os sujeitos se veem representados e valorizados em suas singularidades.

No âmbito das políticas públicas, o esporte é reconhecido como direito social e instrumento para a promoção da saúde, da cidadania e da identidade cultural,

devendo ser estruturado a partir de princípios democráticos, participativos e inclusivos (Brasil, 2005).

Um exemplo significativo nesse contexto é o Programa Segundo Tempo (PST), instituído pelo governo federal com a finalidade de garantir o acesso democrático à prática esportiva, entendida como direito constitucional, e ampliar as possibilidades educacionais para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Fundamentado em princípios pedagógicos de caráter participativo e emancipador, o PST busca fomentar o desenvolvimento de competências críticas, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender sua realidade e atuar de forma transformadora no meio social em que estão inseridos.

Em consonância com a Lei nº 9.394/1996 – que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – e com os princípios da Política Nacional de Esporte e Lazer, o programa articula o esporte às práticas educativas, consolidando-se como política pública relevante para a promoção da inclusão social e do exercício da cidadania.

Essa integração reforça o papel do esporte como dimensão formativa, capaz de contribuir para o desenvolvimento humano integral e para a construção de uma sociedade mais justa e participativa (Brasil, 1996; Filgueira, 2008; Ministério do Esporte, 2010; Oliveira & Moreira, 2008).

Segundo Destro (2019), compreender o papel do esporte na promoção da inclusão social implica reconhecer sua capacidade de atuar preventivamente frente a comportamentos de risco, favorecer o afastamento de jovens de contextos de vulnerabilidade social e fomentar ambientes de convivência pautados na saúde, na cooperação e no respeito mútuo.

Nesse sentido, as políticas públicas e escolares que adotam o esporte como instrumento inclusivo devem transcender a mera oferta de atividades recreativas, investindo em metodologias pedagógicas participativas, contextualizadas e sensíveis às realidades locais, de modo a assegurar que todos os estudantes se sintam acolhidos, representados e valorizados em seus processos formativos.

Logo, compreender o esporte como ferramenta de inclusão social implica não apenas ampliar o acesso e garantir a diversidade de participação, mas também criar ambientes educativos que promovam o pertencimento, a escuta e a valorização das diferenças. No espaço escolar, essa concepção potencializa a vivência esportiva

como meio de fortalecer relações de respeito mútuo, cooperação e reconhecimento das identidades, contribuindo para a constituição de uma comunidade educativa inclusiva e socialmente comprometida.

Portanto, reconhecer o esporte como ferramenta de inclusão social exige expandir as oportunidades de participação, acolher as diversidades e fomentar espaços educativos que cultivem o sentimento de pertencimento e o diálogo aberto. No contexto escolar, essa abordagem reafirma o esporte como prática pedagógica transformadora, promotora de cooperação, respeito mútuo e valorização das identidades, contribuindo para a construção de uma comunidade mais equitativa, plural e democrática.

2.1.3 A prática desportiva como promotora de uma comunidade escolar inclusiva e transformadora

Sob a perspectiva da transformação social, a prática esportiva no ambiente escolar, alicerçada em princípios democráticos, inclusivos e sensíveis à diversidade cultural, pode desempenhar um papel fundamental na formação de uma comunidade educativa mais coesa, participativa e comprometida com a justiça social. Seu impacto vai além do aspecto físico ou recreativo, promovendo o fortalecimento dos laços sociais, a valorização das diferenças e a vivência de valores como respeito mútuo, cooperação, solidariedade e equidade.

No contexto escolar, a prática esportiva não se limita ao desenvolvimento físico, mas atua como um recurso pedagógico que favorece as dimensões sociais, emocionais e cognitivas essenciais para a formação cidadã. Ao proporcionar experiências baseadas na cooperação, no respeito mútuo, na disciplina e na solidariedade, o esporte escolar contribui para a construção de valores fundamentais para a convivência democrática e o fortalecimento dos laços comunitários (Lopes, Oliveira & Alencar, 2021; Batul, 2021).

A visão freiriana da educação como prática de liberdade e intervenção no mundo oferece uma base teórica robusta para reinterpretar o esporte no ambiente escolar. Ao ver o ato educativo como um meio de superar desigualdades e construir relações mais humanizadas, abre-se um entendimento mais amplo da prática esportiva, que vai além do simples desenvolvimento de habilidades motoras.

Na perspectiva da educação crítica, o esporte escolar deve ir além do exercício físico, assumindo um papel reflexivo sobre questões sociais. Ele deve estimular a consciência coletiva e promover ações transformadoras. Isso requer uma prática pedagógica sustentada pelo diálogo autêntico, entendido como postura ética e política que reconhece a historicidade humana e favorece a troca crítica entre educador e educando (Freire; Shor, 1986).

Tal compreensão reforça a concepção de diálogo proposta por Freire, que não se limita a um instrumento metodológico, mas se estabelece como um componente central e indispensável à ação educativa. Nesse sentido, o autor destaca:

Penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para obter resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez, de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos [...] o diálogo, é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos (Freire, 1986, p. 64).

Nesse cenário, o esporte escolar se configura como uma ferramenta que promove a equidade, possibilitando a convivência e a aprendizagem conjunta entre crianças e adolescentes de diferentes realidades socioculturais, condições físicas e níveis de habilidade. Ao incentivar a interação respeitosa e a valorização das diferenças, contribui para a formação de um ambiente educacional inclusivo, plural e democraticamente orientado (Farias et al., 2017; Ekholm, 2019).

Nessa linha de pensamento, Daolio (2004) ressalta que a prática esportiva na escola deve ter um significado especial para os estudantes, conectando-se com suas vivências, contextos sociais e identidades culturais. Essa relação entre a prática esportiva e a experiência subjetiva favorece o sentimento de pertencimento, fortalecendo os vínculos comunitários e ampliando a aceitação da diversidade e pluralidade de expressões dentro da escola.

Para que a prática esportiva na escola seja efetivamente um instrumento de transformação social, é essencial reconhecer o papel estratégico do professor como mediador em processos inclusivos. Sua função é adaptar atividades, flexibilizar regras e criar condições que garantam a participação ativa e significativa de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou contextos socioculturais.

Nesse sentido, Kunz (1994) propõe uma nova abordagem didático-pedagógica no ensino do esporte, que se afasta de modelos excludentes e valoriza experiências baseadas na cooperação e reflexão crítica. Como afirma o autor:

Na especificidade do ensino do esporte, na Educação Física escolar, em vez de dirigir-se ao simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, em uma concepção crítico-emancipatória, deverá ser incluído conteúdos de caráter teórico-prático que, além de tornar o fenômeno esportivo mais transparente, permite aos alunos melhor organizar a sua realidade de esporte, movimentos e jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades (Kunz, 1994, p. 35).

Sob uma perspectiva emancipadora, a prática esportiva no ambiente escolar deve constituir-se como um espaço de diálogo e inclusão, no qual os estudantes sejam encorajados a participar ativamente e a expressar suas ideias, sentimentos e experiências. Ao promover uma escuta atenta e a interação entre diferentes sujeitos, essa abordagem fortalece vínculos baseados na cooperação, na solidariedade e no respeito mútuo, incentivando o protagonismo juvenil e a construção de uma cultura escolar democrática.

Como destaca Kunz (1994, p. 40), “todos têm a oportunidade de expressar suas ideias, intenções e sentimentos”, aspecto crucial para fomentar um ambiente escolar inclusivo. A implementação de práticas inclusivas na escola requer que os educadores se envolvam em processos contínuos de formação, que os capacitem a adaptar criticamente suas metodologias pedagógicas.

Além disso, a escola deve mobilizar toda a comunidade educativa – incluindo famílias, gestores, profissionais da saúde e outros atores sociais – para enfrentar e superar barreiras culturais, atitudinais e estruturais que comprometem a plena participação dos alunos no ambiente escolar (Day & Prunty, 2015; Demchenko et al., 2021; Sheridan et al., 2014).

Assim, quando integrada a uma proposta pedagógica crítica e inclusiva, a prática esportiva escolar vai além de sua função tradicional e assume um papel formativo essencial. Ela contribui para a formação de indivíduos éticos, empáticos e socialmente engajados. Ao garantir a participação de todos e valorizar as diversas expressões culturais, o esporte favorece o desenvolvimento integral dos alunos e o fortalecimento de uma comunidade escolar democrática, plural e comprometida com a transformação social.

Além disso, a prática esportiva no ambiente escolar desempenha um papel significativo na promoção da cultura de paz e na prevenção de comportamentos de risco entre crianças e adolescentes. Ao oferecer alternativas saudáveis para o uso do tempo livre, o esporte contribui para afastar os alunos de situações de vulnerabilidade, como a violência e o uso de substâncias ilícitas, reforçando práticas educativas voltadas à proteção e ao bem-estar (Struthers, 2011; Haudenhuyse et al., 2014).

Portanto, promover a inclusão social por meio do esporte escolar exige que o professor atue como mediador crítico, comprometido em criar condições que garantam a participação ativa de todos os alunos. Isso envolve a adaptação de regras, a flexibilização de objetivos e a promoção de experiências baseadas na cooperação. O foco não deve estar apenas em metas de desempenho, mas na construção de um ambiente educativo que reconheça a diversidade como um valor, transformando a prática esportiva em um espaço de emancipação humana e transformação social.

A participação dos alunos em atividades esportivas escolares é fundamental para o seu engajamento no processo de aprendizagem, contribuindo para a melhoria da disciplina e do desempenho acadêmico. Além disso, essa experiência promove o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais, como foco, perseverança e autorregulação emocional, ampliando os benefícios da educação para além do campo cognitivo (Fox et al., 2010; Hayden et al., 2015).

Assim, compreender o esporte como instrumento de promoção da inclusão social implica reconhecer sua função para além da simples participação individual em atividades físicas. Trata-se de concebê-lo como um componente essencial de uma proposta educativa comprometida com o fortalecimento dos laços interpessoais, a construção do sentimento de pertencimento e a transformação da escola em um espaço democrático, solidário e sensível à diversidade cultural.

Em síntese, a compreensão do esporte escolar como ferramenta de inclusão social e transformação comunitária estabelece uma base sólida para avançar nas reflexões sobre a formação humana integral no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa abordagem amplia o papel do esporte, integrando-o a uma proposta educativa voltada à emancipação dos indivíduos e à construção de práticas pedagógicas mais justas e significativas.

O próximo capítulo aprofundará os fundamentos da formação humana integral, com ênfase no trabalho como princípio educativo, na cidadania, na interdisciplinaridade e na concepção de politécnica – pilares que sustentam a prática

esportiva como uma dimensão essencial do desenvolvimento pleno dos estudantes na EPT.

Ao adotar uma abordagem integradora, será possível compreender como o esporte escolar vai além das questões relacionadas à saúde e ao lazer, contribuindo de forma decisiva para a construção de competências técnicas, sociais e éticas indispensáveis à qualificação profissional e à atuação cidadã no mundo contemporâneo.

Compreender a prática desportiva escolar em sua diversidade e em seu contexto histórico prepara o terreno para refletir sobre seu potencial formativo no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Na próxima seção, será explorada a formação humana integral mediada pela prática esportiva nesse campo educacional, destacando as múltiplas dimensões do saber e do fazer corporal no processo de aprendizagem.

2.2 A Formação Humana Integral e a prática esportiva na EPT

"A vida é um ciclo, e o que fazemos aqui reverbera no mundo."

Ailton Krenak

"A terra é a nossa mãe, e o saber é a nossa força."

Eliane Potiguara

"A floresta é a nossa casa, e precisamos cuidar dela como cuidamos de nossa própria vida"

Raoni Metuktire

"A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo."

Paulo Freire

Esta seção se dedica a examinar a importância da prática esportiva para a formação humana integral no ambiente da Educação Profissional e Tecnológica. Serão abordados conceitos que vinculam corpo, cultura, saber e cidadania, enfatizando o caráter interdisciplinar e multicultural das práticas corporais. A perspectiva decolonial orienta o reconhecimento dos saberes ancestrais como elementos fundamentais para uma educação mais justa e inclusiva.

A Educação Profissional e Tecnológica orientada pelos princípios da educação politécnica e omnilateral, propõe-se a superar a fragmentação do conhecimento e promover a formação integral dos indivíduos. Este capítulo parte da premissa de que

a EPT só realiza plenamente sua função social quando está vinculada à formação humana omnilateral e incorpora a prática esportiva como ferramenta pedagógica capaz de integrar corpo, mente e relações sociais.

Para sustentar essa abordagem, são mobilizadas as bases teóricas exploradas nas disciplinas do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), articulando reflexões de pensadores clássicos como Marx e Vygotsky com contribuições contemporâneas de autores como Saviani, Frigotto, Ciavatta, Ramos, Demo, Freire, Candau, Daolio, Baniwa, Hall e Álvaro Vieira Pinto. Esses referenciais fundamentam conceitos-chave como formação humana integral, trabalho como princípio educativo, politecnia, interculturalidade e prática esportiva crítica, oferecendo uma visão ampliada e transformadora da Educação Profissional e Tecnológica.

2.2.1 Princípios e Concepções da Formação Humana Integral

A concepção de formação humana integral está alicerçada na superação da tradicional dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, defendendo uma proposta educativa que contemple o desenvolvimento pleno das diversas dimensões do ser humano – física, intelectual, cultural, social, afetiva e política. No âmbito da EPT, esse princípio orienta a articulação entre saberes, práticas e vivências, promovendo uma formação omnilateral que valoriza a totalidade do sujeito. Nesse sentido, Ramos (2014) destaca:

“[...] o conceito de formação humana integral sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Assim, o conceito de integração, usado para definir uma forma de oferta da educação profissional articulada com o ensino médio, qual seja, o de natureza filosófica, expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos” (Ramos, 2014, p. 94).

A perspectiva filosófica que sustenta o Ensino Médio Integrado e se estende à EPT propõe a articulação entre trabalho, ciência e cultura como pilares estruturantes do currículo. Essa abordagem visa não apenas à transmissão de saberes técnicos,

mas também à promoção de uma compreensão crítica da realidade socioeconômica vivenciada pelos educandos.

Ao romper com a lógica reducionista de uma educação meramente instrumental – voltada exclusivamente à capacitação profissional – a formação integral afirma a constituição de sujeitos capazes de intervir na sociedade de forma reflexiva, crítica e transformadora.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2012), a concepção de educação omnilateral tem raízes no pensamento dos socialistas utópicos Saint-Simon, Robert Owen e Fourier, sendo posteriormente apropriada por Marx como instrumento crítico das contradições inerentes ao sistema capitalista. Essa proposta educacional visa superar a cisão entre o saber prático e o saber teórico, promovendo uma formação que integre trabalho, conhecimento e consciência social. Nesse contexto, Frigotto afirma:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (Frigotto, 2012, p. 265).

A abordagem de formação humana integral proposta por Saviani está fundamentada no princípio do trabalho como elemento constitutivo da existência humana, destacando a importância da articulação entre teoria e prática no processo educativo. Essa perspectiva valoriza o trabalho não apenas como atividade produtiva, mas como dimensão essencial da formação do sujeito histórico e social. Nesse sentido, Saviani (2007b) afirma:

“A escola deve propiciar aos alunos a apropriação dos conhecimentos sistematizados, pois somente a partir dessa apropriação poderão adquirir as condições para compreender a realidade e atuar sobre ela.” (Saviani, 2007, p. 161).

Ao destacar a inseparabilidade entre educação e realidade concreta, Saviani reafirma que a formação integral não deve restringir-se à instrução abstrata, pois isso

perpetua as desigualdades do sistema capitalista. Complementando essa visão, Ciavatta (2014) argumenta que a educação omnilateral exige a apropriação crítica dos saberes socialmente construídos e a articulação entre diferentes campos do conhecimento, ampliando a capacidade dos sujeitos de intervir na realidade. Nesse sentido, Ciavatta afirma:

A omnilateralidade pode ser compreendida como a necessidade de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica, tendo sua origem atrelada ao pensamento reformista dos socialistas utópicos. Coube a Marx analisar as contradições que caracterizam as sociedades de classes e apresentar, no contexto do capitalismo, os desafios para o desenvolvimento de uma formação científico-tecnológica, que supere a dicotomia entre saber-fazer e possibilite o desenvolvimento integral de todos os sujeitos (Ciavatta, 2014, p. 190).

Assim, a formação humana integral no âmbito da EPT se ancora em um projeto pedagógico que promove a articulação entre saberes gerais e específicos, trabalho e ciência, cultura e técnica. Essa integração visa não apenas ao desenvolvimento de competências profissionais, mas também à construção de uma consciência crítica, autonomia intelectual e compromisso ético-político.

A convergência teórica entre Ramos, Frigotto, Ciavatta e Saviani reforça a centralidade da formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade da realidade social e de intervir nela de forma emancipadora e transformadora.

2.2.2 Trabalho como Princípio Educativo

O princípio do trabalho como eixo estruturante da educação ocupa lugar central nas concepções de educação politécnica e na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Nessa perspectiva, o trabalho não se limita à formação técnica voltada ao mercado, mas é compreendido como uma mediação fundamental entre o ser humano e a realidade objetiva. Trata-se de uma dimensão formativa essencial, capaz de promover o desenvolvimento integral dos sujeitos em suas múltiplas expressões. Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam:

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para

reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e educativo (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 2).

Essa concepção pressupõe o resgate da dimensão ontológica do trabalho, compreendendo-o como uma atividade criadora que capacita os sujeitos para a realização de tarefas e os insere em um processo contínuo de apropriação crítica e transformação da realidade social. Dessa maneira Saviani (1994, p. 12) explica que: “Em suma, pode-se afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto.”

Desse modo, a PHC, conforme formulada por Saviani (2007a), propõe a organização curricular com base na mediação entre os conteúdos escolares e a realidade histórico-social dos estudantes. Essa abordagem busca garantir que o processo de ensino-aprendizagem favoreça a apropriação crítica dos saberes científicos e tecnológicos, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento da consciência dos sujeitos como agentes históricos. Nesse sentido, Saviani (2007a) afirma:

Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (Saviani, 2007, p. 160).

A efetivação desse princípio na EPT exige que o projeto pedagógico promova a integração entre conteúdos profissionais e gerais, articulando trabalho, ciência e cultura. Essa abordagem possibilita ao estudante compreender os fundamentos das práticas produtivas, desenvolver competências técnicas e ampliar sua leitura crítica das relações sociais de produção.

Com isso, o educando deixa de ocupar uma posição meramente operacional e passa a constituir-se como sujeito histórico, capaz de refletir sobre as condições sociais do trabalho e atuar na transformação da realidade, assumindo uma postura crítica diante das estruturas sociais e participando ativamente da construção de práticas mais justas, conscientes e emancipadoras.

2.2.3 Cidadania

No contexto da EPT, a cidadania não pode ser concebida apenas como o acesso formal a direitos; ela deve ser entendida como uma prática transformadora, sustentada pela democratização do saber científico e pela participação crítica dos indivíduos na dinâmica social.

Conforme aponta Saviani (2024), a escola técnico-científica, ao promover a socialização dos conhecimentos historicamente construídos, torna-se um instrumento estratégico para a superação da democracia formal, contribuindo para a construção de uma democracia substantiva ao oferecer às classes trabalhadoras meios de compreensão e intervenção na realidade vigente.

Sob essa ótica, o currículo da EPT precisa integrar dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da corporeidade, com o objetivo de formar sujeitos capazes de interpretar as estruturas que geram desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, atuar de forma consciente na disputa pelos rumos do desenvolvimento coletivo.

Paulo Freire fundamenta a dimensão ética e política desse projeto ao compreender a educação como um ato essencialmente público e, por isso, intrinsecamente vinculado à cidadania. Em *Pedagogia da Autonomia*, o autor ressalta que:

Não há educação fora das sociedades humanas, tampouco fora das condições socioculturais, econômicas, políticas de cada época. Também não há homem no vazio. Ensinar implica, pois, uma tarefa essencialmente política. Por isso, não existe docência sem discência; ensinar exige a consciência de que a prática educativa é igualmente uma prática de cidadania, destinada a fazer do educando sujeito da história, capaz de ler criticamente o mundo e transformá-lo com a sua ação solidária (Freire, 1997, p. 35).

A passagem evidencia três dimensões fundamentais para a construção da cidadania no âmbito da EPT. A primeira diz respeito à valorização das condições materiais que influenciam o processo educativo; a segunda aponta para a necessária superação da ideia de neutralidade pedagógica; e a terceira destaca o compromisso com a formação de sujeitos históricos, capazes de compreender e transformar a realidade, em vez de se limitarem à execução de tarefas.

Esses princípios convergem com a concepção de formação omnilateral proposta por Ciavatta (2014), que defende que o exercício pleno da cidadania exige a articulação entre as dimensões física, intelectual, cultural e política do ser humano.

No cotidiano escolar, essa proposta se materializa por meio de módulos formativos que promovem a análise crítica do mundo do trabalho, incentivam a participação dos estudantes em conselhos escolares, fomentam projetos de intervenção comunitária e, especialmente, valorizam a prática esportiva como espaço de convivência democrática.

As atividades corporais, ao exigirem cooperação, respeito às normas coletivas e reflexão sobre questões de gênero, raça e classe, tornam-se um campo privilegiado para a vivência da cidadania.

Dessa forma, a Educação Profissional e Tecnológica, ao adotar o trabalho como princípio educativo e o esporte como mediação cultural, cria condições concretas para que os estudantes exerçam seus direitos e compreendam seu papel na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

2.2.4 Interdisciplinaridade

A matriz politécnica propõe a superação da fragmentação do saber provocada pela divisão social do trabalho, exigindo que o currículo recupere a unidade do conhecimento. Nesse contexto, a interdisciplinaridade deixa de ser uma estratégia pontual e passa a constituir um princípio estruturante, articulando trabalho, ciência e cultura. Tal abordagem permite ao estudante apropriar-se criticamente dos fundamentos científicos da produção. Ao tratar do ensino integrado na EPT, Maria Ciavatta destaca a potência transformadora dessa concepção:

O ensino integrado não corresponde a um simples método, tampouco a uma estratégia pedagógica localizada; ele exige a superação dos dualismos que fragmentam o saber. Integrar é articular as dimensões ontológica e epistemológica da prática social numa práxis política capaz de romper com a educação apressada e pré-determinada, formadora de indivíduos aparelhados à reprodução do sistema (Ciavatta, 2014, p. 190).

Ao recusar a simples justaposição de conteúdos, Maria Ciavatta afirma que a integração curricular implica resgatar as mediações históricas que estruturam o

processo educativo, o que só é possível quando o trabalho é assumido como eixo articulador da formação. Essa concepção rompe com a fragmentação disciplinar e aponta para uma abordagem que valoriza a totalidade do ser humano.

Nessa mesma direção, Ramos (2008) destaca que os conhecimentos gerais e específicos devem ser vistos como complementares, não isolados. O saber científico ganha sentido ao se conectar com práticas sociais, enquanto o técnico se fortalece quando apoiado em bases científicas. Assim, a integração curricular precisa ser construída ao longo da formação, fundamentada no trabalho, na ciência e na cultura. Esses elementos são essenciais e inseparáveis para garantir uma formação verdadeiramente integral.

Sob essa perspectiva, a interdisciplinaridade na EPT exige propostas didáticas que ultrapassem a lógica das competências utilitaristas, orientando-se pela análise crítica dos processos produtivos. Um exemplo ilustrativo é o desenvolvimento de um módulo voltado ao estudo do fenômeno esportivo: nele, a biomecânica do movimento se articula com a fisiologia do esforço, a estatística de desempenho se relaciona à sociologia do esporte, e os debates sobre ética e políticas públicas situam a prática corporal dentro de uma totalidade socioeconômica.

As articulações propostas contribuem para a construção de saberes científicos, o fortalecimento da cooperação e a afirmação de valores emancipatórios, em consonância com o trabalho como princípio educativo. A interdisciplinaridade, nesse contexto, deixa de ser mero recurso didático e passa a ampliar a compreensão crítica da realidade, preparando os estudantes para intervir nela. Trata-se de uma educação que se compromete com a democratização do conhecimento e com a luta contra as desigualdades sociais.

2.2.5 Politecnia e Suas Interrelações com a Prática Esportiva na EPT

A politecnia, compreendida como a articulação entre formação intelectual e manual, ocupa posição central na EPT, ao promover a integração entre saberes gerais e específicos, trabalho e ciência, com vistas à formação omnilateral dos sujeitos. Nesse contexto, a prática esportiva revela-se uma estratégia pedagógica potente, ao envolver simultaneamente o corpo, o pensamento e a criticidade dos estudantes, contribuindo para seu desenvolvimento físico, cognitivo e ético-político.

Para aprofundar essa articulação entre politecnia e prática esportiva, a análise será estruturada em quatro eixos: o conceito de politecnia; o papel do esporte na formação integral; a relevância da abordagem politécnica no campo esportivo; e as teorias da aprendizagem aplicadas à Educação Física como prática educativa.

2.2.5.1 Conceito de Politecnia

A politecnia, oriunda da crítica marxiana ao dualismo entre teoria e prática na escola, propõe a integração entre trabalho intelectual e manual, ciência e técnica, cultura e produção. Seu objetivo é formar sujeitos omnilaterais, com acesso aos fundamentos científicos dos processos produtivos, superando a fragmentação do saber e da ação. Isso implica construir um currículo que revele a origem social da técnica, capacitando os estudantes a compreender e intervir nas relações de produção de forma crítica e transformadora.

Segundo Frigotto (2012, p. 278):

Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo que, no texto do Manifesto [Comunista], aparece como 'unificação da instrução com a produção material'; nas Instruções de 1864, como 'instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção'; e, em O Capital, enuncia-se como 'instrução tecnológica, teórica e prática'. Esse mesmo conteúdo converge para a superação da dissociação entre saber científico e saber fazer, núcleo privilegiado da educação politécnica.

A concepção de politecnia vai além da simples acumulação de ofícios ou da oferta indiscriminada de competências técnicas. Ela propõe a construção de uma unidade do saber fundamentada nas bases científicas do trabalho, articulando teoria e prática em uma perspectiva crítica e transformadora. Nesse sentido, Saviani destaca que a superação da alienação técnica exige inserir o estudante no processo produtivo de forma ativa e consciente, não apenas como executor, mas como sujeito capaz de compreender historicamente as forças que o estruturam:

A ideia de politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa

sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento. (Saviani, 2003, p. 142).

As diretrizes mencionadas atribuem aos Institutos Federais a responsabilidade de desenvolver práticas pedagógicas que articulem os saberes científicos – como física, química e estatística – às realidades concretas da produção. Essa integração se manifesta em diversos espaços formativos, como oficinas mecânicas, laboratórios de alimentos e, no campo da educação física, na biomecânica do movimento e na organização de eventos esportivos.

Ao promover o encontro entre ciência e trabalho vivo, a proposta politécnica favorece uma educação emancipadora, na qual o estudante é capacitado a interpretar criticamente a tecnologia, compreender seus fundamentos e inseri-la em projetos coletivos voltados à democratização social.

Nesse cenário, a formação profissional ultrapassa os limites do adestramento voltado à inserção imediata no mercado de trabalho, assumindo o caráter de práxis transformadora. Trata-se de um processo educativo que conjuga conhecimento técnico-científico, sensibilidade estética e engajamento político, com vistas à superação das desigualdades e à construção de uma sociedade mais justa.

2.2.5.2 O Papel do Esporte na Formação Integral do Estudante

Na Educação Profissional e Tecnológica, a prática esportiva é compreendida como atividade pedagógica que contribui de forma significativa para a formação integral dos estudantes, ao articular dimensões corporais, cognitivas, afetivas e sociais.

Frigotto e Ciavatta (2012) enfatizam que a formação omnilateral engloba “a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico” (Frigotto, 2012, p. 265). Ao mobilizar o corpo em movimento, o esporte incorpora a dimensão corpóreo-material da formação humana, exigindo simultaneamente o domínio dos fundamentos científicos do movimento, a compreensão das regras que orientam sua prática e a regulação ética das relações interpessoais. Nesse sentido, configura-se como um espaço privilegiado de socialização, no qual se constroem valores como respeito,

cooperação, solidariedade e senso de coletividade, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A prática esportiva, ao impor desafios físicos, estimula a superação pessoal, fortalecendo a confiança e a resiliência – habilidades essenciais para a vida. Também promove autonomia e responsabilidade, ao ensinar o estudante a cuidar do próprio corpo, organizar treinos, seguir regras e respeitar os demais. Essa vivência ultrapassa o campo esportivo, tornando-se um espaço de formação ética e social, que contribui para atitudes cidadãs e o engajamento coletivo.

Por sua natureza de prática social historicamente construída, o esporte expressa as contradições e desigualdades que atravessam a sociedade. Ao ser analisado criticamente, permite ao estudante compreender as disputas entre elitização, mercantilização e democratização, suscitando reflexões sobre acesso, gênero, raça, classe social e o papel das políticas públicas no incentivo à participação esportiva.

Assim, integrar o esporte como componente curricular na EPT possibilita ao estudante desenvolver habilidades motoras e acessar conhecimentos que revelam o esporte como expressão cultural e política, contribuindo para a formação de uma cidadania crítica e consciente.

2.2.5.3 A Importância da Politecnia no Contexto Esportivo

Na prática esportiva, a concepção de politecnia envolve a articulação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, reconhecendo o esporte como um campo fértil para desenvolver uma compreensão crítica das formas de organização social do trabalho. Conforme aponta Saviani (2003), essa integração permite ao indivíduo apreender os fundamentos das atividades produtivas e ampliar sua capacidade de intervir de forma consciente na realidade.

No âmbito esportivo, esse entendimento pressupõe que o estudante desenvolva, de forma integrada, tanto os conhecimentos teóricos – como biologia do movimento, fisiologia do exercício e psicologia do esporte – quanto as habilidades práticas, como técnicas específicas, cooperação em equipe e estratégias de jogo. Essa articulação favorece a compreensão da relação entre ciência e prática corporal, consolidando uma formação mais ampla e significativa.

“Para Marx, o domínio teórico da técnica pelo homem liberta-o da servidão prática à técnica e o capacita a exercer seu trabalho de maneira consciente” (Pinto, 2005, p. 223), Marx já indicava que compreender teoricamente os fundamentos técnicos – seja de uma máquina ou de um processo corporal, como o movimento esportivo – é essencial para que o indivíduo transcenda a função de simples executor e se torne agente ativo, capaz de intervir, criar e inovar em sua prática.

No cenário esportivo, esse princípio pressupõe que o estudante-nadador vá além da simples execução das braçadas, desenvolvendo uma compreensão aprofundada da hidrodinâmica, da mecânica do movimento e da fisiologia respiratória. Essa articulação entre teoria e prática promove uma formação integral, na qual o conhecimento científico sustenta e qualifica a vivência corporal.

Dentro do contexto esportivo, o estudante vivencia o esporte como espaço de autoconhecimento, socialização e apreciação estética, enquanto se apropria dos fundamentos científicos, tecnológicos e éticos que sustentam sua prática. A perspectiva da politecnia promove uma formação integral, permitindo compreender o esporte como expressão corporal e fenômeno sociocultural.

Com isso, desenvolve-se a capacidade crítica para analisar as relações de poder presentes no universo esportivo, como a mercantilização das competições e as desigualdades de acesso por gênero, raça e classe social.

Com base na perspectiva da politecnia, a prática esportiva favorece a articulação de arranjos interdisciplinares que integram conhecimentos da biomecânica, anatomia funcional, psicologia do esporte, pedagogia, sociologia e demais áreas correlatas. Essa abordagem amplia a formação do estudante, que deixa de ser mero executor de movimentos para assumir o papel de sujeito crítico e criativo, capaz de analisar, ressignificar e transformar as práticas esportivas, enriquecendo seu repertório cultural, político e social.

A EPT, ao integrar o esporte em seu projeto pedagógico sob a perspectiva da politecnia, promove uma formação que vai além da preparação técnica ou atlética. Essa abordagem contribui para a construção de sujeitos capazes de compreender criticamente o papel social do esporte e de atuar como agentes transformadores em suas comunidades, articulando prática corporal, conhecimento científico e compromisso ético.

2.2.5.4 Teorias da Aprendizagem e a Prática Educativa na Educação Física

Para que a prática esportiva cumpra sua função educativa, é essencial que se apoie em teorias de aprendizagem que valorizem a construção ativa do conhecimento, a autonomia dos estudantes e a formação crítica. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, ao destacar a articulação dialética entre teoria e prática, oferece fundamentos teóricos consistentes para orientar a atuação da Educação Física na Educação Profissional e Tecnológica.

Segundo Saviani (2005, p. 111), a PHC: “A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos...”

Compreende-se que a atuação na Educação Física vai além do simples aprimoramento físico, incorporando análises sobre os contextos históricos, políticos e sociais que envolvem o universo esportivo. Dessa forma, a prática pedagógica deve promover uma integração entre experiências corporais e motoras e espaços de reflexão crítica – abordando temas como a comercialização do esporte, as disparidades de gênero e raça nas atividades esportivas, bem como os dilemas éticos presentes nas diferentes modalidades.

O professor de Educação Física atua como mediador dialógico, estimulando os alunos a refletirem criticamente sobre a prática esportiva. Segundo Demo (2011), a pesquisa como princípio pedagógico promove a produção de conhecimento autoral e o questionamento reconstrutivo. Aplicada à Educação Física, essa abordagem incentiva os estudantes a investigar fundamentos científicos do treinamento, origens históricas das regras, impactos sociais de megaeventos esportivos e possibilidades de intervenção emancipadora.

Nesse contexto, a pesquisa pode se concretizar por meio de projetos de intervenção esportiva que identifiquem demandas locais, analisem as condições socioespaciais para a prática esportiva e proponham ações voltadas à promoção da saúde, do lazer e da inclusão social. Trata-se de um processo que articula teoria e prática em uma dinâmica dialógica e transformadora, conforme propõe Demo (2011). Estratégias didáticas como webquests temáticas sobre esportes coletivos ou individuais fortalecem a proposta pedagógica ao estimular a busca por fontes científicas, a análise crítica de dados e o compartilhamento de resultados. Essa

abordagem desenvolve habilidades cognitivas avançadas, como a sistematização teórica e a organização metodológica (Valer, 2019). Ao integrar a pesquisa à Educação Física, a EPT promove autonomia intelectual e aprendizagem contínua, formando sujeitos capazes de investigar e transformar sua prática corporal e social.

Sob essa ótica, a Psicologia Histórico-Cultural, com base nas ideias de Vygotsky (2007), contribui para entender como a linguagem e a mediação social impactam o desenvolvimento motor e cognitivo. Essa abordagem reforça a importância de estruturar práticas esportivas que favoreçam a interação significativa entre os participantes, promovam a troca de saberes entre pares e estimulem a construção coletiva de sentidos e aprendizagens.

Conceitos como a zona de desenvolvimento proximal e os suportes pedagógicos podem ser incorporados à Educação Física para favorecer o avanço dos estudantes em desafios motor-cognitivos. Com a mediação ativa de professores e colegas, a prática esportiva transforma-se em um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde o estímulo à superação e à construção coletiva do conhecimento é central.

A Teoria da Educação Tecnista, ainda presente em contextos marcados pelo neoliberalismo, é objeto de debate e contraposição frente às abordagens politécnica e crítico-dialética. Essas perspectivas defendem uma formação que ultrapassa a mera adequação às demandas do mercado, priorizando o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e da capacidade de intervenção social dos sujeitos, com vistas à transformação da realidade. Nesse sentido, Saviani (2007a) adverte:

a 'pedagogia das competências' apresenta-se como outra face da 'pedagogia do aprender a aprender', cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos, que segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à 'mão invisível do mercado' (Saviani, 2007, p. 435).

Na Educação Física, ainda persiste a tendência de restringir o estudante à execução de gestos técnicos, sem considerar os fatores sociais que influenciam o esporte. Em contraponto a essa visão limitada, abordagens dialógicas e críticas propõem tratar o esporte como uma prática social, passível de análise histórica, ética

e política, visando à formação integral dos sujeitos. A articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica, a pesquisa como princípio pedagógico e a Psicologia Histórico-Cultural permite ressignificar o esporte, transformando-o em um espaço de reflexão, consciência e ação transformadora.

O capítulo evidenciou que a formação humana integral na EPT exige a articulação entre saberes gerais, específicos e o trabalho. A prática esportiva exemplifica essa integração, sustentada por princípios como a omnilateralidade, a cidadania, a interdisciplinaridade e o trabalho como eixo educativo.

Sob essa perspectiva, a politecnia – concebida como a união entre instrução e produção material – possibilita que o nadador, o futebolista, o corredor ou qualquer praticante compreenda os fundamentos científicos e históricos de sua prática corporal, promovendo uma síntese criativa e crítica entre teoria e ação.

Assim, o esporte assume um papel estratégico na promoção da cidadania, no fortalecimento da autonomia intelectual e na ampliação da consciência crítica. Embora desenvolva habilidades motoras, seu potencial educativo reside principalmente na capacidade de provocar reflexões sobre os contextos sociais e políticos que o atravessam.

As contribuições das teorias dialógicas de aprendizagem, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural evidenciam que a Educação Física na EPT deve se constituir como um espaço de investigação e construção de conhecimento, rompendo com abordagens tecnicistas e instrumentais.

2.2.5.5 Diálogos Interculturais: A Prática Corporal Indígena como Expressão da Politecnia

A incorporação das práticas corporais indígenas na EPT representa um gesto de valorização ética e epistêmica, voltado à superação da fragmentação do saber e das hierarquias que historicamente excluíram os conhecimentos dos povos originários.

Essa iniciativa demanda um compromisso com a interculturalidade crítica e com a equidade entre diferentes formas de saber, reconhecendo os jogos indígenas como expressões ricas e complexas de produção de conhecimento, dignas de espaço e protagonismo no ambiente educativo.

Essas práticas não podem ser reduzidas a manifestações folclóricas ou recreativas, pois representam expressões legítimas que articulam corpo, cultura, natureza, espiritualidade e cooperação coletiva. Sob a luz dos princípios da politecnia – que buscam romper com a separação entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual, entre ciência e cultura –, as práticas corporais indígenas emergem como exemplos vivos de uma formação integral e contextualizada, reafirmando saberes ancestrais como parte essencial do processo educativo.

Em vivências como a corrida de tora, o cabo de guerra tradicional e o uso da zarabatana, entrelaçam-se aspectos cognitivos, simbólicos, técnicos e comunitários que desafiam a lógica utilitarista do esporte moderno. Essas vivências, em sua própria dinâmica cultural, atualizam os princípios da formação omnilateral, ao integrar saberes diversos e promover o desenvolvimento integral dos participantes por meio da coletividade, da ancestralidade e da expressão corporal significativa.

Gersem Baniwa (2019) destaca que os saberes ancestrais indígenas não podem ser plenamente compreendidos pela epistemologia ocidental sem perderem seu significado. Esses conhecimentos se expressam em práticas corporais que ligam os sujeitos à terra, à coletividade e à espiritualidade, sendo transmitidos entre gerações.

Em modalidades como o arremesso de lança, a peteca e a corrida ritual com toras, articulam-se valores como resistência física, identidade e conexão espiritual, revelando uma cosmovisão que transcende a lógica esportiva convencional.

Essas práticas corporais ativam valores como cooperação, senso de pertencimento, conhecimento ambiental e resistência coletiva — elementos que dialogam profundamente com a proposta da politecnia, entendida como a integração entre saber científico, prática produtiva e expressão cultural.

Sob uma perspectiva antropológica e pedagógica, os jogos indígenas revelam-se como sínteses culturais densas e multifacetadas. Eles articulam o domínio corporal – com saberes biológicos e técnicos – ao conhecimento ambiental, envolvendo geografia, clima e território. Incorporam também dimensões simbólicas e espirituais por meio de rituais, além de mobilizarem o esforço coletivo voltado à organização social e ao trabalho comunitário. Com isso, essas práticas tradicionais rompem com a fragmentação disciplinar ainda presente na escola e promovem formas integradas e significativas de aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer, conforme aponta Daolio (1995, p. 39), que “no corpo estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos

os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca”. Essa perspectiva evidencia que toda prática motora carrega em si marcas culturais, simbólicas e valorativas, sendo expressão concreta das relações sociais e dos significados construídos historicamente.

Logo, os esportes indígenas devem ser reconhecidos como práticas autônomas e legítimas, estruturadas por lógicas próprias que valorizam o pertencimento comunitário, a ancestralidade, a cooperação e a harmonia com a natureza. Essas práticas contrastam com a competitividade individualizada típica do esporte ocidental, revelando modos de viver e aprender profundamente conectados à coletividade e à espiritualidade dos povos originários.

A inclusão das práticas corporais indígenas no currículo da EPT não deve ocorrer por meio de apropriações superficiais ou representações exóticas. É necessário reconhecê-las como experiências formativas legítimas, que carregam concepções singulares de corpo, tempo, espaço e aprendizagem. Essas práticas desafiam as estruturas curriculares ainda pautadas por referenciais eurocêntricos, contribuindo para a construção de uma educação intercultural, crítica e plural.

Desse modo, “outro aspecto fundamental é a formação para uma cidadania aberta e interativa, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e de trabalhar os conflitos e promover relações solidárias” (Candau, 2008, p. 55).

A interculturalidade crítica pressupõe, portanto, um engajamento efetivo com o diálogo entre culturas que coexistem em contextos de tensão, visando à promoção de vínculos mais equitativos e solidários no espaço escolar. Trata-se de construir uma convivência pautada no respeito mútuo, na justiça e na valorização da diversidade.

Nesse contexto, é essencial reconhecer os estudantes como protagonistas na interpretação e ressignificação das práticas culturais. Stuart Hall (2003) destaca que toda cultura é decodificada conforme os repertórios e vivências dos sujeitos. Para alunos da EPT, imersos em uma lógica digital e tecnicista, o contato com jogos indígenas pode causar estranhamento, mas também favorecer diálogos e aprendizagens interculturais. Entender essas reações demanda escuta sensível e abertura a diferentes leituras.

Nesse sentido, Baniwa (2019, p. 62) afirma:

as distintas culturas, os distintos saberes e as distintas cosmovisões presentes, envolvidas e acionadas pela escola estão em constante movimento circular, interativo e de conexões intermundos, sem a arrogância vertical e hegemônica da ciência ocidental colonizadora.

A elaboração de materiais didáticos alinhados a uma proposta pedagógica crítica deve apoiar-se nos fundamentos da interculturalidade crítica, da pedagogia histórico-crítica e da pedagogia de projetos. Esses referenciais promovem a valorização da diversidade cultural, a reflexão sobre desigualdades históricas e o incentivo ao protagonismo dos estudantes, favorecendo práticas educativas transformadoras e socialmente comprometidas.

A perspectiva da interculturalidade crítica defende a formação de sociedades que compreendam as diferenças como elementos essenciais da vivência democrática, promovendo relações equitativas entre grupos historicamente excluídos. Nesse sentido, segundo Candau (2012), os materiais didáticos devem evidenciar saberes que foram silenciados ao longo do tempo, questionar as estruturas de poder vigentes e estimular o envolvimento ativo dos educandos no processo de construção do conhecimento.

Seguindo essa perspectiva, Pedro Demo (2011) aponta a pesquisa como princípio educativo, ressaltando sua importância na construção de sujeitos com pensamento crítico e autonomia intelectual. Para o autor, “a característica emancipatória da educação, portanto, exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal que somente um ambiente de sujeitos gera sujeitos” (Demo, 2011, p. 10). Dessa forma, o estudante assume um papel central no processo educativo, desenvolvendo a capacidade de investigar, compreender criticamente e intervir na realidade que o cerca.

Assim, o guia desportivo escolar proposto como produto desta pesquisa é pensado não como um simples compilado de atividades ou conjunto de normas, mas como um instrumento pedagógico com caráter formativo e investigativo. Sua construção se fundamenta nos princípios da pedagogia histórico-crítica, da abordagem politécnica e na valorização da escuta sensível às vozes indígenas e dos estudantes, promovendo uma educação comprometida com a transformação social e o reconhecimento da diversidade.

Nessa perspectiva, ao reconhecer o esporte como uma prática social, cultural e educativa, articulada aos princípios da politecnia e da formação humana integral,

sua função na EPT é ampliada, transcendendo os limites da aptidão física e do desempenho técnico para assumir um papel formativo mais abrangente e emancipador.

Nesse sentido, as práticas corporais dos povos originários se apresentam como expressões vigorosas de saberes ancestrais, que entrelaçam corpo, território, coletividade e espiritualidade, colocando em questão os limites da racionalidade técnico-científica ocidental. Com base nessa concepção, o próximo capítulo se dedicará ao aprofundamento dos esportes de matriz indígena, resgatando suas trajetórias históricas, significados culturais, valores simbólicos e modalidades tradicionais, além de refletir sobre sua presença e potência formativa no ambiente escolar – aspectos que também sustentam a proposta pedagógica do guia.

Ao reconhecer a riqueza dos saberes corporais indígenas e sua potência formativa, torna-se essencial aprofundar o estudo dos esportes de matriz indígena, suas origens, valores e manifestações culturais. A próxima seção oferece essa reflexão, resgatando histórias, símbolos e modalidades tradicionais que enriquecem o currículo e fomentam a diversidade cultural na escola.

2.2.6 A Pedagogia Histórico-Crítica e as práticas corporais indígenas na Educação Profissional e Tecnológica

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada por Dermeval Saviani, constitui um referencial teórico-metodológico consistente para pensar a Educação Física na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a partir da perspectiva da formação humana integral. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a PHC compreende a educação como prática social intencional voltada à apropriação crítica dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, tendo como finalidade a transformação da realidade social e a emancipação dos sujeitos.

Nessa direção, a presente pesquisa assume a perspectiva decolonial como marco teórico, ao problematizar a centralidade dos currículos eurocêntricos e ao reconhecer as práticas corporais indígenas como produções legítimas de conhecimento, historicamente invisibilizadas pelos processos coloniais. Ao dialogar com a Pedagogia Histórico-Crítica, a abordagem decolonial permite tensionar as hierarquias de saber, valorizando epistemologias outras e promovendo uma Educação

Física comprometida com a justiça cognitiva, a interculturalidade crítica e a formação humana integral na Educação Profissional e Tecnológica.

No contexto da Educação Física escolar, especialmente quando se trata da inserção das práticas corporais indígenas, a PHC possibilita superar abordagens meramente técnicas, folclorizadas ou esportivizadas, ao reconhecer essas práticas como conhecimentos culturais legítimos, carregados de sentidos históricos, sociais, simbólicos e políticos. Dessa forma, o ensino das práticas corporais indígenas passa a contribuir diretamente para a formação humana integral, ao articular dimensões como trabalho, cultura, ciência, ética, identidade e cidadania.

Saviani (2007) explicita que o método da Pedagogia Histórico-Crítica organiza-se em cinco momentos articulados, os quais partem e retornam à prática social dos educandos, conforme se observa:

[...] parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2007, p. 110).

O primeiro momento, denominado Prática Social Inicial, corresponde ao ponto de partida do processo educativo e consiste na identificação das experiências, percepções e conhecimentos prévios dos estudantes. No caso das práticas corporais indígenas, esse momento permite problematizar estereótipos, preconceitos e a baixa visibilidade desses saberes no currículo escolar, revelando como a cultura indígena é historicamente marginalizada no contexto educacional.

O segundo momento, a Problematização, consiste em questionar criticamente a realidade apresentada na prática social inicial. Nesse estágio, os estudantes são instigados a refletir sobre a hegemonia dos esportes eurocêntricos na Educação Física, sobre a invisibilização dos povos originários e sobre as relações de poder que estruturam o currículo escolar. Essa etapa contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a compreensão das contradições sociais, elemento central da formação humana integral.

A Instrumentalização, terceiro momento da PHC, refere-se à sistematização dos conhecimentos científicos, históricos e culturais. No ensino das práticas corporais

indígenas, esse momento envolve o estudo das modalidades, de seus contextos históricos, dos significados simbólicos, das relações com o território, com a coletividade e com a natureza. Trata-se de possibilitar que os estudantes se apropriem, de forma crítica, desses conhecimentos, ampliando seu repertório cultural e corporal.

O quarto momento, a Catarse, caracteriza-se pela síntese crítica do conhecimento. É quando os estudantes conseguem relacionar os conteúdos aprendidos com sua realidade social, ressignificando suas concepções sobre cultura, esporte, identidade e diversidade. Nesse estágio, as práticas corporais indígenas deixam de ser vistas como algo exótico ou periférico e passam a ser compreendidas como expressões legítimas da cultura brasileira, contribuindo para a formação ética, cultural e cidadã dos educandos.

Por fim, a Prática Social Final representa o retorno à realidade social, agora compreendida de maneira mais crítica e consciente. No âmbito da Educação Física na EPT, esse momento se materializa na adoção de atitudes de respeito à diversidade cultural, na valorização dos povos indígenas e na possibilidade de os estudantes atuarem como sujeitos transformadores em seus contextos sociais e profissionais.

Dessa forma, os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, quando articulados ao ensino das práticas corporais indígenas, configuram-se como um caminho pedagógico potente para a promoção da formação humana integral na Educação Profissional e Tecnológica. Essa abordagem contribui para a construção de uma Educação Física comprometida com a justiça social, com a interculturalidade crítica e com a superação de currículos excludentes, alinhando-se aos princípios da EPT e às demandas de uma educação emancipadora.

2.2.7 A pedagogia crítico-social dos conteúdos e o currículo na formação docente

A pedagogia crítico-social dos conteúdos, sistematizada por José Carlos Libâneo, insere-se no campo das pedagogias críticas de orientação histórico-cultural e marxista, emergindo no Brasil no contexto de redemocratização do país, a partir da década de 1980. Tal perspectiva pedagógica reafirma o papel da escola como espaço de mediação cultural e de formação crítica, compreendendo o ensino como prática

social intencional, historicamente situada e politicamente comprometida com a transformação da realidade.

Segundo Libâneo (1985), a função central da escola consiste na formação cultural dos sujeitos por meio da apropriação crítica dos conhecimentos científicos e culturais produzidos historicamente. Nessa perspectiva, os conteúdos escolares não são neutros, mas carregados de significados sociais, políticos e culturais, devendo ser tratados de forma crítica e contextualizada. O currículo, portanto, configura-se como um espaço de disputa simbólica, no qual se definem quais saberes são legitimados e quais são historicamente silenciados.

No âmbito da formação docente, a pedagogia crítico-social dos conteúdos atribui ao professor um papel mediador fundamental entre o estudante e o conhecimento. Cabe ao docente organizar intencionalmente os conteúdos, os métodos e as situações de ensino, de modo a possibilitar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, reflexivas e críticas dos educandos. Ensinar, nessa abordagem, significa criar condições para que o estudante compreenda a realidade em sua totalidade e seja capaz de nela intervir de forma consciente.

Essa concepção curricular articula-se diretamente aos princípios da formação humana integral, ao defender a indissociabilidade entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e trabalho manual, e entre conhecimento científico e realidade social. Além disso, Libâneo compreende a escola como espaço de síntese entre a cultura experiencial dos alunos e a cultura sistematizada, o que abre possibilidades para o reconhecimento e a valorização de diferentes matrizes culturais no currículo escolar.

Nesse sentido, a pedagogia crítico-social dos conteúdos oferece fundamentos teórico-metodológicos consistentes para a inserção de práticas corporais de diferentes matrizes culturais no currículo da Educação Física, desde que compreendidas como conhecimentos historicamente produzidos e pedagogicamente sistematizados. Ao reconhecer o currículo como mediação cultural, essa perspectiva contribui para a formação de professores capazes de promover práticas educativas críticas, inclusivas e socialmente referenciadas, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

No que se refere à organização das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, a pedagogia crítico-social dos conteúdos oferece contribuições fundamentais ao compreender o currículo como construção histórica, social e culturalmente situada.

Para Libâneo, os conteúdos escolares devem dialogar com a realidade concreta e com as experiências de vida dos estudantes, sem, contudo, reduzir-se a elas, cabendo ao currículo promover a mediação entre o saber científico sistematizado e o contexto sociocultural dos educandos.

Nesse sentido, a matriz curricular dos cursos de formação docente deve ser organizada de modo a possibilitar ao futuro professor a compreensão crítica da realidade escolar, capacitando-o para selecionar, problematizar e ressignificar conteúdos à luz das demandas sociais, culturais e territoriais dos sujeitos com os quais irá atuar.

Assim, a pedagogia crítico-social dos conteúdos contribui diretamente para responder à questão da matriz curricular dos cursos de licenciatura ao defender um currículo comprometido com a formação de professores críticos, capazes de articular teoria e prática, conhecimento científico e experiência social, assumindo o currículo como instrumento de emancipação e transformação social.

2.3 Esporte de Matriz Indígena: História, Cultura e Modalidades

"A terra é nossa mãe, e tudo que nela existe é parte de nós."

Ailton Krenak

"A força do meu povo está na dança, na luta e na celebração da vida."

Eliane Potiguara

"O esporte é uma forma de resistência e de afirmação da nossa identidade."

Daniel Munduruku

"A vida é um jogo, e o jogo é a vida."

Adélia Prado

Esta seção explora os esportes de origem indígena como manifestações ancestrais que integram o movimento corporal, a cosmologia¹ e a vivência comunitária. Mais do que simples entretenimento, essas práticas corporais carregam profundos valores espirituais, ecológicos e sociais, revelando modos singulares de ensinar, resistir e celebrar a coletividade.

¹ Cosmologia, no contexto indígena, refere-se ao conjunto de saberes, narrativas e práticas que explicam a origem, a organização e o funcionamento do universo, articulando o mundo espiritual, natural e humano de forma integrada. Ela orienta a relação dos povos indígenas com o território, o tempo, os seres vivos e os ancestrais, influenciando diretamente seus rituais, modos de vida e práticas corporais.

A abordagem dos esportes de matriz indígena no contexto escolar exige, necessariamente, uma perspectiva decolonial de educação, uma vez que essas práticas corporais foram historicamente marginalizadas pelos currículos eurocentrados que privilegiam saberes e práticas de origem ocidental. A educação decolonial propõe a superação dessas hierarquias epistemológicas, reconhecendo os conhecimentos dos povos originários como produções legítimas de saber, inseparáveis de seus territórios, modos de vida, espiritualidades e formas próprias de organização social.

Nesse sentido, compreender os esportes de matriz indígena a partir de uma lógica decolonial implica questionar concepções reducionistas que os classificam como manifestações folclóricas ou recreativas, desconsiderando seu profundo valor educativo, cultural e político. Ao contrário, tais práticas corporais expressam uma racionalidade própria, fundamentada na coletividade, na relação com a natureza e na transmissão intergeracional de conhecimentos, aspectos que dialogam diretamente com os princípios da formação humana integral e da interculturalidade crítica.

Assim, ao inserir os esportes indígenas no currículo da Educação Física, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, este estudo se posiciona em favor de um currículo mais plural, democrático e socialmente referenciado, comprometido com a valorização da diversidade cultural e com a construção de processos educativos que rompam com lógicas coloniais ainda presentes na organização do conhecimento escolar.

Na atualidade, diversas dessas práticas foram reinterpretadas e adaptadas em iniciativas como os Jogos dos Povos Indígenas, dando origem ao etno-desporto – uma forma de expressão esportiva que preserva raízes culturais específicas, ao mesmo tempo em que estabelece pontes com o universo não indígena.

Conforme explica Fassheber:

O etnodesporto indígena está fundamentado na capacidade das culturas originárias de adaptar e transformar tanto suas próprias tradições quanto os elementos advindos do contato intercultural. Trata-se, segundo o autor, de um “processo de ressignificação de valores culturais e uma reinserção com o mundo dos brancos: a criação – pela mimesis² – de uma segunda natureza (Fassheber, 2010, p. 91).

² Do grego mímēsis, significa imitação. No contexto antropológico, a mimesis vai além da simples cópia: refere-se a um processo criativo e simbólico pelo qual grupos culturais reelaboram elementos externos,

A ideia de esportividade ameríndia diz respeito às formas singulares com que os povos indígenas experienciam o jogo, a competição e o esforço físico, guiados por princípios como o respeito mútuo, a conexão com a natureza, o espírito coletivo e a dimensão ritual. Em contraste com as visões ocidentais, que privilegiam a vitória e o desempenho, essa esportividade se revela como uma celebração da vida, um reforço da identidade comunitária e uma prática de preservação dos saberes ancestrais.

A perspectiva apresentada por Vianna (2008) reforça essa compreensão ao evidenciar que as práticas corporais indígenas – mesmo quando adaptadas aos contextos contemporâneos – preservam significados próprios, profundamente ligados ao sentimento de pertencimento, à ancestralidade e à vivência coletiva. Nesse sentido, o etnodesporto representa caminhos de (re)inserção, resistência e diálogo intercultural, sem romper com os fundamentos que sustentam os modos tradicionais de existência (Fassheber; Freitag; Ferreira, 2010).

No ambiente escolar, os jogos de matriz indígena têm o potencial de fomentar uma educação decolonial³, que reconheça e valorize os saberes corporais ancestrais, os laços comunitários e a diversidade cultural. A espiritualidade e os símbolos expressos nos gestos corporais intensificam a relação com a natureza e com os territórios originários – entendidos não como simples recursos, mas como prolongamentos da vida coletiva e espiritual dos povos indígenas.

A preservação dessas manifestações demanda políticas públicas sensíveis, escuta intercultural qualificada e o protagonismo ativo dos povos indígenas. As modalidades destacadas neste capítulo – como a corrida de toras, o arco e flecha, a luta corporal (huka-huka), a peteca, o arremesso de lança, o cabo de guerra e a zarabatana – traduzem valores como solidariedade, resistência, harmonia com a natureza e pertencimento comunitário.

Quando incorporadas ao ambiente escolar, essas práticas têm o poder de ressignificar o currículo, convertendo-o em um espaço fértil para a construção de uma

ressignificando-os conforme seus próprios referenciais, resultando em novas formas culturais sem a perda de sua identidade original.

³ A educação decolonial propõe a superação das estruturas e lógicas impostas pelo colonialismo, valorizando os saberes locais, indígenas, afrodescendentes e outras epistemologias marginalizadas. Busca romper com a hegemonia eurocêntrica no currículo escolar, promovendo justiça epistemológica e reconhecimento da pluralidade cultural e histórica dos povos.

educação mais equitativa, diversa e enraizada nas realidades socioculturais dos povos originários.

2.3.1 Trajetória Histórica e Cultural dos Esportes Indígenas

O gesto atlético, a ludicidade e o jogo sempre estiveram presentes nas dinâmicas sociais dos povos originários do Brasil, compondo uma linguagem corporal que permeia ritos de passagem, celebrações, vínculos familiares e rituais de iniciação. Muito antes da formulação ocidental das categorias modernas de “esporte”, já existiam práticas corporais indígenas que ensinavam, festejavam e estruturavam a vida coletiva com sabedoria ancestral.

Entre os Bororo do Mato Grosso, por exemplo, a dança ocupa um papel central nos rituais, funcionando como instrumento de formação corporal, afirmação identitária e expressão cosmológica. Nesse sentido, Grando (2005, p. 173) observa:

A dança representa uma prática educativa significativa para a transmissão de valores, de técnicas corporais e dos sentidos e significados que compõem os patrimônios clânicos e as relações entre os clãs na cosmologia Bororo.

Sob essa perspectiva, os jogos, as danças e os rituais indígenas transcendem o caráter recreativo: são expressões vitais que entrelaçam corpo, espiritualidade e pertencimento coletivo a uma cosmologia própria, revelando modos singulares de existir e se relacionar com o mundo.

Na análise de Eduardo Viveiros de Castro (1987) sobre os povos indígenas do Alto Xingu, o corpo humano é concebido como produto de uma “fabricação” cultural, moldado por rituais periódicos que estruturam tanto sua forma física quanto sua identidade social. Nessas sociedades, o corpo ultrapassa a dimensão biológica, sendo uma construção simbólica orientada por valores coletivos e pela incorporação de papéis sociais específicos.

Nesse contexto, a fabricação do corpo representa uma ação deliberada da cultura sobre a natureza, expressa desde os gestos cotidianos até transformações corporais mais intensas. Essas modificações estão geralmente associadas a ritos de passagem e momentos de reclusão, revelando um processo simbólico de formação identitária e integração social.

Como afirma o autor, “a personificação do homem ideal depende de uma adesão correta às regras ditadas pela tecnologia do corpo na reclusão” (Viveiros de Castro, 1987, p. 35). Desse modo, o corpo ocupa posição central na formação da pessoa xinguana, funcionando simultaneamente como base material e manifestação simbólica de sua identidade cultural.

Complementando essa perspectiva, Brand afirma:

A escola deve ser voltada para dentro da comunidade indígena, [...] a escola não substitui nenhum mecanismo interno tradicional da comunidade, mas se constitui politicamente, na fronteira com o outro, como espaço intercultural na interação com o entorno regional (Brand, 2001, p. 96).

Essa visão reafirma que a educação indígena emerge das práticas culturais e dos modos de viver de cada povo, valorizando os saberes ancestrais e os vínculos comunitários. Nessa lógica, o esporte indígena está profundamente entrelaçado à vida cotidiana – ensinando a plantar, caçar, negociar e cuidar – e se apresenta como expressão legítima da identidade cultural e da pedagogia tradicional dos povos originários.

Hoje, os Jogos dos Povos Indígenas (JPI) constituem um espaço significativo de afirmação, valorização e preservação das práticas corporais tradicionais dos povos originários. Ao reunir elementos da herança cultural com expressões contemporâneas, esses jogos promovem a continuidade dos saberes ancestrais em diálogo com o presente.

A organização dos Jogos dos Povos Indígenas é coordenada pelo Comitê Intertribal – Memória e Ciência Indígena (ITC), fundado em 1991 e liderado por representantes indígenas. Sua atuação está voltada para a promoção dos direitos humanos, a valorização da diversidade cultural e a proteção das expressões espirituais e corporais dos povos originários.

A primeira edição nacional dos Jogos dos Povos Indígenas foi realizada em 1996, na cidade de Goiânia (GO), sob a organização do Comitê Intertribal. Esse marco inaugurou um processo de articulação entre diversos setores da sociedade – como o poder público, a iniciativa privada e as comunidades indígenas – evidenciando que o esporte, ao ser atravessado por rituais e expressões culturais, pode assumir significados plurais. Nesse cenário, Costa observa:

Essas competições são promovidas por órgãos públicos com a finalidade de apresentar à população das cidades algumas competições entre povos oriundos de inúmeras regiões. Canoagem, arco e flecha, corridas dentre outras atividades são disputadas [...] (Costa, 2013, p. 87 apud Ferreira et al., 2008).

Em colaboração com instituições governamentais e entidades de apoio cultural, o ITC passou a promover edições locais, regionais e nacionais dos Jogos dos Povos Indígenas, realizados em diferentes biomas do território brasileiro. As modalidades presentes – como arco e flecha, luta corporal, arremesso de lança, corrida de toras, zarabatana, cabo de guerra e xikunahity (futebol de cabeça) – revelam a amplitude e a profundidade cultural dessas práticas, reafirmando sua conexão com os saberes tradicionais e a diversidade dos povos originários.

A corrida de toras, por exemplo – marcada pela exigência de força física, resistência e cooperação – simboliza o empenho coletivo em sustentar e preservar a memória cultural de um povo. Essa prática expressa valores fundamentais como solidariedade, pertencimento e a continuidade histórica das tradições ancestrais.

Para além das disputas esportivas, os Jogos dos Povos Indígenas abrangem uma programação diversificada, que inclui o Fórum Social Indígena, a Feira de Artes Indígenas, a Feira da Agricultura Familiar Indígena e a Oca da Tecnologia da Informação. Esses espaços ampliam o intercâmbio de saberes, fortalecem a autonomia dos povos originários e promovem a visibilidade de suas múltiplas formas de expressão identitária.

Até hoje, foram realizadas 12 edições nacionais dos JPI, além de inúmeros eventos locais e regionais promovidos anualmente em diversas comunidades indígenas. Em 2015, o Brasil sediou a primeira edição dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, na cidade de Palmas (TO), reunindo delegações de mais de 20 países. Essas iniciativas reafirmam o direito à diversidade, fortalecem o protagonismo indígena e contribuem para a preservação das práticas socioculturais e espirituais dos povos originários, tanto no cenário nacional quanto internacional.

Nas sociedades indígenas, a formação da identidade está intimamente vinculada às práticas corporais, reconhecidas como patrimônios culturais imateriais que traduzem os valores simbólicos e referenciais próprios de cada povo.

Essas práticas são continuamente ressignificadas e atualizadas, assegurando a preservação das tradições e consolidando aspectos fundamentais do patrimônio cultural imaterial, entendido como “o repertório de expressões culturais de um grupo social” (Veloso, 2004, p. 31). Essa perspectiva reforça o papel do corpo como território simbólico e político na afirmação da identidade indígena.

Na vivência comunitária da aldeia, práticas como correr com a tora, lançar a flecha ou disputar o cabo de guerra transcendem a lógica da competição e do desempenho físico. Elas se configuram como expressões simbólicas que reafirmam valores fundamentais de reciprocidade, solidariedade e respeito à diversidade. Ao estabelecer pontes com o esporte escolar, essas manifestações corporais indígenas propõem caminhos para uma formação integral que acolha múltiplas formas de existência, saberes e aprendizagens.

2.3.2 Influência cultural indígena na prática esportiva escolar

A inserção de jogos de matriz indígena no contexto escolar brasileiro transcende a mera ampliação dos conteúdos da Educação Física. Essa prática atende à Lei nº 11.645/2008, que exige a abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena em toda a educação básica, reafirmando o compromisso com a valorização da diversidade cultural. Mais do que uma adequação legal, trata-se de uma ação política e pedagógica que desafia a lógica meritocrática dominante, historicamente centrada no desempenho e na competição, promovendo uma visão mais plural e inclusiva do corpo e do saber.

Ao valorizar práticas corporais ancestrais, abre-se espaço para reconhecer saberes plurais e modos diversos de viver e aprender. Nesse sentido, a Carta Internacional da Educação Física, Atividade Física e Esporte da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2015) afirma:

A diversidade da educação física, da atividade física e do esporte é uma característica fundamental do seu valor e atração. Jogos, danças e esportes, tradicionais e indígenas, também em suas formas modernas e emergentes, demonstram o rico patrimônio cultural do mundo e devem ser protegidos e promovidos (UNESCO, 2015, Art. 1.5).

Desse modo, o papel da escola ultrapassa o ensino técnico do movimento, envolvendo o reconhecimento e a valorização de saberes corporais historicamente excluídos, oriundos de territórios, comunidades tradicionais e povos originários. Práticas como a peteca, a corrida de toras em miniatura e o arco-alvo não apenas enriquecem o currículo, mas atuam como mediadoras entre identidade, cultura e aprendizagem. Ao promover experiências compartilhadas, essas expressões corporais aproximam estudantes indígenas e não indígenas por meio de ritmos, cantos, cosmologias e estratégias coletivas.

O jogo educativo, quando inserido no contexto escolar, frequentemente ultrapassa o caráter lúdico e assume o papel de instrumento pedagógico. Para que cumpra sua função formativa, é fundamental que mantenha a essência do brincar, preservando a espontaneidade, a criatividade e a expressividade próprias da infância.

Conforme aponta Almeida (1994), o ato de brincar é inerente à infância e, por sua natureza não sistematizada nem rigidamente estruturada, revela-se como uma autêntica expressão de vida. Ao ser incorporado à prática pedagógica, o lúdico potencializa os processos de aprendizagem, oferecendo ao educador a possibilidade de tornar suas aulas mais envolventes, criativas e significativas para as crianças.

A inserção dos jogos de matriz indígena no contexto escolar não deve ser vista como simples exotismo ou adição de práticas curiosas, mas como uma ação transformadora que ressignifica a Educação Física como espaço de mediação intercultural. Ao incorporar narrativas, cantos, grafismos e modos de vida indígenas na elaboração das atividades corporais, a escola promove o letramento cultural, desconstrói estereótipos de matriz etnocêntrica e reconhece a legitimidade de epistemologias plurais.

Ao reconhecer a escola como um espaço privilegiado de socialização das culturas corporais, torna-se relevante considerar a abordagem de Gimeno Sacristán (2000), que propõe compreender o currículo a partir da vivência dos sujeitos que o experienciam. Para o autor, os estudantes, ao adentrar a cultura escolar, constroem trajetórias marcadas por múltiplas experiências, nas quais aprendem a adaptar-se, resistir, transgredir e atribuir sentidos, revelando dimensões formativas que ultrapassam os conteúdos prescritos.

Assim, a inserção de jogos de matriz indígena no contexto escolar não deve ser compreendida como uma ação folclórica ou meramente ilustrativa, mas como uma

estratégia de valorização das múltiplas representações culturais e sociais que sustentam os sentidos de pertencimento, identidade e coesão no espaço educativo.

Sob a ótica antropológica, Mauss (1974) concebe o corpo humano como matéria-prima e ferramenta da cultura, argumentando que até os gestos considerados mais “naturais” são, na verdade, moldados por convenções sociais. Cada sociedade, portanto, elabora técnicas corporais singulares, que se manifestam em modos específicos de caminhar, correr, lançar, dançar e brincar – revelando como o corpo é atravessado por saberes coletivos e práticas culturalmente situadas.

Ao converter a sala de aula em espaço de vivência com práticas como a peteca, a zarabatana ou a corrida de tora, o professor potencializa o aprendizado dessas técnicas corporais, articulando saberes interdisciplinares que envolvem botânica, ecologia, história oral e memória dos territórios. Trata-se de uma abordagem que valoriza o conhecimento ancestral e amplia o horizonte formativo para além dos conteúdos convencionais.

Sob a perspectiva antropológica, Huizinga (1938/2000, p. 5) afirma que “o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta [...] pressupõe sempre a sociedade humana”. Nessa linha, ao legitimar práticas lúdicas indígenas, a escola reconhece sua dimensão originária e simbólica, rompendo com visões utilitaristas do corpo. O jogo tradicional, nesse contexto, emerge como gesto cultural que articula corporeidade, ancestralidade e identidade coletiva.

Sob a ótica crítica de Antonio Gramsci, a formação escolar pode ser interpretada como um espaço de tensão e negociação entre projetos hegemônicos e contra-hegemônicos. Como o próprio autor afirma, “toda a relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (Gramsci, 1999, p. 399). Isso significa que o processo de construção cultural e ideológica no interior das instituições escolares é atravessado por permanentes disputas de poder simbólico, nas quais diferentes grupos buscam afirmar suas visões de mundo, valores e práticas educativas.

Nesse contexto, a introdução dos jogos de matriz indígena no ambiente escolar não se configura como uma ação neutra, mas como um gesto político que amplia os espaços de escuta para vozes historicamente marginalizadas. Ao tensionar a cultura corporal hegemônica – centrada no alto rendimento e nos padrões eurocentrados de esportividade – essas práticas afirmam outras epistemologias e modos de viver o corpo, promovendo rupturas e ressignificações no campo educacional.

Essa concepção converge com as reflexões de Vera Maria Candau (2014), que defende uma interculturalidade crítica fundamentada na valorização dos saberes historicamente invisibilizados, na análise das dinâmicas de poder presentes no espaço educativo e na atuação ativa dos sujeitos na produção do conhecimento. Como destaca a autora:

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2014, p. 1).

De acordo com Daniel Munduruku (2010), os saberes indígenas constituem construções coletivas que articulam corpo, espírito, natureza e ancestralidade em uma rede integrada de significados. Essa visão revela uma cosmologia em que o conhecimento não se fragmenta, mas se entrelaça com a vida em sua totalidade.

Como expressa o autor:

No caso indígena, o conhecimento é holístico, não é dividido, e isso o torna coletivo [...]. Também digo que o conhecimento holístico é libertador porque ele livra as pessoas da ideia de 'sucesso', algo individual e egoísta. Contrária a essa visão, a visão ocidental de conhecimento é fragmentada (Munduruku, 2010, p. 57).

A incorporação sistemática dos jogos de matriz indígena favorece a superação da divisão entre o saber acadêmico e os conhecimentos ancestrais. Ao reunir práticas corporais, vivências comunitárias e relação com o meio ambiente, amplia-se a densidade das aprendizagens e reposiciona-se a Educação Física como território fértil para o diálogo intercultural. Dessa forma, a escola reafirma sua função social como espaço de diversidade epistemológica, enfrentamento ao etnocentrismo e valorização de uma justiça curricular comprometida com a inclusão de múltiplas vozes.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, como no Curso Técnico em Informática do IFPI – Campus Floriano, os jogos de matriz indígena enriquecem o currículo ao romper com a centralidade técnica e conteudista. Estudantes imersos em códigos e lógica passam a vivenciar, por meio dessas práticas, uma pedagogia que celebra o corpo, a coletividade e os saberes ancestrais. Essa integração fortalece

vínculos com o território e amplia horizontes formativos, promovendo uma educação mais plural e sensível às culturas originárias.

Essa vivência favorece o desenvolvimento de uma subjetividade aberta à diversidade, rompendo com os limites do ensino tecnocrático. Inspirada na perspectiva de Vera Candau (2014), a educação intercultural crítica propõe reconhecer a diferença como potência e a justiça como direção, estimulando o encontro entre múltiplos saberes e valorizando o diálogo como prática pedagógica transformadora.

Nessa mesma direção, Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe que a escola se transforme em um território de ecologia de saberes, capaz de romper com as hierarquias epistêmicas tradicionais. Ao reconhecer e valorizar epistemologias alternativas – como os saberes corporais e espirituais dos povos originários – a instituição educativa amplia seu horizonte, promovendo uma convivência mais justa entre diferentes formas de conhecer e existir.

Portanto, vivenciar práticas como a corrida de toras, a peteca ou a luta huka-huka vai muito além do exercício físico: trata-se de uma experiência educativa que convida os estudantes a repensarem o sentido de pertencimento, a valorizarem a cooperação e a explorarem formas distintas de viver e aprender coletivamente. Essas vivências ampliam o olhar sobre a educação, conectando corpo, cultura e comunidade em uma mesma tessitura formativa.

2.3.3 Preservação e valorização do esporte indígena

A valorização dos esportes de origem indígena, especialmente no âmbito da EPT, está profundamente vinculada à preservação dos saberes tradicionais e à promoção da diversidade cultural. Ao reconhecer práticas corporais como expressões vivas de identidade e memória coletiva, a escola fortalece seu compromisso com a pluralidade epistêmica. Nesse sentido, a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, da UNESCO (2003), afirma:

Entende-se por 'patrimônio cultural imaterial' as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que

se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (UNESCO, 2003, p. 2, Art. 2).

Dessa forma, os esportes indígenas configuram-se como manifestações vivas do patrimônio cultural imaterial dos povos originários, expressando saberes corporais, espirituais e sociais que mantêm estreita relação com seus territórios e cosmovisões. São práticas que transcendem o gesto físico, revelando modos de ser, viver e aprender enraizados na ancestralidade e na coletividade.

Nesse cenário, Candau (2014) defende que os saberes corporais dos povos tradicionais integram o patrimônio cultural imaterial e devem ser reconhecidos como tal. Essas práticas vão além do movimento físico: expressam modos de existência, leitura de mundo e resistência frente à hegemonia cultural que frequentemente as marginaliza. Valorizar tais saberes é compreender que, para os povos indígenas, o corpo é espaço simbólico – carregado de memória, espiritualidade e identidade coletiva.

Claude Lévi-Strauss (1962) já apontava que ritos, técnicas corporais e mitos formam sistemas simbólicos interligados, nos quais natureza, ancestralidade e prática física se entrelaçam no cotidiano. Interromper expressões como corridas ritualísticas ou jogos tradicionais significa romper com essas conexões profundas, comprometendo a continuidade de vínculos culturais que sustentam identidades coletivas e modos de existência ancestrais.

Clifford Geertz (1989) compreende os jogos tradicionais como sistemas simbólicos que encenam valores culturais e estruturas sociais. Para ele, essas práticas funcionam como narrativas vivas, capazes de expressar identidades coletivas, organizar papéis sociais e intensificar os vínculos comunitários, revelando o profundo entrelaçamento entre cultura, ação e significado.

Preservar os jogos de matriz indígena é garantir a permanência de um circuito essencial onde se entrelaçam saberes corporais, memória coletiva e práticas culturais sustentáveis. Essa articulação fortalece a continuidade biocultural dos povos indígenas, mantendo vivos os vínculos entre corpo, território e ancestralidade que sustentam suas formas de existência e resistência.

A degradação ambiental pode causar danos profundos às práticas tradicionais. Quando uma corrida de toras é interrompida pela derrubada dos buritizeiros em

função do avanço do monocultivo, o prejuízo vai além da perda de um jogo: rompe-se uma ontologia, onde árvore, canto e fertilidade da roça estão entrelaçados num mesmo corpo simbólico. É a quebra de uma rede de significados que sustenta modos de vida, memória e espiritualidade.

Davi Kopenawa (2015) ressalta que a floresta é uma entidade viva, e sua devastação acarreta não só danos ecológicos, mas também a ruptura dos vínculos com os espíritos guardiões e a descontinuidade dos saberes e rituais ancestrais. Para os povos indígenas, esse impacto representa um colapso profundo – ambiental, espiritual e cultural – que ameaça a integridade de seus modos de vida e de suas cosmologias.

Nesse contexto, é fundamental que as políticas públicas articulem ações que envolvam a demarcação de territórios, o fortalecimento dos espaços culturais indígenas e o incentivo à transmissão intergeracional dos saberes corporais. Tais medidas devem reconhecer e valorizar a diversidade cultural dos povos originários, assegurando a preservação de suas práticas e cosmologias, conforme orienta a Convenção da UNESCO (2003) sobre o Patrimônio Cultural Imaterial.

O Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), instituído pelo Ministério do Esporte em 2003, tem como propósito central promover o esporte e o lazer como instrumentos de inclusão social e fortalecimento da cidadania. Através da implantação de núcleos voltados para atividades físicas, culturais e recreativas, acessíveis a todas as idades e a pessoas com ou sem deficiência, o programa visa ampliar o acesso a práticas que incentivam estilos de vida saudáveis e estimulam a convivência comunitária.

Ao reconhecer e promover saberes e práticas locais, o PELC reforça os laços comunitários e colabora para a consolidação de uma cultura pautada nos direitos. Ainda que não tenha foco exclusivo nos povos indígenas, o programa já incorporou oficinas de jogos tradicionais em suas atividades, evidenciando o compromisso com a valorização da diversidade cultural como elemento central da cidadania (Ministério do esporte, 2023).

Nesse sentido, preservar os jogos de matriz indígena, significa reconhecer que corpo, território e saberes originários formam uma unidade indissociável. Trata-se de validar essas práticas como modos legítimos de criação e transmissão de conhecimento.

A partir dessa compreensão, tais práticas corporais tradicionais revelam uma racionalidade distinta, profundamente conectada à natureza e à coletividade, que confronta a lógica dominante ocidental. Sem a proteção dos territórios e políticas que assegurem sua valorização, há o risco de apagar cosmologias e epistemes⁴ que, como aponta Mignolo (2011), resistem ao monopólio da razão ocidental e sustentam modos de vida pautados na interdependência entre cultura, ambiente e comunidade.

2.3.4 Valores e ensinamentos transmitidos pelos jogos indígenas

Os jogos ameríndios⁵ representam pedagogias integrais, onde corpo, afeto e espírito se entrelaçam em experiências educativas inseparáveis. Em contraste com a lógica ocidental, marcada pela competição e pela punição, essas práticas valorizam a cooperação, a ancestralidade e o equilíbrio coletivo. Como afirma Paulo Freire, “não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes” (1985, p. 49). Essa visão revela a horizontalidade dos jogos indígenas, que reconhecem e celebram múltiplas formas de viver e aprender.

Nos jogos de matriz indígena, a lógica da coletividade se expressa na alternância de papéis e na rejeição à hierarquia. Quem corre com a tora a entrega ao próximo sem buscar destaque; quem dispara a flecha é também quem construiu o arco. Na aldeia Kamaiurá, a luta Huka-Huka, realizada durante o ritual do Kuarup, envolve duelos breves entre lutadores ajoelhados, promovendo coragem, respeito mútuo e fortalecimento das alianças entre comunidades (Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI, 2022).

A literatura antropológica revela que os jogos tradicionais indígenas mobilizam valores como coragem equilibrada, solidariedade entre clãs, respeito à diversidade e responsabilidade coletiva. Esses princípios extrapolam o campo lúdico e orientam práticas cotidianas, como o compartilhamento de alimentos e o acolhimento de visitantes. Dessa forma, os jogos de matriz indígena se afirmam como um currículo

⁴ Episteme é um termo filosófico que designa um sistema de saberes estruturado, que orienta a forma como uma cultura compreende, interpreta e valida o mundo. Nas abordagens decoloniais, refere-se a modos de conhecimento alternativos à racionalidade científica ocidental.

⁵ O termo "ameríndios" é utilizado para designar os povos indígenas originários do continente americano, englobando as diversas etnias das Américas do Norte, Central e do Sul. Em contextos acadêmicos, o termo ressalta a pluralidade e a especificidade das culturas indígenas, evitando generalizações imprecisas.

vivo de ética relacional, enraizado na ancestralidade. Uma expressão significativa dessa visão está nas palavras de Carlos Terena:

Os jogos indígenas seguem o princípio das tradições transmitidas oralmente e atualizadas de geração em geração. Os participantes não têm o objetivo de ganhar. Valorizam, sobretudo, a oportunidade de comemorar, sendo que a primeira atividade dos jogos é de caráter espiritual. Os pajés são os primeiros a entrar na arena para agradecer ao Grande Criador e pedir forças para afastar a carga negativa (Carlos Terena, 2007, p. 29).

Marcel Mauss (1936), ao tratar das técnicas corporais, destaca que gestos e habilidades são adquiridos socialmente e carregam significados coletivos, transformando cada movimento em uma expressão simbólica dos mitos e das formas de viver o território. Nessa perspectiva, os jogos indígenas se revelam como práticas culturais que perpetuam conhecimentos e modos de existência entre gerações, reafirmando a profunda conexão entre corpo, cultura e ambiente.

Sob a ótica sociológica, Durkheim (1912) concebe o ritual como um mecanismo essencial para o fortalecimento da solidariedade mecânica, evidenciado na celebração coletiva da vitória, na reafirmação dos laços sociais e na mediação simbólica dos conflitos.

Já Victor Turner (1969), ao conceituar a *communitas*⁶, identifica nos jogos um momento de suspensão temporária das hierarquias sociais, promovendo coesão grupal e compartilhamento de significados entre os participantes. Essas perspectivas revelam o potencial dos jogos tradicionais como práticas de integração e construção de vínculos comunitários.

A partir desse entendimento, os jogos de matriz indígena se configuram como tecnologias sociais que conectam o corpo a redes de solidariedade, ancestralidade e vínculo com o território. Ao integrar movimento, ritual e consciência ambiental, essas práticas revelam que a educação corporal pode promover valores de corresponsabilidade que transcendem limites disciplinares, geracionais e culturais, abrindo caminhos para modos alternativos de ensinar, aprender e viver em comunidade.

⁶ *Communitas* é um conceito desenvolvido por Victor Turner (1969) para designar uma vivência coletiva marcada pela suspensão das hierarquias sociais, favorecendo a igualdade, a união e o sentimento de pertencimento entre os participantes, especialmente em contextos rituais ou lúdicos.

2.3.5 Significado e simbolismo no esporte de matriz indígena

A simbologia dos povos ameríndios rompe com a divisão moderna entre jogo, espiritualidade e saber, propondo uma visão integrada em que corpo, natureza e espírito coexistem num mesmo universo de significados. As práticas corporais indígenas vão além do exercício físico ou do entretenimento: elas ativam mitos, expressam cosmologias e estabelecem conexões profundas com o ser e o mundo.

Na corrida de toras dos Timbira, a tora representa entidades espirituais da caça, renovando vínculos com dimensões invisíveis. Por sua vez, o tobdaé – jogo de peteca entre os Xavante – ultrapassa o mero lazer, funcionando como um ritual que transmite valores essenciais como cooperação, destreza e reverência às tradições ancestrais.

De acordo com Eduardo Viveiros de Castro (2002), essa perspectiva está enraizada no conceito de perspectivismo ameríndio, que desafia os modelos ocidentais de compreensão e verdade. Trata-se de uma visão que desloca as fronteiras entre sujeito e mundo, revelando uma cosmologia em que diferentes seres compartilham capacidades e pontos de vista. Nesse sentido, o autor afirma:

O relativismo cultural, um multiculturalismo, supõe uma diversidade de representações subjetivas e parciais, incidentes sobre uma natureza externa, una e total; os ameríndios propõem o oposto: uma unidade representativa ou fenomenológica puramente pronominal, aplicada indiferentemente sobre uma radical diversidade objetiva. Uma só cultura, múltiplas naturezas, epistemologia constante, ontologia variável – o perspectivismo é um multinaturalismo, pois uma perspectiva não é uma representação (Viveiros de Castro, 2002, p. 379).

Assim, atividades como o arremesso de lanças ou o manejo de zarabatanas vão além da habilidade física – são rituais que renovam os vínculos entre pessoas, animais e forças espirituais. Já as cores utilizadas na pintura corporal carregam significados profundos, revelando pertencimentos míticos e propósitos cerimoniais que só fazem sentido dentro da lógica simbólica própria de cada cultura indígena.

Entender o simbolismo presente nos esportes de origem indígena requer atenção às vozes dos próprios povos originários. Elementos como o ponto de jenipapo ou a pena vermelha carregam significados que transcendem interpretações ocidentais

limitadas a noções como “uniforme” ou “insígnia⁷”. São expressões corporais inseridas em sistemas simbólicos próprios, que articulam identidade, espiritualidade e memória coletiva.

Durkheim (1912) aponta que os rituais têm o poder de converter objetos materiais em símbolos do grupo, gerando uma “efervescência coletiva” capaz de fortalecer os laços sociais. Turner (1969) complementa essa visão ao caracterizar o rito como uma etapa liminar, onde as identidades convencionais são suspensas, permitindo o surgimento da *communitas*, uma vivência de comunhão espontânea.

Geertz (1978), por sua vez, ao estudar a rinha de galos em Bali, demonstra que o jogo funciona como um texto simbólico, por meio do qual a sociedade expressa sua visão de mundo, seus valores culturais e suas hierarquias sociais.

À luz dessas contribuições, práticas como a tora e a peteca vão além do esporte e tornam-se símbolos ontológicos. Nos jogos de matriz indígena, o corpo narra cosmologias ancestrais por meio de gestos, cores e objetos carregados de sentido. Essa linguagem simbólica reafirma laços comunitários e preserva memórias históricas, revelando que esporte e mito não são esferas separadas, mas expressões interligadas de saber e existência.

2.3.6 Espiritualidade e conexão com a natureza

Nas tradições Yanomami, as práticas corporais estão intimamente ligadas aos xapiripë, espíritos da floresta que, por meio de rituais e danças conduzidos pelos xamãs, asseguram a harmonia entre humanos, natureza e cosmos. Essa conexão revela uma cosmologia em que corpo e território formam uma unidade inseparável, sustentando uma relação espiritual e ecológica essencial à vida coletiva e à continuidade dos saberes ancestrais.

Segundo o alerta de Davi Kopenawa (2020), a ação destrutiva de agentes externos sobre a floresta compromete gravemente o equilíbrio essencial à vida Yanomami. A degradação ambiental provoca o desaparecimento dos rios, enfraquece o solo, leva à morte das árvores e ao colapso das montanhas. Esses impactos afastam

⁷ Insígnia refere-se a um símbolo ou emblema que representa função, mérito ou pertencimento institucional, comum em contextos militares, escolares ou esportivos para indicar identidade ou hierarquia.

os espíritos xapiripë, tornando impossível aos xamãs invocá-los em seus rituais de proteção contra enfermidades e forças negativas que ameaçam a comunidade

Para os Yanomami, a floresta é mais do que um espaço físico – é fonte de proteção, saúde e plenitude. Sem ela, a vida perde seu equilíbrio essencial. Por isso, os esportes de origem indígena não podem ser dissociados da natureza nem da espiritualidade, pois emergem de ciclos naturais e de cosmologias ancestrais que reafirmam a profunda interconexão entre corpo, território e espírito. Essas práticas corporais são expressões vivas de uma sabedoria que reconhece a terra como extensão do ser e o movimento como ritual de pertencimento.

A canoagem Kuikuro requer sensibilidade aos ventos e às correntezas do Xingu, enquanto a luta Huka-huka dos Kamaiurá acontece após jejum e rituais com ervas. Intervenções como hidrelétricas, que modificam o curso dos rios, afetam não só a pesca, mas também os jogos que fortalecem vínculos entre malocas. Proteger os esportes indígenas é preservar territórios vivos e assegurar a transmissão de saberes ancestrais enraizados na espiritualidade e na natureza.

Mircea Eliade (2001) destaca que:

O sagrado e o profano constituem duas modalidades de ser no Mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo de sua história. Estes modos de ser do Mundo não interessam unicamente à história das religiões ou a sociologia, não constituem apenas o objeto de estudo histórico, sociológico, etnológico. Em última instância, os modos de ser sagrado e profano dependem das diferentes posições que o homem conquistou no Cosmos e, conseqüentemente, interessam não só ao filósofo mas também a todo investigador desejoso de conhecer as dimensões possíveis da existência humana (Mircea Eliade, 2001, p. 20).

Nessa perspectiva, as hierofanias⁸ – manifestações do sagrado que estabelecem os “eixos do mundo” – conferem à arena do Huka-huka e ao trajeto da canoagem um caráter de travessia entre dimensões cósmicas, muito além de simples espaços esportivos. Roy Rappaport (1968) aprofunda essa leitura ao demonstrar que os rituais corporais atuam como sistemas homeostáticos, capazes de equilibrar os ciclos humanos e as dinâmicas energéticas do ecossistema, reafirmando a interdependência entre corpo, natureza e espiritualidade.

⁸ Hierofanias é um termo cunhado por Mircea Eliade para designar as manifestações do sagrado no mundo, quando objetos, fenômenos ou práticas comuns se tornam portadores de uma dimensão transcendental.

Gregory Bateson (1972), ao explorar os “padrões que conectam”, defende que o aprendizado genuíno nasce da compreensão sistêmica da relação entre o organismo e seu entorno. Essa abordagem rejeita dicotomias como corpo versus natureza ou mente versus ecossistema, e propõe uma epistemologia baseada na interconexão, onde saber é fruto da integração entre os elementos vivos e o ambiente que os envolve.

Sob essa ótica, os processos educativos dos povos indígenas se entrelaçam intimamente com a contemplação cuidadosa dos ritmos da natureza – ventos, marés, enchentes e fases da lua –, que não são percebidos como fenômenos externos, mas como prolongamentos sensoriais e simbólicos do corpo em ação. Esses elementos naturais tornam-se parte da experiência corporal, orientando saberes, práticas e modos de estar no mundo.

Nos jogos de matriz indígena, a espiritualidade não se apresenta como mero adorno simbólico, mas como a essência que dá forma e sentido à prática. Cada movimento ritualizado, cada trajeto percorrido no território, revela uma cosmologia vivida, onde corpo, ambiente natural e memória ancestral se entrelaçam em uma experiência integrada e profundamente significativa.

Dessa maneira, as práticas corporais indígenas transcendem o gesto físico e se afirmam como expressões pedagógicas e éticas, reforçando o compromisso coletivo com a preservação da vida e a harmonia cósmica. Ao entrelaçar corpo, território e espiritualidade, os esportes de origem indígena emergem como potentes tecnologias culturais de resistência, além de constituírem vivências transformadoras de educação ecológica e decolonial, enraizadas em saberes ancestrais e em modos de existência integrados à natureza.

2.3.7 Preservação das tradições e conhecimentos ancestrais

Segundo Carneiro da Cunha (2009), os conhecimentos tradicionais indígenas não são saberes estáticos ou meramente ancestrais, mas sistemas complexos, baseados em lógica, experiência e experimentação, com critérios próprios de validação. Transmitidos coletivamente, esses saberes emergem de vivências auditivas, visuais, oníricas e xamânicas. A autora, apoiada em etnografias de povos como Tukano, Yanomami e Quichua, revela que tais conhecimentos estão profundamente ligados a formas únicas de perceber e se relacionar com o mundo.

Pierre Bourdieu (1989) aponta que o patrimônio imaterial representa uma forma de capital simbólico, essencial para reforçar a coesão dos grupos e ampliar sua força de negociação diante das estruturas dominantes. Quando essas expressões culturais permanecem sob o controle das próprias comunidades, tornam-se instrumentos potentes de resistência identitária e afirmação política, sustentando modos de existência autônomos e enraizados.

No entanto, políticas de salvaguarda que desconsideram o papel central dos anciãos e líderes indígenas podem desvirtuar o capital simbólico, transformando-o em produto comercial. Rosemary Coombe (1997) alerta que tal apropriação representa uma forma de violência epistêmica, ao retirar das comunidades o poder de decidir sobre a gestão, a circulação e o destino de seus próprios conhecimentos.

Habermas (1987) defende que o diálogo democrático exige processos comunicativos livres de coerção, onde todos possam deliberar em condições de igualdade. No contexto dos jogos de matriz indígena, essa visão reforça a relevância da consulta prévia, livre e informada – conforme o Art. 6º da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989) – como garantia ética e jurídica para que práticas tradicionais sejam preservadas com base no consentimento dos povos indígenas, respeitando sua autonomia e protagonismo cultural.

Na ausência de um diálogo intercultural, ocorre o que Boaventura de Sousa Santos (2010) chama de violência epistêmica – marcada pela negação, desvalorização ou apropriação colonial dos saberes oriundos de povos historicamente marginalizados. Esse tipo de silenciamento bloqueia o reconhecimento da legitimidade de epistemologias alternativas, dificultando a construção de uma sociedade plural e autenticamente intercultural.

A patrimonialização dos jogos de matriz indígena exige protagonismo indígena e respeito às formas próprias de transmissão de saberes, como propõe Boaventura de Sousa Santos (2010) em sua crítica ao epistemicídio⁹. A inserção dos JPI no calendário oficial do Ministério do Esporte é um marco simbólico importante, porém limitado se não vier acompanhado de políticas públicas contínuas, recursos adequados e escuta ativa às lideranças tradicionais.

⁹ Epistemicídio refere-se ao apagamento ou deslegitimação de saberes tradicionais e não ocidentais, processo historicamente associado à colonização, ao racismo epistêmico e à imposição da racionalidade eurocêntrica.

Além disso, a promoção de oficinas de arcos e flechas, registros audiovisuais em línguas indígenas e a transmissão intergeracional de cantos e rituais são exemplos de salvaguarda viva, alinhados à visão de Candau (2014) sobre educação intercultural. Essas ações preservam conhecimentos ancestrais, fortalecem vínculos comunitários e garantem a continuidade de tradições que se renovam no diálogo com o presente, valorizando a diversidade cultural de forma ativa e respeitosa

Preservar os jogos de matriz indígena é reconhecer seu valor social e educativo, evitando que sejam tratados como folclore ou simples curiosidade. A exclusão dos anciãos nas decisões compromete a autonomia das comunidades e desvirtua os saberes ancestrais. Para que esses conhecimentos mantenham sua força simbólica e cultural, é essencial que políticas públicas assegurem sua continuidade como expressões vivas de cosmologias coletivas, reafirmando o direito dos povos originários de existir e resistir segundo seus próprios modos de vida.

2.3.8 Representação da força e habilidade

Nos jogos tradicionais indígenas, a força e a habilidade física ocupam papel central, não como medida de desempenho individual, mas como manifestação de pertencimento coletivo e afirmação identitária. A demonstração de vigor não busca medalhas ou troféus, mas atualiza valores sociais enraizados na cosmologia de cada povo. Práticas como a corrida de toras e as lutas corporais revelam responsabilidade comunitária e vínculo espiritual. O gesto corporal, nesse contexto, transcende a lógica esportiva, assumindo dimensões rituais e pedagógicas profundas.

Ao contrário da lógica esportiva ocidental, focada na superação individual e na conquista de recordes, a força nos jogos indígenas carrega sentidos espirituais, éticos e sociais. Na corrida de toras, por exemplo, o participante não busca reconhecimento pessoal, mas encarna o esforço coletivo de sua comunidade. A tora não é apenas um peso físico – ela simboliza ancestralidade, identidade e memória compartilhada, tornando o gesto corporal uma expressão profunda de vínculo e tradição.

Nesse cenário, a força física assume o papel de metáfora da união comunitária: cada movimento do corpo ativa não só a musculatura individual, mas também a potência simbólica de um povo em resistência. O gesto corporal torna-se expressão viva da continuidade de saberes ancestrais e práticas tradicionais, reafirmando vínculos coletivos e identitários.

No ensaio *As técnicas do corpo* (1936), Marcel Mauss compreende essas práticas como formas de “educação sentimental do corpo”, revelando que os gestos não se limitam à dimensão biológica, mas incorporam deveres morais e são adquiridos socialmente. Nessa perspectiva, o corpo torna-se um meio de expressão cultural e um canal por onde circulam valores coletivos, refletindo modos de ser e de viver compartilhados por cada grupo.

Johan Huizinga, em *Homo Ludens* (1938/2000), interpreta o agôn – a disputa – como uma modalidade de jogo sério, cujo verdadeiro significado emerge quando inserido em uma cosmologia comum. Nessa perspectiva, vencer não implica dominar o outro, mas simbolizar a harmonia entre forças em equilíbrio. A competição, portanto, reafirma os vínculos que sustentam a coletividade, funcionando como expressão ritual da convivência e da coesão social.

Bourdieu (1989), ao abordar o conceito de capital simbólico, ressalta que o corpo, por meio de suas posturas e performances, pode carregar prestígio social. Nas sociedades indígenas, a demonstração de habilidade física em práticas como lutas e corridas tradicionais reforça vínculos identitários e assegura a transmissão cultural. O jovem que se destaca nessas atividades não apenas expressa sua força, mas também conquista reconhecimento coletivo, consolidando seu lugar nas relações sociais do grupo.

Victor Turner (1969) afirma que os rituais de competição em sociedades tradicionais geram *communitas*, uma experiência coletiva intensa e temporária, marcada pela suspensão das hierarquias e pelo fortalecimento da solidariedade entre os participantes. Nesse estado, os vínculos comunitários se aprofundam, revelando a dimensão integradora dos rituais.

Nessa mesma direção, Elias e Dunning (1992) interpretam os jogos como canais simbólicos para a expressão da agressividade, moldados por normas socialmente aceitas que favorecem a coesão dos grupos. Durkheim (1912), por sua vez, destaca que os rituais – especialmente aqueles ligados às práticas corporais tradicionais – provocam uma “efervescência coletiva”, capaz de revitalizar os laços sociais e fortalecer a consciência compartilhada entre os membros da comunidade.

Desse modo, os esportes de origem indígena transcendem a simples avaliação de desempenho físico, transformando o gesto atlético em manifestação de identidade, reverência aos ancestrais e compromisso com o grupo. Em vez de exaltar conquistas individuais, essas práticas celebram a coletividade e evidenciam a inseparabilidade

entre corpo, cultura e comunidade – fundamentos essenciais para uma educação que reconhece a diversidade e a ancestralidade como pilares formativos.

2.3.9 Modalidades do esporte de matriz indígena

Este subcapítulo apresenta sete modalidades tradicionais de esportes de matriz indígena: corrida de toras, arco e flecha, luta corporal (huka huka), peteca, arremesso de lança, cabo de guerra e zarabatana. Cada uma dessas práticas revela sentidos específicos e traduz os modos de existência, os saberes corporais e as cosmologias dos povos que as cultivam, funcionando como expressões vivas de identidade, memória e espiritualidade coletiva.

Ao longo do texto, serão apresentados exemplos de etnias que praticam essas modalidades, os materiais naturais empregados em sua elaboração – como madeira, cipó, penas e fibras vegetais – e as variações culturais entre diferentes comunidades. A multiplicidade de formas, sentidos e funções dos jogos e práticas corporais revela a densidade simbólica e a complexidade dos saberes indígenas, que integram corpo, ambiente e vida coletiva em dinâmicas singulares de cada povo.

2.3.9.1 Corridas de toras

A corrida com tora é uma prática ancestral presente em várias etnias indígenas brasileiras, carregando significados sociais, espirituais e esportivos, sempre alinhada aos rituais e tradições específicos de cada povo. Entre os grupos que mantêm essa atividade destacam-se os Krahô, Xerente e Apinajé, no Tocantins; os Kanela e Krikati, no Maranhão; os Gavião, no Pará; e os Xavante, em Mato Grosso (FUNAI, 2022).

Entre os Krahô, a corrida com tora integra rituais próprios, nos quais se alteram o trajeto, o tamanho dos troncos e a formação dos grupos participantes. A competição ocorre com duas toras de medidas semelhantes, transportadas alternadamente por corredores de dois grupos rivais, seguindo um percurso previamente definido.

A corrida com tora carrega um forte simbolismo: tradicionalmente, seu percurso vai do exterior para o interior da aldeia, jamais no sentido inverso. Em determinadas ocasiões, o ponto de partida e de chegada é estabelecido no pátio do woto, uma construção semelhante a uma oca, destinada a encontros culturais, sociais e políticos.

As corridas com tora entre os Krahô ocorrem principalmente ao amanhecer e ao entardecer. No final do dia, costumam marcar o retorno de atividades coletivas, como caça e cultivo. A prática também integra rituais, festas e brincadeiras, assumindo significados mágico-religiosos em certos contextos – como no ritual do Porkahoks, que representa o fim do luto pela perda de um membro da comunidade. Pela manhã, a corrida tem função de preparo físico, realizada ao redor das casas, sempre no sentido anti-horário.

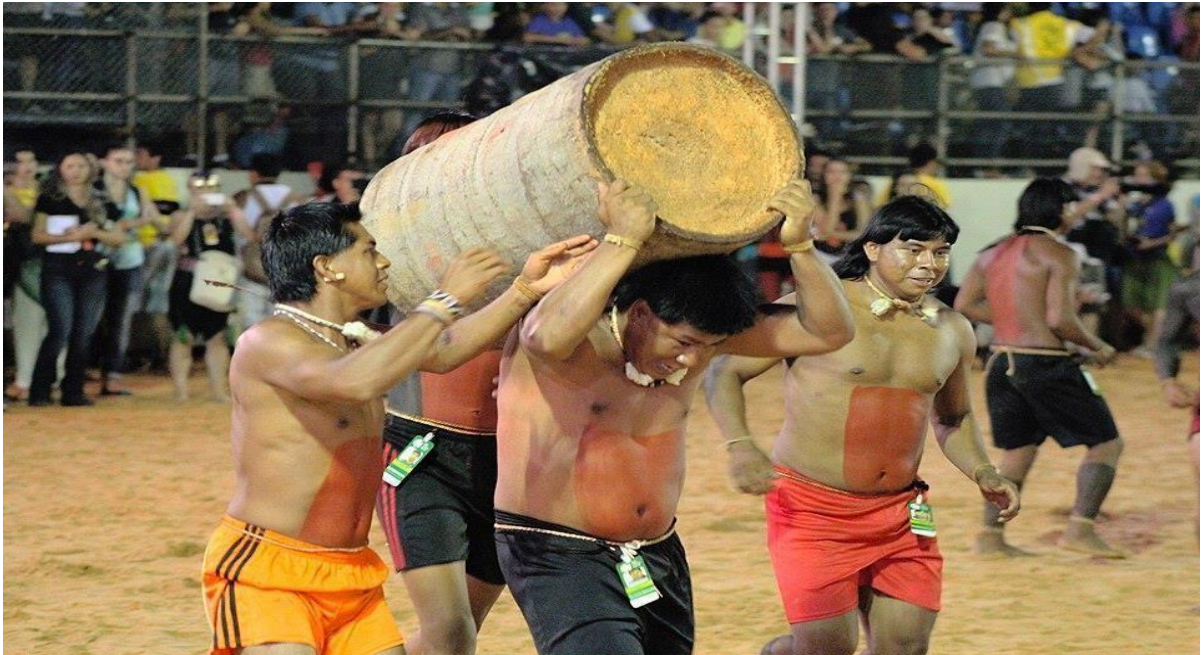
Entre os Xavante, a corrida com tora, conhecida como Uiwed, é realizada por duas equipes de 15 a 20 participantes. Com os corpos pintados, os corredores percorrem mais de cinco quilômetros em revezamento, até chegarem ao Wa'rãm'ba, centro da aldeia, onde se inicia a Dança do Uwede'hõre. Durante a celebração do U'pdõwarõ – a festa da comida – essa prática também é realizada, porém com toras maiores e mais pesadas, intensificando o desafio físico e o simbolismo ritual.

A etnia Gavião se destaca por seus corredores de grande resistência, especialmente na prática do Jãmparti – corrida com uma tora de mais de 100 quilos, longa e carregada por dois atletas ao mesmo tempo. Essa prova acontece após as corridas convencionais, em que o tronco é conduzido por um único participante. Vale ressaltar a participação ativa das mulheres em todas essas manifestações. Nessas competições, não há prêmios: o verdadeiro valor reside na expressão de força, resistência e espírito coletivo.

As toras empregadas nas corridas são, em grande parte, feitas com o tronco da palmeira buriti, considerada sagrada pelos Krahô. Essa planta possui profundo valor simbólico e múltiplas utilidades: seus frutos servem como alimento; as folhas são aproveitadas na cobertura das moradias e na produção de artesanato, como abanos e cestarias; e o tronco é reservado para os rituais e para a realização das corridas tradicionais.

A preparação da tora é marcada por um ritual que inclui cantos e danças tradicionais. Após ser derrubada, a madeira é dividida em duas partes, cuidadosamente moldadas em formato cilíndrico e com medidas iguais. Uma das extremidades recebe uma cavidade para facilitar o transporte durante a corrida. O peso das toras varia conforme o contexto ritual, podendo ir de 2 até 120 quilos. Em alguns casos, elas são deixadas submersas no rio para absorver água e ganhar peso, intensificando o esforço físico exigido na prática (FUNAI, 2022), como se observa na Figura 1.

Figura 1– Corrida de toras entre jovens indígenas



Fonte: Wikimedia Commons (2025)

2.3.9.2 Arco e flecha

O arco e flecha representa um dos símbolos mais marcantes da herança ancestral indígena no Brasil, carregando significados culturais, espirituais e simbólicos profundos. Tradicionalmente ligado à sobrevivência, esse instrumento permanece ativo no dia a dia das comunidades indígenas, sendo empregado em diversas situações – da caça e pesca aos rituais, à defesa territorial e às práticas esportivas – reafirmando sua relevância histórica e contemporânea.

Na prática esportiva, o arco e flecha contribui para o desenvolvimento de competências específicas, como o controle da tensão da corda, o ajuste preciso da flecha e a acurácia no disparo – elementos que evidenciam a habilidade técnica e o domínio corporal característicos do arqueiro indígena (FUNAI, 2022).

A produção do arco indígena adapta-se às particularidades de cada etnia e aos materiais disponíveis em seus respectivos territórios. Em diversas aldeias, é comum o uso do caule da palmeira tucum – de tonalidade escura e abundante nas margens dos rios – como matéria-prima. Já os Gavião, povo originário do Pará, preferem a aruerinha, uma madeira de coloração avermelhada, valorizada por suas propriedades específicas.

Nas comunidades do Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso, é comum a utilização de madeiras como pau-ferro, aratazeiro, pau-d'arco e ipê-amarelo na confecção de arcos. Já nas áreas do Alto Amazonas, a pupunha se destaca como material predominante. O comprimento do arco é cuidadosamente definido conforme sua função específica, sempre em consonância com os costumes e as exigências culturais de cada povo indígena.

As flechas, por outro lado, costumam ser confeccionadas com taquaral ou caninha – variedades de bambu amplamente empregadas nas regiões amazônicas. Suas pontas são moldadas de acordo com os saberes e técnicas tradicionais de cada povo indígena. Há flechas longas com pontas serrilhadas, especialmente eficazes na pesca; outras têm a extremidade entalhada diretamente na madeira; e existem ainda aquelas que utilizam ossos ou dentes de animais como ponta, revelando a engenhosidade e a diversidade cultural presentes na arte da flecha.

Algumas flechas empregadas na caça de aves são confeccionadas sem pontas perfurantes. Em vez disso, apresentam uma esfera semelhante a um pequeno coquinho, desenvolvida para derrubar o animal sem causar ferimentos à pele ou comprometer suas penas e plumas. Essa técnica evidencia o profundo respeito dos povos indígenas pela natureza e pela preservação da integridade dos seres vivos (FUNAI, 2022), como ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Arco e flecha: tradição indígena de caça e esporte



Fonte: Wikimedia Commons (2025)

2.3.9.3 Luta corporal (Huka-huka)

Antes de participar da Huka Huka, luta tradicional dos povos do Xingu, o guerreiro indígena passa por um intenso preparo físico e espiritual. O corpo é arranhado com dentes de peixe-cachorra, banhado com ervas purificadoras e submetido à ingestão de chás que induzem ao vômito, promovendo limpeza interna. Jejum e privação de sono também fazem parte do ritual, fortalecendo o espírito e a concentração para o combate (FUNAI, 2022).

A Huka Huka acontece nos instantes finais do Kuarup, ritual fúnebre dos povos do Xingu que encerra o período de luto, geralmente um ano após a morte de membros da comunidade. Os lutadores se apresentam com o corpo pintado de jenipapo e urucum, enfeitados com linhas coloridas, plumas e miçangas. A luta começa quando o “dono da luta”, mestre de cerimônia, chama os combatentes pelo nome e os convida ao centro da roda.

Posicionados frente a frente, os combatentes se agacham para proteger as pernas, giram em círculos e iniciam o desafio com um confronto de olhares. A luta corporal começa com o agarramento mútuo, e o objetivo é derrubar o oponente de costas no chão ou tocá-lo abaixo do joelho – gestos que determinam quem vence o duelo.

A definição do resultado na Huka Huka não envolve juízes externos. Os próprios lutadores reconhecem, com autonomia, se houve vitória, derrota ou empate. Quando nenhum dos dois é derrubado, ambos se soltam e aceitam o equilíbrio como encerramento do combate. A conquista não traz prêmios materiais, mas sim uma recompensa simbólica: o prestígio, o respeito e a admiração da comunidade. Esse reconhecimento coletivo reforça valores de honra, coragem e autocontrole, considerados essenciais para a formação do indivíduo no contexto cultural indígena. Além disso, o combate é compreendido como uma prática educativa e ritualística, que fortalece vínculos sociais e identitários. Dessa forma, a luta ultrapassa a dimensão física e assume um significado social e cultural mais amplo. Trata-se, portanto, de uma manifestação que expressa princípios de coletividade, tradição e pertencimento.

Após os combates principais, crianças e jovens adentram o círculo para encenar as lutas dos adultos. Essa vivência representa a passagem de conhecimentos entre gerações, reforçando a preservação e o enraizamento da cultura xinguna por meio da prática da Huka Huka (FUNAI, 2022), conforme demonstrado na Figura 3.

Figura 3 – Luta corporal indígena



Fonte: Wikimedia Commons (2025)

2.3.9.4 Jogo de peteca

A peteca é um artefato de origem indígena, cujo nome deriva do tupi *pe'teka*, que significa “bater com a mão”, refletindo seu modo tradicional de uso. Relatos variados descrevem sua confecção e simbolismo. Em algumas versões, é feita com folhas recheadas de pedras, amarradas a uma espiga de milho e decoradas com penas, remetendo aos ciclos da colheita. Outras apresentam uma forma de bola achatada, confeccionada com palha ou couro animal, igualmente adornada com penas em uma das extremidades.

Ao tratar da peteca como um brinquedo tradicional brasileiro, Câmara Cascudo (1985) destaca sua ancestralidade indígena e o significado cultural que ela representa. O autor enfatiza a importância de preservar esse legado, evidenciando sua permanência na cultura popular. Nesse contexto, ele afirma:

Devemos ao indígena o nome e a forma e, para nós do Nordeste, o tipo genérico, feito com palha de milho, redonda, achatada, bem justa à palma da mão, para ser atirada às palmadas repetidas para o alto, sem cair, jogo individual, perdendo aquele que a deixa tocar o chão (Cascudo, 1985, p. 217).

Conforme aponta o autor, o termo peteca tem origem no verbo tupi peteg, que significa “bater”, remetendo diretamente à forma como o artefato é utilizado. Além disso, esse objeto tradicional é identificado por diferentes nomes entre diversos povos indígenas: Kopü e Peikrã; Paopao, entre os Bororo do Mato Grosso; Popok, entre os Kamaiurá do Alto Xingu; e Pó-hyppr, na etnia Canela, do Maranhão. Essas variações linguísticas revelam a riqueza cultural e a diversidade de interpretações em torno da peteca nas comunidades originárias.

A seguir, a Figura 4 mostra a peteca, destacando sua importância como brincadeira tradicional dos povos indígenas, mais tarde adotada em atividades esportivas e educativas.

Figura 4 – Jogo da peteca indígena



Fonte: Haroldo Palo Junior (2006)

2.3.9.5 Arremesso de lança

O arremesso de lança, presente entre diversos povos indígenas da Amazônia, do Cerrado e do Semiárido brasileiro, é uma prática ancestral que vai além de sua utilidade prática. Tradicionalmente ligado à caça e à proteção territorial, esse gesto carrega significados profundos, atuando como símbolo de identidade, espiritualidade e conexão com a natureza. Nas comunidades originárias, ele representa muito mais do que técnica – é expressão viva de cultura e pertencimento.

Entre os povos que tradicionalmente praticam o arremesso de lança – inclusive nos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas – destacam-se os Karajá, Bakairi, Paresi, Xavante e Bororo, entre outros. Cada etnia adapta a técnica conforme seus conhecimentos, rituais e vivências culturais. O ato de lançar vai além do movimento corporal: carrega profundos significados cosmológicos. A lança torna-se uma extensão do corpo, símbolo de identidade e expressão de domínio sobre o território coletivo.

A confecção da lança é marcada por um saber artesanal ancestral, passado de geração em geração entre os povos indígenas. São utilizados materiais naturais como madeira, penas, fibras e pigmentos, escolhidos conforme critérios rituais, ambientais e culturais específicos de cada comunidade. Mais do que força física, dominar essa técnica exige equilíbrio, precisão, concentração e um profundo entendimento do entorno – habilidades que se entrelaçam com valores espirituais e coletivos.

Nas competições atuais, como os Jogos dos Povos Indígenas, o arremesso de lança é reconhecido como prática esportiva, mantendo seu valor cultural. A atividade preserva a habilidade ligada à sobrevivência e reafirma a resistência e os saberes ancestrais. Segundo o Governo do Ceará (2023), esses eventos ajudam a resgatar brincadeiras tradicionais e fortalecem as culturas indígenas, promovendo identidade e valorização comunitária.

Desse modo, o arremesso de lança vai além de uma simples atividade esportiva: representa uma celebração coletiva da memória, da destreza e da trajetória dos povos indígenas. Essa prática fomenta o intercâmbio entre diferentes etnias e reafirma o valor dos jogos tradicionais como instrumentos de preservação da diversidade cultural brasileira. Ao mesmo tempo, contribui para o fortalecimento das identidades culturais e para a valorização dos saberes ancestrais transmitidos entre gerações. Também evidencia a importância do respeito às tradições como elemento fundamental para a continuidade histórica desses povos. Assim, consolida-se como uma expressão viva de resistência cultural e de afirmação dos conhecimentos originários.

A seguir, a Figura 5 mostra o arremesso de lança, prática tradicional de vários povos indígenas usada na caça e em rituais de treinamento. Essa atividade destaca a ligação entre habilidade física, resistência e os conhecimentos ancestrais. Além disso, evidencia a importância do domínio técnico e do equilíbrio corporal para a execução precisa do movimento. Também revela como a prática integra aspectos culturais, educativos e simbólicos presentes na formação dos jovens indígenas.

Figura 5 – Arremesso de lança: tradição indígena de força e habilidade



Fonte: Wikimedia Commons (2025)

1.3.9.6. Cabo de guerra

O cabo-de-guerra é uma prática ancestral presente entre diversos povos indígenas no Brasil, simbolizando a luta pela terra e a resistência cultural. Essa tradição é especialmente forte entre grupos do Mato Grosso do Sul, como os Terena, Kaiowá-Guarani, Kadiwéu, Guató, Ofaié, entre outros. Nessas comunidades, o jogo é incorporado em eventos regionais e nacionais como expressão simbólica da resistência indígena e da reivindicação por seus territórios, conforme aponta Coutinho (2001).

Materialmente, o cabo-de-guerra indígena é praticado com uma corda resistente, feita com elementos naturais da região, como fibras vegetais e outros recursos locais. Essa escolha reforça a ligação do jogo com o território e evidencia a tradição de adaptar materiais do cotidiano às práticas culturais das comunidades.

Embora tenha como referência o cabo-de-guerra tradicional, o jogo apresenta variações conforme a etnia e o contexto em que ocorre. Cada povo imprime suas particularidades, transformando a prática em uma expressão simbólica que articula força, resistência e identidade cultural (Coutinho, 2001).

Portanto, o cabo-de-guerra entre os povos indígenas vai além do esporte: é uma expressão simbólica de resistência e luta coletiva. Seu valor é ampliado pelo uso de materiais tradicionais e pela forte ligação com os contextos culturais de cada etnia, reafirmando identidade e ancestralidade.

A seguir, a Figura 6 mostra o cabo de guerra, prática indígena que reforça os laços comunitários e incentiva a cooperação. Mais do que força, o jogo representa união, equilíbrio e o espírito coletivo das tradições dos povos originários.

Figura 6 – Cabo de Guerra: tradição indígena de união e cooperação



Fonte: Wikimedia Commons (2025)

1.3.9.7 Zarabatana

A zarabatana é um instrumento de caça tradicional, amplamente utilizado por diversos povos indígenas do Brasil, especialmente na Amazônia. Consiste em um tubo longo e oco, feito com madeira leve como taquara ou paxiúba, por onde são soprados pequenos dardos com grande precisão. Esses dardos geralmente são mergulhados em substâncias naturais, como o curare – um veneno vegetal que imobiliza pequenos animais – facilitando a caça em áreas de floresta densa (Instituto Socioambiental – ISA, 2025).

A produção da zarabatana exige saberes ancestrais transmitidos entre gerações. Os povos indígenas escolhem madeiras leves e resistentes, moldando-as com precisão até formar um tubo reto. O tamanho varia conforme a etnia e a finalidade. Geralmente, o instrumento é acompanhado por uma aljava de dardos, feita com fibras naturais e penas, que garantem estabilidade no voo.

A zarabatana, além de instrumento de caça, carrega significados culturais e simbólicos. É utilizada em rituais tradicionais e, atualmente, também em atividades esportivas e educativas que buscam reconhecer e valorizar o patrimônio imaterial dos povos indígenas.

Diversos povos indígenas mantêm viva a tradição da zarabatana. Os Kariri-Xocó, em Alagoas, a utilizam em rituais e práticas culturais. Já os Matis, do Vale do Javari (AM), fazem dela uma ferramenta essencial de caça e subsistência. No Parque Indígena do Xingu, várias etnias também incorporam a zarabatana em suas atividades tradicionais, reafirmando sua importância cultural e simbólica.

A FUNAI desempenha um papel essencial na salvaguarda dos conhecimentos e práticas tradicionais dos povos originários. Sua atuação envolve a defesa dos territórios e o incentivo à preservação cultural, valorizando elementos como a zarabatana, que simboliza a diversidade e o patrimônio indígena brasileiro.

Essa valorização inclui ações educativas, apoio a eventos culturais e reconhecimento de saberes ancestrais. Conforme destaca o Instituto Socioambiental (ISA, 2025), instrumentos como a zarabatana reforçam a identidade dos povos indígenas, como ilustrado na Figura 7.

Figura 7– Zarabatana: artefato indígena de caça e cultura



Esta seção abordou o esporte de matriz indígena como uma manifestação ancestral que transcende o mero entretenimento, integrando movimento corporal, cosmologia e vivência comunitária. Ressalta-se a importância histórica e cultural dessas práticas, que foram presentes nas dinâmicas sociais dos povos originários muito antes da formulação ocidental do esporte moderno, atuando como expressões de solidariedade, resistência, identidade e harmonia com a natureza.

2.3.10 Educação indígena, políticas públicas e agendas globais: PNE (2024–2034) e ODS (2030)

A educação indígena no Brasil constitui-se a partir de processos históricos de luta, resistência e reivindicação dos povos indígenas diante de políticas educacionais que, por longos períodos, foram orientadas por perspectivas assimilacionistas e homogeneizadoras.

Segundo Rodrigues e Temb  (2022), embora o ordenamento jurídico brasileiro reconheça a educação escolar indígena como diferenciada, intercultural e b l ngue, a efetivação desses princípios ainda encontra entraves estruturais e institucionais, especialmente no que se refere à organização curricular e às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Os autores destacam que a distância entre os marcos legais e a realidade escolar revela a permanência de lógicas educativas que desconsideram os saberes tradicionais, as línguas maternas e as formas próprias de organização social dos povos indígenas.

Nesse sentido, a educação indígena deve ser compreendida como política pública de reconhecimento, uma vez que sua concretização depende da valorização dos conhecimentos tradicionais e da participação ativa das comunidades indígenas nos processos decisórios educacionais, sob o risco de se reproduzirem, no interior do sistema educacional, desigualdades históricas e formas simbólicas de exclusão (Rodrigues; Temb , 2022).

A centralidade do currículo no debate sobre a educação escolar indígena evidencia que as políticas públicas educacionais não se materializam apenas por meio de dispositivos legais, mas se concretizam, sobretudo, nas práticas curriculares desenvolvidas no interior das instituições escolares. Conforme argumenta Silva

(2001), o currículo não é neutro, constituindo-se como um campo de disputas simbólicas no qual se definem quais conhecimentos, valores e identidades são legitimados no espaço escolar.

Nessa mesma perspectiva, Goodson (1995) compreende o currículo como uma construção histórica e política, atravessada por relações de poder que podem tanto reforçar processos de exclusão quanto possibilitar práticas de reconhecimento.

No contexto da educação escolar indígena, Cohn (2005) destaca que currículos descontextualizados tendem a invisibilizar saberes tradicionais e modos próprios de aprendizagem, contribuindo para a reprodução de desigualdades culturais.

Assim, a construção de currículos interculturais e contextualizados pressupõe, como afirmam Grupioni (2003) e Gimeno Sacristán (2000), a formação de educadores comprometidos com a realidade sociocultural das comunidades indígenas, reconhecendo o currículo como instrumento central para a promoção da justiça educacional e da valorização da diversidade.

No âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras, o Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2034) reafirma a educação como direito social e como política de Estado, orientada pelos princípios da equidade, da inclusão e do respeito à diversidade.

Conforme analisa Saviani (2010; 2018), o PNE, articulado ao Sistema Nacional de Educação, constitui-se como instrumento estratégico de planejamento educacional, voltado à superação das desigualdades históricas e à garantia do direito à educação de qualidade. Ao reconhecer que tais desigualdades se expressam também em fatores étnico-raciais, territoriais e culturais, o novo PNE reposiciona a educação indígena como dimensão central das políticas educacionais contemporâneas, reforçando seu papel na promoção da justiça educacional.

Sob essa ótica, Dourado (2018) destaca que a efetivação do PNE depende da compreensão da educação como projeto societal, no qual currículo e práticas pedagógicas devem ultrapassar enfoques meramente tecnicistas.

Assim, como indicam Galvão e Casimiro (2023) e Ogaya (2023), a incorporação da diversidade cultural nos processos formativos constitui elemento essencial para a construção de uma formação humana integral, alinhada aos princípios de inclusão e equidade defendidos pelo Estado brasileiro.

A articulação entre políticas públicas nacionais e agendas globais evidencia que a educação indígena não se restringe a uma pauta local ou setorial, mas se insere

no campo dos compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro no âmbito dos direitos humanos.

Conforme argumenta Magendzo (2006), a educação em direitos humanos constitui um eixo estruturante para a promoção da dignidade, da equidade e do reconhecimento das diferenças culturais, perspectiva que dialoga diretamente com os princípios da Agenda 2030.

Nessa linha de raciocínio, a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável reafirmam a educação como direito humano fundamental e como estratégia central para o enfrentamento das desigualdades sociais e culturais (ONU, 2017; UNESCO, 2017).

O ODS 4, ao defender uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, enfatiza a necessidade de processos educativos culturalmente contextualizados, enquanto o ODS 10 reforça o compromisso com a redução das desigualdades que afetam grupos historicamente marginalizados. Além disso, o ODS 16 atribui à educação papel central na construção de sociedades democráticas e inclusivas, convergindo com a concepção de educação como direito e como fundamento da justiça social defendida por Benevides (2016) e Monteiro (2013).

Nesse contexto, como destaca Santos (2004; 2014), a valorização da diversidade cultural e dos saberes historicamente subalternizados constitui condição indispensável para a efetivação de uma educação comprometida com a justiça social e os direitos humanos.

A perspectiva da justiça social confere densidade ética e política às discussões sobre educação indígena, políticas públicas e agendas globais, ao compreender a educação como espaço privilegiado de enfrentamento das desigualdades sociais e de afirmação dos direitos humanos. Conforme argumentam Muhl e Mainardi (2019), a educação escolar deve assumir um papel crítico-reflexivo orientado pela humanização dos sujeitos e pela promoção da justiça social, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades históricas.

Nessa direção, Dubet (2004) e Crahay (2013) destacam que uma escola justa não se limita à garantia formal do acesso, mas exige práticas pedagógicas e curriculares capazes de reconhecer as diferenças e combater desigualdades estruturais.

Essa compreensão implica considerar marcadores sociais como raça e gênero, uma vez que, como evidenciam Auad (2004) e Cavalleiro (2000), tais dimensões

atravessam o cotidiano escolar e influenciam diretamente as trajetórias educacionais dos sujeitos. Assim, a educação é compreendida como potência transformadora, capaz de promover a formação integral e de contribuir para a consolidação da justiça social e da efetivação dos direitos humanos no interior das políticas educacionais.

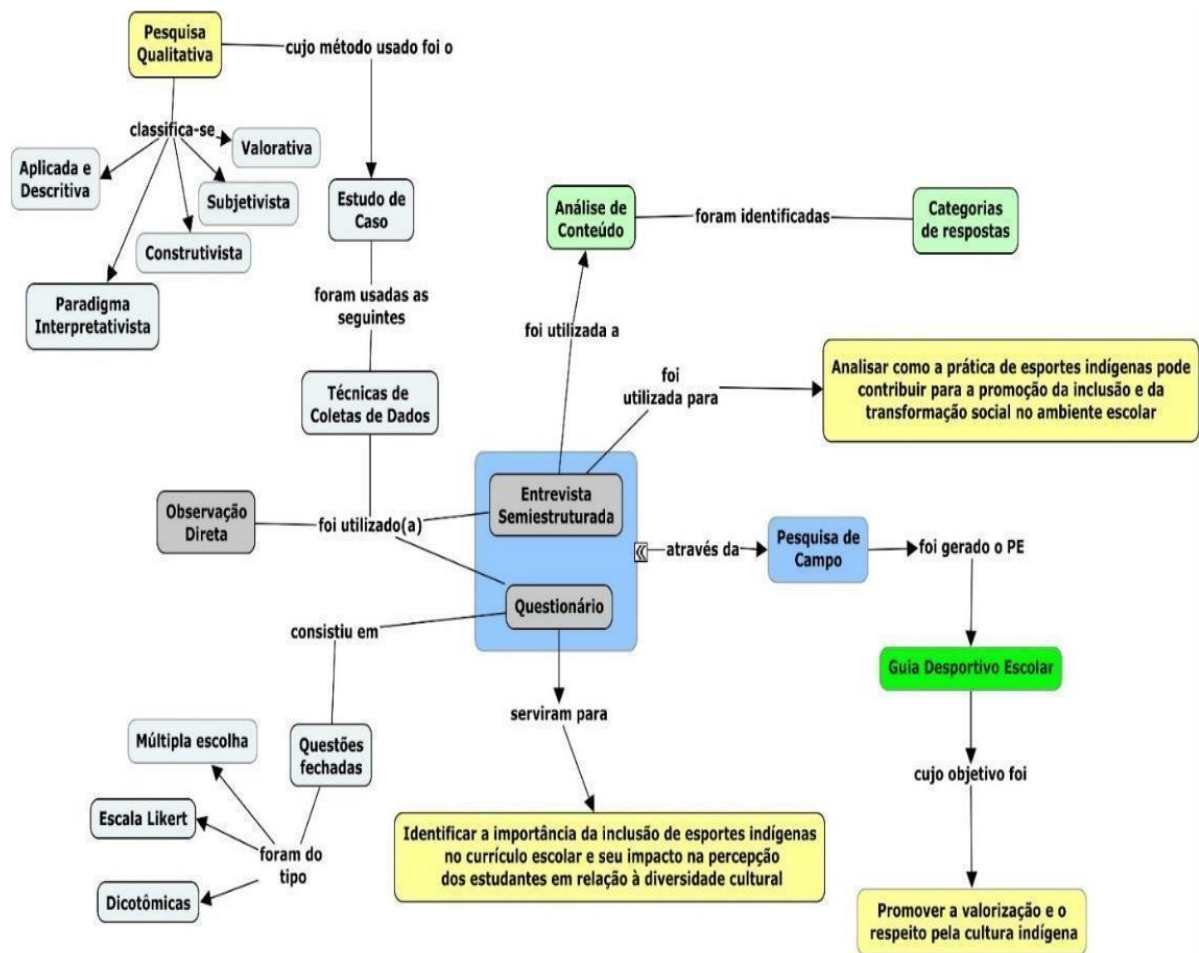
Dessa forma, ao articular a educação indígena às diretrizes do PNE 2024-2034 e aos compromissos da Agenda 2030, este estudo insere-se em uma perspectiva crítico-política da educação que compreende o currículo como espaço de disputa e de produção de sentidos.

A valorização dos saberes e práticas corporais indígenas no currículo escolar, associada a políticas públicas inclusivas e a uma agenda global de direitos, contribui para a construção de uma educação socialmente referenciada, comprometida com a equidade, a diversidade cultural e a justiça social. Assim, a educação indígena afirma-se como elemento central de um projeto educacional contemporâneo, alinhado tanto às demandas históricas dos povos indígenas quanto aos compromissos nacionais e internacionais assumidos pelo Brasil.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nessa seção, destina-se ao detalhamento dos procedimentos metodológicos aplicados no desenvolvimento da pesquisa em questão, caracterizando e descrevendo o campo e os participantes. Mostrando as técnicas de geração de dados e os procedimentos para interpretação e análise adotada. Foram discutidos os aspectos éticos e legais, apresentando os riscos e benefícios aos participantes. Na Figura 8, temos o mapa conceitual que ilustra os procedimentos metodológicos com as etapas que foram utilizadas no desenvolvimento da pesquisa, assegurando a clareza do processo investigativo que foi proposto.

Figura 8 – Mapa conceitual da Metodologia



Fonte: Elaboração do autor (2025).

A Figura 8 sintetiza o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, evidenciando a articulação entre as diferentes etapas que a compõem. O mapa conceitual apresenta, de forma integrada, a definição da abordagem e do método, a

caracterização do campo e dos participantes, as técnicas de geração de dados e os procedimentos de interpretação e análise. Essa representação visual contribui para a compreensão do encadeamento lógico das ações metodológicas, bem como da coerência entre os objetivos da investigação, os instrumentos utilizados e as estratégias analíticas adotadas, conferindo maior transparência ao processo investigativo.

3.1 Caracterização da pesquisa e do método

Essa pesquisa é caracterizada, no que tange ao paradigma, como interpretativista. No aspecto ontológico, define-se como construtivista, enquanto que, em termos epistemológicos, é identificada como subjetivista. Quanto à axiologia é considerada valorativa.

O presente estudo adotou uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza aplicada. A escolha por essa metodologia fundamentou-se na compreensão de que a obtenção de resultados significativos é essencial, conforme salientado por Denzin e Lincoln (2000). Tal abordagem assumi uma perspectiva naturalista do objeto investigado, o que implica na análise dos fenômenos em seu contexto natural, visando à compreensão e à interpretação com base nos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

Nesse contexto, a escolha pela pesquisa qualitativa justificou-se tanto pela necessidade de compreender o fenômeno de forma intrínseca quanto pela realidade em que se desenvolveu a investigação, conforme enfatizado por Silva e Menezes (2000, p. 20):

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Paralelamente, é pertinente destacar que a presente pesquisa científica se caracterizou como descritiva, conforme definido por Gil (2008, p. 28), cujo propósito fundamental reside na descrição das características de determinada população ou fenômeno, bem como no estabelecimento de relações entre variáveis.

A pesquisa em questão classificou-se como aplicada, uma vez que teve como propósito o esclarecimento de uma questão específica, abrangendo diversos aspectos relacionados ao objeto de estudo. Conforme Cervo e Bervian (1983), esse tipo de pesquisa difere da pesquisa pura, cuja finalidade principal é o avanço do conhecimento, atendendo a uma demanda de cunho intelectual. Por outro lado, na pesquisa aplicada, o pesquisador é movido pelo interesse em alcançar objetivos práticos imediatos, buscando soluções para problemas concretos.

O método de investigação adotado foi o estudo de caso, conforme a perspectiva de Yin (2015). Esse autor conceitua o estudo de caso como uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente delimitadas. Tal abordagem mostra-se pertinente em situações que exigem uma compreensão aprofundada do caso, possibilitando uma análise minuciosa e a articulação entre os conhecimentos teóricos e a realidade específica em estudo.

O estudo de caso, enquanto estratégia de pesquisa, compreende um método abrangente que cobre desde a lógica do planejamento até as técnicas de geração de dados e as abordagens específicas para a análise (Yin, 2015). Em conformidade com essa perspectiva, Martins (2008, p. 4) aponta que o estudo de caso selecionado para a pesquisa visa:

Mostrar de maneira convincente que foram coletadas e avaliadas as evidências e que os encadeamentos de evidências são criativos e lógicos. A robustez analítica, lógica das conclusões e defesa das proposições sobre o caso, com certeza irão lhe garantir suficiência pela construção de uma teoria que consiga explicar o recorte da realidade explorada no Estudo de Caso.

Descreve-se a seguir o campo de pesquisa e os participantes, bem como os critérios de inclusão e exclusão. Detalham-se também as técnicas de geração de dados e os procedimentos utilizados para a interpretação e análise das informações

obtidas.

3.2 Campo de pesquisa e descrição dos participantes da pesquisa

A amostra não probabilística foi uma técnica utilizada para a seleção de participantes que possuíam experiências ou características específicas, consideradas cruciais para o estudo do fenômeno investigado. Empregada no contexto de uma pesquisa qualitativa, essa abordagem teve como objetivo aprofundar a compreensão das percepções, significados e contextos vivenciados pelos indivíduos selecionados, com base em sua relevância para a questão de pesquisa, proporcionando informações significativas e insights valiosos para uma análise mais aprofundada do tema em estudo.

A amostra não probabilística intencional foi escolhida por permitir que o pesquisador selecionasse participantes com características específicas e relevantes para os objetivos da pesquisa. Neste estudo, buscou-se incluir docentes e estudantes diretamente envolvidos nos Núcleos de Avaliação e Atividades Físicas (NAAF) e de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), bem como discentes do Curso Técnico em Informática e do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Essa seleção foi considerada fundamental para assegurar que as vozes e experiências dos grupos investigados fossem adequadamente representadas.

Além disso, a amostra intencional permitiu focar em participantes que tinham conhecimento e vivência sobre o esporte de matriz indígena, o que foi essencial para a geração de dados significativos e para a análise aprofundada do fenômeno em questão.

Segundo Costa (2015, p. 44), na amostragem não probabilística intencional, o pesquisador utiliza seu julgamento e conhecimento sobre o tema para selecionar, de forma criteriosa, os indivíduos capazes de fornecer informações relevantes. Esse tipo de amostragem não tem como objetivo representar toda a população, mas sim identificar participantes com características ou experiências específicas que pudessem contribuir de maneira significativa para a compreensão do problema investigado. Dessa forma, o pesquisador escolhe os membros da população que considera mais adequados para fornecer dados alinhados aos objetivos da pesquisa.

A pesquisa foi realizada no Campus Florianópolis, tendo como foco o curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio. Nesse contexto, atuam professores

vinculados ao NAAF e ao NEABI. O Curso Técnico em Informática conta com aproximadamente 120 estudantes matriculados, enquanto o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, ofertado no Campus Piripiri, possui cerca de 20 alunos-professores. Participam desses espaços seis docentes integrantes do NEABI e dois do NAAF, que desenvolvem ações voltadas à promoção da diversidade e à inclusão educacional.

Figura 9 – Município de Floriano



Fonte: IBGE (2025).

Figura 10 – IFPI, Campus Floriano



Figura 11 – IFPI, Campus Floriano



Fonte: Elaboração do autor (2025)

Para a composição da amostra, optou-se pela inclusão de 30 estudantes do segundo ano do Curso Técnico em Informática, representando cerca de 25% do total de discentes matriculados nesse curso; quatro alunos-professores da Licenciatura Intercultural Indígena, correspondendo a 20% do total desse grupo; dois docentes do NEABI, o que equivale a 33% do núcleo; e dois professores do NAAF. Essa seleção teve como objetivo garantir uma amostra representativa e heterogênea, capaz de possibilitar uma análise mais ampla das percepções acerca da inclusão dos esportes de origem indígena no currículo escolar.

A escolha dos docentes foi fundamentada na relevância de suas experiências e conhecimentos nas áreas da Educação Física e dos estudos étnico-raciais, dimensões essenciais para a discussão proposta nesta pesquisa.

No total, participaram 38 sujeitos, sendo 30 estudantes do segundo ano do Curso Técnico em Informática e oito docentes — entre eles, quatro alunos-professores da Licenciatura Intercultural Indígena, dois integrantes do NAAF e dois do NEABI. Essa composição diversificada contribuiu para a riqueza dos dados e para a profundidade analítica do estudo, ao reunir múltiplas perspectivas e vivências sobre o tema investigado.

Para a realização da pesquisa, foram estabelecidos critérios claros de inclusão e exclusão para garantir a adequação dos participantes ao objetivo do estudo e a ética na condução da pesquisa.

Critérios de Inclusão

Estudantes do Curso Técnico em Informática: Foram incluídos na amostra estudantes matriculados no segundo ano do Curso Técnico em Informática do IFPI, Campus Floriano. A escolha por este grupo se justificou pela relevância de suas experiências e percepções sobre a inclusão de esportes de origem indígena no currículo escolar;

Estudantes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena: Foram incluídos estudantes matriculados no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, independentemente do ano de matrícula, uma vez que suas vivências e conhecimentos foram essenciais para a discussão proposta na pesquisa;

Docentes: Foram incluídos docentes que atuam nos cursos mencionados, especificamente aqueles com experiência em Educação Física ou em estudos étnicos, garantindo que suas contribuições fossem pertinentes ao tema da pesquisa.

Para a realização da pesquisa, foram estabelecidos critérios claros de inclusão e exclusão, com o objetivo de garantir a adequação dos participantes aos propósitos do estudo e assegurar o cumprimento dos princípios éticos. A não assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) não foi considerada um critério de exclusão, mas sim reconhecida como um direito ético dos participantes. Aqueles que optaram por não assinar o termo não participaram da pesquisa, em respeito à sua autonomia e ao direito à privacidade.

Esse procedimento está em consonância com as diretrizes éticas que regem pesquisas com seres humanos, as quais priorizam o consentimento livre, informado e voluntário. Dessa forma, buscou-se assegurar que a participação ocorresse de maneira consciente e responsável, sem qualquer tipo de coerção ou constrangimento. Além disso, foram adotadas medidas para garantir o sigilo das informações coletadas e a proteção da identidade dos participantes. Tais cuidados reforçam o compromisso científico e moral da pesquisa com a dignidade e os direitos individuais.

Critérios de Exclusão

Estudantes que não estão matriculados: Foram excluídos da pesquisa aqueles que não estão regularmente matriculados nos cursos mencionados, pois não poderiam fornecer informações relevantes sobre as experiências e percepções que a pesquisa buscou explorar;

Docentes sem vínculo com os cursos: Foram excluídos da pesquisa os docentes que não possuíam vínculo direto com os cursos de Técnico em Informática ou Licenciatura Intercultural Indígena, considerando que suas experiências poderiam não ser aplicáveis ao contexto investigado;

Esses critérios foram definidos com o intuito de assegurar que a amostra fosse composta por participantes capazes de contribuir de maneira significativa para os objetivos da pesquisa, ao mesmo tempo em que se respeitavam os princípios éticos e os direitos dos envolvidos no processo investigativo.

Além disso, a delimitação criteriosa do público participante possibilitou maior consistência metodológica e confiabilidade aos dados obtidos, favorecendo análises mais precisas e fundamentadas. Tal cuidado também contribuiu para a coerência entre os procedimentos adotados e o problema de pesquisa proposto, fortalecendo a validade científica do estudo.

3.3 Técnicas de geração de dados

Nesta seção, são descritas as técnicas utilizadas para a geração dos dados. Conforme Severino (2007), tais técnicas correspondem a procedimentos operacionais que facilitam a execução da pesquisa e são aplicáveis em estudos que adotam distintas metodologias e epistemologias. Assim, esta pesquisa fez uso de entrevistas semiestruturadas e questionários, ambos elaborados pelo autor do estudo. Além disso, durante o desenvolvimento da investigação, empregou-se também a técnica de observação direta.

A aplicação dos questionários e das entrevistas semiestruturadas constituiu a etapa de pesquisa de campo. De acordo com Lakatos e Marconi (2002), essa metodologia é empregada com o propósito de obter informações e conhecimentos sobre um determinado problema, visando à busca de uma solução, à verificação de uma hipótese ou, ainda, à descoberta de novos fenômenos e suas inter-relações.

O emprego da entrevista semiestruturada justificou-se por seu uso extensivo como técnica de geração de dados em pesquisas no campo das ciências humanas e da educação. Tal metodologia mostrou-se especialmente valiosa para a análise de aspectos particulares do comportamento comunitário. Rosa e Arnoldi (2006, p. 2017) observam que:

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo.

O emprego da entrevista esteve alinhado ao objetivo do pesquisador de captar os valores e comportamentos dos participantes da pesquisa, enriquecendo, assim, a análise dos dados. Essa abordagem está em conformidade com as observações de Ribeiro (2008, p. 141):

A entrevista é a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

A entrevista semiestruturada, empregada nesta pesquisa, foi realizada com dois docentes do NAAF do IFPI, dois docentes do NEABI do IFPI e quatro estudantes/professores do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do IFPI. O objetivo foi identificar quais temáticas contemporâneas poderiam ser incorporadas ao currículo das aulas de Educação Física, conforme detalhado no Apêndice A.

A entrevista foi conduzida de maneira presencial, o que proporcionou uma interação direta entre o entrevistador e o entrevistado, o que favoreceu a coleta de informações mais detalhadas e espontâneas. O registro das respostas foi realizado utilizando um gravador de áudio, o que garantiu que todo o conteúdo fosse capturado com precisão e permitiu uma posterior transcrição fiel dos dados. Esse método de registro facilitou a análise minuciosa das falas e garantiu que nenhum detalhe relevante fosse perdido durante o processo.

Na sequência, o questionário emergiu como o instrumento subsequente para a geração de dados. Esse instrumento foi definido por Severino (2007) como um conjunto de questões estruturadas de forma sistemática, com a finalidade de obter informações escritas dos indivíduos investigados, visando à compreensão de suas perspectivas sobre os temas em análise.

A utilização do questionário apresentou benefícios notáveis, permitindo sua aplicação a um grande número de participantes, sem limitações geográficas, de forma ágil, uniforme e econômica. Conforme destacado por Kirakowski (2013), uma vantagem primordial do questionário reside no fato de que ele elicia respostas diretas sob a perspectiva do usuário, constituindo-se assim em um recurso fidedigno para a aquisição de feedback de uma amostra representativa da população.

O questionário, composto por perguntas fechadas dos tipos dicotômicas, de múltipla escolha e escala Likert, foi aplicado aos estudantes do segundo ano do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, regularmente matriculados no IFPI, Campus Floriano. O objetivo foi identificar a relevância da inclusão de esportes de origem indígena no currículo escolar e seu impacto na percepção dos estudantes acerca da diversidade cultural (conforme Apêndice B). Os questionários, em formato impresso, foram aplicados em sala de aula.

De forma sintética, a geração de dados nesta pesquisa ocorreu por meio de três instrumentos principais: entrevistas semiestruturadas, questionários e observação direta. As entrevistas foram organizadas a partir de um roteiro flexível,

composto por questões abertas, permitindo aprofundar as percepções dos docentes e estudantes/professores acerca da inserção de práticas corporais de matriz indígena no currículo da Educação Física.

O questionário, por sua vez, foi estruturado com perguntas fechadas, contemplando itens dicotômicos, de múltipla escolha e escala Likert, com o objetivo de identificar a percepção dos estudantes sobre diversidade cultural e relevância pedagógica dos esportes indígenas. A observação direta complementou os dados, possibilitando ao pesquisador acompanhar as práticas desenvolvidas e registrar aspectos do comportamento, da interação e do envolvimento dos participantes durante as atividades propostas.

3.4 Procedimentos de interpretação e de análise de dados

Os dados obtidos por meio das perguntas realizadas durante as entrevistas foram submetidos à Análise de Conteúdo (AC). Esse método foi empregado com o objetivo de interpretar, de forma sistemática e objetiva, o material gerado, possibilitando uma compreensão mais aprofundada dos dados. Conforme Bardin (2016, p. 44), a AC consiste em um conjunto de...

Técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A autora, ainda, define a AC como uma metodologia de pesquisa que visa à definição objetiva, minuciosa e quantitativa do conteúdo explícito na comunicação. A autora argumenta que a AC, enquanto método interpretativo, navega entre o rigor da objetividade e a riqueza da subjetividade, conforme expresso em sua obra.

A organização da análise desenvolveu-se em distintas etapas: a pré-análise, a exploração do material e a interpretação dos dados, conforme ilustrado na Figura 12. Essa estrutura metodológica possibilitou uma abordagem sistemática e detalhada do material em estudo, garantindo a precisão e a validade dos resultados obtidos. Esse procedimento favoreceu a identificação de padrões, categorias e significados relevantes presentes nas informações analisadas.

Figura 12 – Etapas da AC de Bardin

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A pré-análise constitui a etapa inicial de organização. Conforme Bardin (2016), essa fase representa um momento de intuições e tem como objetivo operacionalizar e sistematizar as noções preliminares, conduzindo a um delineamento claro das etapas subsequentes dentro de um plano analítico.

Na etapa subsequente, dedicada à exploração do material, procedeu-se a uma análise aprofundada do corpus da pesquisa, buscando-se compreender os significados atribuídos pelos participantes. Identificaram-se, então, ideias e situações recorrentes ou isoladas, das quais emergiram categorias similares ou distintas. Nesse estágio, definiram-se as unidades de registro e de contexto.

Bardin (2016) descreve a unidade de registro como o elemento de significado a ser codificado, equivalente ao segmento de conteúdo que serve de base para a categorização e indexação, exemplificando com palavras, temas, objetos, referentes, personagens, eventos e documentos do corpus, o que facilita a identificação de pontos de convergência e divergência entre os sujeitos da pesquisa.

Quanto às unidades de contexto, estas funcionaram como elementos de compreensão para a codificação das unidades de registro, correspondendo a segmentos da comunicação de dimensões mais abrangentes, que permitiram a interpretação precisa do significado das unidades de registro. Por exemplo, uma frase pôde ser considerada uma unidade de contexto para uma palavra, e um parágrafo, para um tema, podendo também representar os locais dos eventos mencionados nas unidades de registro (Bardin, 2016).

Na terceira etapa, o tratamento dos dados, bem como a inferência e a interpretação, conduziram ao desenvolvimento de categorias analíticas. Essas categorias compilaram informações provenientes dos diversos documentos que compuseram o corpus da pesquisa, com o objetivo de relacionar e sistematizar os

fatos de acordo com os objetivos e as questões orientadoras do estudo. Esse processo possibilitou a realização de inferências para discussões futuras. Nesse estágio, torna-se essencial a interpretação, a reflexão e a análise crítica das informações obtidas, ultrapassando o conteúdo explicitamente expresso (Bardin, 2016).

A partir dos dados gerados pelos questionários aplicados aos estudantes, foram definidas categorias de análise que orientaram a organização e a interpretação do material empírico. Essas categorias foram construídas com o objetivo de sistematizar as percepções dos discentes acerca da inserção dos esportes de matriz indígena no contexto da Educação Física escolar, considerando os aspectos culturais, educativos e sociais envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, as categorias de análise contemplaram a valorização da diversidade cultural e o combate ao preconceito; o reconhecimento do potencial educativo e inclusivo dos esportes indígenas; a importância dessas práticas para a formação integral e a inclusão social; bem como o nível de conhecimento e interesse dos estudantes pelas práticas esportivas de matriz indígena. Tais categorias possibilitaram compreender a relevância pedagógica e social da temática no currículo da Educação Física.

No que se refere às entrevistas realizadas com os docentes e estudantes-professores, as categorias de análise foram construídas a partir da compreensão docente sobre a inserção dos esportes indígenas no currículo da Educação Física; dos desafios e possibilidades para a implementação dessas práticas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica; e da contribuição dos esportes indígenas para a inclusão e a valorização cultural no ambiente escolar.

Tais categorias possibilitaram a sistematização das narrativas dos participantes, orientando a análise interpretativa e subsidiando as discussões desenvolvidas no capítulo de resultados, em consonância com os objetivos da pesquisa.

Diante do exposto, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa mostraram-se adequados aos objetivos propostos e ao fenômeno investigado, possibilitando uma compreensão aprofundada das percepções e experiências dos sujeitos participantes.

A articulação entre a abordagem qualitativa, o estudo de caso, as técnicas de geração de dados e os procedimentos de análise permitiu construir um percurso

investigativo coerente, ético e consistente. Assim, a metodologia empregada assegurou o rigor científico necessário à pesquisa, ao mesmo tempo em que favoreceu a produção de conhecimentos socialmente referenciados, em consonância com os pressupostos do mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

3.5 PRODUTO EDUCACIONAL

A elaboração de um produto educacional é uma exigência do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), que busca articular teoria e prática no contexto da Educação Profissional e Tecnológica brasileira. Nesse sentido, o produto educacional desenvolvido nesta pesquisa tem como base os conhecimentos construídos ao longo da investigação e visa responder às demandas formativas identificadas no contexto do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus Floriano.

A proposta adota uma abordagem interdisciplinar e valoriza os saberes dos estudantes, com foco na valorização da diversidade cultural e na promoção de práticas pedagógicas alinhadas aos direitos dos povos originários do Brasil. O desenvolvimento e os objetivos do produto serão detalhados a seguir.

3.5.1 Descrição do produto educacional

O produto educacional desenvolvido nesta pesquisa intitula-se Raízes em Movimento: Guia de Jogos e Brincadeiras dos Povos Originários do Brasil – com um olhar para o Piauí. Trata-se de um material didático em formato digital, elaborado com o objetivo de apresentar jogos de matriz indígena por meio da sistematização de cinco modalidades tradicionais: arco e flecha, corrida de toras, arremesso de lança, cabo de guerra e zarabatana.

O guia foi concebido a partir dos resultados obtidos na pesquisa de mestrado realizada no âmbito do PROFEPT. Os dados e reflexões produzidos serviram de fundamento para o planejamento das atividades formativas desenvolvidas com os estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus Floriano. Inicialmente, os discentes participaram de uma palestra sobre a cultura indígena em seus múltiplos aspectos, seguida por uma vivência prática de uma

das modalidades abordadas, em um ambiente que valorizou a escuta, o respeito e a cooperação.

Mais do que agentes receptores, os estudantes atuaram como sujeitos ativos do processo, contribuindo com suas experiências, percepções e saberes para a construção coletiva do conhecimento. O guia, portanto, não apenas apresenta os modos de jogar e as possibilidades pedagógicas de cada prática, mas também se propõe como um instrumento pedagógico e social que promove o reconhecimento da diversidade cultural, o estímulo ao pertencimento e a valorização da identidade e da ancestralidade. Ao ressignificar esses jogos no contexto escolar, o produto contribui para o fortalecimento de práticas educativas antirracistas, inclusivas e transformadoras.

3.5.2 Finalidade e justificativa do produto

O objetivo central na concepção deste produto educacional foi promover uma vivência pedagógica significativa aos estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus Floriano, que promovesse o reconhecimento de suas identidades e o respeito à diversidade cultural. Diante da invisibilização histórica dos povos originários nos currículos escolares, este guia buscou promover a valorização dos saberes indígenas por meio da prática corporal e da reflexão crítica.

Nesse processo, procurou-se não apenas apresentar jogos e brincadeiras tradicionais, mas proporcionar aos estudantes a vivência desses saberes em uma perspectiva de pertencimento e transformação. Os jogos, enquanto expressões culturais, foram tratados como instrumentos de aprendizagem, resistência e diálogo intercultural.

Ao participarem das atividades propostas, os estudantes tiveram a oportunidade de experienciar valores como respeito, cooperação, empatia e coletividade, além de reconhecerem a riqueza dos saberes indígenas presentes na formação social brasileira. Assim, este produto educacional transcende sua função instrumental e se firma como uma proposta formativa, crítica e emancipadora, orientada à construção de uma escola democrática, plural e socialmente comprometida.

Além disso, contribui para a construção de uma escola intercultural e antirracista, comprometida com o respeito às múltiplas formas de viver e aprender, valorizando o corpo como território de saberes. Ao articular teoria e prática por meio da linguagem do movimento, o guia se apresenta como uma ferramenta pedagógica potente para promover a educação das relações étnico-raciais no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

3.5.3 Proposta de plano de desenvolvimento e aplicabilidade do produto educacional

Esta seção descreve o processo de desenvolvimento do produto educacional, que se deu por meio da realização de uma palestra e de uma vivência prática sobre os esportes de matriz indígena. Com base no referencial teórico anteriormente discutido, a construção do produto foi organizada em duas etapas, diretamente vinculadas à necessidade de atender aos objetivos previamente estabelecidos ao longo da pesquisa.

Assim, a partir de uma análise aprofundada do objeto de estudo e da problemática envolvida, tornou-se necessário elaborar uma sequência de atividades voltadas à concretização dos objetivos da pesquisa. Nesse contexto, optou-se pela realização de uma palestra e de uma vivência prática, com o propósito de estimular a reflexão crítica, a experiência direta e a construção de sentido por parte dos estudantes diante das tradições corporais dos povos originários.

Com as propostas devidamente alinhadas, foi sistematizada a metodologia para a aplicação das atividades, com a definição de cronogramas, seleção de recursos materiais e estabelecimento de estratégias de registro — como fotografias e vídeos — que serviriam de suporte à documentação do produto. O processo de construção do produto educacional foi marcado pela realização de uma palestra e uma vivência prática que, organizadas cronologicamente, corresponderam às seguintes atividades e/ou ações:

- a) Palestra introdutória abordando a história e a presença dos povos indígenas no Brasil e no estado do Piauí, destacando também a trajetória dos esportes de matriz indígena e sua importância no cenário educacional contemporâneo;
- b) Vivência prática, com destaque para a realização do cabo de guerra, acompanhada da produção de registros audiovisuais (fotografias e vídeos) pelos estudantes;

c) realização da entrega de premiações, seguida pela socialização das experiências vivenciadas e pela confraternização final, contemplando momentos de fala, reflexão coletiva e registros multimídia destinados à incorporação no produto educacional.

A atividade inicial concentrou-se na realização de uma palestra introdutória sobre a história e a presença dos povos indígenas no Brasil e, em especial, no estado do Piauí. Além disso, foram abordadas as origens e a trajetória dos esportes de matriz indígena, destacando sua importância no contexto educacional atual. Conforme apresentado na figura 13.

Figura 13 – Palestra sobre a história e a presença dos povos indígenas no Brasil e no Piauí



Fonte: Elaboração do autor (2025).

Conduzida pelo professor pesquisador, a palestra ofereceu aos estudantes um panorama histórico e sociocultural da diversidade dos povos originários, suas tradições, línguas e modos de vida, com ênfase nos grupos presentes no território piauiense, — Tabajara, Tapuio-Itamaraty, Kariri, Akroá-Gamela, Guajajara, Warao e Gueguê.

Durante a exposição, o professor destacou a relevância dos esportes indígenas enquanto expressões culturais, espirituais e educativas, ressaltando seus significados simbólicos, os valores que transmitem e suas profundas conexões com a natureza. Foram abordados temas como a espiritualidade dos povos originários, a articulação entre corpo, território e ancestralidade, bem como o papel pedagógico dessas práticas na formação integral dos estudantes.

A palestra também contemplou a Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura indígena nos currículos escolares, evidenciando sua importância na promoção de uma educação plural, intercultural e comprometida com a valorização da diversidade.

Além disso, foram compartilhadas informações sobre a origem e a trajetória dos Jogos dos Povos Indígenas, instituídos em 1996, destacando suas modalidades tradicionais — como corrida de toras, arremesso de lança, arco e flecha, luta corporal e zarabatana — e os significados simbólicos atribuídos a cada prática. Também foram apresentados registros das edições nacionais e internacionais já realizadas.

O principal objetivo dessa atividade foi estimular o conhecimento e a reflexão crítica dos estudantes sobre a valorização e preservação dos saberes indígenas, evidenciando que o esporte, para além do gesto físico, constitui uma poderosa expressão de cultura, identidade e resistência. Como ilustrado na figura 14.

Figura 14 – Estudantes assistindo à palestra sobre a história e a presença dos povos indígenas no Brasil e no Piauí



Fonte: Elaboração do autor (2025).

Durante a palestra, houve momentos significativos de diálogo e participação dos professores convidados, cujas contribuições ampliaram as discussões com reflexões valiosas sobre a valorização da cultura indígena no ambiente escolar. O professor Doutor Márcio Aurélio, orientador da pesquisa, ressaltou o papel fundamental da Educação Profissional e Tecnológica na construção de uma formação

integral, pautada no reconhecimento e respeito à diversidade cultural que compõe o Brasil.

Já o professor Silvino Marques, coordenador do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPI, destacou a importância de práticas pedagógicas que articulem corpo, cultura e conhecimento, ressaltando o valor dos esportes indígenas como ferramentas de inclusão e de promoção de aprendizagens significativas. As contribuições dos docentes enriqueceram o debate, ampliando a compreensão dos estudantes sobre o tema e evidenciando a interdisciplinaridade e o compromisso coletivo com uma educação plural, sensível e humanizadora. Como pode ser observado na figura 15.

Figura 15– Contribuições do professor orientador e do coordenador durante a palestra



Fonte: Elaboração do autor (2025).

A partir dessa contextualização, o ministrante deu continuidade à atividade com a apresentação de dados, imagens e infográficos que ilustram a diversidade dos povos indígenas no Brasil e no estado do Piauí, além de evidenciar a presença e o reconhecimento dessas culturas nas políticas educacionais e esportivas do país. Foram exibidos mapas de distribuição populacional, gráficos sobre as línguas indígenas e registros das edições dos Jogos dos Povos Indígenas, proporcionando aos estudantes uma visão ampla e enriquecedora sobre a pluralidade e a riqueza cultural dos povos originários.

A atividade promoveu a interação e o diálogo crítico entre os participantes, que tiveram a oportunidade de compartilhar suas percepções sobre a representatividade indígena na sociedade brasileira. As reflexões abordaram questões como identidade, preservação cultural, espiritualidade e respeito à diversidade. Esse momento de troca de saberes revelou-se significativo, permitindo aos estudantes reconhecerem os esportes indígenas como expressões de resistência, pertencimento e valorização das culturas ancestrais.

Após os momentos de exposição e debate, o professor sugeriu uma atividade preparatória para a vivência prática, com o intuito de estimular o engajamento dos estudantes e fortalecer sua conexão com a temática indígena. A turma foi organizada em quatro equipes, e cada grupo teve a missão de escolher um nome de origem indígena e justificar sua escolha, evidenciando o significado simbólico e os valores culturais vinculados ao nome selecionado.

A proposta teve como finalidade incentivar a criatividade, a investigação e o reconhecimento da diversidade linguística e cultural dos povos indígenas, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento. Além disso, a dinâmica funcionou como elo entre a abordagem teórica da palestra e a vivência prática, possibilitando que os alunos incorporassem elementos simbólicos da cultura indígena à identidade de seus respectivos grupos.

As equipes apresentaram nomes carregados de representatividade e profundo significado simbólico. A **Equipe Ybyrá** escolheu um termo de origem tupi-guarani que significa “árvore”, símbolo de força, vida e conexão com a natureza — valores que, segundo os integrantes, expressam “raízes fortes e ideias que vão crescer juntas”. A **Equipe Tupinambá** justificou sua escolha ao homenagear um povo tradicional, reconhecido pela coragem e pelo espírito coletivo.

A **Equipe Arandu**, cujo nome remete à sabedoria, conhecimento e inteligência, destacou a relevância da busca contínua pelo aprendizado. Por fim, a **Equipe Xavantes** optou por esse nome por considerá-lo representativo da força e união do grupo, inspirando-se na organização social e no espírito comunitário desse povo indígena.

Essa atividade desempenhou um papel importante no fortalecimento do sentimento de pertencimento simbólico e da sensibilidade cultural dos estudantes, preparando-os de forma significativa para a próxima etapa da aplicação do produto

educacional — a vivência prática do jogo indígena “cabo de guerra”. Conforme apresentado na figura 16.

Figura 16— Estudantes apresentando os nomes das equipes durante atividade preparatória da vivência prática



Fonte: Elaboração do autor (2025).

Na segunda etapa da implementação do produto educacional, o professor pesquisador conduziu a vivência prática do jogo de matriz indígena “**Cabo de guerra**”, em formato de competição. Essa atividade teve como objetivo oferecer aos estudantes uma experiência lúdica e significativa, permitindo que os valores simbólicos, espirituais e coletivos das práticas corporais indígenas fossem vivenciados de maneira concreta e integrada ao contexto educativo.

Antes do início da competição, cada equipe apresentou o nome escolhido na etapa anterior e participou do sorteio que definiu a ordem das disputas. A organização dos grupos, os gestos de cooperação e o entusiasmo demonstrado pelos participantes evidenciaram o caráter inclusivo e coletivo da atividade. As fotografias a seguir registram as quatro equipes formadas pelos estudantes, acompanhadas de seus respectivos nomes e significados atribuídos. Conforme ilustrado nas Figuras 17, 18, 19 e 20. Esses registros visuais contribuem para documentar a participação ativa dos estudantes e reforçam a dimensão pedagógica da experiência vivenciada.

Figura 17 – Equipe Arandu: termo tupi-guarani que significa “sabedoria” ou “conhecimento”



Fonte: Elaboração do autor (2025).

Figura 18 – Equipe Xavantes: nome representativo da força e da união comunitária



Fonte: Elaboração do autor (2025).

Figura 19 – Equipe Tupinambá: referência a um povo tradicional, símbolo de coragem e coletividade



Fonte: Elaboração do autor (2025).

Figura 20 – Equipe Ybyrá: “árvore”, símbolo de força e conexão com a natureza



Fonte: Elaboração do autor (2025).

Durante a realização do Cabo de Guerra, foi notável o envolvimento e a entrega dos estudantes, que vivenciaram a atividade para além da dimensão competitiva, reconhecendo nela uma expressão de celebração, pertencimento e respeito mútuo. A prática possibilitou aos alunos experimentar, tanto corporal quanto simbolicamente, valores essenciais das culturas indígenas, como cooperação, solidariedade, equilíbrio e senso de coletividade.

As imagens e vídeos dessa vivência podem ser acessados por meio do QR Code abaixo (figura 21), que direciona ao registro audiovisual do evento, possibilitando a visualização completa da atividade prática realizada pelos estudantes. Como pode ser acessado no QR Code

Figura 21- “Assista à prática do cabo de guerra escaneando este QR code”.

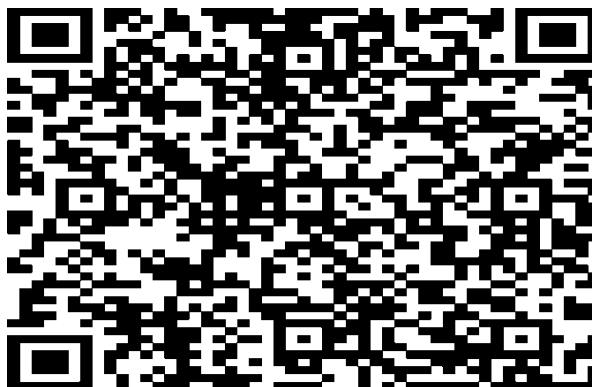


Figura 22 – Estudantes participando da vivência prática do jogo indígena “Cabo de Guerra”



Fonte: Elaboração do autor (2025).

A vivência prática também proporcionou reflexões significativas sobre a importância de reconhecer e valorizar as manifestações corporais tradicionais como expressões do patrimônio cultural imaterial dos povos originários. A experiência evidenciou que o esporte indígena vai além da dimensão competitiva, configurando-

se como uma poderosa forma de expressão cultural e resistência identitária, na qual corpo, natureza e espiritualidade se entrelaçam na construção do conhecimento e no fortalecimento da coletividade.

Com o intuito de compreender a percepção dos estudantes sobre as atividades realizadas, o professor pesquisador conduziu uma escuta individual com os integrantes de cada equipe. Durante esse momento, foi solicitado que respondessem à seguinte pergunta: “Qual foi a sua percepção sobre a prática vivenciada no evento ‘Raízes em Movimento’?”

As respostas evidenciaram o entusiasmo, o engajamento e a aprendizagem significativa proporcionados pela vivência dos esportes de matriz indígena. De maneira geral, os estudantes ressaltaram a relevância do trabalho colaborativo, da integração entre os colegas, da valorização das culturas originárias e do caráter educativo e inclusivo da proposta desenvolvida.

A seguir, apresentam-se alguns dos principais registros dos participantes, organizados por equipe:

Equipe Ybyrá – “árvore”, símbolo de força e conexão com a natureza

Y1 – “Gostei bastante da atividade, me lembrou das brincadeiras feitas nas aulas de Educação Física do ensino fundamental. Achei muito divertido, principalmente o fato das equipes terem sido formadas de forma aleatória, então mesmo eu não tendo uma grande intimidade com todos, foi muito legal nos unir para um único propósito, que era ganhar.”

Y2 – “Foi uma experiência nova e diferente no bom sentido, nunca tinha participado de nada igual.”

Y3 – “Foi ótima, pois fez com que todos trabalhassem em equipe e tivessem uma boa convivência.”

Y4 – “A prática da brincadeira cabo de guerra, de originalidade indígena, foi de extrema importância, pois remete às tradições, culturas e rituais religiosos e sociais de diversos povos originários.”

Y5 – “A minha percepção sobre a atividade prática foi bem positiva, onde consegui me divertir e ampliar minha visão sobre a atividade e suas origens.”

Equipe Tupinambá – “povo verdadeiro”, representação da força e da coletividade

T1 – “Achei a brincadeira cabo de guerra muito legal, pois só poderíamos ganhar se trabalhássemos em equipe.”

T2 – “Foram atividades de grande importância, principalmente para conhecermos e valorizarmos as culturas presentes no nosso país e região.”

T3 – “A atividade foi bem interessante, fortaleceu nossa ideia de trabalho em equipe e nos deu a oportunidade de aprender mais.”

T4 – “Achei muito legal a atividade escolhida, me faltou força, mas sobrou vontade de repetir.”

T5 – “Foi uma atividade divertida, diferente e que me proporcionou momentos de união com meus colegas.”

Equipe Arandu – “sabedoria”, termo tupi-guarani que representa o conhecimento e o aprendizado

A1 – “Gostei bastante, achei uma experiência enriquecedora, pois tive a oportunidade de aprender mais sobre a cultura indígena juntamente com meus colegas.”

A2 – “A brincadeira cabo de guerra mostra aos envolvidos a importância do trabalho em equipe, trazendo um espírito de união.”

A3 – “Foi uma experiência nova pra mim, muito boa e produtiva.”

A4 – “É uma experiência enriquecedora, nos faz repensar mais, entender que algumas atividades nas tribos eram em busca da união, e isso gerou união em nós também.”

A5 – “Gostei bastante da atividade, mesmo sem ter ganho, me sinto animado para participar de outra atividade da mesma.”

Equipe Xavantes – nome escolhido por representar força, união e resistência

X1 – “As práticas foram ótimas e deveriam ser realizadas mais vezes.”

X2 – “Gostei das atividades e entendi mais da história do povo indígena no Brasil.”

X3 – “A prática esportiva foi uma experiência muito positiva para todos nós, ajudou a fortalecer o trabalho em equipe e a comunicação.”

X4 – “A atividade me proporcionou momentos de reflexão, alegria e união com meus amigos, foi muito legal ver todo mundo se empenhando e buscando não só ganhar, mas ajudar sua equipe.”

X5 – “Foi uma experiência bacana, nunca tinha participado de algo parecido; o espaço foi bem escolhido ao ponto de me sentir envolvida na atividade como um todo.”

As percepções compartilhadas pelos estudantes evidenciam que o produto educacional **“Raízes em Movimento: Guia de Jogos e Brincadeiras dos Povos Originários do Brasil, com um olhar para o Piauí”** cumpriu com êxito seus propósitos formativos, promovendo a interação, a cooperação e a valorização da diversidade cultural. Os relatos demonstram a força pedagógica dos esportes de matriz indígena como ferramentas de aprendizagem significativa e de fortalecimento da identidade cultural no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

A etapa seguinte da execução do produto educacional concentrou-se na cerimônia de premiação e encerramento das atividades do evento, marcada pela valorização simbólica dos estudantes e pela celebração da cultura indígena vivenciada nas fases anteriores. O propósito central desse momento foi reconhecer o empenho das equipes participantes e reforçar os vínculos de pertencimento, cooperação e respeito mútuo cultivados ao longo de todo o processo formativo.

O evento foi marcado pela entrega de troféus e medalhas às equipes vencedoras da competição do jogo de matriz indígena Cabo de Guerra. Esse gesto simbólico de premiação representou o reconhecimento do esforço coletivo e das conquistas individuais, reafirmando valores fundamentais das práticas corporais indígenas, como solidariedade, união, equilíbrio e senso de coletividade.

A cerimônia foi conduzida pelo professor pesquisador, contando com a presença do professor orientador da pesquisa e do coordenador do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPI. O momento foi permeado por manifestações de alegria e integração entre estudantes, docentes e a comunidade escolar, reafirmando o caráter educativo e cultural do produto desenvolvido. Como pode ser observado nas Figuras 23 e 24.

Esse cenário evidencia a relevância de ações pedagógicas que ultrapassam os limites da sala de aula e promovem experiências formativas significativas. A participação coletiva reforçou o sentimento de valorização cultural e de reconhecimento das identidades presentes no espaço escolar. Além disso, a atividade contribuiu para fortalecer vínculos institucionais e estimular práticas educativas pautadas na inclusão e no respeito à diversidade. A interação entre os diferentes sujeitos envolvidos demonstrou o potencial transformador de iniciativas que articulam conhecimento, cultura e vivência. Tais momentos consolidam aprendizagens que dialogam com a formação humana integral dos estudantes. Assim, a cerimônia constituiu-se como um marco simbólico de culminância do processo formativo vivenciado.

Figura 23– Troféu utilizados na cerimônia de premiação do evento “Raízes em Movimento”



Fonte: Elaboração do autor (2025).

Figura 24 – Medalhas entregues aos estudantes durante a cerimônia de premiação do evento “Raízes em Movimento”



Fonte: Elaboração do autor (2025).

Durante a cerimônia, as premiações foram entregues simbolicamente pelos docentes envolvidos. O professor orientador foi responsável por conceder as medalhas e o troféu à equipe vice-campeã, enquanto o coordenador do curso realizou a entrega correspondente à equipe campeã. Esse gesto ritualizado destacou a relevância de reconhecer as conquistas dos estudantes, valorizando não apenas o desempenho físico, mas também o respeito aos saberes tradicionais e à diversidade cultural experienciada ao longo do evento. Observa-se nas Figuras 25,26,27 e 28.

Figura 25 – Entrega das medalhas à equipe vice-campeã pelo professor orientador da pesquisa



Fonte: Elaboração do auto (2025).

Figura 26– Entrega do Troféu à equipe vice-campeã pelo professor orientador da pesquisa



Fonte: Elaboração do autor (2025).

Figura 27– Entrega das medalhas à equipe campeã pelo coordenador do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio



Fonte: Elaboração do autor (2025).

Figura 28 – Entrega do Troféu à equipe campeã pelo coordenador do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio



Fonte: Elaboração própria (2025).

Na sequência, o professor pesquisador conduziu um momento de agradecimento e reflexão, enfatizando o papel dos esportes indígenas como ferramentas pedagógicas voltadas à inclusão e à valorização da diversidade cultural. O encerramento foi registrado por meio de fotografias das equipes campeãs ao lado do pesquisador, simbolizando a culminância das ações desenvolvidas ao longo da implementação do produto educacional. Conforme as figuras 29 e 30.

Figura 29 – Professor pesquisador com a equipe vice-campeã do jogo “Cabo de Guerra”



Fonte: Elaboração do autor (2025).

Figura 30 – Professor pesquisador com a equipe campeã do jogo “Cabo de Guerra”



Fonte: Elaboração do autor (2025).

Para encerrar o evento, o grupo participou de um momento de confraternização e integração, com atividades livres e uma vivência de pesca no local. Essa atividade final teve como propósito fortalecer os vínculos entre os participantes e intensificar a conexão com a natureza — elemento essencial na cosmovisão dos povos indígenas. A prática da pesca foi vivenciada como um gesto de partilha, paciência e equilíbrio,

valores profundamente enraizados nas culturas originárias e plenamente alinhados à proposta educativa do produto. Como pode ser observado na figura 31.

Figura 31 – Atividade de integração e vivência de pesca com os estudantes participantes.



Fonte: Elaboração do autor (2025).

Esse momento favoreceu reflexões profundas sobre a relação entre o ser humano e a natureza, ressaltando que aprender com os povos indígenas implica reconhecer outras formas de existência, convivência e respeito ao meio ambiente. Dessa forma, a concretização do produto educacional “Raízes em Movimento” se revelou como uma vivência interdisciplinar, cultural e formativa, integrando corpo, cultura e conhecimento na construção de uma educação integral e inclusiva.

A aplicação do produto evidenciou que a inserção dos esportes de matriz indígena no contexto da Educação Profissional e Tecnológica configura-se como uma prática pedagógica potente, capaz de valorizar os saberes ancestrais, fortalecer os laços sociais e promover a diversidade cultural. Assim, reafirma-se a relevância de iniciativas que articulam tradição e contemporaneidade, reconhecendo a escola como um espaço de diálogo, respeito mútuo e transformação social.

3.5.4 Validação do Produto Educacional

Após o cumprimento das etapas de planejamento, construção, aplicação e sistematização, o produto educacional intitulado “**Raízes em Movimento: Guia de**

Jogos e Brincadeiras dos Povos Originários do Brasil, com um olhar para o Piauí” será submetido ao processo de validação durante a defesa final da dissertação.

A validação será realizada pelos membros da banca examinadora, a partir do envio de uma ficha de avaliação contendo critérios relacionados às seguintes dimensões:

- a) Aderência do produto ao projeto de pesquisa e à linha temática do PROFEPT;
- b) Potencial de replicabilidade do guia em diferentes contextos da Educação Profissional e Tecnológica;
- c) Impacto das atividades propostas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes;
- d) Abrangência territorial e relevância social do material;
- e) Complexidade estrutural e coerência metodológica do guia;
- f) Aplicabilidade real no cotidiano escolar, considerando recursos e tempos disponíveis;
- g) Acessibilidade do material ao público-alvo, com linguagem clara, inclusiva e respeitosa.

A análise crítica dos avaliadores contribuirá para o aprimoramento do produto, garantindo sua qualidade pedagógica, sua relevância social e sua viabilidade de implementação no cotidiano escolar da Educação Profissional e Tecnológica.

3.5.5 O produto educacional à luz dos critérios de avaliação dos Produtos Técnicos e Tecnológicos (PTT)

No contexto dos mestrados profissionais, especialmente no âmbito do ProfEPT, os Produtos Técnicos e Tecnológicos (PTT) assumem papel central na articulação entre produção de conhecimento acadêmico e intervenção qualificada na realidade educacional.

Diferentemente de pesquisas de natureza exclusivamente teórica, o produto educacional deve apresentar potencial de transformação das práticas pedagógicas, dialogando com demandas concretas dos sistemas educacionais e contribuindo para a melhoria da qualidade social da educação. Nesse sentido, a avaliação do produto educacional é orientada por critérios como impacto, abrangência, aplicabilidade e replicabilidade, os quais permitem aferir sua relevância social, pedagógica e institucional.

O produto educacional desenvolvido nesta pesquisa — materializado no guia desportivo escolar voltado às práticas corporais e esportes de matriz indígena no contexto da Educação Profissional e Tecnológica — foi concebido à luz desses critérios, buscando ir além de uma intervenção pontual e localizada, de modo a dialogar com agendas educacionais mais amplas, tanto no plano nacional quanto internacional.

Do ponto de vista do impacto social e educacional, o produto apresenta potencial significativo ao propor a inserção sistematizada de práticas corporais indígenas no currículo da Educação Física escolar. Ao valorizar saberes ancestrais historicamente marginalizados, o material contribui para o enfrentamento de perspectivas eurocêntricas ainda predominantes no ensino do esporte, promovendo uma educação intercultural, crítica e inclusiva.

Tal abordagem favorece a construção de ambientes educativos mais democráticos, nos quais a diversidade cultural é reconhecida como elemento constitutivo da formação humana integral. Ademais, o produto estimula reflexões sobre identidade, pertencimento, respeito às diferenças e justiça social, ampliando o alcance formativo da Educação Física para além do desenvolvimento técnico-motor.

No que se refere à abrangência, embora o produto tenha sido desenvolvido e aplicado no contexto específico do Instituto Federal do Piauí (IFPI), Campus Floriano, sua concepção teórico-metodológica não se restringe a esse território. O guia desportivo escolar foi elaborado de modo a possibilitar sua utilização em diferentes realidades da Educação Profissional e Tecnológica, em outros campi da Rede Federal, bem como em escolas das redes estaduais e municipais.

Além disso, apresenta potencial de uso em cursos de licenciatura e em programas de formação continuada de professores, ampliando seu alcance institucional. Essa característica confere ao produto uma abrangência que extrapola o contexto local de sua aplicação inicial, dialogando com diretrizes nacionais como o Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2034), especialmente no que se refere à valorização da diversidade cultural, à promoção da equidade e à construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Ademais, o produto se articula com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, em especial o ODS 4 (Educação de Qualidade), o ODS 10 (Redução das Desigualdades), o ODS 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis) e o ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes), ao

contribuir para a formação cidadã, o respeito às culturas tradicionais e o fortalecimento de práticas educacionais socialmente responsáveis.

No que diz respeito à aplicabilidade pedagógica, o produto educacional apresenta caráter eminentemente operacional, oferecendo subsídios concretos para sua implementação no cotidiano escolar. O guia desportivo escolar contempla orientações didáticas, sugestões metodológicas e possibilidades de organização das práticas corporais de matriz indígena, favorecendo sua incorporação ao planejamento curricular da Educação Física na Educação Profissional e Tecnológica.

Além do mais, o material respeita os contextos socioculturais e territoriais das instituições de ensino, possibilitando que o docente adapte as propostas às especificidades de seus estudantes, à infraestrutura disponível e às realidades locais, sem comprometer os princípios pedagógicos que fundamentam o produto.

Essa aplicabilidade reforça o caráter técnico do produto educacional enquanto PTT, uma vez que ele não se limita à reflexão teórica, mas se configura como um instrumento de intervenção pedagógica capaz de qualificar as práticas docentes e ampliar as possibilidades formativas no âmbito da EPT. Ao propor atividades que integram dimensões culturais, educativas e sociais do esporte, o produto contribui para a ressignificação da Educação Física escolar, alinhando-se à perspectiva da formação humana integral defendida no contexto dos mestrados profissionais.

No critério da replicabilidade, o produto educacional demonstra potencial de utilização em diferentes contextos educacionais, sem depender exclusivamente da presença do pesquisador para sua execução. O guia foi estruturado de forma flexível, permitindo adaptações conforme as realidades institucionais, regionais e culturais nas quais venha a ser aplicado. Essa flexibilidade possibilita, inclusive, a incorporação de outras práticas corporais tradicionais, indígenas ou não, respeitando os princípios de valorização cultural, inclusão e diálogo intercultural que fundamentam o produto.

A replicabilidade com adaptação contextual assegura que o produto possa ser apropriado por outros docentes e instituições, ampliando seu alcance e sua contribuição social. Dessa forma, o material não se esgota na experiência específica que o originou, mas se apresenta como uma proposta aberta, passível de ressignificação e atualização contínua, característica fundamental dos Produtos Técnicos e Tecnológicos no âmbito do mestrado profissional.

Em síntese, ao ser analisado à luz dos critérios de impacto, abrangência, aplicabilidade e replicabilidade, o produto educacional desenvolvido nesta pesquisa

evidencia sua consonância com os pressupostos do mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica. O guia desportivo escolar reafirma o compromisso do ProfEPT com a produção de conhecimentos socialmente referenciados, capazes de articular teoria e prática, responder a demandas concretas da educação básica e contribuir para a transformação das práticas pedagógicas.

Assim, o produto consolida-se como um PTT relevante, alinhado às agendas educacionais contemporâneas e orientado para a promoção da inclusão, da diversidade cultural e da justiça social no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção tem como finalidade apresentar e discutir os resultados da pesquisa, que teve como foco compreender o papel dos esportes de matriz indígena na construção de uma comunidade escolar inclusiva e transformadora entre os estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Piauí (IFPI) – Campus Floriano. A análise buscou evidenciar como essas práticas podem contribuir para a valorização da diversidade cultural e para a promoção da inclusão no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Para fins de organização e clareza analítica, os resultados foram estruturados em quatro categorias de análise oriundas dos questionários aplicados aos estudantes e três categorias provenientes das entrevistas realizadas com docentes e participantes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Essa sistematização possibilita compreender, de forma articulada, as diferentes percepções sobre a inserção dos esportes indígenas no ambiente escolar, considerando tanto o olhar discente quanto o docente.

Os dados analisados nesta seção foram produzidos a partir dos instrumentos de pesquisa previamente descritos, e sua interpretação foi orientada pela técnica de Análise de Conteúdo. A discussão dos resultados dialoga com o referencial teórico que fundamenta o estudo, buscando identificar percepções, sentidos e possibilidades relacionadas à valorização da diversidade cultural, à inclusão e à ressignificação das práticas corporais no âmbito da Educação Física escolar.

4.1 Análise dos questionários: a percepção dos estudantes

A etapa inicial da pesquisa consistiu na aplicação presencial de questionários aos estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo IFPI – Campus Floriano. O instrumento utilizado continha dez perguntas objetivas, distribuídas em dois itens dicotômicos, três de múltipla escolha e cinco estruturadas segundo a escala de Likert. As questões foram elaboradas com o propósito de captar as percepções dos discentes acerca da valorização da diversidade cultural e do papel dos esportes de matriz indígena no contexto escolar.

A aplicação do questionário teve como objetivo identificar a importância da inclusão dos esportes indígenas no currículo escolar e seu impacto na percepção dos estudantes em relação à diversidade cultural. Além disso, buscou-se compreender de que modo essas práticas podem contribuir para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva, plural e comprometida com o respeito às diferenças.

A escolha desse instrumento de coleta está respaldada em Severino (2013), que o caracteriza como um conjunto de questões sistematicamente estruturadas, voltadas à obtenção de informações sobre a visão dos participantes em relação a determinado fenômeno. Ademais, segundo Kirakowski (2013), o questionário se destaca por sua eficiência na coleta de dados de forma padronizada, ágil e econômica, permitindo a análise representativa e confiável das opiniões e atitudes de um número expressivo de respondentes.

A análise das respostas revelou percepções predominantemente positivas quanto à inserção dos esportes de matriz indígena no currículo escolar, evidenciando o reconhecimento de sua relevância na valorização da diversidade cultural, no enfrentamento de preconceitos e na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Com base nas respostas obtidas, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise:

- a) Valorização da diversidade cultural e combate ao preconceito;
- b) Reconhecimento do potencial educativo e inclusivo dos esportes indígenas;
- c) Importância dos esportes indígenas para a formação integral e a inclusão social; e
- d) Conhecimento e interesse dos estudantes pelas práticas esportivas indígenas.

Dessa forma, ao integrar os dados empíricos ao referencial teórico que sustenta esta investigação, procurou-se compreender a relevância da inserção dos esportes de matriz indígena no currículo escolar e seu reflexo nas percepções dos estudantes acerca da diversidade cultural, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

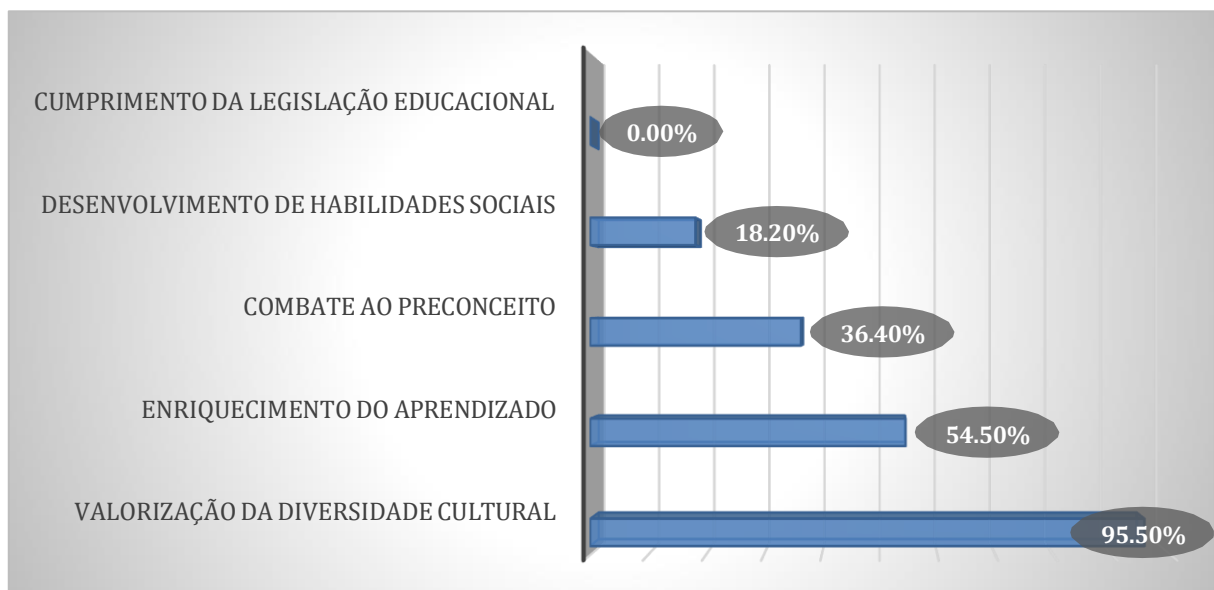
4.1.1 Valorização da diversidade cultural e combate ao preconceito

As duas questões iniciais do questionário tiveram como objetivo investigar a percepção dos estudantes quanto à relevância da inserção dos esportes de matriz indígena no currículo escolar, bem como suas possíveis contribuições para o enfrentamento do preconceito e a promoção da valorização da diversidade cultural.

Os dados apresentados no Gráfico 1 indicam que 95,5% dos participantes reconhecem a valorização da diversidade cultural como a principal contribuição dos esportes de matriz indígena no contexto escolar. Em seguida, 54,5% destacaram o enriquecimento do processo de aprendizagem, enquanto 36,4% associaram essas práticas ao enfrentamento do preconceito. Embora em menor proporção, 18,2% apontaram o desenvolvimento de habilidades sociais como uma dimensão complementar relevante.

Nenhum dos respondentes (0,0%) mencionou o cumprimento de legislações educacionais como benefício direto. Esses resultados evidenciam a percepção dos estudantes sobre o papel dos esportes indígenas na promoção da diversidade e na consolidação de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso às diferenças culturais.

Gráfico 1 – Percepção dos estudantes do IFPI – Campus Floriano (2025) sobre a importância da inclusão de esportes indígenas no currículo escolar



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa, 2025.

Observação: A questão permitia mais de uma alternativa de resposta.

A predominância de respostas que enfatizam a valorização cultural revela que os estudantes compreendem os esportes de matriz indígena como elementos mediadores de um processo educativo que transcende o aspecto físico, favorecendo

o reconhecimento da pluralidade identitária presente na sociedade brasileira. Essa percepção reforça o caráter pedagógico, simbólico e cultural dessas práticas, nas quais o corpo assume o papel de instrumento de memória e de expressão coletiva.

Conforme aponta Grando (2005), as práticas corporais dos povos indígenas — como danças e jogos rituais — constituem meios de transmissão de valores, saberes e significados que integram o patrimônio clânico e a cosmologia das comunidades originárias. Ao serem incorporadas ao ambiente escolar, essas manifestações permitem aos estudantes vivenciar processos educativos fundamentados na coletividade e no respeito às diferenças.

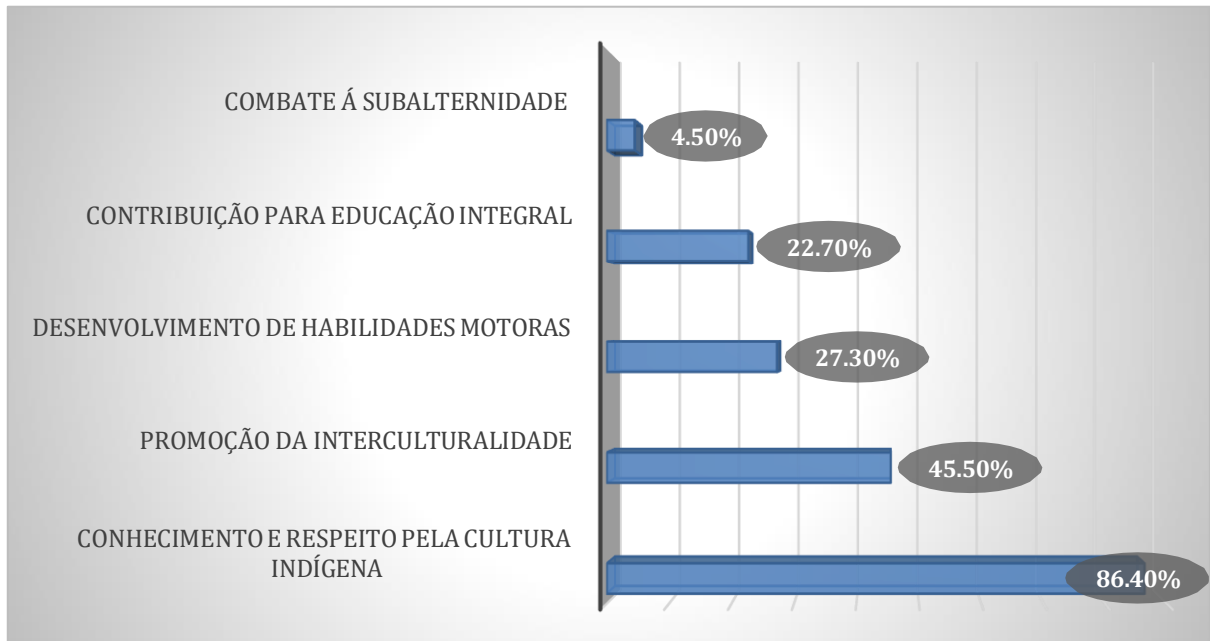
Nessa perspectiva, a inserção dos esportes de matriz indígena no currículo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) configura-se como uma expressão da educação intercultural crítica, conforme argumenta Candau (2014). Tal abordagem valoriza saberes tradicionalmente marginalizados e fomenta o diálogo entre distintos grupos socioculturais.

Segundo a autora, a escola deve assumir o papel de espaço de reconhecimento das diferenças e de enfrentamento das desigualdades, articulando os princípios de igualdade e diversidade em uma prática pedagógica comprometida com a justiça social e cultural.

Os dados apresentados no Gráfico 2 corroboram essa compreensão ao indicar que 86,4% dos participantes associam os esportes de matriz indígena ao fortalecimento do conhecimento e do respeito pela cultura indígena. Em seguida, 45,5% relacionam essas práticas à promoção da interculturalidade, enquanto 27,3% destacam seu papel no desenvolvimento de habilidades motoras.

Além disso, 22,7% apontam contribuições para a educação integral e 4,5% mencionam o enfrentamento da subalternidade. Esses resultados evidenciam que tais práticas são percebidas pelos estudantes como experiências educativas que vão além do aspecto físico, assumindo significativas dimensões éticas, sociais e culturais.

Gráfico 2 – Percepção dos estudantes do IFPI – Campus Floriano (2025) acerca do impacto da prática de esportes indígenas na formação dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa, 2025.

Observação: A questão permitia mais de uma alternativa de resposta.

Os resultados apontam que os estudantes reconhecem os esportes de matriz indígena como ferramentas de inclusão, promoção do diálogo intercultural e transformação social. Essa percepção está alinhada ao pensamento de Daniel Munduruku (2010), que concebe o conhecimento indígena como coletivo, relacional e libertador, por romper com a lógica individualista da sociedade ocidental e propor a construção de saberes compartilhados.

Tal perspectiva amplia a compreensão dessas práticas corporais como espaços de convivência, solidariedade e respeito mútuo, com potencial para enfrentar o preconceito e contribuir para a consolidação de uma educação decolonial.

No campo da antropologia, os estudos de Viveiros de Castro (1987,) e Mauss (1974) contribuem para a compreensão do corpo como um território simbólico e social. Entre os povos indígenas, o corpo é culturalmente construído, funcionando como expressão da identidade e da espiritualidade coletiva.

Nesse contexto, práticas corporais como a corrida de toras ou o uso do arco e flecha transcendem o exercício físico, configurando-se como atos educativos que manifestam pertencimento e valorização da diversidade. Ao serem integradas ao

ambiente escolar, essas práticas tornam-se instrumentos de diálogo intercultural e de enfrentamento aos preconceitos.

A abordagem de Boaventura de Sousa Santos (2010) sobre a ecologia de saberes é central para este debate, ao defender a coexistência entre diferentes epistemologias e o reconhecimento dos saberes indígenas como legítimos e indispensáveis à construção de uma educação mais equitativa e plural. A inclusão dos esportes de matriz indígena no currículo escolar representa, nesse sentido, uma ação concreta contra o epistemicídio — entendido pelo autor como a negação sistemática dos conhecimentos tradicionais —, promovendo o reconhecimento do outro como sujeito de saberes, direitos e dignidade.

Por fim, esta categoria revela que os estudantes compreendem os esportes de matriz indígena como instrumentos pedagógicos voltados à valorização cultural e ao enfrentamento do preconceito. Essa percepção dialoga com o pensamento de Brand (2001), segundo o qual a escola indígena — e, por extensão, a escola intercultural — deve atuar como espaço de mediação e interação entre culturas, posicionando-se na fronteira com o outro.

Nesse contexto, a Educação Profissional e Tecnológica assume o papel de território de resistência e afirmação da diversidade, onde o esporte transcende sua função física e se transforma em prática educativa e simbólica, promotora do respeito, da inclusão e da valorização das identidades culturais.

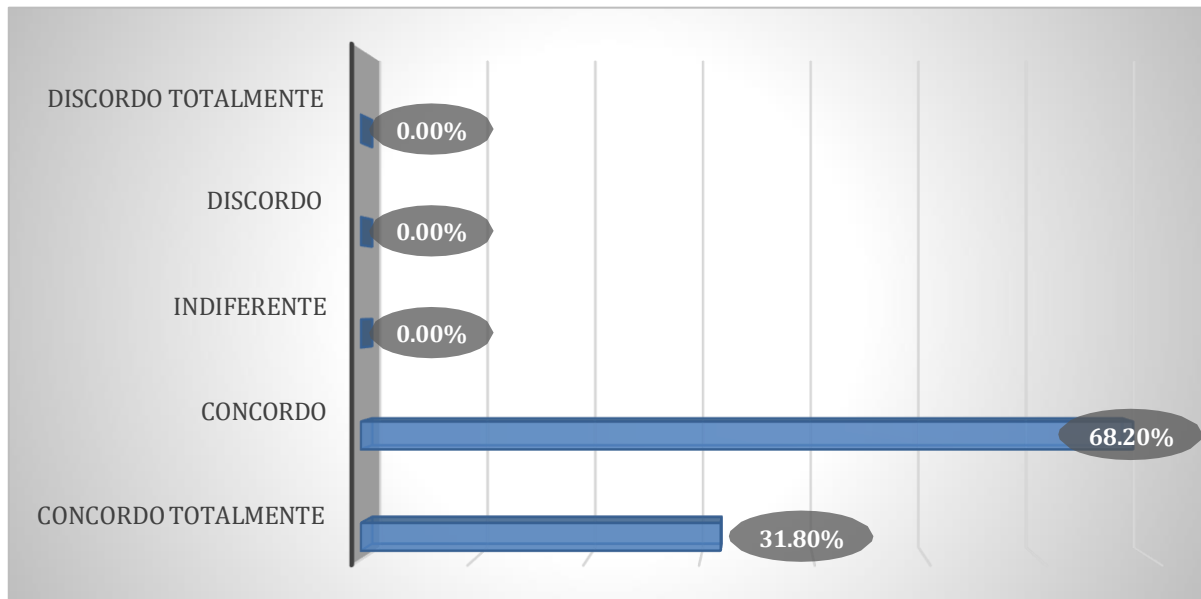
4.1.2 Reconhecimento do potencial educativo e inclusivo dos esportes indígenas

As questões subsequentes do questionário tiveram como propósito avaliar o grau de reconhecimento, por parte dos estudantes, acerca do potencial educativo e inclusivo dos esportes de matriz indígena no ambiente escolar. De maneira geral, os resultados evidenciam uma percepção amplamente positiva, indicando que os discentes compreendem essas práticas como manifestações formativas e culturais que promovem o diálogo, o respeito mútuo e a integração no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Os dados apresentados no Gráfico 3 indicam que 68,2% dos participantes concordam e 31,8% concordam totalmente com a importância da inclusão dos esportes de matriz indígena no currículo escolar para o reconhecimento e a

valorização das culturas originárias. Nenhum estudante assinalou opções de discordância ou indiferença, o que evidencia um consenso pleno quanto ao valor formativo dessas práticas no ambiente educacional.

Gráfico 3 – Percepção dos estudantes do IFPI – Campus Florianiano (2025) sobre a importância da inclusão de esportes indígenas no currículo escolar para o reconhecimento e valorização das culturas originárias



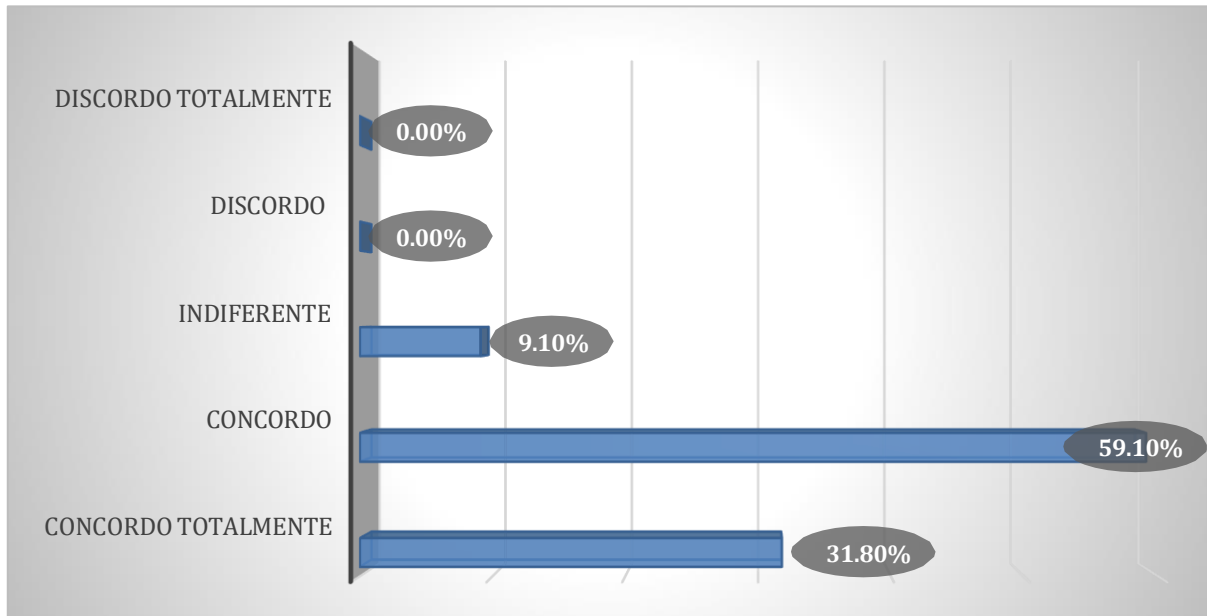
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa, 2025.

Os resultados evidenciam que os esportes de matriz indígena são reconhecidos como ferramentas pedagógicas integradoras, capazes de articular corpo, cultura e sociedade em processos educativos significativos. Essa compreensão dialoga com Grando (2005), que atribui às práticas corporais indígenas um valor formativo que transcende o aspecto físico, atuando como espaços de transmissão de saberes e valores comunitários. Nesse cenário, o esporte indígena se afirma como instrumento de formação humana integral, pautado na cooperação, empatia e valorização da consciência cultural.

A quarta questão do questionário reafirmou essa tendência ao explorar se os estudantes reconhecem os esportes de matriz indígena como instrumentos de valorização cultural e inclusão no contexto escolar. Os resultados indicam que 59,1% dos participantes concordam e 31,8% concordam totalmente que tais práticas

contribuem para o conhecimento e o respeito às culturas originárias, enquanto 9,1% demonstraram indiferença, não expressando posicionamento claro sobre o tema.

Gráfico 4 – Percepção dos estudantes do IFPI – Campus Floriano (2025) quanto à contribuição dos esportes indígenas para a valorização da diversidade cultural



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa, 2025.

A significativa concordância dos estudantes revela que os esportes de matriz indígena são compreendidos como expressões de diversidade e inclusão, capazes de fomentar o diálogo entre distintas identidades culturais. Essa perspectiva converge com a proposta de Vera Maria Candau (2014), que defende uma interculturalidade crítica pautada no reconhecimento das diferenças como potencial formativo e na construção de relações educativas igualitárias.

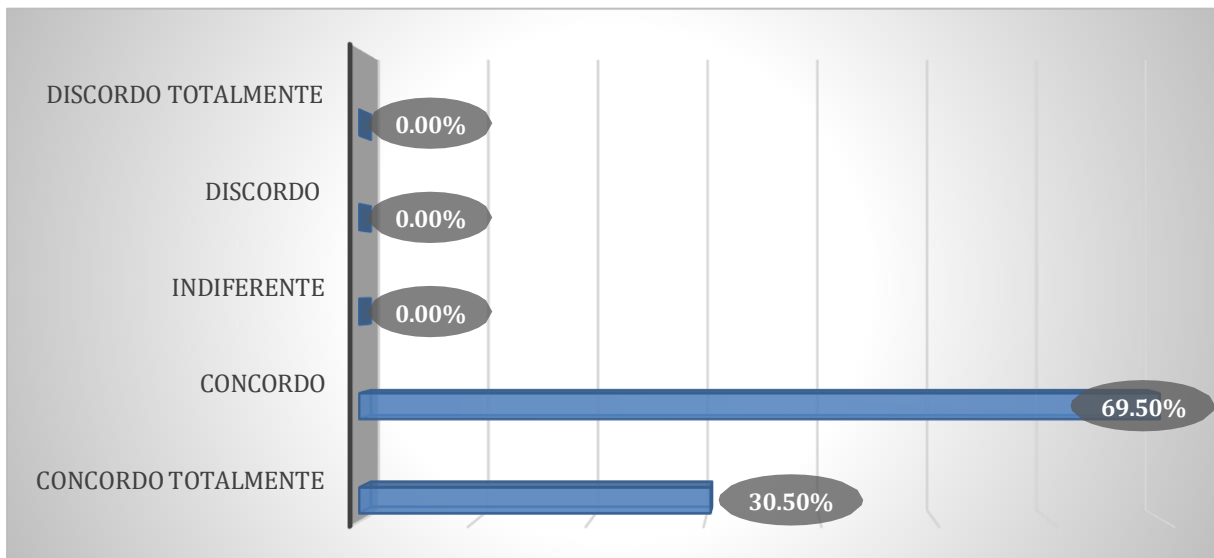
Ao incorporar as práticas corporais dos povos originários ao currículo, a escola amplia sua função social, consolidando-se como espaço de convivência, respeito mútuo e afirmação das múltiplas identidades culturais. Essa integração fortalece o compromisso com uma educação plural e democrática, que reconhece e valoriza os saberes ancestrais como parte legítima da formação humana.

De forma semelhante, Brand (2001) defende que a escola, sobretudo em contextos interculturais, deve se configurar como um espaço situado na “fronteira com o outro”, promovendo o diálogo entre distintas tradições e modos de vida. Nessa

perspectiva, os esportes de matriz indígena se consolidam como práticas educativas que aproximam os estudantes da diversidade de saberes, fortalecendo a convivência e o sentimento de pertencimento à pluralidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira.

A quinta questão teve como objetivo investigar se os estudantes reconhecem a inclusão dos esportes de matriz indígena como um recurso para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e sensível à diversidade cultural. Os resultados confirmam essa tendência: 69,5% dos participantes concordam e 30,5% concordam totalmente que a presença dessas práticas no ambiente escolar exerce um impacto positivo na formação integral dos estudantes, promovendo o respeito mútuo e a valorização das diferentes expressões culturais.

Gráfico 5 – Percepção dos estudantes do IFPI – Campus Floriano (2025) sobre o impacto da presença de esportes indígenas no ambiente escolar para a formação integral, o respeito mútuo e a compreensão cultural



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2025).

Esses dados reafirmam o potencial educativo e inclusivo dos esportes de matriz indígena como mediações pedagógicas que articulam saberes, sensibilidade e diversidade. Essa concepção dialoga com a perspectiva de Daniel Munduruku (2010), que entende o conhecimento indígena como coletivo, integrador e libertador, ao reunir corpo, espírito e natureza em uma visão holística de mundo. Sob esse olhar, a Educação Física e o esporte são ressignificados como práticas interculturais que

promovem o aprendizado, o reconhecimento da diferença e a valorização das múltiplas identidades culturais.

No campo da antropologia, os estudos de Mauss (1974) e Viveiros de Castro (1987) oferecem importantes contribuições para a compreensão do corpo como território simbólico de aprendizagem, onde gestos e técnicas corporais traduzem a cultura e a identidade de cada povo. Ao participar de práticas como o arco e flecha, a corrida de toras ou o jogo da peteca, o estudante é convidado a vivenciar outras epistemologias do corpo e do conhecimento, rompendo com o paradigma eurocêntrico centrado no desempenho e na competição.

Sob a perspectiva da ecologia de saberes, conforme proposta por Boaventura de Sousa Santos (2010), a escola configura-se como um espaço de encontro entre diferentes epistemologias, no qual os saberes indígenas são legitimados como parte integrante da produção de conhecimento. Essa convivência plural amplia os horizontes formativos e possibilita que a Educação Profissional e Tecnológica se reconecte com dimensões humanas, culturais e espirituais, promovendo práticas educativas pautadas na inclusão e na consciência crítica.

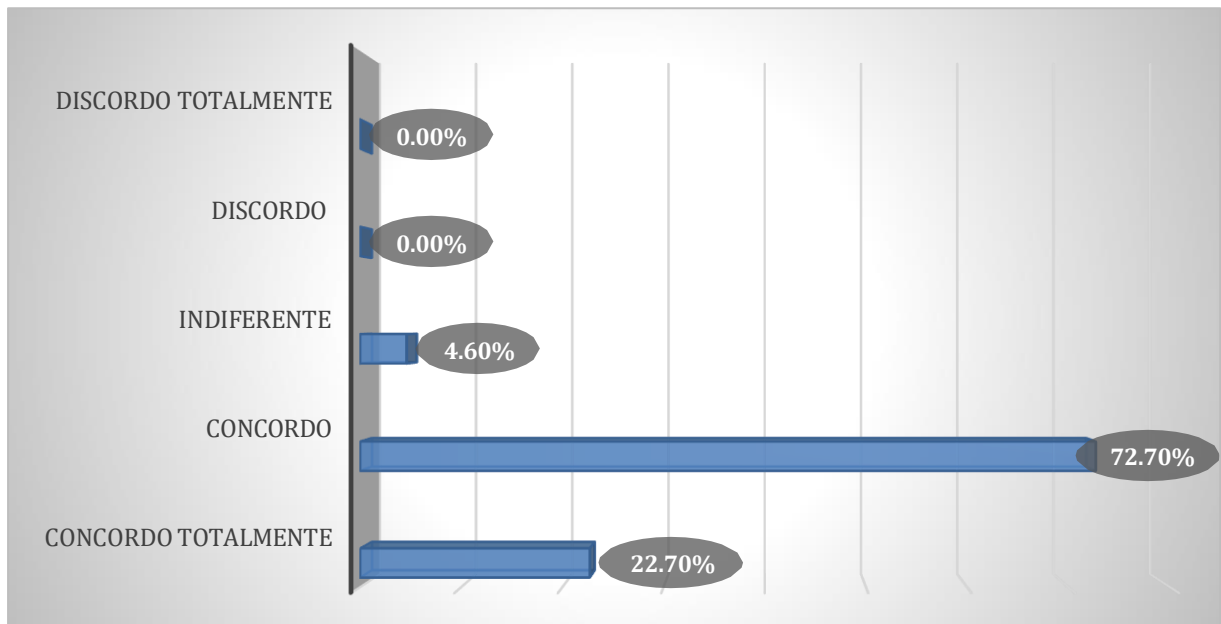
Nesse sentido, o reconhecimento, por parte dos estudantes, do valor formativo e inclusivo dos esportes de matriz indígena reforça a urgência de sua efetiva incorporação ao currículo escolar, como estratégia de promoção da diversidade, da cidadania e dos direitos humanos. Ao articular corpo, cultura e ancestralidade, essas práticas contribuem para a consolidação de uma educação plural, democrática e intercultural, comprometida com a transformação social e com o respeito às múltiplas identidades que constituem a riqueza cultural brasileira.

4.1.3 Importância dos esportes indígenas para a formação integral e a inclusão social

A terceira categoria de análise teve como foco compreender a percepção dos estudantes acerca da relevância dos esportes de matriz indígena para a formação integral e a promoção da inclusão social no contexto escolar. De maneira geral, os resultados revelam uma visão amplamente positiva, evidenciando o reconhecimento do potencial educativo dessas práticas como instrumentos de construção de valores éticos, culturais e de fortalecimento da convivência democrática.

Os dados apresentados no Gráfico 6 revelam que 72,7% dos estudantes concordam e 22,7% concordam totalmente que os esportes de matriz indígena promovem o respeito mútuo e a compreensão cultural. Apenas 4,6% mantiveram-se indiferentes, e nenhuma resposta indicou discordância, o que evidencia uma aceitação quase unânime quanto ao valor dessas práticas no fortalecimento das relações interculturais no ambiente escolar.

Gráfico 6 – Percepção dos estudantes do IFPI – Campus Floriano (2025) quanto à importância de incluir esportes indígenas no currículo escolar para promover uma comunidade mais inclusiva e consciente das identidades culturais



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa, 2025

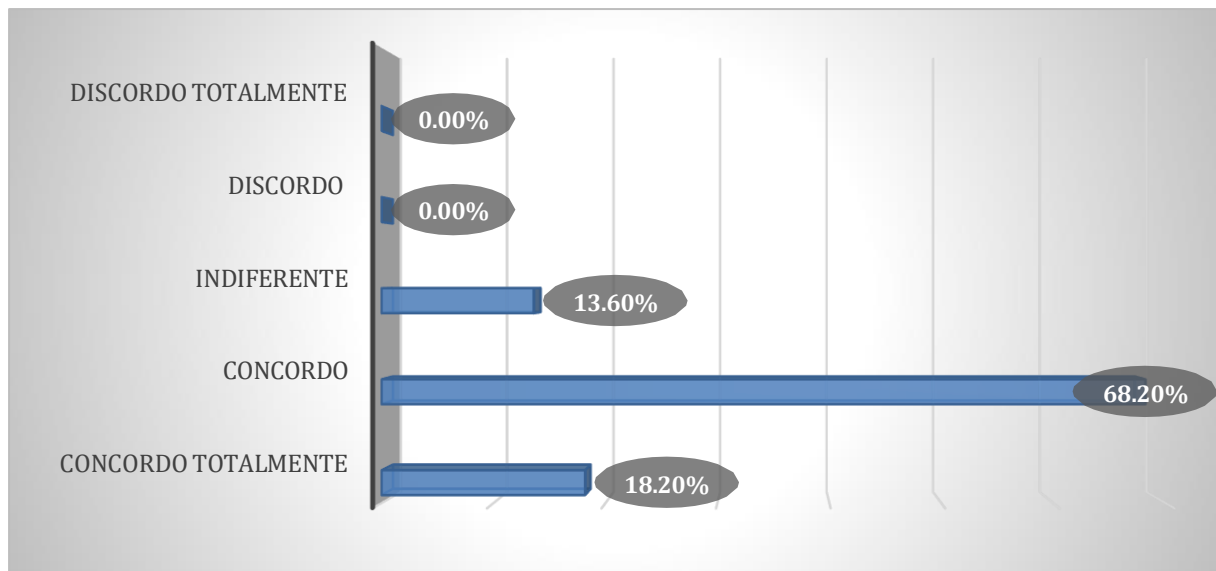
Os resultados apontam que a inserção dos esportes de matriz indígena no ambiente escolar é amplamente reconhecida como uma ferramenta formativa essencial, capaz de desenvolver competências éticas e sociais indispensáveis à convivência democrática e à valorização da diversidade.

Essa percepção converge com a reflexão de Grandó (2005), que entende as práticas corporais indígenas como pedagogias integrais, nas quais corpo, espiritualidade e coletividade se articulam na formação plena do ser humano. No contexto escolar, essa dimensão formativa se manifesta na vivência de valores como solidariedade, cooperação e respeito às diferenças culturais.

Na mesma perspectiva, Brand (2001) concebe a escola como um espaço intercultural, localizado na fronteira com o outro, onde as aprendizagens são construídas por meio do diálogo e do reconhecimento das diferenças. Ao serem incorporados ao currículo, os esportes de matriz indígena transformam essa fronteira em um território educativo que acolhe múltiplas expressões culturais, favorecendo a criação de vínculos entre os estudantes e promovendo a inclusão, bem como o sentimento de pertencimento coletivo.

A sétima questão reforçou essa percepção ao examinar se os estudantes reconhecem os esportes de matriz indígena como instrumentos de valorização da diversidade cultural. Os resultados indicam que 68,2% dos participantes concordam, 18,2% concordam totalmente e 13,6% se mantiveram indiferentes, não sendo registradas respostas de discordância. Esses dados evidenciam uma aceitação majoritária quanto ao papel dessas práticas na promoção do respeito às diferentes expressões culturais no ambiente escolar.

Gráfico 7 – Percepção dos estudantes do IFPI – Campus Floriano (2025) sobre a contribuição da prática de esportes indígenas para a cooperação, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades sociais



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa, 2025

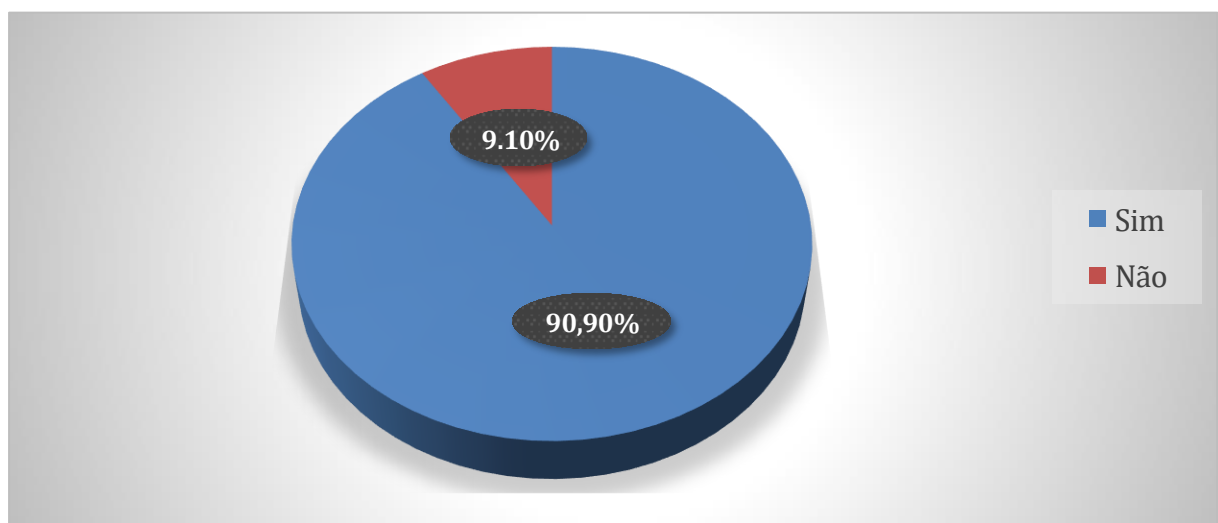
Os dados revelam que os estudantes reconhecem os esportes de matriz indígena como práticas educativas e sociais que estimulam a cooperação e o respeito

à diversidade cultural. Essa percepção se alinha ao pensamento de Daniel Munduruku (2010), que destaca o caráter coletivo e relacional do saber indígena, integrando corpo, espírito e natureza. No ambiente escolar, essas vivências ampliam os horizontes formativos, promovendo aprendizagens que unem sensibilidade, identidade e solidariedade.

Sob a ótica da antropologia, os estudos de Marcel Mauss (1974) e Eduardo Viveiros de Castro (1987) contribuem para a compreensão de que, nas sociedades indígenas, o corpo constitui um território de aprendizagem cultural. Cada gesto, técnica ou prática corporal carrega em si valores, rituais e cosmologias que orientam a formação social dos indivíduos. Ao incorporar essas práticas ao contexto escolar, o ensino de Educação Física passa a dialogar com outras formas de conhecimento, deslocando o foco da mera performance física para uma vivência simbólica, cultural e relacional.

A oitava questão teve como objetivo avaliar se os estudantes reconhecem que a realização de eventos esportivos escolares voltados aos esportes de matriz indígena contribui para a valorização e o respeito à cultura indígena. Os resultados confirmam essa percepção: 90,9% dos participantes responderam afirmativamente, enquanto apenas 9,1% manifestaram opinião contrária.

Gráfico 8 – Percepção dos estudantes do IFPI – Campus Floriano (2025) acerca da valorização e do respeito pela cultura indígena por meio da realização de eventos esportivos escolares



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa, 2025

Os resultados evidenciam que os eventos esportivos de matriz indígena são percebidos como espaços privilegiados de aprendizagem intercultural, nos quais o encontro entre diferentes culturas potencializa o diálogo e o respeito mútuo. Essa compreensão está alinhada ao conceito de interculturalidade crítica formulado por Vera Candau (2014), que propõe enxergar as diferenças culturais não como barreiras, mas como potentes oportunidades pedagógicas para a construção de práticas educativas inclusivas, democráticas e socialmente comprometidas.

Complementarmente, a reflexão de Boaventura de Sousa Santos (2010) acerca da ecologia de saberes reforça que o reconhecimento dos esportes de matriz indígena no ambiente escolar representa uma ruptura com a lógica monocultural e eurocêntrica que historicamente permeou o currículo. Ao legitimar epistemologias ancestrais e corporais, a escola assume um papel ativo no enfrentamento do epistemicídio e reafirma sua função social como espaço de justiça cognitiva, promoção da diversidade cultural e valorização de saberes plurais.

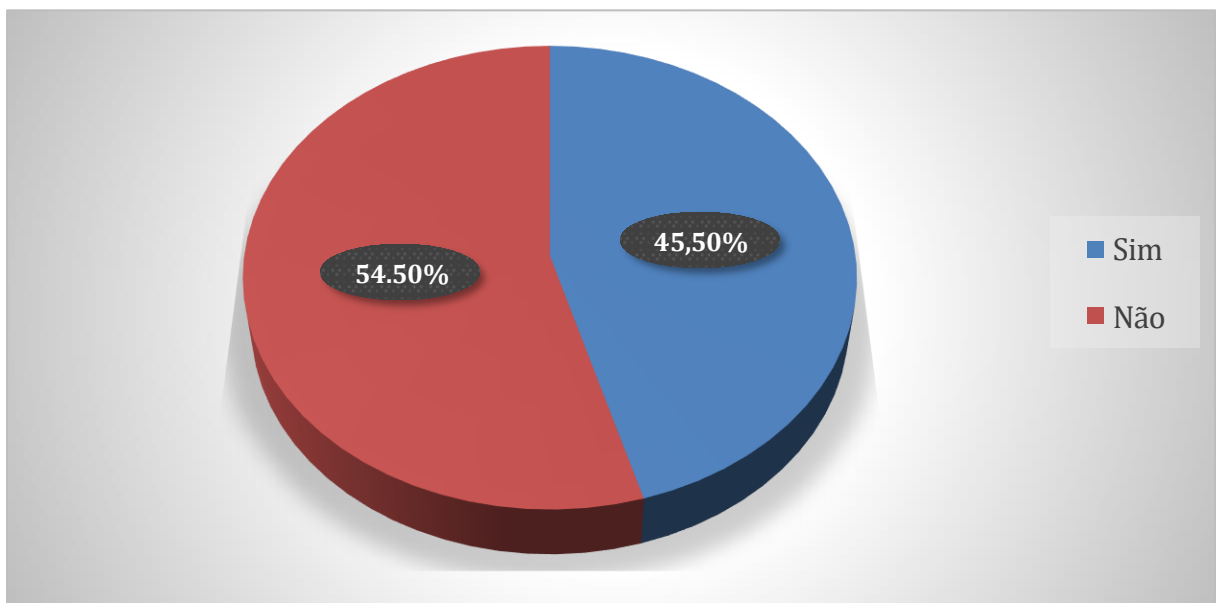
Sob essa perspectiva, a formação integral dos estudantes vai além do físico e do cognitivo, envolvendo a consciência cultural e social. O corpo em movimento torna-se mediador de aprendizagens que resgatem valores como solidariedade, reciprocidade e respeito à coletividade. Conforme Freire (1997), esses princípios são fundamentais à educação libertadora, pois conectam o saber à vivência ética. Dessa forma, o processo educativo se configura como espaço de humanização, onde o corpo expressa afetos, identidades e saberes compartilhados.

Assim, percebe-se que a prática dos esportes de matriz indígena no ambiente escolar vai além da dimensão motora, afirmando-se como ação educativa, política e simbólica que favorece a inclusão, o pertencimento e o desenvolvimento da consciência crítica. Os dados reforçam o potencial dessas práticas como ferramentas pedagógicas emancipatórias, capazes de contribuir para uma educação plural, humanizadora e transformadora, em sintonia com os princípios da diversidade e da justiça social defendidos por Candau (2014), Munduruku (2010) e Boaventura de Sousa Santos (2010).

4.1.4 Conhecimento e interesse dos estudantes pelas práticas esportivas indígenas

A última categoria de análise trata do grau de conhecimento e do interesse dos estudantes em relação aos esportes e jogos tradicionais dos povos indígenas. Os dados indicam que 45,5% dos participantes relataram possuir conhecimento prévio sobre essas práticas, enquanto 54,5% afirmaram desconhecê-las. Esses números revelam a necessidade de ampliar o acesso a conteúdos que valorizem a cultura indígena no ambiente escolar.

Gráfico 9 – Grau de conhecimento dos estudantes do IFPI – Campus Floriano (2025) sobre os esportes e jogos tradicionais dos povos indígenas



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa, 2025.

Os resultados apontam que mais da metade dos estudantes ainda não teve contato efetivo com as manifestações corporais de matriz indígena, evidenciando uma lacuna histórica na inserção das culturas originárias nos currículos escolares.

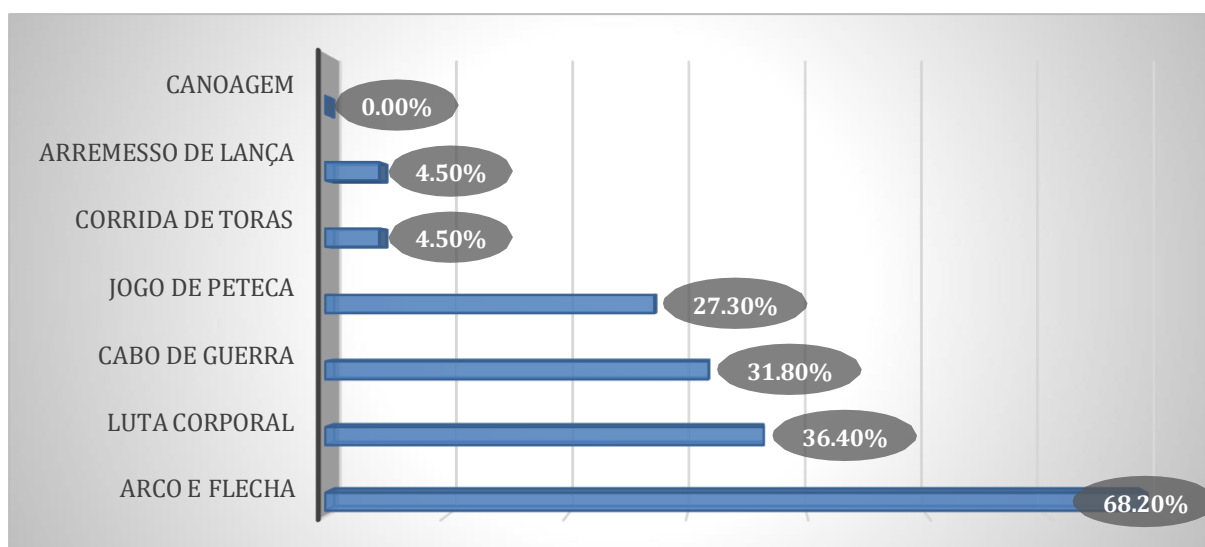
Tal ausência decorre de um modelo educacional marcado pela herança eurocêntrica, que, conforme Boaventura de Sousa Santos (2010), perpetua o epistemicídio — a negação dos saberes tradicionais em favor de uma racionalidade dominante. Na Educação Física, isso se manifesta na marginalização das práticas

corporais indígenas, frequentemente invisibilizadas diante das modalidades ocidentais de maior prestígio.

Superar essa assimetria exige reconhecer a escola como um espaço de diálogo e reconstrução cultural. Nessa direção, Vera Candau (2014) propõe uma interculturalidade crítica, baseada no reconhecimento das diferenças e na desconstrução das hierarquias que perpetuam desigualdades culturais. Para a autora, a educação intercultural vai além da simples coexistência de culturas, promovendo encontros transformadores entre saberes diversos — processo que pode ser intensificado pelos esportes de matriz indígena, ao integrar corpo, ancestralidade e vivência comunitária.

Apesar da limitação inicial de contato com as práticas corporais indígenas, os dados da décima questão revelam um interesse significativo dos estudantes em vivenciá-las no ambiente escolar. As modalidades mais mencionadas foram: arco e flecha (68,2%), luta corporal (36,4%), cabo de guerra (31,8%), jogo da peteca (27,3%), corrida de toras (4,5%), arremesso de lança (4,5%) e canoagem (0%). Esses resultados indicam abertura para experiências que valorizam a diversidade cultural e ampliam o repertório pedagógico da Educação Física.

Gráfico 10 – Modalidades do Esporte de Matriz Indígena preferidas pelos estudantes do IFPI – Campus Floriano (2025) para a prática escolar



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa, 2025.

Observação: A questão permitia escolher duas alternativas de resposta.

Essas preferências evidenciam o interesse dos estudantes por práticas que envolvem cooperação, coordenação motora, concentração e espírito de equipe — elementos centrais das manifestações corporais indígenas. Como aponta João Batista Freire (1989), o jogo e o movimento são expressões culturais que revelam modos de ser e de se relacionar com o mundo.

Sob essa ótica, vivenciar os esportes indígenas representa o resgate de formas de aprendizagem pautadas na coletividade, sensibilidade e criatividade. O engajamento dos estudantes nessas práticas reforça a importância de uma Educação Física culturalmente sensível, que valorize a diversidade e amplie o repertório corporal na Educação Profissional e Tecnológica.

Essa abordagem dialoga com os pensamentos de Marcel Mauss (1974) e Eduardo Viveiros de Castro (1987), que compreendem o corpo como uma construção social e simbólica, formada por rituais, gestos e técnicas que expressam a identidade coletiva. Ao inserir os esportes indígenas no contexto escolar, abre-se espaço para que os estudantes vivenciem novas formas de corporificação e interação, rompendo com a lógica individualista e competitiva que caracteriza o modelo esportivo ocidental dominante.

O saber indígena é constituído de maneira coletiva e relacional, integrando corpo, natureza e comunidade em uma única dimensão formativa. Essa concepção dialoga com a perspectiva de Freire (1987), que entende o aprendizado como fruto do diálogo e da partilha de experiências, em oposição à lógica vertical e impositiva do ensino tradicional.

De forma complementar, Candau (2014) defende que a educação intercultural deve valorizar as diferenças culturais como potentes oportunidades pedagógicas, promovendo uma convivência pautada na escuta, no respeito mútuo e na construção compartilhada de saberes.

Os resultados dialogam com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que reconhece a diversidade cultural como eixo da formação escolar. A inclusão dos esportes de matriz indígena na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) enriquece o currículo e estimula competências socioemocionais como empatia, respeito e colaboração. Essa perspectiva converge com Grando (2005), ao destacar a pedagogia da coletividade, em que o aprendizado ocorre pela partilha e pela vivência comunitária.

Em consonância com Freire (1997), a educação libertadora reconhece o outro como sujeito histórico e portador de saberes, promovendo aprendizagens pautadas no diálogo, na reflexão e na transformação. O interesse dos estudantes pelos esportes indígenas reforça essa perspectiva, ao estimular o reconhecimento da alteridade e a valorização das identidades culturais. Essa visão também é compartilhada por Freire, J. B. (1989), ao defender que a Educação Física deve articular corpo e cultura, tornando o movimento uma experiência educativa, coletiva e emancipadora.

Em síntese, a análise desta categoria revela que o desconhecimento inicial dos estudantes não indica falta de interesse, mas sim uma oportunidade educativa promissora. À medida que a escola se abre ao diálogo com as culturas originárias, amplia-se o potencial formativo e transformador de suas práticas pedagógicas.

A valorização e o aprendizado sobre os esportes indígenas tornam-se caminhos concretos para promover uma educação plural, crítica e humanizadora, alinhada aos princípios da interculturalidade crítica (Candau, 2014), da formação humana integral e da ecologia de saberes (Boaventura de Sousa Santos, 2010).

A análise das quatro categorias — valorização da diversidade cultural e combate ao preconceito; reconhecimento do potencial educativo e inclusivo; importância para a formação integral e a inclusão social; e conhecimento e interesse discente — evidencia que os estudantes percebem os esportes de matriz indígena como práticas que vão além do aspecto recreativo. Eles os reconhecem como instrumentos de valorização cultural, integração social e fortalecimento de uma escola plural e democrática.

A expressiva taxa de concordância e o entusiasmo demonstrado revelam uma receptividade significativa à inclusão dessas práticas no currículo da Educação Profissional e Tecnológica, consolidando-as como estratégias pedagógicas voltadas à inclusão e à transformação social.

Por fim, os achados reafirmam o desafio da descolonização do conhecimento, conforme proposto por Boaventura de Sousa Santos (2010), ao defender o reconhecimento e a legitimação das epistemologias do Sul como componentes essenciais da formação humana. A inserção dos esportes indígenas no contexto escolar amplia os horizontes culturais dos estudantes e fortalece uma educação comprometida com a diversidade, a equidade e a justiça cognitiva — princípios fundamentais para a construção de uma comunidade educativa inclusiva, plural e transformadora.

A análise dos questionários aplicados aos estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPI – Campus Floriano revelou ampla receptividade à inserção dos esportes de matriz indígena no ambiente escolar. As quatro categorias investigadas – diversidade cultural, potencial educativo, formação integral e interesse discente — indicam consenso sobre o valor formativo, social e cultural dessas práticas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, reforçando seu papel como instrumento de inclusão e transformação.

De modo geral, os resultados mostram que os estudantes reconhecem os esportes indígenas como recursos pedagógicos que valorizam a diversidade, promovem o respeito e fortalecem a identidade coletiva. Essa compreensão amplia o sentido da prática corporal, conectando-a à dimensão simbólica e comunitária dos povos originários. Tal perspectiva está em sintonia com Grando (2005), Munduruku (2010) e Candau (2014), que defendem uma educação aberta à pluralidade cultural e ao diálogo intercultural.

O forte interesse dos estudantes por modalidades indígenas, como arco e flecha, luta corporal, peteca e cabo de guerra, destaca a importância de metodologias que dialoguem com o patrimônio cultural dos povos originários. Essa abordagem favorece uma Educação Física culturalmente sensível e decolonial. Alinhada à ecologia de saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos (2010), ela defende que o espaço escolar deve acolher múltiplas epistemologias, legitimando saberes oriundos de vivências corporais, espirituais e comunitárias.

Os dados apontam que, apesar do desconhecimento inicial sobre as práticas indígenas, há uma receptividade significativa por parte dos estudantes para aprender e vivenciar essas expressões. Isso reforça o papel da escola como espaço privilegiado para o diálogo intercultural. Tal abertura confirma a proposta de Vera Candau (2014) sobre a interculturalidade crítica, que busca superar hierarquias culturais e promover relações educativas pautadas no respeito, na escuta e na reciprocidade.

Em síntese, os resultados obtidos a partir da análise dos questionários evidenciam que o objetivo (a) desta pesquisa – identificar a importância da inclusão dos esportes indígenas no currículo escolar e seu impacto na percepção dos estudantes em relação à diversidade cultural — foi plenamente alcançado.

As respostas apontam um consenso significativo entre os participantes quanto à relevância dessas práticas no contexto educacional. Destaca-se que 95,5% dos estudantes reconheceram a valorização da diversidade cultural como a principal

contribuição dos esportes indígenas (Gráfico 1), enquanto 100% dos respondentes manifestaram concordância total ou parcial com a importância da inclusão dessas práticas no currículo escolar (Gráfico 3).

Esses índices reforçam a forte receptividade e o reconhecimento do potencial educativo, cultural e inclusivo dos esportes de matriz indígena entre os discentes do IFPI – Campus Floriano. De forma convergente, as demais questões analisadas apontam para a compreensão de que tais práticas constituem instrumentos de integração, respeito mútuo e promoção da interculturalidade, reafirmando o papel da Educação Profissional e Tecnológica como espaço de valorização dos saberes originários e de formação humana integral.

Diante dessas constatações, torna-se relevante expandir o foco da análise para compreender como os docentes percebem e vivenciam a inserção dos esportes de matriz indígena em suas práticas pedagógicas. O próximo tópico, portanto, volta-se à investigação das entrevistas realizadas com os professores, com o objetivo de analisar como a prática de esportes indígenas pode contribuir para a promoção da inclusão e da transformação social no ambiente escolar.

4.2 Análise das Entrevistas: percepções de docentes e estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena sobre os esportes de matriz indígena

A segunda etapa do levantamento de informações acerca da temática de estudo teve como finalidade analisar como a prática de esportes indígenas pode contribuir para a promoção da inclusão e da transformação social no ambiente escolar. Para sistematizar a coleta de dados junto a esse grupo, adotou-se a técnica de entrevista semiestruturada, composta por quatro questões provocadoras e aplicadas presencialmente.

As entrevistas realizadas com os professores não indígenas quanto alunos-professores indígenas da Licenciatura Intercultural Indígena tiveram como objetivo compreender de que maneira tais práticas podem contribuir para a promoção da inclusão, da valorização cultural e da transformação social no contexto escolar.

A técnica da entrevista semiestruturada foi escolhida por possibilitar um diálogo aberto entre pesquisador e participantes, favorecendo a expressão de percepções, valores e experiências. Conforme ressalta Ribeiro (2008), a entrevista é um

instrumento da pesquisa qualitativa que permite acessar significados e sentidos subjetivos atribuídos pelos sujeitos à realidade em que atuam.

Desse modo, por meio das falas dos representantes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), do Núcleo de Avaliação e Atividades Físicas (NAAF) e de docentes/estudantes vinculados ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, buscou-se compreender a relevância e as implicações pedagógicas, culturais e éticas da implementação dos esportes indígenas nas práticas escolares.

Considerando a composição diversa do grupo entrevistado, que incluiu tanto docentes não indígenas quanto alunos-professores indígenas da Licenciatura Intercultural Indígena, optou-se nesta análise por distinguir as falas desses dois segmentos. Essa escolha visa dar maior visibilidade à voz indígena, reconhecendo seu papel central na construção de epistemologias próprias e no diálogo intercultural que fundamenta esta pesquisa.

Essa decisão metodológica alinha-se à perspectiva decolonial e à ecologia de saberes defendida por Boaventura de Sousa Santos (2010), ao reconhecer que diferentes matrizes de conhecimento coexistem em relações historicamente assimétricas e que a produção de sentido deve partir do reconhecimento dessas múltiplas racionalidades.

Como forma de sistematizar esta seção, optou-se por discorrer e analisar os dados das entrevistas em categorias de respostas às perguntas do instrumento aplicado. Assim, foram definidas três categorias de análise:

- a) Compreensão docente sobre a inserção dos esportes indígenas no currículo da Educação Física;
- b) Desafios e possibilidades para a implementação dos esportes indígenas na Educação Profissional e Tecnológica;
- c) A contribuição dos esportes indígenas para a inclusão e valorização cultural no ambiente escolar.

Cada categoria evidencia dimensões complementares do processo de integração dessas práticas no contexto educacional, articulando percepções, desafios e potencialidades. Assim, buscou-se apresentar as percepções dos professores participantes acerca da inclusão dos esportes indígenas no ambiente escolar, relacionando-as com o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa.

Nesse sentido, objetivou-se, a partir das experiências e discursos docentes, compreender como essas práticas podem favorecer processos de inclusão,

valorização cultural e transformação social, contribuindo para uma formação humana integral que reconheça e respeite a diversidade presente na comunidade escolar.

4.2.1 Compreensão docente sobre a inserção dos esportes indígenas no currículo da Educação Física

A compreensão dos docentes sobre a inclusão dos esportes de matriz indígena no currículo da Educação Física aponta, em geral, para uma lacuna importante na formação inicial e continuada. Embora reconheçam a relevância do tema, os entrevistados demonstram limitações teóricas e práticas quanto à abordagem sistematizada desses conteúdos em suas práticas pedagógicas.

Essa constatação corrobora o argumento de Candau (2012), ao apontar que o campo educacional brasileiro ainda encontra obstáculos para efetivar uma interculturalidade crítica. Tal perspectiva exige ir além da simples valorização da diversidade, promovendo mudanças nas relações de poder e saber que estruturam o cotidiano escolar.

Ao serem questionados sobre a relevância da inclusão dos esportes indígenas nas práticas pedagógicas, os docentes demonstraram surpresa e curiosidade, acompanhadas de certa insegurança. Um dos entrevistados afirmou:

“A maioria de nós não conhece ou não reconhece como esporte indígena muitas das atividades que fazemos. **Falta esse conhecimento técnico e teórico para a aplicação.**” (Professor 1 – não indígena, grifo nosso)

A fala evidencia a falta de uma formação específica voltada aos saberes e práticas corporais dos povos originários. Essa ausência revela o epistemicídio apontado por Boaventura de Sousa Santos (2010), que denuncia o apagamento histórico dos conhecimentos produzidos fora da lógica dominante ocidental.

A formação dos professores de Educação Física ainda é marcada por um currículo de base eurocentrada, centrado nas modalidades esportivas institucionalizadas, como futebol, voleibol, handebol e basquete, em detrimento das práticas corporais tradicionais e dos jogos de origem indígena.

Outro professor ressaltou a importância de incorporar elementos da cultura indígena como forma de valorizar a diversidade e enriquecer as vivências motoras dos estudantes:

“A volta dessas atividades para dentro da Educação Física **escolar vai dar uma gama motora para os alunos, além da diversidade cultural**. Hoje recebemos alunos que mal sabem correr ou saltar. Essas práticas resgatam o movimento e o contato com o corpo.” (Professor 1 – não indígena, grifo nosso)

A análise da fala revela que os esportes indígenas, além do valor simbólico, são percebidos como formas de revitalização corporal e de resgate da espontaneidade do movimento, muitas vezes limitada pelas práticas esportivas convencionais. Essa visão se articula com Freire (1997), ao afirmar que a educação deve favorecer o reencontro do sujeito com sua corporeidade e historicidade, promovendo uma aprendizagem libertadora, significativa e conectada às raízes culturais.

Observa-se, nas falas dos docentes, o reconhecimento do potencial dos esportes indígenas para fomentar atitudes de respeito e empatia entre os estudantes. Dois professores destacaram:

“Cara, eu acho que a temática étnico-racial como componente obrigatório na educação tem muitos objetivos, mas acho que o principal é o **combate ao racismo**, né? É, por um lado. E, por outro, a **construção de uma sociedade multicultural, de respeito às diferentes culturas, tradições e tudo mais**.” (Professor 7 – não indígena, grifo nosso)

“Fazer a introdução de elementos de outras culturas no ambiente de formação da nossa sociedade é de suma importância para **diminuir preconceitos e atitudes violentas ou discriminatórias**. Na maioria das vezes, o desrespeito ao outro se dá por desconhecimento da cultura do outro, o que pode gerar atitudes de comparação e gradação de importância — algo que, no conceito de cultura, não se pode fazer, **pois não existem culturas mais importantes que outras; existem diferenças culturais que precisam ser respeitadas tanto quanto as demais**.” (Professor 8 – não indígena, grifo nosso)

Ao relacionar o respeito às diferenças com a superação do preconceito, a fala do entrevistado remete diretamente à noção de educação intercultural crítica, conforme definida por Candau (2014). Essa abordagem considera o reconhecimento

do outro como elemento fundamental para a construção de uma sociedade plural, democrática e comprometida com a justiça cultural.

Nesse contexto, a escola se afirma como um espaço estratégico para o diálogo entre culturas, a valorização das múltiplas identidades e o enfrentamento das desigualdades históricas que excluem saberes e grupos sociais. Essa abordagem é aprofundada pela autora ao destacar que:

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2014, p. 1).

Esse entendimento destaca a necessidade de uma prática pedagógica que vá além do reconhecimento simbólico da diversidade, promovendo transformações reais nas relações entre sujeitos, culturas e saberes no espaço escolar. Trata-se de construir uma educação que valorize o diálogo intercultural e enfrente as desigualdades de forma crítica e comprometida.

Sob a perspectiva curricular, os docentes ressaltaram que a falta de referência aos esportes indígenas nas diretrizes e nos materiais didáticos de Educação Física representa um obstáculo à sua implementação nas aulas. Como afirmou um dos participantes:

“Nunca vi nos livros ou planos de ensino nada sobre jogos indígenas. Durante minha graduação, esse conteúdo não foi tratado. Fica difícil ensinar o que a gente não aprendeu.” (Professor 2 – não indígena, grifo nosso)

Essa constatação fortalece o argumento de Frigotto e Ciavatta (2012) quanto à urgência de reconfigurar a formação docente a partir de uma perspectiva omnilateral, que contemple o ser humano em sua totalidade — intelectual, física, emocional, social, cultural, política e produtiva. Nesse cenário, a Educação Profissional e Tecnológica deve integrar a diversidade cultural como parte essencial da formação integral, reconhecendo que o conhecimento não é neutro, mas está inserido em contextos sociais específicos. Nessa direção, Frigotto afirma:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (Frigotto, 2012, p. 265).

Essa concepção aprofunda o entendimento de formação humana ao articular corpo, cultura e consciência crítica — dimensões igualmente presentes nas práticas corporais indígenas. Com isso, reafirma-se a urgência de uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a valorização da diversidade como princípio formativo.

Outro aspecto significativo é o reconhecimento, pelos docentes, de que a inclusão dos esportes indígenas nas práticas pedagógicas pode fortalecer uma identidade nacional plural e combater estereótipos que limitam os povos indígenas a representações folclóricas. Os entrevistados destacaram:

“A partir, do momento em que esse esporte passa a fazer parte do currículo da educação escolar indígena, ele vai **contribuir para valorização dessa cultura** esportiva da comunidade. **Cada comunidade tem sua cultura**, trata as coisas de forma diferente e, com certeza, possui também uma forma de esporte diferente.” (Professor 3 – indígena, grifo nosso)

“As práticas de jogos indígenas **contribuem para o desenvolvimento social e cultural**, fazendo com que os estudantes possam conhecer melhor a cultura dos povos indígenas — como era a origem, seus modos de vida e seus costumes. Essa parte **desportiva vai auxiliar no ambiente escolar na preservação, no fortalecimento e no conhecimento dos povos originários** que viveram há anos e que hoje podem ter o reconhecimento de suas culturas.” (Professor 4 – indígena, grifo nosso)

“Acredito que seja positivo, pois, como a **cultura indígena é muito rica e multifacetada**, o ganho de conhecimento existente nessa aproximação será de grande crescimento pessoal e, principalmente, de conteúdo. Mesmo porque **os povos indígenas, por muito tempo, foram apagados do cotidiano das pessoas, invisibilizados** por diferentes processos de apagamento histórico e cultural, **fato que agrega ainda mais importância ao conhecimento do diferente.**” (Professor 8 – não indígena, grifo nosso)

Essa percepção converge com o pensamento de Brand (2001), que entende o reconhecimento das identidades indígenas no espaço escolar como um gesto político de resistência e de reconstrução da memória coletiva. A inserção das práticas corporais originárias no currículo representa, assim, uma estratégia de enfrentamento à narrativa colonial que historicamente silenciou esses sujeitos na trajetória da educação brasileira. Reforçando essa abordagem, Brand afirma:

A escola deve ser voltada para dentro da comunidade indígena, [...] a escola não substitui nenhum mecanismo interno tradicional da comunidade, mas se constitui politicamente, na fronteira com o outro, como espaço intercultural na interação com o entorno regional (Brand, 2001, p. 96).

Para além das dimensões pedagógicas e culturais, as entrevistas evidenciam um componente ético e afetivo na valorização das práticas indígenas. Os docentes demonstram admiração pela maneira como essas atividades articulam corpo, natureza e coletividade, desafiando a lógica competitiva que predomina no esporte moderno. Conforme ressaltou um dos entrevistados:

“O impacto, na maioria das vezes, é positivo. Posso citar que, no ano passado, eu fui professora de Educação Física e, nessa escola, houve duas edições de jogos indígenas, nas quais alunos indígenas e não indígenas participaram. **A principal vantagem é a parte coletiva, de cooperação.** Ressalto também a questão do respeito, onde todos interagem; os que não participam diretamente, participam de forma indireta, na torcida. Então, tudo isso é favorável.” (Professor 5 – indígena, grifo nosso)

A concepção abordada está alinhada à perspectiva de Munduruku (2010), que compreende os saberes indígenas como construções coletivas, nas quais corpo, espírito, natureza e ancestralidade se entrelaçam em uma rede viva de significados. Ao serem inseridas no ambiente escolar, essas práticas corporais oferecem aos estudantes a oportunidade de vivenciar valores como cooperação, reciprocidade e pertencimento. Como afirma o autor:

No caso indígena, o conhecimento é holístico, não é dividido, e isso o torna coletivo [...]. Também digo que o conhecimento holístico é libertador porque ele livra as pessoas da ideia de ‘sucesso’, algo individual e egoísta. Contrária a essa visão, a visão ocidental de conhecimento é fragmentada (Munduruku, 2010, p. 57).

Por fim, percebe-se que, apesar das limitações na formação docente, a compreensão sobre os esportes indígenas revela um potencial transformador. Os professores reconhecem que o contato com essas expressões culturais pode ampliar e enriquecer o processo educativo, promovendo práticas mais inclusivas e significativas. Nesse sentido, como afirma Freire (1997), trata-se de uma ação pedagógica que “não apenas ensina, mas também transforma quem ensina e quem aprende”.

Em síntese, a análise desta categoria evidencia que incluir os esportes indígenas no currículo da Educação Física representa um passo importante dentro de um processo mais amplo de descolonização do saber e de valorização das epistemologias dos povos originários. Esse movimento fortalece a construção de uma educação intercultural, plural e humanizadora, alinhada ao projeto de formação integral defendido pela Educação Profissional e Tecnológica.

4.2.2 Desafios e possibilidades para a implementação dos esportes indígenas na Educação Profissional e Tecnológica

A análise das entrevistas revela que a inserção dos esportes de matriz indígena na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) encontra diversos desafios de ordem pedagógica e formativa, mas também possibilidades promissoras para a transformação do currículo e o fortalecimento da formação integral dos estudantes.

Desafios para a implementação

Os principais desafios apontados pelos docentes dizem respeito à falta de formação específica, à escassez de materiais de apoio, à resistência institucional e à ausência de respaldo curricular. A maioria dos professores entrevistados reconheceu o valor pedagógico das práticas indígenas, mas destacou obstáculos significativos, especialmente ligados à formação docente:

“Acredito que seja o conhecimento mesmo de tais práticas, **pois não temos formação técnica para desenvolver esse trabalho**, o que deixa a dificuldade ainda maior, nos currículos universitários não temos esse contato com o conteúdo de jogos indígenas, e isso acontece nos programas de pós-graduação strito senso ou não. Então **fica difícil trabalhar algo que não se foi formado para desenvolver**, o pior erro seria promover ensinamentos equivocados, desenvolvendo atitudes preconceituosas sobre essas práticas, tendo em vista que estamos olhando com os olhos de não indígenas para esses jogos, o que pode levar a equívocos de interpretação e validação” (Professor 8 – não indígena, grifo nosso)

Essa fala evidencia a dimensão formativa do desafio. A ausência de conteúdos sobre jogos e esportes indígenas nos cursos de licenciatura e pós-graduação contribui para a manutenção de um currículo excludente, que privilegia esportes de matriz europeia e a lógica competitiva.

Candau (2014) destaca que a interculturalidade crítica requer uma intencionalidade pedagógica voltada à desconstrução das hierarquias de saber, o que implica preparar educadores capazes de dialogar com epistemologias diversas. A esse desafio soma-se a escassez de materiais didáticos e referências bibliográficas, conforme apontou outro entrevistado:

“Porque tem a questão da especificidade, nas modalidades esportivas, você trabalha gradativamente os elementos, né? No caso seriam os fundamentos, as regras. Então, teria que existir esse estudo prévio com relação a essa temática, nós, como profissionais, nesse caso **adquirir matérias didáticos, para ter conhecimento desses elementos**, para depois passar de maneira pedagógica para os alunos, para que tenha um melhor entendimento para eles, né? Porque se você não conseguir discernir essa questão desses elementos, passar só por passar, a gente não vai conseguir nem responder os questionamentos.” (Professor 2 – não indígena, grifo nosso)

Essa observação reforça o conceito de “ausência produzida” Boaventura de Sousa Santos (2010), que denuncia a invisibilização sistemática dos saberes indígenas no campo educacional. Outro obstáculo de destaque diz respeito à resistência institucional e curricular, expressa na fala a seguir:

“**Porque o currículo escolar e as gestões das escolas ainda são racistas**, né? Acho que a palavra é essa, no sentido que **eles têm resistência a conhecerem a legislação**, a conhecerem a literatura, a abrirem espaços pra isso e a incentivar que os professores, e aí eu já falo da comunidade escolar, também tenham essa mesma abertura. **Essa dificuldade, essa resistência, acaba sendo passada pros estudantes que trazem mil preconceitos e**

racismos de casa e quando chegam aqui podem ter alguma resistência ao lidar com essas propostas.” (Professor 8 – não indígena, grifo nosso)

Esse relato evidencia que o racismo estrutural ainda se manifesta nas práticas escolares, limitando a abertura para novas epistemologias. Saviani (2007) e Frigotto (2012) alertam que, ao privilegiar o saber produtivo em detrimento da formação integral, a EPT corre o risco de reduzir a educação à mera qualificação técnica. Como destaca Saviani (2007):

“A escola deve propiciar aos alunos a apropriação dos conhecimentos sistematizados, pois somente a partir dessa apropriação poderão adquirir as condições para compreender a realidade e atuar sobre ela.” (Saviani, 2007, p. 161).

Assim, os principais desafios identificados podem ser sintetizados em quatro eixos:

- Formação docente insuficiente sobre práticas corporais indígenas;
- Escassez de materiais didáticos e referenciais teóricos;
- Racismo institucional e resistência curricular;
- Predomínio da lógica produtivista e tecnicista na EPT.

Possibilidades e caminhos de transformação

Apesar dos obstáculos, as entrevistas revelaram caminhos promissores para a inclusão dos esportes indígenas no currículo da Educação Profissional e Tecnológica. Um dos aspectos mais destacados pelos docentes foi o entusiasmo dos estudantes diante dessas vivências, que se configuram como experiências formativas de grande impacto:

“Na escola que trabalhei teve duas edições de jogos indígenas, onde alunos indígenas e não indígenas participaram, e **a vantagem principalmente positiva que é a parte coletiva**. E aí sempre ressaltando também a questão do respeito, aonde todos interagem, os que não participam de forma

diretamente, participe de forma indireta na parte da torcida. Então, tudo isso é favorável.” (Professor 6 – indígena, grifo nosso)

Essa fala evidencia o potencial dos esportes indígenas para promover cooperação, pertencimento e respeito mútuo, princípios fundamentais de uma educação intercultural e dialógica, conforme propõe Freire (1997). Outro ponto enfatizado foi o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, solidariedade e cooperação:

“E muito positivo pois gera um interesse dos alunos. Essa integração dos aluno com os jogos indígenas vão ajudar na integração de modo dinâmico, de forma amigável, né, onde o coletivo se torna presente nesses jogos.” (Professor 4 – indígena, grifo nosso)

Essa dimensão relacional reflete o pensamento de Munduruku (2010), que compreende o saber indígena como coletivo e libertador, em oposição à visão individualista de sucesso predominante na sociedade ocidental. Nessa perspectiva, o autor afirma:

No caso indígena, o conhecimento é holístico, não é dividido, e isso o torna coletivo [...]. Também digo que o conhecimento holístico é libertador porque ele livra as pessoas da ideia de ‘sucesso’, algo individual e egoísta. Contrária a essa visão, a visão ocidental de conhecimento é fragmentada (Munduruku, 2010, p. 57).

Além disso, os docentes ressaltaram que cada comunidade possui práticas esportivas próprias, o que demanda sensibilidade e contextualização:

“Cada comunidade, ela tem sua cultura, ela trata as coisas diferente e, com certeza, tem uma forma de esporte diferente. Assim como o Queima, que é um exemplo, esse esporte, ele geralmente, ele tem uma categoria, são mulheres quem participam, mas aí também tem o arco flecha, que também muitas das vezes, são homens. Então, a forma que cada território onde está localizado uma escola indígena, ela tem suas especificidade na questão esportiva. Então você vai sentir a diferença de um esporte diferente a cada comunidade indígena que você percorrer no Piauí, né? O exemplo é esse como o Queima, que faz parte hoje dos jogos escolares nas cidades, o o futebol, o handebol, mas a gente tem que voltar mais para esses que é da realidade indígena, no caso do arco flecha, né? e tem também, a outro jogo que é bastante que a gente encontra, né, nessas comunidades, até mesmo fora do Piauí, que é a questão do levantamento de peso, onde eles trabalham

com troncos. Então, a partir de cada, cada comunidade, **cada etnia, ela tem a sua forma específica de se expressar, não só na questão cultural, mas nessa questão esportiva, na questão educacional e de modo geral.**"
(Professor 3 – indígena, grifo nosso)

Essa reflexão alerta para o risco de folclorização das práticas indígenas quando elas são abordadas sem a devida compreensão de seus significados simbólicos e epistemológicos. Nessa perspectiva, Viveiros de Castro (2002) reforça que as culturas ameríndias constituem sistemas autônomos de pensamento, que não devem ser reduzidos a representações exóticas ou superficiais da alteridade. O autor aprofunda essa concepção ao afirmar:

O relativismo cultural, um multiculturalismo, supõe uma diversidade de representações subjetivas e parciais, incidentes sobre uma natureza externa, una e total; os ameríndios propõem o oposto: uma unidade representativa ou fenomenológica puramente pronominal, aplicada indiferentemente sobre uma radical diversidade objetiva. Uma só cultura, múltiplas naturezas, epistemologia constante, ontologia variável – o perspectivismo é um multinaturalismo, pois uma perspectiva não é uma representação (Viveiros de Castro, 2002, p. 379).

Dessa forma, as principais possibilidades identificadas nas entrevistas podem ser agrupadas em quatro eixos:

- Entusiasmo e receptividade dos estudantes às práticas indígenas;
- Desenvolvimento de competências socioemocionais (empatia, cooperação e solidariedade);
- Potencial pedagógico para fortalecer o pertencimento e o diálogo intercultural;
- Respeito à diversidade das práticas e à especificidade de cada comunidade indígena.

Em síntese, os dados revelam que, embora a implementação dos esportes de matriz indígena na EPT enfrente desafios estruturais, formativos e institucionais, também oferece amplas possibilidades de transformação pedagógica e social.

A superação desses entraves requer formação continuada de professores, apoio institucional e políticas educacionais interculturais, que reconheçam os saberes originários como legítimos e fundamentais à formação humana integral (Ciavatta, 2014; Ramos, 2014). Mais do que incluir novas práticas no currículo, trata-se de

promover uma mudança de paradigma educacional, tornando a escola um espaço verdadeiramente plural, inclusivo e comprometido com a justiça social.

4.2.3 A contribuição dos esportes indígenas para a inclusão e valorização cultural no ambiente escolar

A análise das entrevistas mostra que os docentes identificam nos esportes de matriz indígena um potente recurso pedagógico voltado à inclusão, à valorização das culturas e ao diálogo intercultural. As falas revelam a percepção de que essas práticas transcendem o movimento corporal, sendo manifestações de identidade, espiritualidade e coletividade — aspectos frequentemente apagados pela tradição escolar ocidental. Como relatou um dos professores entrevistados:

“Então além da gama motora produzida por essas atividades que vai trazer uma melhoria da capacidade funcional desses indivíduos **traz também a diversidade cultural, a inclusão e o respeito a essa movimentação cultural.**” (Professor 1 – não indígena, grifo nosso)

Essa percepção dialoga com a ideia de aprendizagem coletiva presente nas cosmologias indígenas. Daniel Munduruku (2010) destaca que o saber indígena emerge da convivência e da partilha, sendo o ato de aprender, acima de tudo, uma experiência de pertencimento. Essa visão se contrapõe à lógica competitiva e individualista que caracteriza o esporte moderno e que, muitas vezes, é reproduzida nas práticas da Educação Física escolar.

Dessa maneira, os esportes indígenas se apresentam como vivências pedagógicas que revalorizam o corpo e as relações humanas no contexto educativo, promovendo aprendizagens pautadas na ética, no afeto e na solidariedade. Um dos docentes destacou, ainda, o papel dessas práticas no fortalecimento do respeito mútuo e do senso de pertencimento entre os alunos:

“Então, essa mistura, **essa miscigenação dessas características, merecem esse respeito**, a cultura do outro, respeitar como o outro se comporta, que às vezes o que para gente é um absurdo, para o outro é uma coisa comum no seu dia a dia.” (Professor 5 – indígena, grifo nosso)

Essa fala aponta para um processo de reeducação das sensibilidades — ideia que se articula com Candau (2014), ao afirmar que a interculturalidade crítica vai além do reconhecimento do outro, propondo a reconstrução das formas de sentir e compreender a diferença. No contexto escolar, essa perspectiva rompe com a lógica da tolerância passiva e favorece o encontro entre culturas em condições equitativas, promovendo uma aprendizagem que integra dimensões cognitivas, éticas e políticas.

Entre os entrevistados, destacou-se com ênfase a defesa da escola como um território de encontro entre culturas, pautado pela valorização equitativa dos saberes. Um dos docentes expressou essa visão ao afirmar:

“Pois **não existe culturas mais importantes que outras** existem diferenças culturais que precisam ser respeitadas tanto quanto as outras” (Professor 8 - não indígena, grifo nosso)

A fala traduz a essência da interculturalidade como um encontro capaz de gerar transformação, conforme a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2010), que defende a educação como um espaço de “tradução intercultural”, no qual os saberes dialogam sem que haja apagamento ou hierarquização entre eles. Essa concepção reforça que a inclusão, no contexto dos esportes indígenas, vai além da representação simbólica, exigindo reconhecimento recíproco e convivência entre diferentes epistemologias.

Alguns professores também ressaltaram a relevância dessas práticas na construção de uma formação ética e cidadã, especialmente por estimularem valores como solidariedade, humildade e cooperação. Um dos docentes comentou:

“Para mim **os esportes indígenas têm um impacto muito positivo na formação cidadã dos estudantes**. Essas práticas favorecem a cultura, **resgatam saberes e fortalecem a interculturalidade**. Além disso, **contribui para transmitir valores de respeito e convivência de uma etnia para outra**.” (Professor 5 – indígena, grifo nosso)

Essa perspectiva se alinha à pedagogia de Paulo Freire (1986), que propõe uma educação fundamentada no diálogo e na valorização da alteridade. A vivência dos esportes indígenas, ao enfatizar o coletivo, favorece o desenvolvimento do que

Freire denominava “ser mais” — um processo de humanização construído pela convivência e pela reflexão crítica sobre a realidade. Nessa direção, Freire afirma:

Penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para obter resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez, de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos [...] o diálogo, é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos (Freire, 1986, p. 64).

Os depoimentos também evidenciam que as práticas corporais indígenas contribuem para a formação de uma identidade plural e descolonizada, ao desafiar estereótipos historicamente atribuídos aos povos originários. Como destacou um dos professores:

“Então você vai **apresentar pros seus alunos como as outras culturas são**, inclusive como elas enxergam o próprio corpo, a atividade física e o esporte. E **porque é assim que se constrói uma sociedade multicultural**. Pra que **eles não só reproduzam apenas o que já têm, mas que eles conheçam a diversidade** que às vezes está ao redor deles.” (Professor 8 – não indígena, grifo nosso)

Essa fala dialoga com as reflexões de Brand (2001), que entende a educação como um território de resistência e de reconstrução da memória coletiva dos povos indígenas. Ao incorporar essas práticas no ambiente escolar, o professor assume o papel de mediador em um processo de reparação simbólica, contribuindo para o reconhecimento de identidades historicamente marginalizadas e enfrentando o racismo estrutural ainda presente no imaginário social.

Outro docente enfatizou a relevância de manter vivo o sentido espiritual e comunitário dessas práticas ao serem integradas ao cotidiano escolar, destacando que sua incorporação não deve ocorrer de forma descontextualizada ou meramente técnica. Para ele, é fundamental que a escola reconheça e respeite os valores ancestrais que sustentam essas manifestações:

“E tem também outro jogo que a gente encontra nessas comunidades, até mesmo fora do Piauí, que é a questão do levantamento de peso, onde eles trabalham com troncos. Então, a partir de **cada comunidade, cada etnia, ela tem o seu significado, a sua forma específica de se expressar**, não só na questão cultural, mas nessa questão esportiva, na questão educacional e de modo geral.” (Professor 3 – indígena, grifo nosso)

Essa preocupação ressoa com as reflexões de Viveiros de Castro (2002), que argumenta ser fundamental compreender as culturas ameríndias a partir de suas próprias ontologias, evitando reduzi-las aos moldes do pensamento ocidental. Inserir as práticas corporais indígenas no ambiente escolar significa reconhecer a coexistência de múltiplos modos de ser e saber, compreendendo que o processo de aprendizagem vai além da técnica, abrangendo também dimensões espirituais, simbólicas e comunitárias.

Por fim, os relatos apontam que a inserção dos esportes indígenas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pode favorecer significativamente a formação humana integral (Saviani, 2007; Ramos, 2014), ao estimular de forma articulada as dimensões corporal, cognitiva, social, cultural e ética dos estudantes. Além de expandirem o repertório motor, essas práticas promovem uma reflexão crítica sobre a diversidade e o respeito mútuo, reafirmando o papel da escola como espaço de construção de saberes e de transformação social. Nesse contexto, Ramos esclarece:

“[...] o conceito de formação humana integral sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Assim, o conceito de integração, usado para definir uma forma de oferta da educação profissional articulada com o ensino médio, qual seja, o de natureza filosófica, expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos” (Ramos, 2014, p. 94).

Em resumo, os esportes indígenas oferecem à escola muito mais do que benefícios físicos ou recreativos. Representam uma proposta pedagógica que articula corpo e ancestralidade, saber científico e espiritualidade, contribuindo para uma formação crítica, sensível e profundamente humanizadora.

A análise das entrevistas evidenciou que os esportes de matriz indígena carregam um significativo potencial formativo e transformador, com capacidade de

fomentar a inclusão, valorizar a diversidade e reconstruir os vínculos entre corpo, cultura e conhecimento no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Os relatos dos docentes convergem ao destacar que essas práticas vão além da ampliação do repertório motor dos estudantes — elas promovem uma ressignificação do papel da escola como lugar de diálogo entre diferentes saberes, desafiando os paradigmas eurocêntricos e superando a lógica fragmentada que ainda predomina no ensino tradicional.

Verificou-se que, embora existam barreiras significativas — sobretudo ligados à formação de professores, à carência de materiais didáticos e à organização curricular da EPT —, há um terreno fértil de oportunidades. Os docentes reconhecem o valor dessas práticas na promoção de atitudes cooperativas, no reforço do sentimento de pertencimento cultural e na desconstrução de estereótipos e preconceitos ainda enraizados no imaginário coletivo.

Ao articular os depoimentos dos entrevistados com o referencial teórico, percebe-se que os esportes indígenas representam uma prática pedagógica de descolonização do saber, ao desafiar o epistemicídio histórico e afirmar a legitimidade de diversas formas de conhecimento e existência. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2010), a promoção da justiça cognitiva é essencial para a efetivação da justiça social — e, nesse contexto, a inserção dessas práticas no ambiente escolar emerge como símbolo e ferramenta de resistência.

Candau (2014) e Freire (1997) enfatizam que uma educação verdadeiramente transformadora emerge do diálogo entre diferentes e da análise crítica da realidade. Nesse sentido, os esportes indígenas, ao promoverem esse diálogo por meio do corpo, do jogo e da ancestralidade, desempenham um papel fundamental na formação da consciência crítica e na construção de sujeitos solidários, engajados com a criação de uma sociedade mais justa e plural.

Dessa forma, com base nas percepções dos docentes, conclui-se que as práticas esportivas de matriz indígena se configuram como poderosos instrumentos de inclusão e transformação social, ao mesmo tempo em que atribuem novos sentidos à Educação Física no contexto da EPT. Incorporá-las ao currículo representa um gesto de reconhecimento dos saberes originários e uma afirmação da escola como território de diversidade, diálogo e reconstrução de um Brasil plural, pulsante e enraizado em suas ancestralidades.

Assim, ao integrar os esportes de matriz indígena, a Educação Física reafirma seu papel social como ponte entre diferentes saberes e como promotora de uma formação integral, crítica e plural, comprometida com a valorização da diversidade e com a construção de uma escola mais inclusiva e transformadora.

A análise integrada dos questionários e das entrevistas permite afirmar que os esportes de matriz indígena desempenham um papel decisivo na construção de uma comunidade escolar inclusiva e transformadora, atendendo plenamente aos objetivos delineados nesta pesquisa.

A partir do Objetivo (a), constatou-se a ampla receptividade dos estudantes em relação à inclusão dessas práticas no currículo, evidenciada pelos altos índices de reconhecimento da valorização cultural (95,5%) e da importância formativa dos esportes indígenas (100%), o que demonstra sensibilidade e abertura ao diálogo intercultural.

Já o Objetivo (b) revelou, por meio das falas docentes, tanto os desafios estruturais e formativos quanto as possibilidades pedagógicas e transformadoras que emergem da integração desses saberes à Educação Profissional e Tecnológica.

Os professores reconhecem nas práticas corporais indígenas um potente instrumento de inclusão, formação ética e valorização da diversidade, capaz de promover aprendizagens sensíveis e críticas. Assim, ao articular as percepções de estudantes e docentes, compreende-se que os esportes indígenas ultrapassam a dimensão motora, tornando-se práticas educativas interculturais que reafirmam o corpo como território de memória, identidade e resistência.

Essa síntese evidencia que sua presença no currículo contribui para a superação de paradigmas excludentes, consolidando a escola como espaço de diálogo entre saberes, justiça cognitiva e transformação social, respondendo de forma categórica ao problema central desta pesquisa.

4.3 Síntese integradora dos resultados

Com o intuito de integrar e sistematizar os principais achados desta pesquisa, esta seção apresenta uma síntese dos resultados obtidos a partir dos dois instrumentos de geração de dados utilizados: questionários e entrevistas semiestruturadas. A análise revelou a constituição de sete categorias temáticas, sendo quatro oriundas dos questionários aplicados aos estudantes e três provenientes

das entrevistas realizadas com docentes e estudantes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

A organização dos resultados em um quadro-síntese visa evidenciar convergências e complementaridades entre as percepções dos participantes, contribuindo para uma compreensão articulada do papel dos esportes de matriz indígena na promoção da inclusão, da valorização cultural e da formação humana integral no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Quadro 1 - Síntese integradora dos resultados da pesquisa

Instrumento	Categoria de análise	Principais achados
Questionário	Valorização da diversidade cultural e combate ao preconceito	Os estudantes reconheceram os esportes de matriz indígena como práticas que promovem a valorização da diversidade cultural, o respeito às diferenças e a inclusão no ambiente escolar.
Questionário	Reconhecimento do potencial educativo e inclusivo dos esportes indígenas	Os estudantes reconheceram os esportes de matriz indígena como práticas educativas e inclusivas, que promovem a valorização cultural e o respeito à diversidade no ambiente escolar.
Questionário	Importância dos esportes indígenas para a formação integral e a inclusão social	Os estudantes reconheceram que os esportes de matriz indígena contribuem para a formação integral, o respeito mútuo e a valorização da cultura indígena, destacando os eventos esportivos escolares como estratégias relevantes de inclusão.
Questionário	Conhecimento e interesse dos estudantes pelas práticas esportivas indígenas	Os estudantes demonstraram pouco conhecimento prévio sobre os esportes indígenas, mas alto interesse em vivenciá-los na escola, indicando potencial pedagógico para ampliar o repertório cultural e corporal.
Entrevista	Compreensão docente sobre a inserção dos esportes indígenas no currículo da Educação Física	Os docentes reconhecem a relevância dos esportes indígenas na Educação Física, mas apontam lacunas na formação docente, ausência de materiais e apoio curricular, ao mesmo tempo em que identificam nessas práticas potencial pedagógico, cultural e inclusivo para a valorização da diversidade e o combate ao preconceito.
Entrevista	Desafios e possibilidades para a implementação dos esportes indígenas na Educação Profissional e Tecnológica	A implementação dos esportes indígenas na EPT enfrenta desafios formativos, institucionais e curriculares, mas os docentes reconhecem seu potencial pedagógico para promover cooperação, pertencimento, diálogo intercultural e formação humana integral, respeitando as especificidades culturais indígenas.
Entrevista	A contribuição dos esportes indígenas para a inclusão e valorização cultural no ambiente escolar	Os docentes reconhecem os esportes de matriz indígena como práticas pedagógicas potentes para a inclusão e a valorização cultural, promovendo respeito às diferenças, pertencimento e diálogo intercultural, contribuindo para a formação ética, cidadã e humana dos estudantes.

Fonte: Elaboração do autor (2025).

A síntese dos resultados evidencia convergência entre as percepções dos estudantes e dos docentes quanto ao potencial educativo, inclusivo e cultural dos esportes de matriz indígena no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Enquanto os estudantes destacaram o impacto dessas práticas na valorização da diversidade, no combate ao preconceito e no fortalecimento do interesse e da participação, os docentes enfatizaram sua relevância para a ressignificação do currículo da Educação Física, mesmo diante de desafios estruturais e formativos.

De forma integrada, os achados apontam que a inserção dos esportes indígenas contribui para a construção de uma comunidade escolar mais democrática, intercultural e sensível às diferenças, reforçando o esporte como prática pedagógica formativa e socialmente transformadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender o papel dos esportes indígenas na formação de uma comunidade escolar inclusiva e transformadora entre os estudantes dos cursos integrados do Instituto Federal do Piauí – Campus Floriano. Com base nesse propósito, buscou-se:

- a) Identificar a importância da inclusão dos esportes indígenas no currículo escolar e seu impacto na percepção dos estudantes em relação à diversidade cultural;
- b) Analisar como a prática de esportes indígenas pode contribuir para a promoção da inclusão e da transformação social no ambiente escolar; e
- c) Promover a valorização e o respeito pela cultura indígena por meio da elaboração de um guia desportivo escolar.

A trajetória investigativa teve início a partir da constatação de que, ao longo da história, os povos originários foram sistematicamente invisibilizados nos currículos escolares, evidenciando a permanência de uma herança colonial e eurocêntrica na educação brasileira.

Diante desse cenário, os esportes de matriz indígena foram reconhecidos não apenas como práticas corporais, mas como manifestações culturais e pedagógicas que promovem o diálogo entre saberes diversos, fortalecendo o respeito mútuo, a solidariedade e o senso de pertencimento no espaço escolar.

Os resultados evidenciaram que os estudantes do IFPI – Campus Floriano reconhecem os esportes de matriz indígena como práticas educativas relevantes, capazes de promover a valorização da diversidade cultural e de fortalecer a construção de uma comunidade escolar mais plural, inclusiva e consciente de suas múltiplas identidades.

As quatro categorias de análise — valorização da diversidade cultural e combate ao preconceito; reconhecimento do potencial educativo e inclusivo dos esportes indígenas; importância dos esportes indígenas para a formação integral e a inclusão social; e conhecimento e interesse dos estudantes pelas práticas esportivas indígenas — demonstraram uma percepção amplamente positiva acerca da inserção dessas manifestações no currículo escolar.

A pesquisa revelou que, apesar do desconhecimento inicial sobre as práticas corporais indígenas, os estudantes demonstraram elevado interesse e envolvimento nas atividades, reconhecendo nelas uma oportunidade de aprendizagem rica e

transformadora. Essa receptividade evidencia o potencial dos esportes de matriz indígena como instrumentos pedagógicos que articulam corpo, cultura e comunidade, contribuindo para ressignificar o papel da Educação Física no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

No campo docente, as entrevistas evidenciaram obstáculos ligados à formação inicial e continuada dos professores, à carência de materiais didáticos adequados e à falta de reconhecimento institucional das práticas indígenas como componentes legítimos do currículo escolar.

Por outro lado, revelaram também uma disposição favorável ao diálogo e à valorização da interculturalidade como eixo orientador da prática educativa. Os docentes enxergaram nos esportes de matriz indígena uma oportunidade de romper com o modelo esportivo tradicional, promovendo experiências pautadas na cooperação e na solidariedade, em contraste com a lógica competitiva dominante.

O produto educacional desenvolvido – Raízes em Movimento: Guia de Jogos e Brincadeiras dos Povos Originários do Brasil, com um olhar para o Piauí — materializou os princípios e reflexões da pesquisa, constituindo-se como instrumento de valorização dos saberes ancestrais e de fortalecimento das práticas educativas inclusivas.

A aplicação do guia junto aos estudantes permitiu o resgate de modalidades tradicionais, como a zarabatana, o arco e flecha, o cabo de guerra, o arremesso de lança e a corrida de toras, promovendo valores como cooperação, respeito e empatia entre os participantes. A experiência com essas práticas revelou que o corpo é, igualmente, um espaço de memória, ancestralidade e saber, em consonância com as reflexões de autores como Grando (2005) e Munduruku (2010).

Com base nas análises realizadas, conclui-se que a introdução dos esportes de matriz indígena no ambiente escolar constitui uma estratégia efetiva para promover uma educação intercultural, crítica e decolonial. Essa abordagem implica reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos e legítimos produtores de saberes, rompendo com a lógica de subalternização que os excluiu sistematicamente dos processos educativos ao longo da história.

Nesse contexto, a escola se configura como um espaço de resistência política e ética, ao fomentar o diálogo entre múltiplas epistemologias e colaborar para a superação do epistemicídio denunciado por Boaventura de Sousa Santos (2010). Ao

reconhecer e integrar saberes diversos, a instituição educativa contribui para a construção de uma pedagogia plural e inclusiva.

Os resultados indicam que os esportes indígenas promovem aprendizagens que vão além do aspecto físico, alcançando dimensões éticas, afetivas e espirituais. Ao integrar corpo e cultura, teoria e prática, a proposta contribuiu para a formação humana integral dos estudantes, alinhando-se aos princípios da educação omnilateral defendida por Frigotto e Ciavatta (2012) e aos fundamentos da EPT. Com isso, o esporte deixa de ser apenas recreativo e se transforma em prática pedagógica emancipadora, que valoriza a inclusão, a diversidade e a cidadania.

Assim, esta pesquisa cumpre sua função social ao estimular uma reflexão crítica sobre o papel da escola na valorização dos saberes tradicionais e na promoção da diversidade cultural. Os dados coletados demonstram que a inserção de práticas educativas centradas nos esportes de matriz indígena pode favorecer a construção de espaços escolares mais democráticos, inclusivos, solidários e comprometidos com o enfrentamento ao racismo.

Por fim, almeja-se que este trabalho sirva de inspiração para novas pesquisas e práticas pedagógicas no campo da Educação Profissional e Tecnológica, fortalecendo o diálogo entre saberes científicos e ancestrais. Que os esportes de matriz indígena sigam mobilizando corpos, consciências e afetos, reafirmando a educação como exercício de liberdade e valorização da diversidade humana — um percurso fundamental rumo a uma sociedade mais inclusiva, justa e transformadora.

REFERÊNCIAS

- AUAD, D. **Relações de gênero nas práticas escolares**: da escola mista ao ideal de coeducação. 2004. 232 fls. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. 5º ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- BANIWA, Gersen Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.
- BATESON, Gregory. (1972). **Steps to an Ecology of Mind**: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology. Chicago: The University of Chicago Press.
- BATUL, M. (2021). **Role of Physical Education in Societal Growth**. , 165-170. <https://doi.org/10.48175/IJARSCT-1001>.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 12 jan.2026.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Deifel, 1989.
- BRAND, Antonio. **Desenvolvimento Local em comunidades indígenas no Mato Grosso do Sul**: a construção de alternativas. In: interações, Revista Internacional de Desenvolvimento Local. Vol. 1, N. 2, p. 96, Mar. 2001.
- BRACHT, V. **A Educação Física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que ela pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Ijuí: Editora Unijuí, 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF. 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 23 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC)**. Brasília: Ministério do Esporte, 2023.

BRASIL. **Política Nacional do Esporte**. (2005). Ministério do Esporte. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: ME, p 1-24.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p.45-57, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação**: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 13-37.

CÁRDENAS, R.N, Freire, I. A., Pumariega, Y., & Torres, C. D.P. (2022). **Políticas Públicas de Esporte e Lazer**: Da Teoria aos Programas e Projetos de Intervenção. **LICERE - Revista Do Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Estudos Do Lazer**, 25(3), 292-328. <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2022.41714>.

CARNEIRO da Cunha, Manuela. **“Cultura” e cultura**: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: CARNEIRO da Cunha, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p. 311-373.

CASCUDO, L. C. **Superstição no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1985.

CASTELLANI F. L. **Educação Física no Brasil**: A História que não se conta - Campinas, SP: Papirus, 1988.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CEARÁ. **XI Jogos dos Povos Indígenas do Ceará**. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, Secretaria do Esporte e Juventude, 2023. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2023/11/23/xi-jogos-dos-povos-indigenas-do-ceara-resgatam-brincadeiras-tradicionais-e-valorizam-as-culturas-originarias/>. Acesso em: 23 jul. 2025.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral**: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

COHN, Clarice. **Educação escolar indígena**: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COOMBE, Rosemary J. **The properties of culture and the possession of identity**: postcolonial struggle and the legal imagination. In: ZIFF, Bruce H.; RAO, Pratima V. (Ed.). *Borrowed power: essays on cultural appropriation*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1997. p. 74-96.

COSTA, C. E. **Ikindene hekugu**: uma etnografia da luta e dos lutadores do alto Xingu. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013. 350p. CTI Centro de Trabalho Indigenista (org). Xondaro Mbaraete: a força do Xondaro. São Paulo, 2013.

COSTA, Marco Antonio F. da. **Projeto de Pesquisa**: entenda e faça. 6 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

COUTINHO, Levy Britto. **Depoimento sobre eventos lúdicos e esportivos com indígenas organizados pela FUNDESPORTE** [out. 2001]. Entrevistadores: M. Vinha e M.B. Rocha Ferreira. Campo Grande: 4ª edição dos Jogos dos Povos Indígenas, 2001. 1 fita cassete (120 min), 3 ¼ pps, estéreo. Entrevista concedida ao Laboratório de Antropologia Bio-cultural, FEF/UNICAMP – SP.

CRAHAY, M. **Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?** Cadernos Cenpec / Nova série, v.3, n.1, p.9-40, 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/202>>. Acesso em: 12 jan. 2026.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

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

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

Day, T. & Prunty, A. (2015). **Responding to the challenges of inclusion in Irish schools**. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 237 - 252. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1009701>.

DEMCHENKO, I., MAKSYMCHUK, B., BILAN, V., MAKSYMCHUK, I., & KALYNOVSKA, I. (2021). Training Future Physical Education Teachers for Professional Activities under the Conditions of Inclusive Education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. <https://doi.org/10.18662/brain/12.3/227>.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.) **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 2nd. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.

DESTRO, A.D. (2019). **A inclusão social de adolescentes através do esporte: o caso de um programa público de esporte na cidade de Curitiba**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas**. Educação & Sociedade, v. 39, p. 477-498, 2018.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v.34, n.123, p.539-555, 2004. Disponível:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=en&nrm=iso>. acesso em 12 de jan. de 2026.

DURKHEIM, Émile. **Sociologie religieuse et théorie de la connaissance**. Revue de métaphysique et de morale v. 17, p. 733-758, 1909d. Introduction to 1912. As incorporated in the volume, section 3 of this article – p. 754-758 – is omitted).

EKHOLM, D. (2019). **Sport as a Means of Governing Social Integration: Discourses on Bridging and Bonding Social Relations**. Sociology of Sport Journal. <https://doi.org/10.1123/SSJ.2018-0099>.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ELIAS, N. e DUNNING, E. **A Busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

FARIAS, C., HASTIE, P. & MESQUITA, I. (2017). **Towards a more equitable and inclusive learning environment in Sport Education: results of an action researchbased intervention**. Sport, Education and Society, 22, 460 - 476. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1040752>.

FASSHEBER, J. R. M. **Etno-desporto indígena: a Antropologia Social e o campo entre os Kaingang**. Brasília: Ministério do Esporte. 156 p, 2010.

FASSHEBER, J. R. M.; FREITAG, L. C.; FERREIRA, M. B. R. **Jogos dos Povos Indígenas: Um 'lugar' de negociações sociais**. In: GRANDO, B.S.; PASSOS, L. A. (Org.). Eu e o Outro na Escola: contribuições para inserir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 2010, v., p. 139-152.

FERREIRA, H. B. **Iniciação Esportiva: Uma abordagem pedagógica sobre o processo de ensino-aprendizagem no basquetebol**. 2001. 56 f. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Faced- Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas SP, 2001.

FILGUEIRA, J. **Gestão de Projetos Esportivos**. In: _____. Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo. Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008. cap 2, p. 13-30.

FOX, C., BARR-ANDERSON, D., NEUMARK-SZTAINER, D. & Wall, M. (2010). **Physical activity and sports team participation**: associations with academic outcomes in middle school and high school students. *The Journal of school health*, 80 1, 31-7. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00454.x>.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). **Cultura**: conheça a corrida tradicional indígena com tora. Brasília, 24 fev. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/cultura-conheca-a-corrida-tradicional-indigena-com-tora>. Acesso em: 28 jul. 2025.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P.; SHÖR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GALATTI, L. R.; PAES, R. R. **Fundamentos da pedagogia do esporte no cenário escolar**. *Revista Movimento e Percepção*, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 6, n. 9, p.17-25 jul/dez, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro:LTC,1989.

GEERTZ, Clifford. **Um Jogo Absorvente**: Notas sobre a Briga de Galos Balinesa. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978, pp. 278-321.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOODSON, Ivor F. **Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo**. In: _____. **Curriculo: teorias e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRANDO, B. **Corpo e cultura**: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais e a constituição da identidade Bororo em Meruri-MT. *Pensar a prática*, Goiânia v. 8, n. 2, p. 163-179, jul./dez. 2005.

GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. **Em Aberto / Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- . Em *Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 3-5, fev. 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa I - Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madri: Taurus, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HAUDENHUYSE, R., THEEBOOM, M. & SKILLE, E. (2014). **Towards understanding the potential of sports-based practices for socially vulnerable youth**. *Sport in Society*, 17, 139 - 156.
<https://doi.org/10.1080/17430437.2013.790897>.

HAYDEN, L., WHITLEY, M., COOK, A., DUMAIS, A., Silva, M. & Scherer, A. (2015). **An exploration of life skill development through sport in three international high schools**. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 7, 759 - 775.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2015.1011217>.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens (4º ed)**. São Paulo: Perspectiva, 2000. (Trabalho original publicado em 1938).

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povo: Matis**. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Matis>. Acesso em: 28 jul. 2025.

KIRAKOWSKI, J. **Questionnaires in usability engineering**: a list of frequently asked questions. 3rd ed. Disponível em: <https://www.theuxbookmark.com/ux-articlesand-research-papers/usability-engineering/questionnaires-in-usability-engineering-alist-of-frequently-asked-questions/>. Acesso em: 27 jun. 2013.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOPENAWA, Davi. Yanomami: **“A terra-floresta só pode morrer se for destruída pelos brancos”**. Povos Indígenas no Brasil / Instituto Socioambiental - ISA, 2020. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami>. Acesso em: 23 jul. 2025.

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

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1962.

LOPES, C., OLIVEIRA, R. F. P. & ALENCAR, G. P. (2021). **Como a Prática Esportiva Inclusiva na Escola Pode Contribuir na Vida Social do Aluno?** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, 22(1), 102-108. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n1p102-108>.

MAGENDZO, Abraham. **Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATTOS, M. G. **Educação Física Infantil: Construindo o Movimento na Escola**. São Paulo, SP: Phorte, 2006.

MAUSS, Marcel. **Les techniques du corps**. Journal de Psychologie, Paris, v. 32, n. 3-4, p. 271-293, mar./abr. 1936. Comunicação apresentada em 17 maio 1934 à Société de Psychologie.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EDU/EDUSP, 1974. v. 2.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 1983.

MIGNOLO, W. 2011. **The darker side of western modernity: global futures, decolonial options**. Durham, Duke University Press.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Programa Segundo Tempo: diretrizes e orientações 2010**. Disponível em www.esporte.gov.br/segundotempo.

MONTEIRO, Reis. **Sobre o direito à educação**. Coimbra, IGC, 2013.

MUHL, E. H.; MAINARDI, E. **Educação, justiça social e direitos humanos: desafios da educação escolar**. Revista Espaço Pedagógico, v.26, n.3, p.738-757, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando**. São Paulo. Ed. do autor, 2010.

NUNES, M. L. F. **Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença**. 2006. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OGAYA JOERKE, G. A. **EDUCAÇÃO POLITÉCNICA E A FORMAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO**. Revista OWL (OWL Journal), [S. l.], v. 1, n. 2, p. 82-95, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8164632. Disponível em: <https://www.revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/43>. Acesso em: 12 jan. 2026.

OLIVEIRA, A. A. B. de; MOREIRA, E.C. **Planejamento e Organização para o Programa Segundo Tempo**. In: _____. Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo. Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008. cap 9, p. 139-64.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ONU. **Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**, julho, Nova Iorque, 2017. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15771Portugal2017.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2026.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais**. Genebra: OIT, 1989. Disponível em: <https://www.oas.org> Acesso em: 23 jul. 2025.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**. Proposta de diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Moderna, 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia: subsídios para uma filosofia da técnica**. 2. ed. rev. v. 2. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Editora Unesp, 2005.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. [S.l.], 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf> Acesso em: 25 agosto de 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAPPAPORT, R. A. 1968. **Pigs for the ascestors. Ritual in the Ecology of a New Guinea People**. New Haven: Yale university Press. 311.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p. 129-148, mai. 2008.

RIBEIRO GALVÃO, M.; ALVES DE OLIVEIRA CASIMIRO, S. A. **O PAPEL DO PROFESSOR NA ESCOLA: EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO**. Revista OWL (OWL Journal), [S. l.], v. 1, n. 2, p. 134-148, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8221275. Disponível em: <https://www.revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/47>. Acesso em: 12 jan. 2026.

RODRIGUES, F. C. da C.; TEMBÉ, M. K. O. S. **Festa da Moça na Aldeia São Pedro**: Contribuições para educação intercultural indígena, diálogo e reflexão acerca da diversidade cultural. Revista Cocar, Belém, v. 14, n. 28, p. 485-505, jan./abr. 2020.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democracia al borde del caos. Ensayo contra la autoflagelación**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; Rodríguez, César. Introdução: para ampliar o cânone da produção. In: Boaventura de S. S. (org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Porto: Afrontamento, 2004.

SANTOS, B. S. (2010). **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In Santos, B.S. & Meneses, M.P. Epistemologias do Sul (pp. 31-83). São Paulo: Cortez.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da Politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SAVIANI, Dermeval. **O neoprodutivismo e suas variantes**: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: _____. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, C. J. et al. (org.). Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, p. 380-392, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-168, jan./abr. 2007b.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHERIDAN, D., COFFEE, P. & LAVALLEE, D. (2014). **A systematic review of social support in youth sport**. International Review of Sport and Exercise Psychology, 7, 198 - 228. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2014.931999>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSA, 2000.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. 4. ed. Campinas: Papirus, 2007.

STRUTHERS, P. (2011). **The use of sport by a Health Promoting School to address community conflict**. Sport in Society, 14, 1251 - 1264. <https://doi.org/10.1080/17430437.2011.614782>.

TERENA, C. J. O **importante não é ganhar, mas celebrar**". Revista de História da Biblioteca Nacional, 2007.

TUBINO, M. J. G. **O que é Esporte?** São Paulo, SP: IBRASA, 1993.

TURNER, Victor. **The Ritual Process**: Structure and Anti-Structure. [1969] 1991. Ithaca, NY: Cornell University Press.

UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2003.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Objetivos de Aprendizagem, Educação 2030**, Unesco, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 12 jan. 2026.

UNESCO. **International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport**. Paris: UNESCO, 2015.

VALER, Adriana. **A pesquisa como princípio pedagógico e sua materialidade linguística**: estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, Natal, v. 2, n. 17, e7289, 2019.

VELOSO, M. **Patrimônio imaterial, memória coletiva e espaço público** In: TEIXEIRA J.G. et al (Org.). Patrimônio imaterial, performance cultural e (re)tradicionalização. Brasília: ICS-UnB, 2004. p. 31 - 36.

VIANNA, F. B. **Boleiros do Cerrado. Índios Xavantes e o futebol**. São Paulo: Annablume editora. FAPESP/ISA, 2008.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A Fabricação do corpo na sociedade xinguana**. In: OLIVEIRA FILHO, J. P. (Org.). Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil. São Paulo: Marco Zero; Rio de Janeiro: UFRJ, p. 31-41, 1987.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem** (e outros estudos de antropologia). São Paulo: Cosac&Naify, 2002.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

**APÊNDICE A – ENTREVISTA PARA OS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT)**

Título do Projeto: **VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO DESPORTIVA:** O papel dos esportes indígenas na transformação social na educação profissional e tecnológica

Orientações: Caro professor, responda às perguntas abaixo levando em consideração suas práticas pedagógicas e seus conhecimentos prévios sobre o tema abordado. De já, agradeço a sua participação.

- 1) De que maneira a inclusão de esportes indígenas no ambiente escolar pode contribuir para a transformação social e o respeito à diversidade cultural? Qual é o impacto da prática de esportes indígenas na formação dos estudantes?
- 2) Quais são os principais desafios para integrar esportes indígenas no currículo escolar?
- 3) Quais estratégias podem ser adotadas para capacitar docentes e promover a inclusão e engajamento dos estudantes nestas atividades?

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT)**

**Título do Projeto: VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO
DESPORTIVA:** O papel dos esportes indígenas na transformação social na
educação profissional e tecnológica

Orientações: Caro estudante, responda às perguntas abaixo levando em
consideração seus conhecimentos prévios sobre o tema abordado. De já, agradeço a
sua participação.

1) Qual é a importância da inclusão de esportes indígenas no currículo escolar? (**Você
pode escolher mais de uma alternativa**)

- a) Valorização da diversidade cultural
- b) Enriquecimento do aprendizado
- c) Combate ao preconceito
- d) Desenvolvimento de habilidades sociais
- e) Cumprimento de legislação educacional

2) Qual é o impacto da prática de esportes indígenas na formação dos estudantes?
(**Você pode escolher mais de uma alternativa**)

- a) Promoção da interculturalidade
- b) Desenvolvimento de habilidades motoras
- c) Conhecimento e respeito pela cultura indígena
- d) Contribuição para a educação integral
- e) Combate à subalternidade

3) A inclusão de esportes indígenas no currículo escolar é importante para o
reconhecimento e valorização das culturas originárias.

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo
- c) Indiferente
- d) Concordo
- e) Concordo totalmente

4) Os esportes indígenas são fundamentais para promover a valorização da diversidade cultural entre os estudantes.

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo
- c) Indiferente
- d) Concordo
- e) Concordo totalmente

5) A presença de esportes indígenas no ambiente escolar tem um impacto positivo na formação integral dos estudantes, incentivando o respeito mútuo e a compreensão cultural.

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo
- c) Indiferente
- d) Concordo
- e) Concordo totalmente

6) É essencial incluir esportes indígenas no currículo escolar para fomentar uma comunidade escolar mais inclusiva e consciente das diversas identidades culturais.

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo
- c) Indiferente
- d) Concordo
- e) Concordo totalmente

7) A prática de esportes indígenas estimula a cooperação e o trabalho em equipe, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais importantes entre os estudantes.

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo
- c) Indiferente
- d) Concordo
- e) Concordo totalmente

8) A valorização e o respeito pela cultura indígena podem ser promovidos através da realização de um evento desportivo escolar:

- ☐ Sim
- ☐ Não

9) Você tem conhecimento sobre os esportes e jogos tradicionais dos povos indígenas?

- ☐ Sim
- ☐ Não

10) Se você pudesse escolher uma modalidade esportiva do Esporte de Matriz Indígena para praticar, qual delas você escolheria (**escolha apenas duas modalidades**):

- ☐ Corridas de toras: Competição de velocidade em que os participantes correm equilibrando-se em toras de madeira.
- ☐ Arco e flecha: Prática esportiva que envolve habilidade e precisão no uso de arco e flecha para acertar alvos
- ☐ Luta corporal: Modalidade de combate físico que testa a força e agilidade dos participantes
- ☐ Jogo de peteca: Jogo tradicional em que os jogadores se divertem mantendo uma peteca no ar sem deixá-la cair

- () Arremesso de Lança: Competição em que os participantes lançam lanças em direção a um alvo, demonstrando habilidade e precisão.
- () Cabo de Guerra: Disputa de força entre duas equipes que puxam uma corda, tentando derrubar a equipe adversária.
- () Canoagem: Prática esportiva que envolve remar em canoas ou caiaques, desafiando correntezas e obstáculos naturais.

**APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES (MAIORES QUE SEIS ANOS E MENORES
DE 18 ANOS) E PARA LEGALMENTE INCAPAZ.**

Nós, Daniel Carlos de Andrade Neto, estudante do PROFEPT/IFPI - *campus* Parnaíba, e Márcio Aurélio Carvalho de Moraes, professor do IFPI vinculado ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), *campus* Parnaíba, convidamos você a participar do estudo **VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO DESPORTIVA: O papel dos esportes indígenas na transformação social na educação profissional e tecnológica**. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação.

Gostaríamos muito de poder contar com você, mas sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar, podendo retirar-se desta pesquisa a qualquer momento, bastando apenas para isso, entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis. Além de você, outros adolescentes com idade entre 15 e 17 anos também participarão desta pesquisa, sendo que a mesma será realizada nas dependências do Instituto Federal do Piauí na cidade de Floriano-PI.

O **objetivo deste estudo** é compreender o papel dos esportes indígenas na construção de uma comunidade escolar inclusiva e transformadora entre os estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Campus Floriano.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de questionário elaborado pelo pesquisador do projeto. O tempo de duração para responder o questionário é de aproximadamente 10 a 15 minutos e a seu conteúdo somente terão acesso o pesquisador e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/UNINOVAFAPI.

É importante destacar que, esse tipo de pesquisa apresenta vários benefícios aos participantes como por exemplo: oportunidade de expressar suas opiniões e experiências, contribuindo para a melhoria do currículo escolar e desenvolvimento de uma maior consciência sobre a diversidade cultural e a importância da inclusão.

No entanto, por se tratar de uma pesquisa que envolve pessoas, este estudo apresenta riscos que podem dificultar a sua realização. Com o intuito de garantir a aplicação e geração dos dados essenciais a conclusão da pesquisa, algumas medidas serão tomadas para erradicar, ou pelo menos, diminuir os riscos no decorrer do seu processo de realização.

Riscos: a) violação da privacidade; b) necessidade de abordar questões delicadas, como comportamentos ilegais; c) risco de retraumatização e perda de controle emocional ao compartilhar pensamentos e emoções íntimos; d) risco de discriminação ou estigma devido às informações compartilhadas; e) exposição de informações confidenciais documentadas no TCLE ou TALE; f) demanda de tempo do participante para os questionários.

Para minimizar os possíveis riscos: a) assegurar o acesso aos dados individuais e gerais; b) reduzir desconfortos, providenciando um ambiente privado e a opção de não responder a perguntas delicadas; c) proteger a integridade dos documentos contra danos ou alterações; d) manter a confidencialidade e a privacidade, protegendo a imagem dos participantes e evitando estigmatização, assegurando que as informações não serão usadas contra os mesmos e esclarecendo sobre o anonimato; e) permitir que os participantes tenham acesso aos resultados e produtos da pesquisa de natureza estritamente acadêmica; f) interromper imediatamente a pesquisa caso se identifique qualquer risco ou dano à saúde dos participantes não previsto nos termos de consentimento; g) os pesquisadores se comprometem a usar linguagem clara nas perguntas; h) os participantes podem a qualquer momento retirar seu consentimento e abandonar a pesquisa sem custos ou prejuízo aos cuidados assegurados.

E por fim, face a estas considerações, e consoante às normas brasileiras para pesquisa em seres humanos (Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016), nenhum pagamento financeiro será recebido por sua participação neste estudo, como também essa investigação de mestrado será gratuita. Contudo, será garantido a você e demais participantes da pesquisa a possibilidade de ressarcimento e de indenização de quaisquer despesas e danos que possam incorrer a partir da sua participação na investigação. Em razão disso, ressalta-se que os participantes da pesquisa receberão a assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelos pesquisadores

responsáveis), pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

Tendo em vista esses aspectos, convém acrescentar que por meio dessa pesquisa será desenvolvido um produto educacional que possa contribuir com a valorização e o respeito pela cultura indígena. Assim esperamos também que esse produto possa ser replicado por outras instituições de ensino fazendo adaptações necessárias aos seus públicos. Desse modo, em relação aos benefícios diretos que essa pesquisa possa oferecer aos seus participantes podemos destacar: a) preservação da identidade indígena e b) promoção da inclusão social.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG/CPF _____, abaixo assinado, autorizo a participação do meu/minha filho/filha _____ no estudo intitulado “Esportes de Matriz Indígena: Inclusão e Diversidade Cultural no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Campus Floriano”.

Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que a participação do meu/minha filho/filha nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado (a) e esclarecido (a), pelo pesquisador responsável, Daniel Carlos de Andrade Neto, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação do meu/minha filho/filha no projeto de pesquisa acima descrito.

Este termo foi elaborado em duas vias; paginado, rubricado e assinado por participantes e pesquisadores.

Floriano - PI, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) responsável

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

Assinatura do (a) pesquisador (a) participante

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável:

Daniel Carlos de Andrade Neto
Telefone (86) 98124-6525
E-mail: daniel.andrade@ifpi.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Uninovafapi

CEP/UNINOVAFAPI - Rua Vitorino Orthiges Fernandes, 6123, Uruguai, Teresina, PI.
Telefone: (86) 2106-0738
E-mail: cep@uninovafapi.edu.br

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
PARA OS RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES MENORES DE 18 ANOS
PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Prezado(a) participante,

Você está sendo solicitado(a) a autorizar a participação do estudante na pesquisa intitulada **VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO DESPORTIVA**: O papel dos esportes indígenas na transformação social na educação profissional e tecnológica que está sendo desenvolvida pelo mestrando Daniel Carlos de Andrade Neto, Matrícula 20241PROFEPT0006, do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), campus Parnaíba. O estudo está sob supervisão do Professor Doutor Márcio Aurélio Carvalho de Moraes, docente do programa.

A solicitação se deve ao fato de você ser o responsável pelo(a) estudante que cursa a 2ª série do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Sua autorização é muito importante para a concretização dessa pesquisa.

O **objetivo da pesquisa** é: compreender o papel dos esportes indígenas na construção de uma comunidade escolar inclusiva e transformadora entre os estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Campus Floriano.

A proposta desta pesquisa de mestrado é essencial para o desenvolvimento do respeito e da preservação das culturas indígenas. Ela permitirá promover a diversidade cultural, o respeito à pluralidade, a conservação do patrimônio cultural, a inclusão e o engajamento de todos os estudantes, além de fomentar a interdisciplinaridade.

A estratégia para alcançar o objetivo deste estudo consistirá na observação direta e na aplicação de um questionário impresso, composto por perguntas fechadas de diferentes tipos: dicotômicas, múltipla escolha e escala Likert. O questionário será direcionado aos estudantes do segundo ano do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, regularmente matriculados no Instituto Federal do Piauí (IFPI) – Campus Floriano. A aplicação do questionário ocorrerá em local, data e horário escolhidos conjuntamente com os envolvidos (participantes e pesquisador), priorizando as opções mais convenientes para os estudantes.

A participação do estudante consistirá em responder perguntas de um roteiro de questionário elaborado pelo pesquisador do projeto. O tempo de duração para responder o questionário é de aproximadamente 10 a 15 minutos e a seu conteúdo somente terão acesso o pesquisador e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/UNINOVAFAPÍ.

A participação do estudante é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se autoriza ou não a participação, bem como solicitar a retirada do estudante a qualquer momento.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo estudante. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação do estudante e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

É importante destacar que, esse tipo de pesquisa apresenta vários benefícios aos participantes como por exemplo: oportunidade de expressar suas opiniões e experiências, contribuindo para a melhoria do currículo escolar e desenvolvimento de uma maior consciência sobre a diversidade cultural e a importância da inclusão.

No entanto, por se tratar de uma pesquisa que envolve pessoas, este estudo apresenta riscos que podem dificultar a sua realização. Com o intuito de garantir a aplicação e geração dos dados essenciais a conclusão da pesquisa, algumas medidas serão tomadas para erradicar, ou pelo menos, diminuir os riscos no decorrer do seu processo de realização.

Riscos: a) violação da privacidade; b) necessidade de abordar questões delicadas, como comportamentos ilegais; c) risco de retraumatização e perda de controle emocional ao compartilhar pensamentos e emoções íntimos; d) risco de discriminação ou estigma devido às informações compartilhadas; e) exposição de informações confidenciais documentadas no TCLE ou TALE; f) demanda de tempo do participante para os questionários.

Para minimizar os possíveis riscos: a) assegurar o acesso aos dados individuais e gerais; b) reduzir desconfortos, providenciando um ambiente privado e a

opção de não responder a perguntas delicadas; c) proteger a integridade dos documentos contra danos ou alterações; d) manter a confidencialidade e a privacidade, protegendo a imagem dos participantes e evitando estigmatização, assegurando que as informações não serão usadas contra os mesmos e esclarecendo sobre o anonimato; e) permitir que os participantes tenham acesso aos resultados e produtos da pesquisa de natureza estritamente acadêmica; f) interromper imediatamente a pesquisa caso se identifique qualquer risco ou dano à saúde dos participantes não previsto nos termos de consentimento; g) os pesquisadores se comprometem a usar linguagem clara nas perguntas; h) os participantes podem a qualquer momento retirar seu consentimento e abandonar a pesquisa sem custos ou prejuízo aos cuidados assegurados.

E por fim, face a estas considerações, e consoante às normas brasileiras para pesquisa em seres humanos (Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016), nenhum pagamento financeiro será recebido por sua participação neste estudo, como também essa investigação de mestrado será gratuita. Contudo, será garantido a você e demais participantes da pesquisa a possibilidade de ressarcimento e de indenização de quaisquer despesas e danos que possam incorrer a partir da sua participação na investigação. Em razão disso, ressalta-se que os participantes da pesquisa receberão a assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelos pesquisadores responsáveis), pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

Tendo em vista esses aspectos, convém acrescentar que por meio dessa pesquisa será desenvolvido um produto educacional que possa contribuir com a valorização e o respeito pela cultura indígena. Assim esperamos também que esse produto possa ser replicado por outras instituições de ensino fazendo adaptações necessárias aos seus públicos. Desse modo, em relação aos benefícios diretos que essa pesquisa possa oferecer aos seus participantes podemos destacar: a) preservação da identidade indígena e b) promoção da inclusão social.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do UNINOVAFAPI, no endereço: Rua Vitorino Orthiges Fernandes, 6123 – Uruguai, CEP: 64073-505 - Teresina – Piauí, Telefone: (86) 2106-0738, e-mail: cep@uninovafapi.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa

dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para os responsáveis por este estudo:

- Daniel Carlos de Andrade Neto
Telefone (86) 98124-6525
E-mail: daniel.andrade@ifpi.edu.br
- Márcio Aurélio Carvalho de Moraes
Telefone (86) 99410-9468
E-mail marcio@ifpi.edu.br

Este termo foi elaborado em duas vias; paginado, rubricado e assinado por participantes e pesquisadores.

Declaro que entendi os objetivos e condições da participação do estudante na pesquisa e autorizo sua participação.

Florianópolis - PI, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do(a) participante

RG / CPF

Assinatura do pesquisador responsável

RG / CPF

Assinatura do pesquisador participante

RG / CPF

**APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
PARA MAIORES DE 18 ANOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO DESPORTIVA: O papel dos esportes indígenas na transformação social na educação profissional e tecnológica** que está sendo desenvolvida pelo mestrando Daniel Carlos de Andrade Neto, Matrícula 20241PROFEPT0006, do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), campus Parnaíba. O estudo está sob supervisão do Professor Doutor Márcio Aurélio Carvalho de Moraes, docente do programa.

O convite a sua participação se deve ao fato de você fazer parte do grupo de alunos/professores do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do IFPI, Campus Floriano. Assim, sua participação é muito importante para a concretização dessa pesquisa.

O **objetivo da pesquisa** é compreender o papel dos esportes indígenas na construção de uma comunidade escolar inclusiva e transformadora entre os estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Campus Floriano.

A proposta desta pesquisa de mestrado é essencial para o desenvolvimento do respeito e da preservação das culturas indígenas. Ela permitirá promover a diversidade cultural, o respeito à pluralidade, a conservação do patrimônio cultural, a inclusão e o engajamento de todos os estudantes, além de fomentar a interdisciplinaridade.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado caso decida não participar da pesquisa ou, tendo aceitado, desistir desta.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A entrevista será realizada de forma presencial, proporcionando uma interação direta entre o entrevistador e o entrevistado, o que pode favorecer a obtenção de informações mais detalhadas e espontâneas. A participação consistirá em responder às perguntas de um roteiro previamente elaborado pelo pesquisador do projeto. O registro das respostas será feito com o uso de um gravador de áudio, garantindo a captura precisa de todo o conteúdo, desde que o entrevistado(a) autorize a gravação. Esse método permite uma transcrição fiel dos dados, facilitando uma análise minuciosa das falas e evitando a perda de detalhes importantes.

A entrevista terá uma duração aproximada de 15 a 30 minutos, e o acesso ao seu conteúdo será restrito ao pesquisador e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/UNINOVAFAPI.

É importante destacar que, esse tipo de pesquisa apresenta vários benefícios aos participantes como por exemplo: contribuição para a valorização e inclusão de suas culturas no ambiente escolar e fortalecimento da identidade cultural e promoção do diálogo intercultural.

No entanto, por se tratar de uma pesquisa que envolve pessoas, este estudo apresenta riscos que podem dificultar a sua realização. Com o intuito de garantir a aplicação e geração dos dados essenciais a conclusão da pesquisa, algumas medidas serão tomadas para erradicar, ou pelo menos, diminuir os riscos no decorrer do seu processo de realização.

Riscos: : a) violação da privacidade; b) necessidade de abordar questões delicadas, como comportamentos ilegais; c) risco de retraumatização e perda de controle emocional ao compartilhar pensamentos e emoções íntimos; d) risco de discriminação ou estigma devido às informações compartilhadas; e) exposição de informações confidenciais documentadas no TCLE; f) demanda de tempo do participante para as entrevistas; g) riscos de exposição de imagem em casos de

gravações ou fotografias; h) potencial para constrangimento ou desconforto emocional.

Para minimizar os possíveis riscos aos participantes: a) assegurar o acesso aos dados individuais e gerais; b) reduzir desconfortos, providenciando um ambiente privado e a opção de não responder a perguntas delicadas; c) proteger a integridade dos documentos contra danos ou alterações; d) manter a confidencialidade e a privacidade, protegendo a imagem dos participantes e evitando estigmatização, assegurando que as informações não serão usadas contra os mesmos e esclarecendo sobre o anonimato; e) permitir que os participantes tenham acesso aos resultados e produtos da pesquisa de natureza estritamente acadêmica; f) interromper imediatamente a pesquisa caso se identifique qualquer risco ou dano à saúde dos participantes não previsto nos termos de consentimento; g) os pesquisadores se comprometem a usar linguagem clara nas perguntas; h) os participantes podem a qualquer momento retirar seu consentimento e abandonar a pesquisa sem custos ou prejuízo aos cuidados assegurados.

E por fim, face a estas considerações, e consoante às normas brasileiras para pesquisa em seres humanos (Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016), nenhum pagamento financeiro será recebido por sua participação neste estudo, como também essa investigação de mestrado será gratuita. Contudo, será garantido a você e demais participantes da pesquisa a possibilidade de ressarcimento e de indenização de quaisquer despesas e danos que possam incorrer a partir da sua participação na investigação. Em razão disso, ressalta-se que os participantes da pesquisa receberão a assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelos pesquisadores responsáveis), pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

Tendo em vista esses aspectos, convém acrescentar que por meio dessa pesquisa será desenvolvido um produto educacional que possa contribuir com a valorização e o respeito pela cultura indígena. Assim esperamos também que esse produto possa ser replicado por outras instituições de ensino fazendo adaptações necessárias aos seus públicos. Desse modo, em relação aos benefícios diretos que essa pesquisa possa oferecer aos seus participantes podemos destacar: a) preservação da identidade indígena e b) promoção da inclusão social

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do UNINOVAFAPI, no endereço: Rua Vitorino

Orthiges Fernandes, 6123 - Uruguai, CEP: 64073-505 - Teresina - Piauí, Telefone: (86) 2106-0738, e-mail: cep@uninovafapi.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para os responsáveis por este estudo:

- Daniel Carlos de Andrade Neto
Telefone (86) 98124-6525
E-mail: daniel.andrade@ifpi.edu.br
- Márcio Aurélio Carvalho de Moraes
Telefone (86) 99410-9468
E-mail marcio@ifpi.edu.br

Este termo foi elaborado em duas vias; paginado, rubricado e assinado por participantes e pesquisadores.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Floriano - PI, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do(a) participante

RG / CPF

Assinatura do pesquisador responsável

RG / CPF

Assinatura do pesquisador participante
RG / CPF

**APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
PARA DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO DESPORTIVA: O papel dos esportes indígenas na transformação social na educação profissional e tecnológica** que está sendo desenvolvida pelo mestrando Daniel Carlos de Andrade Neto, Matrícula 20241PROFEPT0006, do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), campus Parnaíba. O estudo está sob supervisão do Professor Doutor Márcio Aurélio Carvalho de Moraes, docente do programa.

O convite a sua participação se deve ao fato de você fazer parte do grupo de docentes do Núcleo de Avaliação e Atividades Físicas (NAAF) do IFPI e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFPI, Campus Floriano. Assim, sua participação é muito importante para a concretização dessa pesquisa.

O **objetivo da pesquisa** é compreender o papel dos esportes indígenas na construção de uma comunidade escolar inclusiva e transformadora entre os estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Campus Floriano. A proposta dessa pesquisa de mestrado é essencial para o desenvolvimento do respeito e da preservação das culturas indígenas. Ela permitirá promover a diversidade cultural, o respeito à pluralidade, a conservação do patrimônio cultural, a inclusão e o engajamento de todos os estudantes, além de fomentar a interdisciplinaridade.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado caso decida não participar da pesquisa ou, tendo aceitado, desistir desta.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A entrevista será realizada de forma presencial, proporcionando uma interação direta entre o entrevistador e o entrevistado, o que pode favorecer a obtenção de informações mais detalhadas e espontâneas. A participação consistirá em responder às perguntas de um roteiro previamente elaborado pelo pesquisador do projeto. O registro das respostas será feito com o uso de um gravador de áudio, garantindo a captura precisa de todo o conteúdo, desde que o entrevistado(a) autorize a gravação. Esse método permite uma transcrição fiel dos dados, facilitando uma análise minuciosa das falas e evitando a perda de detalhes importantes. A entrevista terá uma duração aproximada de 15 a 30 minutos, e o acesso ao seu conteúdo será restrito ao pesquisador e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/UNINOVAFAPÍ.

É importante destacar que, esse tipo de pesquisa apresenta vários benefícios aos participantes como por exemplo: oportunidade de refletir sobre suas práticas e contribuir para a formação de um currículo mais inclusivo e participação em um projeto que visa promover a diversidade cultural na educação.

No entanto, por se tratar de uma pesquisa que envolve pessoas, este estudo apresenta riscos que podem dificultar a sua realização. Com o intuito de garantir a aplicação e geração dos dados essenciais a conclusão da pesquisa, algumas medidas serão tomadas para erradicar, ou pelo menos, diminuir os riscos no decorrer do seu processo de realização.

Riscos: a) violação da privacidade; b) necessidade de abordar questões delicadas, como comportamentos ilegais; c) risco de retraumatização e perda de controle emocional ao compartilhar pensamentos e emoções íntimos; d) risco de discriminação ou estigma devido às informações compartilhadas; e) exposição de informações confidenciais documentadas no TCLE; f) demanda de tempo do participante para as entrevistas; g) riscos de exposição de imagem em casos de gravações ou fotografias; h) potencial para constrangimento ou desconforto emocional.

Para minimizar os possíveis riscos aos participantes: a) assegurar o acesso aos dados individuais e gerais; b) reduzir desconfortos, providenciando um ambiente

privado e a opção de não responder a perguntas delicadas; c) proteger a integridade dos documentos contra danos ou alterações; d) manter a confidencialidade e a privacidade, protegendo a imagem dos participantes e evitando estigmatização, assegurando que as informações não serão usadas contra os mesmos e esclarecendo sobre o anonimato; e) permitir que os participantes tenham acesso aos resultados e produtos da pesquisa de natureza estritamente acadêmica; f) interromper imediatamente a pesquisa caso se identifique qualquer risco ou dano à saúde dos participantes não previsto nos termos de consentimento; g) os pesquisadores se comprometem a usar linguagem clara nas perguntas; h) os participantes podem a qualquer momento retirar seu consentimento e abandonar a pesquisa sem custos ou prejuízo aos cuidados assegurados.

E por fim, face a estas considerações, e consoante às normas brasileiras para pesquisa em seres humanos (Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016), nenhum pagamento financeiro será recebido por sua participação neste estudo, como também essa investigação de mestrado será gratuita. Contudo, será garantido a você e demais participantes da pesquisa a possibilidade de ressarcimento e de indenização de quaisquer despesas e danos que possam incorrer a partir da sua participação na investigação. Em razão disso, ressalta-se que os participantes da pesquisa receberão a assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelos pesquisadores responsáveis), pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

Tendo em vista esses aspectos, convém acrescentar que por meio dessa pesquisa será desenvolvido um produto educacional que possa contribuir com a valorização e o respeito pela cultura indígena. Assim esperamos também que esse produto possa ser replicado por outras instituições de ensino fazendo adaptações necessárias aos seus públicos. Desse modo, em relação aos benefícios diretos que essa pesquisa possa oferecer aos seus participantes podemos destacar: a) preservação da identidade indígena e b) promoção da inclusão social.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do UNINOVAFAPI, no endereço: Rua Vitorino Orthiges Fernandes, 6123 – Uruguai, CEP: 64073-505 - Teresina – Piauí, Telefone: (86) 2106-0738, e-mail: cep@uninovafapi.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa

dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para os responsáveis por este estudo:

- Daniel Carlos de Andrade Neto

Telefone (86) 98124-6525

E-mail: daniel.andrade@ifpi.edu.br

- Márcio Aurélio Carvalho de Moraes

Telefone (86) 99410-9468

E-mail marcio@ifpi.edu.br

Este termo foi elaborado em duas vias; paginado, rubricado e assinado por participantes e pesquisadores.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Florianópolis - PI, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do(a) participante

RG / CPF

Assinatura do pesquisador responsável

RG / CPF

Assinatura do pesquisador participante

RG / CPF