

A Educação Física no contexto das escolas indígenas: um Estado da Arte dos últimos treze anos no GT 12 da ANPEd

Physical Education in the context of indigenous schools: a State of the Art of the last thirteen years in GT 12 of ANPEd

Jeremias dos SANTOS¹Saulo Ferreira FEITOSA²

Resumo: Este artigo faz parte de uma dissertação de mestrado. Constitui-se em um Estado da Arte realizado a partir do Grupo de Trabalho 12 (GT12) – Currículo da ANPEd. Tem como objetivo geral mapear os artigos e resumos do GT12, dos últimos 13 (treze) anos, que abordam o componente curricular Educação Física nas escolas indígenas. Também objetivamos a problematização sobre a forma como ocorre o ensino da Educação Física nas escolas destinadas aos povos Indígenas, a partir de uma perspectiva decolonial. Nossas referências teórico-metodológicas estão fundamentadas em autores do Sul Global, a saber: Enrique Dussel (2016), Walter Mignolo (2020), Anibal Quijano (2005) dentre outros. A pesquisa possui uma abordagem quanti-qualitativa, com análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados iniciais apontaram que houve pequenos avanços no currículo da educação escolar indígena no contexto geral. Contudo, a Educação Física não aparece como um componente curricular na perspectiva decolonial, o que sugere que a Educação Física ainda esteja inserida no rol de componentes curriculares onde a colonialidade do saber mais se manifesta. Os resultados também indicaram a necessidade de ampliação das buscas, que já estão sendo realizadas no GT 21 da ANPEd e no repertório de teses e dissertações da UFPE, priorizando o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC). Mas por razões metodológicas, para a escrita desse artigo, priorizamos as produções encontradas no GT 12.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Colonialidade do poder, saber e ser nas escolas indígenas. Decolonialidade do corpo. Currículo de Educação Física nas escolas indígenas.

Abstract: This article is part of an ongoing dissertation. It constitutes a State of the Art carried out by Working Group 12 (Gt12) – ANPEd Curriculum. The general goal of this article was to map the articles and abstracts of Gt12 from the last 13 (thirteen) years that address the curriculum component of Physical Education in indigenous schools. We also aim to discuss the way Physical Education is taught in schools that are made for indigenous people from a decolonization perspective. Our theoretical-methodological references are based on Global South authors, namely: Enrique Dussel (2016); Walter Mignolo (2020); Anibal Quijano (2005), *et al.* The research has a quantitative-qualitative approach with content analysis by Bardin (2011). The initial results indicated that there were small advances in the curriculum of indigenous education schools in a general context. However, Physical

¹ Mestre em Educação Contemporânea pela UFPE/CAA. E-mail: jeremias.santos@ufpe.br

² Especialista em Bioética, mestre em Ciências da Saúde e doutor em Bioética pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Estudou Odontologia na Universidade Federal de Alagoas e Teologia no Instituto Teológico do Recife - PE. Possui Licenciatura Plena em História pela Fundação de Ensino Superior de Olinda. Atualmente é professor do Curso de Medicina e do Curso de Licenciatura Intercultural indígena da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE (PPGEduC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7755039016472671>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6360-0212>. E-mail: saulo.ffeitosa@ufpe.br

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p055073

Education does not appear as a curriculum component in the decolonization context, which suggests that Physical Education is still inserted in the list of the curriculum components where the colonization of knowledge is most manifested. The results also pointed out the need to expand the studies, which is already being done in GT21ANPED and in the repertoire of theses and dissertations of UFPE, prioritizing the Graduation in Contemporary program (PPGEduc). But for methodological reasons, the focus of this article is on the results found in GT12.

Keywords: Indigenous schooling. Colonization of power, knowing and being in indigenous schools. Decolonization of the body. Physical Education curriculum in indigenous schools.

1 Introdução

Este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado que está em andamento, vinculada à linha Educação e Diversidade do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Ele corresponde à parte do Estado da Arte realizado por meio do site da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), dentro do Grupo de Trabalho 12 (GT12), que trata do tema currículo. Nosso recorte abrangeu os últimos 13 (treze) anos de eventos da ANPEd, o que corresponde aos Artigos e Resumos publicados entre os anos (2011-2023).

Os trabalhos foram analisados dentro dos descritores pré-selecionados. A LDB 93/94 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) de 20 de dezembro de 1996, juntamente com a (BNCC) Base Nacional Curricular Comum em vigor, foram utilizadas dentro das discussões sobre o tema. As nossas referências teórico-metodológicas estão fundamentadas em autores do Sul Global, a saber: Enrique Dussel (2016); Walter Mignolo (2020); Anibal Quijano (2005) dentre outros.

Segundo os Parâmetros Curriculares de Educação Física - Ensino Fundamental e Médio, “os exercícios físicos eram praticados no Brasil do início do século XIX, quase que exclusivamente como parte do treinamento fornecido pelo Exército e pela Marinha Imperial” Brasil (2013, p. 20). Por conseguinte, a calistenia era o principal modelo de exercício físico a ser seguido nas escolas durante o Brasil Colônia. Para Cunha Junior (2003), o colégio Pedro II ganhou destaque quando passou a oferecer a modalidade ginástica nas escolas, a qual era destinada, apenas, para os filhos da elite.

Assim, acreditamos que o modelo de escola supracitado, iniciou uma nova fase ao que hoje conhecemos como escolas para pobres e escolas para ricos, isso porque, enquanto os filhos dos invasores estudavam em colégios com padrões eurocêntricos, desde a época dos Jesuítas

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p055073

com o Ratio Studiorum³, parte desse eurocentrismo era passado de forma precária e imposta aos indígenas - verdadeiros donos dessa terra que denominamos Brasil – através da colonialidade do saber, poder e ser existentes nas escolas das Vilas que substituíram os aldeamentos⁴.

Para, Salles; Carvalho; Ramos (2021), já nos primeiros contatos dos indígenas com os invasores, houve resistência ao processo colonizador que se iniciou via litoral Nordeste. Os autores comparam a educação imposta pelos Padres Jesuítas aos indígenas dentro dos aldeamentos a uma “cera branca”, uma vez que esses indígenas, na visão colonial, precisavam ser moldados. Salles; Carvalho; Ramos (2021), ainda afirmam que a escolarização era voltada principalmente para as crianças, já que os indígenas adultos, embora aceitassem em um primeiro momento o modelo imposto, logo abandonavam para viver de acordo com seus usos e costumes. Os autores também lembram que com a expulsão dos Padres Jesuítas e a implantação da Reforma Pombalina, os indígenas foram ainda mais penalizados pelos invasores que destruíram os aldeamentos e estabeleceram as Vilas. Por conseguinte, foi instalada dentro dessas Vilas uma educação escolar precária e colonizadora, onde o principal objetivo era miscigenar os indígenas e com isso silenciá-los.

Em outras palavras, a reforma Pombalina foi a principal responsável, no contexto voltado para a educação, pelo que denominamos de mito do desaparecimento dos indígenas no estado de Pernambuco e em outras regiões litorâneas do Brasil. Apesar do violento processo de silenciamento, os povos originários dessas regiões continuaram a existir e resistir no anonimato.

Dessa forma, o agir didático dos antigos/as educadores/as, desprezava os conhecimentos e valores indígenas, onde o epistemicídio foi praticado pela branquitude tendo a língua materna e as expressões corporais dos indígenas como alvos principais. E quando falamos de expressões corporais, percebemos que a Educação Física contribuiu ao longo dos séculos com esse epistemicídio.

Entretanto, entre os anos 70 e 80 do século XX, surgiram novas concepções curriculares para a educação escolar por meio das abordagens de ensino voltadas para as diversas áreas de conhecimentos. A bem da verdade, as facetas da colonialidade sofreram algumas brechas no

³ Plano educacional adotado como padrão universal pelo Padres Jesuítas, sendo um plano elitista, fugindo da ideia inicial de educação do Padre Manuel da Nóbrega. (Saviani, 2013).

⁴ Segundo Feitosa (2024), os aldeamentos eram os locais onde os padres Jesuítas reteiam os indígenas de diversas etnias que eram fugidos dos brancos invasores e/ou sobreviventes de lutas e guerras com os brancos ou até mesmo contra outros povos indígenas controlados pelos invasores.

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p055073

Brasil durante a Assembleia Nacional Constituinte realizada entre 1987-1988, quando o viés educativo tomou novos rumos. Foi também com o advento da Constituição Federal de 1988, que os indígenas deixaram de ser tutelados pelo Estado e passaram a ter suas autonomias asseguradas pela Constituição do país. Desde então, alguns territórios indígenas antes ocupados por invasores, vêm sendo devolvidos aos povos originários; e a educação escolar indígena no seu processo de conscientização e formação de professores/as e lideranças, vem contribuindo com esses avanços, apesar da recente lei do marco temporal⁵.

No Tocante à Educação Física, sabemos que a abordagem Crítico-superadora⁶ foi apresentada em 1992 e incorporada em 1997 nos Parâmetros Curriculares Nacionais, acabando com o modelo excludente de seleção de talentos esportivos, também conhecido como tecnicismo, herdado do período militar. Nos dias atuais, a Educação Física escolar, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é subdividida em ano/faixa, Unidades Temáticas, Objetivos e Habilidades, os quais devem dialogar com os conhecimentos oriundos de outras áreas, inclusive a educação escolar indígena, o que quase nunca acontece gerando uma interculturalidade funcional (Tubino, 2009).

Outrossim, notamos que a LDB/9394 no seu Art. 26, § 3º descreve: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica...”. Contudo, apesar da legislação assegurar que a Educação Física é componente curricular obrigatório, por vezes, essa determinação legal é descumprida, sob falsos argumentos na interpretação do trecho que descreve sobre a integração à proposta pedagógica da escola. O mesmo descumprimento, ocorre em relação à lei 11645. Isso revela, na nossa óptica, como a colonialidade está presente nas instituições educacionais do país.

Em uma perspectiva mais abrangente, tendo como referência o movimento, pensamos que a Educação Física contém elementos que podem ser trabalhados nas escolas públicas e/ou privadas durante todo o processo educacional, inclusive nas Universidades como componente curricular obrigatório. No caso da educação escolar indígena, há um agravante, pois sabemos

⁵ De acordo com a lei 14.701, de 20 de outubro de 2023 (PL 490), conhecida como marco temporal, onde Art. 231 somente se aplica aos indígenas que se encontravam em suas terras ou as disputavam judicialmente até 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federativa Brasileira.

⁶ Segundo Soares *et al* (2012), a abordagem Crítico-superadora, pedagogia emergente nos anos 90, possuía uma visão Marxista visando transformar a Educação Física em um componente curricular que tratasse pedagogicamente de temas da cultura corporal.

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p055073

que a Educação Física pode e deve contribuir com a linguagem corporal, que nesse artigo, denominamos decolonialidade do corpo.

Diante desse propósito, o artigo aqui exposto, teve como objetivo geral mapear os artigos e resumos do GT12, dos últimos 13 (treze) anos, que abordam o componente curricular Educação Física nas escolas indígenas e a educação escolar indígena como um todo por meio de descritores. Como objetivos específicos, elencamos a importância da Educação Física dentro da educação escolar indígena. Também objetivamos a problematização sobre a forma como ocorre o ensino da Educação Física nas escolas destinadas aos povos Indígenas a partir de uma perspectiva decolonial.

2 Metodologia

Trata-se de um trabalho de caráter bibliográfico, haja vista que tem como meta mapear e discutir sobre as produções acadêmicas selecionadas por meio de descritores pré-estabelecidos. Assim, nossos objetivos estiveram atrelados à análise dos artigos e resumos, cujos descritores dialogaram com o nosso tema, ou seja, a Educação Física contextualizada nas escolas indígenas em uma perspectiva decolonial que problematiza o processo de colonialidade do saber, poder e ser dentro da educação escolar indígena.

Escolhemos a ANPEd como base para pesquisa, uma vez que ela possui um perfil de publicação periódica de caráter e âmbito nacional. Logo após, escolhemos o Grupo de Trabalho (GT) 12 por estar associado aos currículos da educação escolar, que teoricamente também abrange o currículo de Educação Física nas escolas indígenas. Concomitantemente, escolhemos os descritores que direcionaram a busca das informações e o critério de seleção dos trabalhos: *educação escolar indígena, currículo de Educação Física nas escolas indígenas, colonialidade do poder, saber e ser nas escolas indígenas e decolonialidade do corpo*.

Na busca dos descritores, foram lidos todos os resumos. Também digitamos estes dentro da aba “localizar texto” ou “ferramentas” para auxiliar a procura. Os artigos e resumos, os quais foram localizados um ou mais descritores da nossa pré-seleção, foram lidos na íntegra para que obtivéssemos uma melhor compreensão. Por fim, foi feita a interpretação dos resultados à luz de Bardin (2011) dentro de cariz quantitativo e qualitativo, tendo como referencial teórico as epistemologias do Sul, onde destacamos Enrique Dussel (2016), Walter D Mignolo (2020), Anibal Quijano (2005), dentre outros.

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p055073

3 Problematisações dos resultados e discussões

Inicialmente, apresentaremos os nossos resultados por meio de um quadro; e por conseguinte uma tabela, visando uma maior compreensão dos dados obtidos. Assim, o quadro irá apresentar as reuniões e as instituições de ensino participantes, a síntese dos artigos/resumos, título do trabalho e autores. Já a tabela, irá apresentar o resume do Estado da Arte apresentando local e data/período dos eventos, número de trabalho em cada GT, descritor encontrado e os trabalhos que dialogam com os nossos descritores. Em seguida, apresentaremos um gráfico quantitativo sintetizando o Estado da Arte. Por fim, apresentaremos os resultados e discussão propriamente ditos de forma descrita.

Quadro 1 – Quadro das reuniões da ANPED envolvidas nas publicações,
síntese dos artigos e resumos, título e autores

EVENTO DA ANPED, INSTITUIÇÕES QUE PARTICIPARAM E APRESENTARAM TRABALHOS QUE DIALOGARAM COM UM OU MAIS DOS NOSSOS DESCRITORES	SÍNTESE DOS ARTIGOS E/OU RESUMOS	TÍTULOS DOS TRABALHOS E AUTORES ENVOLVIDOS QUE DIALOGARAM COM O NOSSO TEMA E/OU DESCRITORES
34ª Reunião da ANPED/2011 INSTITUIÇÃO/ÕES PARTICIPANTE/S	00	00
35ª Reunião da ANPED/2012 INSTITUIÇÃO/ÕES PARTICIPANTE/S UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) - financiada pelo CNPq.	O artigo denuncia a exclusão dada pela cultura hegemônica aos valores dos povos indígenas. Aponta a necessidade de uma educação intercultural, que venha se opor ao sistema de educação colonizada.	Título: Exclusão social, escola (indígena) e currículo (intercultural): as reflexões de acadêmicos (professores) indígenas. Autora: Ruth Pavan.
36ª Reunião da ANPED/2013 INSTITUIÇÃO/ÕES PARTICIPANTE/S	00	00

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p055073

<p>37ª Reunião da ANPED/2015 INSTITUIÇÃO/ÕES PARTICIPANTE/S FURB (Universidade Regional de Blumenau). Agência financiadora: CAPES.</p>	<p>O trabalho discorre sobre a educação escolar indígena no tocante à língua materna. Tendo como objetivo discutir as relações da cultura local e o currículo posto em relação às dimensões linguístico-culturais nas línguas minoritárias.</p>	<p>Título: Relações entre currículo e dimensões linguístico-culturais em um contexto de língua minoritária. Autores: Martha Regina Maas e Maristela Pereira Fritzen.</p>
<p>38ª Reunião da ANPED/2017 INSTITUIÇÃO/ÕES PARTICIPANTE/S UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso). Agência Financiadora: CAPES. UFScar (Universidade Federal de São Carlos). Agência Financiadora: CAPES.</p>	<p>O primeiro artigo descreve sobre a importância dos indígenas do povo Zoró tecerem o seu próprio currículo em uma visão decolonial.</p> <p>O segundo artigo descreve a importância de ampliar a educação escolar indígena nas universidades como forma de combater a Colonialidade.</p>	<p>Título: Entrelaçamento em meio a currículo escolar indígena, colonialidade e interculturalidade. Autora: Patrícia Dias</p> <p>Título: Etnicizando o currículo: notas a partir da presença indígena na universidade. Autora: Érica Aparecida Kawakami.</p>
<p>39ª Reunião da ANPED/2019 INSTITUIÇÃO/ÕES PARTICIPANTE/S</p>	<p>00</p>	<p>00</p>
<p>40ª Reunião da ANPED/2021 INSTITUIÇÃO/ÕES PARTICIPANTE/S 2021 UEA (Universidade Estadual do Amazonas). UFSB (Universidade Federal do Sul da Bahia).</p>	<p>O primeiro resumo ratifica a importância de uma educação escolar indígena que valorize a sua língua materna e seus valores culturais. Afirma ainda que essa garantia nasceu a partir da constituição de 1988, muito embora, só tenha entrado em prática a partir de década de 1990.</p> <p>O segundo resumo fala da necessidade da produção de currículo voltado para a diferença,</p>	<p>Título: Sentido da interculturalidade nas políticas de currículo para professores indígenas. Autora: Adria Simone Duarte de Souza.</p> <p>Título: “Escapulindo da base”: tradução e diferença na construção do documento curricular referencial da Bahia para a educação escolar indígena.</p>

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p055073

	para além da BNCC (Base nacional comum curricular) no tocante a 30 povos indígenas no Estado da Bahia.	Autor: Paulo de Tássio Borges da Silva.
41ª Reunião da ANPED/2023 INSTITUIÇÃO/ÕES PARTICIPANTE/S UEA (Universidade Estadual do Amazonas).	O trabalho confronta as cobranças normativas da Secretaria de Educação dadas pelas amarras coloniais com as vivências insalubres dos professores/as indígenas do Vale do Javari.	Título: Escrita autobiográfica sobre currículo e escola indígena. Autora: Adria Simone Duarte de Souza.

Fonte: O autor (2024). Fundamentado nos dados disponibilizados pela ANPEd.

Dentre os 07 (sete) trabalhos que contêm como descritor **Educação escolar indígena**, verificamos que os temas e objetivos são pertinentes e atuais em favor das causas dos povos originários. O artigo de Pavan (2012) com o título: “*Exclusão social, escola (indígena) e currículo (intercultural): as reflexões de acadêmicos (professores) indígenas*”, discorre sobre a necessidade de uma educação intercultural dentro das escolas indígenas, onde o objetivo foi “analisar como acadêmicos (professores) indígenas concebem a exclusão e lutam contra ela e estabelecem interfaces com a escola (indígena) e o currículo (intercultural)” (Pavan, 2012, p. 2).

Assim, Pavan (2012), traz à tona a exclusão dos indígenas no contexto social, político e econômico inclusive dentro do ensino superior. A autora ainda relata que parte dessa exclusão é oriunda das diferenças culturais construídas através dos séculos por uma cultura hegemônica que chegou aos dias de hoje tendo professores indígenas sofrendo discriminações dentro das universidades. A autora também aponta a decolonialidade e a interculturalidade como fatores importantes para a valorização dos povos indígenas.

Para Quijano (2005), essas divergências advindas das diferenças culturais são frutos da colonialidade do poder, saber e ser, onde os saberes eurocêntricos são impostos como modelos de verdades únicas. Em contrapartida, verificamos como uma das alternativas de descolonização, a necessidade da aplicação da lei 11.645, de 10 de março de 2008 que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira dentro das escolas públicas e privadas no ensino fundamental e médio, pois uma vez que seja vivenciada nas salas de aulas com responsabilidade, poderá contribuir de forma significativa contra os efeitos deletérios da

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p055073

colonialidade, ainda presentes nos dias atuais, não apenas nas universidades públicas, mas sobretudo na sociedade atual.

No artigo de Mass e Fritzen (2015) com o título “*Relações entre currículo e dimensões linguístico-culturais em um contexto de língua minoritária*”, destaca a língua materna e teve como objetivo “discutir as relações entre a cultura local e o currículo escolar no tocante às dimensões linguístico-culturais em um contexto de língua minoritária” Mass e Fritzen (2015, p. 1). As autoras, colocam as línguas indígenas, as de imigrantes e a de Libras como minoritárias e procuraram contextualizar cada uma delas de forma social e histórica, relatando a introdução das línguas nas escolas. As autoras computaram 200 (duzentas) línguas, onde pelo menos 180 (cento e oitenta) línguas são de origens indígenas, 40 (quarenta) línguas de imigrantes e duas línguas de sinais, a primeira seria a Libras e a outra a Kaapor (língua de sinais indígena do povo Urubu Kaapor do Sul do Maranhão).

Vale salientar que as línguas indígenas apontadas nesse artigo, aproximam-se do número apontado por Silva & Grupioni (1995, p.17-18), onde os autores apontam que “apenas metade dos povos indígenas que habitam hoje o país foram objeto de estudos básicos por parte de etnólogos e linguistas e, das mais de 170 línguas indígenas faladas no Brasil, apenas 10% possuem descrições completas.”. Dessa forma, notamos que a diversidade do Brasil precisa ser mais estudada e divulgada para que as barreiras impostas pelo processo colonizador possam ser quebradas ao longo do tempo.

O artigo de Dias (2017) trouxe como título “*Entrelaçamento em meio a currículo escolar indígena, colonialidade e interculturalidade*”. A autora, procurou destacar e problematizar o currículo do povo indígena Zoró, dando destaque às formas de pensar e de fazer do currículo escolar com respeito à interculturalidade e combatendo a hegemonia cultural existente na maioria das escolas. Dentro da metodologia, a etnografia foi utilizada como sendo a opção mais adequada para que houvesse uma maior articulação com os indígenas.

A autora também afirma nos seus achados que o modelo de Aldeia escola é “um excelente projeto, elaborado pelo próprio povo em busca de perspectiva intercultural, que procura valorizar a cultura, os saberes e costumes da comunidade” (Dias, 2017, p. 14). Notamos que a ideia de valorização de uma Aldeia escola, vai ao encontro do Pensamento liminar/de Fronteira defendido por Mignolo (2020), onde esse é posto como um desdobramento epistêmico da Diferença Colonial. Em outras palavras, o Pensamento Liminar/de Fronteira, tomando como

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p055073

exemplo a Aldeia Escola, torna possível o questionamento dos ditos subalternos sobre os valores impostos pelo processo de colonialidade.

O artigo de Kawakami (2017) teve como título “*Etnicizando o currículo: notas a partir da presença indígena na universidade*”. O artigo denuncia a necessidade de ampliar a educação indígena dentro das universidades como forma de combater a colonialidade. Em outras palavras, esse trabalho demonstrou como são ínfimas as cotas para o quantitativo da população em pauta. A autora defende que a presença dos indígenas nos cursos universitários irá facilitar o deslocamento político-epistemológico capaz de gerar pensamentos outros em favor das causas indígenas.

Em suma, Kawakami (2017), procura dar visibilidade às cosmologias e ações indígenas em detrimento do pensamento colonial onde o “Ser ideal” teria que ter as características físicas e comportamentais europeias. Maldonado Torres (2007) fortalece o pensamento da autora quando afirma que o eurocentrismo por meio dos seus mecanismos de poder, que gera até os dias atuais os efeitos da colonialidade, tenta impedir o diálogo intercultural, onde os valores dos povos originários passam a ter sentido e motivo de orgulho para eles.

Souza (2021) dentro do seu resumo cujo título denomina-se “*Sentido da interculturalidade nas políticas de currículo para professores indígenas*”, ratifica a importância de uma educação escolar indígena que valorize a língua materna e seus valores culturais, valorização essa que começou a ganhar força a partir da Constituição brasileira de 1988, onde os indígenas passaram a ter acesso aos direitos fundamentais de todo cidadão/ã brasileiro/a, inclusive o direito a vivenciar o Ser indígena por meio da preservação da sua cultura e seu modo de vida.

O resumo de Souza (2021) também descreve que a I conferência Nacional de Educação Escolar Indígena trouxe discussões significativas para formação das Diretrizes Curriculares Nacionais no tocante à educação escolar indígena. Essas Diretrizes apontam a necessidade de formar professores indígenas para atuarem em escolas indígenas, no sentido de educar as futuras gerações indígenas dentro de uma identidade política-cultural capaz de descolonizar as escolas indígenas por meio dos saberes ancestrais que foram suprimidos pela colonialidade.

Notamos que essa busca pela valorização dos saberes indígenas, outrora proibido pelas facetas da colonialidade do poder, saber e ser, conceito de Anibal Quijano (2005); é defendida por Enrique Dussel (2016), com base no conceito de transmodernidade, que é posto como opção para superar a modernidade, que para o autor, foi fruto de um invenção europeia, haja vista que

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p055073

a modernidade narrada pelos europeus oculta o fato da exploração predatória das riquezas do Sul Global, como financiadora dos projetos europeus, a exemplo a revolução Industrial.

O resumo de Silva (2021) traz como título “*Escapulindo da base*”: *tradução e diferença na construção do documento curricular referencial da Bahia para a educação escolar indígena*”. O texto aponta para necessidade de produzir currículos voltados para os 30 (trinta) povos indígenas do estado da Bahia, para além do que prevê a BNCC. Assim, o objetivo do resumo foi discutir sobre as ações da construção do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para a Educação Escolar Indígena.

Deste modo, Silva (2021) coloca em pauta a falta de diálogo da Secretaria de Educação da Bahia com as lideranças dos 30 povos indígenas, onde essas lideranças apontam a ausência de participação direta na construção desse documento em relação à educação escolar indígena (EEI). O autor lembra que o DCRB é na verdade uma tentativa de tradução da BNCC para as escolas indígenas do estado da Bahia. Contudo, uma vez concluído o documento, os líderes indígenas citados, reivindicaram à Secretaria de Educação um documento que representasse a EEI.

Segundo Silva (2021, p.4), a negativa dada pela Secretaria de Educação do estado da Bahia gerou um “processo de rasura e escape construído pelos povos indígenas na Bahia”. O autor ainda relata que os representantes indígenas, diante do impasse instalado, montaram reuniões periódicas presenciais ou online para gerarem um “escape” em prol de um currículo para educação escolar indígena que viesse a representar os indígenas daquele estado.

À luz de Walsh (2008), as ações dos indígenas em estabelecer uma desobediência epistêmica diante da imposição dos representantes do Estado, é chamada de interculturalidade crítica, onde, neste caso, as lideranças indígenas reconheceram os traços da colonialidade do poder e, por conseguinte, criaram mecanismos para eliminar esses traços impostos pelo Sistema.

O último resumo do nosso Estado da Arte, traz como autora Souza (2023) com o título “*Escrita autobiográfica sobre currículo e escola indígena*”. O resumo confronta as cobranças normativas da Secretaria de Educação que continham requintes coloniais e de ilegalidade trabalhista, face às precárias condições de trabalho dos professores indígenas do Vale do Javari. Ou seja, ao invés da Secretaria de Educação fortalecer as condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho dos professores/as, estava cobrando desses professores/as a execução de trabalhos que caracteriza desvio de função.

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p055073

Assim, Souza (2023, p. 1) questiona “como as projeções interculturais, trazidas por meio de múltiplos enquadramentos normativos, esbarram nas diferentes traduções vivenciadas pelos professores indígenas do Vale do Javari?”. Conseqüentemente, o resumo torna-se uma denúncia dos inúmeros desvios de função vivenciados pelos professores/as do Vale do Javari, pois os mesmos para além da regência de sala de aula, segundo a autora, são por vezes os únicos funcionários da escola. Com efeito, também são os faxineiros/as, secretários/as, merendeiros/as, gestores, fotógrafos...

Para além do ambiente insalubre de trabalho, Souza (2023) denuncia que muitos professores/as dos povos Matis, Matsés, Kanamari e Marubo são cobrados por esse mesma Secretaria de Educação para ministrar as aulas na língua Portuguesa, sob pena de desobediência “às orientações normativas”. O agravante é que, segundo a autora, muitos não dominam a língua Portuguesa, pois só tiveram contato com ela a partir de 2016, durante a Formação de Professores Indígenas da Universidade Estadual do Amazonas (UEA).

Para Souza (2023, p. 4) “a produção de identidades no contexto da educação escolar indígena sempre foi atravessada pelos paradigmas que orientam os currículos desde o período colonial até a contemporaneidade”. Nesse viés, a autobiografia supracitada, expressa uma realidade melancólica das condições de trabalhos de muitos professores/as indígenas e não indígenas, herança da colonialidade presente e latente que designa uma educação para crianças e adolescentes ricas e outra para crianças e adolescentes pobres.

Tabela 1- Tabela de resumo do Estado da Arte

TABELA DE RESUMO DO ESTADO DA ARTE RELIZADO NOS ÚLTIMOS 13 ANOS (2011-2023) DENTRO DO GT 12 da ANPEd.			
Reunião, data/período e ano	Número de trabalhos apresentados no GT 12 entre os anos (2011-2023)	Descritores encontrados que estavam na nossa pré-seleção	Nº de trabalhos que dialogaram diretamente com descritores currículo de Educação Física e decolonialidade do corpo.
34ª reunião da ANPEd (02 a 05 de out de 2011).	29	00	00
35ª reunião da ANPEd (21 a 24 de out de 2012).	15	01 Educação escolar indígena	00
36ª reunião da ANPEd (29 de set a 2 out de 2013).	18	00	00

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p055073

37ª reunião da ANPEd (02 a 08 out de 2015).	27	01 Educação escolar indígena	00
38ª reunião da ANPEd (01 a 05 out de 2017).	15	02 Educação escolar indígena	00
39ª reunião da ANPEd (20 a 24 out de 2019).	23	00	00
40ª reunião da ANPEd (set- out de 2021).	66	02 Educação escolar indígena	00
41ª reunião da ANPEd (out de 2023).	77	01 Educação escolar indígena	00
Soma dos apanhados do Estado da Arte no GT 12 entre os anos (2011- 2023).	270 trabalhos encontrados. (100%) de trabalhos analisados.	07- Trabalhos com o descritor Educação escolar indígena (2,592%) do total de trabalhos. 00 – Trabalhos com os demais descritores dessa pesquisa.	Não foi encontrado, nessa pesquisa, nenhum trabalho diretamente relacionado ao currículo de Educação Física escolar nas escolas indígenas.

Fonte: O autor (2024). Fundamentado nos dados disponibilizados pela ANPEd.

De forma quantitativa, a problematização do mapeamento feito no site da ANPEd, referente aos anos selecionados, apresentou poucos trabalhos referentes às lutas e reivindicações indígenas, isto porque, dos 270 (duzentos e setenta) trabalhos publicados ao longo dos anos pesquisados, apenas, 07 (sete) trabalhos estão relacionados a pelo menos um dos nossos descritores. Esse valor corresponde a 2,592% do total de artigos e resumos analisados conforme as tabelas e gráfico apresentados. Dos descritores elencados por nós, somente o descritor educação escolar indígena foi encontrado.

Ainda sobre o descritor encontrado (Educação escolar indígena), verificamos que 06 (seis) instituições de ensino estão envolvidas nessas publicações, sendo 02 (duas) publicações da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), (Souza, 2021; Souza, 2023); 01 (uma) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), (Pavan, 2012); 01 (uma) da Universidade Regional de Blumenau (FURB), (Maas; Fritzen, 2015); 01 (uma) da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), (Dias, 2017); 01 (uma) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), (Silva, 2021) e 01 (uma) da Universidade Federal de São Carlos (UFScar), (Kawakami, 2017).

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p055073

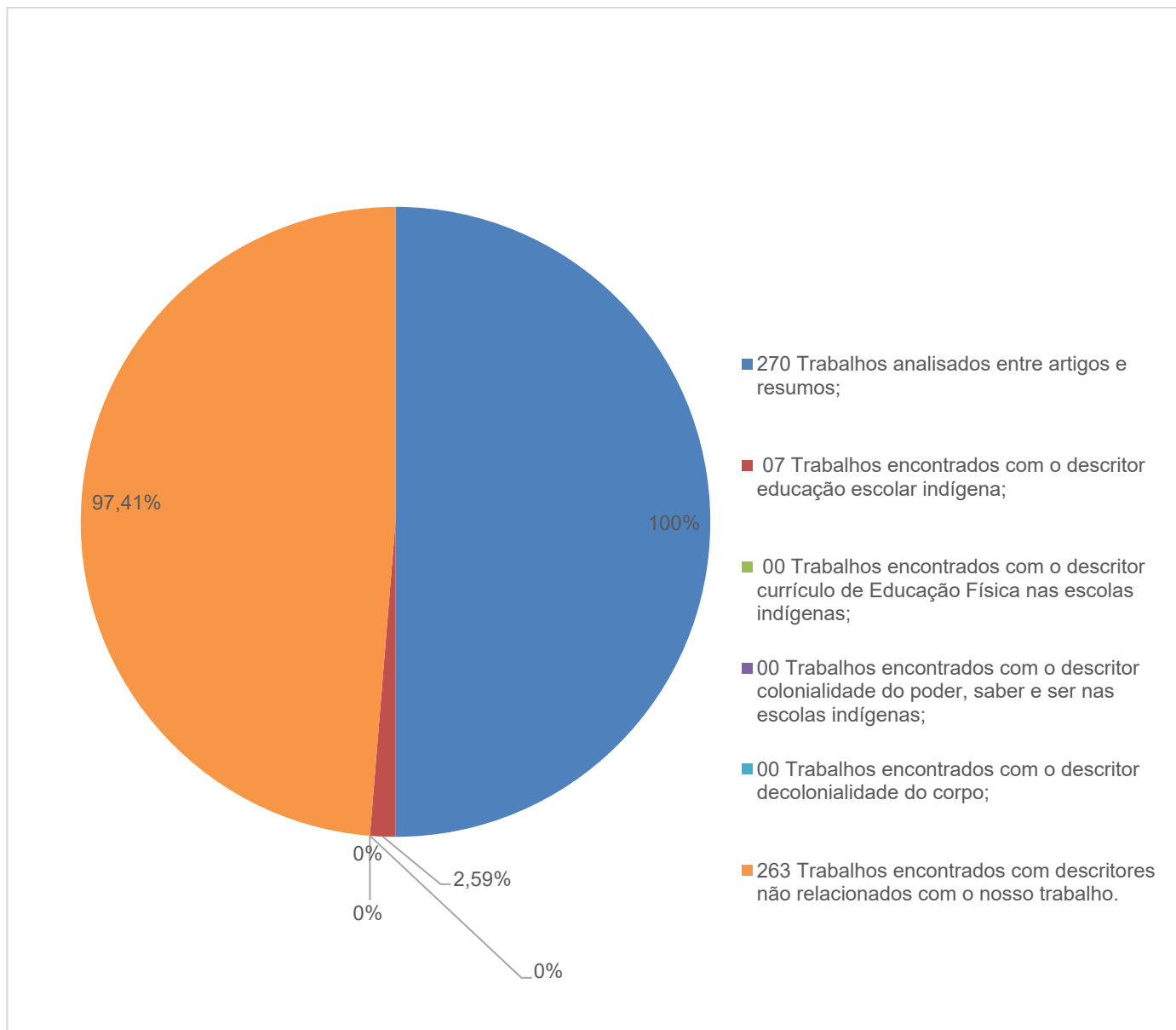
As mulheres também ganharam destaque nas pesquisas sobre a educação escolar indígena, onde encontramos 06 (seis) pesquisadoras que discorreram sobre o tema, sendo que Adria Simone Duarte de Souza publicou nos anos (2021 e 2023). No mais, apenas 01 (um) resumo foi escrito por uma pessoa do gênero masculino relativo ao descritor em pauta, muito embora a maioria das mulheres publicaram em dupla. Não obstante, notamos a ausência de pesquisas voltadas para a população indígena durante a 34^a, 36^a e 39^a reuniões da ANPEd, no GT 12, o que para nós é um fato preocupante, tendo em vista a importância de termos pesquisas voltadas em favor dos povos nativos dessa terra.

Dentre esses trabalhos, 03 (três) foram financiados pela CAPES: Maas; Fritzen (2015) da FURB; Dias (2017) da UFMT e Kawakami (2017) da UFScar. O CNPq também financiou 01 (um) trabalho: Pavan (2012) da UCDB. Sobre isso, é notória a necessidade das manutenções das bolsas de ensino já existentes e a ampliação delas para todas as pessoas que trabalham com pesquisa, visando o aumento dos debates voltados para questões sociais, dentre esses, a temática dos povos Indígenas. Ademais, é fato que parte dos pesquisadores/as precisam arcar com gastos adicionais, a exemplo de alimentação, deslocamento com transportes por vezes interestaduais, livros, custo para publicação de artigos e materiais didáticos para estudo.

Com efeito, os resultados apontaram, dentro do único descritor encontrado, pequenos avanços no currículo da educação escolar indígena, quando tomamos como parâmetro os últimos 13 (treze) anos de artigos e resumos publicados no GT 12 da ANPEd. Tomando ainda como base o nosso recorte, não encontramos nenhum trabalho que relatasse de forma direta o currículo de Educação Física nas escolas indígenas, fato esse que sugere a necessidade de debates desse componente curricular no GT 12 da ANPEd e dentro de um GT específico para os povos indígenas que até então não existe, porém com a aprovação do GE na última reunião, 41^a, abre-se novos horizontes.

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p055073

Gráfico 1 – Gráfico dos principais dados quantitativos do Estado da Arte no GT 12 da ANPEd entre os anos 2011-2023



Fonte: O autor (2024). Fundamentado nos dados disponibilizados pela ANPEd.

4 Considerações finais

A partir da pesquisa realizada, destacamos que devido aos poucos trabalhos encontrados com os descritores pré-estabelecidos, faz-se necessário ampliar o Estado da Arte para outras bases de dados, a exemplo o GT 21 (Educação e relações étnico-raciais) da ANPEd relativo ao mesmo período; e para o repertório de Teses e Dissertações da UFPE/CAA- PPGEDuc para que possamos comparar e somar os nossos achados atuais, dentro de uma base maior de artigos

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p055073

e resumos científicos. Salientamos que essa ampliação de dados já está em andamento. No mais, a escassez de produções, ora apresentada, sobre a Educação Física Escolar nas escolas indígenas, revela a necessidade de maiores investimentos em pesquisas e financiamentos para essa temática.

Cogitamos que as pesquisas voltadas para os povos indígenas, possibilitam a (re)construção da História desse país a partir das narrativas dos povos que aqui já habitavam antes da invasão colonial. Acreditamos que a perspectiva teórica da Diferença Colonial, pode contribuir de forma significativa para essa (re)construção, haja vista que esse pensamento de fronteira abre frestas para um diálogo no mesmo nível entre os diferentes atores sociais, isto é, aceitando ou rejeitando determinados valores e/ou conceitos sociais, morais e culturais a partir de um diálogo intercultural. Concomitantemente, a Diferença Colonial aliada ao Pensamento de Fronteira, possibilita que os antes chamados subalternos/as, agora possam adquirir voz e vez.

De forma prática, esse tensionamento pode ser visto nos dias atuais através dos resultados das mobilizações dos povos indígenas dentro da própria ANPEd, onde na sua última reunião, a 41ª mais especificamente, foi aprovado o GE (Grupo de Estudo)⁷⁷ dos povos indígenas, fato esse que irá fortalecer a luta desses em busca da valorização de suas tradições e valores por meio do conhecimento publicado e discutido nas reuniões da ANPEd.

Em linhas gerais, o Estado da Arte realizado por meio do site da ANPEd no GT12, apresentou pequenos avanços na educação escolar indígena, revelando a importância estratégica da Constituição de 1988, quando as especificidades dos povos indígenas passaram a ser acolhidas na forma da lei. Entretanto, notamos que entre os trabalhos analisados, dentro do nosso recorte, a Educação Física não aparece como um componente curricular pensado na perspectiva da interculturalidade dentro da educação escolar indígena.

Com efeito, os resultados da pesquisa realizada no GT12, podem revelar que o componente curricular Educação Física, faz parte do rol daquelas onde a colonialidade do saber mais se manifesta, dificultando a ocorrência de diálogos interculturais com as práticas tradicionais indígenas de educação dos corpos, ou melhor, com a decolonialidade dos corpos!

⁷⁷ Grupo de estudo dos povos indígenas. Disponível em: <https://anped.org.br/ge-educacao-e-povos-indigenas/>

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p055073

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. ANPEd – Reunião Nacional de Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, [2024]. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física – ensino fundamental e médio**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, [2018?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.701, de 20 de outubro de 2023. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 out. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14701.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 6 jul. 2024.

CUNHA JUNIOR, C. F. Os exercícios gymnasticos no Collegio Imperial de Pedro Segundo (1841-1870). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 91–106, jan. 2003.

DIAS, P. Entrelaçamento em meio a currículo escolar indígena, colonialidade e interculturalidade. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38., 2017, São Luís, MA. **Anais [...]**. São Luís, MA: ANPEd, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210>. Acesso em: 25 fev. 2024.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, [s.l.] v. 31, n.1, jan./abr. 2016.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.23, n. 79. p. 257-272, ago. 2002.

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p055073

KAWAKAMI, A. Etnicizando o currículo: notas a partir da presença indígena na universidade. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 38., 2017, São Luís, MA. **Anais [...]**. São Luís, MA: ANPEd, 2017. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-70%20int.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2024.

MAAS, M. R.; FRITZEN, M. P. Relações entre currículo e dimensões linguístico-culturais em um contexto de língua minoritária. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 37., 2015, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Florianópolis, SC: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-70%20int.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2024.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (ed.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp. 127- 167.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2020.

PAVAN, R. Exclusão social, escola (indígena¹) e currículo (intercultural²): as reflexões de acadêmicos (professores³) indígenas. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais [...]**. Porto de Galinhas, PE: ANPEd, 2012. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-70%20int.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.

SALLES, G. de; CARVALHO, J. I. F. de; RAMOS, J. E. F. R. Como Cera Branca: notas sobre a catequese e a educação dos povos indígenas. **Educação, Estado e Diversidade histórias e cotidianos**, Curitiba, v. 7, 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. **A temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global, 1995.

SILVA, P. de T. B. da. “Escapulindo da base”: tradução e diferença na construção do documento curricular referencial da Bahia para a educação escolar indígena. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 40., 2021, Belém, PA. **Anais [...]**. Belém, PA: ANPEd, 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos>. Acesso em: 23 maio 2024.

SOARES, C. L. *et al.* Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 2012. (Série formação do professor).

DOI: 10.24024/23585188v18n1a2025p055073

SOUZA, A. S. D. de. Sentidos da interculturalidade nas políticas de currículo para professores indígenas. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 40., 2021, Belém, PA. **Anais** [...]. Belém, PA: ANPEd, 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos>. Acesso em: 23 maio 2024.

SOUZA, A. S. D. de. Escrita autobiográfica sobre currículo e escola indígena. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 41., 2023, Manaus, AM. **Anais** [...]. Manaus, AM: ANPEd, 2023. Disponível em: <https://base.pro.br/sites/41anped/trabs.php?gt=GT12%20-%20Curr%C3%ADculo>. Acesso em: 23 maio 2024.

TUBINO, F. No una sino muchas ciudadanías: una reflexión desde el Perú y América Latina. **Construyendo Nuestra Interculturalidad**: revista cultural electrónica, Lima, año 5, n. 5, nov. 2009.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político epistémicas de refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, Colombia, n. 9, p.131-152, jul./ dez. 2008.