



**UFAM**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL**

**MEYCYHANE NOGUEIRA DE ALMEIDA**

**TEMATIZAÇÃO E ENSINO DOS JOGOS E  
BRINCADEIRAS INDÍGENAS COMO  
ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE  
UMA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O BEM  
VIVER: UMA EXPERIÊNCIA EM SÃO GABRIEL  
DA CACHOEIRA/AM**

**MANAUS - AM  
2025**

MEYCYHANE NOGUEIRA DE ALMEIDA

# TEMATIZAÇÃO E ENSINO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O BEM VIVER: UMA EXPERIÊNCIA EM SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA/AM

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física. Pesquisa com apoio financeiro institucional CAPES e bolsa FAPEAM.

Linha de pesquisa 2: Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira

MANAUS - AM  
2025



#### Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

---

A447t Almeida, Meycyhane Nogueira de  
Tematização e Ensino dos Jogos e Brincadeiras Indígenas como  
Estratégia Didático-Pedagógica de uma Educação Física para o  
Bem Viver: uma Experiência em São Gabriel da Cachoeira/AM /  
Meycyhane Nogueira de Almeida. - 2025.  
173 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): Victor José Machado de Oliveira.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas,  
Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede  
Nacional, Manaus, 2025.

1. Jogos e brincadeiras. 2. Ensino desenvolvimental. 3. São  
Gabriel da Cachoeira. 4. Bem Viver. 5. Indígenas. I. Oliveira, Victor  
José Machado de. II. Universidade Federal do Amazonas.  
Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede  
Nacional. III. Título

---

**Tematização e Ensino dos Jogos e Brincadeiras Indígenas como Estratégia Didático-Pedagógica de uma Educação Física para o Bem Viver: uma Experiência em São Gabriel da Cachoeira/AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física. Pesquisa com apoio financeiro institucional CAPES e bolsa FAPEAM.

Linha de pesquisa 2: Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira

Data da defesa: 12/03/2025

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira**  
Universidade Federal de Goiás - UFG

---

**Membro Titular: Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros**  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Cristiano Mezzaroba**  
Universidade Federal de Sergipe - UFS

---

**Local: Universidade Federal do Amazonas - UFAM**  
Faculdade de Educação Física e Fisioterapia







## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter sido meu refúgio e minha fortaleza nas conquistas diárias, conduzindo meus passos ao encontro de lugares e pessoas maravilhosas que possibilitaram este estudo.

Aos meus pais, Meyrejane de Souza Nogueira e Antonio Edvando de Almeida Machado, por me ensinarem valores de vida verdadeiramente incondicionais, como o amor, a resiliência e a importância de seguir em frente com dignidade e coragem.

Ao meu esposo, Andrei Nunes Marciel, que esteve ao meu lado em cada etapa deste trabalho e em todos os desafios que o antecederam.

Ao meu orientador, pela parceria, pela escuta e pelas contribuições que tornaram este trabalho capaz de ajudar outras pessoas.

Aos meus alunos e colegas de trabalho, que enriqueceram este estudo com suas experiências.

À CAPES/PROEB – Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, que possibilitou a realização desta pesquisa.

À FAPEAM, pelo apoio financeiro por meio da concessão de bolsa, contribuindo para o desenvolvimento deste trabalho e produção científica no Amazonas.

Ao IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira, pelo espaço, suporte e incentivo à pesquisa.

E, claro, a todos os professores que passaram por minha vida e ajudaram a formar a pessoa que sou hoje – alguém que, a cada dia, aprende a aprender para partilhar conhecimentos e experiências.



*Se o colonialismo nos causou um dano quase irreparável foi o de afirmar que  
somos todos iguais (Krenak, 2022)*



**ALMEIDA, Meycyhane Nogueira de.** Tematização e ensino dos jogos e brincadeiras indígenas como estratégia didático-pedagógica de uma educação física para a saúde. 2025. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, Manaus, 2025.

### **RESUMO**

Diante do distanciamento do currículo pedagógico com o território e a fim de propor uma educação intercultural, este estudo teve como objetivo investigar como a tematização e o ensino dos jogos e brincadeiras indígenas podem se constituir em uma estratégia didático-pedagógica de uma Educação Física para o bem viver. Trata-se de um experimento didático formativo, fundamentado no ensino desenvolvimental de Davydov, realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), com discentes do 1º ano dos cursos técnicos integrados do IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira, sendo 97% autodeclarados indígenas. A pesquisa desdobrou-se em duas grandes categorias. A primeira, relacionou-se ao trabalho docente materializado na atividade de ensino. Foi estruturado um plano de ensino com 13 encontros a partir das seis ações de Davydov para trabalhar o pensamento teórico. Ao longo destas ações, trabalhou-se o conceito de Bem Viver, a partir do entendimento de Costa e Xucuru-Kariri (2020) e Krenak (2020; 2022), que compreendem este como o convívio com todas as vidas e formas de vida, de maneira interligada. A segunda categoria, relacionou-se ao trabalho discente materializado na atividade de estudo. Os alunos desenvolveram tarefas de estudos em que identificaram e descreveram uma diversidade de jogos e brincadeiras de seu cotidiano, como arranca mandioca/puxa cuia, bandeirinha, passarinho na árvore, guerra de balão, sete pecados, polícia e ladrão, tacobol, garrafão e peteca, além de outras práticas corporais tematizadas. Essas práticas foram associadas ao conceito de Bem Viver e estruturadas com o ensino desenvolvimental, que se demonstrou eficaz na estruturação do trabalho docente e na introdução do conceito de bem viver por meio dos jogos e brincadeiras indígenas. Como legado do estudo, foi elaborado o caderno pedagógico *Musarai*, que sistematiza a sequência pedagógica e apresenta sugestões de uma estratégia pautada no ensino desenvolvimental. Considera-se que a didática desenvolvimental, ao tematizar e ensinar os jogos e brincadeiras indígenas, se constituiu como uma estratégia eficaz para a organização das tarefas de estudo e do trabalho docente em uma Educação Física orientada pelo bem viver.

**Palavras-chave:** Jogos e brincadeira. Ensino desenvolvimental. São Gabriel da Cachoeira. Bem Viver. Indígenas.



**ALMEIDA, Meycyhane Nogueira de.** Thematization and teaching of indigenous games and plays as a didactic-pedagogical strategy for a physical education for health. 2025. 171 f. Dissertation (Mestrado Profissional PROEF – Educação Física em Rede Nacional) – Federal University of Amazonas, Faculty of Physical Education and Physiotherapy, Manaus, 2025.

### **ABSTRACT/RESUMEN/RÉSUMÉ**

Faced with the disconnection of the pedagogical curriculum from the territory and aiming to propose an intercultural education, this study aimed to investigate how the thematization and teaching of Indigenous games and play can constitute a didactic-pedagogical strategy for a Physical Education focused on well-being. This is a formative didactic experiment, based on Davydov's developmental teaching, conducted within the scope of the National Professional Master's Degree in Physical Education (PROEF), with first-year students from the integrated technical courses at IFAM – São Gabriel da Cachoeira Campus, of whom 97% self-identified as Indigenous. The research unfolded into two main categories. The first category was related to the teaching work carried out in the teaching activity. A teaching plan was structured with 13 sessions based on Davydov's six actions to develop theoretical thinking. Throughout these actions, the concept of "Bem Viver" (Well Living) was explored, based on the understanding of Costa and Xucuru-Kariri (2020) and Krenak (2020; 2022), who see it as the coexistence with all forms of life, interconnected. The second category was related to the students' work, materialized in the study activity. The students developed study tasks in which they identified and described a variety of games and play from their daily lives, such as "arranca mandioca/puxa cuia", "bandeirinha", "passarinho na árvore", "guerra de balão", "sete pecados", "polícia e ladrão", "tacobol", "garrafão" and "peteca", in addition to other bodily practices explored. These practices were associated with the concept of Bem Viver and organized through developmental teaching, which proved effective in structuring the teaching work and introducing the concept of well-being through Indigenous games and play. As a legacy of this study, the pedagogical guide "Musarai" was created, which systematizes the pedagogical sequence and presents suggestions for a strategy based on developmental teaching. It is considered that developmental didactics, by thematizing and teaching Indigenous games and play, has become an effective strategy for organizing study tasks and teaching work in a Physical Education oriented towards Bem Viver.

**Keywords/Palabras-claves/Mots-clés:** Games and Play. Developmental Teaching. São Gabriel da Cachoeira. Well-Being. Indigenous Peoples.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquemática das problemáticas na Educação Física	18
Figura 2 - Mapa do Brasil - Município de São Gabriel da Cachoeira	48
Figura 3 - Mapa do Amazonas - Município de São Gabriel da Cachoeira	49
Figura 4 - Frente do IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira	50
Figura 5 - Camadas de um recurso educacional	60
Figura 6 – Rio da Vida 1	76
Figura 7 – Desenho do Puxa cuia	78
Figura 8 – Corrida com maracá	79
Figura 9 – Vídeo - Colonizado	85
Figura 10 – Vídeo Teko Porã	86
Figura 11 – Luta: Huka Huka	88
Figura 12 – Jogo de combate 1	88
Figura 13 - Dramatização	91
Figura 14 – Banco Tukano	92
Figura 15 – Zarabatana de papel	94
Figura 16 – Nuvem de palavras “Invasão”	95
Figura 17 – Divisão de grupos	97
Figura 18 – Pião de caroço de tucumã	99
Figura 19 – Pião Ticuna	99
Figura 20 – Cartaz do Festival de histórias do Alto Rio Negro	102
Figura 21 – Rio da Vida 2	119
Figura 22 – Rio da Vida 3	120
Figura 23 - Brincadeira Gemerson	121
Figura 24 - Brincadeira bandeirinha/barra bandeira	123
Figura 25 - Arranca mandioca/Puxa cuia	122
Figura 26 - Jogo de combate 2	123
Figura 27 - Problemas sociais em São Gabriel da Cachoeira identificados pelos discentes	124
Figura 28 - Ilha Adana	126
Figura 29 - História da Cobra Boiuna	127
Figura 30 – Ensaio da História do Boto Cor de Rosa	128



Figura 31 – Apresentação sobre o Boto Cor de Rosa	129
Figura 32 - Representação do Mapinguari no Festival	130
Figura 33 - História da Etnia tariana	131
Figura 34 - Capa do Caderno Pedagógico	140
Figura 35 - Elementos textuais e visuais do Caderno Pedagógico	143



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Autodeclaração étnica

114



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	Amazonas
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CSGC	Campus São Gabriel da Cachoeira
EF	Educação Física
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
MPI	Ministério dos Povos Indígenas
PET	Programa de Educação Tutorial
PGTA	Plano de Gestão Territorial e Ambiental
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROEF	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
SdC	Senso de Coerência
SUS	Sistema Único de Saúde
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFS	Universidade Federal de Sergipe



## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>27</b>
1.1. CULTURAS INDÍGENAS: COSMOVISÕES, CORPOREIDADES E TERRITÓRIOS.....	27
1.2. O BEM VIVER E A SALUTOGÊNESE: UMA PERSPECTIVA TRANSCULTURAL PARA OBSERVAR O SENSO DE COERÊNCIA.....	31
1.3. EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O BEM VIVER: A MEDIAÇÃO DO ENSINO PELOS JOGOS E BRINCADEIRAS.....	35
1.4. ENSINO DESENVOLVIMENTAL: TRANSFORMAÇÃO PESSOAL-COLETIVA E APRENDIZADO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	40
<b>2. CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>47</b>
2.1. NATUREZA E TIPO DE PESQUISA.....	47
2.2. CONTEXTO DA PESQUISA.....	48
2.3. PARTICIPANTES.....	51
2.4. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	52
2.5. O EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO.....	52
2.6. INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	54
2.7. ANÁLISE DE DADOS.....	57
2.8. ASPECTOS ÉTICOS.....	58
2.9. CONSTRUÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL.....	60
<b>3. DA CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO À ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DAS AULAS PARA O ENSINO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS</b> .....	<b>63</b>



3.1.	A CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO E SUA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA A PARTIR DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL .....	63
3.2.	OS EPISÓDIOS DE ENSINO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	69
3.3.	REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE: A ATIVIDADE DE ENSINO EM QUESTÃO .....	106
<b>4.</b>	<b>DOS INDÍCIOS SOBRE A APRENDIZAGEM, A MOTIVAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NAS AULAS .....</b>	<b>112</b>
4.1.	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SOBRE OS SABERES A RESPEITO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS PARA O BEM VIVER .....	112
4.2.	INDÍCIOS DE MUDANÇAS QUALITATIVAS NA APRENDIZAGEM SOBRE OS JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS PARA O BEM VIVER.....	120
4.3.	PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	132
4.4.	REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DISCENTE: A ATIVIDADE DE ESTUDO EM QUESTÃO .....	134
<b>5.</b>	<b>OS LEGADOS DO RECURSO EDUCACIONAL .....</b>	<b>140</b>
5.1.	MATERIALIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DESENVOLVIMENTAL DOS JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS PARA O BEM VIVER.....	140
5.2.	MUSARAI: UMA SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA SOBRE OS JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO .....	142
<b>6.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>145</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>148</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.57</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.71</b>



## INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado profissional está organizada e estruturada a partir das etapas percorridas do estudo intitulado: **Tematização e Ensino dos Jogos E Brincadeiras Indígenas Como Estratégia Didático-Pedagógica De Uma Educação Física Para O Bem Viver: Uma Experiência Em São Gabriel Da Cachoeira/AM**. Assim, apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos, os resultados alcançados e o recurso educacional desenvolvido.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, uma trajetória entre o ensino e a aprendizagem da Educação Física com a saúde foram percorridos. O interesse pelo tema e a identificação do problema de pesquisa possuem forte conexão com minha trajetória profissional e acadêmica, que teve início em 2014, quando ingressei na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) para cursar Licenciatura em Educação Física. Durante essa graduação, participei de projetos que enriqueceram minha formação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Educação Tutorial (PET INDÍGENA). Sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Artemis Soares, no PET INDÍGENA onde aprofundei questões epistemológicas sobre corporeidade e cultura indígena, o que ampliou minha compreensão das interações entre as práticas corporais e os contextos culturais dos povos originários brasileiros. Essas experiências foram cruciais para consolidar minha formação inicial.

Após concluir o curso de Licenciatura em 2018, busquei expandir meus conhecimentos na área da saúde e iniciei o curso de Bacharelado em Educação Física - Promoção de Saúde e Lazer, também na UFAM, enquanto simultaneamente cursava uma especialização em Saúde Pública com ênfase em Estratégia Saúde da Família. Durante esse período, também atuei na Atenção Básica do Sistema Único de Saúde (SUS), promovendo o uso da Educação Física como ferramenta de promoção da saúde em comunidades vulneráveis de Manaus/AM. Essas vivências consolidaram meu compromisso com a Educação Física como um meio de transformação social, além de reforçar uma visão ampliada de saúde no contexto do SUS, especialmente com populações em situação de vulnerabilidade.

Em 2021, tive a oportunidade de participar do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), sob a orientação do Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira, desenvolvendo



o trabalho que foi posteriormente publicado com o título: “*Os Usos da Teoria da Salutogênese na Educação Física: Uma Revisão de Escopo*” (ALMEIDA et al., 2024). O objetivo foi mapear estudos que abordam a teoria da salutogênese<sup>1</sup> no campo da Educação Física, explorando sua interface com as práticas corporais e atividades físicas. Este estudo foi realizado em colaboração com o Prof. Lucas Vinicius Araujo Lisboa (na época, bolsista de iniciação científica) e o Prof. Dr. Cristiano Mezzaroba, ambos da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Nesse estudo, a teoria da salutogênese foi identificada como uma abordagem que se contrapõe ao modelo biomédico na Educação Física, oferecendo uma perspectiva mais ampla e integrada da saúde. Ao destacar a importância de compreender os contextos socioculturais, a teoria propõe práticas que evitam abordagens moralistas, nas quais a responsabilidade pela saúde recai exclusivamente sobre os indivíduos. Por meio da metáfora do “rio da vida”, a teoria representa as experiências socioculturais dos indivíduos ao longo de sua trajetória, evidenciando como suas vivências contribuem para a promoção da saúde e a formação integral do ser. Fundamentada nos pilares compreensibilidade, capacidade de gerenciamento e significância, a teoria da salutogênese promove uma visão inclusiva da saúde, auxiliando na criação de metodologias que valorizem e respeitem a diversidade cultural (Almeida et al., 2024).

Estudar a salutogênese em um período marcado pela pandemia da COVID-19 evidenciou a urgência da promoção da saúde como prioridade nos planejamentos educacionais. Nesse contexto, ser professora significou lidar diretamente com as fragilidades familiares, uma vez que os pais assumiram o papel principal na supervisão das atividades escolares dos filhos. É importante destacar também que esse enfrentamento e estudo de um conceito ampliado de saúde se tornou o início do processo de sensibilização do que viria ser esta dissertação, onde a salutogênese é utilizada como uma lente teórica com o intuito de discutir o contexto social, recursos e promoção da saúde.

Entre 2020 e 2021, atuei nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal e estadual de ensino, nesta etapa de ensino, os alunos ainda estão em

---

<sup>1</sup> A salutogênese é uma teoria criada por Aaron Antonovsky e se propõe em investigar como as pessoas, apesar dos estressores na vida, permanecem saudáveis ou conseguem se recuperar dos processos de adoecimento, ou seja, ao invés de se priorizar a prevenção de doenças se dedica na origem da saúde.



processo de alfabetização. Durante esse período, a principal ferramenta de comunicação entre professores e estudantes foi o *WhatsApp*. No entanto, essa alternativa trouxe desafios: como ensinar remotamente crianças que ainda não foram alfabetizadas? O envio de vídeos surgiu como solução, mas questões como acesso à internet, espaço de armazenamento nos dispositivos móveis e a necessidade de baixar conteúdo de diversas disciplinas tornaram essa estratégia inviável para muitas famílias. A pandemia escancarou as desigualdades educacionais e evidenciou que o acesso à educação está profundamente relacionado às condições socioeconômicas da população. Esse momento reforçou a importância de estratégias que considerem não apenas o conteúdo pedagógico, mas também as realidades e limitações dos estudantes e suas famílias.

Ao final de 2021, minha trajetória profissional tomou um novo rumo com minha nomeação para docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) – Campus São Gabriel da Cachoeira. Deixei minha cidade natal, Manaus, capital do Amazonas, e me mudei para São Gabriel da Cachoeira, no Alto Rio Negro, para assumir o cargo no interior do estado. A experiência de atuar nessa nova realidade demonstrou-se desafiadora e trouxe à tona questões como a diversidade linguística, as condições de vulnerabilidade social dos estudantes e a desconexão entre os conteúdos escolares ensinados e os saberes tradicionais das diversas etnias que vivem na região.

Barreto (2023), em investigação sistemática, se debruçou sobre as peculiaridades da localidade e se propôs em investigar como a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) teve a sua trajetória construída no Município de São Gabriel da Cachoeira. Ela observou a sua multiétnica e buscou divulgar as riquezas naturais e culturais para destacar a contribuição da EPT. Seu estudo demonstra a diversidade e a potencialidade étnica que há neste território e para o desenvolvimento de práticas interculturais (Barreto, 2023).

Por outro lado, ao refletir sobre os dados de saúde, devido ao índice de suicídio na região, o estudo de Sousa (2016) analisou os significados atribuídos por indígenas aos suicídios ocorridos na área urbana de São Gabriel da Cachoeira entre 2001 e 2014. Segundo o autor, os parentes<sup>2</sup> associaram os suicídios a conflitos familiares, ao

---

<sup>2</sup> Maneira em que um indígena chama outro indígena.



consumo elevado de álcool e outras drogas ou, ainda, a feitiços xamânicos, como “sopro” ou “estrago”, que seriam motivados pela inveja. Esse estudo destacou que as perspectivas de causalidade não se restringem ao modelo biomédico clássico, que associa o suicídio a problemas psiquiátricos ou psicológicos individuais, mas consideram aspectos culturais e sociais.

Esses dois estudos demonstram a complexidade do território em questão e a dificuldade para o planejamento e intervenções no contexto da EPT. Esses são alguns dos exemplos das problemáticas identificadas na literatura e, também, no meu cotidiano profissional que, a partir deste trabalho, foram levados em consideração e se constituíram como uma ferramenta de investigação e propostas de enfrentamento.

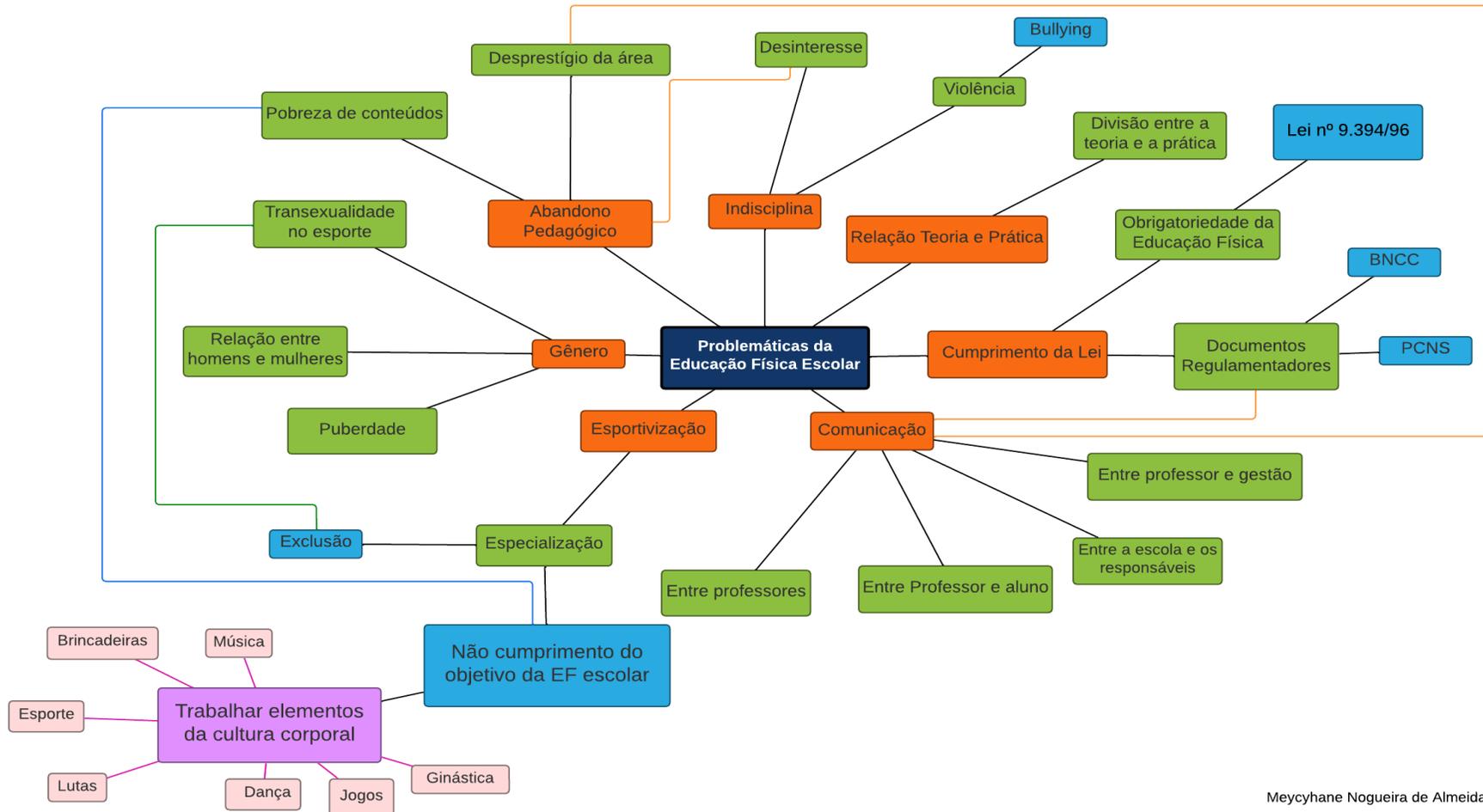
Em 2023, iniciei o curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), o que contribuiu para o aprofundamento da compreensão sobre a realidade local e o papel da Educação Física na região. Disciplinas como “Problemáticas da Educação Física” e “Jogos e brincadeiras amazônicas” foram fundamentais para a escolha e delimitação do tema deste trabalho, pois abordaram dilemas que afetam diretamente minha prática pedagógica e a utilização do lúdico como ferramenta para enfrentá-los.

Durante a disciplina de “Problemáticas da Educação Física”, foram observadas, estudadas e discutidas questões que afetam o componente curricular, dentre as principais problemáticas enfrentadas pela Educação Física, destacam-se o descumprimento da legislação, o paradoxo entre teoria e prática, os comportamentos considerados como indisciplina dos discentes, o abandono pedagógico docente, questões de gênero, a esportivização e especialização precoce, além de falhas na comunicação entre os docentes e a gestão escolar.

Foi proposta uma avaliação que consistiu numa atividade de sistematização dos conhecimentos abordados na disciplina Problemáticas da Educação Física, por meio da elaboração de um mapa conceitual (Figura 1). Essa tarefa tinha como objetivo organizar os temas discutidos ao longo da disciplina, possibilitando uma visão ampla e estruturada das problemáticas enfrentadas pelos professores de Educação Física na escola.

**Problemáticas da Educação Física Escolar**

Mestrado Profissional em Educação Física Escolar - PROEF



Meycyhane Nogueira de Almeida

**Figura 1:** Esquematização das problemáticas na Educação Física  
 Fonte: Elaborado pela própria autora (2023)



Para atender a essa demanda, o mapa conceitual foi elaborado seguindo as diretrizes da atividade, que envolviam: (1) a utilização de um programa sugerido ou similar para a construção do esquema; (2) a organização hierárquica dos conceitos centrais e suas interconexões; (3) a identificação de semelhanças e diferenças entre os principais desafios da área; e (4) a apresentação do mapa conceitual acompanhado de uma descrição explicativa que foi postada na plataforma *Youtube*<sup>3</sup>. Nesse processo, busquei destacar as relações entre os diferentes conceitos trabalhados, evidenciando as conexões entre os temas abordados e os desafios enfrentados na prática docente.

A Figura 1 apresenta sete problemáticas identificadas de forma abrangente na Educação Física escolar, com base nas discussões e leituras realizadas na disciplina. São elas: abandono pedagógico, esportivização, comportamentos considerados como indisciplina, má comunicação, descumprimento das leis, relação entre teoria e prática e questões de gênero. Cada uma dessas problemáticas gera consequências específicas e, em muitos casos, estão interligadas.

Esses fatores comprometem o desenvolvimento do componente curricular Educação Física e dificultam o alcance de seus objetivos pedagógicos. Por outro lado, os jogos e brincadeiras amazônicos foram identificados como um conteúdo potente para minimizar problemáticas como a esportivização, o distanciamento entre teoria e prática e a falta de conexão entre os conteúdos escolares com os saberes ancestrais.

Além das problemáticas descritas no mapa conceitual (figura 1), a incidência dos casos de ideação suicida e de suicídios em São Gabriel da Cachoeira, descritos por Sousa (2016) e presentes em notícias cotidianas relacionadas ao tema, impactaram a percepção desse contexto escolar. E na busca por alternativas que contribuíssem para mitigar esses problemas, este trabalho foi desenvolvido. Tendo em vista que a saúde está profundamente ligada à construção sociocultural e pode ser abordada como um tema transversal por meio dos jogos e brincadeiras, uma vez que estes refletem as experiências de uma população.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://youtu.be/TmNpfhOE--0>



Nesse contexto, a cultura indígena é primordial para o desenvolvimento do planejamento escolar e, para isso, precisamos acessar documentos que fundamentem e fortaleçam a identidade, os saberes e os interesses indígenas na contemporaneidade em que estamos inseridos. Alguns desses documentos são os Planos de Gestão Territorial e Ambiental do Alto e Médio Rio Negro (PGTAs)<sup>4</sup> que trazem consigo o resultado de uma intensa discussão entre as lideranças indígenas deste território e as instituições parceiras. Dito isso, iniciamos esta discussão partindo do conceito de cultura descrito no PGTA Wasu, onde:

Cultura são os conhecimentos de nossos cantos, danças e rituais, de como curar as doenças do mundo, de como proteger as pessoas conforme as épocas, de como reconhecer as plantas e animais na floresta, de como pescar, caçar, fazer nossos roçados e cuidar de nossos territórios sem desequilibrar a natureza (Scolfaro; Dias; Foirn, 2021, p. 209).

Ou seja, cultura para os povos indígenas do Alto e Médio Rio Negro está intimamente ligada às suas práticas corporais, à sua relação com natureza e com todos os seres que compartilham deste território e dos seus recursos para a sobrevivência e boa relação. Essa perspectiva apontada na citação, também se relaciona com uma prática ancestral dos povos originários que viviam na cordilheira dos Andes denominada de “bem viver” (*Sumak Kawsai*).

Krenak (2020) aponta que a perspectiva de saúde vinculada ao “bem-estar” (*welfare state*) está intrincada com a visão colonizadora, que é individualista e capitalista. Por outro lado, “o bem viver pode ser a difícil experiência de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza, e o que nós podemos devolver” (Krenak, 2020, 8-9). O autor ainda coloca outras questões, ao dizer que o bem viver não se trata de distribuir riqueza (por exemplo, o que faz o Estado de bem-estar social), aquela, geralmente, extraída do planeta de forma violenta. Pelo contrário, o bem viver é reconhecer a Terra como um ser vivo e inteligente, pois ela e

---

<sup>4</sup> Os Planos de Vida ou PGTAs — Planos de Gestão Territorial e Ambiental — dos territórios indígenas do Rio Negro são instrumentos de diálogo intercultural que visam orientar parceiros, o Estado e suas instituições a implementar novas políticas públicas que sejam importantes para o desenvolvimento local e estejam em sintonia com os modos de vida e a visão indígena de bem viver.



a vida nela já é suficientemente próspera para todos nós e faz parte daquilo que somos e convivemos durante a vida (Krenak, 2020).

Assim, este trabalho buscou realizar uma investigação ao promover um ensino contextualizado e transformador, a fim de buscar ferramentas que minimizem experiências de abandono pedagógico e que possibilitem o fortalecimento da identidade cultural dos jovens e adolescentes em São Gabriel da Cachoeira- AM. Logo, a presente pesquisa teve como foco os jogos e brincadeiras indígenas<sup>5</sup>, compreendidos como práticas culturais repletas de significados sociais, identitários e pedagógicos. Esses elementos foram desenvolvidos como estratégias didático-pedagógicas no ensino de Educação Física, especialmente no contexto do IFAM - Campus São Gabriel da Cachoeira, caracterizado por sua rica diversidade cultural e desafios sociais.

Nesse sentido, o estudo foi fundamentado em uma didática desenvolvimental, originada da herança teórico-metodológica vygotskiana. O ensino desenvolvimental, baseado nos princípios de Vygotsky e elaborado por Davydov e Elkonin, busca, segundo Freitas e Libâneo (2022), promover a formação do pensamento teórico mediado pela ciência. Esse pensamento se estrutura a partir da generalização e abstração dos conteúdos, apresentados na forma de conceitos.

Dessa maneira, neste trabalho, o ensino dos jogos e brincadeiras indígenas é orientado pelo conceito de bem viver, visando desenvolver o pensamento teórico descrito por Davydov.

Para Ortigara e Coral (2016), a proposta de ensino desenvolvimental sustenta concretamente a possibilidade de contribuir para uma formação humana consciente, livre e emancipadora, tendo a educação escolar como meio fundamental. Nesse sentido, os autores afirmam que "a proposta de ensino desenvolvimental sustenta concretamente a possibilidade de contribuir para uma formação humana consciente,

---

<sup>5</sup> A tematização e o ensino dos jogos brincadeiras indígenas neste trabalho se deram a partir das vivências dos próprios alunos, que predominantemente se autodeclararam indígenas. Apesar disso, percebeu-se uma hibridização cultural onde as brincadeiras identificadas e vivenciadas pelos discentes foram além das práticas tradicionais étnicas e demonstraram a influência da urbanização das condutas e do território.



livre e emancipadora, por meio da educação escolar" (Ortigara; Coral, 2016, p. 107). Nesse estudo, destacou-se uma ciência ancestral que buscou valorizar os saberes dos povos originários, contribuindo para uma vida mais justa e solidária.

A pesquisa justifica-se pela relevância pedagógica e social de utilizar os jogos e brincadeiras indígenas como ferramenta para enfrentar desafios recorrentes no IFAM. Entre esses desafios, destacam-se a desconexão entre os conteúdos descritos no projeto político pedagógico com a realidade sociocultural dos estudantes, vulnerabilidade social, esportivização excessiva, a relação fragilizada entre teoria e prática e a falta de estratégias que integrem os saberes indígenas às práticas pedagógicas da Educação Física.

Além disso, a alta rotatividade de servidores no *campus* impacta diretamente o trabalho docente, exigindo que o professor esteja em constante processo de adaptação e integração ao contexto em que atua. Dessa forma, torna-se essencial compreender "de onde" e "para quem" se está ensinando, garantindo que os exemplos e abordagens utilizados em sala de aula sejam condizentes com a realidade dos alunos. Nesse sentido, este estudo buscou elencar procedimentos didático-pedagógicos que contribuam para a formação integral dos estudantes e para a construção de uma educação mais inclusiva e significativa.

No contexto da Educação Física, por exemplo, em uma cidade de difícil acesso logístico, abordar o circo e as atividades circenses como parte do senso comum pode não ser adequado. Da mesma forma, em uma aula de Física, exemplificar conceitos com o uso de escadas rolantes pode não ser a melhor escolha, considerando o cotidiano dos estudantes. Embora a atividade docente tenha o papel de romper barreiras geográficas e ampliar a visão de mundo dos alunos, é fundamental que essa expansão do conhecimento seja pautada inicialmente na reflexão sobre o contexto presente, valorizando as questões do "aqui" e "agora". Assim, torna-se imprescindível questionar "quem somos?", "para onde queremos seguir?" e "como podemos construir esse caminho?".

Para isso, ao utilizar o conceito de bem viver como uma ideia central neste estudo enfatizamos o equilíbrio entre o indivíduo, a coletividade e o meio ambiente,



em contraste com a lógica individualista e capitalista predominante. Por meio dos jogos e brincadeiras indígenas, buscou-se aproximar os conteúdos escolares das realidades culturais dos estudantes, promovendo o aprendizado significativo e a valorização de suas identidades.

A partir das reflexões problematizadas, este estudo foi conduzido com o propósito de identificar, compreender e ensinar os jogos e brincadeiras indígenas no contexto escolar, promovendo práticas pedagógicas alinhadas ao conceito de bem viver. Esses ensejos buscam responder às problemáticas observadas na Educação Física no IFAM - *Campus* São Gabriel da Cachoeira, como a desconexão entre os conteúdos escolares e as realidades socioculturais dos estudantes, além de oferecer subsídios para a formação docente em um contexto multicultural.

Com a problematização levantada, evidencia-se a necessidade de investigar como práticas corporais, evidenciadas nos jogos e brincadeiras indígenas, podem aproximar a educação formal das vivências culturais e sociais dos alunos, promovendo um ensino mais contextualizado e relevante. Assim, este estudo buscou responder à seguinte questão de pesquisa: **como a tematização e o ensino dos jogos e brincadeiras indígenas podem se constituir em uma estratégia didático-pedagógica de uma Educação Física para o bem viver?**

Dessa forma, o estudo teve como objetivo geral:

**Investigar como a tematização e o ensino dos jogos e brincadeiras indígenas podem se constituir em uma estratégia didático-pedagógica de uma Educação Física para o bem viver.**

Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- **Identificar e descrever os processos pedagógicos utilizados nas aulas de Educação Física com ênfase nos jogos e brincadeiras indígenas como ferramentas de ensino para adolescentes;**
- **Analisar como a didática desenvolvimental se aplica à Educação Física no ensino de jogos e brincadeiras indígenas no ensino médio para o bem viver;**



- **Elaborar um caderno pedagógico de Educação Física com a temática de jogos e brincadeiras indígenas para o bem viver.**

Diante do problema e objetivos apresentados, cabe ressaltar que o mestrado profissional tem como uma de suas ações, a produção de um recurso educacional que se associa à pesquisa desenvolvida. Segundo Mendonça et al. (2022), o recurso educacional é a materialização da resposta ao problema da pesquisa. Logo, o recurso educacional desta pesquisa consiste em um caderno pedagógico direcionado a professores de Educação Física do ensino médio. Esse material foi projetado para atender às demandas pedagógicas identificadas no IFAM *Campus* São Gabriel da Cachoeira, estruturando-se com base em uma sequência pedagógica que utiliza os jogos e brincadeiras indígenas e tendo o ensino desenvolvimental como base metodológica.

O caderno pedagógico tem como escopo introduzir e consolidar o conceito de bem viver por meio de práticas que valorizem a coletividade, as tradições culturais e a relação entre saúde e condições de vida. Além disso, o material busca auxiliar os professores no planejamento de aulas mais inclusivas e contextualizadas, promovendo o aprendizado significativo e a formação integral dos estudantes. Ao enfatizar a conexão entre os aspectos sociais, culturais e ambientais da saúde, o recurso educacional foi criado na tentativa de fortalecimento da identidade cultural e para a construção de uma Educação Física que dialogue diretamente com as vivências dos alunos.

Diante disso, este trabalho foi construído em seis seções descritas a seguir para melhor orientação da leitura. A primeira seção, **Referencial Teórico**, oferece o embasamento conceitual do estudo, subdividido em quatro partes principais:

- ***Culturas indígenas: cosmovisões, corporeidades e territórios.*** Aborda o pensamento decolonial a partir de autores indígenas, os processos de resistência, identidade e formas de existência em suas cosmovisões, corporeidades e territórios.



- **Salutogênese e o bem viver.** Introduz a perspectiva transcultural do senso de coerência (SdC), e discute as diferenças entre bem-estar e bem viver, bem como a visão de saúde para os povos indígenas.
- **Educação Física para o bem viver.** Faz uma crítica à Educação Física tradicional de abordagem colonizadora e biomédica, destacando a emergência de uma Educação Física voltada para o bem viver e o ensino dos jogos e brincadeiras como conteúdo intercultural.
- **Ensino desenvolvimental.** Discute a base epistemológica e a organização da didática desenvolvimental, destacando sua aplicação na Educação Física e a incorporação dos conceitos e valores indígenas.

A segunda seção, **Caminhos da Pesquisa**, detalha a metodologia desenvolvida no estudo. Apresenta a natureza e o tipo de pesquisa, o contexto, os participantes e os critérios de inclusão e exclusão. Descreve o método de produção de dados por meio do experimento didático formativo, os instrumentos e procedimentos utilizados e a metodologia de análise de dados. As questões éticas são apresentadas, como a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e o uso dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

A terceira seção, **Da Construção do Planejamento à Organização Didático-Pedagógica**, descreve o desenvolvimento do planejamento das aulas com base no ensino desenvolvimental. Detalha o plano de unidade, os episódios de ensino dos jogos e brincadeiras indígenas nas aulas de Educação Física e as reflexões sobre o trabalho docente, enfatizando a relação entre a atividade de ensino e o desenvolvimento dos estudantes.

A quarta seção, **Dos Indícios sobre a Aprendizagem, a Motivação e a Participação dos Estudantes**, apresenta os indícios dos aspectos essenciais relacionados ao impacto das práticas pedagógicas implementadas. Inicialmente, são descritos os resultados da avaliação diagnóstica sobre os saberes dos estudantes a respeito dos jogos e brincadeiras indígenas, evidenciando o conhecimento prévio e os



entendimentos construídos ao longo do processo. Em seguida, são analisados os indícios de mudanças qualitativas na aprendizagem, que apontam para uma ampliação do repertório cultural e a compreensão do conceito de bem viver para os alunos. Além disso, são explorados os fatores que influenciam a motivação e a participação dos estudantes nas aulas, considerando elementos como o engajamento nas atividades, a relevância cultural do conteúdo e a interação com colegas e professores. Por fim, são apresentadas reflexões sobre o trabalho discente materializado na atividade de estudo, enfatizando como as condições socioculturais específicas dos alunos influenciam seus processos de aprendizagem e como o ensino pode ser contextualizado para atender melhor às suas realidades.

A quinta seção, **Os Legados do Recurso Educacional**, apresenta o caderno pedagógico elaborado como recurso educacional associado à pesquisa. É destacada a materialização da organização didático-pedagógica proposta, enfatizando como o recurso educacional contribui para o ensino desenvolvimental dos jogos e brincadeiras indígenas e para a promoção do bem viver.

Por fim, nas **Considerações Finais**, são sintetizados os principais resultados e contribuições do estudo, além de apontadas as perspectivas futuras para a continuidade e ampliação da pesquisa.



## **1. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **1.1. CULTURAS INDÍGENAS: COSMOVISÕES, CORPOREIDADES E TERRITÓRIOS**

As culturas indígenas são marcadas por incidir numa profunda conexão entre o ser humano, a coletividade e a natureza, o que se reflete em suas cosmovisões, práticas corporais e formas de organização territorial. A partir de um pensamento decolonial, que busca romper com perspectivas eurocêntricas e valorizar os saberes dos povos originários, é possível compreender como essas culturas se estruturam em processos de resistência e reafirmação identitária.

O decolonialismo surge como uma resposta crítica ao colonialismo, que se trata de um sistema de dominação europeia que, desde as “grandes navegações”, impôs controle territorial, econômico e cultural sobre diversas regiões do mundo. Nesse processo, foi consolidada a ideia de uma suposta superioridade europeia, marginalizando e destruindo saberes, tradições e identidades dos povos colonizados, especialmente na América Latina e na África. O pensamento decolonial, problematiza essas estruturas, resgata cosmovisões silenciadas e promove a autonomia sociocultural, política e econômica dos povos colonizados, desafiando heranças coloniais e possibilitando a reconstrução de identidades e conhecimentos historicamente marginalizados (Spagna, 2023).

Os povos indígenas brasileiros, frequentemente silenciados, seguem em constante luta pela preservação de suas essências e modos de vida. Autores indígenas, como Krenak (2020), Werá (2020; 2024) e Kopenawa (Kopenawa; Bruce, 2015), destacam que a relação com o território vai além da materialidade, assumindo dimensões espirituais e simbólicas fundamentais para a manutenção de suas culturas e formas de existência. Esse é um pensamento que rompe com a visão colonizadora que vê o território como um espaço cheio de recursos a serem extraídos para valorizar a essência e os modos de vida dos povos originários.

Pensando nisso, as lideranças indígenas por meio das instituições de apoio como a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), se reuniram



e criaram planos de ação em seus territórios. Esses planos estão baseados na relação profunda entre seus modos de vida e os elementos da natureza.

Esse estreitamento entre o modo de vida dos povos indígenas e o meio ambiente é evidenciado no Plano de Gestão Indígena do Alto e Médio Rio Negro:

A cosmologia e as práticas socioculturais dos povos indígenas do rio Negro estão intimamente conectadas com os ciclos ecológicos e suas dinâmicas. Os períodos das chuvas e secas, os ciclos de subida e descida dos rios, as épocas das frutas silvestres, os ciclos de vida dos peixes, mamíferos, aves, anfíbios, insetos e plantas, tudo isso orienta o cotidiano, as práticas de manejo e as práticas rituais dos povos indígenas. A observação diária e a interação vital com todos esses ciclos da natureza ao longo de milênios de ocupação do território levaram ao desenvolvimento de um sofisticado conjunto de conhecimentos e práticas que se relacionam com a sucessão das épocas do calendário ecológico e com as narrativas da origem do mundo e dos primeiros ancestrais que ocuparam a região (Scolfaro; Dias; Foirn, 2021, p. 40).

Nesse contexto, lutar pela vida significa também lutar pelo meio em que se vive, pois a existência depende da harmonia com a natureza. Na cosmovisão e nos modos de vida indígena, não há vida sem água, animais, chuva e outros elementos naturais, já que todos os seres coexistem e influenciam uns aos outros para a manutenção da vida no planeta.

Partindo dessa perspectiva, o conceito de bem viver, é amplamente discutido nas culturas indígenas, e emerge como um contraponto às lógicas individualistas e predatórias da modernidade colonizadora. Enraizado na harmonia, na coletividade e na interdependência, o bem viver não é apenas uma filosofia, mas também um guia prático para a preservação da diversidade cultural e ambiental.

O bem viver é visto como:

[...] um projeto libertador e tolerante, sem preconceitos nem dogmas. Um projeto que, ao haver somado inúmeras histórias de luta, resistência e propostas de mudança, e ao nutrir-se de experiências existentes em muitas partes do planeta, coloca-se como ponto de partida para construir democraticamente sociedades democráticas (Acosta, 2016, p. 24).

Diante disso, os povos originários brasileiros têm resistido desde a invasão de suas terras pelos colonizadores, mantendo viva, até os dias de hoje, a luta pela preservação de seus territórios, línguas e costumes. Para os indígenas, não há separação entre o corpo e a terra; essa relação é de total interdependência, sendo



fundamental reconhecê-la e compreendê-la. Ailton Krenak diz que “a natureza está presente em cada uma das minhas células corporais” (Campos; Krenak, 2024, p. 93). A terra não é apenas um espaço físico, mas uma extensão do próprio ser, carregando memórias, espiritualidade e identidade coletiva. Diferente da concepção ocidental de propriedade privada, os povos indígenas veem a terra como um bem coletivo, essencial à manutenção de seus modos de vida.

Em 2019, na 1ª Marcha das Mulheres indígenas, com o tema “Território: nosso corpo, nosso espírito”, Sônia Guajajara<sup>6</sup> em entrevista concedida a Silva (2019) aponta a demarcação das terras indígenas como pauta urgente:

O território é o que garante a nossa vida. O nosso corpo é o que está em jogo, é o que está sendo alvo de violência. E o espírito é a nossa identidade, nossa conexão com a ancestralidade que garante a força da cultura para seguir na resistência. E essas questões se relacionam porque quando homens invadem nossos territórios, atingem diretamente nosso corpo e nossa identidade (Silva, 2019, n.p).

Essa luta remonta a décadas, inclusive, desde a constituinte que culminou na promulgação da Constituição de 1988. Em setembro de 1987, Ailton Krenak discursou contra as manobras dos ruralistas:

Assegurar para as populações indígenas o reconhecimento aos seus direitos originários às terras em que habitam - e attem bem para o que digo: não estamos reivindicando nem reclamando qualquer parte de nada que não nos cabe legitimamente e de que não esteja sob os pés do povo indígena, sob o habitat, nas áreas de ocupação cultural, histórica e tradicional do povo indígena. Assegurar isto, reconhecer às populações indígenas as suas formas de manifestar a sua cultura, a sua tradição, se colocam como condições fundamentais para que o povo indígena estabeleça relações harmoniosas com a sociedade nacional, para que haja realmente uma perspectiva de futuro de vida para o povo indígena, e não de uma ameaça permanente e incessante (Campos; Krenak, 2024, p. 89).

Essa luta está encharcada de uma cosmovisão de integralidade que mostra a relação inseparável entre natureza, cultura e existência, reafirmando a importância da luta indígena por seus direitos territoriais e pelo reconhecimento de seus saberes ancestrais. Nesse sentido, a garantia dos direitos dos povos originários deve ser assegurada de forma ampla, indo além da demarcação territorial, assim como destacada por Sônia, e abrangendo a preservação de suas culturas, práticas e modos

---

<sup>6</sup> Sônia Guajajara: líder indígena, ativista e política brasileira. Atualmente, ocupa o cargo de Ministra dos Povos Indígenas do Brasil.



de vida. O reconhecimento desses direitos é essencial para a manutenção de sua existência e autonomia. Nesse sentido, avanços institucionais têm fortalecido essa proteção, como destacado na seguinte citação:

Tem-se consolidado o entendimento de que a proteção dos direitos indígenas não se limita apenas à demarcação de terras, mas também abrange a preservação de sua identidade cultural, das práticas tradicionais e dos modos de vida. Além disso, um importante avanço nas políticas de inclusão dos povos originários foi a recente criação do Ministério dos Povos Indígenas (MPI), uma iniciativa promissora que demonstra compromisso com a proteção dos direitos e com a promoção do bem-estar das comunidades indígenas (Vasconcelos, 2024, p. 88).

A consolidação de políticas públicas é essencial para a garantia dos direitos de todo cidadão. No caso dos povos indígenas, essa garantia deve considerar a indissociabilidade entre cultura, território e corporeidade em suas cosmologias. O território não é apenas um espaço físico, mas parte fundamental da identidade e da existência coletiva, refletindo-se em práticas culturais, modos de vida e expressões corporais.

Quando o território é afetado, com ele é afetado o corpo coletivo indígena. Por exemplo, pode-se citar a tragédia ambiental que assolou o povo Krenak quando, em 5 de novembro de 2015, a barragem de Fundão se rompeu, contaminando o Rio Doce, conhecido pelos indígenas Krenak como *Watu* (o rio avô). Sem poder caçar, pescar, beber água do rio e irrigar suas roças, “casos de depressão, suicídio e adoecimentos multiplicaram-se entre os Krenak, que tiveram extirpados de si um elemento fundamental de sua identidade” (Campos; Krenak, 2024, p. 100-101). Eventos como esse ocorrem com vários outros povos indígenas que têm seus territórios vilipendiados, afetando assim as suas corporeidades e sua saúde.

A corporeidade manifesta-se por meio das relações com a terra, com os ritos, com os ciclos da natureza e com as práticas tradicionais que dão sentido à vivência indígena. Dessa forma, garantir os direitos desses povos significa respeitar e fortalecer essa relação, promovendo políticas que assegurem não apenas a posse da terra, mas também a preservação de seus saberes, práticas e modos de ser no mundo. Reconhecemos que essa garantia tem que ver com a promoção da saúde e de uma vida digna aos povos originários.



Desse modo, torna-se possível discutir aspectos de saúde e educação para a formulação de políticas institucionalizadas que respeitem as especificidades dos povos indígenas. Na escola, em particular, a cultura e o território não devem ser apenas elementos externos, mas parte fundamental da estrutura pedagógica, influenciando diretamente os processos de ensino e aprendizagem.

Na Educação Física, trabalhamos com elementos da cultura corporal que evidenciam as vivências a partir da corporeidade. Neste estudo, compreende-se a cultura corporal com uma linguagem, cuja humanidade transforma e assimila a todo momento, ocorrendo com mais ênfase na fase escolar através da descoberta, incentivo, acompanhamento, oferecimento e processos de diversas possibilidades de descobrir, interpretar e compreender o mundo natural e social (Menegas, 2013). Quando o componente curricular se restringe a uma abordagem puramente biológica, desconsidera-se a riqueza das experiências culturais e sociais que transcendem o ambiente escolar. Pensar uma Educação Física voltada para a saúde, especialmente no contexto de São Gabriel da Cachoeira, exige um olhar ampliado que contemple os determinantes sociais, culturais e ambientais da vida dos estudantes. Nesse sentido, a teoria da salutogênese surge como uma importante aliada, pois permite refletir sobre a promoção da saúde de forma integral, considerando as realidades locais e fortalecendo práticas pedagógicas que valorizam os saberes tradicionais e o bem viver.

## 1.2. O BEM VIVER E A SALUTOGÊNESE: UMA PERSPECTIVA TRANSCULTURAL PARA OBSERVAR O SENSO DE COERÊNCIA

Para que se compreenda a relação entre o conceito de bem viver com a teoria da salutogênese, faz-se importante compreender os fundamentos essenciais em torno desta. A teoria da salutogênese, criada pelo sociólogo Aaron Antonovsky (1923-1994), propõe um modelo de saúde focado na capacidade das pessoas de permanecerem saudáveis, mesmo diante de estressores contínuos. Segundo Oliveira (2024, p. 7), “o termo significa a busca pelas origens da saúde (do latim: *salus* = salvação, afastamento do perigo, conservação da vida, bem-estar; do grego: *gênesis* = origem)”.



Esta busca compreender as origens da saúde mediante a seguinte questão: como as pessoas, apesar dos estressores onipresentes na vida, permanecem saudáveis ou conseguem se recuperar dos processos de adoecimento? A resposta para essa questão está no Senso de Coerência (SdC), que se refere à forma como os indivíduos percebem a sua vida e lidam com estressores que influenciam diretamente a saúde (Antonovsky, 1996). O SdC é composto por três pilares:

- **Compreensibilidade:** a crença de que os estímulos da vida são estruturados e previsíveis, e que mesmo as situações desafiadoras podem ser entendidas.
- **Capacidade de gerenciamento:** a percepção de que você tem os recursos e a capacidade necessárias para lidar com as demandas da vida, ou seja, que existem maneiras eficazes de enfrentar as situações estressoras.
- **Significância:** A sensação de que a vida tem um significado e propósito, o que motiva uma pessoa a lidar com as dificuldades.

Esses princípios que formam o SdC são influenciados por experiências que variam conforme a cultura. Portanto, o entendimento de sucesso, fracasso, desafio ou oportunidade pode ser distinto em diferentes contextos, afetando a motivação para lidar com os estressores. Esse entendimento coloca o SdC como uma construção transcultural e que necessita de ser sempre contextualizado (Antonovsky, 1996).

Outro fator relevante na salutogênese é a percepção dos recursos, que impacta diretamente a capacidade de gerenciamento dos estressores. Os estressores são elementos que tensionam o organismo e podem levar ao estado de estresse (adoecimento). Antonovsky (1996) classifica os recursos como “recursos generalizados de resistência”, podendo ser definidos como elementos materiais, sociais, psicológicos e culturais.

A partir de uma perspectiva indígena, Krenak aponta uma compreensão de que as expressões culturais ancestrais seriam recursos necessários à fruição da vida:

O interessante é que, mesmo a gente vivendo o exercício da pintura corporal, dos ritos, da construção desses objetos todos e sentindo como esses recursos são suporte para a nossa vida, para a nossa existência, [inclusive para a] nossa existência física, de proteção, um abrigo, a nossa casa, os objetos, as ferramentas e os artefatos que a gente usa para preparar o alimento, os remédios, para construir a ponte entre a prática cotidiana e os rituais... Todos esses artefatos, esses objetos, eles são recursos do



cotidiano, tão essenciais quanto uma ponte para atravessar um rio ou um fogo para cozinhar. [...] o recurso é aquilo que você frui na vida, é como mudar de paisagem e experimentar a brisa, o vento, o cheiro, o bem-estar de um lugar saudável, e descobrir que o outro lugar de onde você veio estava poluído, era sujo e insalubre. Depois que você experimenta o bem-estar de fruir um recurso, [tudo se modifica] (Campos; Krenak, 2024, p. 24-25).

Nos parece que os recursos generalizados de resistência salutogênicos coadunam com os recursos das expressões culturais mencionadas em Campos e Krenak (2024). Isso porque, segundo Oliveira (2004), os recursos generalizados de resistência são estruturados ao longo de toda a vida, demandando uma constante busca pelo equilíbrio. Esses componentes são determinantes para o fortalecimento do SdC e dependem diretamente do contexto sociocultural no qual o indivíduo está inserido. Por exemplo, em sociedades que valorizam o senso de coletividade, o suporte comunitário tende a ser um recurso essencial.

A forma como cada cultura ensina a enfrentar as adversidades influencia significativamente a capacidade dos indivíduos de dar sentido às suas experiências e estruturar sua vida. Esse aspecto reforça a necessidade de abordagens contextualizadas na promoção da saúde, levando em consideração as especificidades culturais e sociais de cada grupo. Ao considerar a promoção da saúde em diferentes contextos culturais, é essencial reconhecer que a noção de saúde não é universal, mas é construída a partir das experiências e cosmovisões de cada povo.

Para os povos indígenas, a saúde envolve a harmonia entre o corpo, a natureza, os espíritos e a coletividade. Dessa forma, compreender e respeitar essas concepções é fundamental para a construção de políticas e práticas de saúde e de educação que dialoguem com as realidades indígenas e fortaleçam suas formas tradicionais de cuidado.

Essa visão é evidenciada na seguinte afirmativa:

Para nós povos indígenas do Rio Negro, a saúde está diretamente ligada à natureza. Ter saúde é ter a felicidade de viver em harmonia com o meio ambiente, tendo no trabalho familiar e comunitário a garantia de um futuro sustentável para os nossos filhos e netos. Ter saúde é ter água boa para beber, preparar nosso alimento e banhar nosso corpo! Para isso é necessário vivermos em um ambiente saudável, sem poluição e invasões nas nossas terras e rios. Não existe saúde do corpo humano se a natureza não estiver em equilíbrio (Scolfaro; Dias; Foirn, 2021, p. 213).



Essa visão pode ser observada a partir da teoria da salutogênese, especialmente no que diz respeito aos “recursos generalizados de resistência”. Elementos como água limpa, um ambiente equilibrado e a ausência de poluição são fundamentais para a promoção da saúde, transcendendo a visão biomédica tradicional. No modelo salutogênico, a saúde é compreendida como um fenômeno dinâmico e sociocultural, no qual fatores ambientais e comunitários desempenham um papel essencial para os indivíduos.

Ao explorar a salutogênese, sob a perspectiva dos povos indígenas, percebe-se que a concepção de saúde vai além da simples ausência de doenças e está relacionada a um ambiente equilibrado. Esse entendimento reforça a possibilidade de integrar os conceitos de bem viver e SdC, ampliando a noção de saúde em contextos transculturais e evidenciando a importância de ações que promovam não apenas a saúde individual, mas também ambiental e comunitária.

Nessa perspectiva, a noção de bem viver se alinha à compreensão indígena de saúde, que ultrapassa a ausência de doenças e se manifesta na relação equilibrada entre os seres e o ambiente. O bem viver está ancorado na interdependência entre os elementos naturais e na harmonia com todas as formas de vida, como evidenciado em Costa e Xucuru-Kariri (2020, p. 274):

Bem viver é a vida em convívio com todas as vidas e todas as formas de vida. Céu, ar e terra, como elementos estruturantes, estão interconectados como pulsões vitais. Entre o céu e a terra, o ar que energiza a vida segura a abóboda celeste, cuja atmosfera é composta da água que escorre pelas chuvas fazendo os rios e os oceanos, marcando e irrigando o chão que fertiliza a vida. Para baixo da terra, outros elementos minerais são a sustentação desse edifício de vida de terra, água, ar e céu.

Nesse sentido, pensar a saúde de forma ampliada exige também uma reflexão sobre a maneira como vivemos e nos relacionamos com o tempo e o futuro. Krenak (2022) problematiza a idealização de um futuro incerto e muitas vezes inatingível, que se torna apenas uma construção imaginária. A busca por ocupar lugares de prestígio gera competitividade, ansiedade e uma percepção acelerada do tempo. Não apenas isso, essa corrida leva a cabo ações que estão destruindo a Terra ferozmente (Krenak, 2022).

Diante dessa reflexão, torna-se essencial valorizar o presente e reconhecer o



potencial criativo da juventude (Krenak, 2022). A criatividade e a liberdade de pensar favorecem indivíduos mais integrados consigo mesmos e em equilíbrio com o ambiente em que vivem. Nesse sentido, podemos passar a uma reflexão sobre o que seria uma Educação Física para o bem viver que venha a corroborar a construção de um mundo plural em cosmovisões e modos de vida.

### 1.3. EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O BEM VIVER: A MEDIAÇÃO DO ENSINO PELOS JOGOS E BRINCADEIRAS

Em concordância com Oliveira (2004), uma aula de Educação Física baseada na perspectiva salutogênica deve incluir a vivência das ações motoras gerais, integrando diferentes manifestações corporais, como esportes, jogos, brincadeiras, ginásticas, lutas, encenações e atividades aquáticas. Além disso, essa abordagem contempla estudos conceituais que fundamentam esses conteúdos, bem como experimentações construídas pelos próprios alunos, promovendo um aprendizado dinâmico e significativo. Dessa forma, a estruturação das aulas pode abranger múltiplas possibilidades, respeitando a diversidade de interesses e potencializando o desenvolvimento físico, social e cognitivo dos estudantes.

O empobrecimento das práticas corporais na Educação Física compromete a diversidade de experiências e a riqueza de experimentações que o componente curricular pode proporcionar. A hipervalorização dos esportes, muitas vezes associada a uma perspectiva eurocêntrica e competitiva, reduz o campo de possibilidades para os estudantes (Bracht, 2023). No entanto, não se trata de excluir os esportes das aulas, mas sim de ampliar os conteúdos trabalhados, garantindo uma abordagem mais diversificada e inclusiva. A diversificação de práticas corporais permite que os alunos desenvolvam diferentes habilidades, experimentem tanto o sucesso quanto o insucesso em distintas tarefas e, assim, enriqueçam seu repertório cognitivo, biológico, social e cultural.

Nesse sentido, os jogos e brincadeiras surgem como uma alternativa capaz de diversificar as práticas corporais e resgatar experiências ancestrais no processo de ensino-aprendizagem. Eles transitam entre os conteúdos da Educação Física,



podendo assumir tanto o papel de conteúdo principal quanto o de ferramenta pedagógica para o ensino de diversos outros temas. Essa versatilidade evidencia a potência dos jogos e brincadeiras como recursos didáticos, não apenas na infância, mas em todas as fases do ensino.

Huizinga (1999), define o jogo como um fenômeno cultural originário, essencial para o desenvolvimento humano e para a criação da cultura. Destaca que o jogo, por sua essência lúdica e simbólica, transcende as necessidades biológicas e se manifesta em formas de expressão, como a linguagem e o ritual. Essa visão amplia o entendimento do jogo como um espaço de liberdade e criatividade, em que valores e significados são construídos coletivamente.

O conceito de jogo é complexo. Porém, na obra *Homo Ludens*, Huizinga apresenta uma perspectiva sobre esse fenômeno social e cultural. A partir dessa obra, é possível estabelecer um parâmetro para o conceito de jogo, conforme analisado por Albornoz (2009, p. 76):

A tese central da obra *Homo ludens* é a de que o jogo é uma realidade originária, que corresponde a uma das noções mais primitivas e profundamente enraizadas em toda a realidade humana, sendo do jogo que nasce a cultura, sob a forma de ritual e de sagrado, de linguagem e de poesia, permanecendo subjacente em todas as artes de expressão e competição, inclusive nas artes do pensamento e do discurso, bem como na do tribunal judicial, na acusação e na defesa polêmica, portanto, também na do combate e na da guerra em geral.

Segundo essa visão, muitos aspectos da sociedade, como rituais religiosos, linguagem, poesia e até mesmo o pensamento e a argumentação, surgiram a partir do jogo. Além disso, o jogo está presente em diversas áreas, e não é apenas uma brincadeira, mas uma força que influencia diversas formas de expressão e organização da sociedade.

Huizinga (1999) argumenta que o jogo não é exclusivo da experiência humana, sendo também observado entre os animais. Assim “como nos lembra o autor: quem já não observou a brincadeira movimentada de um grupo de cachorrinhos sobre a relva de um jardim?” (Albornoz, 2009, p. 76). Essa constatação sugere que o jogo surge antes da organização social que caracteriza a cultura. Dessa forma, a noção do jogo como um fenômeno anterior à cultura reforça sua relevância no desenvolvimento



das interações sociais e culturais.

Na Educação Física, o jogo é um elemento central, sendo visto como um sistema complexo que articula fatores técnicos, táticos e sociais. Scaglia et al. (2013) enfatizam que o jogo deve ser compreendido por sua lógica interna, aliando aspectos estruturais, como regras e espaço, a elementos funcionais, como objetivos e interações no jogo. Essa perspectiva reconhece o jogo como um ambiente dinâmico e enriquecedor para a formação integral dos alunos.

Essas abordagens que valorizam a interação entre o ambiente de aprendizagem e o jogo, permitem que os alunos desenvolvam sua autonomia, habilidades táticas e pensamento estratégico (Aquino; Menezes, 2022; Scaglia; Reverdito, 2013). Os jogos são também uma ferramenta poderosa para o ensino de valores e habilidades sociais. A pedagogia baseada em jogos promove a inclusão e o engajamento dos estudantes, ajudando-os a construir relações interpessoais saudáveis e a valorizar a diversidade cultural no contexto escolar (Kirk; Haerens, 2014).

As brincadeiras são formas de expressão cultural que resgatam a ludicidade e a criatividade, fundamentais no desenvolvimento infantil e juvenil. Scaglia et al. (2013) argumentam que as brincadeiras permitem a conexão entre as tradições culturais e a prática pedagógica, enriquecendo o ambiente de aprendizado. No contexto da Educação Física, as brincadeiras servem como um meio para introduzir e explorar conceitos complexos de maneira acessível. Elas criam um ambiente seguro e inclusivo, em que os alunos podem experimentar e aprender por meio do lúdico. Segundo Galatti et al. (2014), o uso de brincadeiras tradicionais nas aulas reforça o vínculo entre o aprendizado motor, cognitivo e social, ajudando os alunos a internalizar valores como respeito, cooperação e solidariedade.

Além disso, Huizinga (1999) enfatiza que as brincadeiras possuem uma dimensão simbólica que transcende a realidade cotidiana. Elas operam como formas de "faz de conta", proporcionando aos participantes a oportunidade de explorar e reinterpretar o mundo ao seu redor em um espaço seguro e regado. Esse caráter



imaginativo das brincadeiras associa-se diretamente ao desenvolvimento de competências criativas e sociais essenciais.

Os jogos e brincadeiras fazem parte da construção social e do cotidiano de crianças, jovens e adultos. Geralmente, no dia dos povos indígenas são realizadas várias comemorações no município de São Gabriel da Cachoeira, inclusive, com jogos e brincadeiras tradicionais a fim de fortalecer as raízes e a tradição ancestral indígena. Diante disso, percebe-se uma querência no fortalecimento cultural por meio da corporeidade através do jogo, da dança, da música e da brincadeira.

No entanto, a abordagem da cultura indígena apenas em datas comemorativas pode contribuir para a estigmatização dos povos indígenas, reduzindo sua riqueza cultural a momentos pontuais no calendário escolar. Essa prática reforça a ideia de que a identidade indígena está ligada a eventos específicos, em vez de ser reconhecida cotidianamente como parte essencial do planejamento escolar dentro deste contexto.

Grando e Stroher (2021) reconhecem que a Educação Física não pode se limitar à simples aplicação dos jogos indígenas, pois estará reforçando a perspectiva da interculturalidade funcional, em que a temática indígena está presente apenas como forma de informação, sem, contudo, provocar mudanças sociais efetivas. Os autores também alertam que essa abordagem pode, na verdade, contribuir para a manutenção das condições estruturais vigentes e para o ofuscamento dos conflitos. Ou seja, corrobora a assimetria social que acaba impossibilitando um diálogo intercultural potente e autêntico (Grando; Stroher, 2021).

Por outro lado, Grando e Stroher (2021, p. 60-61) chamam a atenção para uma perspectiva da interculturalidade crítica que “[...] deve ser entendida como projeto político, social epistêmico e ético que parte das vozes das pessoas que historicamente sofreram com a ‘submissão e subalternização’”. Nesse sentido, quando este trabalho assume uma concepção da tematização dos jogos e brincadeiras indígenas ele proporciona o desenvolvimento de uma educação intercultural crítica, dando voz e vez aos saberes ancestrais dentro de um plano de ensino.



Ao refletir sobre os jogos e brincadeiras no contexto amazônico, percebe-se que essas práticas fazem parte da construção social e da transmissão cultural entre gerações. No município de Rio Preto da Eva (AM), Barros, Souza e Schwartz (2021) observaram e registraram diversas brincadeiras presentes no cotidiano das crianças em uma comunidade indígena, como amarelinha, barra bandeira, subir em árvores, brincadeira de roda, brincar no igarapé, sete pecados, pular corda, corridas, balanço, jogo de futebol, pião com caroço de tucumã e empinar papagaios.

Essas manifestações lúdicas são expressões culturais que se mantêm vivas ao longo do tempo, sofrendo adaptações, mas sem perder seu significado na formação social dos indivíduos. Dessa forma, os jogos e brincadeiras representam não apenas formas de lazer, mas também importantes instrumentos de ressignificação dos hábitos e da inserção em novos contextos socioculturais.

Os jogos e brincadeiras possibilitam a experiência de buscar coerência e lógica nas suas ações, governando a si e ao outro. Seus praticantes passam a pensar sobre suas ações nas brincadeiras, sobre o que falam e sentem, não só para que os outros possam compreendê-las, mas também para que continuem participando das brincadeiras (Dornelles, 2001).

Para as culturas indígenas, os jogos e brincadeiras não são apenas formas de entretenimento. Eles também representam práticas que integram saberes ancestrais, fortalecem a coletividade e celebram o equilíbrio entre o indivíduo-coletivo e o meio ambiente, alinhando-se diretamente aos princípios do bem viver. Nesse sentido, os jogos e brincadeiras tradicionais assumem um papel central, pois representam práticas que resgatam a conexão ancestral com o presente e fortalecem os laços sociais e culturais. Essas atividades, ao contrário da lógica competitiva e individualista, promovem a cooperação, o aprendizado coletivo e a expressão de criatividade.

Não considerar os jogos e brincadeiras a partir de um olhar comunitário, que fortaleça identidades e pertencimentos, é distanciar-se da própria essência da subjetividade ancestral. Essa alienação cultural se alinha à crítica levantada por Krenak, que questiona a fragilidade da humanidade diante da perda de vínculos com sua memória ancestral:



Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos (Krenak; Castro, 2023, p. 7).

Esse processo de modernização colonizador tem desestruturado coletivos e identidades, distanciando os indivíduos de suas origens. Essa reflexão ressalta a importância de preservar as referências culturais e ancestrais como fortalecimento da identidade, principalmente, em um contexto marcado por desigualdades, vulnerabilidades e alienação. No caso dos povos indígenas, o vínculo com suas filosofias, práticas corporais e maneira de viver são essenciais para resistir à dinâmica do processo predatório da globalização e manter vivas as estruturas que dão sentido ao bem viver.

A tematização dos jogos e brincadeiras indígenas para a promoção da saúde através do bem viver, muito além de um conteúdo, é uma ferramenta reflexiva sobre as origens, valores e identidade cultural. Diante da perspectiva salutogênica e com uma orientação indígena, podemos observar os jogos e brincadeiras como expressões culturais que são consideradas recursos necessários para a existência, a fruição e a completude da vida (Campos; Krenak, 2024). Ao serem incorporadas no cotidiano escolar, promovem um processo de autorreconhecimento e conexão com a própria história, mergulhados em um universo de significados simbólicos e saberes tradicionais, onde cada movimento, gesto e interação carrega consigo uma herança cultural profunda.

#### 1.4. ENSINO DESENVOLVIMENTAL: TRANSFORMAÇÃO PESSOAL-COLETIVA E APRENDIZADO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O ensino desenvolvimental tem sua origem na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, que critica a perspectiva biológica do desenvolvimento infantil, a qual enfatiza os fatores biológicos e maturacionais. Para ele, as interações sociais e culturais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, pois é



por meio delas que a criança internaliza conceitos e constrói o conhecimento (Vygotsky, 2003). Essa visão sobre o desenvolvimento psíquico impactou o entendimento acerca da construção mental do conhecimento e da educação.

Para Vygotsky, a tarefa daquele que ensina consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, senão muitas capacidades particulares de pensar em diferentes campos. Não se trata de reforçar nossa capacidade geral de prestar atenção, senão de desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias (Negrine, 1995). Dentro desse contexto, ele elaborou o conceito que foi inicialmente traduzido para o português como “zona de desenvolvimento proximal” ou “imediato” que, segundo Prestes (2010), não corresponde à melhor tradução. Nesse sentido, a autora afirma que a melhor tradução é “zona de desenvolvimento iminente”, por enfatizar a ideia de desenvolvimento potencial e colaborativo:

Tanto a palavra proximal como a imediato não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (Prestes, 2010, p.169).

A zona de desenvolvimento iminente pode ser entendida como a diferença entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela pode realizar com a ajuda de um adulto ou de um colega. Nesse sentido, Vygotsky considera que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, e que o ambiente, juntamente com as mediações nele realizadas, prepara a criança para executar atividades de maneira independente. Assim, a mediação realizada pelo professor potencializa o desenvolvimento do indivíduo (Preste; Tunes; Nascimento, 2015).

A partir desse contexto, surge o ensino desenvolvimental, uma proposta que se alinha aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e que se consolidou como alternativa para o processo educacional. Essa abordagem educacional tem origem nas contribuições de Vygotsky e seus colaboradores, como Leontiev com a Teoria da Atividade e da Periodização do Desenvolvimento. Mas também, Elkonin e Davydov



que seguiram e ampliaram o método microgenético estabelecendo o que veio a ser denominado de ensino desenvolvimental. Elaborado durante o Século XX, em meio ao contexto histórico da União Soviética, o ensino desenvolvimental buscava promover o desenvolvimento integral dos indivíduos por meio de um processo educacional que fosse além da simples transmissão de informações, assim, contribuindo para a formação de um pensamento teórico-científico nos estudantes (Libâneo; Freitas, 2022).

Diante disso, a escola é considerada um espaço essencial para a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Defendendo-se a formação integral dos sujeitos, essa perspectiva enfatiza a transmissão dos conteúdos científicos sistematizados como uma base fundamental para o desenvolvimento humano, pois permite que os estudantes avancem em direção a uma compreensão teórica e crítica do mundo (Martins, 2013).

Propõe-se, portanto, criar condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como as capacidades de abstração, análise e síntese. Diferente do ensino tradicional, que se concentra na memorização de informações, essa concepção pedagógica foca na apropriação de conceitos científicos, promovendo a autonomia intelectual dos estudantes através do ensino desenvolvimental. Conforme Davydov (apud Libâneo; Freitas, 2022), o ensino desenvolvimental deve impulsionar o aluno a formar conceitos de maneira independente e crítica, permitindo que ele compreenda os fenômenos a partir do pensamento teórico. Esse processo é fundamental para preparar os estudantes para atuarem de forma autônoma em situações reais, tornando-se sujeitos capazes de transformar o ambiente em que vivem.

A organização do ensino desenvolvimental ocorre, principalmente, por meio do desenvolvimento da atividade guia denominada de atividade de estudo, a partir da qual é possibilitada a internalização dos conceitos científicos. Por meio de tarefas de estudo, uma sequência pedagógica estabelecida promove a mudança do pensamento concreto ao abstrato, desenvolvendo a capacidade dos alunos de realizar generalizações. O processo envolve diferentes etapas, como a análise de situações-



problema, a formação de conceitos e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos (Davydov apud Libâneo; Freitas, 2022). Por meio dessas etapas, o ensino busca ir além da simples reprodução de informações, desafiando os alunos a compreenderem as relações essenciais dos objetos de estudo (conteúdos) e a desenvolverem um pensamento dialético, capaz de interpretar e transformar a realidade. Logo, o ensino desenvolvimental rompe com o modelo tradicional baseado na memorização e promove a construção e reconstrução do conhecimento por meio das tarefas de estudo.

O ensino desenvolvimental, enquanto teoria psicológica e pedagógica, está respaldado pela investigação científica sistematizada. Para Freitas e Libâneo (2022), o experimento didático formativo é uma modalidade de pesquisa em didática que se concentra na relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano dos estudantes. Essa metodologia possibilita investigar a atividade docente em colaboração à atividade discente, articulando e integrando aspectos epistemológicos, socioculturais, psicológicos e didáticos (Freitas; Libâneo, 2022).

Além disso, Souza e Oliveira (2023) definem o experimento didático formativo como uma intervenção do profissional da educação no processo de novas formações psicológicas superiores dos estudantes por meio de ações e tarefas de estudos. Essa metodologia de pesquisa se dá, principalmente, a partir de um microciclo de investigação (desenvolvido em uma unidade didática) que origina um conhecimento didático capaz de sustentar e fortalecer a didática desenvolvimental orientada para finalidades educativas de superação das desigualdades sociais e escolares existentes no país.

Logo, na atividade planejada pelo professor, para que os alunos estabeleçam com o objeto uma relação de conhecimento, “[...] é preciso que eles reconstituam de forma criativa as ações mentais que permitiram a elaboração do conceito do objeto” (Davydov apud Freitas; Libâneo, 2022, p. 8). Por se tratar de uma metodologia centrada no processo ensino-aprendizagem, é necessário a produção de um plano de ensino (nesta pesquisa materializado no APÊNDICE I) que seguirá a didática desenvolvimental para a organização das atividades de estudos. Essa organização, se ancora em Davydov apud Freitas e Libâneo (2022, p. 8):



Para concretizar a organização do ensino, Davydov (1988b) formulou a estrutura geral da atividade de estudo a ser empreendida pelos alunos, que se compõe das seguintes ações:

- 1ª. Transformação das condições da tarefa de estudo para observar a relação universal do objeto de estudo;
- 2ª. Modelação desta relação universal em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras;
- 3ª. Transformação do modelo da relação universal para estudar suas propriedades em ‘forma pura’;
- 4ª. Solução de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo método geral;
- 5ª. Análise do desempenho das ações precedentes;
- 6ª. Avaliação do nível de assimilação do método geral que resulta da solução da tarefa de estudo dada.

Segundo Libâneo (2023, p. 82):

Essa sequência de ações, em síntese, consiste na atividade intelectual e prática dos alunos desenvolvidas na estrutura de uma tarefa de estudo, com o objetivo de realizarem abstrações e generalizações e utilizá-las na análise e na solução de problemas específicos da realidade.

O autor destaca cada uma das seis ações de Davydov que são desenvolvidas em decorrência da tarefa de estudo. Na primeira ação, “transformação das condições da tarefa de estudo para observar a relação universal do objeto de estudo”, a partir de um problema, os alunos são levados a desenvolver atividades de pesquisa com objetos, filmes, internet etc. A ideia é compreender o princípio lógico que forma o núcleo conceitual do objeto estudado (ou seja, do conteúdo). Na segunda ação, “modelação desta relação universal em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras, os alunos são levados a criar um modelo representativo do modelo conceitual que permite formar uma referência para a apropriação do conhecimento e métodos para solução de problemas (Libâneo, 2023).

Na terceira ação, “transformação do modelo da relação universal para estudar suas propriedades em ‘forma pura’”, está prevista a apropriação do modelo a fim de compreender de forma clara a relação universal e a utilização para a análise e solução de casos específicos. Na quarta ação, “construção de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo método geral”, os alunos são levados a resolver várias tarefas específicas sobre problemas semelhantes, buscando



compreender como a relação geral se manifesta em muitas outras relações particulares (Libâneo, 2023).

Na quinta ação, “análise do desempenho das ações precedentes”, os alunos são levados a tomar consciência sobre a sua aprendizagem e sobre as transformações que ocorreram durante o processo de estudo. Na sexta ação, “avaliação do nível de assimilação do método geral que resulta da solução da tarefa de estudo dada”, se busca a compreensão se houve, e em que medida, a apropriação do método geral de solução da tarefa por parte dos alunos e se os resultados das ações de estudo correspondem ou não ao objetivo final. Ainda, coloca-se que a avaliação deve ser transversal e não apenas no final do processo (Libâneo, 2023).

Cabe ressaltar que o ensino desenvolvimental e o experimento didático formativo produzidos inicialmente no contexto da União Soviética representam um modelo historicamente datado e socioculturalmente situado. Nesse sentido, considerando o contexto brasileiro, compreendemos que seria difícil realizar uma replicação do método original, dadas as circunstâncias necessárias para isso. A esse respeito, Freitas e Libâneo (2022) comentam que no Brasil as especificidades socioculturais e políticas solicitam adequações do método. Por exemplo, uma adaptação tem sido o foco na pesquisa em didática com um microciclo de intervenção.

No campo da Educação Física, o ensino desenvolvimental vem ganhando espaço com o passar do tempo, conforme abordado nos estudos de revisão de Fontana e Cruz (2022) e de Real e Santos (2021). Fontana e Cruz (2022) destacam que os estudos analisados indicam que o ensino desenvolvimental pode dar sustentação às ações pedagógicas na Educação Física, desde que os professores tenham clareza sobre os objetivos de que sua prática pedagógica esteja alinhada à formação do pensamento teórico e científico.

Contudo, mesmo compreendendo as contribuições do ensino desenvolvimental no campo da Educação Física, Real e Santos (2021) apontam que as pesquisas acessadas em sua revisão não realizaram, de fato, um “experimento formativo” conforme os princípios davydovianos. Os autores sustentam esse argumento a partir da análise do que constitui um experimento formativo original, qual seja, que foi



conduzido inicialmente pelos russos<sup>7</sup>. Apesar da dura crítica de que “as pesquisas no âmbito da educação física brasileira que se fundamentam na didática desenvolvimental de Davydov não realizaram experimentos formativos” (Real; Santos, 2021, p. 374), os autores reconhecem a relevância das pesquisas já desenvolvidas diante dos desafios enfrentados.

Compreendemos as limitações apresentadas por Real e Santos (2021). No entanto, o desenvolvimento de um experimento didático formativo, mesmo com tais limitações, é necessário visto os desafios da educação no Brasil, que carecem de uma didática que fomente o pensamento teórico, portanto, crítico e reflexivo, que observamos latentes no ensino desenvolvimental. Logo, o ensino desenvolvimental nesse estudo foi aplicado por meio do experimento didático formativo, fundamentado na leitura de Freitas e Libâneo (2022).

Além disso, o desenvolvimento do pensamento teórico ocorreu a partir de uma ciência ancestral, isto é, pautada na valorização e reconhecimento dos saberes dos povos originários no conceito de Bem Viver. Essa abordagem busca oferecer uma resposta decolonial à produção do conhecimento, valorizando saberes historicamente silenciados pelas ações coloniais. Sendo assim, este trabalho fez uso desta metodologia a fim de investigar a tematização e ensino dos jogos e brincadeiras indígenas para o bem viver com o intuito de valorizar os saberes tradicionais e suas contribuições para o coletivo. Através do jogo, a pessoa aprende, internaliza novos comportamentos, verbaliza, entra em comunicação com os demais e, conseqüentemente, se desenvolve (Negrine, 1995). Neste sentido, toda a experiência que a pessoa obtém com seu corpo, através dos jogos, integram e promovem o processo de desenvolvimento cognitivo.

---

<sup>7</sup> Os autores listam quatro características imprescindíveis para a realização bem-sucedida de um experimento formativo: 1) a intervenção ativa do investigador nos processos psíquicos que ele estuda; 2) a necessária estruturação e reestruturação dos programas escolares experimentais e de ensino prolongado de cursos completos; 3) a criação de uma rede de instituições e colaboradores(as)/investigadores(as); e 4) impulsiona os meios para formar o novo nível de desenvolvimento das capacidades (Real; Santos, 2021).



## **2. CAMINHOS METODOLÓGICOS**

### **2.1. NATUREZA E TIPO DE PESQUISA**

O objetivo desta pesquisa é investigar como a tematização e o ensino dos jogos e brincadeiras indígenas podem se constituir em uma estratégia didático-pedagógica de uma Educação Física para o bem viver. Dito isso, trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), estruturada como mediadora da produção do conhecimento por meio de um experimento didático-formativo.

A escolha da abordagem qualitativa se justifica pelo interesse em identificar e compreender as experiências e significados atribuídos pelos estudantes às práticas culturais indígenas. Além disso, a abordagem qualitativa permite explorar os processos de ensino-aprendizagem, considerando não apenas o desempenho dos alunos, mas também suas percepções, valores e a forma como interagem com os saberes tradicionais.

A pesquisa qualitativa para Minayo et al. (1994, p. 21–22),

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Essa abordagem busca compreender o processo de ensino-aprendizagem de forma aprofundada, contribuindo para a criação de estratégias didático-pedagógicas na Educação Física que incorporem a cultura indígena e promovam a saúde e o bem viver entre os adolescentes. Além de integrar saberes tradicionais, a pesquisa explora como as práticas corporais materializadas nos jogos e brincadeiras indígenas podem fortalecer vínculos sociais, ampliar a percepção da corporeidade e valorizar a identidade cultural dos estudantes.

Com isso, pretende-se destacar o papel transformador da Educação Física na formação integral dos jovens, conectando suas experiências escolares com suas realidades socioculturais.



## 2.2. CONTEXTO DA PESQUISA

Este estudo foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus São Gabriel da Cachoeira (IFAM/CSGC), localizado no município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas (Figura 2).



Figura 2: Mapa do Brasil - Município de São Gabriel da Cachoeira  
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O município de São Gabriel da Cachoeira está localizado na região do Alto Rio Negro, à margem esquerda do Rio Negro, em uma área fronteirística a noroeste da Amazônia, faz fronteira com a Colômbia e Venezuela, e ao sul com os municípios de Santa Isabel do Rio Negro e Japurá. A cidade de São Gabriel da Cachoeira é conhecida como “Cabeça do Cachorro” pelo motivo de se assemelhar ao formato de uma cabeça de cachorro (Barreto, 2023) - vide a Figura 3.

É o terceiro maior município em extensão no estado do Amazonas, abrangendo uma área de 10.974.380 hectares, dos quais 92% são ocupados por Terras Indígenas e Parque Nacional. Situada a 1.000 km a noroeste da capital Manaus, possui uma paisagem natural deslumbrante, diversidade socioambiental, vários ecossistemas e é



habitada por cerca de 23 etnias indígenas diferentes, com suas próprias línguas distintas (ISA, 2013).



Figura 3: Mapa do Amazonas - Município de São Gabriel da Cachoeira  
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O IFAM/CSGC está localizado na cidade de São Gabriel da Cachoeira e surgiu da transformação da antiga Escola Agrotécnica Federal em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O Instituto possui uma parceria com o movimento indígena organizado, representado pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), além de contar com o apoio de outras instituições que atuam na região.

O IFAM é uma instituição de ensino que impacta não apenas os discentes matriculados em seus cursos, mas também a região como um todo. Além de São Gabriel da Cachoeira, alunos dos municípios de Santa Isabel do Rio Negro e de Barcelos encontram nesta instituição a oportunidade de acessar a Educação Profissional e Tecnológica de forma pública e gratuita. No entanto, para que essa oferta se concretize, o campus enfrenta uma constante luta política para garantir políticas de permanência e êxito, especialmente, para os discentes em situação de vulnerabilidade.



Figura 4: Frente do IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira

Fonte: Página do IFAM no Facebook. Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=576791997917120&set=a.424034086526246>. Acesso em: 29 jan. 2025.

Atualmente a instituição oferece três modalidades de cursos: Curso Técnico Integrado de Nível Médio, Curso Técnico Integrado na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA) e Cursos Técnicos Subsequentes. Os cursos oferecidos são:

Administração (Integrado, EJA e Subsequente);

Agropecuária (Integrado);

Informática (Integrado e Subsequente);

Secretaria Escolar (Subsequente);

Enfermagem (Subsequente).

Além dos cursos regulares oferecidos, o IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira desempenha um papel estratégico e fundamental na região, promovendo eventos científicos, encontros acadêmicos e oferecendo cursos de curta duração voltados principalmente para as áreas de agricultura familiar, empreendedorismo, desenvolvimento sustentável e tecnológico.

Como processo, a Educação Profissional Tecnológica constitui-se como uma ferramenta através do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus



São Gabriel Cachoeira, ou seja, algo em construção e contínuo, tornando-se para a sociedade gabrielense um aprimoramento da política de educação (Barreto, 2023).

### 2.3. PARTICIPANTES

Esta pesquisa foi desenvolvida com a participação dos discentes ativos do 1º ano dos cursos técnicos integrados de nível médio em Administração, Agropecuária e Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) – Campus São Gabriel da Cachoeira. A faixa etária dos participantes varia entre 14 e 17 anos. Os discentes envolvidos são ingressantes no ensino médio integrado nesta instituição, o que possibilita um diagnóstico do aprendizado adquirido no ensino fundamental, bem como das vivências experienciadas na infância e no início da adolescência.

Os participantes foram selecionados entre os alunos regularmente matriculados nas turmas de Educação Física da professora-pesquisadora, que foi a responsável pela condução do projeto. Todos os alunos dessas turmas foram convidados a participar da pesquisa, desde que mantivessem uma frequência mínima de 75% nas aulas. Outro critério para exclusão da pesquisa, foi quando algum aluno foi transferido para outras instituições de ensino durante o período da pesquisa.

Inicialmente, 105 alunos foram convidados a participar da pesquisa. No entanto, dois discentes foram transferidos para outra instituição de ensino ao longo do estudo, dois alunos optaram por não participar e três não atingiram a frequência mínima de 75% nas aulas de Educação Física, sendo, portanto, excluídos do estudo. Assim, a pesquisa foi conduzida com 98 participantes que atenderam aos critérios de inclusão. Esses alunos são provenientes dos Curso Técnico Integrado de três turmas do 1º ano: Técnico em Agropecuária (27 alunos), Técnico em Administração (36 alunos) e Técnico em Informática (35 alunos).

Os participantes foram abordados durante as aulas de Educação Física pela pesquisadora que explicou os objetivos, procedimentos e possíveis riscos e benefícios da pesquisa, oferecendo espaço para que os alunos pudessem fazer perguntas e tirar



dúvidas. Após a apresentação do projeto, os pais ou responsáveis dos alunos foram informados por meio do TCLE, que foi enviado para casa, contendo todas as informações necessárias para garantir o entendimento dos objetivos, procedimentos e direitos dos participantes. Os alunos também tiveram a oportunidade de discutir o conteúdo com seus pais antes de decidirem participar. Após o retorno dos TCLEs assinados, o TALE foi formalizado com os estudantes que decidiram participar da pesquisa, respeitando a autonomia e o direito de cada aluno de não participar sem quaisquer prejuízos às suas atividades escolares.

Os alunos que optaram por não participar da pesquisa continuaram a participar das aulas de Educação Física normalmente, sem que seus dados, imagens ou vozes fossem utilizados no estudo. A presença deles nas atividades não afetou no andamento da pesquisa e não houve prejuízo algum para esses alunos em relação aos participantes da pesquisa.

#### 2.4. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Foram incluídos nesta pesquisa os discentes:

- Matriculados no 1º ano do Ensino Médio Integrado do IFAM *Campus* São Gabriel da Cachoeira.

Foram excluídos os discentes que:

- Tiveram assiduidade menor que 75% de presença nas aulas de Educação Física durante os experimentos didático-formativos;
- Discentes que transferidos para outra instituição de ensino durante o experimento didático-formativo;

#### 2.5. O EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO

A produção de dados foi realizada a partir do método de experimento didático formativo no contexto da prática profissional docente. Essa abordagem visou uma investigação profunda baseada nas experiências educativas, as quais foram



submetidas à análise crítica, colocando em questão as certezas, crenças e práticas pedagógicas estabelecidas. Tal processo não apenas permitiu uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados no ambiente educacional, mas também possibilitou a identificação de oportunidades de melhoria e inovação pedagógica. A descrição dessas vivências foi conduzida a partir de múltiplas perspectivas, abrangendo não apenas a visão do professor, mas também a dos discentes envolvidos.

Para Souza e Oliveira (2022) o experimento didático formativo consiste em uma intervenção do profissional da educação no processo de novas formações psicológicas superiores dos estudantes por meio de ações e tarefas de estudos. Este método consiste em investigar a organização do ensino e sua influência sobre o desenvolvimento dos estudantes. Eles também consideraram que o experimento didático formativo como microciclo de investigação origina um conhecimento didático capaz de sustentar e fortalecer a didática desenvolvimental orientada para finalidades educativas de superação das desigualdades sociais e escolares existentes no país.

Para Freitas e Libâneo (2022) o experimento didático formativo é uma modalidade de pesquisa em didática que se concentra na relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano dos alunos. Esta metodologia possibilita investigar a atividade docente frente à atividade discente, articulando e integrando aspectos epistemológicos, socioculturais, psicológicos e didáticos.

Sendo assim, este trabalho usou esse método com o objetivo de investigar a tematização e ensino dos jogos e brincadeiras indígenas para o bem viver com o intuito de valorizar os saberes tradicionais e suas contribuições para o coletivo. “Na atividade planejada pelo professor, para que os alunos estabeleçam com o objeto uma relação de conhecimento, é preciso que eles reconstituam de forma criativa as ações mentais que permitiram a elaboração do conceito do objeto” (Davydov apud Freitas; Libâneo, 2022, p. 8).

Com base nessa perspectiva, a organização do ensino proposta por Davydov (1988) fundamentou a estruturação dos experimentos didáticos formativos deste estudo. Assim, conforme citado por Freitas e Libâneo (2022, p. 8), que traduziram a



obra de Davydov, as atividades foram planejadas seguindo a sequência metodológica que é composta pelas seguintes etapas:

- 1ª. Transformação das condições da tarefa de estudo para observar a relação universal do objeto de estudo;
- 2ª. Modelação desta relação universal em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras;
- 3ª. Transformação do modelo da relação universal para estudar suas propriedades em 'forma pura';
- 4ª. Solução de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo método geral;
- 5ª. Análise do desempenho das ações precedentes;
- 6ª. Avaliação do nível de assimilação do método geral que resulta da solução da tarefa de estudo dada (Davydov, 1988b, p. 29-30 tradução nossa).

O experimento didático formativo foi desenvolvido a partir de um microciclo em que duas aulas foram conjugadas, ou seja, realizadas em sequência em um único encontro semanal, com duração total de 100 minutos (uma hora e quarenta minutos) cada. Ao longo do ano letivo de 2024, foram ministradas 26 aulas conjugadas em 13 encontros, garantindo uma abordagem contínua e estruturada da metodologia. O 13º encontro, diferenciado dos demais, foi realizado em formato de festival, com duração total de quatro horas, possibilitando a participação de todas as turmas e promovendo a integração com outros professores e convidados.

O objetivo foi tematizar e propor jogos e brincadeiras indígenas como estratégia didático-pedagógica para promover o conceito de "Bem Viver" entre os alunos do IFAM *Campus* São Gabriel da Cachoeira/AM. A metodologia foi estruturada em diferentes etapas que englobam observação, abstração, concretização e generalização do objeto de estudo.

## 2.6. INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

A coleta de dados foi realizada a partir da aplicação de aulas, seguidas de rodas de conversa e produções reflexivas dos estudantes. Também, foi realizado o registro por meio de diários de campo, gravações de áudio e registros fotográficos dos materiais produzidos pelos alunos e sua organização para posterior análise.



Os instrumentos de produção de dados foram sempre associados à aula, visto que o experimento didático formativo ocorre dentro de um sistema de ensino-aprendizagem (Freitas; Libâneo, 2022). Assim, foram utilizadas discussões em grupo através de roda de conversa, produção de materiais e atividades (brinquedos, dramatização, gravações de áudio e material escrito) e a prática de jogos e brincadeiras indígenas problematizados com temas pertinentes a cada tarefa.

Logo, buscou-se proporcionar um espaço para o diálogo colaborativo e a troca de experiências entre os participantes. Essa abordagem reflexiva e participativa na produção de dados contribuiu para a construção de um conhecimento mais contextualizado e significativo. Ao integrar as perspectivas dos diferentes atores envolvidos no processo educacional, tornou-se possível identificar soluções mais eficazes e adaptadas às necessidades específicas da comunidade escolar.

A produção de materiais foi registrada de diversas formas, garantindo que todos os procedimentos de coleta respeitassem a privacidade e os direitos dos participantes. Os brinquedos, jogos e brincadeiras utilizados e/ou confeccionados nos experimentos formativos foram registrados em imagens fotográficas, garantindo que os alunos não participantes não fossem capturados nas fotos.

Uma das tarefas propostas foi a utilização da dinâmica Rio da Vida, um exercício reflexivo que leva os indivíduos a pensar sobre suas origens, relações interpessoais, marcos significativos, valores e princípios. A condução dessa atividade baseou-se na apresentação do conceito simbólico do Rio da Vida como um recurso culturalmente significativo, especialmente relevante para os habitantes da Amazônia, onde o rio representa a vida e suas transformações (Reis et al., 2024). Durante a introdução da atividade, os participantes foram estimulados a refletir sobre a natureza dos rios, suas nascentes e seus fluxos, associando esses elementos a encontros significativos e influências em suas trajetórias. A proposta buscou relacionar essas reflexões ao contexto das práticas corporais, incentivando a construção de sentidos sobre suas experiências e identidades. Após a aplicação da dinâmica anterior, o ambiente foi preparado para um diálogo em grupo onde foram feitas as partilhas das



experiências e identificação das similaridades com os percursos dos rios e a diferença de experiências de vida.

As gravações de áudio, foram feitas por meio do gravador de voz de um celular, e o anonimato dos alunos foi garantido por meio do uso de pseudônimos para proteger suas identidades. Esse material em formato de áudio ficou sob responsabilidade da professora-pesquisadora e foi utilizado apenas a transcrição dele para fins acadêmicos.

A dramatização, sendo uma atividade coletiva e prática, foi registrada em pequenos vídeos e fotografias. Os discentes que optaram por não participar não tiveram suas imagens registradas ou foram editados para serem excluídos do registro.

As rodas de conversa, tanto a inicial quanto a final, foram registradas em áudio e texto. Para garantir a confidencialidade, a gravação de áudio foi armazenada de forma segura e acessível apenas aos pesquisadores. A transcrição dos áudios foi feita com o uso de pseudônimos, protegendo a identidade dos alunos em todas as fases do estudo. Esses registros permitiram uma documentação abrangente que facilitou a análise dos resultados da pesquisa.

O diário de campo foi a principal ferramenta para registrar as atividades do plano de ensino e percepções ao longo do processo. A utilização de diários de campo como ferramenta de pesquisa possibilita visibilizar aspectos da implicação do(a) pesquisador(a) com o campo estudado (Kroeff; Gavillon; Ramm, 2020). Ao descrever os acontecimentos durante a construção deste trabalho, foi possível obter um parâmetro da percepção docente frente a tematização dos jogos e brincadeiras indígenas com adolescentes.

Para Freitas e Pereira (2018), documentar em forma de diário de campo possibilita um diálogo que leva a diferentes perspectivas, ao passo que organiza novos pontos de vista possibilitando a compreensão dos fenômenos de diferentes maneiras e a integração dessas experiências ao arcabouço de conhecimentos de quem o utiliza. Ao integrar esses diferentes aspectos, buscou-se criar uma abordagem



ampliada e contextualizada, que reconhecesse a diversidade de perspectivas e vivências dos alunos.

## 2.7. ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados se constituiu dos fenômenos qualitativos ocorridos no processo de ensino-aprendizagem, conforme apontam Freitas e Libâneo (2022). Ou seja, originou-se da própria avaliação entre o que foi planejado e as mudanças qualitativas da aprendizagem que ocorreram por ocasião do ensino. De maneira resumida, a análise de um experimento didático formativo ocorre a partir das seguintes orientações:

A análise e interpretação dos dados, tendo como referência as mudanças esperadas e especificadas no planejamento, foca-se em indícios de mudanças qualitativas na aprendizagem, formação de objetivos e uso de estratégias investigativas pelos alunos, construção de modelos de relações conceituais do objeto do estudo. É importante analisar a participação dos alunos nas atividades coletivas, a reflexão sobre suas próprias ações em relação com sua aprendizagem, como eles se percebem e se avaliam em relação aos objetivos da tarefa etc. (Freitas; Libâneo, 2022, p. 15).

A partir do exposto, as análises dos dados levaram em consideração os seguintes aspectos:

- As mudanças qualitativas na aprendizagem, em que se observa se é como os estudantes acederam ao pensamento teórico e ao conceito.
- A formação de objetivos e os usos de estratégias investigativas por parte dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.
- A construção de modelos de relações conceituais do objeto de estudo.
- A participação dos estudantes nas atividades coletivas, suas reflexões sobre a sua aprendizagem e sua autoavaliação e autopercepção quanto aos objetivos da tarefa.
- A pertinência do planejamento e do processo de ensino para a aprendizagem dos estudantes.

Essas estratégias de análise possibilitaram a criação de dois grandes agrupamentos de categorias. O primeiro grupamento foi vinculado ao trabalho docente, ou seja, intermédio a atividade de ensino previamente estruturada no plano



de ensino e mediada cotidianamente nas aulas. O segundo grupamento foi estabelecido a partir da atividade de estudo realizada pelos discentes, na qual foram analisados os saltos qualitativos do aprendizado entre outras ações na realização das tarefas de estudo.

## 2.8. ASPECTOS ÉTICOS

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 85795524.7.0000.5020. A produção dos dados ocorreu após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - APÊNDICE V) pelos responsáveis dos estudantes e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE - APÊNDICE VI) pelos adolescentes, assegurando todos os procedimentos éticos da pesquisa, incluindo a possibilidade de retirada a qualquer momento sem prejuízos para qualquer uma das partes.

O TCLE e o TALE foram impressos, ambos, em duas vias: uma ficou com a pesquisadora e a outra com o participante e seus responsáveis. É importante destacar que todos os dados produzidos na pesquisa foram guardados pela pesquisadora responsável e utilizados exclusivamente para fins educacionais e científicos. O tratamento dos dados priorizou o anonimato dos participantes e de quaisquer outras pessoas mencionadas, assegurando a confidencialidade e privacidade das informações.

De acordo com a Resolução CNS 466/12, item V, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas e durante esta pesquisa, os participantes enfrentaram a exposição da imagem e voz, constrangimento, incômodo ou timidez durante as atividades; foram expostos ao cansaço, quedas e ferimentos durante os jogos e brincadeiras propostos; além de exposição a terceiros durante as apresentações de materiais no ambiente escolar.

Para minimizar esses riscos, as atividades foram realizadas em um ambiente seguro e acolhedor, com supervisão constante de profissionais capacitados: a



professora de educação física e demais profissionais disponíveis na escola (assistente de aluno, psicóloga e/ou pedagoga), caso necessário. Além disso, foram utilizados equipamentos de segurança como colchonetes para evitar quedas e ferimentos durante as brincadeiras, pausas regulares planejadas para evitar cansaço excessivo, e total liberdade para se retirar de qualquer atividade que causasse desconforto físico ou emocional, sem prejuízo.

Para garantir a privacidade dos dados, foram utilizados nomes fictícios, e as imagens capturadas tiveram tratamento para desfoque de rosto, a fim de proteger a identidade dos participantes. Todos os dados foram armazenados e usados unicamente para fins educacionais e científicos, preservando as identidades dos envolvidos. Essas medidas visam garantir o anonimato e privacidade dos participantes.

A participação na pesquisa proporcionou aos discentes, escola e comunidade científica uma oportunidade de promover o fortalecimento da identidade cultural, permitindo a conexão com as raízes étnicas indígenas e suas tradições através dos jogos e brincadeiras indígenas nas aulas de Educação Física, além de contribuir para a promoção da saúde e desenvolver práticas sociais como cooperação, comunicação, resolução de conflitos e engajamento. Para a escola, o desenvolvimento das atividades de estudo propostas pela pesquisa propôs um ambiente escolar mais respeitoso e harmonioso, fortalecendo a sensação de pertencimento e o reconhecimento dos saberes tradicionais.

Além disso, os dados coletados deram suporte para a elaboração do caderno pedagógico de Jogos e Brincadeiras Indígenas para o ensino médio, que servirá como material de apoio pedagógico para outros profissionais interessados em trabalhar com este conteúdo ou pesquisar a temática em seus contextos.

Para a comunidade científica, este estudo representa uma importante contribuição para a Educação Física, a Educação Profissional e Tecnológica, a educação voltada para a população indígena e o fortalecimento identitário no ambiente escolar, ampliando as discussões sobre práticas pedagógicas que valorizam os saberes tradicionais.



## 2.9. CONSTRUÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL

Para a área de Ensino pertencente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entende-se como recurso educacional o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associada ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (Rizzatti et al., 2020).

O recurso educacional deste trabalho, um caderno pedagógico, foi construído de acordo com Mendonça et al. (2022) e está composto de quatro camadas essenciais: conceitual, didático-pedagógica, comunicacional e estético-funcional. Cada uma dessas camadas foi responsável por uma característica do caderno pedagógico que foi elaborado a partir da tematização e o ensino dos jogos e brincadeiras indígenas como estratégia didático-pedagógica de uma Educação Física para o bem viver.

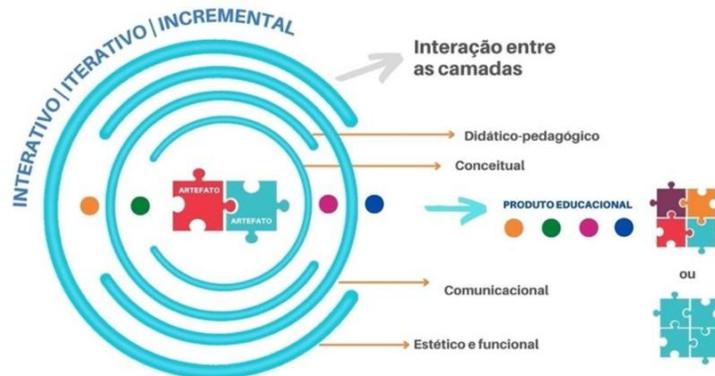


Figura 5: Camadas de um recurso educacional  
Fonte: Mendonça et al., 2022

O caderno pedagógico foi elaborado para estimular a reflexão sobre a tematização de jogos e brincadeiras indígenas no ensino médio, incentivando a valorização das culturas indígenas e o desenvolvimento integral dos alunos. A estratégia apresentada não é fixa, podendo e devendo ser adaptada conforme o perfil do público e a temporalidade em que for aplicada. Dessa forma, este caderno foi organizado da seguinte maneira.



Na primeira seção, apresentamos a fundamentação conceitual do material, descrevendo os principais conceitos que orientam as aulas e a proposta da sequência pedagógica. Essa base teórica, pautada na teoria da salutogênese e centralizada em autores indígenas como Kaká Werá e Ailton Krenak, é essencial para compreender como os jogos e brincadeiras indígenas foram tematizados para o Bem Viver e utilizados como ferramentas pedagógicas dentro da abordagem do ensino desenvolvimental de Davydov, que propõe a aprendizagem como um processo ativo e estruturado, estimulando o pensamento crítico e a autonomia dos alunos.

Na segunda seção, são compartilhados os resultados da avaliação diagnóstica e as atividades exploradas durante as aulas, destacando as brincadeiras indígenas apresentadas pelos próprios alunos.

Na terceira seção, detalhamos os experimentos didáticos formativos aplicados nas aulas de Educação Física no ensino médio, evidenciando a camada didático-pedagógica e como essas práticas podem ir além da execução. Aqui, demonstramos que as aulas podem ser dinâmicas e contextualizadas.

Na quarta seção, discutimos os critérios e instrumentos de avaliação em Educação Física, trazendo reflexões sobre a importância de considerar não apenas o desempenho físico, mas também o envolvimento dos alunos, a cooperação e a compreensão dos valores associados às práticas culturais indígenas e ao Bem Viver.

Por fim, na quinta seção, disponibilizamos o plano de ensino e documentos pertinentes, reunindo planejamentos, fichas de atividades e materiais que podem auxiliar outros professores na replicação das práticas descritas neste caderno.

Este caderno pedagógico se propõe a ser uma ferramenta abrangente e de suporte no planejamento e execução das aulas de Educação Física, sendo dedicado à camada didático-pedagógica em toda sua construção. Além disso, as seções estão integradas com as camadas comunicacional e estético-funcional para melhor atender os anseios do público interessado, utilizando linguagem textual e ilustrativa como uma estratégia de engajamento para o leitor.



Ao fornecer um suporte estruturado e abrangente para o planejamento das aulas de Educação Física, espera-se que o caderno pedagógico contribua significativamente para a qualidade do ensino e aprendizagem nessa disciplina. Além disso, ao integrar as temáticas de saúde, cultura indígena e adolescência, busca-se promover uma abordagem educacional mais holística e relevante, capaz de atender às necessidades e interesses dos alunos de forma integral.



### **3. DA CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO À ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DAS AULAS PARA O ENSINO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS**

#### **3.1. A CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO E SUA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA A PARTIR DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL**

O planejamento didático-pedagógico descrito neste capítulo é fundamentado na teoria do ensino desenvolvimental, cujos princípios metodológicos estão baseados nas contribuições de autores como Vygotsky, Davydov e Hedegaard e de seus comentadores. A proposta busca integrar a formação do desenvolvimento das capacidades humanas por meio do experimento didático formativo, permitindo aos alunos vivenciarem situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. As funções psíquicas superiores são aquelas que têm sua origem na cultura e são mediadas por instrumentos e signos. Elas não surgem naturalmente, mas por meio de processos históricos e sociais que transformam as funções elementares em capacidades tipicamente humanas (Vygotsky, 2003).

Esta seção aborda o detalhamento de 26 aulas conjugadas em 13 semanas de trabalho pedagógico, enfatizando a intencionalidade pedagógica de cada atividade e sua conexão com os objetivos educacionais. As aulas foram planejadas segundo os princípios do ensino desenvolvimental, destacando a importância da valorização da cultura indígena, sua relação com a corporeidade e o conceito de Bem Viver. Nesse contexto, o Bem Viver é compreendido como uma maneira democrática de lidar com os diferentes papéis sociais que cada ser desempenha.

As estratégias metodológicas incluíram atividades práticas, reflexões dialógicas e o uso de experiências prévias dos alunos, promovendo um aprendizado integrado e significativo. Baseando-se na ideia de que “a experiência cultural do aluno e o conhecimento que ele já tem do objeto de aprendizagem são considerados como pontos importantes, mas que devem ser ressignificados pelo conhecimento escolar, científico” (Davydov, 1988) cada aula foi organizada para envolver os aspectos



conceituais, procedimentais e atitudinais, incentivando os alunos a interiorizar os saberes e aplicarem os aprendizados em suas vivências cotidianas, fortalecendo sua identidade cultural e promovendo autonomia no processo de aprendizagem.

Os jogos de papéis sociais realizados na infância, mesmo de forma inconsciente, podem servir como base para a construção do motivo na atividade de estudo. Ao vivenciar diferentes papéis e simular situações do mundo adulto, a criança desenvolve uma compreensão inicial sobre a importância do conhecimento e das responsabilidades sociais (Longarezi; Puentes, 2022). Resgatar e manter esses jogos na adolescência e vida adulta pode conduzir processos de valorização da cultura e identidade, em nosso caso, a indígena.

As aulas desenvolvidas adotaram a atividade de estudo como fundamento metodológico central. Essa abordagem visa não apenas à assimilação dos conceitos, mas, à formação de procedimentos gerais que permitam aos alunos abordarem de forma autônoma e reflexiva novos conteúdos e situações de aprendizagem.

A atividade de estudo, tal como proposta por Davydov (1988), organiza-se conforme uma estrutura específica de ações que visam à formação de um modo de agir cientificamente sobre os conteúdos, pois o que importa no desenvolvimento dessa atividade é formar no aluno o pensamento científico sobre tal atividade. Ou seja, o fundamental é formar no aluno a capacidade de domínio da construção de conceito do objeto estudado, onde se encontra o seu conteúdo. O conceito adquirido por seu intermédio é importante, mas, mais importante é o método de sua aquisição que, ao ser apropriado pelo aluno, pode ser utilizado autonomamente para aquisição de novos conceitos.

De acordo com Davydov (1988), a atividade de estudo é composta por ações como a transformação de dados iniciais para identificar relações universais e modelação dessas relações em formas objetivas e a exploração de suas propriedades em diferentes contextos, no planejamento proposto neste trabalho isso pode ser representado na identificação dos jogos e brincadeiras comuns no cotidiano dos alunos, na reflexão a partir dos jogos e brincadeiras indígenas e a utilização destes para a formulação do conceito de bem viver.



Essas ações foram cuidadosamente planejadas e estruturadas com base nas etapas descritas por Davydov (Quadro 1), buscando integrar os conteúdos às vivências culturais dos alunos e alinhá-los aos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais das aulas propostas. As ações descritas no modelo de ensino desenvolvimental não necessariamente precisam seguir a ordem estabelecida, tendo em vista que o processo de aprendizagem é dinâmico e as etapas podem se repetir ao longo do processo.

Para detalhar essa organização e viabilizar sua aplicação no contexto da Educação Física no ensino médio, utilizando os jogos e brincadeiras indígenas no IFAM *Campus* São Gabriel da Cachoeira, a proposta de aulas foi estruturada da seguinte forma, considerando sua descrição e sua relação com as ações da atividade de estudo. Cabe ressaltar que o objetivo pedagógico geral que orientou o planejamento das aulas foi: **compreender o Bem viver como filosofia de vida e sua relação com as práticas corporais por meio dos jogos e brincadeiras indígenas.**

Quadro 1: Ações da atividade de estudo aplicadas

<b>Ação da atividade de estudo</b>	<b>Descrição</b>	<b>Aulas Correspondentes</b>
1ª Ação: Transformação das condições da tarefa de estudo	Observar a relação universal do objeto de estudo	Aula 1: Cultura, Corporeidade e Natureza
		Aula 4: O Bem Viver
2ª Ação: Modelação da relação universal	Representar a relação em forma gráfica ou com símbolos	Aula 2: Memórias e Jogos Indígenas
		Aula 3: Jogos da Cultura Local
3ª Ação: Transformação do modelo	Estudar as propriedades do modelo em sua forma mais pura	Aula 5: Contribuição histórica dos povos indígenas
		Aula 6: Jogos de Combate
		Aula 7: Contos e Lendas do Contexto Local
		Aula 8: Jogos de Precisão no Contexto Local
		Aula 9: Futebol e a Representação Étnica
4ª Ação: Solução de tarefas particulares	Resolver problemas específicos com base no método geral	Aula 10: Futebol e a Representação Étnica
		Aula 11: O Brinquedo como Componente da Cultura Local



5ª Ação: Análise do desempenho	Refletir sobre as ações realizadas	Aula 12: Cultura, Corporeidade e Natureza
6ª Ação: Avaliação do método geral	Avaliar o nível de assimilação e aprendizado	Aula 13: Festival de Teatro, Dança e Corporeidade

Dessa forma, as aulas buscaram integrar a corporeidade, o Bem Viver e a valorização das tradições culturais indígenas, possibilitando que os alunos desenvolvessem protagonismo e autonomia em seu processo de aprendizagem. Nos tópicos seguintes, detalham-se as aulas e suas respectivas estratégias metodológicas.

*1ª Ação: Transformação dos dados da tarefa e identificação da relação universal do objeto estudado*

Nesta etapa, os alunos foram incentivados a identificar a relação universal do objeto de estudo, ou seja, a característica mais geral que estrutura o conceito teórico central do projeto. A partir da análise da cultura indígena, da corporeidade e do conceito de Bem Viver, os estudantes foram levados a compreender como os jogos tradicionais refletem essa relação fundamental. O objetivo foi que percebessem a corporeidade não apenas como um aspecto físico, mas como uma expressão cultural e social integrada ao meio ambiente e aos modos de vida indígenas. Esse processo foi desenvolvido nas aulas 01 e 04. As aulas foram planejadas para que os alunos percebessem essa relação por meio de debates, observação e experiências práticas.

*2ª Ação: Modelação da relação universal*

Após a identificação da relação universal, os alunos foram desafiados a representá-la por meio da modelação, utilizando registros fotográficos, desenhos e produções simbólicas por meio da atividade do Rio da Vida, onde cada elemento da natureza representava fatos e experiências de vida. Essa modelação permitiu criar possibilidades para os alunos visualizarem a relação entre os jogos indígenas e a



identidade cultural local. Essa etapa buscou estruturar visualmente nas aulas 02 e 03 os conceitos identificados na primeira ação, permitindo que os alunos organizassem suas compreensões sobre o tema de forma mais concreta e sistemática.

### *3ª Ação: Transformação do modelo*

A partir dos modelos criados na ação anterior, os discentes foram incentivados a aprofundar e ressignificar o concreto para o abstrato. Isso significa que os desenhos, fotografias e registros realizados na modelação da relação universal funcionaram como suportes cognitivos para a compreensão mais profunda dos conceitos envolvidos. O objetivo desta etapa, nas aulas 05, 06, 07, 08 e 09, foi ampliar o entendimento sobre jogos e brincadeiras indígenas, associando-os ao conceito de Bem Viver e relacionando-os a outras práticas corporais e temáticas sociais.

Dessa forma, os conteúdos foram vinculados a aspectos como: a influência dos jogos indígenas no esporte moderno; as lutas indígenas, tanto corporais quanto de resistência pela valorização da língua e preservação do território; a oralidade e a tradição narrativa, por meio de contos e lendas; e a importância de artefatos tradicionais, como o arco e flecha e a zarabatana, que se conectam aos jogos de precisão. Além disso, foi proposta uma reflexão sobre o futebol como um esporte de invasão, representando os constantes confrontos relacionados às terras indígenas.

Com esses elementos, os alunos foram orientados a transformar seus modelos iniciais, aprofundando o estudo das propriedades da relação universal em diferentes contextos. Além disso, a experimentação direta dos jogos ajudou os estudantes a perceberem como esses modelos abstratos se concretizam nas práticas corporais, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioculturais.

### *4ª Ação: Solução de tarefas particulares*

Os alunos utilizaram o conceito descoberto para resolver problemas específicos em diferentes contextos. Essa etapa consolidou a aprendizagem ao permitir a



aplicação dos princípios teóricos em situações concretas, promovendo a autonomia dos estudantes na resolução das atividades.

Nesta etapa, os discentes já haviam sido confrontados com suas experiências prévias, esquematizado seus conhecimentos por meio de signos e refletido a partir de novas vivências na fase anterior. Além disso, tiveram a oportunidade de experimentar, nas aulas, jogos e brincadeiras que extrapolam seu cotidiano, ampliando suas percepções sobre as práticas culturais indígenas e sua relação com a corporeidade.

Diante desse percurso, a proposta nessa ação foi a resolução de problemas, buscando aplicar os princípios teóricos desenvolvidos ao longo das etapas anteriores por meio de tarefas específicas. Na Aula 10, os alunos foram desafiados a responder questões sobre as atividades propostas e curiosidades de São Gabriel da Cachoeira, estabelecendo vínculo entre o que foi estudado e o contexto local. Já na Aula 11, a atividade teve um caráter investigativo e experiencial, onde os alunos pesquisaram sobre os brinquedos típicos da região e se dedicaram à sua confecção, resgatando elementos da cultura tradicional e refletindo sobre a importância do lúdico na formação social e cultural dos povos indígenas.

#### *5ª Ação: Análise do desempenho*

Nesta fase, a proposta foi observar a mudança qualitativa na aprendizagem, analisando o que foi assimilado e o que foi construído a partir das vivências nas aulas de Educação Física. O objetivo foi compreender como os alunos ressignificaram os conceitos trabalhados, avaliando não apenas a reprodução do conhecimento, mas também a sua capacidade de aplicar, interpretar e relacionar os conteúdos estudados com suas próprias experiências.

Embora a Aula 12 tenha sido destacada especificamente como um momento de análise de desempenho, a Aula 13 que emergiu como suplementar ao processo, também desempenhou um papel fundamental nesse processo. O Festival de Teatro, Dança e Corporeidade possibilitou uma avaliação qualitativa e integrada, em que os alunos demonstraram, por meio de suas apresentações, o resultado do trabalho desenvolvido ao longo das aulas.

Além da ação 5, essas duas aulas também fazem parte da ação 6, e



contribuíram para compreender o nível de assimilação dos conceitos trabalhados e a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, essa última etapa permitiu não apenas uma verificação do aprendizado, mas também um espaço de reflexão e síntese sobre o percurso vivenciado.

#### *6ª Ação: Avaliação do método geral*

A tematização e o ensino de jogos e brincadeiras culminaram na construção de um festival de teatro sobre as histórias locais evocadas a partir de mitos e lendas. Esta avaliação final, apesar de não ter sido planejada inicialmente, não apenas concluiu o processo pedagógico, mas também concretizou o percurso realizado pelos alunos, destacando a relação entre práticas corporais, cultura e saberes tradicionais.

Nesta etapa de avaliação do método geral, o foco esteve em identificar como os discentes transcenderam o contexto de sala de aula, aplicando e demonstrando os conhecimentos adquiridos e fortalecidos por meio da atividade de estudo. A vivência do festival permitiu observar como os alunos ressignificaram os conteúdos, demonstrando sua autonomia na interpretação e expressão dos saberes trabalhados. Assim, essa etapa consolidou a relação entre educação, cultura e corporeidade, reforçando o papel dos jogos e brincadeiras indígenas como elementos vivos da tradição e identidade local.

### **3.2. OS EPISÓDIOS DE ENSINO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Como já dito anteriormente, as aulas planejadas foram estruturadas com base nos princípios do ensino desenvolvimental e nas ações que compõem a atividade de estudo. Cada aula corresponde a uma dessas ações, promovendo uma progressão didático-pedagógica que parte da transformação das condições da tarefa até a avaliação final do processo.

As aulas foram planejadas para proporcionar experiências significativas aos alunos, buscando estreitar a relação teoria-prática (*práxis*), com foco na valorização



da cultura local e das tradições indígenas presentes na região de São Gabriel da Cachoeira. A sequência pedagógica percorreu desde reflexões iniciais sobre corporeidade e natureza até a exploração de práticas culturais específicas, como jogos, lendas, brincadeiras e manifestações artísticas, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

No contexto do IFAM *Campus* São Gabriel da Cachoeira, os jogos e brincadeiras indígenas não estão contemplados nos planos de curso e, quando abordados, ocorrem de forma pontual durante a Semana dos Povos Indígenas, sem a devida discussão e problematização necessárias para uma abordagem significativa. Vemos isso como desafiador, uma vez que a expressiva maioria dos estudantes se autodeclararam indígenas. Diante dessa lacuna, a proposta apresentada busca a tematização desse conteúdo como meio de enfrentamento de questões sociais a partir da cultura indígena. Para isso, a estruturação da sequência pedagógica baseou-se no ensino desenvolvimental possibilitando uma abordagem que evidencia as interações socioculturais.

As descrições que seguem, detalham como cada aula como um episódio de ensino que se relaciona com uma ação específica da atividade de estudo, evidenciando a materialização da abordagem do ensino desenvolvimental no contexto educacional amazônico.

Foram desenvolvidas 26 aulas conjugadas em 13 encontros, detalhadas a seguir, com o objetivo de investigar como os jogos e brincadeiras podem se constituir como uma estratégia de ensino nas aulas de Educação Física no ensino médio.

*Encontro 1: Cultura, corporeidade e natureza*

Quadro 2 - Elementos do planejamento da aula

<b>Objetivo Conceitual</b>	Compreender o conceito de jogos e brincadeiras.
----------------------------	---



<b>Objetivo Procedimental</b>	Discutir a relação dos jogos e brincadeiras com a cultura.
<b>Objetivo Atitudinal</b>	Reconhecer os jogos e brincadeiras como ferramenta para fortalecer a cultura local.
<b>Procedimentos</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Apresentação do conceito de jogos e brincadeiras.</li><li>2. Questionamento sobre vivências relacionadas ao tema.</li></ol>
<b>Materiais</b>	Notebook, projetor e pincel.
<b>Avaliação</b>	Participação nos questionamentos durante a apresentação oral.

Segundo Miller (2019), a ação inicial no processo de aprendizagem envolve a transformação dos dados da tarefa com o objetivo de descobrir a relação universal do objeto estudado, que, neste caso, foi identificado na dimensão cultural e social dos jogos e brincadeiras. O foco foi compreender o conceito de jogos e brincadeiras, explorando sua relação com a cultura e seu papel como ferramenta de fortalecimento da cultura local. A aula foi estruturada em dois momentos principais: (1) a apresentação do conceito de jogos e brincadeiras e (2) um diálogo reflexivo com os alunos sobre suas vivências relacionadas ao tema a fim de identificar os seus conhecimentos prévios acerca desses saberes.

Huizinga (1999), define o jogo como um fenômeno cultural originário, essencial para o desenvolvimento humano e para a criação da cultura. Destaca que o jogo, por sua essência lúdica e simbólica, transcende as necessidades biológicas e se manifesta em formas de expressão, como a linguagem e o ritual. Essa visão amplia o entendimento do jogo como um espaço de liberdade e criatividade, em que valores e significados são construídos coletivamente. Esse conceito foi levado em consideração, mas não foi dito desta maneira aos discentes. Logo, foi explicado o que traz a Base Nacional Comum Curricular sobre o tema:

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente,



pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (Brasil, 2018, p. 214).

A partir dessa exposição, construímos no quadro palavras chaves destacando características, finalidade e exemplos de jogos e brincadeiras. Assim como o exemplo abaixo:

“Brincadeiras -> De cunho recreativo -> Passar o tempo -> Amarelinha”  
“Jogo -> Mais complexo -> Desenvolver uma habilidade -> Queimada”  
(Diário de Campo)

Esses foram alguns dos exemplos desenvolvidos em sala de aula e possibilitaram a avaliação dos alunos durante a atividade. Ao longo do processo, diversos questionamentos foram levantados, reforçando o caráter dialógico e participativo da prática pedagógica. Essa abordagem permitiu uma construção coletiva do conhecimento, reflexões e interações.

Foi uma aula expositiva, mas também dialogada, e para facilitar, foram utilizados *notebook*, projetor e pincel, criando um ambiente interativo e propício para as discussões. A avaliação foi baseada na participação dos estudantes nos questionamentos apresentados durante a exposição oral, reforçando o caráter dialógico e participativo da atividade.

A unidade de ensino sobre jogos e brincadeiras foi apresentada com o propósito de revisar e consolidar os conteúdos abordados no Ensino Fundamental, reforçando o processo de ensino e aprendizagem. Durante essa aula, foram levantados questionamentos que estimulou a reflexão dos alunos, tais como:

*“Qual a diferença entre um jogo e uma brincadeira?”*  
*“Qual a relação do jogo com o esporte?”*



*“As brincadeiras acontecem do mesmo jeito em todos os lugares?”*

Fonte: Diário de campo.

Essa estrutura dialoga diretamente com as características das ações de aprendizagem descritas por Davydov (1988 *apud Freitas; Libâneo, 2022*). Ao apresentar o conceito e promover o diálogo reflexivo com os alunos, a aula propôs que os estudantes transformassem suas vivências em elementos significativos de análise, unindo-as a aspectos reflexivos. Assim, os procedimentos adotados na aula ilustraram a etapa inicial de formação de conceitos, em que a análise mental orientada por dados sensoriais-objetais desempenha papel central na aprendizagem desenvolvimental.

### *Encontro 2: Memórias*

#### Quadro 3 - Elementos do planejamento da aula

<b>Objetivo Conceitual</b>	Reconhecer nas próprias memórias a presença dos jogos e brincadeiras indígenas.
<b>Objetivo Procedimental</b>	Desenhar as práticas corporais indígenas que já vivenciadas
<b>Objetivo Atitudinal</b>	Valorizar os conhecimentos tradicionais
<b>Procedimentos</b>	1. Revisar o conteúdo da aula 1; 2. Desenhar um jogo ou uma brincadeira de sua infância.
<b>Materiais</b>	Resma de Papel A4; Pincel; Lápis de cor; Borracha; Apontador.
<b>Avaliação</b>	Dinâmica do Rio da vida

Fonte: Plano de ensino (2024).

Na segunda aula, os alunos foram convidados a reconhecer, a partir de suas próprias memórias, a presença de jogos e brincadeiras indígenas em suas vivências. Inicialmente, foi realizada uma breve revisão do conteúdo abordado na aula anterior, reforçando os conceitos discutidos e preparando os estudantes para a nova atividade.



Utilizou-se a metáfora do rio da vida, sob a perspectiva da teoria da salutogênese, que oferece uma visão sociológica da saúde que valoriza as experiências individuais (do nadador) em sua relação com o contexto sociocultural (o rio), onde estão os estressores e os recursos. O rio, como manifestação da natureza, segue seu curso de forma independente, interagindo com os elementos que surgem ao longo de seu trajeto: árvores, pedras, ilhas, animais etc. Em seu percurso, há trechos mais rasos ou profundos, momentos de calma ou de agitação. As pessoas, enquanto nadadoras desse rio, percorrem trajetórias únicas, refletindo as singularidades de suas vivências. Assim, nenhum percurso é igual ao outro, como não são iguais as experiências e as condições de vida. “Em suma, todos nós somos nadadores e, desde que nascemos, estamos dentro do rio da vida – do qual não conhecemos por completo e que alterna entre trechos calmos e turbulentos” (Oliveira, 2023, p. 5).

Diante disso, os alunos foram incentivados a desenhar experiências pessoais marcantes em sua vida e a destacar as práticas corporais indígenas ou jogos/brincadeiras de sua infância, permitindo uma conexão pessoal com o tema e estimulando a valorização dos conhecimentos tradicionais.

A figura do rio tem um papel fundamental para os povos da Amazônia (Reis et al., 2024). Sendo assim, foi solicitado aos discentes que pensassem na vida como se fosse um rio, onde cada elemento da natureza representasse um fato de suas histórias, enfatizando as brincadeiras, os passatempos e os costumes que consistiam em algo fundamental para eles. Foram feitas perguntas como:

*“Quando você nasceu?”*

*“Quais pessoas fizeram parte de sua vida?”*

*“Você tem algum animal de estimação?”*

*“Qual jogo ou brincadeira da sua infância te traz uma memória especial?”*



*“Além dos jogos tradicionais, vocês já participaram de alguma dança ou prática corporal indígena?”*

*“Como os povos indígenas transmitem seus conhecimentos sobre jogos e brincadeiras entre gerações?”*

Fonte: Diário de Campo.

Ao propor essa reflexão, os alunos foram orientados a representar, por meio de desenhos, suas experiências de vida, assumindo o papel metafórico de nadadores no rio da vida. Os elementos que compõem esse rio simbolizaram as experiências positivas e negativas que encontraram ao longo do caminho. Foi enfatizado que as experiências negativas também têm um papel fundamental na nossa formação como seres humanos. Para exemplificar, foi mencionada a derrota em um confronto esportivo: “As derrotas são importantes porque nos levam a refletir sobre nossas estratégias e buscar formas de melhorar.”

Este encontro está diretamente vinculado à 2ª Ação do ensino desenvolvimental, que tem como objetivo a modelação da relação universal, incentivando a representação em forma gráfica ou com símbolos. Nesse contexto, os alunos foram convidados a revisitar suas memórias pessoais e reconhecer nelas as práticas corporais indígenas vivenciadas, valorizando sua conexão com a cultura local. A atividade principal consistiu em criar representações gráficas dessas memórias por meio de desenhos, utilizando a metáfora do “Rio da Vida”.

A seguir, na figura 6, temos o exemplo da atividade realizada por um dos discentes, essa atividade consiste em uma representação visual da trajetória pessoal do *estudante Apoena*<sup>8</sup> (pseudônimo), simbolizada pelo fluxo de um rio que se inicia em uma cachoeira. Ao longo desse percurso, diversos elementos visuais e textos ilustram marcos significativos de sua vida, evidenciando experiências, interesses e

---

<sup>8</sup> Apoena é um nome de origem indígena, proveniente do Tupi-Guarani, que significa “aquele de vê mais longe” ou “aquele que vai mais longe”.



emoções. O desenho inclui representações de cachorros, uma bola de vôlei, animais, utensílios escolares, uma pintura e peixes, simbolizando suas afinidades e aspirações. Nas legendas ao longo do rio, o estudante menciona ter nascido prematuro e enfrentado um parto difícil, destaca sua afinidade com os animais e o desejo de atuar como médico veterinário, além de relatar seu interesse por desenho e vôlei. Além disso, ele compartilha momentos de transição, como a mudança de escola, novas amizades e sua adaptação ao IFAM, reforçando aspectos emocionais de sua trajetória.

Com isso, o discente foi estimulado a se perceber como protagonista da própria história, mas reconhecendo que essa trajetória depende diretamente dos elementos que o cercam. Ao refletir sobre um conceito ampliado de saúde, torna-se indispensável considerar tanto os estressores quanto os recursos de resistência disponíveis para cada indivíduo. Assim, a experiência do nascimento prematuro e de um parto difícil traz para a família de Apoena estressores desconhecidos em outros contextos, moldando de maneira particular o “rio da vida” desse indivíduo e direcionando experiências e recursos específicos de resistência.

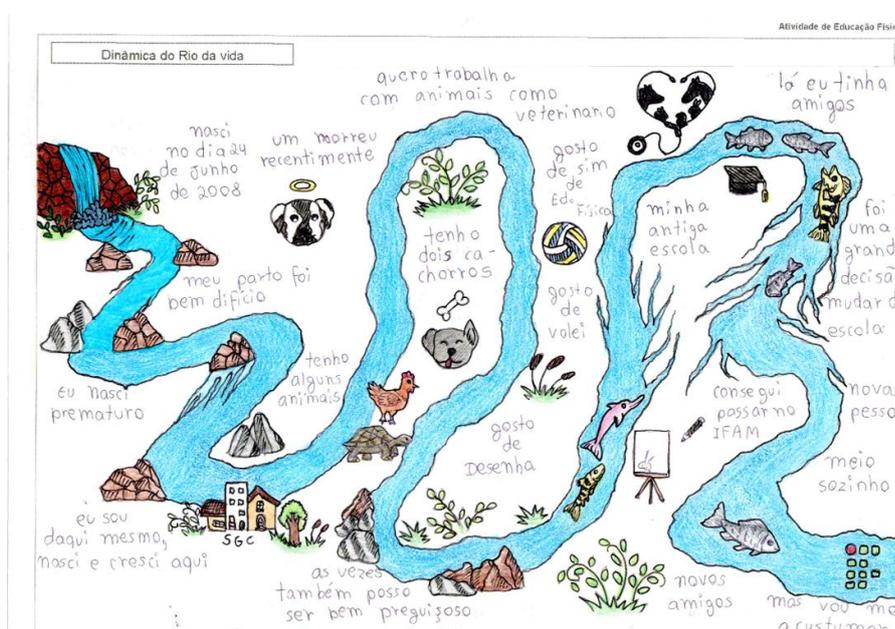


Figura 6: Rio da Vida  
Fonte: Elaborado pelo participante Apoena (pseudônimo)



A atividade, estruturada como uma ferramenta reflexiva, permite ao aluno visualizar sua jornada de forma simbólica, conectando passado, presente e futuro. Ao transformar sua história em um fluxo contínuo de experiências, a dinâmica favorece o autoconhecimento e a valorização das vivências individuais como parte essencial do processo de aprendizagem e crescimento pessoal.

Essa abordagem possibilitou a construção de um modelo simbólico que integra vivências individuais a conceitos culturais mais amplos. A metáfora do "Rio da Vida" serviu como uma ponte entre a subjetividade dos alunos e o conceito de bem viver que foi introduzido nas aulas posteriores. Ao desenhar suas experiências, os alunos não apenas puderam expressar visualmente momentos marcantes de suas trajetórias, mas também começaram a sistematizar e a interpretar essas vivências dentro de um contexto maior, que valoriza os conhecimentos tradicionais.

Por meio dessa modelagem, os estudantes transformaram memórias subjetivas em elementos concretos e compartilháveis, favorecendo a internalização dos conceitos trabalhados. O ato de desenhar, além de estimular a criatividade, funcionou como uma ferramenta pedagógica para estabelecer conexões entre o individual e o coletivo, aproximando os alunos do entendimento de que a cultura transcende contextos específicos. Essa atividade também contribuiu para reforçar a importância dos valores culturais e identitários na construção do conhecimento e no fortalecimento das relações sociais.

▪ *Encontro 3: Jogos da cultura local*

Quadro 4 - Elementos do planejamento da aula

<b>Objetivo Conceitual</b>	Reconhecer nas próprias memórias a presença dos jogos e brincadeiras indígenas
<b>Objetivo Procedimental</b>	Vivenciar os jogos e brincadeiras indígenas de diferentes contextos
<b>Objetivo Atitudinal</b>	Compartilhar as experiências com os colegas de turma
<b>Procedimentos</b>	1. Revisar o conteúdo da aula 1; 2. Compartilhamento de experiências e brincadeiras da infância com os colegas;



	3. Roda de conversa final.
<b>Materiais</b>	Bola, pedaços de ripa de madeira, garrafa plástica.
<b>Avaliação</b>	Participação nos questionamentos durante a apresentação oral.

Fonte: Plano de ensino (2024).

Na terceira aula, os alunos foram instruídos a trazer jogos e brincadeiras que praticavam na infância, considerando que, de acordo com o questionário diagnóstico aplicado com os estudantes participantes, mais de 90% dos discentes se autodeclararam indígenas. A orientação foi priorizar jogos e brincadeiras de origem indígena, mas, caso eles não se lembrassem, poderiam mencionar práticas aprendidas com avós, pais, tios ou outras pessoas mais velhas.

Os alunos foram organizados em grupos de quatro integrantes e, posteriormente, vivenciaram algumas das brincadeiras apresentadas. Ao final da aula, todos os grupos compartilharam suas brincadeiras por meio de explicação oral, ilustrações (por exemplo, a figura 7) e, em alguns casos, demonstrações rápidas. Houve vivências de jogos e brincadeiras, utilizando materiais simples, como bola, pedaços de ripa de madeira e garrafas plásticas, que remetem às práticas tradicionais.



Figura 7: Puxa cuia ou arranca mandioca  
Fonte: elaborado pelos participantes de um grupo



Foi enfatizado aos alunos que poderiam compartilhar brincadeiras que, mesmo não sendo de origem indígena, fizessem parte de suas realidades. Essa tarefa teve como objetivo identificar as vivências cotidianas dos alunos, promovendo o compartilhamento de experiências em sala de aula. A aula começou com uma revisão do conteúdo abordado na primeira aula, retomando conceitos fundamentais como ponto de partida para as discussões, que destacaram a importância dos jogos e brincadeiras como elementos presentes no cotidiano e na construção cultural do grupo.

As brincadeiras apresentadas pelos alunos incluíram: Arranca Mandioca (ou Puxa Cuia), Bandeirinha (ou Barra-Bandeira), Passarinho na Árvore, Guerra de Balão, Queimada, Sete Pecados, Tacobol, Polícia e Ladrão, Brincadeira da Serpente, Água na Garrafa, Pira Bola, Campo de Batalha, Garrafão, Peteca e Corrida com Maracá.



Figura 8: Corrida com Maracá

Fonte: Acervo da autora (2024)

A corrida com maracá (Figura 8) é uma modalidade de revezamento em que os participantes carregam uma espécie de chocalho nas mãos. O objetivo é percorrer um trajeto até um ponto pré-determinado, onde o maracá é passado para o próximo



integrante da equipe. O processo se repete até que todos os membros completem o percurso. A equipe vencedora é aquela que finalizar o primeiro circuito.

Este encontro está alinhado à 2ª Ação do ensino desenvolvimental, que propõe a modelação da relação universal por meio da representação em forma gráfica ou com símbolos. Durante a aula, ao trazer jogos e brincadeiras de suas infâncias, os alunos não apenas compartilharam práticas culturais, mas também contribuíram para a construção de um modelo simbólico das vivências do grupo, integrando diferentes perspectivas e experiências.

Essa abordagem permitiu que os jogos e brincadeiras fossem percebidos como representações de valores e tradições culturais, tanto indígenas quanto locais, promovendo a compreensão da diversidade cultural presente na sala de aula. O ato de verbalizar e descrever essas práticas possibilitou que os estudantes elaborassem relações universais entre as memórias individuais e o patrimônio cultural coletivo, fortalecendo a construção de um entendimento simbólico sobre as brincadeiras e seu papel na construção da identidade e na preservação da cultura.

A aula encerrou com uma roda de conversa, na qual os alunos refletiram coletivamente sobre as experiências vivenciadas, destacando a importância dessas práticas como meio de fortalecimento cultural. A avaliação foi baseada na participação ativa durante os questionamentos e nas interações realizadas ao longo da atividade.

#### *Encontro 4: O bem viver*

#### Quadro 5 - Elementos do planejamento da aula

<b>Objetivo Conceitual</b>	Compreender o conceito Bem Viver, sua relação com a saúde e qualidade de vida.
<b>Objetivo Procedimental</b>	Elaborar um podcast sobre uma lenda ou um conto da cultura indígena e sua relação com o bem viver
<b>Objetivo Atitudinal</b>	Refletir sobre os jogos e brincadeiras indígenas e sua relação com o bem viver
<b>Procedimentos</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Revisão da aula 1;</li><li>2. Explicação do Conceito de Bem viver;</li></ol>



	3. Elaboração do Podcast
<b>Materiais</b>	Microfone; celular.
<b>Avaliação</b>	Participação nos questionamentos durante a apresentação oral do conteúdo.

Fonte: Plano de ensino (2024).

Na quarta aula, o tema central foi o conceito de Bem Viver e sua relação com a saúde, abordado sob uma perspectiva cultural indígena. A aula iniciou com uma revisão dos conteúdos anteriormente discutidos, proporcionando um embasamento para a introdução e desenvolvimento do tema. O conceito foi apresentado como uma forma integrada de equilíbrio e harmonia entre aspectos físicos, emocionais, sociais e espirituais, destacando exemplos de sua aplicação no cotidiano.

A proposta da aula previa, inicialmente, que os estudantes desenvolvessem um *podcast* narrando lendas ou contos da cultura indígena e relacionando essas narrativas aos princípios do Bem Viver. Contudo, a falta de acesso à internet na escola durante a aula inviabilizou a realização dessa atividade. Como alternativa, foram utilizados recursos simples, como um gravador de voz para registrar áudios que poderão, futuramente, ser utilizados na criação do material. Para complementar a aula e superar as limitações, foram apresentados aos alunos *podcasts* já disponíveis em plataformas *online*, produzidos por estudantes de outras escolas no Brasil, enriquecendo o entendimento do formato e ampliando o repertório cultural dos participantes.

Foi realizada uma revisão das aulas anteriores, reforçando o conceito de jogos e brincadeiras e suas finalidades na Educação Física. Retomou-se a trajetória representada pelo desenho do Rio da Vida, destacando sua conexão com as vivências lúdicas da aula anterior. A partir desses elementos, foi introduzido o conceito de Bem Viver, enfatizando sua relação com os aspectos sociais, ambientais e a busca pelo equilíbrio entre todos os seres.

Dando continuidade à aula, os alunos ouviram o *podcast* Lendas do Caeté, um projeto desenvolvido por estudantes da Universidade Federal do Pará – Campus Bragança, em parceria com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola



Estadual Rio Caeté, em Bragança, Pará. O canal apresenta narrativas orais de lendas regionais, como a Lenda de Bragança, a Lenda da Mandioca e a Lenda da Boiuna, entre outras. Durante a atividade, apresentei em sala a Lenda da Boiúna (ou Cobra Grande), permitindo aos alunos refletirem sobre as manifestações culturais e os significados simbólicos dessas narrativas em seus respectivos contextos.

Os alunos ouviram atentamente o *podcast*, e foi enfatizado que ele havia sido produzido por outros estudantes, demonstrando que eles também eram capazes de desenvolver projetos semelhantes. Muitas vezes, os alunos sentem-se envergonhados ao falar sobre sua própria cultura. Dessa forma, a aula proporcionou uma discussão sobre as diversas possibilidades de expressão dos saberes tradicionais por meio da tecnologia, incentivando o reconhecimento e a valorização de suas próprias narrativas.

Essa atividade foi planejada de acordo com a 1ª Ação do ensino desenvolvimental, cujo objetivo é transformar as condições da tarefa de estudo, promovendo uma compreensão mais ampla do objeto de análise. Ao explorar o conceito de Bem Viver, buscou-se estimular reflexões que transcendessem o contexto cultural indígena, levando os estudantes a reconhecerem sua relevância como um princípio universal que valoriza a harmonia entre os indivíduos, a comunidade e o meio ambiente.

Apesar das dificuldades enfrentadas, os alunos foram levados a relacionar aspectos cotidianos e culturais ao conceito apresentado, reforçando a importância do Bem Viver como uma base para a promoção da saúde dos povos indígenas. A adaptação das estratégias pedagógicas mostrou-se eficaz para manter o foco nos objetivos principais, transformando o conceito trabalhado em uma vivência significativa.

#### *Encontro 5: Contribuição histórica dos povos indígenas nas lutas sociais*

#### Quadro 6 - Elementos do planejamento da aula



<b>Objetivo Conceitual</b>	Relacionar as lutas dos povos indígenas com o bem viver
<b>Objetivo Procedimental</b>	Explicar qual a relação das lutas dos povos indígenas para o bem viver
<b>Objetivo Atitudinal</b>	Apropriar-se das lutas dos povos indígenas para o bem viver
<b>Procedimentos</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Explicação do conceito dos jogos de combate;</li><li>2. Explicação do conceito de luta social e luta corporal;</li><li>3. Diferenciação de luta x briga</li></ol>
<b>Materiais</b>	Pincel e quadro branco
<b>Avaliação</b>	Participação nos questionamentos durante a apresentação oral.

Fonte: Plano de ensino (2024).

Na quinta aula, o foco foi estabelecer uma relação entre as lutas dos povos indígenas e o conceito de Bem Viver, abordando tanto os aspectos sociais quanto os corporais dessas lutas. A aula começou com a explicação do conceito de jogos de combate, seguido de uma discussão sobre luta social e luta corporal, destacando seus significados e implicações culturais. Os alunos também foram orientados a diferenciar os conceitos de luta e briga, enfatizando o papel das lutas como práticas estruturadas, simbólicas e respeitadas, em oposição às brigas, que se caracterizam por conflito desordenado. Materiais como pincel e quadro branco foram utilizados para facilitar a exposição dos conceitos, promovendo uma compreensão visual e interativa. A participação nos questionamentos durante a apresentação oral foi utilizada como critério de avaliação, reforçando o engajamento dos estudantes no debate sobre a relação entre cultura, corporeidade e natureza.

A Aula 5 relaciona-se à 3ª Ação do ensino desenvolvimental, que visa transformar o modelo ao estudar suas propriedades em sua forma mais pura. Durante a aula, os alunos foram levados a aprofundar a compreensão dos conceitos de luta social e luta corporal, analisando-os sob a perspectiva das lutas indígenas e sua conexão com o Bem Viver.

A diferenciação entre luta e briga foi um passo crucial nesse processo, permitindo aos estudantes identificarem as propriedades estruturais e simbólicas das lutas enquanto práticas culturais organizadas e respeitadas. Os conceitos de luta e



briga foram pensados a partir de Rufino e Darido (2015). A luta envolve respeito ao adversário, compreensão dos próprios limites e a aplicação de técnicas aprendidas dentro de um ambiente controlado e está associada a valores como disciplina, ética e desenvolvimento pessoal. Por outro lado, a briga caracteriza-se pela ausência de regras e pela intenção de prejudicar o oponente. Diferente da luta, que busca o aprimoramento físico e mental dentro de uma estrutura organizada, a briga surge geralmente de um conflito desordenado, movido por impulsos agressivos ou pelo desejo de impor superioridade sem um código de conduta estabelecido e está associado a termos como "porrada", "massacre", "violência" e "guerra".

A análise das lutas como modelo simbólico possibilitou que os alunos entendessem as dinâmicas históricas e sociais que vinculam as lutas indígenas à preservação da cultura, à resistência coletiva e ao equilíbrio promovido pelo Bem Viver.

Ainda nesta aula, foi exibido o vídeo satírico "*Colonizado*", produzido pelo Porta dos Fundos (Figura 9). O vídeo retrata a chegada dos portugueses ao Brasil sob uma perspectiva crítica, ressaltando os impactos históricos da invasão do território sobre os povos indígenas que aqui já viviam. A escolha do vídeo teve dois objetivos principais: (1) provocar uma reflexão sobre como a colonização transformou as dinâmicas sociais, culturais e políticas dos povos originários e (2) criar uma aproximação com os adolescentes por meio de um conteúdo que, mesmo abordando um tema sério, utiliza o humor para engajá-los. A sátira apresentada no vídeo evidencia a diversidade étnica existente entre os povos indígenas, um aspecto frequentemente negligenciado nos discursos históricos tradicionais.



Figura 9: Vídeo do Porta dos Fundos – Colonizado  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VilBcsGdYDM>

Além disso, a abordagem crítica permite relacionar a luta social indígena com a noção contemporânea de resistência cultural e do Bem Viver, promovendo uma discussão sobre as formas como esses povos têm sido marginalizados ao longo da história e as implicações disso na preservação de sua cultura e dos seus direitos.

Em seguida, a exibição do vídeo “Teko Porã, excertos da conferência de Daniel Munduruku” (Figura 10) aprofundou a reflexão ao destacar a visão indígena do Bem Viver, que conecta espiritualidade, economia solidária e a relação sagrada com o território. Esse vídeo complementou a abordagem inicial ao ressaltar como os povos indígenas vivem em equilíbrio com a natureza e com suas comunidades, promovendo valores que contrastam com a lógica exploratória da colonização.



Figura 10: Vídeo Teko Porã.

Disponível em <https://youtu.be/y3604TvRkFE?si=jtfNWakddyQ-FP9X>

A sequência dos dois vídeos permitiu que os alunos compreendessem as lutas sociais indígenas não apenas como resistência à opressão histórica, mas também como práticas cotidianas que reafirmam a identidade cultural e promovem uma alternativa sustentável para a sociedade contemporânea. Esse processo não apenas reforçou a conexão entre cultura e corporeidade, mas também transformou o entendimento dos alunos em uma perspectiva mais crítica e reflexiva sobre as lutas sociais e suas implicações culturais.

Nesta aula, foi estabelecida uma relação entre as lutas corporais, que envolvem técnicas de ataque e defesa como desequilíbrio, esquiva, imobilização e golpes como socos e chutes, e as lutas sociais, que também demandam estratégias para enfrentar desafios e reivindicar direitos. Assim como no combate físico, onde se utilizam diferentes recursos para se defender e atacar, no contexto social os debates, manifestações e expressões culturais podem ser compreendidos como formas legítimas de luta por interesses coletivos.

No caso dos povos indígenas, essas lutas sociais estão fortemente relacionadas à preservação da língua, cultura e território, pois são elementos fundamentais para a manutenção de sua identidade e existência. Dessa forma, as



lutas, por meio dos jogos de combate, extrapolam o espaço das aulas de Educação Física e se manifestam no como instrumentos de resistência e transformação social.

▪ *Encontro 6: Jogos de combate de origem indígena*

Quadro 7 - Elementos do planejamento da aula

<b>Objetivo Conceitual</b>	Reconhecer a contribuição das lutas dos povos indígenas para o bem viver
<b>Objetivo Procedimental</b>	Vivenciar jogos de combate de origem indígena
<b>Objetivo Atitudinal</b>	Valorizar as lutas dos povos indígenas brasileiros
<b>Procedimentos</b>	1. Revisão da aula 5; 2. Vivência do jogo de combate 1; 3. Vivência do jogo de combate 2; 4. Roda de conversa final
<b>Materiais</b>	Cones
<b>Avaliação</b>	Envolvimento nos jogos propostos

Fonte: Plano de ensino (2024).

Na sexta aula, o foco foi aprofundar a compreensão sobre as contribuições das lutas dos povos indígenas para o Bem Viver, ressaltando a conexão entre cultura, corporeidade e natureza como elementos essenciais para a harmonia entre todas as formas de vida. A aula começou com a revisão dos conceitos abordados na aula anterior, reforçando a distinção entre luta e briga e destacando o papel das lutas indígenas como práticas simbólicas e estruturadas. Em seguida, os alunos vivenciaram dois jogos de combate, jogos de desequilíbrio e uma luta de origem indígena chamada Huka-huka (Figuras 11 e 12). Foram utilizados cones como apoio para a organização das atividades.

O Huka-huka é uma luta corporal tradicional dos povos do Alto Xingu, especialmente praticada durante o ritual do Kuarup. Sua origem está ligada à mitologia dos povos indígenas, sendo uma prática ancestral que representa força, disciplina, superação e respeito às tradições (“História do Huka-huka”, [s.d.]). Essas vivências



práticas foram conduzidas para promover o reconhecimento da corporeidade indígena como expressão cultural e elemento central no fortalecimento do Bem Viver.



Figura 11: Huka Huka  
Fonte: Acervo da autora (2024).



Figura 12: Jogo de combate



Fonte: Acervo da autora (2024).

A aula terminou com uma roda de conversa, proporcionando espaço para que os estudantes compartilhassem reflexões sobre a valorização das lutas dos povos indígenas brasileiros e a importância de suas contribuições para a construção de sociedades mais justas e sustentáveis. Assim como nas lutas corporais, em que o domínio de técnicas é essencial para superar o adversário, as lutas sociais também exigem estratégias e conhecimentos específicos. Discursos, manifestações e mobilizações são algumas das ferramentas utilizadas para expressar a força de grupos e comunidades na busca por um objetivo comum, evidenciando a importância da organização e da resistência coletiva.

A partir dessa relação, a avaliação foi realizada com base no envolvimento dos alunos durante os jogos, evidenciando seu engajamento e compreensão dos valores associados às práticas corporais indígenas.

- *Encontro 7: Contos e lendas do contexto local*

Quadro 8 - Elementos do planejamento da aula

<b>Objetivo Conceitual</b>	Interpretar contos e lendas da cultura local
<b>Objetivo Procedimental</b>	Dramatizar um conto ou uma lenda do contexto local
<b>Objetivo Atitudinal</b>	Cooperar com os colegas para o cumprimento da tarefa
<b>Procedimentos</b>	Explicação sobre dramatização; Divisão dos grupos; Elaboração do roteiro; Orientações nos grupos. Dramatização.
<b>Materiais</b>	Papel e caneta
<b>Avaliação</b>	Apresentação de um conto ou lenda do contexto local

Fonte: Plano de ensino (2024).



Na sétima aula, os alunos foram convidados a interpretar contos e lendas da cultura local, explorando essas narrativas como elementos fundamentais do Bem Viver. A aula iniciou com uma explicação sobre o conceito de dramatização, destacando sua importância como ferramenta pedagógica para a valorização cultural e a construção coletiva de saberes.

Dramatização é observada como dramatizar [...]. Falamos de dramatização em um sentido duplo, uma vez que este conceito se refere à encenação de uma obra teatral do gênero dramático e, ao mesmo tempo, é uma forma de expressar sentimentos de maneira exagerada (“Dramatização”, [s.d.]).

O foco dessa abordagem foi enfatizar que existem diversas formas de expressar sentimentos, mesmo quando as palavras não conseguem traduzir plenamente os pensamentos e reivindicações. O corpo, como meio de comunicação, também reflete as emoções e intenções do indivíduo. No entanto, assim como qualquer outra técnica, essa forma de expressão precisa ser desenvolvida e aprimorada, exigindo fortalecimento e consciência corporal para que se torne uma ferramenta eficaz na manifestação de ideias e posicionamentos.

Durante a atividade, foram discutidos aspectos da cultura corporal, incluindo a dança e a demonstração de sentimentos, destacando como esses elementos estão intrinsecamente ligados às narrativas e à expressão cultural. Os alunos foram divididos em grupos e orientados a escolher histórias baseadas em contos ou lendas indígenas da região, elaborando os roteiros em colaboração com os colegas.

Durante o período em que ocorreu essa aula, o município enfrentou uma grande seca no rio, o que impossibilitou a chegada da embarcação responsável pelo abastecimento da merenda escolar em São Gabriel da Cachoeira. Com a falta de merenda, a direção da escola decidiu reduzir o tempo das aulas para liberar os alunos mais cedo, buscando minimizar os impactos dessa situação. Essa mudança afetou diretamente o planejamento das aulas, exigindo adaptações no cronograma e na abordagem pedagógica. Além disso, o ocorrido refletiu uma realidade recorrente no município, em que fatores ambientais e logísticos influenciam o funcionamento das instituições de ensino e o cotidiano escolar.



Devido ao tempo limitado da aula, as dramatizações não puderam ser realizadas no mesmo dia. Como solução, as apresentações foram organizadas em formato de festival em um momento posterior, promovendo um espaço especial para a celebração e valorização das narrativas culturais da região.

A avaliação considerou o engajamento dos alunos na escolha, elaboração e apresentação das histórias, reforçando a importância da cooperação, da dança e da expressão emocional no fortalecimento do Bem Viver.



Figura 13: Dramatização  
Fonte: Acervo da autora (2024).

Na cena, os alunos utilizam o banco Tukano como um elemento simbólico que representa a sabedoria e a conexão com a cultura ancestral (Figura 13). Nesta ocasião, os jovens ribeirinhos utilizam o banco Tukano ao se aproximarem da anciã para pedir conselhos, destacando seu significado como símbolo de sabedoria e transmissão de conhecimento, representando o respeito pela experiência dos mais velhos e a valorização da tradição ancestral. A imagem a seguir ilustra os detalhes do banco Tukano (Figura 14).



Figura 14: Banco Tukano  
Fonte: Beto Ricardo/ ISA (Calbazar, 2015).

O banco Tukano, chamado *kumurõ* em língua tukano e *khumuno* em língua kotiria, é um dos instrumentos cerimoniais dos povos Tukano Oriental. Segundo a tradição desses povos, o banco e outros objetos sagrados (como a cuia e o segurador de cigarro) formavam o corpo do Avô do Universo (*Umuko Ñeku*) e lhe conferiam o poder para criar o mundo. O pajé (*kumu* em tukano e *khumu* em kotiria) senta-se nesse banco para realizar práticas curativas e reflexões espirituais. Além disso, o banco está associado à vida, à introspecção e à transmissão de conhecimento dentro da cultura tukano (Abbonizio; Ghanem, 2016).

*Encontro 8: Jogos de precisão no contexto local*

Quadro 9 - Elementos do planejamento da aula

<b>Objetivo Conceitual</b>	Compreender a relação entre os jogos de precisão e as habilidades motoras envolvidas
<b>Objetivo Procedimental</b>	Praticar técnicas de precisão através de uma prática indígena
<b>Objetivo Atitudinal</b>	Reconhecer as habilidades de precisão nas atividades cotidianas e nas manifestações culturais indígenas.
<b>Procedimentos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicação do conceito de jogos de precisão;</li> <li>2. Identificação dos jogos indígenas que se caracterizam dessa forma;</li> <li>3. Vivenciar a brincadeira com a zarabatana de papel.</li> </ol>
<b>Materiais</b>	Notebook, projetor e folhas de papel A4



<b>Avaliação</b>	Participação nos questionamentos durante a apresentação oral.
------------------	---

Fonte: Plano de ensino (2024).

Na oitava aula, os alunos foram conduzidos a reconhecer e associar práticas do contexto indígena que ocorrem nos esportes olímpicos por meio da vivência dos jogos de precisão, explorando suas raízes no contexto amazônico e sua relação com o Bem Viver. A aula iniciou com uma explicação sobre o conceito de jogos de precisão, abordando suas características e sua presença em práticas culturais indígenas.

Foram destacadas as habilidades necessárias para a prática e, em seguida, os alunos identificaram exemplos de jogos indígenas que se destacam por essa característica, vinculando tais práticas ao desenvolvimento de habilidades motoras e à história das tradições esportivas. Para vivenciar esses conceitos, foi realizada uma brincadeira utilizando zarabatanas feitas de papel, que permitiu aos estudantes experimentarem, de maneira lúdica, uma atividade inspirada nas práticas indígenas (Figura 15).

Materiais como *notebook*, projetor e folhas de papel A4 foram utilizados para facilitar a apresentação e a execução da atividade. A participação nos questionamentos e o envolvimento durante a vivência foram utilizados como critérios avaliativos, reforçando a motivação para a prática esportiva e a valorização das contribuições indígenas para o desenvolvimento cultural e esportivo.

A zarabatana é um objeto de caça utilizada pelos povos indígenas para caça pequenos animais, como pássaros, macaco e roedores.

Nesta atividade, além de confeccionar as zarabatanas de papel, os estudantes escreveram em copos plásticos problemáticas do município, partindo da ideia de que é necessário reconhecê-las e "atingi-las" simbolicamente, como forma de reflexão e busca por soluções. Entre os problemas mais evidenciados pelos alunos estavam "drogas", "álcool" e "lixo", temas recorrentes na realidade local e que refletem preocupações



Figura 15: Zarabatana de papel  
Fonte: Acervo da autora (2024).

*Encontro 9: Futebol e a representação étnica*

Quadro 10 - Elementos do planejamento da aula

<b>Objetivo Conceitual</b>	Relacionar o futebol com as lutas dos povos indígenas para o bem viver
<b>Objetivo Procedimental</b>	Praticar o futebol como uma modalidade de esporte de invasão e relacioná-las com a invasão de territórios indígenas
<b>Objetivo Atitudinal</b>	Compreender a relação da demarcação dos territórios indígenas com o Bem viver
<b>Procedimentos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revisão da aula 4;</li> <li>2. Divisão dos grupos de modo que cada um represente uma etnia do Alto Rio Negro;</li> <li>3. Explicação o conceito de jogos de invasão;</li> <li>4. Enfatizar a presença do futebol nas comunidades indígenas</li> </ol>
<b>Materiais</b>	12 bolas de futebol
<b>Avaliação</b>	Identificar uma atividade cotidiana e relacionar com o meio ambiente

Fonte: Plano de ensino (2024).

Na nona aula, os alunos foram incentivados a relacionar o futebol, uma das práticas esportivas mais difundidas no Brasil, com as lutas dos povos indígenas em busca do Bem Viver. A aula começou com a revisão de conteúdos abordados na aula





Ao final da aula, as palavras elencadas no início foram retomadas e relacionadas às características dos esportes de invasão, promovendo uma reflexão sobre como esses jogos podem simbolizar tanto desafios quanto estratégias de resistência em diferentes contextos. A avaliação foi realizada a partir da capacidade dos alunos de identificar uma atividade cotidiana e relacioná-la ao meio ambiente, promovendo uma compreensão ampliada da interação entre cultura, esporte e sustentabilidade.

*Encontro 10: Futebol e a representação étnica*

Quadro 11 - Elementos do planejamento da aula

<b>Objetivo Conceitual</b>	Relacionar o futebol com as lutas dos povos indígenas para o bem viver
<b>Objetivo Procedimental</b>	Praticar o futebol como um jogo de invasão e relacioná-las com a invasão de territórios indígenas
<b>Objetivo Atitudinal</b>	Compreender a relação da demarcação dos territórios indígenas com o Bem viver
<b>Procedimentos</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Definir os confrontos de partidas de futebol entre as etnias;</li><li>2. Durante os confrontos os discentes serão desafiados a fazer gol e responder questões sobre o território do município de São Gabriel da Cachoeira, vence a equipe que fizer mais pontos;</li><li>3. Roda de Conversa Final</li></ol>
<b>Materiais</b>	2 bolas de futebol, microfone e caixa de som
<b>Avaliação</b>	Execução das atividades propostas durante a aula

Fonte: Plano de ensino (2024).

Na décima aula, os alunos exploraram a relação entre o futebol, as lutas dos povos indígenas e o Bem Viver, utilizando o jogo como metáfora para as dinâmicas de invasão e demarcação de territórios. A atividade foi organizada em partidas de futebol entre grupos que representavam as diferentes etnias do Alto Rio Negro (Figura 17). Cada equipe, além de marcar gols, era desafiada a responder questões sobre o



território do município de São Gabriel da Cachoeira. Essa abordagem integrou conhecimentos sobre o território e as técnicas corporais, associando o jogo às discussões sobre a importância da demarcação dos territórios indígenas para o Bem Viver. A aula foi conduzida com o auxílio de bolas de futebol, microfone e caixa de som, proporcionando um ambiente dinâmico e interativo.



Figura 17: Divisão dos grupos  
Fonte: Acervo da autora (2024).

O encerramento ocorreu com uma roda de conversa, na qual os alunos refletiram sobre as conexões entre o futebol, a cultura indígena e os valores de cooperação e resistência presentes no Bem Viver. A avaliação foi realizada com base na execução das atividades, considerando tanto a participação nas partidas quanto o engajamento nas reflexões finais.

*Encontro 11: O brinquedo como componente da cultura local*

Quadro 12 - Elementos do planejamento da aula

<b>Objetivo Conceitual</b>	Identificar os brinquedos que fazem parte da cultura local e sua relação com a natureza
----------------------------	---



<b>Objetivo Procedimental</b>	Confeccionar brinquedos da cultura local
<b>Objetivo Atitudinal</b>	Valorizar os conhecimentos tradicionais
<b>Procedimentos</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Explicação da definição de brinquedo;</li><li>2. Roda de conversa sobre os brinquedos da região;</li><li>3. Identificação dos materiais necessários para a confecção dos brinquedos.</li><li>4. Confecção dos brinquedos</li></ol>
<b>Materiais</b>	Nenhum
<b>Avaliação</b>	Confecção do brinquedo

Fonte: Plano de ensino (2024).

Na décima primeira aula, os alunos foram conduzidos a identificar os brinquedos que fazem parte da cultura local, destacando sua relação com a natureza e seu papel na construção do Bem Viver. A atividade iniciou com uma explicação sobre a definição de brinquedo, ressaltando sua importância como elemento cultural e expressão dos conhecimentos tradicionais.

Contudo, conforme já informado anteriormente, devido à forte seca que afetou a região em 2024, o IFAM *Campus* São Gabriel da Cachoeira enfrentou a ausência de merenda escolar, já que a lancha responsável por trazer os mantimentos para a cidade não conseguiu chegar. Com isso, os tempos de aula foram novamente reduzidos, o que impossibilitou a confecção de brinquedos em sala. Como alternativa, a estratégia adotada foi vivenciar a brincadeira do pião de caroço de tucumã, utilizando brinquedos levados por um dos alunos para a aula (Figuras 18 e 19). Essa experiência permitiu aos estudantes interagirem diretamente com um elemento tradicional da cultura local, promovendo uma troca rica de saberes.



Figura 18: Pião de caroço de tucumã  
Fonte: Acervo da autora (2024).



Figura 19: Pião Ticuna (“Pião de tucumã ou de cabaça”, 2014)  
Fonte: <http://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras/piao-de-tucuma-ou-de-cabaca/> Acesso em 05 de fevereiro de 2025.

Com a impossibilidade da confecção dos brinquedos, a avaliação foi baseada no engajamento dos alunos em ensinar e aprender uns com os outros durante as



experimentações, fortalecendo a valorização dos conhecimentos tradicionais e a cooperação como fundamentos do Bem Viver.

*Encontro 12: Cultura, corporeidade e natureza*

Quadro 13 - Elementos do planejamento da aula

<b>Objetivo Conceitual</b>	Reconhecer as práticas cotidianas que favorecem o bem viver
<b>Objetivo Procedimental</b>	Discutir estratégias que favoreçam o viver
<b>Objetivo Atitudinal</b>	Colaborar no desenvolvimento de práticas que favoreçam o bem viver nos locais que estiver inserido
<b>Procedimentos</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Discutir como os jogos e brincadeiras indígenas estão presentes no cotidiano;</li><li>2. Discutir qual sua relação com o Bem viver;</li><li>3. Discutir como essa temática pode fazer parte das aulas de educação física de maneira estruturada;</li><li>4. Discutir como os jogos e brincadeiras indígenas podem contribuir para o bem viver</li><li>5. Destacar uma palavra que defina a execução desta unidade temática</li></ol>
<b>Materiais</b>	Pincel, caneta e papel
<b>Avaliação</b>	Questionário sobre jogos e brincadeiras indígenas e sua relação com o bem viver

Fonte: Plano de ensino (2024).

Na décima segunda aula, o foco foi reconhecer e discutir as práticas cotidianas que favorecem o Bem Viver, encerrando a unidade temática com reflexões sobre o impacto dos jogos e brincadeiras indígenas na construção de uma vida equilibrada e sustentável. A aula foi estruturada em momentos de diálogo e construção coletiva, iniciando com uma discussão sobre como os jogos e brincadeiras indígenas estão presentes no cotidiano dos alunos e sua relação direta com os princípios do Bem Viver.

Em seguida, foram exploradas formas de integrar essa temática de maneira estruturada nas aulas de Educação Física, destacando sua relevância pedagógica e cultural. Também, foram levantadas estratégias para promover práticas que



favoreçam o Bem Viver nos contextos em que os alunos estão inseridos, reforçando a importância da colaboração e da aplicabilidade cotidiana dos conceitos abordados.

No encerramento, cada estudante foi convidado a destacar uma palavra que representasse a experiência vivenciada durante a unidade temática, promovendo um fechamento simbólico e reflexivo. A avaliação da atividade foi realizada no encontro seguinte, após a finalização de todos os encontros, por meio de um questionário que relacionou os jogos e brincadeiras indígenas ao conceito de **Bem Viver**, permitindo aos alunos reforçar a compreensão dos conteúdos trabalhados e refletir sobre sua aplicação no cotidiano.

- *Encontro 13: O Festival de teatro, dança e corporeidade*

O Festival de Teatro, Dança e Corporeidade do IFAM *Campus* São Gabriel da Cachoeira (Figura 20), conforme indicado anteriormente, foi uma solução para um problema que surgiu no encontro 07. Assim, no festival foram apresentadas dramatizações baseadas em histórias de contos e lendas de São Gabriel da Cachoeira, com o objetivo de fortalecer a identidade cultural dos alunos e promover o reconhecimento das tradições locais.



Figura 20: Cartaz do Festival de Teatro, dança e corporeidade  
Fonte: Acervo da autora (2025).

Até a realização do festival, foram conduzidas três etapas essenciais para viabilizar esse momento: (1) organização dos grupos, (2) elaboração do roteiro e ensaios e (3) apresentação final. Esse processo permitiu uma preparação progressiva dos alunos. Os discentes foram organizados em grupos compostos por 7 a 10 integrantes, sendo formados quatro grupos por turma, totalizando 12 grupos para as apresentações. Este momento foi de organização e trabalho em equipe, tendo a professora que mediar os conflitos entre os alunos na escolha das histórias e divisão das tarefas.

Os discentes foram orientados a selecionar uma história, conto ou lenda de São Gabriel da Cachoeira para dramatização no auditório da escola Também, foi solicitado que, durante a apresentação, uma pequena composição coreográfica fosse



desenvolvida no contexto da história. Nesse sentido, a proposta do festival foi integrar a dramatização com uma composição coreográfica, em que a música escolhida deveria remeter ao sentimento ou à história representada, adicionando uma dimensão artística à interpretação.

Durante o processo, surgiu a dúvida quanto à possibilidade de repetição de histórias entre os grupos: “*Professora, e se outro grupo escolher a mesma história que a gente?*” (Diário de campo), foi a indagação de alguns alunos. Nesse sentido, não houve restrição quanto à repetição das narrativas, sendo enfatizado que as formas de expressão de cada grupo seriam únicas. Dessa maneira, foi destacada a importância das diferenças nas interpretações, incentivando a criatividade e a diversidade de abordagens na dramatização.

Após a definição do enredo e a divisão das tarefas, foram realizadas atividades lúdicas voltadas para a interpretação, incluindo brincadeiras de mímicas e jogos de palavras com temas relacionados à Educação Física. Entre as palavras utilizadas na atividade, alguns exemplos incluem: dabacuri, arco e flecha, torcedor e sistema cardiovascular. Essa atividade teve em seu objetivo, demonstrar para os discentes que o corpo pode ser responsável por transmitir uma mensagem e que esse era o objetivo quando fossem apresentar suas histórias.

Vale ressaltar que as palavras utilizadas na brincadeira foram escolhidas pelos próprios discentes. E durante a atividade, a palavra *Dabacuri* gerou um conflito em uma das turmas. Inicialmente, um dos alunos realizou a mímica tentando representar o termo, mas, após algum tempo sem que ninguém acertasse, foi permitida uma dica, que foi “dança”. Com essa pista, um dos participantes conseguiu identificar a palavra e pontuar para sua equipe. Entretanto, outro grupo sentiu-se prejudicado, e um dos integrantes solicitou a palavra, afirmando: “*Na minha comunidade, Dabacuri é um instrumento*” (Diário de campo, 2024). Diante dessa colocação, foi proposto que ele explicasse melhor o significado atribuído ao termo em seu contexto cultural. Esse momento proporcionou uma rica discussão em sala de aula, evidenciando a diversidade de interpretações entre os estudantes.



Posteriormente, outros professores nascidos em São Gabriel da Cachoeira foram questionados pela pesquisadora sobre o significado do *Dabacuri*. As explicações dadas apontaram que, na verdade, trata-se de uma celebração que simboliza a união. Durante esse ritual, é comum o uso de flautas e de uma espécie de chocalho nos pés. Essa experiência demonstrou como os significados culturais podem variar e como a escola pode ser um espaço de partilha e ressignificação deles.

O *Dabacuri* é um ritual indígena milenar na região do Alto Rio Negro que celebra a fartura e a união entre diferentes povos. Durante a cerimônia, ocorrem trocas de saberes e conhecimentos que envolve cantos, música, dança, bebida, alimentos, histórias, ornamentos, ritos de passagens, momentos de aliança política social e arranjos matrimoniais. Nestas ocasiões, os oferecedores se dirigem à aldeia do grupo que será ofertado munidos de grandes quantidades de peixes, frutas ou produtos artesanais enquanto os anfitriões os recebem com *caxiri*<sup>9</sup>. O que se espera é que a oferta seja posteriormente retribuída, fortalecendo as relações de reciprocidade e aliança (Souza, 2021, s.p).

Nesse contexto, compreender o *Dabacuri* em sua essência permitiu reconhecer sua importância como um ritual de celebração e fortalecimento dos laços comunitários, indo além de uma visão restrita a um único elemento ou contexto. Por meio da brincadeira, foi possível promover um debate sobre diferentes percepções e experiências, evidenciando a potencialidade dos jogos e brincadeiras indígenas como ferramentas pedagógicas na sala de aula.

Após a prática dos jogos de interpretação, os alunos iniciaram os ensaios das histórias escolhidas para a dramatização. O professor de Artes demonstrou interesse pela proposta e colaborou no aprimoramento das apresentações, auxiliando os alunos nos ensaios durante suas aulas. Além desse suporte, os estudantes utilizaram seus tempos vagos para treinar, evidenciando autonomia e comprometimento com a atividade, o que reforçou o engajamento e a valorização do processo de aprendizagem. Além disso, esse movimento possibilitou uma discussão com o professor de Artes sobre a viabilidade do desenvolvimento de trabalhos conjuntos em futuras oportunidades, promovendo uma abordagem interdisciplinar no ensino. Para o dia da apresentação, outros professores foram convidados para auxiliar na avaliação

---

<sup>9</sup> Bebida fermentada indígena.



do festival, tendo em vista que a professora de Educação Física estava envolvida no processo criativo e na execução da atividade.

É importante destacar a rotina dos discentes do IFAM *Campus* São Gabriel da Cachoeira para melhor compreensão da organização no dia do evento. As aulas iniciam às 07h15 e seguem até às 11h40. Após esse período, os alunos retornam para casa, uma vez que a escola não oferece almoço, e voltam às 13h30, permanecendo até as 17h55. Dessa forma, as 12 apresentações foram distribuídas em dois turnos, com seis apresentações no período da manhã e seis no período da tarde. Essa organização possibilitou que os alunos tivessem tempo para se preparar e ajustar os cenários com tranquilidade, além de evitar a sobrecarga dos professores convidados para a avaliação. Cada apresentação teve uma duração média de 15 minutos e foi avaliada com base em critérios previamente estabelecidos, que incluíram: criatividade, organização, regionalidade, projeção de voz e expressão corporal.

A primeira encenação foi a Lenda da Ilha Adana, que narra a história de amor de Adana, Buburi e Curucui. A história conta a origem de um dos pontos turísticos próximos à Orla de São Gabriel da Cachoeira (Figura 21).

Trata-se de uma lenda que envolve duas tribos (Baré e Tupi) e um caso de amor e a formação da ilha de Adana, localizada no Rio Negro. Conta a lenda que duas corredeiras, Buburi e Curucui, representam dois bravos índios guerreiros que disputaram o amor de uma linda índia chamada Adana. Fugindo com Curucui de canoa, Buburi vai atrás do casal, os alcança no meio do rio e, numa altercação, todos morrem afogados e os corpos dos índios se transformam nas corredeiras e o da índia, que se afogou entre os pretendentes, se transforma na ilha que recebeu seu nome (Caron; Fernandes; Garrido, 2012, p. 04).

Além da história da ilha Adana, que foi apresentada por duas equipes, outras histórias foram dramatizadas como: a lenda do Mapinguari (1 equipe), boto cor de rosa (3 equipes), lenda da Yara (1 equipe), a origem da etnia tariana (1 equipe), origem da maniwa (1 equipe), lenda da cobra Boiúna (2 equipes) e a origem do sol (1 equipe).

Após as apresentações, foi aplicado um breve questionário com os alunos com o objetivo de identificar suas percepções sobre o conceito de bem viver e registrar suas experiências em relação à vivência dos jogos e brincadeiras indígenas em sala



de aula, além disso, eles ficaram também livres para fazer comentários sobre como se sentiram durante as atividades ou sugestões fora das perguntas descritas abaixo:

*Qual foi a sua maior dificuldade na disciplina?*

*Qual a relação dos jogos e brincadeiras para a cultura de um povo?*

*Qual a relação das práticas corporais com o bem viver?*

*O que você considera mais importante para o fortalecimento da cultura indígena em São Gabriel da Cachoeira?*

Fonte: Questionário avaliativo do encontro 12 (2024)

### 3.3. REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE: A ATIVIDADE DE ENSINO EM QUESTÃO

Reconhecer as especificidades da sala de aula potencializa o processo ensino-aprendizagem, tanto no trabalho docente desempenhado pela professora quanto no processo de construção do conhecimento pelos alunos. Segundo Vygotsky (2003), esse processo ocorre de forma colaborativa, em que se estabelece a zona de desenvolvimento iminente. Ou seja, ocorre um processo em que aquilo que uma pessoa sabe fazer hoje em colaboração, saberá fazer amanhã independentemente. Nesse sentido, reforça-se a máxima vygotskiana “[...] *somente é boa a instrução que se adianta ao desenvolvimento e o guia*” (Vygotsky apud Prestes; Tunes; Nascimento, 2015, p. 58).

Compreendemos que ensinar e aprender são ações interdependentes, que se fortalecem em uma educação humanizada, capaz de transformar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os físicos e sociais dos indivíduos. Contudo, neste tópico nos deteremos à análise reflexiva sobre o trabalho docente que, materializado como atividade de ensino, é corroborado pela máxima vygotskiana quando, intencionalmente, se adianta ao desenvolvimento para o guiar.

Quando falamos num ensino de qualidade é preciso pensar no desenvolvimento do professor, pois ele também desenvolve uma atividade guia: que



é a atividade de ensino. Nesse sentido, no processo de colaboração próprio do ato de ensinar, o professor também vai se humanizando. Nos parece que Freire (1996, p. 12) acertadamente corrobora essa reflexão ao dizer que “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. Nos chama a atenção, principalmente, considerando o trabalho docente que ele é repleto de um caminhar pelo aprendizado. Diante dessa reflexão, foi necessário considerarmos o que a própria professora-pesquisadora aprendeu nesse processo.

O primeiro aprendizado se deu pela visão decolonial sobre a educação e foi ampliado pelos saberes ancestrais. Vale ressaltar que a educação formal é considerada um espaço-tempo humanizador (Martins, 2013). Contudo, a educação hegemônica reproduz os aspectos colonizadores e reduz a humanização a uma perspectiva de reprodução do status quo. Isso implica na desumanização dos indígenas que têm sua cultura negada. Ailton Krenak (2022) aponta que um dos danos mais profundos deixados pelo colonialismo foi a imposição da ideia de que somos todos iguais. No entanto, as diferenças são fundamentais para o processo de humanização, pois é a partir dos conflitos de ideias e o debate sobre essas diferenças que se constrói a busca por soluções. Por outro lado, a imposição causa guerras, intensifica a destruição e reforça a lógica do poder capitalista.

Logo, estabelecer um ensino que promova uma atividade de estudo que valorize a cultura indígena significa fomentar processos justos de humanização, fortalecendo as identidades dos alunos diante da diversidade étnica e da individualidade de cada discente (Grando; Stroher, 2021). Embora seja irracional pensar em um planejamento totalmente individualizado no contexto das escolas brasileiras, a organização do processo de planejamento-ação-avaliação de forma categorizada, considerando as necessidades de pequenos grupos, torna-se uma estratégia viável e eficaz no cotidiano escolar. Reconhecemos que essa afirmação sobre as escolas brasileiras é uma generalização, pois não considera contextos específicos, mas reflete a realidade predominante das escolas públicas no país.

Nesse sentido, as tarefas de estudo nesta pesquisa buscaram atender o ensino proposto às necessidades de pequenos grupos e considerar suas fragilidades em trabalhar em equipe, conduzir uma pesquisa, entrevistar pessoas, exercitar o ouvir,



argumentar e se posicionar enquanto protagonistas. Para isso ocorrer, primeiro, a professora-pesquisadora necessitou aprender o que eram essas necessidades ouvindo os alunos, sentindo o ambiente e suas idiossincrasias e lendo referências indígenas. Esses movimentos garantiram a organização e o fomento da atividade de estudo, visando estruturar o pensamento teórico sobre o Bem Viver (Acosta, 2016; Jecupé, 2020; Krenak, 2020, 2022; Werá, 2024; Xucuru-Kariri; Costa, 2020).

Para fazer esse processo acontecer, foi necessário a professora assumir o papel de pesquisadora da própria prática (Pimenta; Ghendin, 2006). Isso foi evidenciado a partir das reflexões e de uma atitude investigativa que subsidiaram a construção do planejamento e durante todo o processo de ensino, retratado nas tarefas de estudo. O experimento didático formativo foi um aporte para a materialização do ensino dos jogos e brincadeiras indígenas para o bem viver, pois através dele a professora estruturou as tarefas de estudo a fim de fomentar nos alunos o pensamento teórico. Mas, não foi apenas o pensamento teórico com saberes colonizadores, mas, sim um pensamento teórico de saberes ancestrais. Nesse sentido, a partir do duplo movimento, a professora assumiu o compromisso com seus alunos de investigação de conceitos e saberes tradicionais dos povos originários. Diante das vivências dos alunos operadas com conceitos cotidianos, a professora estruturou um ensino que possibilitasse a eles ascenderem ao pensamento por conceitos que lhe fossem significativos.

O professor pesquisador de sua prática é algo a ser considerado numa didática da Educação Física. Nesse sentido, para Caparroz e Bracht (2007), uma didática da Educação Física considera que a prática pedagógica de cada professor é única e singular. Assim, salientam que “[...] o tempo e o lugar de uma didática da educação física passam a ter sentido quando o professor se percebe como sujeito autônomo e com autoridade para desenvolver sua prática pedagógica que é fruto de sua autoria docente” (Caparroz; Bracht, 2007, p. 30). A autoridade docente é destacada como partindo da competência profissional, do professor que se compromete com sua formação, que se esforça para estar à altura da sua tarefa e, por isso, exerce uma força moral para coordenar as atividades de sua classe. Nesse sentido, a autoridade



do professor competente se conforma na atitude de escrever reflexivamente sobre a sua prática pedagógica. Os autores ainda pontuam que:

Reconhecer sua autoridade docente leva o professor a buscar compreender e construir sua autoria docente que se baseia constantemente no processo contínuo de ação-reflexão-ação no cotidiano da prática pedagógica, em que o professor necessita perceber-se como construtor desta e não como seu mero executor (Caparroz; Bracht, 2007, p. 31).

As ideias de Caparroz e Bracht (2007) coadunam com Pimenta e Ghedin (2006) quando a professora assume sua autoria docente que não se resume a uma mera execução de tarefas, mas, na construção de um ensino baseado em fundamentação teórico-metodológica consistente. Nesse sentido, a professora que busca pesquisar sua própria prática também exerce sua reflexividade nesse processo.

Nessa esteira, Ghedin (2006) evidencia uma tripla problemática em torno da proposta do professor reflexivo. Em primeiro lugar, é necessário transpor o modelo prático-reflexivo para uma prática dialética em que o professor compreenda as razões de sua ação social. Em segundo lugar, uma epistemologia da prática deve conduzir o professor à autonomia emancipadora da crítica, de forma que ele participe ativamente de um contexto social e político para além da sala de aula. Em terceiro lugar, compreende-se quando o professor dá sentido e significado ao seu fazer num dado contexto histórico de forma crítica e em oposição ao status quo.

A partir das ideias de Ghedin (2006), observa-se que a professora assume a tripla problemática do professor reflexivo, superando o modelo tradicional de ensino para construir uma prática dialética. Para isso, foi necessário compreender as razões de sua ação social, ou seja, a professora compreendeu que a ação docente deve valorizar os costumes, a origem e a cultura dos alunos. Isso significa que foi estabelecida uma educação intercultural em que é necessário a valorização para além do ato de informar (Grando; Stroher, 2021).

Para compreender as razões de sua ação social, foi necessário que a professora participasse ativamente do contexto político para além da sala de aula. Essa participação foi materializada quando a professora assumiu um compromisso ético-político com as problemáticas identificadas (por exemplo, as ideações suicidas),



vivenciando tempos e espaços de visita na comunidade e em funções administrativas enquanto coordenação de curso e chefe de departamento de assistência estudantil. A sensibilidade promovida por essas experiências levou a professora a um processo, mesmo que inconcluso, de territorialização que a fez compreender que o ensino deve ir além do modelo tradicional e colonizador.

Essa territorialização expandiu a compreensão de ensino, levando a professora à ação de oposição do *status quo* que estava materializada no currículo. O Projeto Político de Curso dos cursos integrados do Campus São Gabriel da Cachoeira não evidenciava os saberes indígenas, mesmo que majoritariamente os sejam autodeclarados indígenas. A crítica estabelecida não ficou numa atitude discursiva “desdentada<sup>10</sup>”, mas, se materializou numa proposta pedagógica de ensino que combateu as estruturas coloniais do conhecimento. Inclusive, deixando o legado de um recurso educacional no formato de caderno pedagógico<sup>11</sup> evidenciando a autoria docente e a autoridade da professora (Caparroz; Bracht, 2007). O foco desse trabalho pedagógico desenvolvido coaduna com a transformação pessoal e social dos alunos, ideário posto por Davydov no ensino desenvolvimental (Freitas; Libâneo, 2018).

O uso de uma didática desenvolvimental não é uma novidade no campo da Educação Física. Isso demonstra que há um coletivo de professores e pesquisadores preocupados com a valorização da Educação Física e comprometidos com o desenvolvimento dos alunos. Tal fato corrobora um coletivo que, mesmo diante dos desafios que se interpõem no caminho da produção do conhecimento na área, tem conduzido interessantes experimentos didáticos formativos (Real; Santos, 2021; Fontana; Cruz, 2022).

Um diferencial desta pesquisa pode ser observado a partir da abordagem do duplo movimento (Libâneo, 2023), evidenciado num trabalho pedagógico pautado a partir das vivências e experiências socioculturais dos alunos. Isso demandou uma

---

<sup>10</sup> Bauman (2001) considera uma crítica desdentada como aquela que não afeta a agenda estabelecida. Em outros termos, trata-se de uma crítica que fica no âmbito do discurso e não se materializa em enfrentamento para alteração das condições atuais de uma determinada estrutura.

<sup>11</sup> O caderno pedagógico será apresentado e analisado na seção 5.



avaliação diagnóstica, mas, também, que se estendeu processualmente durante as aulas. E além da avaliação diagnóstica, foi necessária uma apropriação de toda uma conjuntura teórico-filosófica decolonial, pautados, a partir do conceito de bem viver.

Todo esse processo evidenciou a constituição singular de um trabalho didático-pedagógico pautado em uma Educação Física para o bem viver no IFAM. Isso fortalece uma educação intercultural (Grando; Stroher, 2021) que implica no enfrentamento das problemáticas apresentadas inicialmente neste trabalho (problemas sociais, inadequação do projeto pedagógico e de saúde pública), de maneira com que os alunos ressignifique suas vivências e possam por meio desse movimento reivindicar e/ou propor ações de intervenções diante dessas adversidades.

O processo do trabalho docente, descrito e analisado nesta pesquisa, buscou evidenciar como um trabalho didático-pedagógico que valorize e potencialize a identidade cultural dos povos originários da região do Alto Rio Negro é possível e exequível. Assim, a partir da atividade de ensino, as aulas de Educação Física para o bem viver elaboradas e coordenadas pela professora se transformaram num recurso generalizado de resistência (Antonovsky, 1996).

Tal afirmação decorre do fato de que o planejamento se torna um recurso necessário para o fortalecimento do SdC. Campos e Krenak (2024) identificaram os artefatos e ritos indígenas como recursos capazes de possibilitar à pessoa fruir a vida. São recursos que possibilitam a existência e dão suporte para a vida (Campos; Krenak, 2024). Vários desses elementos foram possibilitados nas aulas, evidenciando uma prática intercultural. Nesse sentido, esse estudo contribui para um trabalho que integrou os saberes indígenas ao projeto pedagógico do IFAM e a construção do pensamento crítico.



#### **4. DOS INDÍCIOS SOBRE A APRENDIZAGEM, A MOTIVAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NAS AULAS**

##### **4.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SOBRE OS SABERES A RESPEITO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS PARA O BEM VIVER**

Antes da realização das aulas, foi aplicado um questionário diagnóstico (apêndice VII) com os estudantes do 1º ano dos cursos técnico integrado do IFAM. Esse questionário teve como objetivo mapear as experiências pessoais dos discentes relacionadas aos jogos e brincadeiras tradicionais, bem como suas percepções sobre a importância da cultura indígena no contexto escolar. As respostas indicaram que a maioria dos alunos reconhece os jogos como parte fundamental da cultura e destaca a relevância de se trabalhar a cultura indígena nas atividades escolares. Além disso, as respostas revelaram as brincadeiras praticadas durante a infância, os locais de interação social e os sentimentos associados às práticas lúdicas, evidenciando um forte vínculo com suas raízes culturais.

O questionário diagnóstico desempenha um papel fundamental na compreensão das vivências e percepções dos estudantes sobre os jogos e brincadeiras indígenas. Esse instrumento foi essencial para mapear o conhecimento prévio dos discentes, identificar suas experiências culturais e verificar a relação que estabelecem com as práticas lúdicas tradicionais em seu cotidiano. Além disso, permitiu reconhecer a relevância que os alunos atribuem à cultura indígena no ambiente escolar, fornecendo subsídios importantes para a elaboração de estratégias pedagógicas mais contextualizadas e significativas.

A aplicação do questionário também contribuiu para a compreensão do ponto de partida dos estudantes, promovendo um ensino que respeite e valorize suas vivências culturais. Dessa forma, o diagnóstico inicial serviu não apenas como um levantamento de dados, mas também como um recurso para garantir que as atividades didáticas desenvolvidas estivessem alinhadas às realidades e interesses



dos alunos, favorecendo a apropriação dos conteúdos de maneira crítica e participativa.

Para essa etapa, foi elaborado um questionário no *Google Forms*, e os discentes foram levados ao laboratório de informática da escola para responder às perguntas com base em suas próprias percepções e experiências. Desde o início, foi ressaltado que não havia respostas certas ou erradas, mas sim a importância da sinceridade em seus posicionamentos.

O questionário diagnóstico contou com 14 perguntas, abordando o perfil dos alunos e suas experiências com jogos e brincadeiras. Foram levantadas informações como nome, turma, idade, gênero, autodeclaração étnica e, caso aplicável, a etnia indígena. Além disso, os alunos responderam sobre as brincadeiras que fizeram parte da infância, os locais onde costumavam brincar, a frequência atual de jogos ou brincadeiras, os sentimentos ao brincar e os motivos pelos quais as pessoas jogam. O questionário também explorou a relação entre jogos e cultura, a importância de trabalhar a cultura indígena na escola e a melhor forma de abordar esse tema no ambiente escolar.

Durante a aplicação da atividade, algumas dificuldades foram enfrentadas. A limitação do número de computadores com acesso à internet exigiu uma organização em que os alunos se alternavam: enquanto um respondia, o outro aguardava sua vez. Além disso, cabe ressaltar que alguns discentes nunca haviam utilizado um computador antes, o que demandou um acompanhamento mais próximo e instruções detalhadas. Esse suporte individualizado prolongou o processo, mas foi essencial para garantir a participação de todos e promover um ambiente inclusivo.

Como alternativa para futuras aplicações, sugere-se metodologias complementares, como a técnica de chuva de ideias, na qual os discentes registram suas percepções em pequenos pedaços de papel, permitindo ao professor coletar e organizar os termos apresentados. Outra possibilidade é a aplicação de questionários impressos diretamente em sala de aula, garantindo maior acessibilidade e dinamismo.

Entre os 98 participantes da pesquisa, 95 alunos (97%) se autodeclararam indígenas, evidenciando a representatividade cultural majoritária deste público no estudo. Nenhum aluno se autodeclarou branco ou negro, enquanto um (1) aluno se



autodeclarou amarelo e dois (2) se autodeclararam pardos. A maioria dos estudantes tem entre 15 e 16 anos (93%), o que corresponde a 91 alunos, sendo que a maior parte são meninas (65%), totalizando 64 alunas.

Os participantes que se autodeclararam indígenas, pertencem a diversas etnias tradicionais da região, como Baré, Tukano, Baniwa, Tariano, Dessana e Tuyuka, além de outros grupos como Karapana, Piratapuya, Wanano, Kubeo, Kuripako, Miriti-Tapuya e Desano. As variações nas grafias das etnias, como baré, tariana, tukano e baniwa, refletem a riqueza e diversidade cultural dos povos indígenas presentes no município de São Gabriel da Cachoeira.

### AUTODECLARAÇÃO ÉTNICA

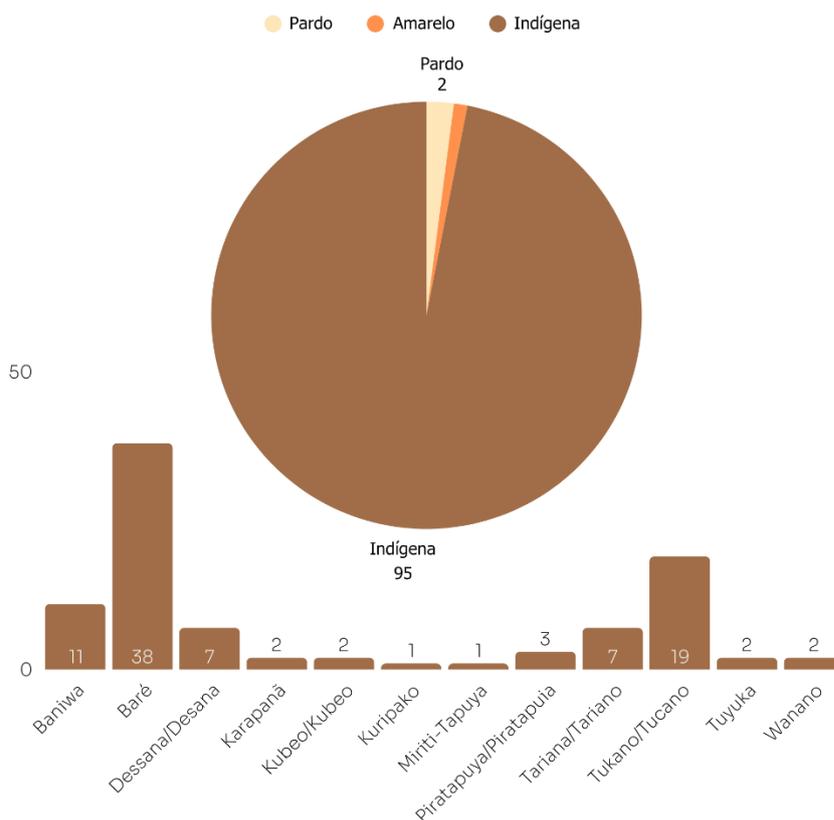


Gráfico 1: Autodeclaração étnica  
 Fonte: Dados do questionário

Os gráficos acima demonstram a predominância da autodeclaração indígena e as etnias dos discentes, complementando os dados já apresentados. O gráfico de pizza evidencia que a quase totalidade dos alunos participantes se autodeclara



indígena, reforçando a representatividade desse grupo no estudo. Já o gráfico de barras detalha as etnias mais presentes, sendo a etnia Baré a mais numerosa (38 discentes), seguida por Tukano (17), Baniwa (11), Tariano (10), Dessana (6), Tuyuka (4), Karapana (3), Piratapuya (2), Wanano (2), Kubeo (1), Kuripako (1), Miriti-Tapuya (1) e Desano (1).

Além disso, a percepção dos estudantes sobre a importância da presença dos jogos indígenas na escola mostrou-se positiva, tendo em vista que a maioria dos alunos (93,88%, ou 92 estudantes) reconhece os jogos e brincadeiras como parte da cultura. Por outro lado, 5,10% dos estudantes (5 alunos) declararam não ter certeza sobre essa relação, enquanto 1,02% (1 aluno) afirmou não acreditar que os jogos e brincadeiras façam parte desse contexto cultural.

Quanto à maneira como a cultura indígena deve ser abordada na escola, os alunos sugeriram diversas estratégias, como o ensino por meio de brincadeiras tradicionais, o respeito às diferentes etnias e uma maior integração da cultura indígena no currículo escolar. Alguns destacaram a importância de se ter aulas específicas sobre o tema, reforçando a necessidade de promover um ambiente educacional que valorize e respeite essas práticas culturais.

Nesse sentido, as próprias vozes dos estudantes evidenciam essas percepções, conforme ilustram algumas de suas falas evidenciadas no preenchimento do questionário:

*“Acho que frequentemente para que a cultura indígena continue”*

*“Pode ser abordada de diversas formas, entre elas esta a opção de pesquisar e procurar entender sobre as culturas dos diversos povos indígenas que o Rio Negro tem.”*

*“Tem que ser abordada com respeito e diversidade, sempre aprendendo uns com os outros sobre a cultura de cada tribo”*

*“Utilizando e usando objetos "indígenas", conhecer mais as brincadeiras e costumes. Bom, a cultura indígena não tem uma voz totalmente ouvida, existem*



*“muitas brincadeiras, costumes que faz com que a cultura se torne mais interessante na minha opinião deveria conhecer e propor ideias para que a da cultura indígena seja incluída, deveria ter teoria, estudando sobre a cultura e juntar alunos para participar e fazer com que todos participassem.”*

*“Há muitas etnias, abordar uma por uma em diferentes temas como danças, rituais, línguas, artesanatos, comidas..., divididas por grupos de alunos que não necessariamente sejam da mesma etnia, mas que juntos busquem saber sobre o tema e etnia escolhidos para que seja mais amplo o conhecimento sobre a cultura indígena.”*

Fonte: Dados do questionário.

As narrativas dos alunos revelam um forte reconhecimento da importância de valorizar e preservar a cultura indígena dentro do ambiente escolar. Suas reflexões demonstram uma preocupação genuína com a continuidade das tradições e apontam caminhos para tornar o ensino mais significativo. A ênfase na necessidade de pesquisa, compreensão e respeito à diversidade das etnias do Rio Negro evidencia a percepção de que o conhecimento sobre a cultura indígena deve ir além de abordagens superficiais, e deve ser tratada de forma contínua e integrada ao currículo.

Além disso, a ideia de utilizar objetos, brincadeiras e costumes indígenas como ferramentas pedagógicas reforça a necessidade de metodologias ativas e experiências práticas que permitam aos estudantes se aproximarem dessas vivências. A proposta de dividir os alunos em grupos para explorar diferentes aspectos culturais – como danças, rituais, línguas e artesanato – indica uma valorização do aprendizado colaborativo e da troca de saberes, independentemente da origem étnica dos participantes.

Esses relatos dialogam diretamente com os objetivos desta pesquisa, que buscou promover a tematização dos jogos e brincadeiras indígenas como estratégia didático-pedagógica. Ao considerar a cultura indígena como parte integrante da formação escolar, os alunos reconhecem a importância da representatividade e da



construção de um ambiente educacional que respeite e fortaleça os povos indígenas. Dessa forma, a proposta de ensino desta pesquisa não apenas contribui para o fortalecimento da identidade, mas também fomenta um ensino pautado no respeito à diversidade e na valorização dos saberes ancestrais.

Os lugares mais mencionados pelos estudantes como locais onde costumavam brincar durante a infância incluem "na rua", "em casa" e "no quintal de casa". Muitos destacaram que as brincadeiras ocorriam em espaços abertos, como ruas, quintais, campos e áreas comunitárias. Isso reforça a importância dos espaços externos como locais de interação social e prática de atividades lúdicas.

As brincadeiras realizadas em ambientes externos, mencionadas pelos alunos, incluem práticas em locais como ruas, campos de futebol, mato, rios, praias e quadras. No total, 62 estudantes relataram ter experiências lúdicas em espaços abertos, destacando a importância desses ambientes para o desenvolvimento humano. Essas brincadeiras refletem o vínculo dos discentes com a natureza e os espaços comunitários, fundamentais para a prática de atividades culturais coletivas.

As brincadeiras mais mencionadas pelos alunos foram esconde-esconde (69 menções) e pega-pega/pira (66 menções), mostrando sua popularidade entre os estudantes. Outras brincadeiras citadas com frequência incluem tacobol (26 menções), amarelinha (25 menções), queimada (25 menções), polícia e ladrão (19 menções) e pular corda (17 menções). Além disso, brincadeiras como bola/futebol (12 menções) e cabra-cega (10 menções) também foram frequentes.

Brincadeiras menos mencionadas, mas ainda relevantes, incluem barra-bandeira/bandeirinha (9 menções), comidinha e gemerson/pincha (ambas com 8 menções), e sete pecados (7 menções). Outras brincadeiras, como boneca e pira cola (6 menções cada), e batata quente (4 menções), também apareceram, enquanto atividades como apostar corrida, cabo de guerra, passar anel, pata cega, pira bola e puxa cuia/arranca mandioca foram mencionadas por 3 alunos cada. Brincadeiras também foram mencionadas, como caça ao tesouro, garrafão, manja cega, nadar no rio, passarinho no ninho, peteca e vôlei (2 menções cada), bem como aquelas citadas por apenas 1 aluno, como banco imobiliário, bolinha de gude, ciranda e xadrez.

Vale ressaltar que as brincadeiras citadas pelos discentes fazem parte de um



contexto urbano de São Gabriel da Cachoeira, refletindo também a influência de outras culturas nesse espaço. Dessa forma, foi possível identificar a dificuldade dos alunos em reconhecer em si mesmos, saberes originários e ancestrais, o que evidencia a necessidade de continuidade da tematização e do ensino da cultura indígena.

Esse levantamento inicial permitiu conhecer o perfil sociocultural dos estudantes, o que foi essencial para planejar intervenções didáticas que respeitassem e valorizassem suas vivências, tradições e identidades culturais. Por fim, o questionário possibilitou uma análise comparativa entre o conhecimento inicial e o desenvolvimento dos discentes ao longo das práticas formativas. Apesar dos desafios enfrentados, a atividade não apenas possibilitou a coleta de informações essenciais para a sequência pedagógica, mas também introduziu os alunos a novas ferramentas tecnológicas, ampliando suas experiências e promovendo um aprendizado significativo e inclusivo.

Ainda com o objetivo de diagnosticar informações pertinentes ao trabalho pedagógico, a dinâmica do Rio da Vida foi proposta aos discentes com o objetivo de conhecer as histórias de vida e conduzi-los a identificar quais jogos e brincadeiras ou outras práticas corporais fazem parte de sua trajetória. Essa atividade viabilizou conhecer eventos que auxiliam a compreensão do capital social dos estudantes, definido por Bourdieu (1998) como “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento [...]”. Esse movimento potencializa o comprometimento da pesquisa com o fortalecimento da identidade indígena neste território.

Dessa forma, um exemplo dessa fase diagnóstica está demonstrada na atividade a seguir (Figura 21):

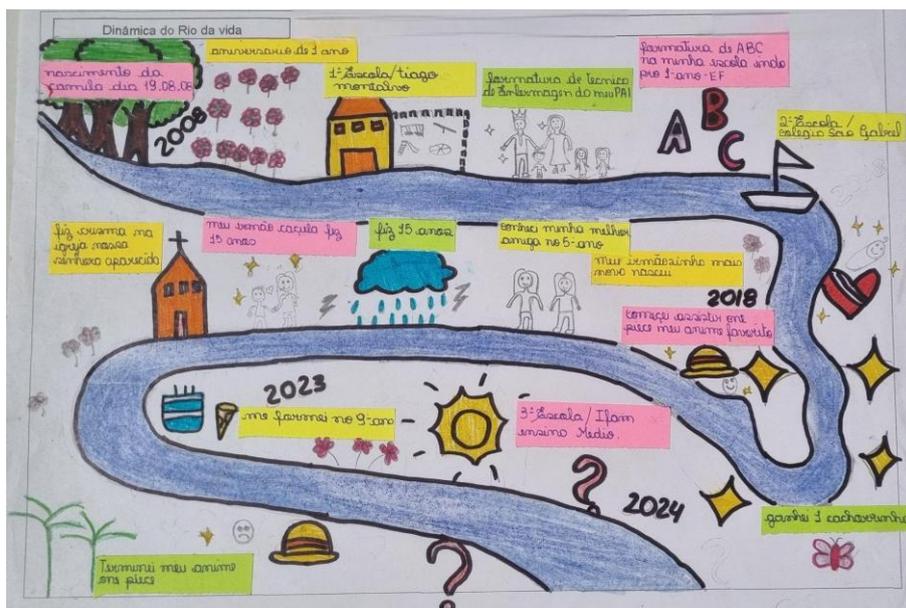


Figura 21: Rio da Vida 2

Fonte: Elaborado pela participante da pesquisa

No próximo exemplo (Figura 22), a estudante demonstra espaços, pessoas e elementos importantes na sua história de vida. A presença religiosa, amigos, série preferida, animal de estimação e conquistas do seu pai como técnico em enfermagem impactam diretamente na visão de mundo desta estudante. A partir disso, a intervenção docente ao considerar os fatores que influenciam nessa perspectiva, pode propor intervenções pedagógicas mais significativas.





identificados de maneiras diferentes, considerando os instrumentos avaliativos utilizados.

Nas apresentações do encontro 3, em grupo de um jogo ou brincadeira indígena, foi possível observar atitudes de liderança e apropriação do conteúdo por parte dos alunos. A participação foi grande, especialmente quando questionados sobre a vivência dos jogos propostos em outros ambientes. Em comparação com aulas anteriores, houve um maior envolvimento dos estudantes, demonstrando um crescimento no interesse e na identificação com o tema. Na vivência das brincadeiras propostas pelos discentes, o espaço a ser utilizado ficou a critério dos alunos, demonstrando a eles que a educação física, bem como as práticas corporais não são limitadas a um determinado espaço como a quadra ou uma academia. Assim como demonstrado nas imagens a seguir (Figuras 23, 24 e 25).



Figura 23: Brincadeira Gemerson

Fonte: Acervo da autora (2024)



Figura 24: Brincadeira bandeirinha/barra bandeira

Fonte: Acervo da autora (2024)



Figura 25: Arranca mandioca/Puxa cuia

Fonte: Acervo da autora (2024)

No encontro 4, os alunos foram instigados a refletir sobre o conceito de Bem Viver e sua aplicabilidade à realidade deles “*Pessoal, o que é o bem viver para vocês? O que vocês acreditam que seja?*” (Diário de campo). Houve uma participação menor em relação às aulas sobre jogos, o que pode estar relacionado à novidade do conceito e ao receio de expressar suas opiniões. Inicialmente, muitos associaram o Bem Viver



a uma perspectiva individual, o que exigiu um aprofundamento nas discussões.

Na participação nos questionamentos do encontro 5 - Contribuição Histórica dos Povos Indígenas foi um ponto forte desta aula, os alunos conseguiram associar práticas corporais do cotidiano amazônico com os esportes olímpicos e evidenciar habilidades que já possuíam. Um aluno comentou: *“Isso daí eu também faço” (Diário de campo)*, demonstrando identificação com as tradições indígenas e reconhecendo sua relevância.

No encontro 6 - Jogos de Combate de Origem Indígena, houve uma relação entre estratégias de lutas sociais e físicas. A adesão foi unânime em todas as turmas, e as discussões abordaram capacidades físicas como força e velocidade. Um exemplo foi a fala de um aluno: *“Professora, não quero ir com a fulana porque ela é muito forte.” (Diário de campo)*. Essa afirmação ilustra a percepção dos estudantes sobre a força física e reforça a importância de trabalhar a equidade de gênero nas atividades corporais.



Figura 26: Jogos de combate 2

Fonte: Acervo da autora (2024)

A apresentação das lendas, no encontro 7, gerou diversas discussões e permitiu a demonstração da cultura indígena por meio de práticas corporais que, muitas vezes, não são enfatizadas nas aulas de Educação Física. Houve discussão



entre termos referentes à cultura indígena e à Educação Física (por exemplo, como já citado no tópico 3.2, a discussão acerca do *dabacuri*). Essa abordagem contribuiu para que os alunos explorassem a expressividade corporal e refletissem sobre o significado das histórias transmitidas oralmente.

No encontro 8 - Jogos de Precisão no Contexto Amazônico, durante a participação nos questionamentos, os alunos puderam reconhecer e relacionar habilidades de precisão com práticas indígenas tradicionais, associando-as a esportes contemporâneos. *"Bora, professora, fazer logo é uma corrida de canoa lá na praia"* (*Diário de campo*), disse um aluno durante a aula. Essa afirmativa demonstra o interesse a partir da aula de Educação Física e evidencia a transformação do conteúdo em algo palpável na realidade local.

Após esta associação, os estudantes identificaram problemáticas de São Gabriel da Cachoeira e as expressaram escrevendo em copos descartáveis para serem os alvos na atividade da zarabatana de papel, alcoolismo, fumo, lixo e queimadas foram alguns dos problemas identificados e expostos pelos discentes.

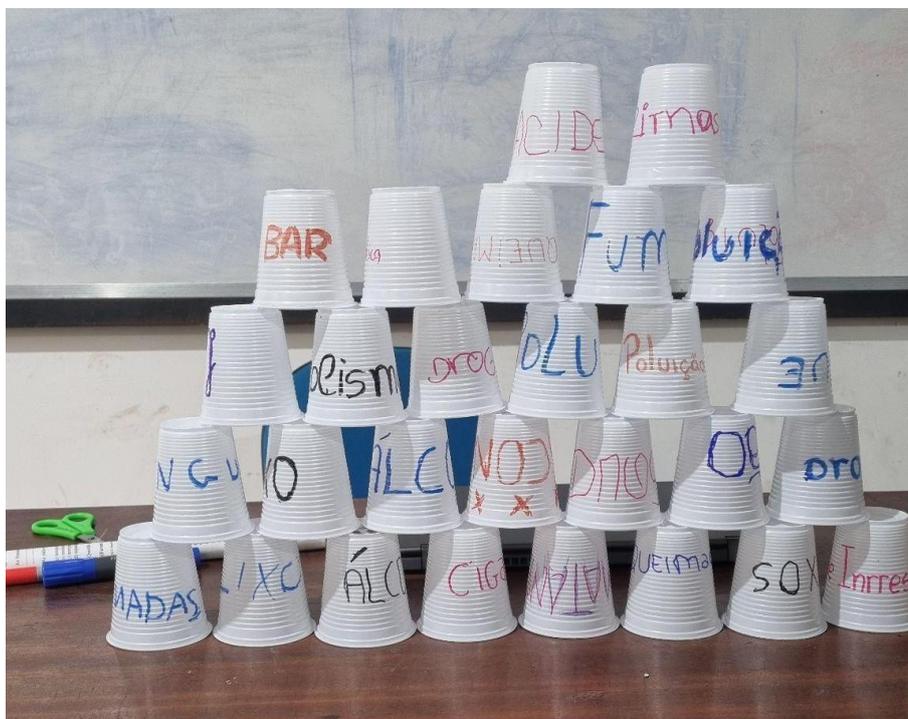


Figura 27: Problemas sociais em São Gabriel da Cachoeira identificados pelos discentes

Fonte: Acervo da autora (2024)



Durante as discussões do encontro 9, identificamos o futebol como uma modalidade popular nas comunidades indígenas. Além disso, os alunos conseguiram relacionar essa e outras modalidades ao ambiente em que são praticadas, seja no contexto urbano ou na natureza. No encontro 10 - Futebol e a Representação Étnica (Continuação), o interesse dos meninos foi maior que o das meninas, embora todos tenham participado. Utilizamos jogos reduzidos de invasão como forma de evidenciar e problematizar essa modalidade.

A partilha de conhecimentos foi um destaque no encontro 11° sobre os brinquedos indígenas. Alunos que, geralmente, não costumavam participar demonstraram engajamento e apropriação do conteúdo por meio da apresentação dos brinquedos indígenas.

No encontro 12, a partir da discussão da relação das práticas corporais com o conceito de bem viver e suas contribuições, propomos uma roda de conversa a fim de identificar outras práticas, projetos e novas intervenções, nesta ocasião, os discentes propuseram projetos de jogos inclusivos, clube de leitura, projeto de música, mais jogos e brincadeiras, projetos esportivos, atividades artísticas em geral e aula de primeiros socorros e defesa pessoal. Além disso, ao serem questionados sobre a relação entre o Bem Viver e as práticas corporais, os discentes apresentaram as seguintes percepções, exemplificadas em algumas frases proferidas durante as aulas:

*“Elas proporcionam um ambiente de interação e convívio saudável”.*

*“As práticas corporais intrinsecamente ligadas ao bem viver, contribuindo para físico e mental”.*

*“As práticas corporais contribuem significativamente para o físico, reduzindo o estresse, estimulando a sociabilidade e interação social, contribuem para o desenvolvimento pessoal, autoconhecimento e qualidade de vida”.*

*“Eles buscam o equilíbrio entre as pessoas que jogam”.*

Fonte: Questionário avaliativo do encontro 12 (2024)



Os dados apontam indícios de que os alunos começaram a ver as práticas corporais como algo vinculado ao Bem Viver, remetendo a aspectos físicos e sociais do desenvolvimento humano.

O 13º encontro foi a concretização da avaliação da aula 7, em formato de festival em que os alunos apresentaram as lendas e histórias locais que pesquisaram. Duas equipes apresentaram a história da Ilha Adana (Figura 29), sob perspectivas diferentes. Algo interessante foi o destaque para a ilha para além de um ponto turístico, mas como parte da história de São Gabriel da Cachoeira.



Figura 28: Ilha Adana  
Fonte: Moreira, João. *Ilha Adana*. 2024.

Em seguida, a História da Cobra Boiúna foi explorada em diferentes perspectivas por dois grupos. As apresentações também destacaram a força e o mistério dessa serpente amazônica, guardiã das águas.



Figura 29: História da Cobra Boiuna

Fonte: Acervo da autora (2024)

A Lenda do Boto Cor de Rosa, também apresentada por mais de um grupo, foi contada de formas distintas, trazendo interpretações variadas sobre a figura encantadora do boto, que se transforma em um rapaz para conquistar as mulheres ribeirinhas. Durante as apresentações, um dos professores convidados destacou que, no atendimento médico em comunidades indígenas, a chamada “gravidez do boto” é um aspecto considerado e está relacionada a fatores psicológicos. Essa observação ressalta a importância de que, independentemente da área de atuação profissional, o contexto cultural deve ser levado em consideração no atendimento e na compreensão das realidades locais.



Figura 30: Ensaio da História do Boto Cor de Rosa

Fonte: Acervo da autora (2024)

Através da Lenda do Boto Cor de Rosa, são representadas diferentes situações sociais, como casos de filhos nascidos em decorrência de abuso sexual, gestações consideradas misteriosas e até mesmo a insatisfação sexual no casamento. Nessas narrativas, a responsabilidade por essas circunstâncias recai simbolicamente sobre a figura do boto, evidenciando como elementos culturais podem atuar na construção de explicações para questões sensíveis dentro das comunidades (Junior; Gonçalves; Ceccarelli, 2021).



Figura 31: Apresentação sobre o Boto Cor de Rosa

Fonte: Acervo da autora (2024)

Os alunos também destacaram uma perspectiva em que o boto é compreendido como parte da história e dos elementos que mantêm o equilíbrio na natureza. Em uma das narrativas apresentadas, o enredo conta a história de um pai que descobre que sua filha foi “emprenhada” pelo boto e, em resposta, decide matá-lo. Após esse ato, a comunidade enfrenta uma grande seca, interpretada como uma espécie de castigo pela morte do boto. A mensagem transmitida foi de que o boto não deve ser morto, pois desempenha um papel fundamental na natureza, mas, ao mesmo tempo, é necessário ter cautela em relação a ele.

A programação também incluiu a Lenda do Mapinguari, que descreve a criatura guardiã das florestas, associada à proteção ambiental.



Figura 32: Representação do Mapinguari no Festival

Fonte: Acervo da autora (2024).

Outras histórias apresentadas foram a Origem da Maniva, que relatou como um integrante da tribo Baré descobriu a mandioca, alimento essencial para a cultura local. Em seguida, a Lenda da Iara apresentou a mãe d'água como defensora dos rios e do ambiente aquático contra ações humanas prejudiciais. Além disso, a Origem da Etnia Tariana - Os Filhos do Trovão explicou a criação dos povos, dos elementos naturais e a formação das terras no contexto cultural dessa etnia, evidenciando sua visão de mundo. Por fim, foi apresentada A História do Sol, encerrando o ciclo de narrativas compartilhadas em aula.



Figura 33: História da Etnia tariana

Fonte: Acervo da autora (2024)

Por fim, o questionário final revelou que os alunos relacionaram o Bem Viver à saúde e às interações sociais. As citações a seguir exemplificam algumas das falas dos alunos:

*A relação deles com o bem viver é que a prática tanto de danças e esportes e etc. É que eles ajudam de maneira psicológica, física, espiritual e social e deixam alguém se sentir bem e é isso a relação entre eles (participante Mário Baniwa)*

*Contribui para a saúde física e mental promovendo o desenvolvimento motor, a coordenação, o equilíbrio e a força, incentivam a socialização e o trabalho (participante Iara Melgueiro).*

*Contribuem para o bem viver ao processo de saúde, bem estar, socialização e equilíbrio emocional, essenciais para uma vida plena e saudável.*

Fonte: Questionário final

Esse resultado indica uma compreensão ampliada do conceito de saúde, que vai além do bem-estar físico, incluindo também aspectos emocionais, espirituais, culturais e coletivos. O conceito de Bem Viver é mais do que uma definição cognitiva, é uma filosofia de vida que deve ser aplicada em diversos contextos para ser



compreendida. Durante este microciclo, os alunos mostraram progresso na compreensão desse conceito, embora alguns ainda continuassem a o associar ao bem-estar numa perspectiva individual, em que a saúde é vista como um estado pessoal. No entanto, a maioria dos alunos começou a relacioná-lo a uma concepção mais ampla, aproximando-se de uma visão coletiva e integrada.

#### 4.3. PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Durante as discussões, os alunos associaram as brincadeiras a sentimentos como alegria, interação, liberdade e criatividade, destacando a importância da conexão emocional com as atividades propostas. Palavras como “aventura”, “estratégia” e “defesa” também apareceram, evidenciando que os jogos tradicionais despertam o interesse e estimulam a participação ativa dos alunos. Além disso, reflexões como “lembrar dos amigos” e “libertação da criança interior” demonstram que os estudantes veem os jogos como uma forma de resgatar memórias e criar vínculos sociais (Questionário diagnóstico, 2024).

Nas aulas, houve situações de conflito, especialmente quando as decisões precisavam ser tomadas em grupo. Nessas ocasiões, a mediação foi essencial para auxiliar os alunos a chegarem a um consenso. A afirmação “*não é a maioria que decide, é um consenso*” (diário de campo) gerou certo desconforto entre os estudantes, evidenciando a dificuldade em construir decisões coletivas de forma dialogada. No entanto, foi reforçada a importância de cada um expor suas ideias e inquietações, garantindo que as escolhas da equipe fossem fruto de um debate participativo e não apenas da vontade da maioria.

Essa abordagem está intrinsecamente relacionada ao conceito de Bem Viver, no qual todos devem ser valorizados, independentemente de seu papel dentro de determinado contexto. A valorização do coletivo sobre as imposições da maioria reflete a busca por harmonia e equilíbrio nas relações, promovendo um ambiente em que a escuta, o respeito e a cooperação são fundamentais para a tomada de decisões.



A proposta de iniciar as atividades a partir de um contexto local, seguida da introdução de conceitos por meio de jogos e brincadeiras, possibilitou a participação unânime dos alunos, com exceção daqueles que estiveram ausentes por questões de saúde. Nas atividades trazidas pelos próprios estudantes, as discussões foram mais intensas, o que pode indicar um maior conforto para o diálogo quando os temas surgem a partir de suas próprias vivências e percepções.

Vale destacar que esse processo indica uma mudança na postura dos discentes ao longo das aulas, uma vez que, no início, a participação nos questionamentos era mais tímida. Um aspecto fundamental foi a criação de um ambiente seguro para a troca de ideias, sempre reforçando que o erro faz parte da aprendizagem e que aquele era um espaço de partilha. A frase “a gente só aprende a jogar, jogando” (diário de campo) foi constantemente lembrada, incentivando os alunos a se expressarem sem receio e a construir conhecimento de forma colaborativa. Além disso, foi enfatizado que falar sobre a própria cultura se torna mais natural quando se reflete sobre ela, permitindo que os estudantes reconheçam e valorizem suas vivências dentro do processo educativo.

O Festival de Contos e Lendas do Rio Negro representou uma adaptação do planejamento, demonstrando flexibilidade do plano de ensino ao ser incorporado ao longo do processo pedagógico. Essa atividade possibilitou a identificação da aplicação dos conceitos e vivências trabalhados ao longo das aulas, ampliando as formas de expressão dos discentes. A diversidade de histórias, os debates entre os alunos e as interações entre professores transcenderam os limites da sala de aula e da disciplina de Educação Física.

Inicialmente, o festival foi concebido dentro do contexto da Educação Física, sem a intenção direta de envolver outras disciplinas, apesar do reconhecimento de suas possibilidades e potencialidades interdisciplinares. No entanto, sua realização gerou conexões espontâneas com outros componentes curriculares, ampliando os horizontes do ensino e incentivando novas ideias.

Por outro lado, o festival, assim como as demais atividades desenvolvidas, demonstrou que o ensino é um processo dinâmico, no qual novas possibilidades



surtem continuamente ao longo da prática pedagógica. Essa experiência reforça a importância da flexibilidade no planejamento e da valorização das interações no ambiente escolar.

#### 4.4. REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DISCENTE: A ATIVIDADE DE ESTUDO EM QUESTÃO

Assim como o trabalho docente, o trabalho discente desenvolvido na atividade de estudo revela a colaboração realizada na zona de desenvolvimento iminente (Vygotsky, 2003). Como já observado, o trabalho docente de antecipar o desenvolvimento foi essencial para guiar o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Logo, o estudo deve estar pautado numa educação para a autonomia e não uma educação bancária (Freire, 2022).

O movimento de reflexão e ressignificação ao longo das atividades possibilitou uma ampliação da compreensão dos estudantes sobre o conceito de Bem Viver. No início do processo, quando questionados sobre seu significado, os alunos o associavam a uma perspectiva individualizada e desvinculada do contexto comunitário. No entanto, após as ações desenvolvidas na atividade de estudo, o conceito foi mais bem compreendido e passou a ser uma base para futuras reflexões e produções. Essa evolução na compreensão do Bem Viver reflete a relevância de estratégias pedagógicas que dialogam com a realidade dos estudantes. Dessa forma, observa-se que a atividade de estudo para os alunos do IFAM faz sentido porque valoriza sua cultura.

A dificuldade de adaptação dos alunos indígenas ao ensino médio é um movimento que evidencia as fragilidades de compreensão do papel da escola na formação dos indivíduos. Essa transição exige dos alunos não apenas um amadurecimento acadêmico, mas também a construção de uma nova relação com o conhecimento e com o ambiente escolar. Pautar uma educação humanizadora nesse contexto indica reconhecer essas barreiras e, assim, criar facilitadores para que os alunos pudessem observar a sua atividade de estudo como algo fazendo sentido.



Na Educação Física, esses desafios se tornam ainda mais evidentes, pois há a necessidade de ampliar a percepção dos alunos sobre os objetos de conhecimento dessa área, que vão além da prática esportiva (Bracht, 2023). É fundamental ensiná-los a reconhecer e compreender os diferentes aspectos que compõem a Educação Física, desde seus fundamentos teóricos até suas implicações na vida cotidiana, na política e em diversos espaços sociais. Instigar essa reflexão e ampliar a visão dos estudantes sobre a Educação Física como um campo de saberes contribui para que eles percebam sua importância na construção da cidadania, na promoção da saúde e no desenvolvimento de uma sociedade mais crítica e ativa.

Para que os alunos aprendessem sobre o Bem Viver, foi necessário construir um caminho dentro do contexto da Educação Física, evidenciando como as práticas corporais estão presentes na sociedade e o que elas representam. Esse processo exigiu uma abordagem que fosse além da execução de movimentos, promovendo reflexões sobre os significados culturais, políticos e sociais das práticas corporais. Nesse sentido, o ensino desenvolvimental possibilitou a formação do pensamento teórico e crítico através da atividade de estudo. Os alunos estiveram envolvidos em tarefas de estudos no decorrer das aulas (Libâneo, 2023).

Essa abordagem permitiu enxergar o ensino desenvolvimental como uma estratégia contínua de estruturação do trabalho discente, possibilitando a reconstrução de conceitos por meio das seis ações de Davydov (Freitas; Libâneo, 2022). Para além de apenas transmitir informações, essa perspectiva incentivou um aprendizado ativo, aguçando a curiosidade e estimulando a capacidade de arriscar-se e aventurar-se com as experiências em sala de aula (Freire, 1996).

Um exemplo desse processo pode ser observado na compreensão das regras esportivas ou das leis já estabelecidas socialmente. Em vez de simplesmente assimilar essas normas como algo fixo e imutável, foi possível utilizar o jogo como um espaço de experimentação, no qual os alunos simularam o caminho até a sua elaboração. Isso os levou a entender não apenas o que são essas regras, mas porque elas existem e como foram construídas (Bracht, 2023).



No movimento de estudar, os alunos puderam propor adequações, refletir sobre a aplicabilidade das regras em diferentes contextos e até sugerir novas possibilidades. Para as populações indígenas, esse movimento é ainda mais necessário, pois permite ressignificar não apenas os conceitos já consolidados socialmente, mas também enxergar a própria cultura como essencial para si e para outras pessoas. Ao reconhecerem a importância dos seus saberes e práticas tradicionais dentro do ambiente escolar, os alunos indígenas podem fortalecer sua identidade e compreender que sua cultura não deve ser vista apenas como um conhecimento periférico, mas como um conhecimento legítimo e valioso para a sociedade como um todo (Grando; Stroher, 2021).

Esse processo reforça a ideia de que as diferenças culturais não são barreiras, mas oportunidades para enxergar os problemas de formas distintas e encontrar novas soluções. Muitas questões naturalizadas podem ser ressignificadas quando analisadas a partir de outros olhares, permitindo diálogo e diferentes formas de conhecimento.

Krenak (2022) trata essas diferenças como oportunidades de explorar outros mundos. Ao vivenciar alianças afetivas, o indivíduo reconhece a si como uma pessoa capaz de gerar afetos e sentidos, em um fluxo contínuo:

Esse movimento não reclama por igualdade, ao contrário, reconhece uma intrínseca alteridade em cada pessoa, em cada ser, introduz uma desigualdade radical diante da qual a gente se obriga a uma pausa antes de entrar: tem que tirar as sandálias, não se pode entrar calçado. Assim eu escapei das parábolas do sindicato e do partido [...] e fui experimentar a dança das alianças afetivas, que envolve a mim e uma constelação de pessoas e seres na qual eu desapareço: não preciso mais ser uma entidade política, posso ser só uma pessoa dentro de um fluxo capaz de produzir afetos e sentidos. Só assim é possível conjugar o *mundizar*, esse verbo que expressa a potência de experimentar outros mundos, que se abre para outras cosmovisões e consegue imaginar *pluriversos* (KRENAK, 2022, p. 42, grifos nossos).

As ideias krenakianas apontam para a possibilidade de abrir caminho para outras cosmovisões, assim, imaginando pluriversos. Ou seja, trata-se do ato de mundizar, o que significa a potência de experimentar outros mundos. Conforme observado no diagnóstico, são diversas as etnias que compõem o grupo de alunos.



Assim, foi assumido que o aprendizado dos saberes indígenas não era algo limitado a uma única perspectiva.

Para viver e aprender em comunhão com os outros, os alunos percorreram o processo de estudo por 36 objetivos (conceituais, procedimentais e atitudinais) nos 12 encontros descritos no plano de ensino (Apêndice I). Pode-se afirmar que eles contribuíram para que os alunos alcançassem o objetivo geral da unidade, que é compreender o Bem Viver como filosofia de vida e sua relação com as práticas corporais por meio dos jogos e brincadeiras indígenas.

Um exemplo da aplicação cotidiana de uma tarefa de estudo foi o Rio da Vida que, por sua vez, possibilitou que os alunos refletissem sobre momentos importantes que constituem quem são. Nos desenhos apresentados, foi possível identificar tanto a presença quanto a ausência familiar, bem como a escola enquanto promotora de experiências marcantes. Além disso, outros ambientes sociais, como a igreja, o hospital e o próprio rio, surgiram como elementos significativos na trajetória dos estudantes, sendo o rio, em especial, um protagonista em diversas experiências vividas (Oliveira, 2023).

Já as atividades em grupo e aulas de experiências corporais trouxeram à tona desafios importantes, como conflitos interpessoais e a necessidade de lidar com diferenças físicas, de compreensão e de perspectivas. Esse contexto evidenciou não apenas as dificuldades enfrentadas, mas também as oportunidades de aprendizado coletivo e de fortalecimento das relações dentro da sala de aula. Como aponta Krenak (2022), vemos que é um processo de mundizar e reconhecer as diversas cosmovisões e perspectivas.

Outra tarefa de estudo remeteu às apresentações do festival que se mostraram um recurso que permitiu aos alunos estruturarem e expressarem seus conhecimentos sobre os temas abordados. Ao longo das aulas, essa estratégia foi sendo construída tornando-se um meio eficaz para consolidar reflexões sobre o Bem Viver e sua relação com as práticas corporais.

A tarefa de estudo vinculada às lutas indígenas levou os alunos a se apropriar e valorizar elas enquanto manifestações culturais que extrapolam a sala de aula. Foi possível perceber um certo entendimento dessas questões e uma mudança qualitativa



na postura dos alunos durante as aulas. No entanto, trata-se de um processo contínuo, que exige maior aprofundamento e acompanhamento ao longo do tempo.

Com relação à tarefa de estudo sobre os saberes locais e as práticas esportivas, não foi possível estabelecer uma relação direta entre os jogos e brincadeiras indígenas com os esportes olímpicos. No entanto, os alunos identificaram habilidades inerentes ao contexto amazônico nos esportes olímpicos, como a canoagem e o tiro com arco, que possuem fortes ligações com a cultura indígena.

As tarefas de estudo de confeccionar brinquedos da cultura indígena e elaborar um podcast sobre uma lenda ou conto indígena e sua relação com o Bem Viver foram impactadas pela seca dos rios. Isso limitou o aprendizado dos alunos, assim como criou dificuldades para o trabalho da professora. Diante disso, se criou com os estudantes o entendimento de flexibilizar aquilo que havia sido planejado, garantindo que os desafios externos não comprometessem a essência e o objetivo geral da unidade de ensino. É necessário sempre, revisar e reavaliar como e se esses objetivos foram de fato internalizados, embora no período da pesquisa esse movimento tenha sido feito de maneira contínua e comprovada por meio das avaliações.

É importante destacar que, mesmo em um contexto em que os estudantes são predominantemente indígenas, as diferenças étnicas estão presentes e precisam ser contextualizadas. Além disso, os alunos não indígenas também devem se sentir parte do processo educativo, valorizando a diversidade evidenciada nas atividades. Quando o aluno reconhece no outro a possibilidade de aprendizado, ele vivencia, de fato, a evidência de uma educação intercultural crítica (Grando; Stroher, 2021). Nesse sentido, a fala do participante *Cauê* reforça essa perspectiva, quando diz que a cultura indígena: *“Tem que ser abordada com respeito e diversidade, sempre aprendendo uns com os outros sobre a cultura de cada tribo”* (Questionário).

Promover um ensino que valorize essa cultura é também reconhecer nas pessoas os costumes e saberes tradicionais que elas possuem, assim como afirma a participante *Helena Baniwa* quando questionada de que maneira a cultura indígena tem que ser trabalhada na escola: *“De uma forma com que os pais possam conhecer a si próprios, oferecendo aos alunos condições para estar em contato com as tradições de seus pais”* (Questionário). A participante enfatiza a importância da figura



familiar no processo de aprendizagem e evidencia que o conhecimento transcende as limitações da escola. Assim, é evidenciado a importância de uma educação ancestral (Krenak, 2022).

Falar sobre o fortalecimento da identidade está diretamente relacionado à reflexão sobre si mesmo. Ao propor o ensino desenvolvimental nesse contexto e indagar os alunos sobre as brincadeiras e experiências marcantes em suas vidas, o processo permitiu a eles a externalização das memórias e do pensamento abstrato, o que favoreceu a construção de símbolos (Davydov apud Libâneo; Freitas, 2022).

Esses símbolos, ressaltados nas primeiras aulas, evocaram determinada motivação e estimularam a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física. Baseadas nos jogos e brincadeiras indígenas e nos questionamentos realizados em aula, as atividades demonstraram um envolvimento considerável dos alunos, especialmente quando foram associadas às suas vivências culturais e afetivas. Essa motivação interferiu positivamente no processo: por um lado o desenvolvimento do conceito de Bem Viver através de práticas corporais associadas aos sentimentos de alegria e divertimento (Questionário diagnóstico) e por outro o planejamento docente em ação em uma perspectiva do ensino desenvolvimental.

Por fim, cabe ressaltar uma questão de Davydov (apud Freitas; Libâneo, 2022) do porquê a gente aprende a pensar teoricamente. A resposta aponta que o pensamento teórico contribui para a pessoa se orientar no mundo. Ou seja, parafraseando Santos (2008), trata-se de um conhecimento prudente para uma vida decente. Os saberes de origem indígena, inclusive no conceito de Bem Viver, nos trazem uma ética para ser e estar no mundo (Krenak, 2022). Os alunos, a partir da atividade de estudo, foram levados a ascender ao pensamento teórico do Bem Viver, não apenas como uma tarefa cognitiva, mas, como uma ética para viver coletivamente. Isso foi materializado nos aprendizados sobre os jogos e brincadeiras indígenas nas aulas de Educação Física.



## 5. OS LEGADOS DO RECURSO EDUCACIONAL

### 5.1. MATERIALIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DESENVOLVIMENTAL DOS JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS PARA O BEM VIVER

O caderno pedagógico MUSARAI<sup>12</sup>: uma sequência pedagógica sobre os jogos e brincadeiras indígenas no ensino médio foi organizado em cinco seções, que buscam oferecer aos professores do Ensino Médio uma proposta de trabalho com jogos e brincadeiras indígenas, articulando o conceito de Bem Viver às práticas pedagógicas em Educação Física.



Figura 34: Capa do Caderno Pedagógico  
Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

O nome deste recurso educacional, Musarai, vem do Nheengatu, língua da família tupi-guarani falada por diversas comunidades indígenas do médio e alto rio Negro. Musarai significa "brincar", e remete a principal ideia desse projeto, com foco

---

<sup>12</sup> musarai (v.) – brincar



no fortalecimento da identidade através da tematização e o ensino de práticas e lutas indígenas (Navarro, 2011).

Ao longo deste material, os jogos e brincadeiras indígenas apresentados pelos discentes, bem como a sequência pedagógica que os tematiza para o Bem Viver, são compreendidos como ferramentas pedagógicas que possibilitam o ensino, a valorização das memórias, tradições e modos de vida indígenas, fortalecendo o vínculo dos alunos com sua identidade cultural.

Investigar se a tematização e o ensino dos jogos e brincadeiras na Educação Física podem contribuir para o desenvolvimento de conceitos é uma questão que emerge da necessidade de aproximar os conteúdos dessa disciplina de uma educação para a vida.

Este caderno pedagógico é o resultado de uma reflexão inconclusa (conforme a perspectiva Freireana) sobre a prática docente na Educação Física para o bem viver, pois se trata de um material em constante construção. Sua aplicação no fazer pedagógico possibilitará novas interpretações e aprimoramentos contínuos, tornando-se um instrumento vivo e dinâmico no processo educativo. Nele, os jogos e brincadeiras indígenas são tematizados como ferramenta pedagógica, fundamentada em uma cosmovisão indígena e no ensino desenvolvimental. A tematização dessas práticas se configura como uma estratégia que resgata as origens dos indivíduos, possibilitando a partilha de memórias, sejam elas boas ou ruins, e promovendo uma ressignificação das experiências vividas.

E ao reconhecer os alunos como protagonistas dessas memórias, a proposta busca valorizar suas vivências, costumes, brincadeiras, músicas e danças, fortalecendo os laços familiares e comunitários. Dessa forma, a aprendizagem se potencializa a partir das histórias de vida, estabelecendo um vínculo entre a educação formal e os saberes tradicionais, promovendo uma formação para a vida.

A sistematização do planejamento e dos resultados desta pesquisa por meio do caderno pedagógico representa um registro prático que poderá ser consultado em futuras pesquisas e intervenções pedagógicas. Esse material não apenas documenta a proposta desenvolvida, mas também abre caminho para aprimoramentos e novas



reflexões, permitindo a evolução do pensamento científico a partir do problema de pesquisa levantado neste estudo.

Para os alunos, este material evidencia uma dimensão temporal, uma vez que os jogos e brincadeiras mencionados podem, com o tempo, tornar-se desconhecidos ou, ao contrário, ressignificar-se como memórias de um ensino em que as experiências de vida integraram a construção de conceitos. Dessa forma, o caderno pedagógico não apenas registra práticas culturais no momento presente, mas também possibilita reflexões sobre a passagem do tempo e a valorização das vivências na aprendizagem.

## 5.2. MUSARAI: UMA SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA SOBRE OS JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO

O caderno pedagógico foi organizado em cinco seções, essa divisão foi construída para facilitar o cotidiano do professor de Educação Física e qualquer outro profissional que queira utilizá-lo em suas aulas. A sequência pedagógica descrita nele foi aplicada e permitiu que os discentes refletissem sobre suas vivências no ambiente escolar e ao aprender sobre as discussões sociais relacionadas aos povos indígenas.

Na primeira seção, Apresentação da Metodologia, tem como objetivo introduzir a camada conceitual que fundamenta o caderno. Nele, está descrita a abordagem metodológica adotada ao longo do processo de ensino, esclarecendo como os jogos e brincadeiras indígenas foram trabalhados de forma a promover o desenvolvimento integral dos alunos e facilitar a compreensão do conteúdo pelo leitor.

Na segunda seção, Jogos e Brincadeiras Indígenas Apresentados pelos Discentes, é apresentada uma compilação das atividades exploradas durante as aulas. Esse capítulo traz uma descrição detalhada dos jogos e brincadeiras trazidos pelos próprios alunos, ressalta a valorização da cultura indígena local e a importância de dar voz aos discentes nesse processo educativo.



Figura 35: Elementos textuais e visuais do Caderno Pedagógico  
Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Na terceira seção, Estratégias Didático-Pedagógicas Utilizadas nas Aulas de Educação Física para o Ensino Médio, são abordadas as práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula, destacando os métodos utilizados para tornar o ensino mais significativo e atrelado às vivências dos estudantes. São apresentados exemplos de sequências pedagógicas, dinâmicas e atividades que promovem o aprendizado de forma crítica e reflexiva.

Já na quarta seção, Avaliação em Educação Física, foi alçada uma discussão sobre os instrumentos e critérios utilizados para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos. Essa seção traz reflexões sobre formas de avaliação que considerem não apenas o desempenho físico, mas também o envolvimento, a cooperação e a compreensão dos valores associados às práticas culturais indígenas e ao Bem Viver.

Na quinta seção, Plano de Ensino e Documentos Pertinentes, são disponibilizados os planejamentos utilizados durante a execução do projeto e outros documentos auxiliares para outros professores que desejarem replicar as práticas descritas no caderno pedagógico.



Essa estrutura busca promover reflexões sobre a importância da valorização das culturas indígenas e sua relação com a formação de sujeitos críticos e conscientes em prol de uma educação transformadora.



## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das problemáticas sobre um ensino descontextualizado em relação às especificidades de São Gabriel da Cachoeira, este estudo investigou como a tematização e o ensino dos jogos e brincadeiras indígenas podem se constituir em uma estratégia didático-pedagógica de uma Educação Física para o bem viver. Isso considerou seu potencial intercultural e sua capacidade de tematizar conceitos por meio das práticas corporais. Inclusive, este estudo evidenciou um compromisso com o fortalecimento das identidades indígenas por meio da identificação, descrição e análise de uma didática que vai além da simples memorização de conteúdo, mas que esteve engajada no desenvolvimento do pensamento teórico e crítico dos discentes.

Os principais resultados deste estudo foram organizados em duas grandes categorias. Na primeira, encontra-se o trabalho docente, materializado como atividade de ensino. Foi elaborado um plano de ensino com 13 encontros, baseado nas seis ações de Davydov para a organização da atividade de estudo. A partir deste planejamento, desenvolveram-se episódios de ensino vivenciados nas aulas de Educação Física ministradas pela professora. O planejamento também foi observado como um recurso generalizado de resistência, pois, ao tematizar esses jogos, alinhou-se a uma perspectiva decolonial, fortalecendo os vínculos com a cultura local.

Na segunda categoria, destaca-se o trabalho discente, materializado como atividade de estudo. A avaliação diagnóstica revelou que 97% dos participantes se autodeclararam indígenas, pertencentes a 12 etnias diferentes, e associaram a prática dos jogos e brincadeiras a sentimentos de felicidade e divertimento. As brincadeiras mais populares entre os estudantes incluíram esconde-esconde, pega-pega/pira, tacobol, amarelinha e queimada. Além disso, em momentos de partilha de saberes, foram experimentadas brincadeiras como arranca mandioca/puxa cuia, bandeirinha, passarinho na árvore, guerra de balão, sete pecados, polícia e ladrão, tacobol, garrafão e peteca.

Paralelo a isso, os indícios de aprendizagem demonstraram que os estudantes valorizam o trabalho com a cultura indígena na escola, mas enfrentaram dificuldades



para sugerir brincadeiras indígenas tradicionais nas aulas de Educação Física. Assim como identificado por Reis (2021), observou-se um distanciamento dos adolescentes em relação a essas brincadeiras, além de um desconhecimento do conceito de Bem Viver. Também ficou evidente que essas práticas são influenciadas por outras culturas presentes no contexto dos participantes, o que reforça a necessidade de tematizar e ensinar jogos e brincadeiras indígenas como forma de fortalecer a cultura local e as referências histórico-culturais, essenciais para o Bem Viver dessas populações.

A abordagem dessa pesquisa adotou uma perspectiva de educação intercultural, estruturando o trabalho pedagógico com os saberes indígenas diretamente no planejamento das aulas, em vez de limitá-lo a ações pontuais em datas comemorativas. Como resultado, as respostas ao problema de pesquisa sobre como a tematização e o ensino dos jogos e brincadeiras indígenas podem se constituir em uma estratégia didático-pedagógica de uma Educação Física para o bem viver ficaram materializadas em um caderno pedagógico que apresenta as reflexões e práticas desenvolvidas neste estudo.

Tais práticas possibilitaram a integração de saberes corporais e culturais ancestrais, promovendo o senso de pertencimento e fortalecendo a relação dos estudantes com seus territórios e tradições. Além disso, ao adotar a teoria da salutogênese e o ensino desenvolvimental como referenciais, a prática pedagógica ultrapassou a mera reprodução de conteúdo, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e uma compreensão ampliada da saúde em sua dimensão cultural e coletiva. Essa estratégia, portanto, não apenas resgata e valoriza a diversidade cultural, mas também amplia o alcance da Educação Física como promotora do Bem Viver.

A partir dessa perspectiva de ampliação do alcance da Educação Física como promotora do Bem Viver, também se evidenciou o desafio enfrentado por uma professora não indígena ao ensinar uma filosofia própria dos povos originários a estudantes indígenas inseridos em um contexto urbano. Para superar essa situação, a professora, adotou uma postura reflexiva e investigativa que possibilitou compreender melhor esses conhecimentos e traduzi-los em atividades de ensino.



Essa abordagem contribuiu para a construção de um planejamento estruturado, no qual o ensino desenvolvimental se destacou como um método eficaz para organizar o trabalho docente, enquanto o conceito de Bem Viver foi inserido nas atividades de ensino por meio das vivências dos jogos e brincadeiras tradicionais.

Além disso, dentre as limitações operacionais, destacaram-se eventos naturais, como a seca do rio e a falta de merenda escolar, que impactaram o desenvolvimento das aulas e exigiram o replanejamento e a reorganização de objetivos e tarefas. Além disso, a dupla função de professora-pesquisadora trouxe desafios, como a necessidade de conciliar o ensino com o registro dos dados da pesquisa. Como limitação epistemológica, este estudo não seguiu o padrão original do experimento de ensino desenvolvido pelos pesquisadores russos. Ainda assim, consideramos que o contexto brasileiro demanda adaptações nesses padrões. Neste caso, o foco foi direcionado para um estudo didático, conforme identificado por Freitas e Libâneo (2022), somando contribuições às possibilidades de uma didática crítica baseada no ensino desenvolvimental (Libâneo, 2023).

Para estudos futuros, identificamos o potencial de desenvolver experimentos didáticos interdisciplinares que integrem diferentes áreas do ensino. Outras populações, contextos e conteúdo também devem ser explorados para ampliar o alcance do experimento didático formativo. Assim, o ensino desenvolvimental na Educação Física se apresenta como uma base teórica e didático-pedagógica que contribui para a valorização dessa área.

Em suma, a tematização dos jogos e brincadeiras indígenas consolidou-se como uma estratégia potente para uma Educação Física comprometida com o Bem Viver. Esta abordagem promoveu um ensino inclusivo, significativo e crítico, inserindo a temática indígena de forma estrutural no currículo escolar, em vez de limitá-la a celebrações pontuais. Embora as considerações finais marquem o encerramento deste trabalho, ele se mantém como parte de um processo contínuo de reflexão e aprimoramento, com vistas ao fortalecimento de uma educação transformadora e culturalmente significativa.



## REFERÊNCIAS

ABBONIZIO, A.; GHANEM, E. Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro. v. 42, n. 4, p. 887–901, dez. 2016.

ACOSTA, A. **O bem viver**. Tradução: Tadeu Breda. 1. ed. Berlim: Autonomia Literária, 2016. v. 1

ALBORNOZ, S. G. Jogo e trabalho: do homo ludens, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico De Masi. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 12, n. 1, p. 75, 1 jun. 2009.

ALMEIDA, M. N. de; LISBOA, L. V. A.; MEZZAROBA, C.; OLIVEIRA, V. J. M. de. Os usos da teoria da salutogênese na Educação Física: uma revisão de escopo. **Movimento**, [S. l.], v. 30, p. e30033, 2024. DOI: 10.22456/1982-8918.137792. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/137792>. Acesso em: 28 out. 2024.

ANTONOVSKY, A. The salutogenic model as a theory to guide health promotion. **Health Promotion International**, v. 11, n. 1, p. 11–18, 1996.

AQUINO, R. L. D. Q. T. D.; MENEZES, R. P. Abordagens tradicionais e centradas no jogo para o ensino dos esportes coletivos de invasão: um ensaio teórico. **Conexões**, v. 20, p. e022006, 26 abr. 2022.

BARRETO, R. L. **Wāküsé: trajetórias da educação profissional e tecnológica em São Gabriel da Cachoeira – AM**. Manaus, AM: IFAM, 2023.

BARROS, J. L. DA C.; SOUZA, A. V. DE; SCHWARTZ, G. M. Interfaces e sentidos da aventura na aldeia indígena beija-flor i no município de Rio Preto da Eva no Amazonas. Em: **Lazer e recreação: contribuições no tempo presente e perspectivas de inovação**. Maringá - PR: Clube dos recreadores, 2021. p. 166–192.



BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 1: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Zahar, 1998.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Ijuí: Unijuí, 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 set. 2024.

CALBAZAR, A. **Kumurô: banco tukano**. 1. ed. São Gabriel da Cachoeira: Isa, 2015.

CAMPOS, Y.; KRENAK, A. **Lugares de origem**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

CAMPOS, Yusef; KRENAK, Ailton. **Lugares de origem**. São Paulo: Jandaíra, 2024. 112 p. ISBN 978-65-87113-69-2.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 2, pág. 21-37, 2007.

CARON, M. F.; FERNANDES, H. L.; GARRIDO, D. A lenda de Adana: preservação de patrimônio imaterial em oficina de língua portuguesa. **Revista Ciência em Extensão**, v. 8, n. 3, p. 157–162, 2012.

**Colonizado**. YouTube, , 21 abr. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VilBcsGdYDM>>. Acesso em: 15 jun. 2024

**COSTA, Suzane Lima; XUCURU-KARIRI, Rafael (orgs.)**. *Cartas para o bem viver*. 1. ed. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros arte e café / paraLeLo13S, 2020.



DAVYDOV, V. V. O conceito de generalização teórica e problemas da psicologia educacional. **Estudos em pensamento soviético**, v. 36, n. 3, p. 169–202, 1988

DAVYDOV, V. V. **Problems of developmental instruction: a theoretical and experimental psychological study**. New York: Nova Science Publishers, Inc, 2008.

DIANA, D. **Lenda da Cobra Grande**. Disponível em:  
<<https://www.todamateria.com.br/lenda-da-cobra-grande/>>. Acesso em: 6 fev. 2025.

DORNELLES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. Em: CRAIDY, C. M. (Ed.). **Educação Infantil: Pra Que Te Quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101–108.

FONTANA, Evelline Cristhine; CRUZ, Gilmar. Educação Física e Ensino Desenvolvimental: aproximações possíveis e necessárias. **Praxia-Revista on-line de Educação Física da UEG**, v. 4, p. e2022002-e2022002, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M.; PEREIRA, E. R. O diário de campo e suas possibilidades. **Quaderns de Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 235, 20 dez. 2018.

FREITAS, R. A. M. D. M.; LIBÂNEO, J. C. O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e246996, 2022.

GALATTI, L. R.; REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R.; SEOANE, A. M. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física / UEM**, v. 25, n. 1, p. 153–162, jan. 2014.



GHEDIN, Evandro. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**, p. 225, 2006.

GRANDO, B. S.; STROHER, J. Educação física em diálogo com os saberes dos povos indígenas: contribuições epistemológicas. Em: **Educação física escolar e justiça social: experiências curriculares na educação básica**. Educação Física: formação para o cotidiano escolar. Curitiba, PR: Editora Crv, 2021. p. 49–64.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens - o Jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

IFAM. **Foto de capa IFAM/ Campus São Gabriel da Cachoeira**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo/?fbid=576791997917120&set=a.424034086526246>>. Acesso em: 29 jan. 2025.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **São Gabriel da Cachoeira é o município com maior extensão de áreas protegidas da união**. Disponível em: <<https://site-antigo.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/sao-gabriel-da-cachoeira-e-o-municipio-com-maior-extensao-de-areas>>. Acesso em: 6 fev. 2025.

JUNIOR, D. P. B.; GONÇALVES, R. C.; CECCARELLI, P. R. Sexualidade e mitologia na encantaria amazônica da lenda do Boto: um ensaio psicanalítico. 2021.

KIRK, D.; HAERENS, L. New research programmes in physical education and sport pedagogy. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 7, p. 899–911, 3 out. 2014.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do bem viver**. [s.l.] Bruno Bourrus Magioli Maia, 2020.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia Das Letras, 2022.



KRENAK, A.; CASTRO, E. V. DE. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2023.

KROEF, R. F. D. S.; GAVILLON, P. Q.; RAMM, L. V. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 464–480, 9 jul. 2020.

LEISTERER, Sascha; LAUTENBACH, Franziska; WALTER, Nadja; KRONENBERG, Lara; ELBE, Anne-Marie. Development of a salutogenesis workshop for SPPs to help them, their athletes, and the athlete's entourage better cope with uncertainty during the COVID-19 pandemic. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 2021.

**Lenda do sol - Lendas e mitos**. Disponível em:  
<<https://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/sol/>>. Acesso em: 6 fev. 2025.

LIBÂNEO, J. CARLOS. Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano. Em: **Didática crítica no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimento: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2. ed. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2022.

**Mapinguari - Só História**. Disponível em:  
<<https://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/mapinguari/>>. Acesso em: 6 fev. 2025.

MARTINS, L. M. OS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 130, 1 jan. 2013.

MENDONÇA, Andréa Pereira; RIZZATTI, Ivanise Maria; RÔÇAS, Giselle; FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras de. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? : Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, n. :, p. e211422, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.2114. Disponível em:



<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2114>.  
Acesso em: 9 jan. 2025.

MENDONÇA, C. **Lenda da Iara**. Disponível em:  
<<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/lenda-da-iara>>. Acesso em: 6 fev. 2025.

MENEGAS, Rômulo. Cultura corporal como prática transformadora. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 8, n. 18, 2013.

MILESKI, K. G.; RAMON, P. C. R. GRANDO, Beleni Saléte (Org.). Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. **Praxis Educativa**, v. 7, n. Esp, p. 289–297, 2012.

MILLER, S. Atividade de estudo: especificidades e possibilidades educativas. Em: VALDÉS PUENTES, R.; MELLO, S. A. (Eds.). **Teoria da atividade de estudo (livro II): contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2019. p. 73–95.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

MOREIRA, J. **Fotografia: Ilha de Adana**, 30 ago. 2020. Disponível em:  
<<https://www.flickr.com/photos/presentecotidiano/53557670821/>>. Acesso em: 6 fev. 2025

NAVARRO, E. DE A. **Curso de língua geral: (nheengatu ou tupi moderno) - a língua das origens da civilização amazônica**. 1. ed. São Paulo: PAYM, 2011.

OLIVEIRA, A. A. B. O tema saúde na Educação Física escolar: uma visão patogênica ou salutogênica? Em: KUNZ, E.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Eds.). **Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física e esportes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 241–259.

NEGRINE, A. DA S. Concepção do jogo em Vygotsky: uma perspectiva psicopedagógica. **Movimento**, v. 2, n. 2, 1995.



OLIVEIRA, V. J. M. DE. Um modelo teórico de promoção da saúde para a educação física: a salutogênese em cena. p. 23, 2024.

OLIVEIRA, A. L. FERNANDES DE; SOUZA, P. H. DE. **Experimento didático formativo: a formação do pensamento teórico a partir das relações nucleares sobre o conceito energia**. Produto Educacional (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática)—Jataí: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2023.

OLIVEIRA, V. J. M. D. Jogo como recurso salutogênico: uma análise do filme “A vida é bela”. **Cadernos do Aplicação**, v. 36, 9 nov. 2023.

ORTIGARA, Vidalcir; CORAL, Maurício Abel. Ensino desenvolvimental: uma possibilidade para a superação da perspectiva ontológica realista empírica na área da educação física. **Revista Contrapontos**, v. 16, n. 1, p. 98-116, 2016.

**Pião de tucumã ou de cabaça. Território do Brincar**, 20 mar. 2014. Disponível em: <<https://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras/piao-de-tucuma-ou-de-cabaca/>>. Acesso em: 15 fev. 2025

TUNES, E.; PRESTES, Z. **Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo v.39, n.136, p.285-314, jan./abr. 200.

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. Orientador: Elizabeth Tunes. 2010, 337 folhas. Tese (de Doutorado em Educação) faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Z. R., TUNES, E., & NASCIMENTO, R. (2013). **Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia Histórico-Cultural**. In A. M. Longarezi, & R. V. Puentes 58 (Orgs.), Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos (Livro I, pp. 47-65). EDUFU.

REAL, M. P. C.; SANTOS, A. A. D. Ensino desenvolvimental: uma análise da produção do conhecimento da educação física escolar no Brasil à luz do sistema de



Elkonin-Davídov. **Obutchénie**. *Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, p. 354–377, 1 jun. 2021.

REIS, A. E. S.; SCHWEICKARDT, J. C.; GUEDES, T. R. O. das N.; SANTOS, I. C. P. A. M. dos; MURTA, S. G. Navegando pelo “rio da vida”: a produção do cuidado em situações de urgência e emergência em um território da Amazônia. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 28, e230649, 2024.

REIS, Patricia Rossi. Interculturalidade e sustentabilidade: jogos e brincadeiras indígenas na Educação Física escolar. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2020.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. *Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens*. 2009.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. *Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações*. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 26, n. 02, p. 283-300, 2012.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R.; LEONARDO, L.; LIZANA, C. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo de organizacional sistêmico. **Movimento**, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 227–249, 2013.

SCOLFARO, A.; DIAS, C.; FOIRN (EDS.). **PGTA Wasu: Plano de Gestão Indígena do Alto e Médio Rio Negro**. São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2021.

SILVA, D. NEVES. **Boto-cor-de-rosa**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/folclore/boto-cor-de-rosa.htm>>. Acesso em: 6 fev. 2025.



SILVA, V. R. **Na primeira marcha das mulheres indígenas, território, corpo e identidade estão no centro do discurso.** Disponível em: <[https://www.generonumero.media/reportagens/marcha-mulheres-indigenas/#index\\_2](https://www.generonumero.media/reportagens/marcha-mulheres-indigenas/#index_2)>. Acesso em: 8 fev. 2025.

SOUSA, A. D. DE. **Suicídio na área urbana de São Gabriel da Cachoeira: estudo com autópsias psicossociais.** Manaus, AM: Universidade Federal do Amazonas, 2016.

SOUZA, G. **Dabacuri - Portal Amazônia.** Disponível em: <<https://portalamazonia.com/amazonia-de-a-a-z/dabacuri/>>. Acesso em: 6 fev. 2025.

SPAGNA, J. DI. **Repertório: entenda conceitos da decolonialidade para usar na redação.** Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/dica-cultural/repertorio-entenda-conceitos-da-decolonialidade-para-usar-na-redacao/>>. Acesso em: 8 fev. 2025.

TABOCAL. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/indigena/tabocal.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/indigena/tabocal.pdf). Acesso em: 9 dez. 2024.

**Teko Porã | Excertos conferência Daniel Munduruku - Tempo.** , 7 jun. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BKkOvcJiweM>>. Acesso em: 15 fev. 2025

VASCONCELOS, L. Direitos humanos, violação e negligência em relação aos povos originários no Brasil. **Saber Humano: Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti**, p. 84–97, 26 out. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WERÁ, K. **Tekoá: Uma arte milenar indígena para o bem-viver.** Rio de Janeiro, RJ: Best Seller, 2024.

## APÊNDICE I – PLANO DE ENSINO

### UNIDADE TEMÁTICA: JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS

Prof.<sup>a</sup> Meycyhane Almeida

Série: 1º ano do Ensino Médio Integrado

Turmas: 1º ADM, 1º AGRO e 1º INFO

AULA	TEMA DA AULA	OBJETIVOS	PROCEDIMETOS METODOLÓGICOS	MATERIAIS	AValiação
1	Cultura, corporeidade e natureza	<p>Conceitual: Compreender o conceito de jogos e brincadeiras</p> <p>Procedimental: Discutir a relação dos jogos e brincadeiras com a cultura</p> <p>Atitudinal: Reconhecer os jogos e brincadeiras como ferramenta para o fortalecimento da cultura local</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação do conceito de jogos e brincadeiras;</li> <li>2. Questionamento sobre as vivências relacionadas ao tema.</li> </ol>	<p>Notebook; Projeter; Pincel; Caixa de som.</p>	<p>Participação nos questionamentos durante a apresentação oral do conteúdo</p>
2	Memórias afetivas	<p>Conceitual: Reconhecer nas próprias memórias a presença dos jogos e brincadeiras indígenas</p> <p>Procedimental: Desenhar as práticas corporais indígenas que já vivenciadas</p> <p>Atitudinal: Valorizar os conhecimentos tradicionais</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revisar o conteúdo da aula 1;</li> <li>2. Desenhar um jogo ou uma brincadeira de sua infância.</li> </ol>	<p>Resma de Papel A4 Pincel; Lápis de cor; Borracha; Apontador.</p>	<p>Dinâmica do Rio da Vida</p>
3	Jogos da cultura local	<p>Conceitual: Reconhecer nas próprias memórias a presença dos jogos e brincadeiras indígenas</p> <p>Procedimental: Vivenciar os jogos e brincadeiras indígenas de diferentes contextos</p> <p>Atitudinal: Compartilhar as experiências com os colegas de turma</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revisar o conteúdo da aula 1;</li> <li>2. Compartilhamento de experiências e brincadeiras da infância com os colegas em formato de rodízio;</li> <li>3. Roda de conversa final.</li> </ol>	<p>Materiais solicitados pelos discentes</p>	<p>Apresentação em grupo de um jogo ou brincadeira indígena</p>



**APÊNDICE I – PLANO DE ENSINO**

4	O Bem Viver	Conceitual: Compreender o conceito Bem Viver, sua relação com a saúde e qualidade de vida.	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Revisão da aula 1;</li><li>2. Explicação do Conceito de Bem viver;</li><li>3. Elaboração do Podcast</li></ol>	Celular; Microfone.	Participação nos questionamentos durante a apresentação oral do conteúdo
---	-------------	--	--	------------------------	--

### APÊNDICE I – PLANO DE ENSINO

		<p>Procedimental: Elaborar um podcast sobre uma lenda ou um conto da cultura indígena e sua relação com o bem viver</p> <p>Atitudinal: Refletir sobre os jogos e brincadeiras indígenas e sua relação com o bem viver</p>			
5	Contribuição histórica dos povos indígenas	<p>Conceitual: Relacionar as lutas dos povos indígenas com o bem viver</p> <p>Procedimental: Explicar qual a relação das lutas dos povos indígenas para o bem viver</p> <p>Atitudinal: Apropriar-se das lutas dos povos indígenas para o bem viver</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicação do conceito dos jogos de combate;</li> <li>2. Explicação do conceito de luta social e corporal;</li> <li>3. Diferenciação de luta x briga</li> </ol>	<p>Pincel; Quadro branco</p>	<p>Participação nos questionamentos durante a apresentação oral do conteúdo</p>
6	Jogos de combate de origem indígena	<p>Conceitual: Reconhecer a contribuição das lutas dos povos indígenas para o bem viver</p> <p>Procedimental: Vivenciar jogos de combate de origem indígena</p> <p>Atitudinal: Valorizar as lutas dos povos indígenas brasileiros</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revisão da aula 5;</li> <li>2. Vivência do jogo de combate 1;</li> <li>3. Vivência do jogo de combate 2;</li> <li>4. Roda de conversa final</li> </ol>	<p>Nenhum</p>	<p>Envolvimento nos jogos propostos</p>
7	Contos e lendas do contexto local	<p>Conceitual: Interpretar contos e lendas da cultura local</p> <p>Procedimental: Dramatizar um conto ou uma lenda do contexto local</p> <p>Atitudinal: Cooperar com os colegas para o cumprimento da tarefa</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicação sobre dramatização;</li> <li>2. Divisão dos grupos;</li> <li>3. Elaboração do roteiro; Orientações nos grupos.</li> <li>4. Dramatização.</li> </ol>	<p>Papel; Caneta.</p>	<p>Apresentação de um conto ou lenda do contexto local</p>
8	Jogos de precisão no contexto amazônico	<p>Conceitual: Compreender a relação entre jogos de precisão e as habilidades motoras envolvidas</p> <p>Procedimental: Praticar técnicas de precisão através de uma prática indígena</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicação do conceito de jogos de precisão;</li> <li>2. Identificação dos jogos indígenas que se caracterizam dessa forma;</li> <li>3. Vivenciar a brincadeira com a</li> </ol>	<p>Notebook; Projetor; Folha de papel A4.</p>	<p>Participação nos questionamentos durante a apresentação oral</p>

### APÊNDICE I – PLANO DE ENSINO

		Atitudinal: Reconhecer as habilidades de precisão nas atividades cotidianas e nas manifestações culturais indígenas	4. zarabatana de papel.		
9	O futebol e a representação étnica	<p>Conceitual: Relacionar o futebol com as lutas dos povos indígenas para o bem viver</p> <p>Procedimental: Praticar o futebol como uma modalidade de esporte de invasão e relacioná-las com a invasão de territórios indígenas</p> <p>Atitudinal: Compreender a relação da demarcação dos territórios indígenas com o Bem viver</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revisão da aula 4;</li> <li>2. Divisão dos grupos de modo que cada um represente uma etnia do Alto Rio Negro;</li> <li>3. Explicação o conceito de jogos de invasão;</li> <li>4. Enfatizara a presença do futebol nas comunidades indígenas</li> </ol>	12 Bolas de futebol	Identificar uma atividade cotidiana e relacionar com o meio ambiente
10	O futebol e a representação étnica	<p>Conceitual: Relacionar o futebol com as lutas dos povos indígenas para o bem viver</p> <p>Procedimental: Praticar o futebol como uma modalidade de esporte de invasão e relacioná-las com a invasão de territórios indígenas</p> <p>Atitudinal: Compreender a relação da demarcação dos territórios indígenas com o Bem viver</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Definir os confrontos de partidas de futebol entre as etnias;</li> <li>2. Durante os confrontos os discentes serão desafiados a fazer gol e responder questões sobre o território do município de São Gabriel da Cachoeira, vence a equipe que fizer mais pontos;</li> <li>3. Roda de Conversa Final</li> </ol>	12 bolas de Futebol; Microfone; Caixa de Som.	Execução das atividades propostas durante a aula
11	O brinquedo como componente da cultura	<p>Conceitual: Identificar os brinquedos que fazem parte da cultura local e sua relação com a natureza</p> <p>Procedimental: Confeccionar brinquedos da cultura local</p> <p>Atitudinal: Valorizar os conhecimentos tradicionais</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicação da definição de brinquedo;</li> <li>2. Roda de conversa sobre os brinquedos da região;</li> <li>3. Identificação dos materiais necessários para a confecção dos brinquedos.</li> <li>4. Confeção dos brinquedos</li> </ol>	Nenhum	Confecção do brinquedo



**APÊNDICE I – PLANO DE ENSINO**

--	--	--	--	--	--

### APÊNDICE I – PLANO DE ENSINO

12	Oralidade	<p>Conceitual: Reconhecer as práticas cotidianas que favorecem o bem viver</p> <p>Procedimental: Discutir estratégias que favoreçam o viver</p> <p>Atitudinal: Colaborar no desenvolvimento de práticas que favoreçam o bem viver nos locais que estiver inserido</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discutir como os jogos e brincadeiras indígenas estão presentes no cotidiano;</li> <li>2. Discutir qual sua relação com o Bem viver;</li> <li>3. Discutir como essa temática pode fazer parte das aulas de educação física de maneira estruturada;</li> <li>4. Discutir como os jogos e brincadeiras indígenas podem contribuir para o bem viver</li> <li>5. Destacar uma palavra que defina a execução desta unidade temática</li> </ol>	Papel Caneta	Questionário sobre jogos e brincadeiras indígenas e sua relação com o bem viver
----	-----------	---	---	-----------------	---

## APÊNDICE II - FICHA PARA CATALOGAR JOGOS E BRINCADEIRAS

(Aplicar com os alunos)

Equipe \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

### Jogos e brincadeiras indígenas

PROFª MEYCYHANE ALMEIDA

\_\_\_\_\_  
NOME DA BRINCADEIRA

Participantes

Materiais

Origem

Como brincar

## APÊNDICE III - ROTEIRO PARA ATIVIDADE: FESTIVAL DE TEATRO, DANÇA E CORPOREIDADE

### Apresentação do tema

- Explique a importância das histórias, seres encantados, contos e lendas como parte da cultura de São Gabriel da Cachoeira.
- Destaque o papel das danças tradicionais como uma forma de expressar histórias, emoções e valores culturais.
- Enfatize que a atividade combina dramatização e dança para enriquecer a narrativa.

### Objetivos da atividade

- Interpretar um conto ou lenda da cultura local.
- Dramatizar a história, incluindo uma dança relacionada ao tema.
- Trabalhar em equipe, respeitando a colaboração e a criatividade de todos.

### 1ª Parte: Formação e Planejamento dos Grupos

- Divisão dos grupos:
  - Formem os grupos;
  - Cada grupo escolherá um conto ou lenda local para trabalhar.
- Orientações para a elaboração:
  - Roteiro da dramatização:
  - Dividam os papéis: narrador, personagens e demais atribuições.
  - Estruturem a história em início, meio e fim.
- Dança:
  - Escolham um momento significativo da história para ser representado pela dança (ex.: celebrar, momento de tensão, encerramento).
  - Os movimentos devem transmitir os sentimentos ou mensagens da cena.
- Distribuição de tarefas:
  - Todos devem participar ativamente, seja na dramatização, na dança ou na organização.

### 2ª Parte: Elaboração e Ensaio nos Grupos

- Elaboração do roteiro:
  - Os grupos devem escrever os diálogos, decidir as ações e integrar a dança na história.
- Ensaios:
  - Ensaíem as falas, movimentos e a dança em conjunto.

- Se precisarem de ajudar, solicitar com antecedência.

### 3ª Parte: Apresentação

- Cada grupo terá no mínimo 10 minutos para apresentar e no máximo 15 minutos.
- A apresentação deverá incluir:
- Dramatização da história com falas e gestos.
- Uma dança relacionada ao tema.
- Critérios de avaliação: Criatividade, organização, regionalidade, projeção de voz e corpo, expressão corporal.

### Cronograma (exemplo – 3 turmas com 4 grupos cada, totalizando 12 grupos)

#### Manhã

1. Grupo 1 ADM (15min)
2. Grupo 1 ADM (15min)
3. Grupo 1 INFO (15min)
4. Grupo 3 ADM (15min)
5. Grupo 4 ADM (15min)
6. Grupo 2 INFO (15min)

#### Tarde

1. Grupo 1 AGRO (15min)
2. Grupo 2 AGRO (15min)
3. Grupo 3 INFO (15min)
4. Grupo 3 AGRO (15min)
5. Grupo 4 INFO (15min)
6. Grupo 4 AGRO (15min)

## APÊNCIDE IV - FICHA DE AVALIAÇÃO PARA FESTIVAL DE TEATRO, DANÇA E CORPOREIDADE

**(Convidar outros servidores para participar da atividade)**

Nome do avaliador:

Nome do grupo:					
Critério de avaliação	Não atendeu as expectativas (2,0)	Atendeu parcialmente as expectativas (4,0)	Atendeu as expectativas (6,0)	Superou as expectativas (8,0)	Excedeu amplamente as expectativas (10,0)
Criatividade					
Organização					
Regionalidade					
Projeção de voz					
Expressão Corporal					

Observações:

Nome do grupo:					
Critério de avaliação	Não atendeu as expectativas (2,0)	Atendeu parcialmente as expectativas (4,0)	Atendeu as expectativas (6,0)	Superou as expectativas (8,0)	Excedeu amplamente as expectativas (10,0)
Criatividade					
Organização					
Regionalidade					
Projeção de voz					
Expressão Corporal					

Observações:

## APÊNDICE V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

### CONVITE

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa "**Tematização e Ensino dos Jogos e Brincadeiras Indígenas como Estratégia Didático-Pedagógica de uma Educação Física para o Bem Viver: Uma Experiência em São Gabriel da Cachoeira/AM,**" cuja pesquisadora responsável é a professora Meycyhane Nogueira de Almeida. **Este estudo tem como objetivo geral** investigar como a tematização e o ensino dos jogos e brincadeiras indígenas podem se constituir em uma estratégia didático- pedagógica na Educação Física para o bem-viver. **Os objetivos específicos do projeto são** mapear os jogos e brincadeiras indígenas e sua relação com o bem-viver no IFAM - Campus São Gabriel da Cachoeira (IFAM CSGC); identificar e descrever os processos pedagógicos utilizados nas aulas de Educação Física para o ensino médio; analisar a aplicação da didática desenvolvimental desses jogos; e elaborar um caderno pedagógico de Educação Física com a temática de jogos e brincadeiras indígenas para o bem-viver. O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar porque faz parte das turmas do 1º ano dos cursos integrados do IFAM CSGC e está frequentando as aulas de educação física de maneira assídua até o presente momento.

**O(A) Sr(a). tem plena liberdade** de recusar a participação do seu(sua) filho(a) ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele(a) recebe neste serviço, que será ofertado nas aulas de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira. Caso aceite, a participação do seu(sua) filho(a) consistirá em participar das aulas de Educação Física utilizando a didática desenvolvimental através de jogos e brincadeiras indígenas, criar podcasts, confeccionar brinquedos e realizar exposições orais dos materiais construídos ao longo do projeto. Para isso, solicito autorização para o uso de imagem e voz, a fim de registro e coleta de dados, garantindo a confidencialidade e privacidade dos participantes com o uso de nomes fictícios e a não utilização das informações para outros fins que não o científico.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos para os participantes. Nesta pesquisa, os **riscos** para o seu(sua) filho(a) incluem constrangimento, timidez, incômodo e/ou vergonha durante as atividades; cansaço, quedas e ferimentos durante os jogos e brincadeiras propostos; além de exposição a terceiros durante as apresentações de materiais. Diante disso, nos comprometemos a garantir um local seguro e acolhedor para a execução do projeto e, ao final, divulgar os resultados individuais e coletivos, a fim de demonstrar os dados coletados. Além disso, asseguramos a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo que as informações não serão utilizadas em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, prestígio e/ou econômico-financeiros. Destacamos que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes de cada indivíduo. Também são esperados os seguintes **benefícios** com esta pesquisa: ampliação do conhecimento teórico, valorização da identidade indígena e suas contribuições étnicas, aumento do repertório motor e cultural dos indivíduos. Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação do seu filho(a), consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. (Res. 466/2012-CNS, IV.I.c)

Garantimos ao seu(sua) filho(a), e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Caso seja necessário, o ressarcimento será realizado por meio de conta bancária

no nome do participante da pesquisa. - Item IV.3.g, da Res. CNS nº. 466 de 2012).

Também estão assegurados ao(à) Sr(a) o direito a pedir indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa, seu filho(a). (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7)Asseguramos ao seu(sua) filho(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário. (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº. 466 de 2012)

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do seu filho(a) e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica (Item IV.3.e, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável Meycyhane Nogueira de Almeida a qualquer tempo para informação adicional no endereço BR 307, sn, Bairro Cachoeirinha – IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira das 08h00 às 17h00, e-mail: [meycyhane.almeida@ufam.edu.br](mailto:meycyhane.almeida@ufam.edu.br), Tel.: 92994040273.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: [cep@ufam.edu.br](mailto:cep@ufam.edu.br). O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

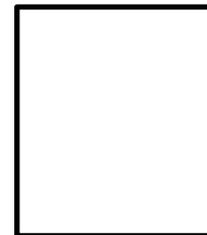
Declaro que concordo que meu (minha) filho(a)  
\_\_\_\_\_ (nome completo do

menor de 18 anos) participe desta pesquisa.

São Gabriel da Cachoeira, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável Legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável



IMPRESSÃO  
DACTILOSCÓPICA

## APÊNDICE VI - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Para crianças e adolescentes (maiores que seis anos e menores de 18 anos) e para legalmente incapaz.

Você está sendo convidado(a) a participar de um projeto de pesquisa intitulado **Tematização e Ensino dos Jogos e Brincadeiras Indígenas como Estratégia Didático-Pedagógica de uma Educação Física para o bem viver: Uma Experiência em São Gabriel da Cachoeira/AM**. A responsável por esta pesquisa é a professora Meycyhane Nogueira de Almeida. O objetivo é investigar como ensinar jogos e brincadeiras indígenas pode melhorar a saúde e o bem viver. Os objetivos estão em identificar e registrar os jogos e brincadeiras indígenas e entender como eles estão relacionados ao bem viver dos alunos no IFAM - Campus São Gabriel da Cachoeira (IFAM CSGC). Também queremos descrever como esses jogos são ensinados nas aulas de Educação Física para os alunos do ensino médio e analisar os métodos de ensino aplicados. Além disso, vamos criar um caderno de orientações para as aulas de Educação Física, focado em jogos e brincadeiras indígenas que promovem o bem viver.

Gostaríamos muito de contar com você, mas sua participação é voluntária e você pode desistir a qualquer momento. Outros alunos do 1º ano do ensino médio integrado do IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira também foram convidados. A pesquisa será realizada nas aulas de Educação Física do IFAM CSGC e durante as atividades, você pode sentir constrangimento, cansaço ou sofrer pequenas quedas e ferimentos, mas garantimos um ambiente seguro e acolhedor, além de divulgar os resultados respeitando sua privacidade e contribuição.

Participando da pesquisa, você aumentará seu conhecimento cultural, repertório motor e cognitivo. Vamos gravar podcasts, criar brinquedos inspirados nas brincadeiras indígenas e fazer apresentações sobre os materiais criados. Discutiremos como essas atividades podem melhorar a sua saúde. Tudo será registrado com fotos, vídeos e anotações para análise dos resultados.

Para mais informações, entre em contato com a pesquisadora Meycyhane Nogueira de Almeida no endereço BR 307 s/n, Bairro Cachoeirinha, IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira, ou pelo e-mail: meycyhane.almeida@ufam.edu.br, telefone: (92) 99404-0273. Você também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) pelo telefone (92) 3305-1181, Ramal 2004, e-mail: cep@ufam.edu.br.

## CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **TEMATIZAÇÃO E ENSINO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O BEM VIVER: UMA EXPERIÊNCIA EM SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA/AM**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

São Gabriel da Cachoeira, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

## ANEXO VII – ROTEIRO DE PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

1. Qual sua turma?
2. Qual sua Idade?
3. Sexo: Feminino ( ) Masculino ( ) Outro ( )
4. Como vocês se autodeclaram?
5. Caso você seja indígena, qual sua etnia?
6. Quais as brincadeiras fizeram parte de sua infância?
7. Em que lugar você costumava brincar quando era criança?
8. Hoje com que frequência você costuma brincar ou jogar alguma coisa?
9. Como você se sente quando brinca?
10. Na sua opinião, por que as pessoas brincam/jogam?
11. Você acredita que os jogos e brincadeiras fazem parte da cultura?
12. Você acha importante trabalhar a cultura indígena da escola?
13. Na sua opinião, como a cultura indígena tem que ser abordada na escola?

ANEXO I – TERMO DE ANUÊNCIA IFAM CAMPUS SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

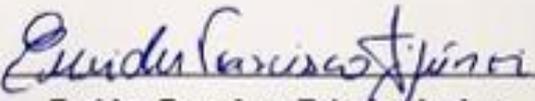


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
CAMPUS SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **"Tematização e Ensino dos Jogos e Brincadeiras Indígenas como Estratégia Didático-Pedagógica de uma Educação Física para o Bem viver: Uma Experiência em São Gabriel da Cachoeira/AM"**, sob a coordenação e a responsabilidade da professora pesquisadora Meycyhane Nogueira de Almeida, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 23/07/2024 a 27/12/2024, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

São Gabriel da Cachoeira, 24 de julho de 2024.

  
Eurides Francisco Teixeira Junior  
Diretor Geral Substituto