

Entre a norma e o cotidiano: práticas corporais indígenas na Educação Física da Educação Infantil sob a perspectiva etnometodológica

Between the norm and the everyday: indigenous body practices in Physical Education in early childhood education from an ethnomethodological perspective

Entre la norma y la vida cotidiana: prácticas corporales indígenas en la Educación Física en la educación infantil desde una perspectiva etnometodológica

DOI: 10.54901/educa.v9-663

Vivian Lima de Barros¹
Carlos Alberto Figueiredo da Silva²

RESUMO: Este artigo analisa a inserção das práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física da Educação Infantil, a partir de uma abordagem etnometodológica. A pesquisa qualitativa baseia-se em entrevistas com docentes do Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II (CREIR/CPPI), instituição federal caracterizada pela organização curricular por projetos e pela valorização do protagonismo infantil. Os resultados indicam que as práticas corporais indígenas emergem de forma pontual, associadas a iniciativas docentes e aos interesses das crianças, não se configurando como conteúdo estruturante do currículo. Essa dinâmica se relaciona à ausência de atualização do Projeto Político-Pedagógico, vigente até 2017, aos impactos da pandemia de COVID-19 e à lacuna normativa da Lei nº 11.645/2008, que não contempla explicitamente a Educação Infantil. À luz do currículo cultural da Educação Física e do diálogo com autores indígenas, conclui-se que a efetivação de uma abordagem intercultural demanda maior sistematização curricular e atualização das diretrizes institucionais, de modo a garantir a presença contínua das culturas indígenas desde a infância.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Infantil; práticas corporais indígenas; currículo; relações étnico-raciais.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica brasileira, constituindo-se como espaço estratégico para a construção de experiências formativas comprometidas com os direitos das crianças, a pluralidade cultural e a valorização das diferenças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) consideram a criança como sujeito histórico, social e produtor de cultura. Nessa perspectiva, o corpo e o

¹ Mestranda em Ciências da Atividade Física, Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, E-mail: supervivi10@yahoo.com.br

² Doutor em Educação Física, Universidade Salgado de Oliveira e Universidade Iguazu, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, E-mail: carlos.silva@nt.universo.edu.br

movimento assumem centralidade pedagógica, configurando-se como linguagens por meio das quais as crianças produzem sentidos, constroem identidades e estabelecem relações com o mundo social.

No campo da Educação Física escolar, o conceito de cultura corporal tem promovido discussões que caminham desde as abordagens tradicionais centradas exclusivamente na dimensão técnico-biológica do movimento até a ampliação do currículo para o reconhecimento das práticas corporais como produções históricas e culturais. Essa compreensão convoca a incorporação das matrizes indígenas, africanas e populares que constituem o patrimônio cultural brasileiro. É inegável que a promulgação da Lei 11.645/2008 representa um marco relevante nesse processo, ao tornar obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos do ensino fundamental e médio. Ainda que a redação legal não mencione explicitamente a Educação Infantil, esta integra a Educação Básica como etapa fundante do processo formativo, o que suscita a necessidade de problematizar sua responsabilidade na efetivação de uma educação intercultural e antirracista desde a primeira infância. Reiterando essa necessidade, os princípios legais e as normativas curriculares como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam a valorização da diversidade cultural desde a Educação Infantil.

Entretanto, a inserção da temática indígena no cotidiano escolar não ocorre de forma automática a partir da prescrição legal, situando-se em um campo de tensões entre o currículo prescrito e o currículo vivido. Nesse espaço, entram em jogo interpretações docentes, mediações institucionais, condições concretas de trabalho e disputas simbólicas que influenciam a maneira como as práticas corporais indígenas são compreendidas e desenvolvidas nas aulas de Educação Física da Educação Infantil.

Diante desse cenário, coloca-se a seguinte questão de pesquisa: **como professores de Educação Física da Educação Infantil produzem sentidos, justificam e operacionalizam a inserção das práticas corporais indígenas em seu cotidiano pedagógico?**

É nesse contexto que a etnometodologia se constitui como referencial teórico-metodológico desta investigação. Inspirada nos estudos de Garfinkel (2018), a etnometodologia parte do pressuposto de que a ordem social é continuamente produzida nas interações cotidianas por meio de métodos práticos utilizados pelos sujeitos para tornar suas ações inteligíveis e justificáveis. Aplicada ao campo educacional, essa perspectiva permite analisar como os docentes constroem, explicam e legitimam suas decisões pedagógicas no interior das instituições escolares. Em vez de buscar avaliar o grau de adequação das práticas à norma legal,

interessa compreender os procedimentos interpretativos, as justificativas mobilizadas e as racionalidades práticas que organizam o cotidiano da Educação Física na Educação Infantil.

O presente artigo, derivado de pesquisa de mestrado desenvolvida no Colégio Pedro II, analisa os processos de significação, justificação e implementação das práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física da Educação Infantil, à luz das interpretações docentes sobre a legislação vigente, o currículo institucional e as condições concretas de atuação profissional.

Parte-se da hipótese de que a inserção da temática indígena constitui uma produção situada, atravessada por processos de indiciabilidade, reflexividade e ordenação curricular, e não um simples cumprimento da Lei nº 11.645/2008. Ao evidenciar como os professores **constroem justificativas e sentidos para suas práticas** diante da presença, da ausência ou da forma de abordagem da temática indígena, o estudo revela que a implementação das práticas corporais indígenas depende de negociações interacionais, hierarquias curriculares historicamente consolidadas e trajetórias formativas específicas.

Este estudo contribui para o campo da Educação Física escolar e da Educação Infantil ao propor uma análise da inserção das práticas corporais indígenas a partir da perspectiva da Garfinkel (2018), ainda pouco explorada nas pesquisas educacionais brasileiras. Ao mobilizar a etnometodologia como referencial teórico-metodológico, a investigação desloca o foco das análises normativas e prescritivas para a compreensão dos modos pelos quais os professores produzem, no cotidiano, sentidos, justificativas e estratégias para a abordagem da temática indígena.

Além disso, o estudo avança ao articular o debate sobre currículo cultural da Educação Física, conforme discutido por Neira (2018), com as contribuições de autores indígenas, como Krenak (2019) e Munduruku (2018), ampliando a compreensão das práticas corporais indígenas para além de sua inserção temática, ao considerá-las como expressões de modos de vida, saberes e cosmologias.

No âmbito empírico, a pesquisa contribui ao evidenciar como a Educação Infantil, etapa frequentemente marginalizada nas discussões sobre a Lei nº 11.645/2008, constitui um espaço estratégico para a construção de uma educação intercultural desde a infância, ao mesmo tempo em que revela as tensões entre currículo prescrito, currículo vivido e condições institucionais. Ao explicitar essas dinâmicas, o estudo oferece subsídios para a reflexão sobre a formação docente, a organização curricular e a necessidade de sistematização de políticas pedagógicas voltadas às relações étnico-raciais na Educação Infantil.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem como finalidade a construção de conhecimento a partir da compreensão dos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências e práticas em determinado contexto social. Nessa perspectiva, buscou-se compreender os processos pelos quais os docentes constroem sentidos acerca de suas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

O referencial teórico-metodológico adotado foi a etnometodologia, compreendida como abordagem que investiga os modos pelos quais os atores sociais produzem, organizam e interpretam as ações no cotidiano, construindo regras e significados no interior de um contexto específico (Coulon, 1995a; Coulon, 1995b; Silva; Votre, 2012; Da Silva *et al.*, 2015; Garfinkel, 2018). Tal enfoque possibilitou analisar como os professores elaboram e organizam suas práticas pedagógicas no âmbito institucional, considerando as dinâmicas interacionais e os sentidos compartilhados no cotidiano escolar.

O estudo foi conduzido no Colégio Pedro II, instituição pública federal reconhecida por seu histórico de excelência acadêmica e por fomentar iniciativas pedagógicas alinhadas ao currículo cultural da Educação Física. A escolha do local justifica-se pela especificidade do contexto institucional e pela consolidação de práticas pedagógicas que dialogam com o objeto investigado.

Participaram da pesquisa sete professores de Educação Física, selecionados com base em critérios previamente estabelecidos. Foram considerados elegíveis docentes efetivos do quadro permanente do Colégio Pedro II que tivessem atuado especificamente na Educação Infantil da própria instituição por período igual ou superior a um ano. Como critérios de exclusão, definiu-se a não participação de professores contratados temporariamente, bem como daqueles que não tivessem experiência docente na Educação Infantil do Colégio Pedro II ou cuja atuação nessa etapa fosse inferior a um ano. Ressalta-se que a Educação Infantil do Colégio Pedro II localiza-se em Realengo/ Rio de Janeiro – RJ. Ressalta-se que os docentes participantes desse estudo foram identificados por P1 a P 7, a fim de garantir o anonimato.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, instrumento amplamente utilizado em pesquisas qualitativas por possibilitar flexibilidade na condução do diálogo e aprofundamento das questões investigadas (Amado; Ferreira, 2013). Foi elaborado um roteiro norteador, permitindo, contudo, a reformulação das perguntas ao longo da entrevista, conforme a dinâmica discursiva dos participantes.

As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma Google Meet, gravadas com autorização prévia dos participantes e posteriormente transcritas na íntegra. Todos os docentes assinaram voluntariamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a transcrição, os participantes tiveram acesso ao conteúdo de suas falas para conferência, validação e eventuais ajustes, assegurando fidedignidade às informações produzidas.

A análise dos dados foi orientada pelos pressupostos da etnometodologia, privilegiando a identificação dos modos pelos quais os docentes constroem sentidos e organizam suas práticas no cotidiano escolar. O processo analítico envolveu leitura flutuante das transcrições, identificação de unidades de significado e posterior organização em categorias interpretativas articuladas ao referencial teórico adotado.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme parecer número 8.416.964, podendo ser acessado pela Plataforma Brasil.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

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

A análise etnometodológica das práticas docentes realizadas através de entrevistas com professores de Educação Física da Educação Infantil permitiu identificar diferentes modos pelos quais a temática das práticas corporais indígenas é compreendida, justificada e operacionalizada no cotidiano escolar. Inspirados em Garfinkel (2018), os estudos etnometodológicos:

Tratam as atividades e circunstâncias práticas, e o raciocínio sociológico prático como se fossem temas de estudo empírico. Ao prestar a mesma atenção tanto às atividades banais da vida cotidiana, quanto aos acontecimentos extraordinários, vamos procurar apreendê-las como fenômenos de pleno direito (p.1).

Adotar uma postura etnometodológica significa procurar compreender a sociedade tomando como referência as práticas cotidianas de um grupo ou de uma comunidade. Isto implica dizer que o saber não se constrói com observações ‘imparciais’ fora do contexto do

objeto de estudo, mas é criado na interação com o meio. Coulon (2005a) aponta cinco conceitos-chaves que são base para a etnometodologia: prática (no sentido de realização), indiciabilidade, reflexividade, *accountability* (passível de ser relatada) e a noção de membro.

A investigação buscou compreender os procedimentos interpretativos mobilizados pelos docentes para tornar suas ações pedagógicas inteligíveis no contexto institucional, considerando a presença ou ausência desses conceitos-chaves, assim como a possibilidade do surgimento de novos.

3.1 Relatibilidade

A primeira categoria identificada refere-se à relatibilidade (*accountability*) das práticas pedagógicas. A partir da etnometodologia, compreende-se que as ações sociais são continuamente produzidas e tornadas inteligíveis por meio de justificativas que sustentam a própria ordem social. Nesse sentido, as entrevistas evidenciam que os professores mobilizam distintos regimes de justificação para explicar a presença ou, mais frequentemente, a ausência da temática indígena nas aulas de Educação Física. Entre esses regimes, destacam-se interpretações da legislação educacional, especialmente da Lei 11.645/2008, além de argumentos relacionados ao currículo institucional e aos interesses das crianças.

Cabe destacar que a Lei 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio, sem explicitar sua obrigatoriedade na Educação Infantil. Tal lacuna normativa é acionada pelos docentes como recurso de justificação, indicando que a legislação não opera apenas como prescrição, mas também como elemento interpretativo incorporado às práticas pedagógicas. Uma das falas evidencia esse movimento ao indicar que a obrigatoriedade se aplica ao ensino fundamental, ao passo que, na Educação Infantil, a temática é trabalhada a partir de iniciativas pedagógicas próprias, o que evidencia uma distinção entre o que é normativamente exigido e o que é efetivamente realizado.

Além disso, observa-se que a temática indígena é frequentemente inserida ‘como subtema’, e não como conteúdo central. Essa caracterização indica uma posição periférica no planejamento pedagógico, sugerindo que sua presença ocorre de forma complementar às atividades já estruturadas. Tal organização revela que a ausência de obrigatoriedade explícita contribui para a marginalização curricular do tema, condicionando sua inserção a decisões locais e contextuais. Em outra fala, a valorização da Educação Infantil como etapa ‘base’ do processo educacional é mobilizada como argumento para justificar a inclusão da temática,

destacando a importância de ampliar os conhecimentos culturais desde os primeiros anos de escolarização. No entanto, essa justificativa evidencia também a dependência da temática a iniciativas individuais, e não a uma diretriz curricular estruturante, o que reforça seu caráter não sistemático no cotidiano escolar.

A organização institucional também se apresenta como elemento relevante na produção dessas justificativas. O trabalho por projetos delimita os conteúdos e as possibilidades de intervenção pedagógica, de modo que a temática indígena aparece vinculada às demandas dos projetos e às manifestações das crianças. Nesse contexto, a seleção dos conteúdos é condicionada por fatores externos à decisão docente individual, o que evidencia a complexidade das determinações que atravessam a prática pedagógica.

Por outro lado, a associação entre elementos como Saci Pererê, Curupira e parlendas à cultura indígena indica uma forma de apropriação que tende a aproximar manifestações do folclore brasileiro da cultura indígena, sem necessariamente estabelecer distinções conceituais entre esses domínios. Tal movimento pode contribuir para uma simplificação ou generalização das culturas indígenas, reduzindo sua complexidade a elementos culturais amplamente difundidos, o que levanta questões sobre a forma como esses saberes são abordados no contexto escolar.

Nesse sentido, as justificativas docentes devem ser compreendidas como práticas situadas que participam da produção e legitimação de regimes de visibilidade e invisibilidade de determinados conhecimentos. Em diálogo com Bracht (1999), a Educação Física constituiu-se como prática social historicamente situada, atravessada por condicionantes culturais e institucionais que organizam o campo pedagógico. De modo semelhante, Darido (2003) evidencia que a prática pedagógica é condicionada por múltiplos fatores estruturais, o que se reflete nas justificativas mobilizadas pelos docentes.

Nessa direção, o Coletivo de Autores (1992) contribui para compreender o currículo como construção social atravessada por disputas de poder e significação, evidenciando que a seleção e a não seleção de conteúdos não é neutra. A ausência da temática indígena, portanto, não se configura como simples omissão, mas como resultado de processos históricos que definem quais saberes são legitimados no espaço escolar.

Desse modo, as justificativas analisadas não apenas organizam a prática pedagógica, mas também participam da produção de sentidos sobre o que deve ser ensinado. Conforme assinala Coulon (1995a), a relatabilidade implica a produção do próprio mundo social por meio das descrições realizadas pelos atores, de modo que as explicações mobilizadas pelos professores não apenas refletem a realidade, mas também a constitui.

Por fim, a ausência de obrigatoriedade explícita da temática indígena na Educação Infantil contribui para sua não centralidade no currículo, reforçando sua posição periférica nas práticas pedagógicas. Tal configuração evidencia que a produção de ausências curriculares não decorre apenas de lacunas normativas, mas também das formas como essas lacunas são apropriadas e operacionalizadas no cotidiano escolar, contribuindo para a manutenção de desigualdades simbólicas desde as etapas iniciais da escolarização

3.2 Indicialidade

A categoria de indicialidade evidencia que as práticas pedagógicas não possuem significados fixos, sendo continuamente produzidas em função das circunstâncias concretas em que ocorrem. Conforme indicado no quadro analítico, a inserção das práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física da Educação Infantil depende diretamente de elementos como os projetos pedagógicos das turmas, o interesse das crianças e as trajetórias docentes, como destaca P2: *“nós tivemos uma turma [...] que tinha um projeto sobre a cultura indígena. Então, nesse momento, eu pude dialogar com esse tema”*. Essa evidência empírica reforça que a presença da temática indígena não decorre de um planejamento curricular estruturado, mas de condições situadas, confirmando o princípio etnometodológico de que os significados das ações são indexados ao contexto (Coulon, 1995b). Nesse sentido, o ensino das práticas corporais indígenas não se configura como conteúdo estável, mas como uma produção contingente, emergente das interações cotidianas.

Ao dialogar com o campo da Educação Física, essa constatação pode ser compreendida à luz da noção de cultura corporal proposta por Bracht (1999), que entende o conhecimento corporal como construção histórica e social, e não como conteúdo universal e neutro. A indicialidade observada nas práticas docentes evidencia, portanto, que a cultura corporal indígena só ganha visibilidade quando encontra condições de possibilidade no contexto escolar, o que revela sua posição ainda não consolidada no currículo.

De forma complementar, Darido (2003) destaca que as decisões pedagógicas na Educação Física são atravessadas por fatores institucionais, formativos e contextuais, o que ajuda a compreender por que a temática indígena aparece de forma esporádica e dependente de projetos específicos, conforme evidenciado no quadro.

Entretanto, a análise também aponta limites importantes. Ao depender de interesses circunstanciais, a abordagem das culturas indígenas corre o risco de se tornar pontual e fragmentada. Nesse aspecto, o diálogo com autores indígenas contribui para aprofundar a

crítica. Krenak (2019) problematiza a forma como os saberes indígenas são frequentemente incorporados de maneira superficial pelas instituições, sem considerar suas cosmologias e modos próprios de existência. De modo semelhante, Munduruku (2012) enfatiza que a cultura indígena não deve ser tratada como tema ocasional ou folclórico, mas como conhecimento vivo, que exige continuidade e respeito à sua complexidade.

Assim, a indiciabilidade, embora revele a potência criativa das práticas docentes, ao permitir que o ensino emergja das experiências das crianças, também explicita uma fragilidade curricular: a ausência de uma estrutura que garanta a presença sistemática das práticas corporais indígenas na Educação Física da Educação Infantil.

Nessa direção, o quadro analítico evidencia que a produção situada das práticas pedagógicas, longe de ser apenas uma característica metodológica, constitui também um indicador das disputas curriculares em torno da legitimidade dos saberes. Como aponta o Coletivo de Autores (1992), o currículo é resultado de seleções culturais historicamente construídas, o que ajuda a compreender por que determinados conhecimentos, como os indígenas, permanecem dependentes das circunstâncias para emergir no cotidiano escolar. Corroborando tal afirmação, Silva (2007) afirma que o currículo pode ser visto como um território de disputa em que diversos grupos atuam para validar conhecimento.

Desse modo, a indiciabilidade não apenas descreve o caráter situado das práticas, mas revela as condições sociais, políticas e pedagógicas que regulam a visibilidade das culturas indígenas na Educação Física, indicando a necessidade de avançar de uma inserção contingente para uma abordagem mais estruturada e comprometida com a interculturalidade.

3.3 Membros

A terceira categoria refere-se aos métodos dos membros na mediação pedagógica, permitindo compreender os procedimentos práticos mobilizados pelos docentes para tornar a cultura indígena inteligível às crianças. Conforme evidenciado no quadro analítico, esses métodos incluem o uso de literatura infantil, narrativas, imagens e problematizações que buscam desconstruir estereótipos.

O excerto que menciona o uso do livro e a problematização sobre onde vivem os povos indígenas demonstra que os professores atuam como mediadores culturais, construindo pontes entre o universo indígena e o cotidiano das crianças. Essa mediação evidencia o que a etnometodologia denomina como competência dos membros em produzir sentido para o mundo social (Coulon, 1995b).

No campo da Educação Física, essa prática pode ser relacionada à perspectiva crítico-cultural, especialmente ao Coletivo de Autores (1992), que defende a ampliação dos conteúdos para além da dimensão técnica, incorporando diferentes manifestações da cultura corporal. Nesse sentido, os métodos utilizados pelos docentes indicam uma tentativa de abordagem mais contextualizada e significativa.

Entretanto, a análise também aponta tensões. Embora haja esforço de problematização, o uso predominante de mediações simbólicas pode limitar a compreensão das culturas indígenas em sua complexidade. Nesse aspecto, Krenak (2019) ressalta que os povos indígenas não podem ser reduzidos a representações ou narrativas descontextualizadas, sendo necessário reconhecer seus modos próprios de existência e relação com o mundo.

De forma semelhante, Munduruku (2018) enfatiza a importância de trabalhar a cultura indígena como produção viva, evitando sua cristalização em imagens estereotipadas. Assim, os métodos dos membros, embora fundamentais para a mediação pedagógica, revelam também os desafios de construir uma abordagem intercultural mais profunda, mesmo na Educação Infantil.

Dessa forma, o quadro analítico evidencia que os docentes não apenas aplicam conteúdos, mas inventam estratégias para tornar a temática possível no cotidiano escolar, ainda que tais estratégias estejam atravessadas por limites formativos e curriculares.

3.4 Prática

A categoria prática evidencia que as práticas corporais indígenas são efetivamente produzidas no cotidiano escolar por meio de adaptações, experimentações e criações docentes. Conforme indicado no quadro, atividades como construção de petecas, simulação de corrida de tora e uso de zarabatana demonstram que o currículo é continuamente recriado nas interações pedagógicas.

Esses dados reforçam o pressuposto etnometodológico de que a realidade social é produzida nas ações práticas dos sujeitos (Garfinkel, 2018). Assim, as práticas corporais indígenas não são simplesmente transmitidas, mas reinterpretadas e materializadas a partir das condições concretas da escola.

No campo da Educação Física, essa dinâmica dialoga com Kunz (1994), ao defender uma abordagem pedagógica que valorize a experiência e a participação dos sujeitos na construção do conhecimento. Também se aproxima da perspectiva de Bracht (1999), ao compreender o movimento como expressão cultural.

Contudo, a análise crítica revela que essas práticas, embora potentes, frequentemente ocorrem de forma descontextualizada de seus significados originários. Nesse ponto, Krenak (2019) contribui ao destacar que os elementos das culturas indígenas não podem ser dissociados de suas cosmologias e modos de vida.

Assim, o quadro evidencia uma tensão entre a potência pedagógica da experimentação corporal e o risco de esvaziamento cultural, indicando a necessidade de aprofundar a contextualização das práticas desenvolvidas.

3.5 Reflexividade

A categoria de reflexividade evidencia que as práticas docentes são continuamente reconstruídas no cotidiano escolar, a partir das experiências, interações e processos formativos. Os excertos do quadro mostram que os professores aprendem com as crianças, com os colegas e com suas próprias práticas, ajustando continuamente suas ações.

Na etnometodologia, de acordo com Coulon (1995a), a reflexividade refere-se ao fato de que as ações sociais são simultaneamente produzidas e interpretadas pelos sujeitos, ainda que não haja plena consciência desse processo. Assim, os docentes não apenas ensinam, mas também produzem conhecimento sobre sua própria prática.

Essa perspectiva dialoga com Darido (2003), ao reconhecer a prática pedagógica como espaço de formação contínua. No entanto, a análise evidencia a ausência de formações sistemáticas sobre a temática indígena, o que faz com que o conhecimento docente seja construído predominantemente de forma empírica.

Nesse contexto, Munduruku (2012) chama a atenção para a importância de formações que incluam a perspectiva dos próprios povos indígenas, evitando a reprodução de visões estereotipadas. De modo semelhante, Krenak (2019) defende a necessidade de ampliar o diálogo com epistemologias indígenas.

Guajajara (2019) menciona que o Brasil precisa assumir a sua dívida histórica com os povos originários, trabalhando ativamente para repará-la. Por conta disso, é necessário contestar o imaginário social do indígena brasileiro, que é permeada por um discurso colonial que acaba colocando esses povos em um espaço subalterno, periférico e marginal, resultando em uma visão estereotipada e distorcida, como se os indígenas fossem atrasados, primitivos, perigosos, proporcionando dificuldades ao desenvolvimento econômico e social do Brasil.

Assim, a reflexividade identificada no quadro revela tanto a potência da aprendizagem no cotidiano quanto à necessidade de políticas formativas mais estruturadas.

3.6 Ordenação Curricular

Por fim, a análise das entrevistas aponta para a existência de uma ordenação curricular da temática indígena no interior da Educação Física Escolar, evidenciando que o currículo da Educação Física é atravessado por hierarquias simbólicas que influenciam a visibilidade dos conteúdos. Conforme indicado no quadro, a temática indígena ocupa uma posição menos consolidada em comparação à cultura afro-brasileira.

Essa evidência confirma a perspectiva do Coletivo de Autores (1992), ao compreender o currículo como construção social marcada por disputas de poder e seleção cultural. Assim, a menor presença da temática indígena não é casual, mas resultado de processos históricos.

No campo da Educação Física, Bracht (1999) também aponta que o currículo reflete interesses e valores socialmente produzidos. A maior presença da cultura afro-brasileira pode ser associada a avanços históricos e movimentos sociais mais consolidados, enquanto a temática indígena ainda enfrenta processos de invisibilização.

Autores indígenas contribuem para aprofundar essa análise. Krenak (2019) denuncia a marginalização histórica dos povos indígenas, enquanto Munduruku (2012) destaca a necessidade de reconhecer suas culturas como parte constitutiva da sociedade brasileira.

Dessa forma, o quadro analítico evidencia que a ordenação curricular não apenas organiza conteúdos, mas produz desigualdades simbólicas, impactando diretamente a formação das crianças desde a Educação Infantil.

Quadro 1 – Sinopse das entrevistas

CATEGORIA ANALÍTICA	ETNOMETODOLOGIA	SÍNTESE INTERPRETATIVA	EXCERTOS DAS ENTREVISTAS
Relatabilidade (<i>Accountability</i>) das práticas pedagógicas	<i>Accountability</i> (relatabilidade das ações sociais)	Os professores produzem justificativas que tornam suas ações pedagógicas compreensíveis e legítimas no contexto escolar. Essas justificativas mobilizam argumentos legais, curriculares e pedagógicos para explicar a presença, ausência ou forma de abordagem da temática indígena nas aulas de Educação Física.	“Eu lembro que a gente criava momentos a partir dos livros que eu tô te falando, que as professoras traziam, a partir do currículo de Educação Física nosso, a jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas, afrobrasileiras, brincadeiras com, brincadeiras das regiões, brincadeiras populares, ele vinha como subtema, não como tema, mas aparecia”. (P4)

			“Eu quis dizer que, assim, apesar de ser, eu não sei se eu tô errada, mas assim, a lei, ela torna-se obrigatória no ensino fundamental, certo? E aí, a gente que trabalha com Educação Infantil, também busca trabalhar cultura afro, indígena. E ela, assim, o que eu penso é que é tão importante, essa etapa da Educação Infantil é tão importante quanto as outras. Eu vejo até como uma importância maior no sentido de ser a base, a primeira etapa das crianças na escola, então ela começar desde cedo, poder, assim, ter uma possibilidade de ampliar ali os conhecimentos, no sentido do que é apresentado à criança em termos de cultura dos povos”. (P5) “Então, o CREIR, ele atua de forma diferente. Ele atua com projetos e, na verdade, quando eu cheguei lá, já havia uma coordenação e essa coordenação encaminhou que nós respeitássemos os projetos e as atividades das turmas. Então, assim, nos projetos das turmas, geralmente, nós fazíamos alguma atividade ligada ao que eles estavam trabalhando. As crianças já tinham mostrado alguma coisa para a professora da Educação Infantil, um caminho, um percurso, alguma curiosidade. Eu não sei exatamente o que foi, mas que a gente abarcou ali numa determinada turma. Essa turma brincou muito com Saci Pererê, com Curupira, com algumas parlendas. E que isso tudo remete à
--	--	--	--

			cultura indígena, que são histórias que vêm da cultura indígena”. (P7)
Indicialidade das práticas pedagógicas	Indicialidade	A inserção das práticas corporais indígenas ocorre de forma situada, dependendo das circunstâncias específicas do cotidiano escolar, como interesses das crianças, projetos pedagógicos das turmas e condições institucionais. Os significados das ações docentes são, portanto, contextualmente produzidos.	“A temática em si, durante o período que eu trabalhei, ela não foi abordada. A única experiência que eu tive foi com uma turma. Lá nós trabalhamos por projetos, então, a Educação Física, ela dialoga com os projetos das turmas. Então, nós tivemos uma turma, eu tive uma turma num determinado ano que tinha um projeto que era sobre a cultura indígena. Então, nesse momento, eu pude dialogar com esse tema”. (P2) “Bom, na Educação Infantil, do Colégio Pedro II, já nesses anos todos que eu tenho trabalhado, os projetos acontecem pela curiosidade da criança. Então, as professoras trabalham, a gente não tem um trabalho específico temático. Então, até uns 10 anos atrás, vamos dizer assim, que em alguns momentos eu saí de licença para gestação e licença para estudos também, mas eu lembro muito bem de um projeto que aconteceu de uma turma, que surgiu essa temática por algumas questões, e aí os professores que trabalhavam com essa turma se envolveram com essa temática”.(P3) “A temática indígena, ela fez parte do meu trabalho no CREIR, muito em razão também da minha prova de aula. A prova de aula que eu fiz para o concurso, eu tirei o tema jogos de

			marca, e aí eu optei por trazer o debate étnico para os jogos de marca. E eu fiz jogos de marca indígenas, corrida com tora, zarabatana. Então, por ocasião, em razão de estar no fluxo dessa prova de aula, que foi bem sucedida no meu concurso, eu aproveitei, cheguei e fiz algumas coisas com eles, com as crianças do CREIR, mas não foi um planejamento estruturado, voltado e pensado para a questão étnica indígena”. (P6)
Métodos dos membros na mediação pedagógica	Membro e métodos dos membros	Os docentes mobilizam procedimentos práticos para tornar a temática indígena inteligível às crianças, utilizando estratégias como narrativas, literatura infantil, imagens, conversas e problematizações culturais, configurando formas de mediação pedagógica culturalmente situadas.	“O livro do Tulu, ele falava do fogo nas florestas, do fim da moradia dos indígenas também. Então, assim, a gente foi fazendo um trabalho não só focado em práticas corporais, mas de todo o habitat, de toda a vida. E a gente foi trazendo fotos de personalidades indígenas, de pessoas indígenas, para a gente pensar: Será que os indígenas moram só na floresta? Então a gente foi mostrando essas contraposições a partir da literatura infantil, usando o Tulu, e aí, depois da gente fazer toda essa contextualização e problematização, vivemos as práticas corporais que são de diferentes grupos originários, porque são muitos”. (P1)
Produção prática das práticas corporais indígenas	Produção prática da realidade social	As práticas corporais indígenas são produzidas no cotidiano escolar por meio da adaptação de jogos, construção de materiais e experimentações corporais. Nesse processo, os professores transformam referências culturais em	“A gente fez a construção da peteca relacionando com essa influência da cultura indígena na cultura brasileira de uma forma geral. Então, nós trabalhamos de uma maneira geral. Sempre a construção de

		experiências pedagógicas concretas.	brinquedos, ela surgia dentro dos projetos. Então, nesse projeto em específico, a construção da peteca, ela foi oportuna. Ela trouxe esse diálogo com o tema. Foi muito interessante. A gente usou materiais reciclados, espuma de flutuador”. (P2) “A tora, eu fiz um cano de 40 milímetros de PVC, botei pedra dentro, pesei, eram toras de, todas elas bem medidas, com 2 quilos cada uma, porque eu faria a prova de aula com, eu não fiz a tora, não fiz a brincadeira de tora com G4, só com G5 quando dei, quando utilizei ela no planejamento, porque elas eram pesadas. [...] A zarabatana eles ficavam doidos com a zarabatana. A zarabatana eu uso um cano de PVC, faço um rolinho de papel com a pontinha e assopro. E, assim, esse brinquedo, que eu considero um brinquedo, esse brinquedo fez muito sucesso”. (P6) “Eu lembro que a gente fez atividade ligada a pulseiras ecológicas. A gente achava sementes e virou uma durex ao contrário no pulso. E depois a gente plastificou com outra durex, entendeu? Aí virou uma pulseira”. (P7)
Reflexividade docente e reconstrução das práticas	Reflexividade	As práticas pedagógicas são continuamente (re)construídas no cotidiano escolar. Os professores ajustam suas ações a partir	“Eu fui me adentrando em outras formações para que eu conseguisse fazer um trabalho melhor na educação infantil. Eu

		das interações com as crianças, das experiências vividas e dos processos formativos, ainda que não necessariamente tenham consciência explícita do caráter reflexivo de suas ações.	pesquisava, eu estudava, eu ia para um livro que eu não conhecia, eu ia para uma discussão no grupo de estudo. Isso tudo foi parte de um processo de pesquisa para a gente também. Isso faz com que, de certa maneira, a gente repense e pense melhor as práticas. Não era uma proposta pronta previamente, mas a gente ia reconstruindo ela durante o caminhar. A gente vai fazendo discussões que vão trazendo reflexões, proposições para que a gente traga para o campo pedagógico”. (P1) “A Educação Física dialoga com os projetos das turmas. Acho que a gente carece de mais pesquisas voltadas para a nossa área O meu maior material de apoio foi um produto educacional de uma colega Eu busquei a pesquisa, trabalhar todos esses aspectos.” (P2) ‘Eu fui aprendendo muito na prática. A gente vai aprendendo com as crianças também. A gente vai ajustando as propostas ao longo do processo. Muitas coisas eu fui percebendo no dia a dia com as turmas. Cada turma traz um aprendizado diferente para a gente”. (P3) “A nossa formação até em serviço, ela é processual, é diária, cotidiana. A escola é um espaço formativo A gente tem a reunião de planejamento semanal, que também é um espaço formativo”. (P4) “Aprofundei um pouco mais na leitura sobre a
--	--	--	--

			temática devido a minha prova de aula do concurso. Eu construí ali um conjunto de aulas. Era um planejamento pensado mais por mim para as minhas turmas, mas dividido com as equipes”. (P6)
Ordenação curricular da temática indígena	Ordem social produzida nas interações	A temática indígena ocupa uma posição menos consolidada no currículo da Educação Física em comparação à cultura afro-brasileira, evidenciando a existência de hierarquias simbólicas e institucionais que influenciam a visibilidade e a recorrência dos conteúdos no cotidiano pedagógico.	“É, consigo, ainda que as duas acompanhem, de certa maneira, caminhem juntos, juntas, com cotas, com estudos mesmo, né, ainda que elas caminhem juntas, eu consigo perceber que a ênfase tem sido a questão afrodescendente e afro-brasileira”. (P1) “Certamente ela teve um protagonismo maior, né? A temática afro. Ela teve uma presença maior, sim. Por meio da capoeira, principalmente”. (P2) “Sim, eu acho que a temática afro... A afro, ela tem um... Eu acho que ela já tem um tempo de amadurecimento de discussões e de eventos e de palestras e de debates, de cursos, que são oferecidos, vamos dizer assim, em relação ao quantitativo, sim, mais do que a indígena, pelo que eu já recebi, de oferecimentos de palestras, de eventos relacionados a isso. Então, é... Eu entendo que é um caminho, um caminho que está sendo estruturado, que está sendo percorrido, mas ainda é um caminho que não está equiparado ou equivalente ao caminho que a gente já avançou bastante, que ainda precisa avançar muito

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

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

3.7 Entre o Projeto Pedagógico Institucional, a Pandemia e a Interculturalidade: Tensões na Educação Infantil do CREIR/CPPI

A análise das práticas docentes, articulada aos dados do quadro analítico, evidencia que a inserção das práticas corporais indígenas na Educação Física da Educação Infantil se configura como um campo tensionado entre princípios institucionais e práticas pedagógicas situadas, dependente de iniciativas docentes, projetos de turma e interesses das crianças. Esse achado, quando colocado em diálogo com as características institucionais do Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II (CREIR/CPPI), permite avançar para uma reflexão sobre as condições estruturais que orientam a organização curricular nessa etapa de ensino.

A tensão existente pode ser compreendida a partir da articulação entre o Projeto Político-Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II (PPPI, 2018), o Projeto Político-Pedagógico do CREIR (elaborado em 2014, com vigência até 2017) e os referenciais teóricos da Educação Física crítica e da educação intercultural.

O PPPI do CPPI explicita o compromisso com a formação crítica ao considerar que a instituição deve promover uma educação voltada para a formação de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com a transformação social. Reconhecendo a diversidade cultural, como um rico conjunto de características heterogêneas da nossa sociedade, constitutivo da nossa identidade nacional. O documento afirma, que “esse traço intrínseco à cultura brasileira é, para nós (instituição), o fundamento para o respeito às diferenças individuais e socioculturais e às culturas locais (p. 64)”. Tal perspectiva converge com a concepção de cultura

corporal proposta por Bracht (1999), ao compreender as práticas corporais como construções históricas e culturais, bem como com a abordagem do currículo cultural da Educação Física, que, segundo Neira (2011), demanda a problematização das relações de poder que atravessam a seleção dos conteúdos escolares.

No âmbito institucional, a Educação Infantil do CPEI caracteriza-se por uma organização pedagógica centrada no trabalho por projetos, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que valorizam a escuta das crianças, suas experiências e seus interesses. Essa perspectiva apresenta potencialidades relevantes, especialmente ao reconhecer a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento e ao possibilitar práticas pedagógicas mais flexíveis e contextualizadas.

O PPP do CPEI fundamenta-se nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destacando que as práticas pedagógicas devem ter como eixos as interações e as brincadeiras. Além disso, apresentam uma concepção de currículo pensado e estruturado na criança, definida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009c, Art. 4º).

O planejamento, segundo o documento do CPEI, deve ser orientado através de projeto, a partir de três princípios: escuta, cuidado e integração. No entanto, Corsino (2012) afirma que o projeto não pode ser confundido com um conjunto de atividades que o professor propõe para as crianças realizarem a partir de um tema dado. “O projeto surge a partir de uma questão, de algo que desperta a curiosidade (p.102)”.

Esses princípios se materializam no cotidiano observado, no qual as práticas pedagógicas se organizam de forma flexível e contextualizada. No entanto, como evidenciado pelos dados empíricos, essa mesma organização engendra uma ambiguidade. Se, por um lado, favorece a construção de experiências significativas, por outro, pode resultar na ausência de sistematização de determinados conteúdos. As práticas corporais indígenas emergem, assim, de forma pontual, não se configurando como eixo estruturante do currículo.

Tal constatação dialoga com as críticas de Neira (2011) acerca da necessidade de intencionalidade na seleção dos conteúdos e com Bracht (1999), ao problematizar abordagens espontaneístas na Educação Física escolar. Ainda que o protagonismo infantil seja central na

Educação Infantil, sua efetivação não pode prescindir de mediação pedagógica que assegure o acesso a diferentes repertórios culturais.

Nesse cenário, torna-se relevante considerar o papel do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como documento orientador das práticas institucionais. Observa-se que o PPP do CREIR/CPII, elaborado em 2014 com previsão de vigência até 2017, não apresenta, até o momento da realização desta pesquisa, atualização formal. Tal aspecto não invalida as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, tampouco desconsidera os avanços construídos no cotidiano escolar; contudo, pode indicar uma lacuna no que se refere à sistematização e atualização das diretrizes institucionais diante das demandas contemporâneas da educação.

É importante considerar que parte desse intervalo temporal coincide com o período da pandemia de COVID-19, que impactou profundamente as dinâmicas escolares. Durante esse período, as instituições educacionais foram desafiadas a reorganizar suas práticas de forma emergencial, priorizando a continuidade dos processos educativos em condições adversas. Nesse contexto, é possível compreender que processos estruturais mais amplos, como a revisão e atualização de documentos institucionais, tenham sido temporariamente deslocados em função das urgências pedagógicas impostas pela realidade pandêmica.

Ainda assim, mesmo reconhecendo esse contexto excepcional, a ausência de atualização formal do PPP pode produzir efeitos na organização curricular. No que se refere às relações étnico-raciais, essa defasagem pode contribuir para que temáticas como as culturas indígenas permaneçam mais dependentes de iniciativas docentes e de circunstâncias específicas, como evidenciado nos dados, do que de uma diretriz institucional consolidada e sistematicamente orientada.

Essa análise dialoga com a perspectiva do currículo multicultural da Educação Física, conforme defendido por autores como Valter Bracht e o Coletivo de Autores, ao enfatizar que a inclusão de diferentes matrizes culturais deve ocorrer de forma estruturada e crítica. Nesse sentido, a presença episódica das práticas corporais indígenas revela uma tensão entre o currículo vivido e a construção de uma proposta pedagógica efetivamente comprometida com a interculturalidade.

Ao ampliar essa discussão, é possível compreender que tal cenário não se restringe ao contexto investigado, mas se insere em processos históricos mais amplos de invisibilização das culturas indígenas na sociedade brasileira. Conforme argumenta Krenak (2019), os povos indígenas têm sido frequentemente deslocados para posições periféricas nos projetos de sociedade, o que se reflete também no campo educacional. De forma complementar, Munduruku (2012) destaca que a inserção das culturas indígenas na escola requer continuidade,

aprofundamento e reconhecimento de sua complexidade, superando abordagens pontuais ou folclorizadas.

A descolonização do currículo é recomendada segundo Silva (1995) quando defende que os conteúdos que compõem o currículo sejam permeados com as manifestações dos grupos historicamente ausentes do cenário escolar. Assim, um currículo descolonizado destaca não só os conhecimentos e práticas sociais dos grupos dominados, inclui na mesma proporção, indígenas, negros e povos da América Latina, como também suas histórias de luta. Valoriza e reconhece a diversidade identitária da população e proporciona o ambiente necessário para que as narrativas de todos os povos sejam efetuadas com base na própria cultura, de forma a relatar suas condições de opressão, resistência e superação.

Nesse cenário, a criação do Ministério dos Povos Indígenas representa um marco político relevante ao sinalizar o reconhecimento institucional das pautas indígenas no âmbito federal. Ainda que suas ações não incidam diretamente sobre o currículo da Educação Básica, sua existência reforça a necessidade de que as instituições educacionais avancem na atualização de seus documentos orientadores e na consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização efetiva dos povos indígenas.

Dessa forma, ao articular os dados empíricos, a análise institucional e o contexto político contemporâneo, observa-se que o modelo pedagógico do CREIR/CPII apresenta importantes potencialidades, especialmente no que se refere à valorização do protagonismo infantil e à flexibilidade curricular. Contudo, a ausência de atualização formal de seu Projeto Político-Pedagógico, mesmo considerando os impactos do período pandêmico, pode limitar a consolidação de diretrizes mais explícitas e sistemáticas para o trabalho com as relações étnico-raciais.

Diante desse cenário, os resultados apontam para a necessidade de maior intencionalidade institucional na sistematização das práticas pedagógicas relacionadas às relações étnico-raciais. Isso implica não apenas a atualização do PPP do CREIR, mas também a construção de diretrizes que articulem o trabalho por projetos com a garantia de direitos de aprendizagem. Nesse contexto, a Educação Física, ao mobilizar a cultura corporal, configura-se como campo privilegiado para a efetivação de uma proposta pedagógica intercultural desde a infância.

Essa tensão evidencia a necessidade de pensar caminhos que articulem a potência do trabalho por projetos com a garantia de direitos de aprendizagem, especialmente no que se refere à educação para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, a Educação Física, ao trabalhar

com a cultura corporal, ocupa posição estratégica na valorização das práticas corporais indígenas, podendo contribuir para a construção de uma educação intercultural desde a infância.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a inserção das práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física da Educação Infantil, tomando como base os pressupostos da etnometodologia e os dados produzidos a partir das entrevistas com docentes. A análise evidenciou que tais práticas se constituem no cotidiano escolar de forma situada, sendo produzidas a partir das interações, experiências e interpretações dos professores, conforme explicitado nas categorias de relatabilidade, indicialidade, métodos dos membros, prática, reflexividade e ordenação curricular.

Os resultados indicam que a presença das práticas corporais indígenas não se configura, de modo geral, como um conteúdo estruturante do currículo, mas emerge de forma contingente, associada a projetos pedagógicos, interesses das crianças e iniciativas docentes. Essa dinâmica, embora revele a potência criativa das práticas pedagógicas e a valorização do protagonismo infantil, também evidencia a fragilidade na consolidação de uma abordagem sistemática das relações étnico-raciais na Educação Física da Educação Infantil.

Um elemento central para a compreensão desse cenário refere-se ao próprio marco legal que orienta a temática. A Lei nº 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, não contemplando explicitamente a Educação Infantil. Tal ausência contribui para a construção de um espaço de indefinição curricular nessa etapa de ensino, no qual a abordagem das relações étnico-raciais, embora reconhecida como relevante, não se apresenta como exigência normativa direta.

Essa lacuna legal, articulada aos dados empíricos, ajuda a compreender por que as práticas corporais indígenas aparecem, predominantemente, como iniciativas pontuais e dependentes da ação docente, em vez de constituírem um eixo estruturante do currículo. Assim, a não obrigatoriedade formal não implica ausência de responsabilidade pedagógica, mas evidencia a necessidade de maior intencionalidade institucional para garantir a presença dessas temáticas desde a Educação Infantil.

Ao dialogar com o campo da Educação Física, especialmente a partir das contribuições de Bracht, do Coletivo de Autores e de Darido, compreende-se que o currículo é uma construção social atravessada por disputas simbólicas, o que contribui para explicar a posição ainda

periférica ocupada pelas práticas corporais indígenas no contexto investigado. Nesse sentido, a cultura corporal indígena, embora reconhecida em determinados momentos, ainda não se encontra plenamente integrada às propostas curriculares de forma contínua e estruturada. Assim, a inserção das práticas corporais indígenas na Educação Infantil não se configura apenas como ampliação de conteúdos, mas como um movimento de reconhecimento cultural que tenciona as hierarquias historicamente estabelecidas no currículo escolar. Neira (2018) afirma que o currículo cultural da educação Física potencializa a pedagogia da diferença.

A articulação com autores indígenas, como Krenak (2019) e Munduruku (2012), permitiu aprofundar a análise ao evidenciar que a inserção das culturas indígenas na educação exige não apenas presença temática, mas reconhecimento de suas epistemologias, modos de vida e complexidade cultural. A partir dessa perspectiva, torna-se possível problematizar abordagens pontuais ou descontextualizadas, que, embora bem-intencionadas, podem contribuir para a manutenção de formas sutis de invisibilização.

No plano institucional, a análise do Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II (CREIR/CPII) revelou um cenário marcado por importantes potencialidades, especialmente no que se refere à valorização do trabalho por projetos e ao reconhecimento da criança como sujeito ativo. No entanto, a ausência de atualização formal do Projeto Político-Pedagógico, elaborado em 2014 com vigência prevista até 2017, indica uma lacuna na sistematização das diretrizes institucionais, particularmente no que tange às relações étnico-raciais.

Embora esse processo de não atualização possa ser parcialmente compreendido à luz dos impactos provocados pela pandemia de COVID-19, que demandou reorganizações emergenciais nas práticas escolares, seus efeitos apontam para a necessidade de retomada de processos coletivos de revisão e atualização curricular. Nesse contexto, o PPP se reafirma como instrumento político-pedagógico fundamental para a consolidação de propostas educativas comprometidas com a diversidade cultural e com a garantia de direitos de aprendizagem.

A criação do Ministério dos Povos Indígenas, no âmbito do governo federal, constitui um marco relevante ao reconhecer a centralidade das pautas indígenas no cenário político contemporâneo. Tal movimento reforça a importância de que as instituições educacionais avancem na construção de currículos que não apenas incluam, mas valorizem efetivamente os conhecimentos e práticas dos povos indígenas.

Diante desse cenário, conclui-se que a Educação Física na Educação Infantil possui um papel estratégico na promoção de uma educação intercultural, ao possibilitar o contato das crianças com diferentes expressões da cultura corporal. No entanto, para que essa

potencialidade se concretize, torna-se necessário avançar na construção de propostas pedagógicas que articulem a flexibilidade do trabalho por projetos com a sistematização de conteúdos voltados às relações étnico-raciais.

Por fim, a pesquisa aponta para a necessidade de investimentos em formação docente, atualização de documentos institucionais e fortalecimento de políticas educacionais que garantam a presença contínua e crítica das culturas indígenas no currículo. Mais do que inserir conteúdos, trata-se de reconhecer e valorizar outras formas de produzir conhecimento, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a diversidade, a equidade e a justiça social desde a infância.

REFERÊNCIAS

- AMADO, João; FERREIRA, Sônia. A entrevista na investigação educacional. In: AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 207-232.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Kinnop. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1999.
- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.
- CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 237–254, 2012.
- COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI)**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2018.
- CREIR – COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político-Pedagógico**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2014.

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

CORSINO, Patrícia. Considerações sobre planejamento na Educação Infantil. In: CORSINO, Patrícia (Org). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados. 2012.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995a.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995b.

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

DA SILVA, Carlos Alberto Figueiredo *et al.* A contribuição da etnometodologia para os estudos sociológicos na educação física brasileira. **Movimento**, v. 21, n. 1, p. 233-247, 2015.

GARFINKEL, Harold. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 2018.

GUAJAJARA, Sonia. Educação Indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In:

CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 171-174.

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

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

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

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

NEIRA, Marcos Garcia. **Currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural**: crítica e propostas. São Paulo: Phorte, 2011.

SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da; VOTRE, Sebastião Josué. **Etnometodologias**. Rio de Janeiro: HP Comunicação, 2012.

SILVA, Tomás Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVA, Tomás Tadeu (Org.). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.