v7.n10.2026

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

JOGOS INDÍGENAS COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA O ENFRENTAMENTO AO PRECONCEITO E À ESTIGMATIZAÇÃO CULTURAL

INDIGENOUS GAMES AS A METHODOLOGICAL POSSIBILITY FOR ADDRESSING PREJUDICE AND CULTURAL STIGMATIZATION

LOS JUEGOS INDÍGENAS COMO UNA POSIBILIDAD METODOLÓGICA PARA AFRONTAR LOS PREJUICIOS Y LA ESTIGMATIZACIÓN CULTURAL

Mariceli Tavares[1], Divino Nascimento dos Santos[2], Elaine Rodrigues Pereira de Souza[1], Eliane Pereira Bachesk[3], Hugo Maurício Cunha Barbosa[4], Josiane Rosa Terradas[1], Larissa Resende Mendonça[1], Maria José Lopes da Silva Filha[5], Rithelle Brena Rodrigues Gomes[6], Robson de Aquino Sampaio[2]

e7109266
https://doi.org/10.47820/recima21.v7i10.9266

PUBLICADO: 10/2026

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar, por meio de uma revisão narrativa da literatura, as contribuições dos jogos indígenas como possibilidade metodológica para o enfrentamento ao preconceito e à estigmatização cultural no contexto escolar. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão narrativa, de abordagem qualitativa e natureza básica, construída a partir da consulta e análise interpretativa de artigos científicos, dissertações, teses, livros e documentos relacionados aos jogos indígenas, à educação escolar, à interculturalidade, ao preconceito e à valorização das culturas indígenas. Os resultados evidenciaram que os jogos indígenas podem ampliar o repertório da Educação Física escolar, favorecer o reconhecimento da diversidade cultural e possibilitar discussões sobre estereótipos, preconceitos e formas de invisibilização dos povos originários. Verificou-se, entretanto, que a simples inserção dessas práticas nas aulas não garante a superação de concepções preconceituosas, sendo necessária uma abordagem contextualizada, acompanhada de diálogo, reflexão e mediação docente. Também se destacou a importância de evitar representações homogêneas ou folclorizadas dos povos indígenas e de reconhecer suas práticas corporais como conhecimentos culturais. Conclui-se que os jogos indígenas podem constituir uma possibilidade pedagógica relevante para a Educação Física escolar, desde que sejam trabalhados de maneira crítica e contextualizada, contribuindo para a valorização da diversidade e para a problematização do preconceito e da estigmatização cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Jogos indígenas. Preconceito.

ABSTRACT

This study aimed to analyze, through a narrative literature review, the contributions of Indigenous games as a methodological possibility for addressing prejudice and cultural stigmatization in the school context. The research is characterized as a narrative review with a qualitative approach and basic nature, developed through the consultation and interpretative analysis of scientific articles, dissertations, theses, books, and documents related to Indigenous games, school education, interculturality, prejudice, and the appreciation of Indigenous cultures.

[1] Mestranda em Educação Física (UFMT).
[2] Mestrando em Educação Física (UFG).
[3] Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica (CENSUPEG).
[4] Mestrando em Educação Física (UFT).
[5] Especialista em Psicopedagogia (Instituição Tangaraense de Ensino & Cultura).
[6] Mestranda em Educação Física (IFMG).

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

The results showed that Indigenous games can broaden the repertoire of school Physical Education, promote recognition of cultural diversity, and enable discussions about stereotypes, prejudice, and forms of invisibility affecting Indigenous peoples. However, the mere inclusion of these practices in classes does not guarantee the overcoming of prejudiced conceptions; a contextualized approach accompanied by dialogue, reflection, and teacher mediation is required. The importance of avoiding homogeneous or folklorized representations of Indigenous peoples and recognizing their bodily practices as cultural knowledge was also highlighted. It is concluded that Indigenous games can constitute a relevant pedagogical possibility for school Physical Education when addressed critically and contextually, contributing to the appreciation of diversity and to the questioning of prejudice and cultural stigmatization.

KEYWORDS: *Physical Education. Indigenous games. Prejudice.*

RESUMEN
Este estudio tuvo como objetivo analizar, mediante una revisión narrativa de la literatura, las contribuciones de los juegos indígenas como posibilidad metodológica para afrontar los prejuicios y la estigmatización cultural en el contexto escolar. La investigación se caracteriza como una revisión narrativa, de enfoque cualitativo y naturaleza básica, desarrollada a partir de la consulta y el análisis interpretativo de artículos científicos, disertaciones, tesis, libros y documentos relacionados con los juegos indígenas, la educación escolar, la interculturalidad, los prejuicios y la valoración de las culturas indígenas. Los resultados evidenciaron que los juegos indígenas pueden ampliar el repertorio de la Educación Física escolar, favorecer el reconocimiento de la diversidad cultural y posibilitar debates sobre estereotipos, prejuicios y formas de invisibilización de los pueblos originarios. Sin embargo, la simple incorporación de estas prácticas en las clases no garantiza la superación de concepciones prejuiciosas, siendo necesario un enfoque contextualizado acompañado de diálogo, reflexión y mediación docente. También se destacó la importancia de evitar representaciones homogéneas o folclorizadas de los pueblos indígenas y de reconocer sus prácticas corporales como conocimientos culturales. Se concluye que los juegos indígenas pueden constituir una posibilidad pedagógica relevante para la Educación Física escolar cuando se trabajan de manera crítica y contextualizada, contribuyendo a la valoración de la diversidad y al cuestionamiento de los prejuicios y la estigmatización cultural.

PALABRAS CLAVE: *Educación Física. Juegos indígenas. Prejuicio.*

1. INTRODUÇÃO

A presença da história e da cultura dos povos indígenas no contexto escolar constitui uma importante possibilidade para ampliar o conhecimento dos estudantes sobre a diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira. A Lei nº 11.645/2008 tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, reforçando a necessidade de que essa temática seja desenvolvida para além de abordagens pontuais ou comemorativas (Brasil, 2008). Nesse contexto, diferentes práticas pedagógicas podem contribuir para aproximar os estudantes dos conhecimentos, costumes e manifestações culturais dos povos indígenas. Entre essas possibilidades encontram-se os jogos, as brincadeiras e outras práticas corporais, que podem ser incorporados ao ambiente escolar como conteúdos educativos. Pereira (2021), por exemplo, apresenta os jogos, as brincadeiras e

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

as lutas indígenas como possibilidades para a implementação da Lei nº 11.645/2008 no âmbito da Educação Física escolar.

Apesar dos avanços legais e educacionais, ainda permanecem no ambiente escolar concepções generalizadas e estereotipadas acerca dos povos indígenas. Collet, Paladino e Russo (2014) discutem a necessidade de superar práticas educativas que reproduzem representações do indígena como pertencente apenas ao passado ou como integrante de um grupo cultural homogêneo, desconsiderando a diversidade existente entre os diferentes povos. Essas representações podem contribuir para a manutenção de preconceitos e para a invisibilidade das formas contemporâneas de existência, organização e participação social dos povos indígenas. As autoras destacam ainda que mudanças na legislação, embora importantes, não são suficientes por si mesmas para transformar práticas e concepções construídas historicamente, sendo necessárias ações educativas planejadas e novas formas de abordagem no espaço escolar.

Diante desse cenário, os jogos indígenas podem representar uma possibilidade metodológica para trabalhar a diversidade cultural de maneira mais significativa no cotidiano escolar. Em experiência desenvolvida com turmas do 5º ano, Andrade (2019) utilizou jogos indígenas e africanos em uma sequência de aulas de Educação Física que articulou os jogos tradicionais, o debate sobre preconceito e a elaboração de um material pedagógico pelos estudantes. A proposta buscou relacionar os jogos e brincadeiras às raízes indígenas e africanas presentes na constituição da cultura brasileira, com base em uma prática pedagógica voltada para a formação crítica dos estudantes. Nessa perspectiva, os jogos não precisam ser compreendidos apenas como atividades recreativas, mas podem ser utilizados como meios para conhecer diferentes manifestações culturais e promover reflexões acerca das relações sociais e culturais.

A realização desta pesquisa justifica-se, portanto, pela necessidade de ampliar as discussões acerca de práticas pedagógicas que possam contribuir para o reconhecimento e a valorização das culturas indígenas no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, favorecer o questionamento de preconceitos, estereótipos e processos de estigmatização historicamente construídos. Collet, Paladino e Russo (2014) ressaltam que determinadas práticas escolares podem reafirmar imagens genéricas e folclorizadas dos povos indígenas, tornando necessária a construção de outras formas de abordagem da temática indígena. Estudos recentes também têm relacionado os jogos às questões de interculturalidade e convivência entre estudantes indígenas e não indígenas. Ribeiro (2026), por exemplo, desenvolveu pesquisa centrada na produção e vivência de jogos interculturais para a humanização e socialização nas aulas de Educação Física

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

escolar, tendo entre seus descritores os jogos interculturais, a Educação Física escolar e a exclusão indígena. Assim, conhecer o que a literatura apresenta sobre essas experiências pode contribuir para compreender as possibilidades e também os desafios do uso dos jogos indígenas no contexto educacional.

Diante dessas considerações, este estudo tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão narrativa da literatura, as contribuições dos jogos indígenas como possibilidade metodológica para o enfrentamento ao preconceito e à estigmatização cultural no contexto escolar. Para orientar a investigação, estabeleceu-se a seguinte pergunta de pesquisa: Como a literatura científica aborda as contribuições dos jogos indígenas como possibilidade metodológica para o enfrentamento ao preconceito e à estigmatização cultural no contexto escolar? A partir dessa questão, pretende-se reunir e discutir conhecimentos produzidos sobre a utilização dos jogos indígenas na educação, considerando especialmente suas contribuições para a valorização cultural, o reconhecimento da diversidade e a construção de práticas educativas voltadas ao respeito às diferenças.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura**,** de abordagem qualitativa **e** natureza básica. A revisão narrativa possibilita reunir, descrever e discutir conhecimentos produzidos sobre determinado tema a partir da análise de publicações consideradas relevantes para sua compreensão. Diferentemente das revisões sistemáticas, esse tipo de estudo apresenta maior flexibilidade na seleção e na interpretação das produções consultadas, permitindo uma discussão teórica e contextual do objeto investigado. Conforme Rother (2007), as revisões narrativas são apropriadas para apresentar e discutir o desenvolvimento ou o estado de determinado assunto sob uma perspectiva teórica ou contextual.

Quanto à abordagem, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que busca compreender e interpretar os sentidos, argumentos e contribuições presentes nas produções científicas selecionadas, sem ter como finalidade principal a mensuração numérica dos dados. De acordo com Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com aspectos da realidade que não podem ser reduzidos somente a variáveis quantitativas, abrangendo significados, valores, relações, representações e interpretações construídas pelos sujeitos e pela realidade social. Dessa maneira, essa abordagem mostra-se adequada ao propósito deste estudo, que busca compreender como a literatura aborda os jogos indígenas como possibilidade metodológica para o enfrentamento ao preconceito e à estigmatização cultural no contexto escolar.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Em relação à sua natureza, o estudo é classificado como uma pesquisa básica, pois busca ampliar e aprofundar conhecimentos teóricos acerca dos jogos indígenas e de suas possíveis contribuições para as práticas educativas, sem prever, neste momento, uma aplicação prática ou intervenção direta no ambiente escolar. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa básica objetiva produzir novos conhecimentos relevantes para o avanço da ciência, sem necessariamente apresentar uma aplicação prática imediata.

Para a construção da revisão narrativa, foram consultados artigos científicos, dissertações, teses, livros e documentos relacionados aos jogos indígenas, à educação escolar, ao preconceito, à estigmatização cultural, à interculturalidade e à valorização das culturas indígenas. A seleção das produções foi orientada pela relação direta com o objetivo e com a pergunta de pesquisa, priorizando trabalhos que possibilitem compreender as contribuições dos jogos indígenas no contexto educacional. Por se tratar de uma revisão narrativa, não se estabeleceu um protocolo rígido de seleção semelhante ao utilizado em revisões sistemáticas, mas buscou-se explicitar os critérios utilizados para a escolha das produções que formaram o corpus de análise.

A análise do material foi realizada por meio de uma leitura analítica e interpretativa, buscando identificar aproximações, diferenças, contribuições e aspectos recorrentes entre os trabalhos analisados. Inicialmente, foi realizada a leitura dos estudos selecionados, seguida da identificação das ideias relacionadas ao uso dos jogos indígenas no contexto escolar, à valorização cultural e ao enfrentamento de preconceitos e estereótipos. Posteriormente, essas informações foram relacionadas e discutidas de forma interpretativa, considerando o objetivo da pesquisa e o referencial teórico adotado. A interpretação não esteve vinculada à construção prévia de categorias rígidas ou à quantificação da frequência de palavras e temas, mas à compreensão crítica dos sentidos presentes nas produções. Essa forma de análise aproxima-se da perspectiva apresentada por Severino (2016), para quem a leitura analítica e interpretativa ultrapassa a simples identificação das informações contidas no texto, buscando compreender as ideias, os argumentos e as relações estabelecidas pelo autor.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os jogos tradicionais e populares fazem parte das práticas corporais construídas e compartilhadas por diferentes grupos sociais ao longo do tempo. Antes mesmo de serem incorporados ao ambiente escolar, muitos desses jogos circulam entre famílias, comunidades, grupos de crianças e diferentes gerações, sofrendo alterações de acordo com o lugar, com os

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

participantes e com as condições em que são praticados. Sua permanência não significa que sejam manifestações fixas. Ao contrário, regras, formas de jogar, materiais e nomes podem mudar à medida que essas práticas são transmitidas e apropriadas por novos grupos. No campo da Educação Física, essa característica permite compreender os jogos não somente como atividades de recreação, mas como manifestações da cultura corporal que carregam histórias, valores, formas de convivência e conhecimentos produzidos socialmente. O jogo tradicional pode ser compreendido justamente por essa transmissão entre gerações, na qual práticas antigas são mantidas, recriadas e transformadas pelos sujeitos que continuam a vivenciá-las (Andrade, 2019).

A expressão “jogos tradicionais/populares” reúne práticas que nem sempre são classificadas da mesma forma na literatura. Alguns estudos utilizam “jogo tradicional” para destacar a transmissão histórica de determinada prática e sua continuidade entre gerações, enquanto “jogo popular” costuma aparecer associado a brincadeiras conhecidas e praticadas por determinado grupo ou comunidade. Para fins desta revisão, os dois termos são considerados de maneira articulada, sem ignorar as diferenças conceituais existentes entre eles. O ponto de aproximação está no fato de se tratar de práticas que não dependem necessariamente de instituições esportivas ou de regulamentações universais para existir. Sua continuidade está ligada à experiência dos próprios grupos sociais que jogam, ensinam, adaptam e repassam essas práticas. No caso brasileiro, essa construção histórica não pode ser separada das matrizes indígenas, africanas e europeias que participaram da formação cultural do país, o que atribui aos jogos uma dimensão histórica que ultrapassa a execução de movimentos (Andrade, 2019; Gomes, 2025).

Essa característica diferencia parte dos jogos tradicionais da lógica predominante do esporte institucionalizado. Enquanto modalidades esportivas dispõem de federações, regras padronizadas, sistemas oficiais de competição e procedimentos relativamente estáveis, muitos jogos tradicionais existem justamente pela capacidade de adaptação. As regras podem ser negociadas pelos participantes, o espaço pode ser alterado conforme as condições disponíveis e os materiais podem ser produzidos com objetos encontrados no cotidiano. A flexibilidade não representa ausência de organização. Cada jogo estabelece uma lógica própria, com formas de participação, comunicação, oposição, cooperação e tomada de decisão. Na perspectiva da Praxiologia Motriz, essas interações são componentes importantes para compreender o que acontece durante o jogo, pois os participantes precisam interpretar ações, planejar estratégias e responder às condutas dos demais jogadores. Dessa forma, os jogos tradicionais são práticas culturais e, simultaneamente, situações organizadas de interação motriz (Gomes, 2025).

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Pensar esses jogos como conteúdo da Educação Física escolar exige, entretanto, diferenciá-los de uma utilização ocasional ou meramente recreativa. Na escola, o jogo passa a integrar um processo de ensino intencional e precisa ser tratado como conhecimento. Isso significa que jogar pode ser acompanhado pela discussão sobre sua origem, transformações históricas, regras, formas de organização, grupos que o praticam e sentidos atribuídos àquela manifestação. A experiência desenvolvida com estudantes do 5º ano em uma escola pública federal mostra uma possibilidade desse tratamento pedagógico. O trabalho iniciou com jogos conhecidos pelos próprios estudantes, como Salve-Bandeira, Queimada e Pique-Esconde, e posteriormente propôs uma investigação com familiares sobre jogos e brincadeiras vivenciados por gerações anteriores. O conhecimento trazido pelos estudantes foi utilizado como ponto inicial para um processo mais sistematizado de estudo dos jogos tradicionais (Andrade, 2019).

Essa forma de trabalho ajuda a compreender por que o conteúdo não precisa ficar restrito ao ato de jogar. Perguntar aos pais, avós ou outros familiares quais brincadeiras praticavam durante a infância coloca os estudantes diante de diferenças entre épocas, espaços e formas de convivência. Algumas brincadeiras desaparecem de determinados lugares, outras permanecem e algumas são transformadas. O professor pode explorar essas mudanças sem assumir que existe uma versão única ou original que deva ser reproduzida integralmente. A transmissão cultural também envolve reelaboração. Quando uma criança aprende uma brincadeira e modifica uma regra para adequá-la ao número de participantes ou ao espaço disponível, ela está participando da continuidade dessa prática. O tratamento escolar dos jogos tradicionais pode, portanto, articular memória, experiência corporal e reflexão sobre mudanças sociais, evitando transformar o conteúdo em uma sequência de atividades descontextualizadas (Andrade, 2019).

A inserção dos jogos tradicionais na Educação Física também precisa ser analisada em relação à trajetória histórica da própria disciplina. Durante muito tempo, determinadas práticas esportivas ocuparam posição central no currículo e nas aulas, enquanto outros conhecimentos da cultura corporal tiveram presença menor ou descontínua. Esse quadro ainda aparece em estudos recentes. Pesquisa realizada com jogos tradicionais, afro-brasileiros e indígenas parte justamente da constatação de que o esporte continua ocupando espaço privilegiado em muitas aulas e que outras práticas corporais são frequentemente colocadas em segundo plano. A ampliação do repertório não implica excluir o esporte, mas questionar uma organização curricular em que poucas modalidades são repetidas durante vários anos enquanto outros conhecimentos produzidos culturalmente recebem pouco tempo de estudo (Gomes, 2025).

Nesse sentido, a inserção dos jogos de diferentes matrizes culturais não precisa ser compreendida como oposição ao esporte, mas como possibilidade de ampliação do conteúdo da

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Educação Física. Nascimento e Cardoso (2024) destacam que a incorporação de jogos indígenas às aulas pode ultrapassar a simples prática esportiva, ampliando o processo educativo e contribuindo para a valorização da cultura brasileira e para o contato dos estudantes com conhecimentos relacionados às suas raízes culturais. O interesse pedagógico dessas práticas não se limita, portanto, ao movimento realizado durante o jogo, mas envolve também suas dimensões culturais, históricas e sociais.

A discussão sobre a seleção dos conteúdos torna-se importante porque o currículo nunca é uma simples reunião neutra de atividades. Escolher determinados conhecimentos e deixar outros de fora expressa decisões sobre aquilo que será reconhecido como digno de ser ensinado. Em uma sociedade composta por diferentes grupos culturais, restringir as aulas a práticas historicamente legitimadas por instituições esportivas pode reduzir a possibilidade de conhecer outras formas de movimento, jogo e relação com o corpo. Parte dos jogos tradicionais está vinculada a grupos que tiveram suas experiências pouco registradas nos materiais escolares ou apresentadas de maneira fragmentada. Assim, incluir essas manifestações não deve significar apenas aumentar a quantidade de atividades, mas rever os critérios que orientam aquilo que ocupa o centro e aquilo que permanece nas margens do currículo (Pereira, 2021).

Esse debate torna-se ainda mais claro quando são considerados os jogos de matrizes indígenas e africanas. A cultura corporal brasileira foi constituída por diversas influências, mas nem todas receberam o mesmo reconhecimento no espaço escolar. A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, estabelecida pela Lei nº 11.645/2008, reforçou a necessidade de que essas temáticas integrem o currículo e não sejam tratadas somente em momentos comemorativos (Brasil, 2008). No âmbito da Educação Física, jogos, brincadeiras, lutas e outras práticas corporais constituem caminhos para desenvolver esse conteúdo, desde que não sejam apresentados como curiosidades isoladas. A presença de práticas indígenas e afro-brasileiras nas aulas está relacionada à própria compreensão da cultura corporal brasileira e à necessidade de romper com uma seleção de conteúdos marcada quase exclusivamente por referências eurocêntricas (Pereira, 2021).

No caso específico dos jogos indígenas, sua tematização nas aulas pode criar condições para que os estudantes tenham contato com práticas corporais vinculadas a matrizes culturais que historicamente receberam pouca visibilidade no currículo escolar. Nascimento e Cardoso (2024) defendem que a inserção desses jogos pode proporcionar uma experiência pedagógica que ultrapassa a aprendizagem motora. Ao mesmo tempo, trabalhar pedagogicamente com essas manifestações permite discutir diferentes formas de organização social, transmissão de conhecimentos e produção cultural dos povos indígenas. Dessa maneira, a Educação Física

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

pode contribuir para que esses povos sejam compreendidos como sujeitos históricos e contemporâneos, produtores de conhecimentos e práticas culturais, em lugar de serem apresentados exclusivamente por imagens estereotipadas ou vinculadas ao passado.

A inclusão dessas manifestações também coloca em discussão a maneira como os conteúdos são apresentados. Não basta levar para a aula um jogo identificado como “indígena” e solicitar que os estudantes o reproduzam. É preciso contextualizar a prática, indicar, quando possível, o povo ao qual está relacionada e evitar tratar os povos indígenas como uma população homogênea. A simplificação pode reforçar justamente os estereótipos que o trabalho pedagógico deveria problematizar. Representações genéricas ainda descrevem o indígena como figura do passado, vinculada exclusivamente à floresta ou a uma ideia romantizada de vida distante da sociedade contemporânea. Essas imagens ignoram a diversidade dos povos, suas diferentes línguas, territórios, modos de organização e experiências atuais (Collet; Paladino; Russo, 2014).

A crítica à abordagem folclorizada é particularmente importante quando se trata de jogos tradicionais. A própria ideia de tradição pode ser utilizada de maneira inadequada quando transmite a impressão de que uma cultura permaneceu parada no tempo. Tradições são mantidas, reinterpretadas e modificadas. Os sujeitos não são apenas receptores passivos de uma herança cultural; eles também produzem novas formas de viver, narrar e praticar suas experiências. A cultura é construída nas relações sociais e ganha significado por meio dos processos de socialização, pelos quais conhecimentos e interpretações do mundo são aprendidos e compartilhados (Berger; Luckmann, 1985). Dessa maneira, trabalhar com um jogo tradicional não significa reproduzir uma imagem congelada do passado, mas discutir as relações entre permanência e transformação que acompanham sua história.

Os processos de socialização também ajudam a compreender como determinadas representações sobre grupos sociais são aprendidas. Berger e Luckmann (1985) mostram que os sujeitos constroem conhecimentos e interpretações da realidade por meio das relações estabelecidas em diferentes espaços sociais. Família, comunidade, escola, meios de comunicação e outros ambientes participam da produção e da legitimação dessas concepções. Nesse sentido, preconceitos e classificações sociais não podem ser compreendidos apenas como posições individuais desconectadas de seu contexto histórico. Conforme discute Shreiber (2021), formas de perceber e classificar grupos sociais são aprendidas no interior de estruturas e relações sociais, podendo ser reproduzidas ou questionadas ao longo das experiências formativas.

A construção das identidades culturais também não ocorre de forma isolada. Os grupos estabelecem relações, produzem fronteiras simbólicas e se reconhecem em determinadas

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

práticas, costumes e referências. Essas fronteiras não precisam ser entendidas como muros permanentes; elas são produzidas nas próprias relações entre os grupos e podem assumir sentidos diferentes de acordo com o contexto (Barth, 2000). Os jogos podem ser observados a partir dessa perspectiva. Uma mesma brincadeira pode apresentar nomes diferentes em regiões distintas, enquanto práticas semelhantes podem carregar significados próprios para cada grupo. A escola precisa evitar tanto a ideia de que todas as manifestações são iguais quanto a tentativa de classificá-las rigidamente em compartimentos culturais fechados. O estudo das diferenças ganha maior consistência quando reconhece contatos, intercâmbios, mudanças e especificidades.

As fronteiras identitárias também podem participar de processos de diferenciação, exclusão e hierarquização entre grupos. Shreiber (2021) chama atenção para o caráter socialmente aprendido dessas relações, destacando que preconceitos não surgem de maneira natural ou isolada nos indivíduos. Eles são produzidos e reproduzidos em contextos históricos e sociais. Nessa perspectiva, a escola possui uma posição importante, pois participa dos processos de socialização e pode tanto reproduzir determinadas classificações quanto criar oportunidades para questioná-las. Essa interpretação se aproxima de Freire (1996), para quem o processo educativo pode favorecer a problematização da realidade e a reflexão crítica sobre conhecimentos e relações sociais aparentemente naturalizados.

A investigação de jogos interculturais realizada com estudantes indígenas e não indígenas mostra como esse conteúdo pode assumir uma dimensão de encontro entre repertórios distintos. O trabalho não partiu diretamente para a criação de novos jogos. Inicialmente, foram vivenciados jogos tradicionais dos grupos participantes, acompanhados de momentos de conversa sobre suas características e referências culturais. Depois, os estudantes participaram da construção coletiva de jogos interculturais que reuniam elementos das práticas anteriormente conhecidas. A metodologia articulou contextualização, experiência prática e reflexão, em vez de reduzir a aula ao cumprimento de uma sequência motora. Esse movimento permitiu que jogos populares e tradicionais fossem tratados como conhecimentos trazidos pelos próprios estudantes e também como materiais que poderiam ser reelaborados no processo pedagógico (Ribeiro, 2026).

Essa experiência ajuda a discutir uma questão importante: o estudante chega à aula de Educação Física com conhecimentos anteriores. Ele já brincou em casa, na rua, em comunidades, em aldeias, em praças, com familiares ou com outros grupos. Ignorar esse repertório pode transformar o ensino em mera transmissão de atividades escolhidas pelo professor. Considerar os conhecimentos existentes, porém, não significa deixar o processo de

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

ensino limitado ao que os estudantes já sabem. O papel pedagógico consiste em organizar situações nas quais essas experiências sejam retomadas, questionadas, ampliadas e colocadas em relação com outros conhecimentos. A educação problematizadora parte da realidade vivida, mas não se encerra nela; o diálogo permite que professores e estudantes transformem a experiência em objeto de reflexão e construção de conhecimento (Freire, 1996).

Essa perspectiva ganha especial importância quando o conteúdo envolve relações interculturais. No contexto brasileiro, marcado por processos históricos de colonização e por desigualdades sociais e étnico-raciais, diferentes saberes circulam por espaços formativos como a família, a comunidade e a escola. Conforme Shreiber (2021), essas experiências participam das formas pelas quais os sujeitos constroem suas percepções acerca dos diferentes grupos. Assim, práticas pedagógicas voltadas aos jogos e brincadeiras indígenas podem ser utilizadas não somente para apresentar uma manifestação corporal diferente, mas para criar situações nas quais concepções previamente construídas sejam discutidas, comparadas com outras informações e problematizadas.

A mediação docente, por esse motivo, é central. Uma mesma brincadeira pode ser utilizada apenas como intervalo entre dois conteúdos ou pode ser estudada em suas dimensões históricas, corporais e sociais. A diferença não está no jogo em si, mas na maneira como o professor organiza o ensino. O planejamento precisa estabelecer o que se pretende estudar e quais experiências serão necessárias para isso. Em um trabalho histórico-crítico com jogos indígenas e africanos, a sequência foi organizada em torno do conceito de jogo tradicional, do estudo de jogos indígenas, de jogos africanos, da discussão sobre preconceito e da produção de um material pelos estudantes. As atividades práticas estavam articuladas a leituras, conversas, pesquisas e produção escrita, demonstrando que o conteúdo da Educação Física pode combinar experiência corporal e elaboração conceitual (Andrade, 2019).

Essa organização ajuda a afastar duas interpretações reducionistas. A primeira considera que, por se tratar de Educação Física, o estudante só aprende quando está corporalmente em movimento. A segunda desloca o ensino para o extremo oposto e transforma a aula em exposição teórica sem experiência prática. O tratamento dos jogos tradicionais exige articulação entre fazer, compreender e discutir. Jogar permite perceber regras, relações com os colegas, estratégias e dificuldades que dificilmente seriam compreendidas apenas por uma explicação verbal. Ao mesmo tempo, a prática sem contextualização pode limitar-se à reprodução. O desafio pedagógico consiste em aproximar essas dimensões, permitindo ao estudante experimentar o jogo e também entender por que aquela prática existe, como foi transmitida, quais grupos a praticam e de que maneira ela se modificou.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

As regras constituem um campo particularmente rico para esse tipo de estudo. Nos jogos tradicionais, elas podem apresentar variações entre grupos e localidades. O professor pode utilizar essas diferenças para discutir com a turma por que uma determinada regra existe, quais efeitos produz e o que acontece quando ela é modificada. Alterar o tamanho do espaço, o número de participantes ou uma condição de vitória muda a experiência dos jogadores. A regra deixa, então, de aparecer como ordem arbitrária imposta pelo professor e passa a ser compreendida como parte da organização interna da prática. Na perspectiva da Praxiologia Motriz, os jogos envolvem decisões, comunicação corporal, estratégias e respostas às ações dos demais participantes, aspectos que permitem uma leitura mais ampla das relações construídas durante a prática (Gomes, 2025).

Esse ponto também permite discutir cooperação e competição sem colocá-las como categorias moralmente opostas. Há jogos de oposição, jogos cooperativos e práticas que combinam essas relações de diferentes maneiras. Em determinadas situações, competir significa enfrentar um adversário dentro de regras compartilhadas, e não necessariamente estabelecer relações hostis. Em outras, a estrutura do jogo exige que os participantes dependam diretamente uns dos outros. O conteúdo escolar pode explorar essas diferentes formas de interação. Em vez de afirmar previamente que todo jogo produz cooperação, respeito ou integração, é mais adequado observar o que acontece concretamente em cada situação, quais conflitos surgem, como são resolvidos e que decisões os estudantes tomam diante das regras. Essa análise impede uma visão idealizada do jogo como prática que produz automaticamente resultados educativos positivos.

Da mesma maneira, o prazer associado ao jogar não elimina sentimentos de frustração, medo, raiva, vergonha ou rejeição. Os jogos colocam os participantes diante de situações de exposição, erro, vitória, derrota e tomada de decisão. Uma pesquisa com estudantes do 8º e 9º anos analisou justamente as emoções manifestadas após sequências de jogos tradicionais, afro-brasileiros e indígenas. O estudo mostra que a dimensão emocional pode ser considerada no planejamento da Educação Física e não precisa aparecer somente quando surge algum conflito. Entretanto, os resultados de uma experiência específica não autorizam afirmar que todo jogo tradicional produzirá as mesmas respostas emocionais. As condições da turma, os jogos escolhidos, a mediação do professor, as relações entre os estudantes e o contexto escolar interferem na experiência (Gomes, 2025). O estudo foi desenvolvido especificamente com jogos tradicionais, afro-brasileiros e indígenas no Ensino Fundamental, conforme delimitação apresentada pela autora.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Essa observação é importante porque parte do discurso educacional tende a justificar os jogos apenas por uma lista de benefícios previamente estabelecidos. É comum encontrá-los associados automaticamente à socialização, criatividade, desenvolvimento motor, cooperação e aprendizagem. Nascimento e Cardoso (2024), por exemplo, apontam contribuições educativas relacionadas à inclusão dos jogos indígenas no espaço escolar. Tais possibilidades são relevantes, mas não significam que os resultados sejam automáticos ou independentes da organização pedagógica. Esses elementos podem estar presentes, mas transformar o jogo somente em instrumento para alcançar objetivos externos pode reduzir sua complexidade. O jogo também é um conhecimento da cultura corporal e, por isso, pode ter lugar no currículo sem precisar justificar sua existência somente por aquilo que supostamente desenvolve.

A diversidade de jogos disponíveis também permite romper com a repetição de um pequeno repertório ao longo da escolarização. Em diferentes regiões do Brasil, crianças e adultos conhecem inúmeras brincadeiras de perseguição, corrida, arremesso, equilíbrio, estratégia, roda, canto e construção de brinquedos. Parte desse repertório desaparece gradualmente dos espaços cotidianos ou passa a ocupar menos tempo na vida das crianças, mas a escola não precisa assumir uma postura saudosista. O objetivo não é reconstruir uma infância idealizada nem afirmar que todas as crianças do passado brincavam mais ou melhor. O que interessa pedagogicamente é reconhecer os jogos como produções humanas e colocá-los em diálogo com as experiências atuais. A escola pode registrar memórias, comparar versões e investigar mudanças sem transformar a tradição em oposição automática às práticas contemporâneas.

Essa perspectiva também permite discutir as relações entre jogos tradicionais e tecnologias. A existência de jogos digitais não precisa ser tratada como ameaça às brincadeiras tradicionais. São manifestações distintas que podem coexistir na experiência das crianças e dos jovens. A pesquisa sobre a construção de um jogo educacional voltado à história indígena mostra que o próprio recurso digital exige escolhas cuidadosas sobre aquilo que será representado. Durante o processo de elaboração, foram identificados estereótipos que poderiam reproduzir uma história única sobre os povos indígenas, exigindo revisão histórico-pedagógica do material. O problema, portanto, não está simplesmente em ser jogo digital ou jogo tradicional, mas nos conhecimentos, representações e sentidos que são produzidos em cada proposta (Azevedo, 2024).

Essa discussão sobre representação merece atenção porque o jogo também comunica ideias sobre os grupos sociais aos quais está relacionado. Uma atividade apresentada como “brincadeira indígena”, por exemplo, pode carregar concepções equivocadas se o professor não conhece sua origem ou utiliza imagens genéricas para contextualizá-la. Determinados discursos

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

acabam repetindo a imagem do “índio” como personagem único, sem diferenciar povos, tempos históricos e realidades sociais. O ensino pode reproduzir essas representações ou colocá-las em discussão. O poder simbólico atua justamente quando determinadas formas de classificar o mundo passam a parecer naturais, mesmo quando resultam de relações históricas de poder e hierarquização cultural (Bourdieu, 2001). A seleção e a apresentação dos conteúdos precisam, por isso, ser acompanhadas de cuidado com a linguagem, as imagens e as fontes utilizadas.

A discussão de Bourdieu (2001) sobre violência simbólica também contribui para compreender como determinadas hierarquizações culturais podem ser reproduzidas sem aparecer explicitamente como formas de violência. Práticas, conhecimentos e referências de determinados grupos podem adquirir maior legitimidade social enquanto outras são desvalorizadas, invisibilizadas ou apresentadas como inferiores. No currículo escolar, essa relação pode ser percebida quando algumas manifestações corporais são reconhecidas de forma recorrente como conhecimentos importantes e outras permanecem pouco presentes ou aparecem apenas de maneira ocasional. A incorporação de jogos vinculados a diferentes povos e grupos sociais não elimina por si só essas desigualdades, mas pode oferecer condições para que tais hierarquizações sejam discutidas.

Nesse sentido, a tematização dos jogos indígenas pode contribuir para problematizar representações que foram naturalizadas historicamente. Ao entrar em contato com diferentes práticas e, principalmente, ao discutir quem as produz, em quais contextos são vivenciadas e quais sentidos assumem para seus grupos de origem, os estudantes podem confrontar informações que não correspondam às imagens simplificadas previamente construídas. Esse processo deve ser mediado pedagogicamente, pois a simples presença do jogo não garante mudança de concepções. É a articulação entre vivência, contextualização, diálogo e reflexão que cria possibilidades para o questionamento de preconceitos e formas de estigmatização cultural (Bourdieu, 2001; Freire, 1996; Shreiber, 2021).

O risco de estereotipação aumenta quando as culturas indígenas e afro-brasileiras aparecem somente em datas específicas. Atividades esporádicas podem cumprir formalmente uma exigência curricular sem produzir um estudo consistente da temática. O tratamento dos jogos ao longo do planejamento anual permite inseri-los dentro da própria organização da Educação Física e não como complemento externo ao currículo. A legislação constitui um marco importante, mas sua existência não transforma automaticamente as práticas escolares. Mudanças curriculares dependem de planejamento, materiais, formação docente e ações permanentes. A simples previsão legal não elimina concepções construídas historicamente nem

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

garante que professores tenham acesso aos conhecimentos necessários para trabalhar com diferentes manifestações culturais (Collet; Paladino; Russo, 2014; Pereira, 2021).

A Lei nº 11.645/2008, nesse contexto, oferece respaldo para a presença da história e da cultura indígena no currículo escolar, mas sua efetivação depende da maneira como as instituições e os professores transformam essa orientação em práticas pedagógicas. A Educação Física pode participar desse processo ao trabalhar jogos, brincadeiras e outras práticas corporais de maneira contextualizada. Isso permite que a temática indígena não permaneça limitada a conteúdos de outras disciplinas ou a comemorações específicas, reconhecendo também as práticas corporais como formas de produção e transmissão de conhecimento.

A formação docente aparece, portanto, como uma dificuldade concreta. Parte dos professores de Educação Física teve formação inicial fortemente concentrada nos esportes, nos conhecimentos biomédicos ou em conteúdos técnicos, tendo contato reduzido com práticas corporais de matrizes indígenas e africanas. Estudos citados na literatura consultada também apontam desconhecimento da legislação e insegurança para desenvolver essas temáticas. A questão não deve ser transformada em culpabilização individual do professor. Currículos de formação inicial, oferta de formação continuada, disponibilidade de materiais e políticas institucionais interferem diretamente nas condições do trabalho pedagógico. A construção de um currículo mais amplo não pode depender exclusivamente do esforço isolado de cada docente; precisa ser assumida pelas instituições escolares e pelos sistemas de ensino (Pereira, 2021).

A necessidade de formação também se relaciona à pesquisa das próprias práticas. Trabalhar com jogos tradicionais exige que o professor investigue fontes, compare informações e procure compreender o contexto de determinada manifestação antes de levá-la à aula. Isso é especialmente necessário quando o jogo pertence a um grupo cultural com o qual o docente não possui contato direto. Materiais didáticos podem ajudar, mas não eliminam a necessidade de leitura crítica. A apropriação de práticas culturais sem contextualização pode retirar delas parte de seu sentido e transformá-las em atividades genéricas. Por isso, a pesquisa docente não deve buscar apenas “como jogar”, mas também informações sobre quem joga, em quais circunstâncias, quais registros existem e quais cuidados são necessários na apresentação daquele conteúdo.

A mesma cautela vale para a nomenclatura. O uso de expressões como “jogos indígenas” pode ser útil para localizar um conjunto de estudos, mas não deve produzir a ideia de que existe uma única cultura indígena. O Brasil reúne povos com histórias, línguas e práticas distintas. A escola precisa deixar visível essa pluralidade. Trabalhar com a peteca, por exemplo, não significa ter abordado toda a cultura indígena brasileira. A prática pode abrir uma porta para

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

discutir determinados conhecimentos, mas não substitui o estudo da diversidade dos povos. Da mesma forma, não existe uma cultura africana homogênea que possa ser representada por um único jogo. Generalizações desse tipo empobrecem o conteúdo e reproduzem formas de classificação que já estão presentes no senso comum (Carvalho, 2023; Collet; Paladino; Russo, 2014).

Os jogos tradicionais também podem servir como ponto de partida para analisar relações entre corpo e sociedade. As maneiras de correr, lutar, lançar, perseguir, esconder-se, dançar ou brincar não surgem fora da cultura. Cada sociedade constrói formas de utilizar, educar e atribuir sentidos ao corpo. Os jogos dos povos indígenas, por exemplo, não devem ser automaticamente interpretados a partir das categorias do esporte moderno. Determinadas práticas podem estar relacionadas a festas, rituais, aprendizagens comunitárias ou formas específicas de organização social. Quando são retiradas desses contextos e enquadradas exclusivamente como competição esportiva, parte de seus significados pode ser alterada. Estudos sobre jogos dos povos indígenas mostram justamente a necessidade de compreender essas manifestações dentro das relações sociais e culturais em que são produzidas (Grando, 2015).

Isso não significa que a escola consiga ou deva reproduzir integralmente o contexto de origem de cada prática. O ambiente escolar possui finalidades próprias e realiza uma seleção pedagógica dos conhecimentos. Ao levar um jogo tradicional para a aula, há inevitavelmente uma mudança de contexto. A questão é reconhecer essa mudança em vez de apresentar a prática escolar como cópia perfeita da manifestação original. O professor pode explicar aos estudantes que estão conhecendo uma versão adaptada, indicar os limites da reprodução e discutir por que determinadas alterações foram necessárias. Essa postura torna o ensino mais transparente e reduz o risco de transformar uma manifestação cultural em caricatura.

A adaptação, inclusive, faz parte da própria história de muitos jogos populares. Mudanças de espaço, número de jogadores, materiais e regras ocorrem constantemente. No ambiente escolar, adaptações também podem ser necessárias para incluir estudantes com diferentes condições de participação, organizar turmas numerosas ou utilizar os espaços disponíveis. Porém, adaptar não deve ser sinônimo de retirar toda a estrutura que caracteriza o jogo. O professor precisa distinguir os elementos que podem ser modificados daqueles que dão identidade à prática estudada. A pergunta pedagógica não é simplesmente “como adaptar para que todos participem?”, mas também “o que precisa permanecer para que ainda estejamos estudando este jogo?”. Essa reflexão aproxima planejamento, inclusão e conhecimento do conteúdo.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

A avaliação constitui outra dimensão que precisa acompanhar esse processo. Se os jogos tradicionais são tratados como conteúdo, avaliá-los apenas pela habilidade motora seria insuficiente. Estudantes podem aprender sobre origem, regras, variações, organização coletiva, relações culturais e formas de adaptação. Podem também registrar entrevistas com familiares, comparar versões, elaborar textos, explicar estratégias ou participar da criação de novas formas de jogar. Em uma proposta histórico-crítica, a avaliação foi entendida como parte contínua do percurso pedagógico e relacionada aos objetivos estabelecidos desde o início das aulas, evitando uma apreciação subjetiva baseada apenas no desempenho corporal (Andrade, 2019). Essa concepção permite que a avaliação acompanhe aquilo que efetivamente foi estudado e não somente quem executa melhor determinada ação.

Os trabalhos analisados também apontam a possibilidade de produção de materiais pelos próprios estudantes. Portfólios, registros escritos, mapas de brincadeiras, entrevistas, fotografias, desenhos e descrições de regras podem compor o processo de estudo. A produção não deve ser utilizada somente como tarefa final decorativa. Ela pode funcionar como forma de sistematizar o conhecimento construído durante as aulas. Quando os estudantes registram diferentes versões de uma brincadeira, por exemplo, conseguem visualizar como uma mesma prática se transforma de um grupo para outro. Da mesma forma, ao elaborar um jogo a partir de elementos conhecidos anteriormente, precisam tomar decisões sobre regras, objetivos, materiais e formas de participação. A experiência de produção coletiva de jogos interculturais ilustra como esse movimento pode articular conhecimentos já existentes e novas criações (Ribeiro, 2026).

Esse tipo de proposta também mostra que tradição e criação não são ideias incompatíveis. O fato de um jogo possuir história não impede que seja transformado. A própria continuidade das práticas depende, muitas vezes, de sua capacidade de ser reinterpretada. A escola pode trabalhar simultaneamente com preservação de memória e invenção. Primeiro, os estudantes conhecem e estudam determinada prática; depois, podem compará-la com outras, alterar regras e justificar as mudanças realizadas. O essencial é que a criação não apague o conhecimento sobre aquilo que serviu de referência. Criar “a partir de” exige conhecer o ponto de partida.

A literatura consultada também mostra que o ensino dos jogos tradicionais pode abrir discussões sobre preconceito e desigualdade, principalmente quando são abordadas práticas de grupos historicamente marginalizados. Isso não significa atribuir ao jogo a capacidade automática de eliminar preconceitos. O simples contato com uma brincadeira indígena não modifica, por si só, concepções construídas durante anos. O enfrentamento de estereótipos exige problematização explícita, acesso a informações e mediação docente. Em uma experiência

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

com jogos indígenas e africanos, a vivência das práticas foi acompanhada por discussões sobre imagens dos povos indígenas no passado e na contemporaneidade e por questionamentos de ideias preconcebidas. A articulação entre experiência corporal e debate permitiu que o conteúdo ultrapassasse o nível da execução prática (Andrade, 2019).

Essa compreensão também aparece na discussão de Shreiber (2021), ao considerar que preconceitos e formas de rejeição entre grupos são construídos socialmente. Se essas concepções são aprendidas em diferentes espaços de socialização, elas também podem ser problematizadas no processo educativo. A escola não atua isoladamente e não pode ser responsabilizada pela superação de todas as formas de discriminação existentes na sociedade. Entretanto, pode organizar práticas pedagógicas que questionem classificações naturalizadas e ampliem o conhecimento sobre grupos historicamente estigmatizados.

Nesse sentido, a Educação Física possui possibilidades específicas, pois trabalha diretamente com práticas corporais que expressam histórias, valores e formas de organização cultural. Ao tematizar jogos dos povos indígenas, é possível aproximar a experiência corporal da discussão sobre quem produziu aquela prática e sobre a diversidade existente entre os povos originários. Nascimento e Cardoso (2024) apontam a inserção desses jogos como possibilidade de ampliação do processo educativo. Entretanto, para que essa inclusão contribua efetivamente para o enfrentamento de estereótipos, é necessário que a atividade esteja acompanhada de contextualização e reflexão.

A relação com o conceito de violência simbólica de Bourdieu (2001) torna essa análise ainda mais ampla. Quando determinados conhecimentos, modos de vida e expressões culturais são sistematicamente apresentados como superiores, normais ou universais, enquanto outros são desvalorizados ou invisibilizados, a escola pode participar da reprodução de hierarquias culturais. A ausência de jogos e práticas corporais indígenas do currículo também pode ser analisada a partir dessa perspectiva, pois aquilo que não é reconhecido como conhecimento escolar permanece com menor visibilidade. Incluir essas manifestações, contudo, não significa apenas acrescentá-las ao currículo; significa também questionar as formas pelas quais diferentes conhecimentos foram historicamente hierarquizados.

Freire (1996) contribui para esse debate ao defender uma educação que não se limite à transmissão de informações, mas que favoreça a leitura crítica da realidade. Assim, quando jogos indígenas são trabalhados pedagogicamente, a discussão pode partir da experiência prática e avançar para questionamentos sobre diversidade cultural, formas de representação, preconceitos e conhecimentos historicamente invisibilizados. O jogo torna-se, nesse caso, parte

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

de um processo mais amplo de estudo, e não uma atividade utilizada isoladamente com a expectativa de produzir automaticamente atitudes de respeito.

Essa cautela também se aplica à noção de convivência. Jogos coletivos colocam pessoas em interação, mas interação não é sinônimo imediato de respeito. Conflitos podem surgir, grupos podem excluir determinados participantes e desigualdades existentes fora da aula podem reaparecer durante o jogo. O professor precisa observar essas relações e utilizá-las pedagogicamente quando necessário. A experiência intercultural realizada com estudantes indígenas e não indígenas mostra que as aproximações foram construídas ao longo de várias oficinas, com vivências, conversas e produção coletiva, e não em uma única atividade. O processo incluiu tensões, negociações e diferentes formas de participação, elementos que fazem parte das relações sociais reais (Ribeiro, 2026).

Por essa razão, uma revisão sobre jogos tradicionais/populares na Educação Física não deve tratá-los apenas a partir de seus possíveis resultados positivos. Há questões curriculares, culturais, metodológicas e políticas envolvidas. A ausência de determinados jogos também diz algo sobre aquilo que a escola reconhece ou não como conhecimento. A maneira como um conteúdo é apresentado pode ampliar a compreensão dos estudantes ou reforçar imagens simplificadas. A adaptação pode tornar a prática acessível ou descaracterizá-la. A competição pode produzir envolvimento, mas também conflitos. A tradição pode preservar memórias ou ser utilizada para congelar culturas em representações do passado. Essas contradições fazem parte do objeto e precisam ser consideradas na organização do ensino.

Também é necessário reconhecer limites na produção científica disponível. A presença de estudos sobre jogos tradicionais, indígenas e afro-brasileiros na Educação Física vem aumentando, mas o próprio conjunto de pesquisas consultado mostra concentração em determinados temas, etapas de ensino e experiências localizadas. Parte das investigações é desenvolvida em uma única escola ou com grupos relativamente pequenos, o que exige cuidado ao transportar resultados para contextos diferentes. Estudos de intervenção fornecem informações importantes sobre o desenvolvimento de sequências pedagógicas, mas não constituem modelos universais. A utilização desses trabalhos pelo professor deve considerar faixa etária, contexto cultural, condições da escola, experiência da turma e objetivos curriculares.

Da mesma forma, experiências desenvolvidas especificamente em determinados anos escolares devem ser compreendidas dentro de suas delimitações. Propostas direcionadas ao 7º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, mostram possibilidades de utilização dos jogos indígenas para favorecer vivências, reconhecimento e análise de práticas corporais de diferentes matrizes culturais. Seus resultados, entretanto, precisam ser interpretados considerando as

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

características do grupo, o planejamento pedagógico e as condições em que o trabalho foi realizado, sem assumir que os mesmos efeitos ocorrerão de forma idêntica em outras turmas ou etapas de ensino.

Além disso, a presença relativamente pequena de estudos sobre determinados grupos culturais aponta para a necessidade de ampliar as pesquisas sobre jogos tradicionais no Brasil. Há espaço para investigações sobre práticas de diferentes regiões, memórias de comunidades, transformações de brincadeiras ao longo das gerações, jogos praticados em contextos urbanos e rurais, relações entre tradição e tecnologias, formação de professores e formas de avaliação. Pesquisas que incluam as vozes dos próprios grupos de origem das práticas também são necessárias para evitar que o conhecimento sobre elas seja produzido exclusivamente por observadores externos. Quando se trata de manifestações indígenas, essa atenção torna-se ainda mais importante diante de uma longa história de descrições feitas a partir de perspectivas coloniais.

Diante do conjunto analisado, os jogos tradicionais e populares podem ser compreendidos como conteúdos que permitem à Educação Física trabalhar conhecimentos corporais vinculados à história, à memória e à diversidade cultural. Seu lugar no currículo não precisa ser justificado apenas pelo caráter lúdico ou pela possibilidade de desenvolver determinadas habilidades. Essas práticas constituem parte do patrimônio cultural produzido pelos grupos sociais e, por esse motivo, podem ser estudadas de maneira sistemática na escola. A literatura também indica, contudo, que sua presença exige planejamento, formação docente, contextualização e cuidado com as formas de representação. Jogos tradicionais não são conteúdos prontos que produzem automaticamente aprendizagens; o trabalho pedagógico é que estabelece as relações entre experiência corporal, conhecimento e reflexão.

No caso das práticas indígenas, essa compreensão assume especial relevância porque sua presença no currículo pode ampliar o conhecimento dos estudantes sobre a diversidade cultural brasileira e criar oportunidades para questionar representações historicamente construídas sobre os povos originários. A valorização dessas práticas, quando acompanhada de contextualização, pesquisa e mediação docente, pode contribuir para problematizar fronteiras identitárias, estereótipos e hierarquizações culturais. A contribuição educativa não está, portanto, apenas em “praticar um jogo indígena”, mas em compreender os sujeitos, histórias, conhecimentos e relações culturais vinculados a ele (Bourdieu, 2001; Freire, 1996; Nascimento; Cardoso, 2024; Shreiber, 2021).

Assim, tratar jogos tradicionais/populares como conteúdo da Educação Física escolar significa reconhecer que brincar e jogar também são formas de produzir e transmitir cultura. Essa

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

compreensão amplia o repertório da disciplina e questiona a concentração de conteúdos em poucas modalidades esportivas, mas não implica substituir um conjunto fixo por outro. O desafio consiste em organizar uma Educação Física que permita aos estudantes conhecer diferentes manifestações corporais, compreender como foram construídas, perceber as relações sociais presentes nelas e participar de suas recriações de maneira consciente. Nessa perspectiva, jogos conhecidos pela comunidade, práticas indígenas, afro-brasileiras e outras formas tradicionais de brincar podem ocupar o currículo não como atividades complementares, mas como conhecimentos que ajudam a compreender a diversidade da cultura corporal brasileira e que, mediante uma intervenção pedagógica contextualizada e crítica, também podem colaborar para a problematização do preconceito e da estigmatização cultural (Andrade, 2019; Gomes, 2025; Nascimento; Cardoso, 2024; Pereira, 2021; Ribeiro, 2026; Shreiber, 2021).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão realizada, foi possível compreender que os jogos tradicionais e populares ocupam um lugar importante na Educação Física escolar por constituírem manifestações da cultura corporal construídas e transmitidas ao longo do tempo. Mais do que atividades recreativas, esses jogos carregam histórias, valores, formas de convivência, regras, memórias e conhecimentos produzidos por diferentes grupos sociais. Os estudos analisados mostram que sua inserção no currículo pode ampliar o repertório de práticas corporais trabalhadas na escola e favorecer uma abordagem que articule experiência corporal, conhecimento histórico e reflexão sobre a diversidade cultural. Nesse processo, o planejamento e a mediação docente são fundamentais para que os jogos não sejam desenvolvidos de forma descontextualizada ou restritos apenas ao ato de brincar.

Em relação aos jogos indígenas, os resultados da revisão evidenciam que sua presença nas aulas de Educação Física pode contribuir para ampliar o conhecimento dos estudantes sobre os povos originários e suas diferentes formas de produção cultural. Entretanto, a simples realização dessas práticas não garante, por si só, a superação de preconceitos e estereótipos. Para que os jogos contribuam para a problematização da estigmatização cultural, é necessário que sejam acompanhados de contextualização, diálogo, pesquisa e reflexão sobre os povos aos quais estão relacionados. Dessa maneira, a Educação Física pode proporcionar situações em que os estudantes reconheçam a diversidade cultural brasileira e questionem representações historicamente construídas, evitando abordagens genéricas, folclorizadas ou que tratem os povos indígenas como um grupo homogêneo.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Para trabalhos futuros, sugere-se ampliar as pesquisas sobre a utilização pedagógica dos jogos tradicionais, populares e indígenas em diferentes etapas e contextos da Educação Básica, especialmente por meio de estudos desenvolvidos diretamente nas escolas. Também são necessárias investigações que considerem diferentes regiões do país, contextos urbanos e rurais, formação de professores, processos de avaliação e mudanças nas concepções dos estudantes após a realização de propostas pedagógicas com esses conteúdos. Recomenda-se, ainda, ampliar a participação dos próprios povos e comunidades de origem na produção das pesquisas, de modo que suas experiências, conhecimentos e interpretações sejam incorporados aos estudos, contribuindo para abordagens mais contextualizadas e menos marcadas por perspectivas externas sobre suas práticas culturais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Leonardo Carlos de. Prática pedagógica histórico-crítica e Educação Física: uma experiência com os jogos indígenas e africanos. **Cadernos de Formação RBCE,** v. 10, n. 1, 2019. Disponível em: https://rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/view/2357. Acesso em: 4 set. 2026.

AZEVEDO, Carlos Willian Lara de. **A representação da história indígena brasileira na construção de jogos educacionais**. 2024. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/19183. Acesso em: 5 set. 2026.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 jan. 2026.

CARVALHO, Mario Sergio Silva de. Os diversos olhares e jogos de linguagem acerca da tradução cultural: uma visão crítica sobre os (pré)conceitos equivocados sobre os indígenas. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 45, p. 38–51, 2023. DOI: 10.48075/rt.v18i45.29432. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/29432. Acesso em: 10 set. 2026.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos**: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

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

GOMES, Stefany Santana Terra Ribeiro. **Praxiologia motriz: análises das expressões das emoções dos participantes em jogos tradicionais, afro-brasileiros e indígenas**. 2025. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

GRANDO, Beleni Saléte. Jogo entre "parentes", os processos de educação do corpo, esporte e lazer indígena no Brasil: reflexões a partir dos jogos dos povos indígenas. **Revista Pedagógica**, *[S. l.]*, v. 17, n. 34, p. 36–58, 2015. DOI: 10.22196/rp.v17i34.2917. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2917. Acesso em: 3 set. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NASCIMENTO, M. S.; CARDOSO, M. da S. Tecendo cultura e movimento: experiências pedagógicas com jogos de povos indígenas na Educação Física escolar. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 29, n. 317, p. 136-153, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.46642/efd.v29i317.7660.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. **Práticas corporais indígenas**: jogos, brincadeiras e lutas para implementação da Lei 11.645/08 na Educação Física escolar. Fortaleza: Aliás, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Jussara da Silva. **A produção e vivência de jogos interculturais para humanização-socialização de estudantes indígenas e não indígenas nas aulas de educação física escolar**. 2026. 215 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2026.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHREIBER, Clodoaldo. **Jogos e brincadeiras indígenas no ensino da Educação Física: desafios e perspectivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Guarapuava: UNICENTRO, 2021.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.