



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

JEREMIAS DOS SANTOS

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS INDÍGENAS: uma análise do
Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas à luz da decolonialidade dos
corpos na perspectiva do Bem Viver**

Caruaru
2025

JEREMIAS DOS SANTOS

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS INDÍGENAS: uma análise do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas à luz da decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como critério parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade

Orientador: Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa

Caruaru
2025

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Santos, Jeremias dos.

O ensino da educação física em escolas indígenas: uma análise do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas à luz da decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver / Jeremias dos Santos. - Recife, 2025.

151f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2025.

Orientação: Saulo Ferreira Feitosa.

Inclui Referências e Apêndices.

1. Bem Viver; 2. Decolonialidade dos corpos; 3. Diferença Colonial; 4. Educação Física nas Escolas Indígenas. I. Feitosa, Saulo Ferreira. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

JEREMIAS DOS SANTOS

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS INDÍGENAS: uma análise do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas à luz da decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como critério parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof.^a Dr.^a Eliene Amorim de Almeida (Examinadora Externa)
Centro Universitário Frassinetti do Recife (UniFAFIRE)

Dedico esta Dissertação à memória dos meus amados pais — Seu Francisco e Dona Tereza — e aos povos indígenas, que são os verdadeiros herdeiros da extensa Pindorama.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à **poderosa Trindade Santa (Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo)**, em quem creio e confio.

Ao meus pais (*in memoriam*), chamados, pelos amigos e colegas, de **Seu Francisco e Dona Tereza**, e por mim e minhas irmãs, de papai e mamãe. Afirmo que os meus amados pais, para além da vida, deram-me uma educação fundamentada no amor, carinho, cuidado e respeito por mim e pelo meu próximo, e esse próximo recai também sobre o meio ambiente na riqueza da sua fauna e flora.

À minha esposa e companheira, Cristiane Santos, que embora não compreendesse muito as minhas incontáveis madrugadas de estudos, minhas ausências nas reuniões em família, na vida a dois e no lazer, soube confiar e suportar, por meio das orações, a labuta oriunda das viagens de 145 km de ida, somados aos 145 km de volta, pilotando uma motocicleta para assistir às aulas, fazer pesquisas, participar de congressos, além das leituras e escritas aparentemente intermináveis — todavia, com uma data determinada para o término.

Ao meu amado filho, Francisco Santos, que me ajudou com orações e acreditou na minha pessoa desde o início, sendo ele um suporte de estímulo nos momentos em que achei que não iria conseguir terminar esta Dissertação, por inúmeros fatores que ocorreram durante o período — dentre eles, a perda do meu amado pai.

Ao meu querido orientador de vida ocupada, pessoa humanizada e indigenista, professor Doutor Saulo Ferreira Feitosa, que, quando irritado com as minhas idas e vindas nas escritas, dentro do meu processo de desaprender a aprender, para poder aprender com um olhar decolonial, soube usar da sabedoria e da educação para passar os seus ensinamentos de forma jocosa, porém, com um olhar cirúrgico. Em linhas gerais, a realidade das suas palavras me fazia refletir sobre a minha pesquisa e análises no cunho político e social. **A ele serei eternamente grato** por ter propiciado a oportunidade de voltar para academia após exatos 15 (quinze) anos afastado.

À banca examinadora, nas pessoas da professora Doutora Eliene Amorim de Almeida e do professor Doutor Sandro Guimarães de Salles, que, no processo de qualificação, souberam contornar a minha ansiedade e me guiaram para um caminho seguro dentro da pesquisa, com muita paciência e sabedoria.

À gerente do Hotel SESC/Garanhuns, Maria Genil de Melo, pessoa de fibra, competente, amiga e humanizada que sempre me tratou como um filho desde o período em que ministrei aulas naquele hotel.

À professora Andréia Cláudia de Souza Gomes, que, no começo da minha vida adulta e profissional, antes de todos, acreditou na minha pessoa demonstrando muito amor e carinho nas suas palavras e ações verdadeiras.

À professora Mestra e amiga Vanessa Galindo Alves de Melo Lima, que dedicou parte do seu precioso tempo para prestar orientação a minha pessoa nas primeiras leituras dos textos e, com a sua experiência, trouxe contribuições significativas para a construção da pesquisa como um todo. Estendo o agradecimento **às professoras Mestras Alcilene Bezerra da Silva e Maria Roseane Cordeiro de Oliveira**, que contribuíram com a indicação de textos sobre a tema aqui abordado e com palavras de incentivo.

À Doutora Lusitana Cristina Paraíso da Silva, preciosa amiga, que me incentivou a seguir o caminho da pós-graduação logo após a faculdade e abriu os meus olhos para sonhar com um futuro melhor por meio do trabalho, estudo, amor e respeito. **Estendo essa gratidão as minhas irmãs e aos demais amigos e amigas** que contribuíram de forma direta ou indireta com esta Dissertação e/ou com a minha trajetória de vida, **os quais não caberiam nessas páginas, todavia, ocupam um lugar especial nos meus pensamentos e orações.**

Por último, porém não menos importante, aos povos indígenas deste país, de quem sou descendente, mesmo sem conhecer a minha etnia. Importa dizer que, infelizmente, sabemos que, em pleno século XXI, muitos ainda lutam pelo reconhecimento dos seus territórios que foram suprimidos de forma indevida.

Aos povos indígenas, todo meu respeito e solidariedade.

RESUMO

Esta Dissertação está vinculada à linha de pesquisa denominada Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA). A pesquisa teve como objetivo compreender como o ensino de Educação Física é apresentado no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), considerando-se a decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver. Além da análise do RCNEI, procuramos identificar as possíveis aproximações e distanciamentos entre o Referencial aqui citado e o Currículo de Educação Física do Estado de Pernambuco (2019). Os postulados do Bem Viver foram analisados com o intuito de contribuir para a construção de possíveis indicadores para a decolonialidade dos corpos, por meio da Educação Física praticada nas escolas indígenas. As nossas justificativas sobre o estudo em questão foram dadas, por um lado, nos âmbitos histórico, político e social; por outro, nos âmbitos acadêmico e pessoal, os quais, embora distintos, estão correlacionados. Metodologicamente, nossa Dissertação está classificada como uma pesquisa qualitativa com viés documental, de natureza descritiva, pautada em uma ótica decolonial, uma vez que pretende questionar a colonialidade presente visando a Diferença Colonial. Foi utilizada a hermenêutica-dialética em uma visão crítica para análise e compreensão dos textos. Para o desenrolar das análises, nossa abordagem teórica recaiu sobre os estudos decoloniais, a partir de Almeida (2001, 2017), Almeida (2021), Céspedes (2010), Enrique Dussel (1993, 2016), Galdino e Salles (2022), Lacerda e Feitosa (2015), Mignolo (2003, 2007, 2008a, 2008b, 2010, 2017, 2020), Oliveira e Feitosa (2020), Quijano (2000, 2005), Silva, I. (2021), Walsh (2008, 2009a, 2009b, 2010), entre outros/as autores/as que contribuíram de forma significativa para a construção das possíveis respostas para nosso questionamento e objetivos. Um dos principais resultados da pesquisa indicou que o componente curricular Educação Física, infelizmente, foi e possivelmente ainda é um componente curricular que faz parte do rol daqueles onde as colonialidades do poder, saber e Ser mais se manifestam, dificultando o tensionamento na linha de fronteira, em que há a ocorrência de diálogos interculturais com as práticas tradicionais indígenas de educação dos corpos na perspectiva do Bem Viver. Esperamos que os resultados desta pesquisa possam subsidiar possíveis práticas de ensino para a Educação Física escolar nas escolas indígenas do estado de Pernambuco e quiçá em outras regiões do país.

Palavras-chaves: Bem Viver. Decolonialidade dos corpos. Diferença Colonial. Educação Física nas escolas indígenas.

ABSTRACT

This Dissertation is linked to the research line called Education and Diversity of the Graduate Program in Contemporary Education at the Federal University of Pernambuco (UFPE), Academic Center of Agreste (CAA). The research aimed to understand how Physical Education teaching is presented in the National Curricular Framework for Indigenous Schools (RCNEI), considering the decoloniality of bodies from the perspective of Good Living. In addition to analyzing the RCNEI, we sought to identify possible similarities and differences between the Framework cited here and the Physical Education Curriculum of the State of Pernambuco (2019). The postulates of Buen Vivir (Good Living) were analyzed with the aim of contributing to the construction of possible indicators for the decoloniality of bodies, through Physical Education practiced in indigenous schools. Our justifications for this study were given, on the one hand, in the historical, political and social spheres; on the other hand, in the academic and personal spheres, which, although distinct, are correlated. Methodologically, our Dissertation is classified as qualitative research with a documentary bias, descriptive in nature, and grounded in a decolonial perspective, since it aims to question present-day coloniality with a view to Colonial Difference. A hermeneutic-dialectical approach was used in a critical perspective for the analysis and understanding of the texts. For the development of the analyses, our theoretical approach focused on decolonial studies, based on Almeida (2001, 2017), Almeida (2021), Céspedes (2010), Enrique Dussel (1993, 2016), Galdino and Salles (2022), Lacerda and Feitosa (2015), Mignolo (2003, 2007, 2008a, 2008b, 2010, 2017, 2020), Oliveira and Feitosa (2020), Quijano (2000, 2005), Silva, I. (2021), Walsh (2008, 2009a, 2009b, 2010), among other authors who contributed significantly to the construction of possible answers to our questions and objectives. One of the main findings of the research indicated that the Physical Education curriculum component, unfortunately, was and possibly still is one where the colonialities of power, knowledge, and being manifest themselves, hindering the tension at the border line where intercultural dialogues with traditional indigenous practices of body education occur from the perspective of Good Living. We hope that the results of this research can support possible teaching practices for Physical Education in indigenous schools in the state of Pernambuco and perhaps in other regions of the country.

Keywords: Good Living. Decoloniality of Bodies. Colonial Difference. Physical Education in Indigenous Schools.

LISTA DE TABELAS/QUADROS

Tabela 1	Resumo dos trabalhos apresentados nas reuniões de 2011 a 2023 da ANPEd, nos GTs 12 e 21.....	21
Tabela 2	Resumo dos trabalhos publicados no Repositório de Teses e Dissertações da UFPE/CAA/PPGEduc de 2013 a 2023.....	26
Tabela 3	Resumo geral da revisão de literatura com base no site da ANPEd, referente aos GTs 12 e 21 (2011-2023), e no Repositório de Teses e Dissertações da UFPE/CAA – PPGEduc (2013-2023).....	30
Quadro 1	Trabalhos da ANPEd que dialogam com os nossos descritores (GTs 12 e 21)....	128
Quadro 2	Resultados encontrados no Repositório de Teses e Dissertações da UFPE/CAA – PPGEduc (2013-2023).....	145

LISTA DE IMAGENS, MAPAS E FOTOGRAFIA

Mapa 1	Rios do Nordeste brasileiro do século XVII.....	39
Fotografia 1	Missa realizada todos os anos na assembleia do povo Xukuru do Ororubá.....	57
Imagem 1	Mapa conceitual das fases da pesquisa.....	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Resumo dos resultados encontrados sobre os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd de 2011 a 2023, dentro dos GTs 12 e 21.....	24
Gráfico 2	Resumo dos resultados encontrados sobre os trabalhos publicados no Repositório de Teses e Dissertações da UFPE/CAA – PPGEduc, referente aos anos de 2013 a 2023.....	29
Gráfico 3	Principais dados da revisão de literatura realizada por meio do banco de dados da ANPEd e da UFPE/CAA – PPGEduc.....	32

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CCLF	Centro de Cultura Luiz Freire
CEFEPE	Currículo de Educação Física do Estado de Pernambuco
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
COPIPE	Comissão de professores/as indígenas em Pernambuco
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
MITS	Magistério Indígena Tremembé Superior
PEI	Projeto Escola de Índios
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGEduc	Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea
PROLIND	Programa de Apoio às Licenciaturas Interculturais Indígenas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
SIEPE	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UERGS	Universidade do Estado do Rio Grande do Sul
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
FURB	Universidade Regional de Blumenau
UT	Unidade Temática

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Objetivo geral.....	17
1.2	Objetivos específicos.....	17
1.3	Uma revisão de literatura em perspectiva decolonial.....	19
1.3.1	Experiências vivenciadas nos GTs 12 e 21 da ANPEd.....	21
1.3.2	Experiências de escritas vivenciadas no Repositório da UFPE/CCA – PPGEduc.....	25
2	O INÍCIO DA COLONIALIDADE DO SABER NA PINDORAMA: uma história (re)contada pelos silenciados que possuem olhares outros para construir pensamentos outros.....	33
2.1	A (re)tomada dos territórios indígenas e a educação escolar indígena no estado de Pernambuco: uma história de lutas pela terra e por políticas públicas.....	35
2.2	A Constituição Federal de 1988, a Lei Nº 93.94/96 (LDB), a Lei nº 11.645/2008 e o RCNEI: novos horizontes para os povos indígenas.....	40
2.3	O processo de organização da educação escolar indígena em Pernambuco.....	44
3	PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	50
3.1	A Diferença Colonial no processo de rompimento do silenciamento dos povos indígenas.....	51
3.2	Os itinerários metodológicos.....	57
3.2.1	A pesquisa documental.....	58
3.2.2	Escolha das fontes com suas etapas.....	60
3.2.3	Procedimentos analíticos para responder à pergunta e alcançar os objetivos da pesquisa.....	61
3.2.4	A hermenêutica-dialética na análise da compreensão dos dados.....	62
3.2.5	A dialética em favor da decolonialidade dos corpos.....	64
4	O RCNEI E A DECOLONIALIDADE DOS CORPOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DO BEM VIVER: será isso possível?.....	69
4.1	As aproximações e os distanciamentos entre o RCNEI e o CEFPE.....	75
4.2	O Bem Viver e seus aspectos decoloniais nas lentes dos postulados de David Choquehuanca Céspedes.....	81
4.3	A Educação Física e os desafios pedagógicos para a implantação da decolonialidade...89	
4.3.1	Pensando o componente curricular.....	95

4.4	A Educação Física e os postulados do Bem Viver frente ao modelo de colonialidade vigente: olhares outros que tratam de possíveis contribuições para uma educação escolar indígena.....	100
4.5	O corpo numa perspectiva decolonial: a experiência e as cosmologias/filosofias dos corpos indígenas.....	109
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	REFERÊNCIAS.....	116
6	APÊNDICE A – EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NOS GTs 12 e 21 da ANPEd (2011-2023).....	128
6.1	APÊNDICE B – EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO REPOSITÓRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UFPE/CAA-PPGEduc (2013-2023).....	145

1 INTRODUÇÃO

A presente Dissertação vincula-se à linha de pesquisa Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA), e tem como objeto de pesquisa a Educação Física e a decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver. A investigação é de cunho documental, fazendo uso da hermenêutica-dialética para análise das fontes.

A escolha do tema partiu das inquietações afloradas em sala de aula ao cursar o Componente Curricular Tópicos Atuais em Educação – Educação e a temática indígena na escola, em que pensamentos outros, revelados pelos outrora silenciados no processo de colonialismo seguido pela colonialidade, revelaram a história contada na ótica daqueles/as que não tinham o direito de vivenciarem os seus saberes e as suas culturas. Essas inquietações juntaram-se ao fato de este autor autodeclarar-se indígena, mesmo sendo vítima do silenciamento imposto por todo processo arquitetado pelos invasores europeus no início do século XVI, somado ao fato de ser professor de escola pública na área de Educação Física.

Para o desenvolvimento desta Dissertação, definimos como principal referencial teórico o Bem Viver, oriundo dos povos andinos, compreendido como uma filosofia de vida, que lança o convite para que a Educação Física venha a ser descolonizada nas escolas indígenas. É fato que o processo de colonização encobriu não apenas a história de vida deste autor, pois várias outras foram apagadas por meio da imposição do eurocentrismo, ou seja, houve um trabalho arquitetado por aqueles/as que detinham o poder, e até certo ponto ainda detêm, para apagar da história a existência de povos que já viviam antes nas terras hoje denominadas Brasil e em outras terras para além-mar da Europa. No caso do Brasil, nós, indígenas, denominamos essas terras de **Pindorama**¹.

Em torno do planeta Terra, muitos povos, dentre eles, os povos indígenas, sofreram um apagamento histórico da sua cultura e dos seus saberes, como se suas existências fossem insignificantes. Outrossim, tiveram suas riquezas naturais e minerais roubadas pelos invasores. Por conseguinte, esses mesmos invasores utilizaram riquezas roubadas para subjugar vítimas, atribuindo a elas a denominação de “selvagens” e promovendo o apagamento de suas existências através da estratégia de encobrimento do outro (Dussel, 1993). Notamos que uma

¹ Pindorama, em Tupi-guarani, significa terra das palmeiras ou terra boa para plantação. O Brasil foi o nome dado pelos portugueses em alusão à madeira da árvore pau-brasil, explorada em larga escala a partir de 1500, ferindo, assim, de forma criminoso, a Mãe Terra.

das estratégias para o encobrimento passou, e em certa medida ainda passa, pela educação escolar.

Dessa forma, a estratégia do apagamento se mantém na atualidade através da colonialidade, que se impõe de diferentes formas, dentre elas, a colonialidade dos corpos. Nesse contexto, a instituição escola continua a ser utilizada como um instrumento de manutenção da herança colonial, operando principalmente como mantenedora da colonialidade do saber (Quijano, 2005). Nesse sentido, o currículo é utilizado para legitimar os conhecimentos impostos pela cultura ocidental e deslegitimar os saberes dos povos originários.

Importa dizer que essa deliberação curricular silenciosa afeta diretamente a educação nas escolas indígenas, inclusive as do estado de Pernambuco. Com efeito, todos os componentes curriculares/disciplinas — como a Educação Física escolar dentro de determinadas Unidades Temáticas (UTs), desenvolvidas por meio dos seus conteúdos e das suas habilidades —, por vezes, ainda apresentam um caráter tecnicista, em que se favorece, principalmente, o capitalismo neoliberal. Diante disso, entendemos que o enfrentamento dessas questões deverá ocorrer na linha de tensão chamada de Diferença Colonial (Mignolo, 2020).

Face ao exposto, esta pesquisa busca, para além da compreensão da Educação Física no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998, identificar aproximações e distanciamentos entre o RCNEI e o Currículo de Educação Física do Estado de Pernambuco (CEFEPE) (Pernambuco, 2019), sob a perspectiva da decolonialidade dos corpos, tendo como referência os postulados do Bem Viver propostos por David Choquehuanca Céspedes (2010). Para tanto, delineamos os objetivos apresentados na próxima seção.

1.1 Objetivo geral

Compreender como o ensino de Educação Física é apresentado no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, considerando-se a decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver.

1.2 Objetivos específicos

- a) Identificar as aproximações e os distanciamentos entre o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas e o currículo de Educação Física do estado de Pernambuco;

- b) Analisar os postulados do Bem Viver, evidenciando os seus aspectos decoloniais referentes ao cuidado com os corpos;
- c) Compreender como a Educação Física pode contribuir com a decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver.

As nossas justificativas sobre o estudo em questão consideram aspectos históricos, políticos, sociais, acadêmicos e pessoais, os quais, embora separados, estão correlacionados. A justificativa histórico-social, entre outros aspectos, se dá pelo fato já consensual na literatura especializada, e através das observações de aulas, como professor há mais de quinze anos, onde se verificou que o componente curricular Educação Física, na maioria das escolas públicas, é tratado com desdém, sendo esta considerada “a disciplina da bola”.

Em outras palavras, os conhecimentos que deveriam ser transmitidos aos alunos/as, por vezes, são ignorados por falta de conhecimento e/ou de qualificação dos professores/as que ministram essas aulas, e principalmente por falta de estruturas físicas e materiais para o desenvolvimento desse componente curricular, que, no contexto dos povos indígenas, deve valorizar a linguagem corporal específica desses povos.

A questão acadêmica faz-se importante uma vez que, ao pesquisarmos o estado da arte (sintetizado nesta Dissertação em uma revisão de literatura) sobre os descritores que dialogam com o nosso tema, não encontramos nenhum artigo, dissertação ou tese que investigasse a Educação Física nas escolas indígenas na perspectiva do Bem Viver. Também não verificamos trabalhos sobre a Diferença Colonial no sentido da decolonialidade dos corpos. Nesse contexto, acreditamos que são necessários estudos que levem em conta o tema Educação Física, relacionando-o às escolas indígenas.

No âmbito pessoal, este pesquisador é oriundo de uma família pobre, filho caçula entre quatro que nasceram vivos de Dona Maria Tereza (*in memoriam*) e Seu Francisco Neto (*in memoriam*). Este pesquisador também se autodeclara indígena devido aos traços físicos e à origem territorial materna, do município de Goiana/PE. Antes da invasão europeia, a região do atual município de Goiana era habitada, principalmente, pelos povos Caeté e Potiguará.

Sabemos que a memória da presença indígena permanece viva na cultura da região, por exemplo, nas agremiações de caboclinhos de Goiana, como o Canindé e o União 7(sete) Flexas. Esses grupos, registrados como Patrimônio Vivo de Pernambuco, mantêm vivas tradições ancestrais por meio de suas danças e rituais. Assim, a etnia específica deste autor é desconhecida devido às lacunas deixadas pelo desrespeito às histórias dos povos originários,

por meio do silenciamento imposto pelas colonialidades do poder, saber e Ser² (Quijano, 2005; Silva, I., 2021; Walsh, 2008), que deixaram feridas, e as cicatrizações ainda não ocorreram, haja vista que vivemos a colonialidade imposta pelos brancos invasores.

Entende, este autor, que a pesquisa ora apresentada é mais um dos gritos dos subalternos contra o sistema eurocêntrico imposto por cinco séculos de dominação, hoje representado pelo sistema neoliberal e suas variáveis de poder, dentre elas, as ditatoriais. Nesse sentido, a pesquisa apresenta-se como mais uma forma de lutar contra as formas de colonialidades presentes atualmente, todavia silenciosas e quase imperceptíveis para a grande massa populacional indígena do Sul Global.³

Adotaremos como fundamentos teórico-metodológicos autores do campo da decolonialidade, os quais compreendem que o continente conhecido como América Latina é, em grande medida, o resultado da colonialidade eurocêntrica que se sobrepôs de modo violento ao domínio e ao controle de outrem, através das colonialidades do poder, do saber e do Ser (Quijano, 2005; Martins *et al.*, 2014; Silva, I., 2021) que afetaram e ainda afetam de forma direta os povos originários da Pindorama e de toda a Abya Yala⁴.

Para alcançarmos os objetivos que elucidam nossas inquietações, realizamos uma pesquisa documental a partir das análises das fontes trabalhadas pela hermenêutica-dialética (Minayo, 2002; 2007), sob uma visão crítica. Acreditamos que, por meio desse método de pesquisa, é possível entender os sentidos e significados intrínsecos que certamente não seriam vistos em uma investigação aos moldes do colonizador, em que há um distanciamento padronizado entre o pesquisador e os “sujeitos”.

1.3 Uma revisão de literatura em perspectiva decolonial

É fato que toda pesquisa precisa de uma revisão de literatura que evidencie a relevância do estudo para um determinado público e para a comunidade científica de forma geral, por

² Nessa Dissertação a palavra “Ser” será escrita com a letra maiúscula para fazer referência a pessoa Indígena.

³ Sul Global refere-se a países considerados pelo capitalismo neoliberal de emergentes, onde muitos estão no continente Africano ou América Latina. Porém, é um conceito geopolítico que vai além da geografia, ou seja, todos os países que, no passado recente, eram chamados de subdesenvolvidos, enquadram-se no termo Sul Global.

⁴ Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto à América/América Latina. Essa expressão, embora usada pela primeira vez em 1507 pelo cosmólogo Martin Wakdeemüller, só se consagra a partir do final do século XVIII e início do século XIX, por meio das elites crioulas, para se afirmarem em contraponto aos conquistadores europeus no bojo do processo de independência. Muito embora os diferentes povos originários que habitam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam — Tawantinsuyu, Anahuac, Pindorama — a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente com o objetivo de construir um sentimento de unidade e pertencimento (Porto-Gonçalves, 2009, s.p.).

meio de um mapeamento de um determinado período passado sobre o tema abordado. Esse trabalho é feito dentro das plataformas de pesquisas científicas no âmbito local, nacional e às vezes também em plataformas internacionais. Com efeito, abriremos esta seção tratando das pesquisas que dialogaram com nosso tema, a partir dos nossos descritores, estabelecendo um diálogo que certamente contribuirá com a nossa pergunta e os nossos objetivos (geral e específicos).

Diante do exposto, e tendo como compromisso ético apresentar um trabalho que venha a ter uma relevância para os povos indígenas e para a sociedade em geral, apresentaremos as nossas primeiras impressões sobre a revisão de literatura das últimas treze reuniões (2011-2023) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), dentro dos Grupos de Trabalho (GTs) 12 (Currículo) e 21 (Educação e Relações étnico-raciais), o que corresponde a 516 (quinhentos e dezesseis) trabalhos, juntamente com o apanhado de 11 (onze) anos (2013 a 2023), o que corresponde a 171 (cento e setenta e uma) dissertações, do Repositório de Teses e Dissertações da UFPE/CAA – PPGEduc.

Nossos procedimentos consistiram na separação dos GTs e das dissertações dentro do espaço-tempo delimitado acima. Em seguida, lemos todos os títulos e resumos na sua íntegra (tendo como pressuposto o de que nem todo título dialoga com o conteúdo existente no corpo do trabalho); também escrevemos os descritores dentro da aba “localizar texto ou ferramentas” (barra de opções do PDF) na busca das palavras que estavam alinhadas ao nosso tema.

Por fim, aqueles resumos ou parte dos textos cujos conteúdos dialogaram com a nossa pesquisa — ou seja, com os seguintes descritores: **Educação Escolar Indígena; Educação Física e o Bem Viver; Currículo de Educação Física em escolas indígenas; Educação Física e Diferença Colonial; Colonialidade do poder, saber e Ser nas escolas indígenas e Decolonialidade do corpo** — foram separados para serem lidos e analisados criticamente no sentido de contribuir com a nossa linha de pensamento e construção do texto.

As análises resultaram nos quadros e gráficos a seguir, com os seus respectivos comentários, bem como nas tabelas contidas nos apêndices.

1.3.1 Experiências vivenciadas nos GTs 12 e 21 da ANPED

Tabela 1 – Resumo dos trabalhos apresentados nas reuniões de 2011 a 2023 da ANPED, nos GTs 12 e 21

Reunião e ano	Grupo de trabalho pesquisado	Número de trabalhos apresentados	Descritores encontrados que estavam na nossa pré-seleção	Número de trabalhos que dialogaram diretamente com a nossa pesquisa ao problematizar as UTs de Educação Física
34ª Reunião da ANPED (2 a 5 de out. de 2011)	GT 12	29	0	0
	GT 21	30	1 Educação Escolar Indígena	0
35ª Reunião da ANPED (21 a 24 de out. de 2012)	GT 12	15	1 Educação Escolar Indígena	0
	GT 21	22	2 Educação Escolar Indígena	0
36ª Reunião da ANPED (29 de set. a 2 de out. de 2013)	GT 12	18	0	0
	GT 21	18	1 Educação Escolar Indígena	0
37ª Reunião da ANPED (2 a 8 de out. de 2015)	GT 12	27	1 Educação Escolar Indígena	0
	GT 21	29	2 Educação Escolar Indígena	0
38ª Reunião da ANPED (1 a 5 de out. de 2017)	GT 12	15	2 Educação Escolar Indígena	0
	GT 21	27	2 Educação Escolar Indígena	0
39ª Reunião da ANPED (20 a 24 de out. de 2019)	GT 12	23	0	0
	GT 21	23	0	0
40ª Reunião da ANPED (7 set. a 13 out. de 2021 – programação prévia; 17 a 22 out. – programação oficial)	GT 12	66	2 Educação Escolar Indígena	0
	GT 21	51	4 Educação Escolar Indígena, em que um deles cita a importância da Educação Física nas escolas indígenas	0
41ª Reunião da ANPED (22 a 27 out. de 2023)	GT 12	77	1 Educação Escolar Indígena	0
	GT 21	46	7 Educação Escolar Indígena	0
Soma dos apanhados da revisão de literatura nos GTs 12 e 21 (2011-2023).	2 (dois) GTs pesquisados.	516 (quinhentos) trabalhos analisados (100%).	26 (vinte e seis) trabalhos com o descritor Educação Escolar Indígena (5,038%); 0 trabalhos com os demais descritores da pesquisa.	Não foi encontrado, na pesquisa, nenhum trabalho diretamente ligado ao nosso tema.

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados disponibilizados pela ANPED. Disponível em: <https://anped.org.br/reunioes-nacionais/>.

Em linhas gerais, o mapeamento feito a partir dos dados disponíveis no site da ANPED — referente aos últimos treze anos (2011 a 2023), dentro dos GTs 12 e 21 — apresentou poucos trabalhos referentes às temáticas e reivindicações indígenas, isso porque, dos 516 (quinhentos e dezesseis) trabalhos publicados ao longo dos anos citados, apenas 26 (vinte e seis) trabalhos foram ao encontro de um dos nossos descritores, o que corresponde apenas a 5,038% das pesquisas analisadas. Além disso, dos descritores elencados por nós, somente o descritor Educação Escolar Indígena foi encontrado.

Esse fato reacende a possibilidade da necessidade da formação de um GT exclusivo para as questões indígenas dentro da ANPED. Na verdade, essas ausências já vêm sendo observadas por pesquisadores/as da temática indígena, de modo que, na última reunião da ANPED (41ª reunião), eles/as se mobilizaram em favor de um GT específico. Como resultado dessa mobilização, foi aprovado o grupo de estudo dos povos indígenas⁵, fato que irá fortalecer a luta dos povos indígenas em busca da valorização de suas histórias, de suas culturas e de seus ensinamentos, por meio do conhecimento publicado e discutido nas reuniões da ANPED.

Dentre os 26 (vinte e seis) trabalhos que contêm o descritor **Educação Escolar Indígena**, cujos temas e objetivos são pertinentes e atuais em favor das causas dos povos originários (povos indígenas), o resumo de Sá (2021) foi o único que mais se aproximou do nosso tema, uma vez que trata da valorização das danças indígenas, nesse caso, o toré, por meio do componente curricular Educação Física da UT Dança. Concluimos que o citado estudo demonstra que a Educação Física escolar, dentro das escolas indígenas ou não, pode e deve contribuir com os saberes e a cultura dos povos originários, incentivando, dentro de nossa visão, a descolonização/decolonização dos corpos.

Ainda sobre o descritor encontrado (Educação Escolar Indígena), verificamos que 20 (vinte) instituições de ensino estão envolvidas nessas publicações: 2 (duas) universidades estaduais (UEA, UEPA), 2 (duas) municipais (FURB, UERGS), 1 (uma) particular (UCDB), e as demais são instituições federais. Em sua grande maioria, os trabalhos da ANPED voltados para a Educação Escolar Indígena estão no Norte e Nordeste do Brasil, fato que corrobora com a notada vanguarda dessas regiões na busca pelos interesses dos povos indígenas. Dentre esses trabalhos, 7 (sete) foram financiados pela CAPES e 2 (dois) pelo CNPq.

Ainda em relação ao descritor Educação Escolar Indígena, destacamos que a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) apresentou 5 (cinco) trabalhos, seguida pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com 4 (quatro) pesquisas, sendo 2 (dois)

⁵ Informação extraída do site da ANPED referente a 41ª Reunião.

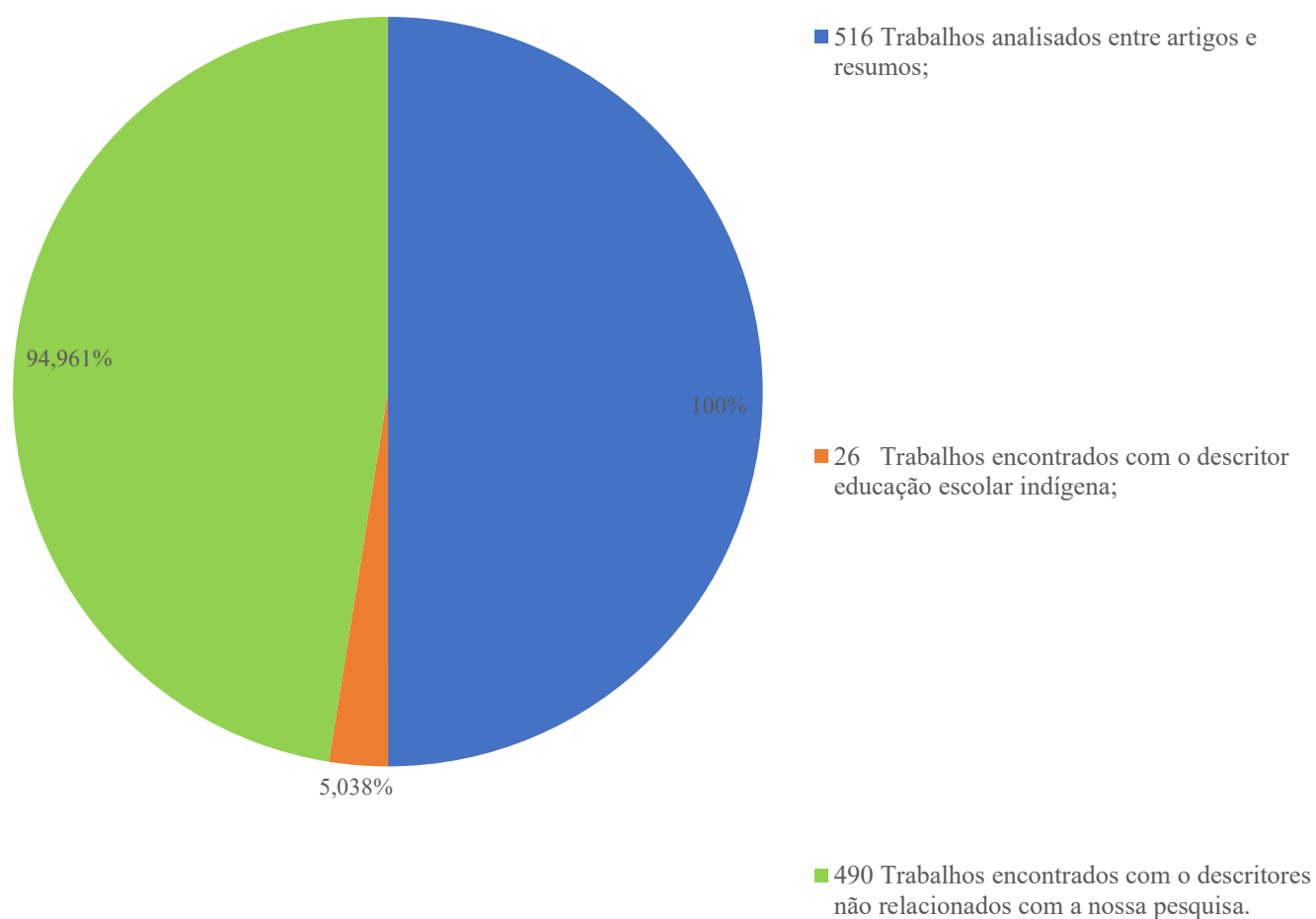
trabalhos advindos da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Vale salientar que o CAA tem, dentro de seu programa de ensino, um curso de Licenciatura Intercultural Indígena, criado para formar professores indígenas. Na terceira colocação, ficou a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com 3 (três) trabalhos.

As mulheres também ganharam destaque nas pesquisas sobre a Educação Escolar Indígena. Encontramos 28 (vinte e oito) pesquisadoras do tema, e 8 (oito) pessoas do gênero masculino interessadas nesse descritor — muito embora a maioria das mulheres tenha publicado em dupla ou grupos de 3 (três). Notamos também que grande parte dos trabalhos encontrados nos GTs dão ênfase às questões de pessoas negras, principalmente no GT 21, o que demonstra que a decolonização passa pela educação dos afrodescendentes. Porém, esse dado, na nossa visão, só reforça a necessidade de termos mais pesquisas voltadas aos povos indígenas dentro de um GT próprio.

Ademais, entre os trabalhos que discorriam sobre a Educação Escolar Indígena, apenas um, como já citado, relacionava-se à Educação Física, mais especificamente no componente Dança. No mais, notamos a ausência de pesquisas voltadas para a população indígena durante a 34ª Reunião da ANPEd no GT 12, a 36ª Reunião no GT 12 e a 39ª Reunião nos GTs 12 e 21, o que sugere a necessidade de termos mais pesquisas sobre currículo em escolas indígenas, seus saberes e sua cultura.

A seguir, o Gráfico 1 apresenta um resumo geral da revisão de literatura com base nos dados do site da ANPEd.

Gráfico 1 – Resumo dos resultados encontrados sobre os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED de 2011 a 2023, dentro dos GTs 12 e 21



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados disponibilizados pela ANPED. Disponível em: <https://anped.org.br/reunioes-nacionais/>.

1.3.2 Experiências de escritas vivenciadas no Repositório da UFPE/CCA – PPGEduc

Em relação ao repositório da UFPE/CAA, mais especificamente, as dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc), optamos por verificar todas aquelas já publicadas no seu repertório até 3 de dezembro de 2023, totalizando, entre maio de 2013 até dezembro de 2023, 171 (cento e setenta e uma) dissertações — não foram encontradas teses no período pesquisado. A seguir estão os resultados do mapeamento realizado com base nos dados do Repositório de Teses e Dissertações da UFPE/CAA – PPGEduc.

Vale salientar que a nossa escolha pelo repositório mencionado buscou valorizar e fortalecer a visibilidade das produções acadêmicas problematizadas pelos/as estudantes do referido programa.

Tabela 2 – Resumo dos trabalhos publicados no Repositório de Teses e Dissertações da UFPE/CAA/PPGEduc de 2013 a 2023

Instituição pesquisada	Número de trabalhos pesquisados	Ano/ descritores encontrados	Número de trabalhos que dialogaram com a temática Educação Física
UFPE/CAA – PPGEduc	171	2013 – 0	0
		2014 – 0	
		2015 – 1 descritor sobre a Educação Escolar Indígena	
		2016 – 0	
		2017 – 0	
		2018 – 1 descritor sobre a Educação Escolar Indígena	
		2019 – 0	
		2020 – 1 descritor sobre a Educação Escolar Indígena e 1 descritor indireto sobre a decolonialidade dos corpos	
		2021 – 3 descritores sobre a Educação Escolar Indígena	
		2022 – 2 descritores sobre a Educação Escolar Indígena	
		2023 – 1 descritor sobre a Educação Escolar Indígena	
Somatório dos resultados encontrados dentro do repositório da UFPE/CAA–PPGEduc (2013-2023).	No total, foram 171 (cento e setenta e um) trabalhos analisados, somando 100% dos trabalhos da UFPE/CAA – PPGEduc analisados, sendo que 10 (dez) continham algum descritor elencado por nós. Em termos percentuais, isso representa, apenas, 5,84% (0,58 + 5,26) dos trabalhos pesquisados.	9 (nove) trabalhos com o descritor Educação Escolar Indígena; 1 trabalho que se relaciona com a decolonialidade dos corpos; 0 trabalhos com os demais descritores desta pesquisa.	Dos 171 (cento e setenta e um) trabalhos, apenas 10 (dez) dialogaram com a nossa pesquisa. Contudo, nenhum descritor encontrado estava ligado diretamente ao nosso tema.

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados disponibilizados pela UFPE/CAA/PPGEduc. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/301?offset=20>.

Dentro de um apanhado estatístico geral, no período de 2013 (ano do início das defesas das dissertações na UFPE/CAA – PPGEduc) a 2023 (ano das últimas dissertações pesquisadas), encontramos um total de 171 (cento e setenta e uma) dissertações no repositório. Apenas 10 (dez) pesquisas continham alguns dos nossos descritores, o que representa cerca de

5,84% (5,26 + 0,58) das dissertações analisadas. Dos descritores encontrados que dialogam com o nosso tema, 9 (nove) foram Educação Escolar Indígena; 1 (um) fazia menção à decolonialidade do corpo, e os outros descritores não foram encontrados.

As pessoas do gênero feminino tiveram destaque nas pesquisas voltadas para os povos indígenas, pois, das 10 (dez) encontradas, 7 (sete) foram redigidas por elas, e as outras 3 (três) dissertações foram redigidas por pessoas do gênero masculino. O povo indígena mais contemplado nas pesquisas foi o povo Xukuru do Ororubá, com 4 (quatro) pesquisas abrangendo questões relacionadas àquele povo.

Em relação ao espaço-tempo, no período relacionado aos 10 (dez) anos de estudos sobre as dissertações da UFPE/CAA – PPGEduc, observamos que, em 2015, houve 1 (um) trabalho voltado para alguma questão indígena (Silva, 2015a); em 2018, encontramos apenas 1 (um) (Ferreira, 2018); em 2020, foram 2 (dois) (Sá, 2020; Pereira, 2020); em 2021, houve 3 (três) (Oliveira, 2021; Galindo, 2021; Almeida, 2021); em 2022, encontramos 2 (dois), (Silva, A. G., 2022; Silva, M. D., 2022) e, no ano de 2023, foi escrito somente 1 (um) trabalho de dissertação de mestrado referente aos indígenas (Mendes, 2023).

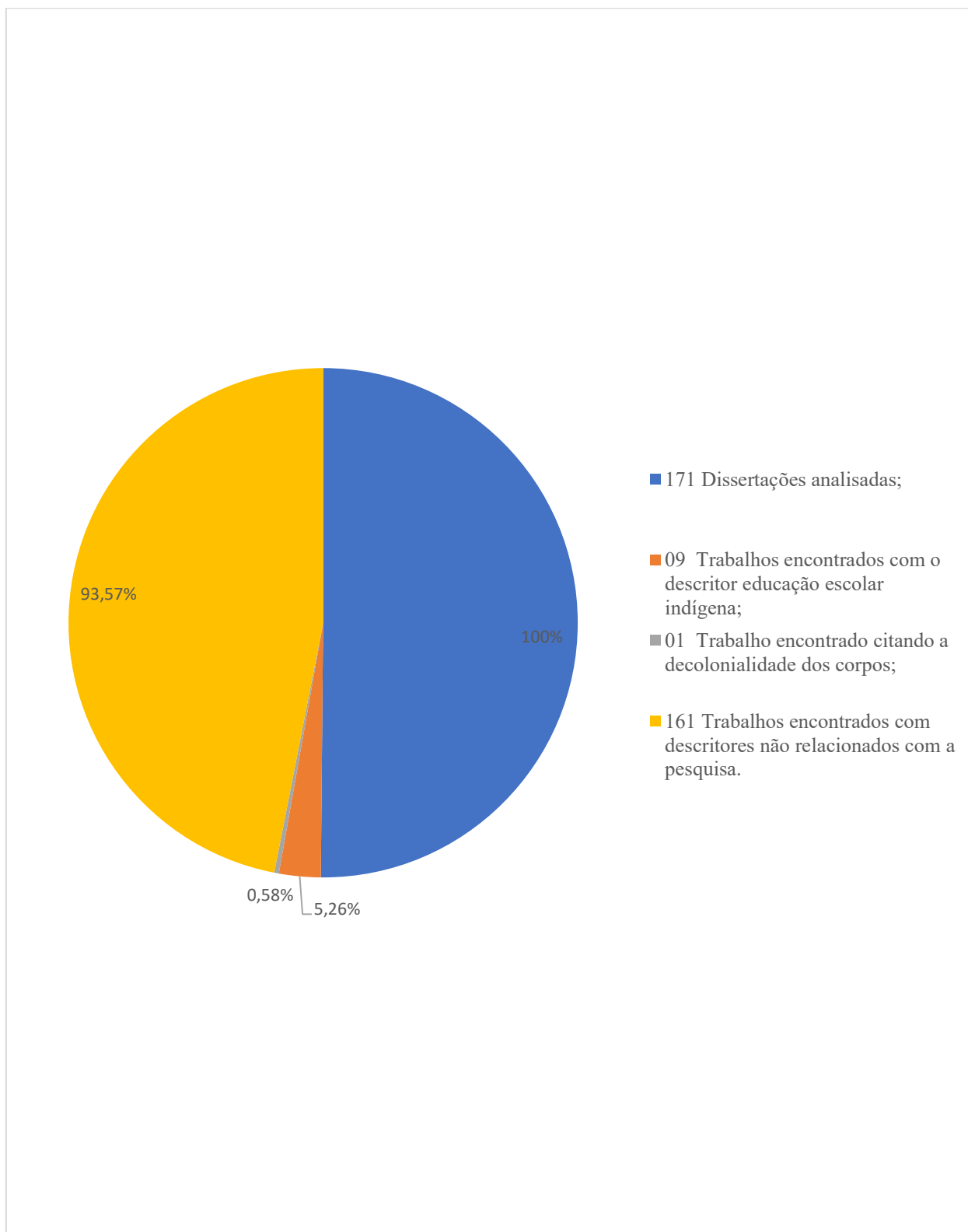
Para além das poucas pesquisas apresentadas, nos anos detalhados acima, com a temática indígena, não encontramos, nos anos de 2013, 2014, 2016, 2017 e 2019, dissertações sobre o tema. Isso demonstra, na nossa ótica, a necessidade de ampliação das pesquisas acadêmicas referente às questões indígenas, pois sabemos que os trabalhos de dissertações e teses geram dados estatísticos que possivelmente poderão ser utilizados como justificativa para criação de leis que venham a dar não apenas visibilidade aos povos indígenas, mas, acima de tudo, garantir direitos voltados para equidade em prol desses povos, que são os verdadeiros herdeiros da terra a qual denominamos Brasil.

A Educação Física, embora citada, principalmente nos trabalhos de Pereira (2020) e Sá (2020), não foi contemplada como tema em nenhuma das 171 (cento e setenta uma) pesquisas de dissertação da UFPE/CAA, analisadas no arco temporal que foi delimitado. Acreditamos que esse dado acentua a relevância da nossa pesquisa para a comunidade acadêmica e, principalmente, para os povos indígenas, haja vista que a Diferença Colonial foi analisada visando a decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver através da linguagem corporal, dentro do ambiente escolar.

Nesse contexto, sabemos que há, entre os povos indígenas, vários movimentos e habilidades físicas que fazem parte da rotina diária deles, a exemplo da dança, que precisa, dentro de uma visão decolonial, fazer parte da rotina escolar dos estudantes indígenas no componente curricular Educação Física escolar.

Por fim, o gráfico a seguir reúne os principais dados estatísticos da pesquisa realizada no Repertório de Teses e Dissertações da UFPE/CAA – PPGEduc.

Gráfico 2 – Resumo dos resultados encontrados sobre os trabalhos publicados no Repositório de Teses e Dissertações da UFPE/CAA – PPGEduc, referente aos anos de 2013 a 2023



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados disponibilizados pela UFPE/CAA/PPGEduc. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/301?offset=20>.

Tabela 3 – Resumo geral da revisão de literatura com base no site da ANPED, referente aos GTs 12 e 21 (2011-2023), e no Repositório de Teses e Dissertações da UFPE/CAA – PPGEduc (2013-2023)

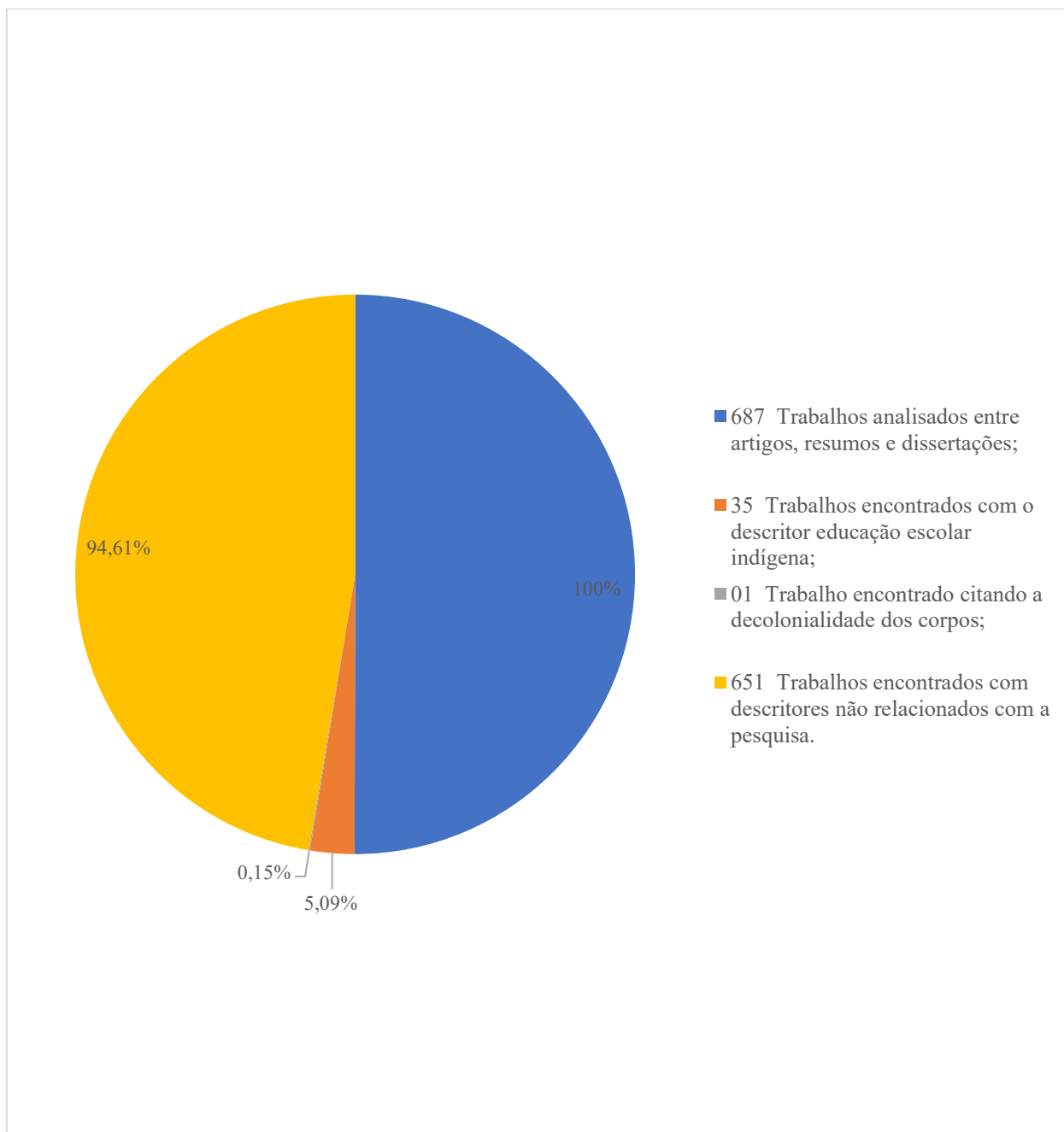
Instituição pesquisada	Números de trabalhos pesquisados	Ano/descriptores encontrados	Número de trabalhos que dialogaram diretamente com a temática Educação Física
ANPED e UFPE/CAA – PPGEduc	687	2011 – 1 Educação Escolar Indígena (GT 21) (34ª Reunião da ANPED).	0
		2012 – 1 Educação Escolar Indígena (GT 12); 2 Educação Escolar Indígena (GT 21) (35ª Reunião da ANPED).	
		2013 – 1 Educação Escolar Indígena (GT 21) (36ª Reunião da ANPED).	
		2014 – 0	
		2015 – 1 Educação Escolar Indígena (GT 12); 2 Educação Escolar Indígena (GT 21) (37ª Reunião da ANPED); 1 descritor sobre a Educação Escolar Indígena (CAA/PPGEduc).	
		2016 – 0	
		2017 – 2 Educação Escolar Indígena (GT 12); 2 Educação Escolar Indígena (GT 21) (38ª Reunião da ANPED).	
		2018 – 1 Educação Escolar Indígena (CAA/PPGEduc).	
		2019 – 0	
		2020 – 1 Educação Escolar Indígena (CAA/PPGEduc); 1 descritor indireto sobre a decolonialidade do corpo (CAA/PPGEduc);	
		2021 – 2 Educação Escolar Indígena (GT 12); 4 – Educação Escolar Indígena (GT 21) (37ª reunião da ANPED);	

		3 Educação Escolar Indígena (CAA/PPGEduc).	
		2022 – 2 Educação Escolar Indígena (CAA/PPGEduc).	
		2023 – 1 Educação Escolar Indígena (GT 12); 7 – Educação Escolar Indígena (GT 21). (41ª reunião da ANPED)	
		1 – Educação Escolar Indígena (CAA/PPGEduc).	
Somatório dos resultados encontrados dentro dos GTs da ANPED (2011-2013) e do repositório da UFPE/CAA/PPGEduc (2013-2023).	No total, foram 516 (quinhentos e dezesseis) trabalhos analisados na ANPED e 171 (cento e setenta e um) trabalhos analisados na UFPE/CAA – PPGEduc, somando um total de 687 (seiscentos e oitenta e sete) (100%) dos trabalhos analisados. 36 (trinte e seis) pesquisas continham algum descritor elencado por nós. Em termos percentuais, dos 687 trabalhos, apenas 5,24 (0,15 + 5,09%) apresentaram pelo menos um descritor da nossa pesquisa.	35 trabalhos com o descritor Educação Escolar Indígena; 1 trabalho que se relaciona com a decolonialidade do corpo; 0 trabalhos com os demais descritores desta pesquisa.	Dos 687 (seiscentos e oitenta e sete) trabalhos, apenas 36 (trinta e seis) trabalhos dialogaram com a nossa pesquisa. Contudo, nenhum descritor encontrado estava ligado diretamente com o nosso tema.

Fonte: Elaboração própria, com base em dados disponibilizados pela ANPED e da UFPE/CAA/PPGEduc.

Disponíveis em: <https://anped.org.br/reunioes-nacionais/> e <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/301?offset=20>.

Gráfico 3 – Principais dados da revisão de literatura realizada por meio do banco de dados da ANPED e da UFPE/CAA – PPGEduc



Fonte: Elaboração própria, com base em dados disponibilizados pela ANPED e da UFPE/CAA/PPGEduc.
Disponíveis em: <https://anped.org.br/reunioes-nacionais/> e <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/301?offset=20>.

Diante dos nossos achados dentro da revisão de literatura que realizamos, reassumimos o compromisso e o desafio de problematizar a temática indígena à luz da decolonialidade corpos.

2 O INÍCIO DA COLONIALIDADE DO SABER NA PINDORAMA: uma história (re)contada pelos silenciados que possuem olhares outros para construir pensamentos outros

Quando eu comecei na luta eu não tinha consciência da luta do índio pela terra, pela educação, pela saúde e pela subsistência, até porque era muito jovem, tinha outras influências, mas sempre sabia que a minha mãe era uma cabocla índia, meu pai era índio e meus avós também, tudo nascido em cima da serra (Cacique Xikão, apud Oliveira, 1997, p. 1).

De início, faz-se necessário dizer que consideramos esse resgate histórico, ou melhor, esse olhar outro sobre a história, de extrema relevância. Muitos livros didáticos, principalmente os mais antigos que discorrem sobre a história do Brasil, trazem uma visão romantizada sobre os povos indígenas ou simplesmente alegam que os indígenas eram muito preguiçosos para o trabalho, quando, na verdade, os indígenas não aceitavam a concepção do trabalho escravo.

Para Dussel (1993), a história da Pindorama e dos outros países desse continente está atrelada à invenção da modernidade pelos europeus, em que os próprios alegam que o advento da Revolução Industrial (1760-1840) marcou o início da modernidade na Inglaterra. Contudo, o autor traz à tona que todo acúmulo de riqueza necessária para o desenvolvimento europeu deu-se a partir de 1492 com a invasão das “Américas” e posteriormente de grande parte do Sul Global. É sabido que, já nessa época, principalmente os portugueses e espanhóis já se diziam centro do mundo, cujo potencial bélico e marítimo tinha um peso significativo nessa afirmação. Consequentemente, para os invasores, todas as outras culturas, inclusive a indígena, seriam periféricas.

Segundo Salles (2021), desde os primeiros contatos dos povos originários com os invasores dessas terras, houve resistência ao processo colonizador que foi implantado, inicialmente, contra os indígenas do litoral nordestino. Assim, de forma estratégica, desde os primeiros confrontos entre indígenas e invasores, o colonizador buscou inserir um processo “civilizatório” imposto por meio da educação, em que o principal objetivo dessa nova linha de ação era domesticar os nativos para impor, a eles/as, a colonialidade que começou com a escravização dos indígenas. É fato que, para substituição da escravidão dos indígenas, pessoas negras foram sequestradas de países do continente africano para a Pindorama e outros territórios da Abya Yala, fato esse que também gerou resistência.

A respeito da educação formal voltada para os povos indígenas no Brasil, Saviani (2013) afirma que, antes da oficialização dos Padres Jesuítas na atuação da educação brasileira, os Franciscanos já atuavam na catequização dos indígenas. Sabe-se que aqueles Franciscanos, até

certa medida, protegiam os nativos durante as investidas do branco invasor. Dessa forma, isso causou um impasse entre as ações “missionárias” dos padres e monges e os interesses da Coroa Portuguesa, que tinha como objetivo central a exploração de riquezas das novas terras em prol do Reino.

Devemos lembrar que Dom João III confiou a educação aos Jesuítas em Portugal e em suas colônias, como o Brasil, no século XVI, sob a alegação de que os indígenas precisavam ser catequisados a todo custo. Salles (2021, p. 11) compara esse processo de “educação” aplicado pelos Jesuítas às nações indígenas a uma “cera branca”, cujos indígenas precisavam ser moldados, isto é, colonizados, para que o processo de posse e exploração do Brasil fosse sistematizado. Assim, descreve o autor: “o uso da educação como ferramenta de controle e dominação marcou o contato entre colonizadores e povos indígenas no Brasil”.

Saviani (2013) relata que a pedagogia implantada pelo Padre Manoel da Nóbrega nos primeiros anos da Educação Jesuíta no Brasil (que já era inadequada diante dos saberes e valores indígenas), fora, em determinado momento, substituída por um modelo eurocêntrico pronto, chamado de *Ratio Studiorum*, que era a doutrina pedagógica unificada dos Jesuítas para a educação. Consequentemente, com a implantação desse novo modelo educacional, os Jesuítas foram orientados a se dedicarem mais à educação dos filhos dos colonos, e os indígenas passaram a ser secundários no aspecto educacional, isto é, doutrinados para servidão.

Dessa forma, acreditamos que essa divisão entre o ensino para os indígenas e o ensino para os colonos invasores provocou, na educação brasileira, o nascimento de uma educação deficitária e discriminatória, voltada para pobres; e outra educação privilegiada, voltada para ricos. Em outras palavras, naquele período, veio à tona o estabelecimento de uma educação para as pessoas ricas (invasoras), em uma perspectiva universalizante, e outra para as pessoas pobres (colonizados), na perspectiva de servidão à elite dominante — modelo colonizador. Sobre o *Ratio Studiorum*, descreve Saviani (2013, p. 56):

O Plano contido no Ratio era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os Jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. Por isso, os estágios iniciais previstos no Plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos (Saviani, 2013, p. 56).

Saviani (2013) também destaca a Lei assinada em 3 de setembro de 1759 pelo então Rei de Portugal, Dom José I, que determinou a expulsão dos Jesuítas do território português e de todas as terras de além-mar pertencentes à Coroa. Muito embora, já em 28 de junho daquele

mesmo ano, por meio de um Alvará, Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como o Marquês de Pombal, iniciou, no Brasil, a Reforma Pombalina, inspirada em ideias iluministas e mercantilistas, que separou a Igreja do Estado, extinguindo assim os Colégios Jesuítas e expulsando-os do Brasil, sob alegação de que eles seriam o principal obstáculo à criação de um Estado moderno e laico, implantando, conseqüentemente, os primeiros professores régios de Pernambuco.

Ainda conforme descreve Saviani (2013), a Reforma Pombalina foi um marco divisório para a educação brasileira, pois trouxe um modelo europeu separado da Igreja. Para Salles (2021), essa reforma só aumentou o sofrimento dos indígenas do Brasil colonial, uma vez que radicalizou ainda mais o processo de colonialidade. Em relação a isso, Silva, I. (2021) descreve sobre a colonialidade do Ser, que tem como objetivo tentar passar a ideia de que determinada pessoa ou determinado grupo de pessoas são inferiores em relação a outrem.

2.1 A (re)tomada dos territórios indígenas e a educação escolar indígena no estado de Pernambuco: uma história de lutas pela terra e por políticas públicas

Diante dos fatos supracitados, não podemos tratar da educação escolar indígena no estado de Pernambuco sem antes entendermos um pouco do contexto histórico e político que atravessa o tema. É fato que, no início da invasão portuguesa à Pindorama, na parte onde hoje denominamos litoral brasileiro, os portugueses encontraram nações indígenas, na sua maioria, com características semelhantes, sendo esses distintos no que se refere ao modo de vida dos indígenas do interior.

Segundo Almeida (2021), para acelerar o processo de dominação, exploração e submissão impostos aos nativos, os indígenas foram classificados pelos invasores em dois grandes grupos, sendo (i) os Tupi indígenas, que viviam no litoral, os quais foram considerados mais fáceis de serem “civilizados”, na opinião dos portugueses; e (ii) os Tapuias, aqueles/as que viviam mais afastados do litoral, que foram tidos como “bárbaros, de língua dura/travada”.

Assim descreve Almeida,

[...] a língua falada pelos Tupi foi compreendida pelos portugueses, o que estreitou ainda mais a relação [...]. Os chamados Tapuias habitavam os sertões, foram classificados como arredios e difíceis de estabelecer contato, apresentados de modo negativo foram denominados de bárbaros. Falavam línguas desconhecidas para os missionários e foram chamados de povos de língua travada (Almeida, 2021, p. 42).

Através de suas estratégias de dominação, os invasores, de forma gradativa, foram se apropriando das riquezas naturais das terras invadidas. Isso gerou inúmeros conflitos, em que milhares de indígenas, ao longo dos anos de Brasil colônia, foram mortos pelas armas ou pelas doenças trazidas pelos europeus, principalmente os indígenas que viviam no litoral, os quais estabeleceram os primeiros contatos com os colonizadores.

De acordo com Salles (2021), os indígenas sobreviventes dos massacres iniciais foram aldeados ou fugiram para o interior na busca de um novo (re)começo. Aos sobreviventes que permaneceram no litoral, foi dada, de forma impositiva, a política do aldeamento, que incluía também a estratégia de miscigenação, visando descaracterizar o corpo e enfraquecer os saberes e valores dos indígenas. Mesmo após o fim das Missões Jesuítas, a miscigenação se intensificou como instrumento de dominação, por meio das Reformas Pombalinas impostas por Sebastião José de Carvalho e Melo (Marques de Pombal).

Para Salles (2021), uma das estratégias para tomar posse do alheio eram os casamentos forçados/arranjados entre brancos e indígenas, cujo incentivo vinha por parte do regime pombalino, para que os indígenas se casassem com não indígenas, proibindo o termo “caboclo” para se referir aos indígenas. O autor também destaca o impacto das Reformas Pombalinas, em 1759, que, após a expulsão dos Jesuítas, institui um novo modelo de educação, substitui os aldeamentos por vilas, promove mudanças na forma de habitação dos indígenas (antes coletiva), promove o abandono das línguas nativas, enfim, impõe aos indígenas os primeiros traços da colonialidade.

Sobre a educação escolar indígena no estado de Pernambuco durante o período Pombalino, Salles (2021, p. 22) discorre: “os índios, pais dos/as alunos/as, deveriam arcar com a remuneração dos mestres e mestras, pagando, por cada ‘discípulo’, um tostão por mês e meio alqueire de farinha por ano. No caso da inexistência de mestres para a escola das meninas, elas deveriam frequentar a dos meninos.”

Almeida (2021, p. 45) vai na linha dessa compreensão e destaca outro momento histórico, a criação do Diretório dos Índios: “o chamado Diretório dos Índios buscava tornar os indígenas úteis aos interesses do império, para isso proibiu o uso das línguas indígenas – obrigando o uso do português, proibiu as moradias coletivas que costumeiramente eram feitas pelos povos nativos”. Contudo, os indígenas, de forma guerreira, procuraram resistir à ação invasora nas suas diferentes formas, dentre elas, as guerras.

De acordo com Puntoni (2002), a reação dos indígenas contra os invasores portugueses, por meio dos confrontos armados, tomou corpo quando os holandeses formaram alianças militares com determinados grupos indígenas. Na verdade, esses confrontos continuaram

mesmo com a expulsão dos holandeses do Brasil, uma vez que os indígenas estavam procurando meios para estabelecerem os seus territórios, não apenas no litoral brasileiro, mas sobretudo nos sertões do Nordeste do Brasil.

Os indígenas também buscavam o fim da escravidão do seu povo, pois eram forçados a trabalharem em favor dos luso-brasileiros. Segundo Puntoni (2002), **a escravidão indígena durou mais de 100 (cem) anos no Brasil e só foi diminuída com a reação armada dos indígenas, principalmente dos ditos Tapuias**, quando os invasores portugueses, diante dos inúmeros prejuízos financeiros com as guerras contra os indígenas e da morte de inúmeras cabeças de gado, decidiram traficar pessoas negras para substituírem gradativamente a mão de obra indígena no tocante ao trabalho escravo.

Segundo Puntoni (2002), entre os anos de 1683-1713, houve um verdadeiro extermínio de inúmeras nações indígenas no Brasil, em que os nomes, as línguas e as culturas nem chegaram a ser conhecidas pela história, haja vista que os invasores portugueses desprezavam os indígenas e as suas diferenças e especificidades, ao ponto de chamarem de “Tapuias” todas as nações que se revoltavam contra a invasão dos territórios localizados no sertão, quando na verdade estavam se referindo a nações indígenas distintas.

O autor ainda lembra que, nos sertões, a chegada do gado foi um fator de ampliação dos conflitos:

O crescimento desta economia, bem como, paradoxalmente, suas dificuldades, é que permitiram a expansão do povoamento para o sertão. A busca dos minerais preciosos, de maneira acessória, ajudaria a promover o desbravamento do interior. As necessidades da criação do gado, como a extensibilidade, forçavam a pecuária a ocupar regiões mais interioranas, ainda mais quando se valorizou o preço das terras próximas dos portos de embarque e dos cursos fluviais (Puntoni, 2002, p. 22).

Segundo Puntoni (2002, p. 80), “[...] as guerras dos bárbaros se faziam seguindo o padrão dispersivo, que permitia aos luso-brasileiros fragmentar a luta e jogar índios contra índios”. O autor ainda aponta que, embora tenha ocorrido a união de algumas nações indígenas em defesa de seus territórios invadidos, não houve uma confederação, e ele denomina o período conflitante de “Guerra dos Bárbaros”.

Sobre esse período, Puntoni (2002) descreve que o **indígena Canindé, Rei do Janduís**, exerceu grande liderança, tornando-se a principal referência da resistência indígena, liderando o que chamamos, devido a sua importância, de Confederação dos Cariris, mesmo sabendo que muitos estudiosos, incluindo Puntoni (2002), nomeiam como “Guerra dos Bárbaros”. Tamanha era a bravura dos indígenas comandados por Canindé que, no dia 10 de abril de 1692, assinaram,

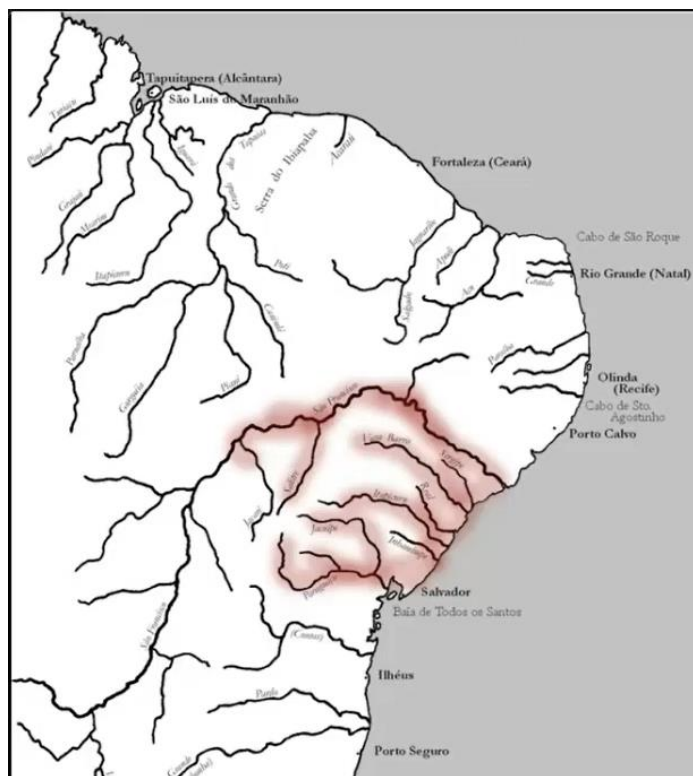
com o Governador-geral, Antônio Luís Gonçalves da Câmara Coutinho, um tratado de paz que na verdade favoreceu muito mais os invasores do que os indígenas.

Também é fato que mesmo com a existência de um tratado de paz, os indígenas continuaram sendo atacados por invasores que ignoravam o acordo firmado entre os indígenas e o Governador-geral. Sobre esse fato histórico, apresenta Puntoni (2002), nos anexos do seu livro, o teor do Tratado:

Assento das pazes com janduís, 10/4/1692. Em os cinco de abril deste referente ano, chegaram a esta cidade da Bahia José de Abreu Vidal, tio do Canindé, rei dos janduís, maior de três aldeias sujeitas ao mesmo rei, e Miguel Pereira Guajiru Pequeno, maior de três aldeias sujeitas também ao mesmo Canindé, e com eles o capitão João País Florião, português, em nome de seu sogro putativo, chamado Nhangujé, maior da aldeia Sucuru da mesma nação janduí e cunhado recíproco do dito rei Canindé, a cuja obediência e poder objetivo está sujeita toda a nação janduí, difundida em vinte e duas aldeias, sitas no sertão que cobre a capitania de Pernambuco, Itamaracá, Paraíba e Rio Grande, em que há treze para quatorze mil almas e cinco mil homens de arco, destros nas armas de fogo. [...] que eles vinham de trezentas e oitenta léguas a pedir e estabelecer com o dito senhor, em nome do rei dos janduís, Canindé, uma paz perpétua para viver essa nação e a portuguesa como amigos. E mandados levarem para depois se conferirem as condições da proposta de paz cinco dias, a trouxeram vocalmente as proposições seguintes, de modo que mandamos proferir na sua língua e explicaram-nas nossos intérpretes. [...] e que nenhuma em tempo algum possa ser pessoa alguma de qualquer sexo, maior ou menor, da nação janduí, escrava nem vendida por qualquer título, motivo ou ocasião que seja passada, presente ou futura [...] (AHU, Pernambuco, caixa 11, 43, Anexo 4, Tratados de paz, 1692-1697, *apud* Puntoni, 2002, p. 300).

O mapa na página seguinte mostra os vastos rios que existiam nos sertões nordestinos deste país – hoje quase inexistentes devido às ações predatórias dos invasores. Esses rios alimentavam de forma eficiente e densa o comércio e a criação de gado. Os indígenas sobreviventes dos conflitos armados precisavam, na visão dos invasores, serem empurrados para regiões mais longínquas, haja vista que se tornaram “um entrave para o progresso da Coroa portuguesa”.

Mapa 1 – Rios do Nordeste brasileiro do século XVII



Fonte: Puntoni (2002, p. 23).

Como consequência do processo de expropriação das terras indígenas, iniciado na Colônia e continuado durante o Império e a República, temos hoje a conformação da atual estrutura agrária do país, cuja concentração fundiária nas mãos de poucos continua a ser a causa da violência no campo, com altos índices de assassinato de indígenas que lutam para proteger seus territórios ou conquistar um espaço para sobreviver de forma digna e humanizada.

Foi nesse contexto que, na segunda metade do século XX, ou seja, durante o processo de redemocratização do país, os povos indígenas no Nordeste iniciaram os seus processos de luta pela terra, através das (re)tomadas⁶. Segundo Lacerda (2021, p. 196), “as retomadas passaram a constituir a principal tática de recomposição dos territórios indígenas, mesmo antes de qualquer iniciativa do órgão indigenista oficial, no sentido de instaurar os procedimentos administrativos de demarcação”.

⁶ O conceito de retomada/(re)tomada envolve ações políticas dentro e fora das escolas indígenas em busca da garantia dos territórios ocupados pelos invasores no processo colonizador que sobrevive na colonialidade presente. Esse conceito está detalhado no artigo nomeado de “*Pedagogia Retomada*”: uma contribuição das lutas emancipatórias dos povos indígenas no Brasil, de autoria da Prof.^a Rosane Freire Lacerda.

2.2 A Constituição Federal de 1988, a Lei Nº 93.94/96 (LDB), a Lei nº 11.645/2008 e o RCNEI: novos horizontes para os povos indígenas

No início dos anos 80 do século XX, com a ajuda do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e outras organizações de apoio à causa indígena, os indígenas começaram a se organizar para defender seus direitos. Assim, foi na Constituição de 1988 que eles passaram a ser reconhecidos como cidadãos brasileiros, isto é, passaram a ter seus direitos garantidos na Carta Magna brasileira de 1988, especialmente nos arts. 231 e 232, que tratam do direito aos territórios tradicionalmente ocupados, e o art. 210, § 2º, que assegura às comunidades indígenas o direito de utilizarem suas línguas maternas e processos de aprendizagem próprios no ensino fundamental.

Porém, entre a lei e a prática, notamos que há uma discrepância entre o que está escrito e a sua efetivação, isto é, por vezes, há uma distorção da lei, e essa distorção gera conflitos. Um grande exemplo foi a aprovação da Lei nº 14.701⁷, pelo Congresso Nacional, que favoreceu as oligarquias do agronegócio e aos herdeiros do processo de invasão e colonização deste país, afetando assim o processo de (re)tomada dos povos indígenas. Atualmente, a Lei nº 14.701 está sendo analisada pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

Tratando-se especificamente da educação escolar indígena, podemos perceber que, para além da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no seu art. 32, autoriza os indígenas a fazerem uso da sua língua materna, reforçada, com o tempo, pela Lei nº 11.645/2008. Porém, foi em 1998 que houve a aprovação do RCNEI, que veio a servir, desde então, como base em nível nacional para oportunizar um melhor acolhimento dos anseios e demandas dos diversos povos indígenas no Brasil em relação à educação escolar.

Sabemos que “este documento foi escrito na expectativa de que possa contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas” (Brasil, 1998, p. 11). Assim, em linhas gerais, por meio desse documento, os professores reivindicam e sugerem a construção de propostas inovadoras que venham a fortalecer as causas indígenas dentro das escolas destinadas aos povos originários.

Em relação às políticas públicas, o RCNEI tem função formativa e não normativa, sugerindo que todos os conteúdos transmitidos nas escolas para as populações indígenas

⁷ De acordo com a Lei nº 14.701, de 20 de outubro de 2023, conhecida como a Lei do Marco Temporal, o 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 Federal do Brasil.

estejam alinhados com os interesses e peculiaridades delas. Para assegurar essa determinação considerada peculiar, o documento aponta que:

[...] é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea (Brasil, 1998, p. 12).

Assim, o RCNEI contém os fundamentos gerais para o ensino e para o aprendizado voltados ao ensino fundamental como um todo, na esperança de que o estudante não precise ser transferido/a para uma escola distante do seu território após a conclusão da primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Lembrando que “[...] este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares” (Brasil, 1998, p. 14).

Os fundamentos para esse subsídio e apoio estão acessados no pleno reconhecimento da:

1. Multietnicidade, pluralidade e diversidade; 2. Educação e conhecimentos indígenas; 3. Autodeterminação; 4. Comunidade educativa indígena; 5. Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada (5.1. Características da Escola Indígena; 5.1.1. Comunitária; 5.1.2. Intercultural; 5.1.3. Bilingue/multilingue; 5.1.4. Específica e diferenciada) (Brasil, 1998, p. 22-25).

O documento em questão ainda deixa clara a necessidade de uma política intercultural que respeita a pluralidade dentro da educação escolar indígena, cuja educação precisa ocorrer também para além das limitações dos espaços físicos das escolas. Isso se deve ao fato de que todos os conhecimentos passados pelos anciões ou pela comunidade indígena em geral — seja em casa, nos terreiros sagrados para os indígenas, nos espaços de festas etc. — necessitam de atenção, pois são valores tradicionais e culturais que precisam ser valorizados e repassados entre as gerações.

Possivelmente, um dos principais fatores que sustentam a defesa de uma educação escolar indígena diferenciada é o combate ao currículo de educação homogeneizada com padrões eurocêntricos, modelo esse vivenciado no Brasil, desde o período colonial, e que ainda persiste em várias escolas brasileiras. Vale salientar que um dos grandes prejuízos oriundos do sistema educacional homogeneizado recai sobre a língua nativa, tendo em vista que muitos povos indígenas, nos dias atuais, comunicam-se apenas em Português. Em Pernambuco, apenas o povo Fulni-ô comunica-se também em Yaathé, sua língua materna.

O documento ora apresentado ainda destaca os direitos coletivos dos povos indígenas, os quais abrangem “[...] o direito ao seu território e aos recursos naturais que ele abriga, o direito a decidir sobre sua história, sua identidade, suas instituições políticas e sociais, e o direito ao desenvolvimento de suas concepções filosóficas e religiosas de forma autônoma” (Brasil, 1998, p. 30). Isso demonstra a importância dos direitos assegurados na Carta Magna de 1988 em prol dos indígenas.

Contudo, embora a Constituição de 1988 tenha incluído os indígenas como cidadãos brasileiros e não mais como pessoas tuteladas (que não podiam responder por si mesmas) e, apesar da Constituição, no seu art. 22, deixar claro que a União possui a competência privativa de legislar sobre as populações indígenas, é fato que cada povo indígena, dentro dos seus respectivos territórios, tem as suas peculiaridades que precisam ser respeitadas e ajustadas durante a aplicação das leis.

Todavia, acreditamos que a Constituição ou as leis ordinárias, para serem efetivadas, precisam passar por um diálogo respeitoso, assegurando sempre a consulta prévia, livre e informada, como estabelece a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). No tocante aos professores/as das escolas indígenas, o RCNEI defende que eles/as sejam indígenas, fato esse ainda não efetivado em alguns estados federativos deste país, devido à falta de políticas públicas que viabilizem a formação universitária de indígenas.

No tocante ao critério de avaliação dos estudantes indígenas, notamos que o RCNEI apresenta uma visão inovadora, cuja avaliação é utilizada tão somente para observar o nível de compreensão dos estudantes nos diversos componentes curriculares e não como um critério punitivo para “separar os bons estudantes do maus estudantes”:

A nova proposta de escola indígena, cujo objetivo é fortalecer a luta pela autodeterminação dos povos indígenas e a de outros povos, dentro dos princípios da pluralidade cultural, muda essa lógica de avaliação. Ela deixa de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação dos novos projetos educativos das diversas sociedades. Desta forma, busca-se melhor garantir os objetivos reais da existência da escola naquele lugar, para aquelas pessoas, reintegrando as ações do ensino às de aprendizagem, evitando suas descontinuidades e rupturas (Brasil, 1998, p. 70).

Em suma, o RCNEI visa criar estratégias de ensino e aprendizagem, no sentido de sempre respeitar as subjetividades dos docentes, visando o crescimento coletivo e harmônico para gerar o cooperativismo entre os povos indígenas. Notamos que esse documento é um marco para a educação escolar indígena no Brasil, apesar das suas fragilidades e limitações, que serão abordadas durante a análise. No que se diz respeito à Educação Física, notamos uma

intenção de contemplar as especificidades culturais dos povos, porém, como nossas análises irão demonstrar, há, nesse documento, pontos que evidenciam uma colonialidade latente.

Notamos que houve avanços importantes trazidos pelo RCNEI, embora limitados diante dos desafios para efetiva implantação da educação escolar indígena com base na interculturalidade. Talvez essas dificuldades sejam decorrentes da ausência de uma consulta ampla aos povos indígenas para a construção desse documento. Sobre isso, Almeida (2017, p. 122) afirma: “[...] mesmo que o RCNEI (Brasil, 1998) procure mostrar a possibilidade de construir uma escola intercultural, o seu formato para organizar o conhecimento é o mesmo da escola do não-índio”.

A autora ainda lembra que os idealizadores/as do RCNEI organizaram o documento por disciplinas, fato esse não condizente com a forma de sistematização e organização dos saberes indígenas. Em linhas gerais, segundo Almeida (2017), a principal crítica contra o RCNEI é que, na prática, é uma mera adequação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que tem em si um modelo eurocêntrico de organização dos conhecimentos e, por isso, apesar de representar um avanço para educação escolar indígena, carece de reformas.

As colocações da autora contribuíram com as nossas indagações sobre o componente curricular Educação Física, pois identificamos pontos de aproximações e de distanciamento entre o RCNEI (Brasil, 1998) e o atual CEFEPPE para o ensino fundamental (Pernambuco, 2019). Este último está voltado para os estudantes de todo o estado, sendo eles/as indígenas ou não indígenas, haja vista que os povos indígenas do estado de Pernambuco, até o presente, não têm um currículo de Educação Física específico.

Notamos que esse currículo que está à disposição dos professores/as por meio do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE), (Pernambuco, 2025), apresenta-se inserido na área de linguagem, seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). De acordo com Pernambuco (2019, p. 67), a área de linguagem, que é formada pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e **Educação Física**, está “[...] marcada por aspectos plurais e dinâmicos, em consonância com os traços caracterizadores do século XXI”.

Aparentemente, o CEFEPPE não apresenta uma abordagem pedagógica como referência para o componente curricular Educação Física, pois está organizado em três conceitos estruturantes para os docentes, a saber: Cultura, Linguagem e Práticas Corporais. Todavia, embora não exista uma abordagem explícita no Currículo voltado para o ensino fundamental no que se refere ao componente curricular Educação Física, julgamos que ele tem uma visão multicultural, haja vista que contém diferentes concepções de cultura.

Por outro lado, notamos que o próprio RCNEI apresenta, ainda de forma embrionária, elementos que podem ser direcionados para o fortalecimento de uma educação escolar indígena diferenciada, voltada para uma interculturalidade cultural crítica (Walsh, 2009a), em que os saberes ensinados dentro das escolas estejam alinhados aos saberes de fora das escolas; saberes esses oriundos dos processos de aprendizagens tradicionais de cada povo. Assim, acreditamos que a Educação Física tem condições de contribuir com a decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver.

Para Silva, I. (2021, p. 80), a consciência política de pessoas outrora oprimidas — no nosso caso, os povos indígenas — resulta em mudanças significativas no processo de libertação, ou seja, “nessa relação entre oprimidos-opressores, quando se refere ao processo de libertação, cabe aos oprimidos libertarem a si mesmos [...]”. Nesse viés, quem melhor do que os próprios indígenas, oprimidos e subjugados pela colonização, para dizer o que é melhor para o seu povo, para sua cultura, para os seus saberes?

Mignolo (2008b) discute essas tensões e lembra da necessidade de um diálogo intercultural em que as diferenças sejam discutidas e alinhadas na linha de tensão chamada Diferença Colonial. Nesse recorte, lembramos das palavras de Freire (2015) sobre os oprimidos:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (Freire, 2015, p. 42).

Sobre as lutas dos povos indígenas, destacaremos, na próxima seção, o pioneirismo dos indígenas do estado de Pernambuco. Cogitamos que esses avanços só foram possíveis por meio dos diálogos, das divergências de opiniões e sobretudo das construções coletivas. Desse modo, os indígenas em Pernambuco vêm construindo a educação escolar indígena nos seus territórios, lutando contra o antigo formato tradicional de ensino à moda eurocêntrica para valorizar os saberes e conhecimentos tradicionais.

2.3 O processo de organização da educação escolar indígena em Pernambuco

De acordo com Almeida (2021, p. 53), em Pernambuco, há 12 (doze) povos indígenas: “Atikum, Fulni-ô, kambiawá, Kapinawá, Pankará, Pankaiwká, Pankararu, Entre Serras Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxá e Xukuru”, muito embora saibamos que atualmente há subdivisões entre as etnias. Esses novos subgrupos, fenômeno comum a todos os povos,

resultam na ampliação do número de escolas, professores/as e estudantes, promovendo mudanças no próprio processo organizativo do movimento pela educação escolar indígena em Pernambuco.

Para exemplificar a luta dos indígenas do estado de Pernambuco pela posse de suas terras, tomemos como referência o povo Xukuru, onde segundo Silva (2025, p.82), “Na década de 1970, o governo da província de Pernambuco extinguiu todos os aldeamentos deste estado, alegando não mais haver indígenas na região, pois esses já estavam misturados à população nacional”. Acreditamos que esse fato, certamente, foi um dos principais motivos do aumento dos conflitos entre os fazendeiros invasores, juntamente com os pequenos posseiros também invasores, contra o povo Xukuru na região de Pesqueira-PE.

Para Cavalcante (2004), havia, na contramão da determinação do governo provisório acima citada, o posto do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), instalado na década de 1950, que, por sua vez, criou, na aldeia São José, a escola Olavo Bilac, considerada a primeira escola indígena na região, fato esse que garantia o reconhecimento oficial da existência do povo Xukuru em Pesqueira. A autora ainda aponta que a Fundação Nacional dos Povos Indígenas⁸ (FUNAI) também criou outras escolas no estado de Pernambuco na década de 1970. Contudo, um modelo de escola indígena que tivesse nas suas raízes ações políticas das (re)tomadas foi idealizado sob a liderança do Cacique Xikão⁹.

Silva (2025) menciona que Xikão, com o apoio do CIMI e fundamentado nos arts. 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, inicia, a partir da aldeia Pedra D’água, o processo de (re)tomada com a autodemarcação do território Xukuru, cujas crianças indígenas estudavam em meio às (re)tomadas e aprendiam o conceito de guerreiros/as. De acordo com Galindo e Salles (2022), foi criado, em 1989, o Grupo de Educação Indígena de Pernambuco (GREI), que tinha como objetivo diagnosticar e discutir sobre a educação escolar indígena no que diz respeito à sua estrutura física e efetivação.

Diante do cenário crítico, o GREI propôs ao governo do estado de Pernambuco mudanças que viessem a dar autonomia aos povos indígenas sobre a educação escolar. Galindo e Salles (2022) relatam que as reivindicações do GREI não foram atendidas na sua integralidade pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, contudo houve pequenos avanços com a substituição do GREI pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI), formado por órgãos

⁸ Nomenclatura atualizada. Até o ano de 2023, era Fundação Nacional do Índio.

⁹ O indígena Francisco de Assis Araújo (1950-1998), mais conhecido como Cacique Xikão, lutou pela demarcação das terras do povo indígena Xukuru. Seus feitos revolucionários incomodaram os fazendeiros que ocupavam as terras indígenas e, na manhã de 20 de maio de 1998, foi assassinado a tiros. Porém, para o povo Xukuru, os feitos do seu líder estão eternizados. Hoje, Xikão está plantado no território Xukuru.

não governamentais como o CIMI e o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), o Movimento Indígena do Estado de Pernambuco, a Universidade Federal de Pernambuco e a Secretaria de Educação de Pernambuco. Entre as funções do NEEI, destacava-se:

[...] promover e prestar assistência a cursos de capacitação para professoras(es) indígenas e produzir materiais didáticos; colaborar para elaboração e efetivação da política de educação escolar indígena para o estado; prestar supervisão e acompanhar a distribuição e aplicação de recursos na área da educação escolar indígena, no âmbito estadual e municipal; trabalhar de forma articulada com o Comitê Nacional de Educação Indígena; e divulgar informações sobre a realidade indígena no Brasil, para despertar o conhecimento, na escola não indígena, de uma bibliografia que contribua com a superação do preconceito e desinformação sobre os povos indígenas em Pernambuco (Galindo; Salles, 2022, p. 645).

Porém, com tantas atribuições, na opinião de Santos (2004), o NEEI não tinha uma natureza própria no que se refere às suas funções consultivas, deliberativas, executivas ou de monitoramento, o que até certo ponto dificultava o seu funcionamento. Em meio a esse impasse, de acordo com Silva (2025), no ano de 1992, houve o primeiro encontro de professores/as Xukuru na aldeia Lagoa. Santos (2004) aponta que estiveram presentes representantes dos povos Fulni-ô, Atikum, Kambiwá, Kapinawá e o próprio povo Xukuru, juntamente com os representantes/as da Secretaria de Educação do município de Pesqueira.

Segundo Silva (2025), em 1995, o CCLF e o CIMI deram início ao Projeto Escola de Índios (PEI), voltado para as causas indígenas. Já em 1997, foi criado o Conselho de Professores/as Indígenas Xukuru do Ororubá¹⁰ (COPIXO), com objetivo de coordenar ações educativas fundamentadas nos valores e saberes indígenas. É fato que, em 1999, houve a publicação do Parecer nº 14/99 e da Resolução nº 3/99, que trazem, no seu corpo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e a criação da categoria “escola indígena”, em conjunto com os sistemas de ensino, e reforçam, sobretudo, a responsabilidade dos estados sobre a educação escolar indígena.

Os documentos em pauta visam a retirada da intervenção política por parte dos municípios. A formação de professores/as indígenas também está prevista nos documentos, criando, dessa forma, condições para o funcionamento das escolas indígenas, onde a Resolução nº 3/99 no seu art.1º determina:

Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino

¹⁰ O nome Xukuru de Ororubá foi criado com a divisão do território Xukuru.

intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (Brasil, 1999, p.1).

Com o sucesso da COPIXO e com a ajuda do CIMI e do CCLF, somados ao amparo da publicação da Resolução nº 3/99 e das diversas reivindicações dos representantes dos povos indígenas do estado de Pernambuco, foi criado, em novembro 1999, um ano e seis meses após o assassinato do Cacique Xikão, a Comissão de Professoras/es Indígenas em Pernambuco (COPIPE), cujo primeiro encontro foi realizado na aldeia Pé de Serra — território do povo Xukuru de Ororubá. Com efeito,

A COPIPE surgiu a partir da compreensão dos/as professores/as acerca da necessidade de uma articulação própria no âmbito estadual para discutir as questões relativas às suas escolas e ao projeto de educação escolar reivindicado por eles – a Educação Escolar Indígena Específica, Diferenciada e Intercultural -, de modo que essa dialogue com a realidade de seus povos na defesa de uma escola que respeite o “Projeto de Sociedade” de cada povo, seus processos próprios de ensino e aprendizagem, o fortalecimento da identidade étnica e a valorização dos saberes culturais (Silva, 2025, p. 87).

Para Galindo e Salles (2022, p. 646) “A COPIPE se configura como um espaço de mobilizações, articulações e fiscalizações das políticas públicas, em favor da educação escolar indígena no estado”. Galindo e Salles (2022) também destacam a importância de professores/as indígenas engajados no processo de (re)tomada dos territórios invadidos de forma unida e articulada, por meio de uma educação voltada para interculturalidade, visando a defesa da identidade dos povos indígenas.

À luz da hermenêutica-dialética, de forma crítica e fundamentados nas fontes, entendemos que a COPIPE apresenta uma identidade epistêmica e política ativa. Epistêmica, porque está voltada para uma educação que considera e valoriza os saberes ancestrais voltada para uma Diferença Colonial favorável aos povos indígenas (Mignolo, 2020). Por sua vez, é política porque visa potencializar os processos de (re)tomadas das escolas, juntamente com as (re)tomadas dos territórios. Assim, com objetivos traçados, a COPIPE vem ganhando espaço e força a cada ano.

Segundo Oliveira e Feitosa (2020), os representantes dos povos indígenas deste estado tentaram federalizar, sem sucesso, a educação escolar indígena, haja vista que os prefeitos/as eleitos nos municípios, geralmente, são herdeiros/as das oligarquias rurais, na maioria das vezes invasores das terras indígenas e sem qualquer interesse em assegurar uma educação escolar específica e diferenciada. Entretanto, a força do movimento indígena liderado por indígenas comprometidos, a exemplo do Cacique Xikão, fez com que alguns territórios indígenas, a

começar pelas terras do povo Xukuru, fossem demarcadas, fato esse que contribuiu para o avanço das lutas pela educação escolar indígena, resultando no processo de estadualização.

De acordo com Almeida (2021), foi no sétimo encontro da COPIPE, ocorrido no território do povo Kambiwá, em 2002, que os povos indígenas do estado de Pernambuco, ali representados pelas suas lideranças, firmaram um acordo para estadualização da educação escolar indígena, que correspondeu a uma migração da gerência das escolas indígenas para a gestão da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Dentro dessa transição, os indígenas “teriam autonomia para construir os conteúdos escolares e tomar as decisões relativas às escolas nos territórios” (Almeida, 2021, p. 66).

A estadualização da educação escolar indígena no estado de Pernambuco foi feita por meio do Decreto Lei nº 24.628 de 12 de agosto de 2002. Nos anos seguintes, 2003 e 2004, houve, respectivamente, a III e IV Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena, onde os representantes dos povos indígenas de Pernambuco procuraram cobrar das autoridades estaduais condições adequadas para que houvesse a efetivação da Política Estadual de Educação Escolar Indígena.

O Decreto Estadual nº 27.854/2005, criado por meio da Resolução nº 05/2004 do Conselho Estadual de Educação (CEE-PE), oficializou a categorização da escola indígena no estado de Pernambuco, definindo-a como uma unidade autônoma e específica para a oferta de educação dentro dos territórios. Essa lei estabeleceu as diretrizes curriculares, o ensino bilíngue e a valorização da cultura indígena por meio da criação das escolas indígenas no estado de Pernambuco.

Como fruto da reivindicação da COPIPE, a UFPE participou do II edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), do MEC, em 2008, e em 2009 a UFPE/CAA deu início à primeira turma de professores/as indígenas do estado, com colação de grau em 2012. A segunda turma teve início no ano seguinte, 2013, e sua conclusão foi em 2018. Porém, somente no ano de 2021, após inúmeras mobilizações dos/as representantes dos povos indígenas de Pernambuco e de seus aliados, houve a efetivação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UFPE/CAA, sendo atualmente um curso permanente.

Constatamos que, antes disso, mais de 300 professores/as indígenas já haviam sido formados no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE/CAA, através do Programa de Apoio às Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), o que possibilitou que muitas escolas indígenas no estado de Pernambuco tivessem corpo docente constituído por professores/as indígenas, salvo raras exceções. Alguns desses professores/as já estão cursando

Mestrado ou Doutorado na UFPE/CAA, ou em outras instituições de ensino, fato esse que, na nossa opinião, fortalece as causas indígenas, não só a nível de conhecimento adquirido, mas, sobretudo, na ocupação dos espaços antes apenas ocupados por não indígenas e majoritariamente brancos.

Para Almeida (2001), o processo de instalação e implantação da educação escolar indígena no Nordeste, em especial no estado de Pernambuco, foi desafiador, em decorrência do contexto de violência, envolvendo, sobretudo, a luta pela terra, incluindo confrontos e assassinatos de indígenas, isso quando comparamos com o processo de instalação da Educação Escolar Indígena da região Norte do país. Isso porque os povos da região Norte já possuíam, na sua grande totalidade, a posse da terra, ao passo que, no estado de Pernambuco não a possuíam, como ocorreu também em outros estados do Nordeste, Sudeste e Sul.

Acreditamos que o processo de (re)tomada dos territórios e de fortalecimento da Educação Escolar Indígena na perspectiva da interculturalidade crítica (Walsh, 2010), isto é, respeitando a Diferença Colonial (Mignolo, 2020), ainda está em processo de luta epistêmica e política, haja vista que os desafios e o combate à educação integracionista e assimilacionista são constantes. A COPIPE, por sua vez, vem ganhando destaque no estado de Pernambuco, pois, por meio das suas diversas ações junto com o CIMI-Nordeste, o CCLF, os seus aliados e apoiadores, vem conquistando vários espaços, tanto na educação escolar indígena quanto na educação superior indígena e em outras frentes de batalhas.

3 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nossas reflexões estão fundamentadas em estudos decoloniais. Assim, utilizamos autores/as do Sul Global, a saber: Almeida (2001, 2017), Almeida (2021), Céspedes (2010), Enrique Dussel (1993, 2016), Galdino e Salles (2022), Lacerda e Feitosa (2015), Mignolo (2003, 2007, 2008a, 2008b, 2010, 2017, 2020), Oliveira e Feitosa (2020), Quijano (2000, 2005), Silva, I. (2021), Walsh (2008, 2009a, 2009b, 2010), além de outros autores/as que contribuíram de forma significativa para a construção das possíveis respostas à nossa pergunta e para o alcance dos nossos objetivos.

Entretanto, nossos questionamentos recaíram principalmente sobre **a decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver**. Assim, cogitamos que o Bem Viver expõe uma possível alternativa diante do modelo de vida vigente e põe em xeque, principalmente, as mazelas do sistema-mundo capitalista. Dessa forma, para além dos postulados do Bem Viver descritos por Céspedes (2010), consideramos textos de outros autores/as sobre o Bem Viver, a exemplo: Acosta (2015), Esterman (2006), Feitosa (2012) e Lacerda e Feitosa (2015).

O CEFPEPE também foi utilizado nas análises para averiguação das possíveis aproximações ou distanciamentos deste com o RCNEI no que se diz respeito à decolonialidade dos corpos. Importa saber que todos esses documentos contribuíram de forma significativa nas análises e elucidação do nosso questionamento e no alcance dos nossos objetivos (geral e específicos), uma vez que eles dialogam com o nosso tema.

O conceito de Diferença Colonial descrita por Mignolo (2020) e o pensamento de fronteira (Mignolo, 2008b, 2017) também contribuíram com as análises, haja vista que a Educação Física hoje nas escolas é uma herança colonial. Para Silva, I. (2021, p. 124), “[...] o pensamento de Fronteira constitui-se como uma manifestação da Decolonialidade, ao ser produzido pelos sujeitos que a partir da lógica moderna/colonial/capitalista e urbanocêntrica reivindicam a condição de sujeitos de direito e de produtores de saberes”. Dessa forma, acreditamos que a nossa Dissertação procurou valorizar os movimentos corporais e as vozes antes silenciadas e subalternizadas pela colonialidade presente, (Spivak, 2010).

Ademais, no processo de resposta do questionamento inicial e de alcance dos objetivos desta pesquisa, reconhecemos os povos indígenas como produtores de saberes na tentativa de combater as feridas coloniais ainda presentes por meio da colonialidade. Para Mignolo (2008a, p. 244), a Diferença Colonial faz-se necessária para “[...] pensar e intervir, tanto em termos políticos como epistêmicos, que lhe foi negada (racismo epistêmico), e continua ainda sendo negada pelo privilégio epistêmico da modernidade”, mesmo sabendo que a modernidade é um mito criado pelos invasores da Abya Yala (Dussel, 1993).

Acreditamos que as pesquisas voltadas para a valorização dos saberes dos povos indígenas são, na sua essência, uma forma de promover fissuras dentro da linha de tensão da Diferença Colonial. Nesse sentido, a nossa metodologia dialoga com os nossos objetivos, pois foi construída visando facilitar uma análise documental com um viés político-transformador.

Silva, I. (2021) apresenta reflexões que vão ao encontro das nossas indagações aqui propostas ao afirmar: “compreendemos que os caminhos metodológicos são elementos fundamentais para a validação da pesquisa, considerando que os processos adotados necessitam dialogar com o objeto, questão problema e objetivos propostos”. Em relação à solução do problema de uma pesquisa, Soares e Góis Júnior (2011, p. 83) mencionam que os problemas “[...] não são apenas para serem pesquisados, estudados, mas também para serem resolvidos, permitindo intervenção na realidade”.

Dentro dessa lógica, buscamos uma solução viável e aplicável aos problemas aqui pesquisados, no sentido de oportunizar a decolonização dos corpos em meio às Uts e aos seus respectivos conteúdos e habilidades do componente curricular Educação Física dentro das escolas indígenas, sem esquecer das possíveis contribuições do Bem Viver a partir dos postulados de David Choquehuanca Céspedes para a decolonialidade dos corpos na Educação Física, cujo caminho inverso, isto é, a recíproca, também é verdadeira.

Lembramos que, segundo Silva, I. (2021), a pesquisa consiste em ações políticas que devem resultar na produção de conhecimentos que envolva a teoria e a prática. Considerando que nosso tema está voltado para decolonialidade dos corpos, em que questionamos a colonialidade existente nas Uts do componente curricular Educação Física, sinalizamos que a nossa Dissertação está classificada como pesquisa qualitativa documental, de natureza descritiva, pautada em uma ótica decolonial com um viés político e social, uma vez que visa questionar a colonialidade presente.

3.1. A Diferença Colonial no processo de rompimento do silenciamento dos povos indígenas

“Pessoas oprimidas não podem permanecer oprimidas para sempre. O anseio pela liberdade eventualmente se manifesta [...]” (Martin Luther King Júnior, Trecho da carta da prisão de Birmingham, Abr. 1963, p.7).

Inicialmente, é importante ressaltar que o conceito de Diferença Colonial, descrito por Walter Mignolo (2020), advém do conceito de Aníbal Quijano (2000; 2005) sobre a colonialidade do poder, que trouxe à tona o plano colonial eurocêntrico que impôs a ideia de raça. Logo, Mignolo (2020) relata que a Diferença Colonial surgiu devido à imposição de

colonialidade do poder. Consequentemente, o termo Diferença Colonial não pode ser explicado sem que possamos entender primeiro o processo de invasão, invenção e violação dos europeus contra os povos do Sul Global no final do século XV e durante o século XVI.

Nesse contexto, segundo Quijano (2005), a chegada dos europeus trouxe para Abya Yala, inicialmente, a colonialidade do poder. A invasão da Abya Yala provocou, logo nos primeiros contatos com os indígenas, doenças desconhecidas e incuráveis. Elas trouxeram a morte de milhares de nativos, o extermínio de povos/etnias por armas de fogo, estupro de mulheres indígenas, exploração predatória das riquezas naturais e minerais de terras que já tinham donos, servidão de indígenas, sequestro e escravidão de pessoas negras e o silenciamento de povos e de suas culturas. Mignolo (2008a, 2008b) chama o processo de “ferida colonial”, que não atingiu apenas o nosso país, denominado Brasil, mas, como já visto, o Sul Global. Nesse contexto se desenvolve a estratégia de dominação colonial através da colonialidade do poder.

A bem da verdade, a ferida colonial foi alimentada ao longo dos anos não apenas pela colonialidade do poder, mas também pelas colonialidade do saber e do Ser, tendo como um dos pilares dessa trama a educação formal dada para os povos originários, que continha a ideia de raça e consequentemente a racialização do trabalho e o silenciamento de sujeitos epistêmicos e de suas respectivas culturas. Configurou-se, assim, a figura do colonizador e do colonizado na América Latina (Quijano, 2005; Mignolo, 2008a, 2008b; Martins *et al.*, 2014, p. 205-215).

Em linhas gerais, segundo Quijano (2000), a colonialidade do poder trouxe o conceito de raça: branca, indígena e negra. Para raça branca, o colonizador concedeu o privilégio do trabalho assalariado; aos indígenas, caberia inicialmente a escravidão, consequentemente a servidão; e, aos negros, restaria a escravidão. É notório que os vestígios dessa colonialidade, infelizmente, ainda podem ser vistos no nosso país e em outros países que foram vítimas do projeto colonizador e homogeneizador europeu, uma vez que, de forma corriqueira, atualmente nos deparamos nos noticiários com determinados grupos de pessoas vivendo em situações análogas à escravidão, sendo em sua maioria pessoas indígenas, negras ou outras minorias.

Contudo, de acordo com Mignolo (2020), aquelas pessoas que, no passado recente, estavam silenciadas, hoje se visibilizam cada dia mais, na busca de espaços que propiciem a valorização da sua cultura e dos seus saberes. Assim, as vozes antes rejeitadas só conseguem vez e voz na linha de tensão constante chamada de Diferença Colonial. Essa, por sua vez, trabalha nas fissuras deixadas dentro da linha de tensão, e através do pensamento de fronteira/fronteiriço afirma o espaço do pensamento que foi negado no passado (Mignolo, 2008b, 2017).

Para Escobar (2003, p. 62) “*la diferencia colonial resalta las diferencias culturales en las estructuras globales de poder*”. Desse modo, a Diferença Colonial é o vetor que nos mostra qual o caminho que devemos ou não seguir para alcançar a liberdade nos pensamentos e nas ações que retratem nossos saberes que foram subtraídos pelas colonialidade do poder, saber e Ser. Nesse sentido, parafraseando Mignolo (2020), dentro da perspectiva da Diferença Colonial, teorias e projetos globais podem ser aceitos, rejeitados e/ou adaptados de modo que essas teorias e esses projetos possam representar as pessoas e principalmente os grupos sociais que antes estavam silenciados.

Mignolo (2020) afirma que Diferença Colonial é o espaço de aceitação, rejeição ou adaptação dos projetos Norte Globais. Assim, cogitamos que a Diferença Colonial é o “lugar” onde os povos indígenas e demais minorias podem, de forma contundente, dialogar com os conceitos eurocêntricos no mesmo nivelamento de ideias. Isto é, a Diferença Colonial reconhece ou rejeita certos valores oriundos do processo de colonialidade, todavia, (re)afirma valores tais como o conceito do Bem Viver, integralidade com a natureza, entre outros saberes oriundos das cosmologias indígenas.

Pensamos que as pesquisas que levam em consideração o conceito acima citado reúnem forças para dialogar com o Norte Global de forma efetiva e produtiva. Contudo, faz-se necessário ter em mente que a decolonização total, provavelmente, não será possível para alguns povos, devido ao advento do mito da modernidade (Dussel, 1993), segundo o qual a Europa seria o centro do mundo e, assim, na visão dos colonizadores, o berço da civilização. Entretanto, acreditamos que vale a pena sonhar com esse retorno ao passado da Abya Yala, haja vista que o presente e principalmente o futuro que se desenham pelas ideias do Norte Global demonstram ser excludentes, individualistas e egoístas, reforçando o modelo capitalista de sociedade.

Dussel (2016) defende que o mito da modernidade, na sua essência, tenta iludir os povos que foram colonizados com o discurso de que o natural, o certo, o científico sempre vieram da Europa. Nesse viés, em relação aos povos indígenas do estado de Pernambuco e outros estados litorâneos — onde a colonialidade do poder e saber atuaram desde a chegada dos invasores no final do século XV e oficialmente início do século XVI —, as marcas coloniais são mais latentes dentro dos territórios. É fato que os povos indígenas que tentam se libertar do processo de colonialidade sofrem pressões externas que, por vezes, superam o preconceito e expõem o racismo epistêmico.

À luz de Maldonado-Torres (2007; 2008), o racismo epistêmico evita reconhecer determinadas pessoas ou povos como seres inteiramente humanos, por conseguinte, seriam

esses incapazes de gerar conhecimentos válidos para a “cultura global” eurocentrada. Infelizmente, esse tipo de pensamento despreza os saberes indígenas e procura tratar os povos originários como pessoas subalternas ou de raça inferior. Isso também se reflete no trabalho e na educação. No tocante à educação, a história revela que a Educação Física contribuiu de forma direta para a valorização dos conhecimentos do Norte Global. Dessa forma, esta pesquisa busca mostrar que é possível tensionar, por meio da educação, os valores da “modernidade”.

Muitos povos que foram subjugados por meio do eurocentrismo, dentre eles, os povos indígenas do litoral pernambucano, por vezes assimilam os projetos do colonizador em detrimento dos valores ancestrais. Isso ocorre principalmente entre os indígenas mais jovens, que são muitas vezes assediados pela “modernidade”, sem notar os possíveis riscos que podem levar ao desaparecimento da sua cultura e de seus saberes. Vale ressaltar que, entre os saberes ameaçados, está a linguagem corporal, daí sentimos a necessidade de haver uma decolonização dos corpos, cuja Educação Física poderá fazer parte, caso seja tensionada.

Destacamos que a Educação Física do passado, e até certa medida da atualidade, trabalhada nas escolas indígenas, reflete de forma expressiva o modelo imposto pelo colonizador, modelo esse que está ligado a um projeto maior, político e social que tenta integrar os povos indígenas e as demais populações ao capitalismo neoliberal e/ou às suas variantes. Com efeito, faz-se necessário uma educação escolar indígena que defenda a decolonização, isto é, que não distorça a imagem do Ser indígena por meio da colonialidade.

Quijano (2005) nos lembra que, quando praticamos — querendo ou não, sabendo ou não — esse processo de naturalização dos conhecimentos e valores eurocêntricos, distorcemos a nossa imagem diante dos saberes e valores ancestrais. Sobre essa imagem, parcialmente distorcida, pela qual tendemos a esquecer as nossas origens, aponta o autor:

[...] a perspectiva eurocêntrica do conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida (Quijano, 2005, p. 129-130).

Assumimos o pressuposto de que a Educação Física escolar, principalmente nas escolas indígenas, dentro da linha de tensão chamada de Diferença Colonial (Mignolo, 2008b, 2017, 2020) deve valorizar os saberes indígenas. Saberes esses que, para além do tensionamento das UTs, estão também ligados ao Bem Viver, sendo esse visto por nós como **um projeto de vida**, pois tem um relacionamento harmônico com a natureza e com os seres que nela vivem. Na

verdade, o Bem Viver é uma filosofia de vida, cuja forma de pensar e agir favorece uma provável redenção do homem/da mulher em relação aos erros cometidos no passado colonial predatório.

Como resposta ou meio possível, a desobediência epistêmica faz-se necessária no processo de (des)construção. No tocante à Educação Física, é preciso que os indígenas pensem e digam que modelo de Educação Física querem seguir dentro das escolas voltadas para as suas crianças. Para isso, acreditamos que os anciões dos territórios indígenas detêm um conhecimento ancestral que precisa ser valorizado fora e dentro das escolas, e isso nos leva a crer que a Diferença Colonial possa tensionar, através do pensamento de fronteira, os saberes pedagógicos vivenciados dentro das escolas, gerando pensamentos outros, pensamentos indígenas.

Em relação ao pensamento de fronteira/fronteiriço, Mignolo (2017, p. 10) afirma: “o pensamento fronteiriço é a condição necessária para pensar descolonialmente”. Assim, é por meio do pensamento fronteiriço que surgem as epistemologias outras, isto é, os saberes daqueles/as antes considerados subalternos ganham espaços de voz, gestos e ações, sendo capazes de expor as suas ideias fomentadas nos saberes dos seus ancestrais, na perspectiva de mudança concreta.

Ademais, levando em consideração o pensamento de fronteira, a Educação Física deve valorizar não apenas os movimentos corporais oriundos da colonização — movimentos esses que são representados, principalmente pelos esportes —, mas, acima de tudo, deve valorizar os movimentos corporais advindos da ancestralidade indígena. Dessa forma, é preciso que a Educação Física escolar dialogue com os movimentos corporais indígenas utilizados nos rituais da caça, da pesca, da dança, do saltar, do trepar etc.

Nogueira (2023, p. 34) contribui com esse pensamento ao afirmar: “A desobediência epistêmica se torna fundamental no processo de decolonização em um movimento de construção de saberes que tenha como ponto de partida a valorização de autores e histórias locais o que implica o reconhecimento destes nas produções de epistemologias outras [...]”. Em suma, sem a valorização das histórias outras, aliada à desobediência epistêmica e ao pensamento de fronteira, não haverá mudanças significativas no modelo eurocêntrico predominante em nossas escolas.

Nogueira (2023, p. 33) apresenta outra reflexão que vai ao encontro do nosso pensamento, ao dizer que: “A ideia de pensamento de fronteira é uma resposta crítica à modernidade eurocentrada das epistemologias subalternizadas. Ao afirmar o pensamento que foi negado pela modernidade, o subalternizado redefine as formas dominantes do conhecimento

[...]”. Dentro desse contexto, (re)afirmamos que essa pesquisa documental sobre o componente curricular Educação Física é um dos caminhos possíveis para que a Diferença Colonial alinhada ao pensamento de fronteira gere pensamentos outros na perspectiva do Bem Viver.

Em outras palavras, a aplicação da desobediência epistêmica e do pensamento de fronteira/fronteiriço, no contexto da Educação Física escolar indígena, na nossa visão, irá proporcionar a possibilidade da decolonização/descolonização dos corpos visando o Bem Viver. Sobre a necessidade de (re)pensar o nosso processo de aprendizagem, Mignolo (2008a, p. 305) ressalta que “precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada dia”. E como iremos aprender a desaprender se não tensionarmos, na linha de fronteira, os nossos valores em detrimento dos valores do Norte Global?

No tocante ao componente curricular em pauta, podemos citar, por exemplo, a necessidade de desaprender a “cultura da bola” herdada dos colonizadores e urgentemente dar espaço para a cultura dos povos indígenas, sem que aquela, necessariamente, seja apagada por completo. Para nós, isso requer esforços coletivos, dedicação direcionada, confronto epistêmico e, acima de tudo, requer o início, por meio dos primeiros passos, para que possamos ver e colher os resultados.

Em resumo, Mignolo (2020) discorre que a Diferença Colonial é um lugar de tensões e de diálogos epistêmicos, é um espaço,

[...] onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta (Mignolo, 2020, p.10).

Um exemplo prático da Diferença Colonial já existente entre os povos indígenas do estado de Pernambuco pode ser observado nas assembleias do povo Xukuru do Ororubá. A foto, na página seguinte, mostra padres da Igreja Católica Apostólica Romana celebrando, dentro do espaço sagrado daquele povo, uma missa em memória do Cacique Xikão, com a participação do pajé do povo Xukuru de Ororubá, juntamente com uma liderança espiritual do povo Fulni-ô. No final da bênção dada pelos padres e pelas lideranças indígenas, os indígenas Xukuru e Fulni-ô dançaram o toré, alimentando, naquele momento, através da interculturalidade proporcionada pelo diálogo interreligioso, o pensamento de fronteira/fronteiriço, que só é possível dentro da linha de tensão da Diferença Colonial (Mignolo, 2008a, 2017, 2003, 2020).

Fotografia 1 – Missa realizada todos os anos na assembleia do povo Xukuru do Ororubá



Fonte: <https://averdade.org.br/2020/05/povo-xukuru-de-ororuba-diga-ao-povo-que-avance-avancaremos/>

3.2 Os itinerários metodológicos

Metodologicamente, nosso trabalho se situa no terreno das pesquisas qualitativas em educação, as quais não se limitam ao produto, interessando-se pelo processo, sobretudo como as pessoas atribuem sentidos às suas vidas (Bogdan; Biklen, 1994).

Para Minayo (2007), o objetivo das ciências sociais é trabalhar com fenômenos humanos, fenômenos esses ligados a bases qualitativas. Por sua vez, Tuzzo e Braga (2016, p. 142) alegam que “[...] a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos”. Assim, compreendemos que a nossa Dissertação expõe fenômenos de caráter político, pedagógico, econômico e social, uma vez que tensiona saberes outros frente aos saberes do Norte Global, situando-se no âmbito qualitativo-descritivo.

Segundo Gil (2002, p. 42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. O autor ainda relata que o formato descritivo de uma pesquisa tem como um dos objetivos estudar as características de um grupo. Tendo em vista que a nossa pesquisa está fundamentada principalmente nas análises do RCNEI à luz da decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver, utilizaremos como norte mediador **os postulados do Bem Viver de David Choquehuanca Céspedes.**

Nessa perspectiva, devemos ter em conta os conceitos de cultura e de currículo no diálogo com o Bem viver. Para Clifford Geertz, a cultura é uma “teia de significados” construída

pelos seres humanos para dar sentido às suas vidas e ao mundo ao seu redor. É um sistema simbólico compartilhado que orienta as práticas sociais e a forma como as pessoas interpretam suas experiências. Geertz (1989), enfatiza a importância de entender a cultura através da interpretação dos significados atribuídos pelos próprios indivíduos, em vez de buscar explicações externas ou leis universais.

Nessa direção, Paulo Freire e Faundez (1985, p. 31) destacam que “[...] a cultura se manifesta acima de tudo nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de maneira diferente, é dar a mão de maneira diferente, é relacionar-se com o outro de maneira diferente”. Acrescentamos que, embora a cultura esteja contida no Bem Viver, ele transcende esse significado, uma vez que representa uma filosofia de vida.

Por sua vez, o currículo deverá contemplar as diferentes realidades e especificidades culturais. Segundo Sacristán (2013), o currículo deve ser entendido como um “território controverso”, ou seja, um espaço onde se expressam tensões e contradições relacionadas ao poder e às escolhas pedagógicas. As decisões sobre o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar não são meramente técnicas, mas envolvem valores, ideologias e interesses diversos.

Em resumo, na visão de Sacristán (2013), o currículo é um campo em que se decidem quais conhecimentos serão legitimados na escola, sendo, por isso, impregnado de intencionalidades políticas e sociais. Ele não apenas reflete a sociedade, mas também a forma e a transforma, ao contemplar as experiências educacionais e culturais dos estudantes. Nessa perspectiva, considerando a especificidade da educação escolar indígena, o currículo deverá ser intercultural.

De forma estratégica, montamos subseções dentro da metodologia e das análises para facilitar a compreensão dos procedimentos a serem cumpridos, de modo que o nosso questionamento obtenha uma resposta plausível, ou seja, que possa resultar em possibilidade de ações de cunho político-transformador, pois acreditamos que uma educação voltada para todas as pessoas precisa respeitar não apenas os seus direitos individuais, mas, sobretudo, a sua história e a história dos seus ancestrais. Nesta pesquisa, a valorização irá recair sobre os saberes ancestrais indígenas.

3.2.1 A pesquisa documental

Segundo Junior *et al.* (2021), a pesquisa documental faz uso da análise de documentos com o propósito de obter informações que ainda não tenham sido trabalhadas de forma científica. Desse modo, uma vez analisados criticamente, os dados gerados criam novos

conhecimentos, ou melhor, novas formas de interpretação que são geradas por meio do método teórico utilizado pelo pesquisador/a. Dentro dessa lógica, a pesquisa documental faz do documento parte do seu objeto de estudo.

Nas suas argumentações, afirmam os autores:

Portanto, a pesquisa documental é aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, como o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que utiliza de métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneo (Junior *et al.*, 2021, p. 41).

Segundo Guba e Lincoln (1981), para analisar um documento, é preciso fazer uso de critérios de detalhamento, principalmente, quando se tem uma diversidade acentuada de materiais que ainda não tiveram um olhar analítico. Os autores defendem também que um material outrora analisado poderá ser reexaminado, dependendo do critério adotado, em busca de outras interpretações e/ou informações complementares ou ocultas. Nessa visão, a história que, até então, era tida como verdade absoluta recebe uma nova versão.

Consequentemente, a história contada por aqueles/as que detinham/detêm o poder recebe um olhar outro, o olhar do subalterno, conforme Spivak (2010). Assim, compreendemos que muitos documentos “oficiais” da história do Brasil, principalmente os que tratam dos povos originários, precisam ser reexaminados e (re)escritos com olhares outros, com os olhares dos povos originários, olhares decoloniais, para que haja cada vez mais espaços para mudanças que possibilitem a aplicação da justiça social em defesa dos povos indígenas do Brasil.

Para Sá-Silva (2009), todo material escrito pode ser utilizado como fonte de informação sobre um determinado grupo ou componente humano. Todavia, acreditamos que a colonialidade presente nos nossos dias fez com que a história documentada fosse contada, apenas, na visão eurocêntrica, impedindo que os conhecimentos dos nossos antepassados fossem documentados ao longo de quase 500 (quinhentos) séculos de silenciamento e opressão.

A bem da verdade, após a Constituição de 1988, de forma ainda discreta, conseguimos tensionar, por meio da Diferença Colonial, valores outros, saberes outros, lutas outras frente ao conhecimento dos invasores. A pesquisa documental aqui proposta (re)afirma a necessidade de (re)contar a história contada apenas pelo branco invasor, pois as feridas coloniais ainda estão presentes, precisando ser saradas por meio do conhecimento.

É importante registrar que a pesquisa documental por vezes é confundida com a pesquisa bibliográfica, pois ambas fazem uso de fontes escritas. Gil (2002) afirma que a pesquisa

documental está sempre ligada às fontes, pois são as fontes que revelam o caráter documental da pesquisa. Para além disso, o autor também alega:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 2002, p. 45).

Para Junior *et al.* (2021, p. 46), “uma das vantagens básicas desse tipo de pesquisa é que permite o estudo de pessoas que se encontram fisicamente distantes ou que já faleceram”. Porém, para Guba e Lincoln (1981), a pesquisa documental apresenta como desvantagem o fato de os documentos não representarem uma amostra representativa como ocorre na análise de conteúdo e, assim, poderá, ocasionalmente, não apresentar as informações de forma confiável.

Para nós, a pesquisa documental é válida e, ao mesmo tempo, confiável, desde que a sua metodologia descreva procedimentos que sejam executáveis para que o pesquisador/a tenha uma análise com objetivos claros. Lembramos que, dentro do conceito de desobediência epistêmica (Mignolo, 2008a), os saberes produzidos pelos povos indígenas na sua forma escrita ou oral devem ser considerados como material válido para pesquisa, pois eles são fundamentais dentro de um processo que visa valorizar a Diferença Colonial (Mignolo, 2008b).

3.2.2 Escolha das fontes com suas etapas

Sabemos que uma das principais etapas de uma pesquisa está relacionada às fontes documentais escolhidas pelo pesquisador/a. Silva, I. (2021, p. 137) menciona que, “na busca de afunilar o percurso das análises, a escolha dos documentos refere-se ao universo das fontes que podem nos fornecer informações acerca do estudo em questão”. Ressaltamos que as pesquisas documentais constituem uma fonte de dados importante no contexto histórico, porém, elas também apresentam limitações como “a não representatividade e a subjetividade dos documentos” (Gil, 2002, p. 47).

Gil (2002) ainda aponta que a pesquisa documental deve ser realizada utilizando critérios semelhantes àqueles da pesquisa bibliográfica, ou seja, com o olhar criterioso do pesquisador/a. Geralmente, as fontes documentais são diversificadas e/ou dispersas. Outrossim, existem os documentos de “primeira mão”, que são aqueles cujos conteúdos ainda não sofreram nenhuma análise voltada para pesquisa científica (diários, cartas, regulamentos, entre outros).

Gil (2002) também relata que há documentos de “segunda mão”, que são os que já passaram por algum tipo de análise crítica (relatórios, tabelas estatísticas, normatizações). Esses documentos são importantes no processo de (re)avaliação ou ratificação de determinado(s) fato(s), partindo do princípio de que a história pode e deve ser recontada pelos diversos autores/as que participaram dela, pois, em uma visão decolonizadora, não existem verdades absolutas.

Godoy (1995, p. 22), relata que os “[...] documentos são considerados ‘primários’ quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou ‘secundários’, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência”. Nesta pesquisa, consideramos o RCNEI e os postulados do Bem Viver como fontes primárias, haja vista que foram descritos por este autor na perspectiva da decolonialidade dos corpos na Educação Física. Outrossim, tomamos como base a educação escolar indígena do estado de Pernambuco para o trato com as fontes.

Para além do RCNEI e dos postulados do Bem Viver descritos por Céspedes (2010), fizemos uso do CEFPEPE, voltado para o ensino fundamental. Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p.245) entendem que o “documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico”. Importa saber que o nosso problema de pesquisa busca uma resposta oriunda dos subalternos que foram silenciados por séculos, mas agora buscam mostrar os seus valores, os seus saberes.

Entretanto, Flick (2004) alerta que, para além das fontes, faz-se necessário que o pesquisador/a tenha, sobretudo, um olhar especial para o contexto e para a utilização e função dos documentos, muito embora o conteúdo em si seja importante. Em relação ao contexto, nossa pesquisa está relacionada às lutas dos povos indígenas na busca pela real efetivação dos seus direitos constitucionais que, por séculos foram (en)cobertos pelo poder dominante do colonizador, (Dussel, 1993).

3.2.3 Procedimentos analíticos para responder à pergunta e alcançar os objetivos da pesquisa

Durante a pesquisa, no tocante aos instrumentos de produção de dados, adotamos os procedimentos de Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (2002, p. 169), que descrevem como documento “qualquer registro que possa ser usado como base de informação”. Para Junior *et al.* (2021):

Ao eleger os documentos, o pesquisador deverá se atentar aos processos de codificação e análise dos dados. Para isso, faz-se necessário que ele mantenha o foco sobre um determinado aspecto do estudo realizado e busque entender em profundidade a mensagem que os dados dispostos nos documentos revelam (Junior *et al.*, 2021, p. 44).

Conforme Cellard (2008), antes da análise propriamente dita, é fundamental que o/a pesquisador/a faça uma análise preliminar. Em consonância, Cechinel *et al.* (2016, p. 4) afirmam que a realização da análise preliminar requer do pesquisador/a um olhar criterioso sobre o “contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave”, para só então iniciar a análise das fontes propriamente ditas. Devemos lembrar que é na análise preliminar das fontes documentais que a pesquisa toma forma.

De acordo com Cellard (2008, p. 45), é durante a análise propriamente dita que há a “obtenção de informações significativas que irão possibilitar a elucidação do objeto de estudo e contribuir na solução dos problemas de estudo propostos”. Com efeito, todo material pré-analisado foi (re)lido ou (re)visto e transformado em *corpus* da nossa pesquisa com o objetivo de formar, no meio científico, novos olhares que possam beneficiar as lutas dos povos indígenas.

3.2.4 A hermenêutica-dialética na análise da compreensão dos dados

Segundo Minayo (2002), a hermenêutica-dialética pode ser utilizada como caminho na compreensão dos dados de uma pesquisa qualitativa voltada às ciências humanas e sociais. Assim, partindo da hermenêutica, observamos que ela se utiliza do “senso comum”, da vivência e dos símbolos para compreender e interpretar os dados. Já a dialética visa a crítica sobre a realidade social vivenciada. Dessa forma, a hermenêutica transita nos seguintes termos:

compreensão como a categoria metodológica mais potente no movimento e na atitude de investigação; liberdade, necessidade, força, consciência histórica, todo e partes, como categorias filosóficas fundantes e significado, símbolo, intencionalidade e empatia como balizas do pensamento. A dialética, por sua vez, é desenvolvida por meio de termos que articulam as idéias de crítica, de negação, de oposição, de mudança, de processo, de contradição, de movimento e de transformação da natureza e da realidade social (Minayo, 2002, p. 79).

Desse modo, a hermenêutica se ocupa da compreensão dos textos, e esses textos abrangem narrativas, biografias, entrevistas, documentos, livros, artigos etc. Notamos que a hermenêutica tem como função central colocar a empatia em prática, objetivando um melhor entendimento por parte do pesquisador/a, entendimento esse que vai além do texto. Embora a

hermenêutica tenha a sua unidade temporal centrada no presente, ela articula passado e futuro em busca de respostas plausíveis.

A hermenêutica possibilita que o ser humano, na grande maioria das vezes, seja compreendido, haja vista que “compreender não é meramente captar a vontade ou os planos que as pessoas fazem, pois nem o sujeito se esgota na conjuntura em que vive, nem o que ele chegou a ser foi apenas fruto de sua vontade, inteligência e personalidade” (Minayo, 2002, p. 81). Desse modo, existem múltiplas possibilidades de interpretar um determinado texto, pois o ponto de vista dado pelo pesquisador/a parte do seu referencial teórico e da sua vivência no tema abordado.

Em relação ao “senso comum”, Gadamer (1999) afirma que ele é um saber que se refere diretamente à verdade e àquilo que é concreto, plausível e prático. A vivência ocupa o lugar das concepções preconceituosas que tratam o “senso comum” como juízo leigo, ignorante ou falso, pois, para os defensores do racionalismo, a pesquisa precisa da objetividade da ciência. Porém, há autores que consideram o “senso comum” na sua positividade, que “leva ao ajustamento em relação à realidade, ao meio social, contendo, portanto, um valor prático-moral” (Minayo, 2002, p. 85).

Ainda segundo Minayo (2002), existem autores que encontram no “senso comum” pontos positivos e outros negativos. No nosso ponto de vista, há um pré-conceito imposto pela “modernidade” que se confunde com a colonialidade, silenciando os saberes dos povos originários por meio de rótulos, em que um deles é conhecido como “senso comum”. Nesse viés, nesta Dissertação, a base hermenêutica conhecida como “senso comum” será descrita como saberes indígenas que foram silenciados ao longo de mais de 500 (quinhentos) anos, desde a invasão portuguesa aos territórios dos verdadeiros herdeiros desta terra a qual chamamos Brasil.

Notamos que, para além do “senso comum”, a hermenêutica precisa da vivência dos colaboradores/as da pesquisa no processo de compreensão, muito embora a vivência, na visão de Minayo (2002), não é em si sinônimo de conteúdo e reconhece a vida como sua fonte principal. Consequentemente, para a autora, a hermenêutica se aproxima da fenomenologia, que leva em conta como os dados se apresentam, e o modo subjetivo de viver é levado em conta. A hermenêutica também precisa dos símbolos no seu processo de análise. Sobre o símbolo, descreve a autora:

Denomino de ‘símbolo’ aquilo que vale não somente pelo seu conteúdo, mas por fazer uma mediação comunicacional, por existir como um ‘documento’ e ‘uma senha’ que permitem aos membros de determinada comunidade se

identificarem. O significado do símbolo está em sua função representativa de algo visível e invisível, refletindo, ao mesmo tempo, uma idéia do real e sua expressão fenomênica. Ou seja, símbolo é a íntima unidade da imagem e do significado, que não anula a tensão entre o mundo das idéias e o mundo dos sentidos, mas permite pensar o desequilíbrio entre forma e essência, expressão e conteúdo. A compreensão simbólica deve ser entendida como parte da ocorrência, da formulação e do sentido de todo enunciado (Minayo, 2002, p. 85-86).

Em síntese, a hermenêutica busca o esclarecimento e as condições que deram lugar à fala. Nesse contexto, nossa metodologia utilizou a hermenêutica como método, mas manteve a perspectiva de uma pesquisa decolonizadora, pois os conhecimentos ancestrais, antes desvalorizados pelas colonialidades do poder, saber e Ser, contextualizados por Quijano (2005), foram potencializados nesta pesquisa, visando a decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver. Porém, a hermenêutica, para cumprir o papel de forma efetiva, segundo Minayo (2002), precisa se apropriar da dialética para formação do estranhamento e da crítica. Assumimos, dessa forma, a perspectiva de um exercício dialético crítico, para ser coerente com a decolonialidade proposta.

3.2.5 A dialética em favor da decolonialidade dos corpos

De acordo com Minayo (2002), a dialética pode ser compreendida por duas fases, a saber: antiga e moderna. A antiga é atribuída aos pré-socráticos, passando por Platão, Sócrates, Aristóteles, entre outros. A partir de Hegel, segundo a autora, a dialética passou a ser moderna e se estende até os dias atuais. Segundo a autora, no pensamento grego, a dialética era a busca pela verdade, por meio de perguntas e respostas, isto é, existiam diálogos e discussões que buscavam separar a verdade da mentira através das contradições da fala. Assim, a dialética grega buscava distinguir os fatos por gênero, espécie e classificação na busca da análise perfeita.

Conforme Minayo (2002), Sócrates chamava o método supracitado de maiêutica ou método de parto das ideias, que, a partir do tema, tinha-se o debate com perguntas, respostas e indagações até a clareza dos fatos. A autora lembra que Platão tinha na dialética a passagem de um pensamento sensível para o racional. Já Aristóteles, segundo a autora, considerava que a dialética consiste na dedução que se inicia a partir de opiniões prováveis. Por outro lado, na concepção estoica/estoicismo, a razão era “o elixir para o caos”, ou seja, retratava a lógica formal.

A autora também lembra que, no Ocidente, a filosofia modificou o sentido original grego da dialética, que só foi retomado no século XI, pelo filósofo Abelardo, que considerava

a dialética um método adequado para formular dúvidas e críticas. Por sua vez, segundo as conclusões de Minayo (2002, p. 88), a obra de Descartes (1980) apresenta a dialética “como lógica falsa e inadequada ao correto uso da razão”. Mas foi Schleiermacher (2000) que trouxe à tona o pensamento de Platão, considerando a dialética como método de conhecimento, “[...] uma arte de conduzir o discurso para produzir uma representação verdadeira” (Minayo, 2002, p. 88).

Conforme Minayo (2002), foi Hegel, na descrição do texto — *A Fenomenologia do Espírito* — que fez a dialética tomar contornos mais profundos, subdividindo-se em dialética ontológica, lógica e metodológica. Assim, na dialética dita “moderna”, abordam-se vários sentidos com outras conotações. Minayo (2002) também afirma que o marxismo trouxe para a dialética uma forma dinâmica de interpretar os fatos, sejam eles históricos e/ou econômicos, fundamentada em Hegel, cuja dialética assume o papel de transformar a realidade através das ideias (materialismo dialético).

Minayo (2002) entende que as construções de Hegel e do marxismo como um todo priorizam o pensamento em detrimento da ação na construção da realidade. A autora relata que, “[...] do ponto de vista da história, nada existe de eterno, fixo e absoluto e que, portanto, não existem nem idéias, nem instituições nem categorias estáticas”. Ainda segundo a autora, o marxismo dialético se utiliza de quatro princípios com os quais a dialética trabalha.

O primeiro princípio afirma que “as coisas, as relações, as idéias se transformam em virtude das leis internas de seu autodinamismo” (Minayo 2002, p. 90). O segundo princípio discute o processo de espiral, cujo materialismo dialético afirma que os fatos históricos não são lineares e nem circulares, pois, diante de uma promessa dita, o fato pode ou não acontecer, e nunca teremos uma repetição. E isso leva ao princípio da contradição, em que uma coisa é ao mesmo tempo ela própria ou o seu contrário. O quarto princípio se reporta à superação do dualismo entre quantidade e qualidade, pois, na visão marxista, elas se complementam, uma vez que a realidade vive em processo de transformação, “[...] sendo a quantidade em si mesma uma qualidade do objeto ou da realidade” (Minayo 2002, p. 91).

Em linhas gerais, a hermenêutica-dialética possibilita:

uma reflexão que se funda na práxis, o casamento das duas abordagens é fecundo na condução do processo ao mesmo tempo compreensivo e crítico de análise da realidade social. [...] sob a ótica hermenêutica, entender a realidade que se expressa num texto é também entender o outro, é entender-se no outro, movimento sempre possível, por mais difícil que pareça à primeira vista.[...] Assim, a atividade hermenêutica se move entre o familiar e o estranho, entre a intersubjetividade do acordo ilimitado e a quebra da possibilidade desse acordo (Minayo, 2002, p. 92).

Minayo (2002), fundamentada em seus escritos de 1993 e nos autores Gadamer (1999), Habermas (1987) e Stein (1987), descreveu as balizas para as posturas hermenêuticas, das quais destacamos os seguintes tópicos: a) O investigador/a deve buscar pelos dados históricos e ter empatia durante a análise; b) O pesquisador/a precisa ter uma postura de respeito aos documentos analisados; c) Durante a interpretação nunca haverá a última palavra, pois o texto sempre estará aberto para outras interpretações; d) A interpretação deve ir além de quem escreveu o texto, haja vista que o autor/a não consegue prever como ele será interpretado; e) Avaliar as diferenças e semelhanças entre o texto do autor/a e a sua interpretação.

A autora ainda reafirma que a hermenêutica deve buscar, na sua essência, a compreensão do texto, enquanto a dialética deve buscar a criticidade, o que vai além do simples fato de compreender e interpretar. Sobre esse fato, comenta a autora: “assim, o exercício dialético considera como fundamento da comunicação as relações sociais historicamente dinâmicas, antagônicas e contraditórias entre classes, grupos e culturas” (Minayo, 2002, p. 95). Nossa Dissertação buscou analisar as relações sociais historicamente silenciadas pelo processo colonizador com foco na decolonização dos corpos na perspectiva do Bem Viver.

Assim, a nossa crítica sobre os documentos analisados visou mostrar possibilidades outras de contribuições, conhecimentos e transformações de um olhar colonizador para um olhar decolonial por meio do conflito via pensamento de fronteira. Minayo (2002, p. 96) apresenta uma reflexão que vai ao encontro do nosso pensamento ao afirmar: “enquanto a hermenêutica busca as bases do consenso e da compreensão na tradição e na linguagem, o método dialético introduz na compreensão da realidade o princípio do conflito e da contradição como algo permanente e que se explica na transformação”.

Observamos, de forma resumida que, para Minayo (2002), a hermenêutica-dialética é a associação de duas abordagens que se complementam, visto que, na hermenêutica, buscamos o entendimento dos documentos dentro de sua historicidade e da realidade posta. Por sua vez, a dialética apresenta-se como complemento da hermenêutica porque analisa os conflitos e/ou discordâncias, as mudanças e os ajustes, aprofunda a superação do positivismo e do dualismo existente entre a qualidade e quantidade; e, na nossa visão, expõe **os silenciamentos** intrínsecos nos textos ou suprimidos deles.

Ainda segundo a autora, “enquanto a práxis hermenêutica, assentada no presente, penetra no sentido do passado, da tradição, do outro, do diferente, buscando alcançar o sentido das mais diversas formas de texto, a dialética se dirige contra o seu tempo. Enfatiza a diferença, o contraste, a dissensão e a ruptura do sentido” (Minayo, 2002, p. 98). Fica assim evidenciado

que a hermenêutica e a dialética têm como intenção encontrar a racionalidade das análises textuais dentro dos processos sociais pesquisados.

Por conseguinte, a nossa metodologia, embora não esteja fundamentada em autores decoloniais, nos permitiu o direcionamento prático para elucidar os nossos objetivos, uma vez que a análise dos documentos auxiliados pela hermenêutica-dialética viabilizou transitar no campo social e político no que se diz respeito à decolonialidade dos corpos. Entendemos que o Bem Viver, para além de uma ideologia de vida, visa a manutenção do equilíbrio cósmico dos corpos de todos os seres do pluriverso.

Nessa ótica, a nossa concepção dialética seguirá os princípios da **transmodernidade** proposta por Enrique Dussel (2016), haja vista que, por meio dela, os saberes dos povos originários são considerados válidos, estejam eles catalogados ou não, aceitos pelo mundo “moderno” ou não, pois o mito da modernidade reportou o início da dialética e do saber em si à Grécia Antiga — mas Dussel contesta, afirmando que o conhecimento nasceu antes dos gregos.

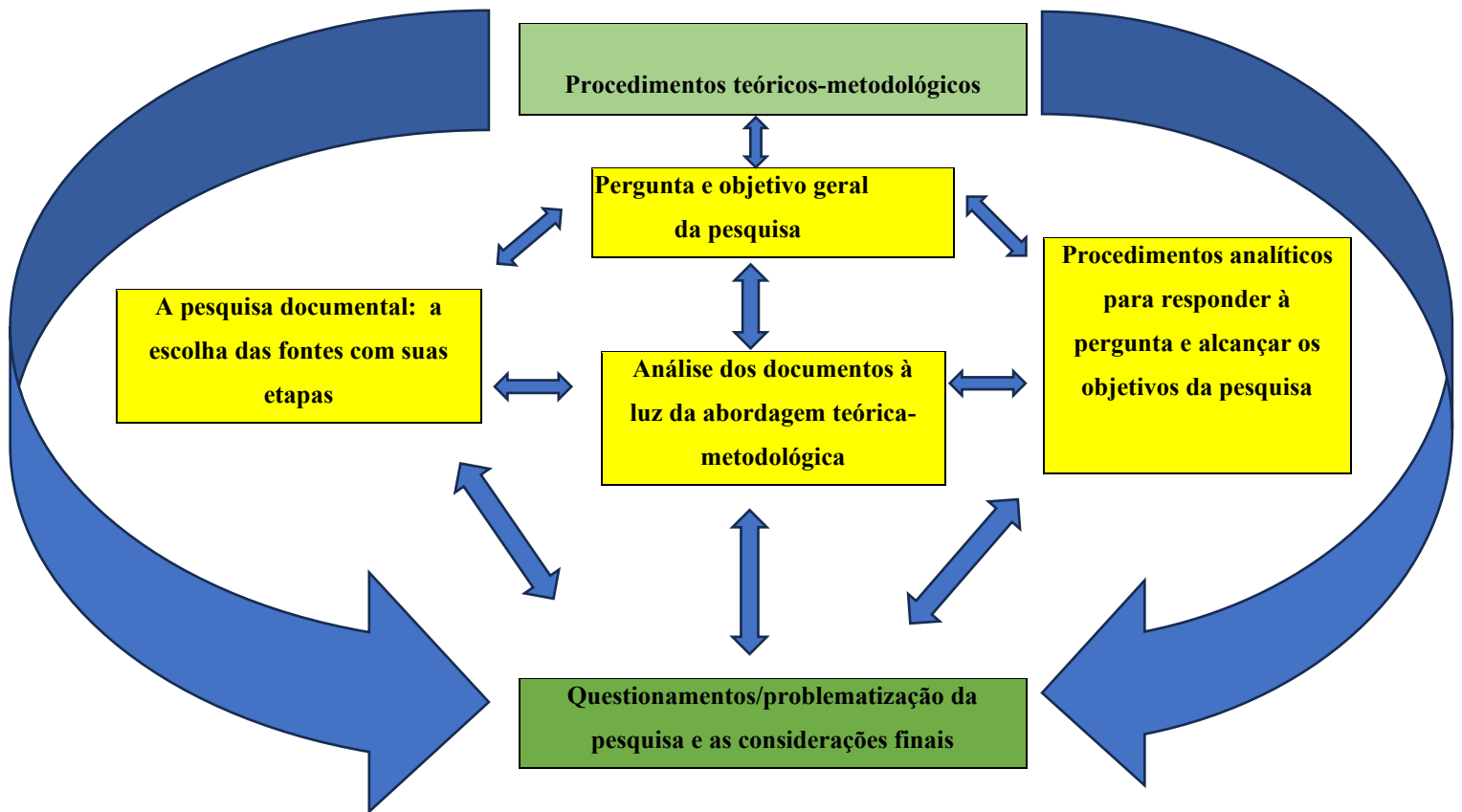
De acordo com Dussel (2016), os povos originários precisam da autovalorização para haver a decolonização. Nossa metodologia utilizou a hermenêutica-dialética em uma forma outra, em uma forma crítica a favor da decolonialidade, em que a hermenêutica dialética se apropriou da noção de transmodernidade para análise dos dados. Sobre a transmodernidade, afirma o autor,

“Transmodernidade” indica todos os aspectos que se situam “além” (e também, cronologicamente, “anteriores”) das estruturas valorizadas pela cultura euro-americana moderna, e que atualmente estão em vigor nas grandes culturas universais não europeias e foram se movendo em direção a uma utopia pluriversal (Dussel, 2016, p. 63).

Nessa lógica, nossa pesquisa documental foi tensionada dentro da linha da Diferença Colonial, pois ratificamos que os povos indígenas, antes silenciados pelas facetas da colonialidade do poder, saber e Ser (Quijano, 2005), hoje se expõem para reivindicar os espaços físicos e sociais/políticos que foram tomados pelo processo de colonização e colonialidade. Notamos que essa exposição vem formando fissuras capazes de contribuir com a decolonialidade dos corpos e o despertar para o Bem Viver no estado de Pernambuco e em outras regiões.

Para melhor compreensão, apresentaremos, abaixo, o mapa conceitual que descreve as fases que foram executadas nesta pesquisa, obedecendo os critérios selecionados na descrição da metodologia.

Imagem 1 – Mapa conceitual das fases da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

4 O RCNEI E A DECOLONIALIDADE DOS CORPOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DO BEM VIVER: será isso possível?

O RCNEI foi publicado em 1998 com a participação de alguns representantes dos povos indígenas e não indígenas deste país, com apoio do então Ministério da Educação e do Desporto e da Secretaria de Educação Fundamental. Assim, o RCNEI integrou, na época, a série dos Parâmetros Curriculares Nacionais atendendo às determinações da LDB, que defende a diferenciação das escolas indígenas das demais escolas.

O RCNEI tem um “[...] caráter geral e abrangente. Aponta questões comuns a todos os professores e escolas, esclarecendo e incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos” (Brasil, 1998, p. 5). No tocante ao componente curricular Educação Física, de forma geral, e fundamentado nas nossas análises, o documento em pauta traz, em determinadas descrições, traços da colonialidade e, em outras, traços de decolonialidade.

Com efeito, compreendemos que o RCNEI reporta, em parte, as UTs apresentadas no CEFEP, que está voltado para o ensino fundamental, muito embora este último tenha, dentro dos seus conteúdos e habilidades, propostas de aulas que estão voltadas para o público geral, sem a especificidade da educação escolar indígena.

Notamos que o formato apresentado no citado documento, de forma geral e nos conteúdos específicos para a Educação Física, reporta em parte a colonialidade presente. Porém, dentro de nossas análises, a colonialidade presente dentro do documento não anula, na sua totalidade, o seu pioneirismo como referencial e a importância dele como fonte de pesquisa para que haja melhoramentos das práticas pedagógicas voltadas para os povos indígenas dentro dos seus respectivos territórios. A materialidade do que foi expresso nos parágrafos anteriores está explícita na tentativa descrita para formar um documento, em nível nacional, que pudesse subsidiar a educação escolar indígena dentro de um espaço epistêmico, outrora ocupado apenas pelo processo colonialista.

Contudo, concordamos com Almeida (2017) no que diz respeito ao formato e à falta de uma construção coletiva mais ampla do RCNEI. No que tange à Educação Física em escolas indígenas, notamos, por meio das análises, que o seu formato em muito favorece a continuidade da colonialidade presente, principalmente no tema esporte, em que o futebol toma destaque robusto dentro da área reservada ao componente curricular em pauta, ainda chamado de disciplina de Educação Física.

Todavia, reconhecemos que o RCNEI, apesar das suas fragilidades e necessidade de reformas, contém traços que reportam a uma educação diferenciada para os povos indígenas, haja vista que compreendemos que ele traz, nos seus conteúdos, peculiaridades existentes em determinados povos indígenas, a exemplo dos povos indígenas habitantes do Parque do Xingu:

A falta de atividade física não é um problema para os povos do PIX [Parque Indígena do Xingu]. O contato permanente com a natureza e a necessidade de sobrevivência fazem com que, desde cedo, as crianças desenvolvam habilidades relacionadas com equilíbrio, motricidade, coordenação motora etc. (...) Os povos do PIX têm, como qualquer cultura, jogos esportivos tradicionais, tais como: a luta huka-huka, jogo de bola de mangaba com o joelho, jogo de tacos com coquinho, corrida de tora etc. (Brasil, 1998, p. 321-322).

Notamos que o RCNEI, diante do difícil desafio de conciliar os movimentos corporais naturais dos indígenas — por exemplo, com os movimentos corporais oriundos do Norte Global, como o futebol — partiu do questionamento do porquê da Educação Física nas escolas indígenas e continuou questionando: “[...] será que as comunidades indígenas precisam de uma disciplina escolar para ensinar seus alunos a movimentar o corpo das maneiras que elas consideram adequadas? Precisam da escola para garantir a vida que consideram saudável para seus membros” (Brasil, 1998, p. 321)?

Diante dos questionamentos do próprio RCNEI, compreendemos que ele reconhece que a Educação Física — embora seja uma invenção que nasceu da ginástica vinda da Europa, desenvolvida desde o Brasil Império até o tecnicismo das décadas de 1970-1990, como um trunfo que representava a manutenção do *status quo* — pode ser reconhecida pelos povos indígenas como relevante, desde que respeite e valorize suas realidades e especificidades culturais.

Para nós, o conceito de transmodernidade defendido por Dussel (2016) retira do Norte Global a invenção da “modernidade” e valoriza todas as culturas e formas de expressões, dentre elas, as corporais. Nesse viés, defender a decolonialidade dos corpos na Educação Física é valorizar os movimentos corporais que vieram antes da ginástica, como os movimentos dos corpos indígenas, sem necessariamente deixar de reconhecer outros movimentos corporais do cotidiano.

Concordamos com o RCNEI, quando ele afirma, por exemplo, que “[...] em todas as sociedades, independentemente da escola, existem atividades envolvendo transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo. E é por isso que este documento sustenta que as culturas indígenas, por si mesmas, têm suas próprias formas de Educação Física” (Brasil,

1998, p. 322). Outrossim, sabemos que a linguagem corporal expressa, para além da cultura de um povo, os seus valores e anseios diante da sociedade.

Em contrapartida, o RCNEI afirma que, “na maior parte dos grupos indígenas, os conhecimentos da área da Educação Física são transmitidos às novas gerações por meio de métodos próprios de aprendizagem, sobre os quais a escola não tem nada a dizer” (Brasil, 1998, p. 322). Embora entendamos que não deverá a escola usurpar o lugar de produção dos saberes próprios dos povos originários, acreditamos que as escolas indígenas podem e devem transmitir os saberes dos corpos indígenas, fortalecendo e valorizando os conhecimentos ancestrais. Isso pode ocorrer por meio de práticas interculturais que valorizem e incentivem as referidas práticas tradicionais, mesmo que não seja função da escola desenvolvê-las através dos professores/as. Ao legitimá-las, a escola contribui com seus fortalecimentos.

Entretanto, o RCNEI destaca três motivos para que haja a ministração do componente curricular Educação Física nas escolas, a saber: os esportes (principalmente o futebol); fatores ligados à saúde; e o enfrentamento do abandono dos aspectos ligados à cultura indígena. Compreendemos que os dois primeiros motivos refletem fatores colonizadores ligados ao mundo “moderno” neoliberal. Já os aspectos ligados à cultura indígena sinalizam a necessidade da decolonização dos povos indígenas.

Sobre os esportes, que, na Educação Física, são trabalhados dentro da UT Esportes, reconhecemos a sua importância sobretudo na formação do cidadão/ã e, quando trabalhado nos limites éticos do treinamento, na formação do atleta. O próprio RCNEI aproxima-se da decolonialidade por meio da Diferença Colonial, tensionando os esportes dentro do pensamento de fronteira (Mignolo, 2008b, 2017), ao afirmar que “[...] dominar a linguagem esportiva pode ser uma forma de, ao mesmo tempo, conhecer o ‘mundo dos brancos’ e divulgar a cultura indígena para os não-índios” (Brasil, 1998, p. 324).

O RCNEI também admite que, quando trabalhados dentro das escolas indígenas, os esportes não devem enfatizar o que denomina de “esporte dos brancos”. Importa saber que, “na perspectiva da educação intercultural, é claro que há muito mais a ser ensinado e aprendido. Conhecer a Educação Física “dos brancos” não é, apenas, entender e praticar futebol, vôlei ou provas de atletismo” (Brasil, 1998, p. 329). Porém, notamos que o esporte futebol toma uma dimensão desproporcional no RCNEI.

Por conseguinte, percebemos o enorme risco de transformar as escolas indígenas em “celeiros futebolístico”, onde a meritocracia capitalista poderá fomentar estudantes individualistas, egoístas, gananciosos, violentos, consumistas... No caso específico dos povos

indígenas, estudantes tomados pela colonialidade do poder (Quijano, 2005). Ainda sobre o futebol, assim descreve o RCNEI,

À admiração dos índios pelo futebol da seleção brasileira e dos clubes profissionais, acrescenta-se a prática deste esporte, quase diária, em muitas comunidades. Há campeonatos estaduais de futebol indígena, torneios dentro de áreas e reservas, encontros futebolísticos entre aldeias e, até mesmo, uma Seleção Nacional de Futebol dos Povos Indígenas. Existem etnias em que as mulheres também jogam, e as crianças e os jovens índios crescem familiarizados com esse jogo. O “futebol dos índios” é um fato que, além de ser largamente difundido pelo país, vem se tornando, a cada dia, mais “visível” para os brasileiros não-índios (Brasil, 1998, p. 323).

Chamamos a atenção para duas colocações da citação acima: a primeira diz respeito à afirmação de que o futebol é praticado pelos indígenas praticamente todos os dias, o que pode levar ao abandono da sua própria cultura e saberes; a segunda é a de que o “futebol dos índios” vem se tornando “visível” para os não indígenas. Compreendemos que essa colocação juntamente com a primeira, embora fundamentada em dados, refletem também o “espelho distorcido” criado por meio dos esportes, sobretudo o futebol no meio dos povos indígenas (Quijano, 2005).

O RCNEI defende que se faz necessário considerar a realidade concreta das aldeias e a presença do futebol em vários povos. Contudo, entendemos que isso também pode representar a valorização dos padrões capitalistas, uma vez que o futebol passou por profundas transformações, em que os clubes se converteram em grandes empresas, e os atletas, em capital destas, reduzindo o esporte ao capital. Com efeito, “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (Quijano, 2005, p. 274).

O segundo motivo para prática da Educação Física defendido pelo RCNEI nas escolas indígenas diz respeito à saúde. Sobre isso, o documento aponta:

As limitações dos territórios indígenas e a fixação em aldeias, bem como as grandes fazendas instaladas em seu entorno, podem levar ao rareamento da caça e da pesca, o que tende a modificar os hábitos alimentares e a reduzir as atividades físicas dessas populações. Seguem daí problemas como o sedentarismo, a obesidade e casos de diabetes entre índios (Brasil, 1998, p. 325).

Notamos que o RCNEI, de forma intencional ou não, faz uso de um problema político-social, ou melhor, utiliza-se dos reflexos das mazelas da colonialidade do poder, saber e Ser (Quijano, 2005; Walsh, 2008), para justificar a presença da Educação Física nas escolas indígenas por meio dos seus possíveis benefícios e/ou prevenção para a saúde dos indígenas. À

luz da hermenêutica-dialética, não basta justificar a presença da Educação Física para as escolas indígenas por esse viés; não se deve simplesmente aceitar com naturalidade as amarras impostas pela colonialidade, esquecendo que o projeto de educação escolar indígena é, sobretudo, epistêmico-político e social.

Nesse sentido, a Educação Física escolar deverá cumprir um papel político no processo de (re)tomada das escolas indígenas, pois a identidade política

[...] é a única maneira de pensar Descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização). Todas as outras formas de pensar (ou seja, que interferem com a organização do conhecimento e da compreensão) e de agir politicamente, ou seja, formas que não são descoloniais, significam permanecer na razão imperial; ou seja, dentro da política imperial de identidades (Mignolo, 2008a, p. 290).

Em relação à vida saudável defendida pelo RCNEI por meio da Educação Física, pensamos que é possível conciliar as UTs trabalhadas nas escolas de forma tensionada, isto é, reconhecendo os benefícios e avanços da Educação Física dentro dos valores eurocêntricos, mas sem esquecer dos movimentos dos corpos indígenas que podem ser utilizados dentro das escolas, a exemplo da dança toré (a ser detalhada em uma seção), que, através dos seus movimentos corporais, entre outros fatores, trabalha a saúde como um todo.

Sobre os aspectos de saúde, nossas análises seguem a linha do RCNEI quando ele apresenta como terceiro motivo para termos a presença da Educação Física nas escolas indígenas a necessidade de trabalhar os saberes ancestrais, tratados no RCNEI como cultura indígena, no sentido de reavivamento e fortalecimento das práticas culturais próprias de cada povo. “Assim, quando for do interesse dos índios, elementos de sua “ cultura corporal de movimento” que, em outros tempos, eram praticados sem que existisse escola, podem fazer parte das aulas de Educação Física” (Brasil, 1998, p. 326).

Em linhas gerais, o RCNEI considera os seguintes aspectos como objetivos a serem trabalhados na Educação Física dentro das escolas indígenas:

conhecer e avaliar os elementos da cultura corporal de movimento da sociedade envolvente; contribuir para a educação corporal e uma vida mais saudável; revitalizar aspectos da cultura corporal de movimento indígena; divulgar aspectos da cultura indígena para a sociedade brasileira; estimular a troca de conhecimentos e técnicas dos povos indígenas entre si (Brasil, 1998, p. 327).

O RCNEI também aponta que o trabalho do componente curricular aqui estudado deve abranger os seguintes temas de estudo: “ a cultura corporal de movimento do próprio grupo; a cultura corporal de movimento de outros povos indígenas; a cultura corporal de movimento da

sociedade envolvente (brasileira e internacional)” (Brasil, 1998, p. 328). Analisamos que há o pensamento de fronteira, cujo diálogo intercultural irá legitimar a noção de transmodernidade (Dussel, 2016) e os valores e saberes indígenas, antes silenciados pelas estruturas colonizadoras e da colonialidade.

Almeida (2001) apresenta reflexões que vão ao encontro do nosso pensamento, uma vez que, por exemplo, ela reconhece a necessidade da criação de ações concretas em prol das causas indígenas no âmbito escolar, em que o espaço de fronteira possa promover um diálogo intercultural, pois a resultante desse diálogo irá criar “[...] um novo modelo de escola, onde se trabalha com a pluralidade de concepções, de saberes, de filosofias, sem marginalizar os processos de produção do conhecimento e os saberes dos indígenas” (Almeida, 2001, p. 55).

Dessa forma, embora o RCNEI reconheça em parte a importância do diálogo intercultural dentro dos objetivos e temas da cultura corporal postos para a Educação Física nas escolas indígenas, a forma como descreve esses objetivos e temas apresenta-se difusa, de modo que não destaca de forma enfática ações que venham a propiciar a todas as UTs a decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver.

Assim, (re)afirmamos a nossa compreensão sobre a necessidade de (re)formulação do RCNEI e/ou a criação de um currículo específico para cada Unidade Federativa, com a participação dos representantes dos povos indígenas, como está sendo proposto no estado de Pernambuco, a partir de lideranças indígenas. Reconhecemos que esse processo de criação de um currículo próprio não é fácil, pois envolve uma luta contínua que requer vontade política e social.

No aspecto avaliativo, o RCNEI parece favorecer muito mais a colonialidade em detrimento da decolonialidade, quando menciona: “Na área da Educação Física, a avaliação do aprendizado está relacionada a dois aspectos: o desempenho físico do aluno e a sua capacidade de compreender e auxiliar na produção do conhecimento” (Brasil, 1998, p. 335). Resta saber se o desempenho físico ora descrito está ligado ao talento e ao porte atlético, estabelecendo dessa forma um padrão de beleza a seguir, ou ao desempenho físico relacionado aos movimentos corporais ligados aos valores e saberes indígenas.

A dúvida acima torna-se pertinente, porque, quando o documento aqui analisado descreve os critérios para ajudar no processo avaliativo contínuo dos estudantes, ora atende à decolonialidade, ora atende à colonialidade, sem estabelecer de fato a Diferença Colonial, mas tão somente a interculturalidade funcional. Em resumo, assim sugere o RCNEI sobre os critérios avaliativos:

entender que a Educação Física não acontece só na escola, mas está presente em diversas atividades rituais e cotidianas; diferenciar os elementos da cultura corporal indígena que precisam da escola para serem transmitidos e os que não precisam; ajudar a transformar a prática esportiva, de simples divertimento, em objeto de conhecimento; compreender os significados culturais de atividades físicas tradicionais de sua cultura que estavam "esquecidas" (quando houver); valorizá-las; entender por que não estavam mais sendo praticadas; auxiliar no trabalho de pesquisa que leve ao seu "resgate"; ajudar a criar maneiras de divulgar a cultura corporal de movimento de seu povo; conhecer regras, fundamentos técnicos, táticas de jogo e noções de arbitragem de esportes como o futebol e o vôlei; avaliar criticamente esportes como o futebol, o vôlei e o atletismo, e elementos da cultura corporal de outros povos, segundo os valores culturais indígenas e os conhecimentos de outras disciplinas escolares; dedicar-se às atividades físicas propostas com desenvoltura crescente (Brasil, 1998, p. 335).

Em linhas gerais, compreendemos que, embora o objetivo central do RCNEI para a Educação Física possa parecer, em um primeiro momento, favorável à colonialidade do mundo “moderno”, há um esforço, ainda que tímido, apontando para a Diferença Colonial vivenciada por meio da interculturalidade crítica (Walsh, 2009a). Todavia, pouco ou quase nada que está sugerido dentro do Referencial remete à decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver.

Contudo, como dito no início desta seção, reconhecemos a importância do RCNEI no que diz respeito ao seu pioneirismo e como fonte de consulta para que possamos avançar nas ações voltadas à vivência da Educação Física dentro das escolas indígenas com um viés decolonizador, apesar das suas contradições e limitações.

4.1 As aproximações e os distanciamentos entre o RCNEI e o CEFEPÉ

“Deve haver um diálogo multicultural que não pressupõe a ilusão de simetria inexistente entre as culturas. Aqui estão alguns aspectos críticos do diálogo intercultural em relação à transmodernidade” (Dussel, 2016, p. 64).

Ao iniciarmos esta seção, é importante deixarmos evidenciado que, embora analisemos os pontos de aproximação e distanciamento entre o RCNEI e CEFEPÉ, reconhecemos a natureza distinta dos dois documentos, a saber: um foi produzido para um público específico, tendo como referência a educação escolar indígena e as escolas indígenas, enquanto o outro tem destinatários bastante diferenciados, sem que haja uma intencionalidade em assegurar a interculturalidade para atender públicos específicos.

Por esse motivo, não foi tarefa difícil perceber que há muito mais distanciamentos do que aproximações entre o RCNEI (Brasil, 1998) e o atual CEFEPÉ (Pernambuco, 2019).

Todavia, esta subseção foi posta na tentativa de contribuir com a reflexão sobre a criação de um currículo de Educação Física para escolas indígenas no estado de Pernambuco, que está sendo fomentado na atualidade, envolvendo professores/as representantes dos povos indígenas e a Secretaria de Educação estadual.

Em primeiro lugar, destacamos o fato de que o RCNEI, desde sua publicação em 1998, não passou por nenhuma atualização, enquanto o CEFEPÉ recebe atualizações periódicas. De acordo com o CEFEPÉ, as relações humanas com o corpo são, ao longo do tempo, rediscutidas e ressignificadas, em que esse corpo partiu do “[...] monoculturalismo epistemológico para um multiculturalismo epistemológico [...]” (Pernambuco, 2019, p. 259). Assim, dentro de nossas análises, o CEFEPÉ tem um viés multiculturalista, ao passo que o RCNEI tem uma proposta intercultural voltada para os povos indígenas.

Verificamos que o RCNEI, embora possa ser considerado desatualizado, contém elementos que podem contribuir com alguns aspectos na formação de um currículo voltado para os povos indígenas do estado de Pernambuco e possivelmente de outras regiões do país. Já o CEFEPÉ, com o seu formato multiculturalista abrangente, acaba sendo limitado dentro dos seus conteúdos e habilidades, haja vista que ele foi formulado para os estudantes da rede estadual como um todo.

Na atual conjuntura do estado de Pernambuco, as escolas indígenas, por serem subordinadas à Secretaria de Educação estadual e ainda não terem o seu currículo próprio (em construção), são orientadas a reproduzirem o currículo o qual analisamos como multicultural e multidisciplinar. Isso quer dizer que existem outras culturas para além da cultura indígena abordada no currículo e que o número de componentes curriculares (disciplinas) a serem ministradas nas escolas são fixadas pela Secretaria de Educação de Pernambuco, que, por sua vez, tenta reproduzir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Feitas essas considerações, concentramos as nossas atenções na análise do CEFEPÉ, no que concerne aos povos indígenas, dentro do ensino fundamental do primeiro ao nono ano. Assim, como componente curricular da área de linguagem, a Educação Física foca nas UTs, as quais são apresentadas ao longo dos anos de ensino de forma espiralada, ou seja, os conteúdos e habilidades transmitidos aos estudantes evoluem a cada ano. Com efeito, todos os anos são trabalhados em sala de aula os esportes, as lutas, as brincadeiras e os jogos, as ginásticas, as danças e as práticas corporais de aventuras.

O Currículo de Pernambuco como um todo está distribuído em quatro volumes, dentre esses, o volume de linguagem. Onde os seus princípios norteadores “[...] estão fundamentos na promoção da equidade e excelência das aprendizagens, na valorização das diferenças, do

respeito à dignidade da pessoa humana, na perspectiva de uma escola plural, inclusiva, comprometida com a formação integral e cidadã dos indivíduos” (Pernambuco, 2019, p. 15). Os temas transversais que são referentes a todas as áreas de conhecimentos, inclusive a Educação Física, também estão contemplados nesse Currículo de Pernambuco.

No CEFEPÉ, os conteúdos e as habilidades voltados para os povos indígenas encontram-se de forma compacta e generalizada, em que somente as UTs Danças, Lutas, Brincadeiras e Jogos contemplam esses povos, de uma forma que consideramos tímida. Importa dizer que o contexto apresentado/contemplado pelo CEFEPÉ, na sua característica multicultural, não consegue representar a diversidade dos povos originários do estado de Pernambuco.

É notório que esse currículo sofre amarras coloniais, uma vez que os professores indígenas e não indígenas, por determinação da própria Secretaria de Educação, para além de terem o número de componentes curriculares fixados, recebem uma senha própria para acessar e alimentar o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE), que é *online* e funciona como uma caderneta eletrônica. Isso é feito nos dias letivos, em que é cobrada a colocação dos conteúdos e habilidades fixas, entre outras informações contidas no currículo para cada bimestre.

Em relação a essa exigência, o RCNEI se distancia, pois ele reconhece que nenhum documento tem o alcance necessário para suprir todas as necessidades locais de um determinado povo ou região. No tocante à Educação Física, o Referencial sugere que cabe aos povos indígenas definirem se, como e quando haverá Educação Física. Para nós, isso é considerar a Diferença Colonial, pois “o pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram [...]” (Porto-Gonçalves, 2009, p. 03).

O RCNEI parece não concordar com a aparente multiculturalidade proposta no CEFEPÉ, pois, quando comparamos a visão de Educação Física do Referencial com as muitas variedades de conteúdos e habilidades apresentados no CEFEPÉ, percebemos a preocupação do RCNEI com o excesso de variedades postas aos estudantes: “Não adianta imaginar um currículo cheio de variedades, se elas não fazem o menor sentido para o aluno. É interessante que os conhecimentos aprendidos e recriados na escola tenham a ver com o dia a dia dos alunos ou com suas possibilidades futuras” (Brasil, 1998, p. 329).

Para além das muitas variedades didáticas apresentadas dentro do CEFEPÉ correr o risco de não despertarem o interesse dos estudantes, cogitamos que os professores/as do componente curricular em pauta, muito provavelmente, apresentam dificuldades em repassar alguns conteúdos e habilidades propostos no âmbito das UTs. Isso pode representar o

negligenciamento ou simplesmente a não ministração de alguns conteúdos e habilidades por falta da vivência do profissional e/ou do conhecimento técnico.

Salientamos que, nesse último caso, a provável culpa/responsabilidade não é do professor/a, mas tão somente das extensas possibilidades de ensino, contidas dentro de cada conteúdo e habilidade das seis UTs. Tomemos como exemplo as lutas, cujo CEFEPPE descreve que o professor/a de Educação Física deve ministrar ao longo dos anos do ensino fundamental: “(1) Lutas do contexto comunitário e regional; (2) Lutas de matriz indígena e africana; (3) Lutas do Brasil; e (4) Lutas do mundo” (Pernambuco, 2019, p. 262).

Percebemos que as outras cinco UTs também apresentam esse mesmo leque de possibilidades de ensino, cujo profissional de Educação Física, possivelmente, não dará conta de dominar e repassar as variedades de conteúdos e habilidades propostos, mesmo que muitas dessas variedades possam interessar ou não aos estudantes. Vale salientar que, devido à fixação e exigência do SIEPE no lançamento desses conteúdos e habilidades, à luz de Walsh (2009b), isso pode significar uma interculturalidade funcional.

No aspecto diversidade, o RCNEI e o CEFEPPE convergem, pois, de acordo com o primeiro, “por enquanto, entende-se que o direito dos povos indígenas à Educação Física escolar é o direito que suas futuras gerações têm de conhecer melhor e ajudar a criar a diversidade cultural no plano da “cultura corporal de movimento [...]” (Brasil, 1998, p. 329-330). Por sua vez, o CEFEPPE defende que a diversidade cultural deve ser respeitada e vivenciada nas escolas. Contudo, faz-se necessário atenção para que essa “valorização à diversidade” esteja alinhada à interculturalidade crítica (Walsh, 2008; 2009a).

Segundo Walsh (2008, p. 140), a interculturalidade crítica “*vá mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas*”. A autora lembra que a interculturalidade funcional reconhece a necessidade de mudança, mas não propicia as condições para que ela ocorra, pois isso abalaria a manutenção do *status quo* (Walsh, 2009b).

Verificamos proximidade também entre as duas propostas curriculares aqui pesquisadas no que diz respeito à forma como o corpo indígena deve ser trabalhado dentro da Educação Física. Segundo o Referencial, “[...] são as concepções indígenas sobre o corpo que devem balizar as iniciativas educativas nesta área” (Brasil, 1998, p. 330). Por sua vez, o CEFEPPE apresenta, dentro das UTs Brincadeiras e Jogos, Lutas e Dança, propostas de aulas, ainda que de forma reduzida, que vêm ao encontro das concepções propostas pelo RCNEI.

Vale ressaltar que o CEFEPÉ, aparentemente, vem dando continuidade à proposta curricular defendida pelo Coletivo de Autores (2012), proposta essa chamada na época de crítico-superadora, que defendia princípios com um viés marxista. Em outras palavras, a proposta multicultural do atual CEFEPÉ vem dando continuidade à desconstrução do tecnicismo praticado nas escolas “nos tempos de chumbo”, em que os esportes eram praticados quase que de forma exclusiva dentro das aulas de Educação Física com um viés competitivo.

Importa dizer que o principal objetivo para a prática esportiva na década de 1970 até praticamente meados da década de 1990 era a formação de “talentos esportivos” para representar o Brasil dentro e, principalmente, fora do país. Consequentemente, em meio a essa **seleção de talentos meritocrática**, havia exclusões, preconceitos e discriminações para com aqueles/as que não se encaixavam no perfil atlético! Desse modo, visando democratizar o corpo, isto é, decolonizar os movimentos corporais frente ao tecnicismo praticado na época, o RCNEI assim aponta:

Por outro lado, o ensino de modalidades esportivas merece alguns comentários. Hoje em dia, há profissionais da Educação Física que questionam o predomínio dos esportes nos currículos da disciplina. Essa preocupação se fundamentaria em observações da própria escola não-indígena, onde o estímulo excessivo à prática esportiva teria favorecido a disseminação de valores negativos para a vida social. A competitividade extremada e a falta de solidariedade, promovidas pelo predomínio dos esportes no currículo, constituiriam fatores indicativos de que a escola não é o lugar para se formarem campeões (Brasil, 1998, p. 331).

Nossas análises vão ao encontro de Mignolo (2008a, p. 305) quando reforça que precisamos desatar as amarras colonizadoras, precisamos “[...] aprender a desaprender, e aprender a reaprender [...]”. Nesse sentido, a Educação Física voltada para as escolas indígenas precisa da desobediência epistêmica, política e social, em que esses fatores fortaleçam as causas indígenas no seu processo de (re)tomada de espaços antes suprimidos pelos detentores da colonialidade do poder, saber e Ser. É tempo de olhar para a decolonialidade dos corpos como um instrumento de luta.

Verificamos que a maior aproximação do RCNEI com CEFEPÉ está nas UTs que são tratadas como temas da cultura corporal dentro do Referencial analisado. É fato que, entre os temas propostos pelo RCNEI, ainda não existia a presença da UT Práticas corporais de aventuras, uma vez que esta foi incorporada em 2019 pelo CEFEPÉ.

Segundo o Referencial, “no interior da escola intercultural indígena, o currículo de Educação Física, entre outras tarefas, cuidaria de administrar a troca de diferentes jogos, esportes, lutas, brincadeiras, danças etc. entre as culturas” (Brasil, 1998, p. 333). Isso

certamente reflete a Diferença Colonial e, de certa forma, a decolonialidade dos corpos, ou seja, o RCNEI reconhece as UTs Brincadeiras e Jogos, Danças e Lutas como um fato decolonial ao afirmar:

Sempre que houver interesse em investir no "resgate" de brincadeiras, jogos, danças, lutas, técnicas de confecção de utensílios etc, anteriormente praticados com regularidade, o currículo de Educação Física pode estar a serviço de um trabalho de "revitalização" da cultura corporal de movimento indígena (Brasil, 1998, p. 326).

Todavia, essa afirmação entra em contradição quando verificamos como as UTs estão apresentadas no RCNEI, pois o futebol está em evidência, tomando boa parte do documento, e essa evidência traz consigo problemas relacionados à visão eurocêntrica, ou seja, estimula a competitividade, a violência e a exclusão dos ditos “sem talento” por meio de práticas que lembram o mercantilismo, evidenciando desta forma a colonialidade do Ser dentro do futebol. Por outro lado, não é inverdade o fato de o RCNEI afirmar que o futebol não é visto como um esporte estrangeiro, por já ter sido assimilado pela população:

Apesar de sua origem inglesa, esse esporte não é considerado pelos brasileiros como "coisa de inglês"; pelo contrário: os brasileiros vêem o futebol como uma forma de expressão de sua própria capacidade e de valorização de sua identidade nacional. Ora, se os brasileiros não-índios não dizem que futebol é "coisa de inglês", por que os brasileiros índios achariam que ele é "coisa dos brancos" (Brasil, 1998, p. 332)?

Notamos que as aproximações e os distanciamentos entre o RCNEI e o CEFEPED despertam, em parte, fatores ligados à colonialidade do poder, saber e Ser e, em parte, fatores decoloniais. Isso pode significar a necessidade de uma discussão epistêmica mais apurada sobre qual caminho a Educação Física deve seguir dentro das escolas indígenas do estado de Pernambuco e por que não em outras regiões do país.

Para nós, para que venhamos a praticar uma Educação Física que esteja voltada para as causas indígenas, precisamos dialogar com o cosmo, com o equilíbrio necessário entre os indígenas e as pessoas não indígenas, precisamos dialogar como os valores que nos ligam à Mãe Terra. Assim, assumimos a postura de que um dos caminhos possíveis vai ao encontro do Bem Viver, em que os postulados de David Choquehuanca Céspedes sintetizam, dentro de nossas análises, o caminho o qual podemos guiar os movimentos corporais na ótica do Bem Viver.

4.2 O Bem Viver e seus aspectos decoloniais nas lentes dos postulados de David Choquehuanca Céspedes

O Bem Viver apresenta-se como uma alternativa para os atuais modelos ou sistemas de governos presentes no mundo. Segundo Lacerda e Feitosa (2015), o Bem Viver é uma concepção andina oriundo das palavras “Sumak Kawsay” (Kechwa) e “Suma Qamaña” (Aymara). Na verdade, o Bem Viver faz parte de um projeto decolonizador, cujos saberes ancestrais indígenas são postos como um possível caminho para evitar a destruição do planeta Terra e tudo que nele existe. Nesse sentido, o Bem Viver confronta o sistema-mundo capitalista.

De acordo com Lacerda e Feitosa (2015, p. 5), o Bem Viver é “[...] expressão de uma utopia andina baseada numa cosmologia e filosofia próprias, e nos processos de resistência indígena à colonialidade do poder”. O Bem Viver encontra-se fora dos modelos de bem-estar, desenvolvimento e qualidade de vida postos pela sociedade do Norte Global, por meio das facetas da colonialidade, seja ela do poder, saber ou Ser, contra o Sul Global.

Lacerda e Feitosa afirmam ainda que o Bem Viver se apresenta:

enquanto importante exemplo dos saberes dos povos indígenas, que se expressa tanto enquanto afirmação política da possibilidade de outros modos de vida, quanto como forma de resistência e enfrentamento à colonialidade moderna eurocêntrica que historicamente tem lhes imposto modos de vida estranhos e desconectados com sua realidade, valores e identidades (Lacerda; Feitosa, 2015, p. 6).

Assim, as nossas indagações vão ao encontro do conceito de Bem Viver sobre a destruição gradativa do nosso planeta, pois questiona, principalmente, o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico que, às custas de outras pessoas (empobrecidas/paupérrimas) e da degradação desenfreada da Mãe Terra, sustenta o modelo Norte Global de vida. Nessa lógica, o bem-estar defendido pela minoria dominante representa na verdade a resultante do egoísmo, do individualismo e da ganância humana.

Dessa forma, o Bem Viver põe-se como uma alternativa de libertação das amarras colonizadoras. Porém, a nosso ver, isso só será possível através de uma educação decolonizadora, cujos conhecimentos transmitidos tenham como principal objetivo uma libertação do Ser. Nesse pensamento, a libertação das amarras coloniais é o primeiro passo, pois: “A águia tornou-se novamente águia e voou, quando resgatou (libertação de) e potencializou (libertação para) sua natureza. De onde tirou as energias que a levaram para as alturas” (Boff, 1998, p. 150-151)?

Para Acosta (2015, p. 14), “ O Bem Viver é uma filosofia em construção, e universal, que parte da cosmologia e do modo de vida ameríndio, mas que está presente nas mais diversas culturas.” Nessa filosofia, a natureza faz parte das pessoas em todo e qualquer tempo. Consequentemente, como parte do que somos, devemos aprender a conservar e respeitar a Mãe Terra, pois nela o Bem Viver mostra a sua essência por meio do equilíbrio cósmico entre a terra, os animais, a água, as pessoas e o planeta como um todo.

O Bem Viver, na opinião de Lacerda e Feitosa (2015, p. 1), trata-se de um projeto “u-tópico e de-colonial”. Os autores afirmam que a utopia do Bem Viver “[...] tem como propósito guiar as ações humanas de modo a erradicar as injustiças sociais e econômicas e ao mesmo tempo garantir a continuação da vida no planeta” (Lacerda; Feitosa, 2015, p. 19). Lembramos que as injustiças sociais e econômicas mencionadas acima fazem parte da herança colonial deixada pelos invasores que, movidos pela sede de poder, buscaram o enriquecimento predatório que começou com a escravização de indígenas e negros.

Como já mencionado, na terra a qual chamamos de Brasil, os invasores, por meio da escravização, começaram a exploração desenfreada das riquezas naturais, instalando assim o desequilíbrio cósmico que começou, na Pindorama, com o desmatamento da Abya Yala na exploração do pau-brasil, árvore nativa, tendo como principal objetivo extrair a tinta existente dentro do caule da árvore para, apenas, tingir os vestidos e roupas dos “nobres europeus”. Depois veio a plantação de cana-de-açúcar de forma desordenada, a exploração do ouro e outros metais tidos como preciosos, a criação de gado, entre outros exemplos, sempre, no viés predatório.

Notamos que grande parte do modelo econômico do período colonial continua vigente no Brasil e em grande parte das terras do Sul Global. O mais surpreendente e decepcionante é que, em pleno século XXI, países do Sul Global continuam produzindo bens materiais e de consumo dentro de um modelo em que é considerado não sustentável para atender demandas dos países do Norte Global. Chamamos a atenção que essas produções em larga escala geram, por vezes, conflitos armados que são os principais responsáveis pela morte de indígenas e camponeses no Brasil.

Diante disso, o Bem Viver põe em xeque os modelos de desenvolvimento econômico atuais. Todavia, Lacerda e Feitosa (2015) discorrem sobre o conceito polissêmico do Bem Viver em pauta em alguns países como a Bolívia e Equador, onde setores econômicos tentam associar o Bem Viver com o propósito de uma vida saudável, capaz de gerar melhor qualidade de vida, fazendo uso de termos neoliberais, a saber: viver melhor, bem-estar, qualidade de vida e

desenvolvimento humano, o que foge totalmente do conceito dado pelos autores em pauta e por outros autores/as do Bem Viver, a exemplo de David Choquehuanca Céspedes.

Pelo fato de não comungarem com o modelo de raiz neoliberal, os autores citados defendem a desobediência epistêmica proposta por Mignolo (2007, 2008a), e essa desobediência abrirá novos horizontes. Para Lacerda e Feitosa (2015, p. 14), o Bem Viver precisa da desobediência epistêmica para ser visto “[...] como um projeto de futuro fortemente ancorado em valores ancestrais e em sua experiência de resistência acumulada ao longo de cinco séculos de opressão”.

Nesse sentido, o Bem Viver, na visão dos autores, é de fato utópico, todavia, essa utopia não é estática ou totalmente inalcançável, mas um projeto a ser pensado coletivamente e sempre com abertura para novas ideias. Santamaría (2015) afirma que o processo de implantação do Bem Viver ocorre de forma natural, provocando pequenas fissuras capazes de transformar a realidade, rompendo assim o *status quo* do capitalismo neoliberal.

Não podemos esquecer que, segundo Esterman (2006), a filosofia do Bem Viver na sua essência está fundamentada em dois elementos básicos, a saber: a *Pachamama*, que chamamos de Mãe Terra, e o conceito de Sumak Kawsay ou Suma Qamanã, que se refere ao Bem Viver andino. Já Santamaría (2015), fundamentado nas ideias de Esterman, formulou quatro princípios para representar a filosofia andina: a relacionalidade, a correspondência, a complementaridade e a reciprocidade. Analisamos que todos esses princípios refletem a decolonialidade dos corpos.

Com efeito, segundo Santamaría (2015), o primeiro princípio, chamado de relacionalidade, questiona o modelo eurocêntrico, que separa a pessoa humana da Mãe Terra, criando categorias distintas para cada ser existente no planeta. A relacionalidade une todos os seres de forma antológica e liga-os ao cosmo, sendo que um cuida do outro dentro de uma coletividade cósmica equilibrada.

Em outras palavras, a condição de dominante, detentor de todo o poder, que, na sociedade a qual vivemos, é dada ao ser humano, é uma visão especista que justifica todas as formas de exploração feitas pelos seres humanos. Na lógica do Bem Viver, a Natureza ocupa o lugar central. Consequentemente, o homem e a mulher, assim como todos os outros seres, são tidos como parte do todo sem, necessariamente, serem o centro do universo. Certamente, Santamaría (2015), ao descrever sobre a relacionalidade, está defendendo uma mudança de pensamento necessária no homem e na mulher para alcançar o equilíbrio cósmico.

No princípio da correspondência, Santamaría (2015) estabelece uma relação dual formada por antíteses, uma vez que cada elemento se contrapõe ao outro dentro de uma

interação de interferência recíproca. Nesse viés, conforme o pensamento do autor, a morte está relacionada à vida; a cura está relacionada à enfermidade; o orgânico, ao inorgânico; a melancolia, à felicidade... O princípio da correspondência está intimamente ligado ao princípio da complementaridade, em que nenhum ser poderá considerar o outro irrelevante ou desnecessário.

Por fim, de acordo com Santamaría (2015), o princípio da reciprocidade está simbolizado pela *Chakana* (cruz inca), que traz, na sua descrição, todos os princípios. É através da reciprocidade que todos os outros princípios supracitados estão relacionados por uma “normalidade cósmica”, em que a religiosidade assume um papel importante dentro do Bem Viver andino. Para nós, os princípios do Bem Viver andino abrem novas perspectivas de fugas do modelo “pós-moderno” individualista, o qual insistimos em chamar de egoísta-predatório.

Na filosofia do Bem Viver andino, os indígenas respeitam todos os seres, sejam eles animados, inanimados, viventes ou não viventes, favorecendo a existência de uma completude mútua para que haja um equilíbrio em todo planeta, entre os mortos e os vivos. “O Bem Viver não consiste, portanto, em acumular bens de consumo, mas em colaborar com a manutenção do equilíbrio cósmico” (Lacerda; Feitosa, 2015, p. 17).

O modelo andino do Bem Viver também é avesso à submissão humana. Assim, a existência de pessoas pobres e outras ricas não cabe na lógica do Bem Viver, isto porque o Bem Viver andino prega:

Uma forma de organização social voltada não para a satisfação de desejos e necessidades individuais através do acúmulo de riquezas materiais e de poder, mas para a satisfação das necessidades coletivas a partir de relações harmônicas e respeitadas não apenas com os outros seres humanos, mas com todos os demais habitantes do planeta (animais, plantas, etc.) (Lacerda; Feitosa, 2015, p. 17).

De acordo com Acosta (2015, p. 70), “O Bem Viver, enquanto soma de práticas de resistência ao colonialismo e às suas sequelas, é ainda um modo de vida em várias comunidades indígenas que não foram totalmente absorvidas pela Modernidade capitalista ou que resolveram manter-se à margem dela”. Acreditamos que as poucas etnias existentes na Abya Yala que tiveram pouco ou nenhum contato com o capitalismo neoliberal devem ser preservadas dessas mazelas.

Em suma, na nossa ótica, o Bem Viver é olhar e conviver com a Mãe Terra com respeito recíproco. O Bem Viver é viver com e para o outro, em que esse outro não é necessariamente, apenas, um ser humano, pois a pessoa humana depende do equilíbrio cósmico para garantia de sua existência dentro de uma simplicidade que é muito rica e plural. Todavia, essa riqueza não

é gerada pelo acúmulo de bens materiais defendido e cobiçado pelo sistema capitalista neoliberal e as suas facetas, mas pela **felicidade** existente e ofertada pela Mãe Terra!

Para promover uma reflexão sobre o ensino da Educação Física em escolas indígenas e o Bem Viver, tomamos como base a colonialidade do poder, saber e Ser (Quijano, 2005; Walsh 2008), ainda muito presentes nas escolas indígenas. Assim, nos apropriamos dos postulados do Bem Viver, pelo fato de os corpos ocuparem um lugar de destaque nesses ensinamentos, indicando a perspectiva da decolonialidade dos corpos, principalmente ao considerarmos a importância da linguagem corporal para que haja o comunitarismo.

Os postulados para entender o Bem Viver foram descritos por David Choquehuanca Céspedes, nascido em 1961 em Huarina, Bolívia, considerado um dos maiores especialistas em Cosmovisão andina. Ele estudou em Cuba e, em sua trajetória acadêmica, cursou Pós-Graduação em História e Antropologia pela Universidade de San Andrés, Argentina. David Choquehuanca também é conhecido por ter escrito sobre o racismo como fator de divisão e desigualdade social e sobre os perigos inseridos nas inovações e dominações dos alimentos transgênicos.

Em janeiro de 2010, o então Ministro de Relações Exteriores da Bolívia, David Choquehuanca, declarou, em uma entrevista concedida ao jornal *La Razón*, Bolívia, o que veio a ser conhecido como os vinte e cinco postulados para entender o Bem Viver.

A partir da repercussão dessa entrevista, o Bem Viver pode ser entendido por meio dos seguintes postulados: priorizar a vida; obter acordos consensuados; respeitar as diferenças; viver em complementaridade; equilíbrio com a natureza; defender a identidade; aceitar as diferenças; priorizar direitos cósmicos; saber comer; saber beber; saber dançar; saber trabalhar; retomar a Abya Yala; reincorporar a agricultura; saber se comunicar; controle social; trabalhar em reciprocidade; não roubar e não mentir; proteger as sementes; respeitar a mulher; viver bem e NÃO melhor; recuperar recursos; a soberania; aproveitar a água e escutar os anciãos.

David Choquehuanca afirma que **o primeiro postulado, priorizar a vida**, busca a vivência em comunidade, onde todos são importantes, isto é, todos se preocupam com todos. Consequentemente, dentro dessa primazia, o mais importante não é o ser humano como é defendido pelas correntes socialistas, nem tampouco o capital financeiro como defendem os capitalistas neoliberais, mas a vida de forma abrangente. Esse postulado, no sentido decolonial, é um avanço para termos harmonia com a Mãe Terra e valorizar a humanidade.

Notamos que a primazia da vida é a base de todos os outros postulados descritos por Céspedes (2010), ou seja, os outros postulados estão ligados de forma direta ou indireta à vida de todos os seres animados e inanimados. Dessa forma, nesta pesquisa, associamos de forma

direta **os postulados respeitar as diferenças, viver em complementaridade e em equilíbrio com a natureza** com o primeiro postulado. Isso porque, para David Choquehuanca, Viver Bem é respeitar o outro: respeitar o planeta, os animais e as plantas; saber escutar aquele/a que deseja falar, sem discriminação ou qualquer tipo de submissão, respeitando as diferenças independentemente de sua cultura ou religião.

Por sua vez, o viver em complementaridade admite que todos os seres que vivem no planeta se complementem entre si. Assim, desmatar — para que o “progresso” avance; para que o gado paste e engorde; para que o garimpo prospere e tenha lucros, e o mercúrio desse mesmo garimpo destrua vidas — fere o princípio de complementaridade. Para Céspedes (2010), Viver Bem é ter uma vida equilibrada com a natureza, dentro da comunidade onde se vive, tendo um equilíbrio que englobe todos os seres. Nesse sentido, segundo Céspedes (2010), a justiça não pode ser excludente priorizando as pessoas em detrimento dos outros seres.

Na prática, quando há desmatamento e/ou queimadas para a criação de gado em larga escala, também haverá a morte da flora e da fauna e, conseqüentemente, um desrespeito ao direito da Mãe Terra. Da mesma forma, se há garimpos junto com o desmatamento e a erosão do solo, de forma proposital, somados ao uso do mercúrio, que faz parte do processo de extração, também haverá a contaminação da água, dos seres marinhos e das pessoas que consomem os peixes e bebem a água. Esses são exemplos pelos quais David Choquehuanca descreve que a justiça não pode ser excludente com os demais seres, sob a pena de causar um desequilíbrio cósmico.

No postulado obter acordos consensuados, o então Chanceler David Choquehuanca admitiu que Viver Bem é buscar o consenso entre todos os envolvidos em resposta aos conflitos. Em relação a esse postulado, Céspedes (2010, p. 1) acrescentou, durante a entrevista: “não somos contra a democracia, mas o que faremos é aprofundá-la, porque nela existe também a palavra submissão e submeter o próximo não é viver bem”. Notamos que o postulado em pauta dialoga de forma expressiva com **o postulado aceitar as diferenças**, onde nele o Viver Bem remete ao respeito às semelhanças e às diferenças dos seres vivos no planeta.

De acordo com Céspedes (2010, p. 2), aceitar as diferenças vai além do conceito de diversidade, pois “não há unidade na diversidade, mas é semelhança e diferença, porque quando se fala de diversidade só se fala de pessoas”. Isso nos remete **ao postulado priorizar direitos cósmicos**, em que o Viver Bem é pôr em primeiro plano o Direito Cósmico e, em um segundo plano, os Direitos Humanos. Isso significa que a Mãe Terra não deve ser maltratada e/ou destruída pelos seres humanos, e sim cuidada, haja vista que ela é a fonte primária do equilíbrio cósmico.

No postulado defender a identidade, David Choquehuanca descreve que a identidade do seu povo que sofreu com o processo de colonização espanhola está acima da própria dignidade. Cogitamos que o postulado defender a identidade procura combater a imagem distorcida imposta pela colonialidade do Ser (Walsh, 2008; Silva, I., 2021). Para isso, segundo Céspedes (2010), faz-se necessário **o postulado retomar a Abya Yala**, pois nele o Bem Viver irá promover a união dos povos vítimas do eurocentrismo.

Os postulados saber comer, saber beber e saber dançar remetem-se diretamente à saúde dos seres humanos. Assim, segundo Céspedes (2010), Viver Bem é saber comer, é respeitar a ciência dos ancestrais, em que eles comiam de acordo com as estações do ano. Observamos que o saber comer é se alimentar com os alimentos da estação, sem modificações transgênicas que trazem desequilíbrio para a Mãe Terra e, consequentemente, para todo o cosmo, incluindo a saúde dos seres vivos.

Já o saber beber se refere ao controle no consumo do álcool. O autor lembra que, nas comunidades indígenas, cada festa tem um significado, e as bebidas alcoólicas estão presentes nas celebrações. Afirma David Choquehuanca: “temos que saber beber; em nossas comunidades tínhamos verdadeiras festas que estavam relacionadas com as estações do ano. Não é ir a uma cantina e se envenenar com cerveja e matar os neurônios” (Céspedes, 2010, p. 2). O autor ainda cita que, durante as celebrações, costuma-se dançar e não bailar, pois a dança honra a *Pachamama*¹¹ e não pode ser denominada expressão folclórica.

O postulado saber trabalhar refere-se a uma forma de felicidade em que o trabalho é estimulado e vivenciado desde pequeno entre os indígenas, pois não visa riquezas que gerem desigualdade social. A ideologia do Bem Viver considera o trabalho como uma festa, uma troca recíproca cujo egoísmo, que por vezes gera violência e guerras entre povos e nações, não encontra espaço. Assim, Viver Bem não é sinônimo de viver melhor, como propõem os atuais modelos econômicos.

Verificamos que **o postulado saber trabalhar** está associado **aos postulados saber se comunicar, escutar os anciãos e reincorporar a agricultura**. Para David Choquehuanca, Viver Bem é dominar a arte de se comunicar por meio do diálogo, em que ouvir as pessoas, principalmente os anciãos, é a parte mais importante: “Nossos avós são bibliotecas ambulantes, assim que devemos aprender com eles” (Céspedes, 2010, p. 5).

Ainda em relação ao postulado saber se comunicar, afirma o autor: “temos que nos comunicar como antes os nossos pais o faziam, e resolviam os problemas sem que se

¹¹ *Pachamama* é o nome dado à Mãe Terra na cultura andina.

apresentassem conflitos, não temos que perder isso” (Céspedes, 2010, p. 3). Observamos que **o postulado reincorporar a agricultura** depende da comunicação e do escutar, pois não há agricultura de subsistência sem que haja consenso entre os povos envolvidos; sem que seja posto em prática **o postulado trabalhar em reciprocidade**, que versa que Viver Bem é ter reciprocidade no trabalho comunitário, isto é, valorizar o *ayni* indígena.

No postulado controle social, Céspedes (2010, p. 3) afirma que, nos tempos ancestrais, “todos se encarregavam de controlar as funções que suas principais autoridades realizavam”. Isso é nítido **no postulado soberania**, em que Viver Bem é construir, por meio do consenso comunal, valores relacionados ao bem comum, sem permitir que falte nada para nenhuma família indígena. Lembrando que a soberania deve estar, sempre, em harmonia com a natureza e o cosmo.

Na língua Quéchuá, as palavras *amam suwa e ama qhila* significam respectivamente **não roubar e não mentir** e são postos como mais um postulado dado por David Choquehuanca, em que todas as pessoas que buscam o Bem Viver devem pôr em prática.

De acordo com Céspedes (2010), as sementes transgênicas que são utilizadas para aumentar a produtividade violam o princípio natural dado pela Mãe Terra, em que cada semente tem o seu tempo e a sua finalidade e, quando há o rompimento desse princípio, certamente haverá consequências para a saúde das pessoas. Assim, **o postulado proteger as sementes** visa preservar as sementes milenares que foram cultivadas e repassadas pelos ancestrais para que não viessem a se perder diante da produção transgênica que busca, acima de tudo, os lucros financeiros.

No postulado recuperar recursos, David Choquehuanca trata do equilíbrio e da equidade no uso dos recursos naturais em prol da população. Para o cumprimento desse postulado, o autor sugere a nacionalização de empresas estrangeiras que, na maioria das vezes, exploram os recursos naturais de forma irracional e desequilibrada. Para nós, esse postulado que trata do uso racional dos recursos naturais é de suma importância, pois envolve um bem primário à vida: a água.

Nesse sentido, a água não deve ser compreendida como um recurso, mas como um bem natural, assim como os demais elementos da natureza. Todos se constituem bens naturais e devem ser preservados e utilizados com racionalidade. Segundo Céspedes (2010, p. 5), “[...] a água é o leite dos seres que habitam o planeta”. Isso significa que o homem ou a mulher precisam entender que a água não é um bem exclusivo dos ditos “racionais”!

Em outras palavras, Céspedes (2010) menciona **no postulado aproveitar a água** a importância do uso racional, e entendemos que esse uso racional engloba o cuidado com as

nascentes e os oceanos. Dessa forma se faz necessário manter o ecossistema em equilíbrio, para que não haja despejos de dejetos industriais/domésticos, mercúrio e fármacos nos rios de forma direta ou indireta. Lembramos ainda da importância e da necessidade de reciclar o lixo produzido e de diminuir o efeito estufa provocado pelo excesso de CO₂ na camada de ozônio.

Bem Viver é **respeitar a mulher**, um postulado de David Choquehuanca que associa a mulher à *Pachamama*, haja vista que ambas têm a dádiva de conceber a vida e de cuidar dos frutos. Segundo o autor, por estar associada diretamente à vida, a mulher faz parte da organização social e deve estar presente em todas as atividades dentro de um território indígena, apoiando e participando das decisões coletivas e individuais. Acreditamos que as mulheres, assim como a Mãe Terra, devem ser respeitadas e valorizadas dentro e fora de um território indígena, devido às suas potencialidades no que diz respeito ao equilíbrio cósmico.

Esses postulados, dentro de nossas análises, reforçam a tese de que precisamos urgentemente repensar qual o futuro que queremos para o planeta Terra e para os seus vindouros habitantes, sejam eles seres animados e/ou inanimados. Consequentemente, diante dos postulados supracitados, reforçamos a ideia discutida nesta pesquisa sobre a necessidade da decolonização dos corpos dentro do componente curricular Educação Física na perspectiva do Bem Viver.

4.3 A Educação Física e os desafios pedagógicos para a implantação da decolonialidade

“Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor”
(Paulo Freire, 2015, p. 72).

O que hoje denominamos Unidades Temáticas da Educação Física escolar é decorrente de inúmeras lutas travadas por pessoas insatisfeitas com o modelo de Educação Física trabalhado no Brasil, desde o período colonial. Desse modo, antes de escrever sobre as UTs, precisamos entender como a Educação Física chegou ao Brasil e, sobretudo, a sua trajetória e o seu papel diante do processo educacional que, por mais de 5 (cinco) séculos, serviu a um pequeno grupo de pessoas que se autodenominavam “civilizados”.

De acordo com os Parâmetros Curriculares de Educação Física – Ensino Fundamental e Médio (2013a), o Coletivo de autores (2012) e os Parâmetros Curriculares de Educação Física – Jovens e Adultos (2013b), a Educação Física escolar começou a ser implantada neste país dentro de uma ótica militar, seguida por uma perspectiva médica higienista, em que os médicos, inspirados nas produções europeias do século XIX, propagavam os exercícios “*gymnásticos*”

como meios de regenerar a raça, promover a saúde, a vontade e a energia para viver, entre outros fatores.

Segundo os Parâmetros Curriculares de Educação Física – Ensino Fundamental e Médio (2013a), no período colonial, os exercícios físicos, chamados de ginástica, eram praticados quase que exclusivamente como parte do treinamento fornecido pelo Exército e pela Marinha Imperial. Contudo, os médicos também defendiam a prática de exercícios para a educação civil. Nesse aspecto, segundo Cunha Junior (2003), o Colégio Pedro II, fundado em 1837 no Rio de Janeiro, então capital do Império Português no Brasil, ganhou destaque quando passou a oferecer uma educação diferenciada à elite daquele estado através da ginástica que era ministrada por militares ou professores civis sem instrução superior específica.

Na verdade, a Coroa Portuguesa que viera ao Brasil fugida do bloqueio continental imposto em 1808, pelo então Imperador Napoleão Bonaparte, já visava estabelecer, nas terras invadidas, os mesmos padrões de vida de Portugal e logo estabeleceu uma nova forma de pensar, agir e viver incompatível com o modo de vida dos povos originários. Salientamos que o conceito de “raça superior”, descrito por Quijano (2005), também estava presente nos exercícios físicos regidos no Colégio Pedro II; e esse modelo de ginástica foi, pouco a pouco, tomando forma em outras instituições de ensino voltadas para os filhos dos colonos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares de Educação Física – Jovens e Adultos (2013b), o militar Guilherme Luiz de Taube foi o primeiro professor de ginástica do Colégio Pedro II, que teria sido contratado em 1841 pelo Reitor Joaquim Caetano da Silva, que era médico com formação em Paris. Isso significa que a Educação Física, a exemplo de outras áreas de conhecimento que hoje temos nas grades curriculares das escolas brasileiras, foi introduzida em um modelo eurocêntrico pronto, cujos saberes oriundos dos movimentos corporais dos povos que aqui já existiam foram silenciados, muito embora saibamos que esses movimentos permaneceram vivos de forma intrínseca. Em outras palavras, o exercício físico foi inserido no Brasil para fortalecer e evidenciar os padrões de vida do colonizador e apagar a imagem do colonizado.

Ainda segundo os Parâmetros Curriculares de Educação Física – Ensino Fundamental e Médio (2013a), no ano de 1882, Ruy Barbosa defendeu a ginástica no currículo das escolas, alegando que o objetivo era formar pessoas com corpos fortes e preparados para uma possível guerra. À luz de Vago (2002), durante a Primeira República, a ginástica ainda apresentava um padrão médico-higienista e era a forma estabelecida nas escolas da época.

O Parecer 224 publicado na sessão de 12 de setembro de 1882, que tinha como relator o então deputado Ruy Barbosa, trouxe no seu art. 2º, § 29, instituiu os professores e professoras

de ginástica. As meninas por sua vez, diferentemente dos meninos, deveriam praticar atividades diversas, dentre elas a ginástica de calistenia. Descreve o Parecer sobre os cursos escolares:

“ IV. O curso da escola primaria elementar, que durará regulamente dois annos, comprehende: [...] j) Gymnastica. Para as meninas, especialmente calisthenia. [...] V. O curso da escola primaria média, que durará dois annos, comprehende: [...] k) Gymnastica. Calisthenia. VI. O curso da escola primaria superior que durará quatro annos, comprehende : [...] m) Gymnastica. Exercicios militares (para os alumnos). Calisthenia (para as alumnas)” (Barbosa, 1882, p. 357-358).

Soares e Góis Júnior (2011), descrevem que só na década de 1930, o presidente do Brasil, Getúlio Vargas, instituiu o método francês de exercício como oficial para ser seguido pelas escolas brasileiras. Posteriormente, no ano de 1939, a Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro) fundou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos com uma formação de 2 (dois) anos para civis. Assim, seus egressos foram os primeiros professores de Educação Física com nível superior no Brasil. É importante destacar que a metodologia de ensino desses profissionais ainda estava fundamentada nos moldes militar e médico-higienista europeu.

O estado de Pernambuco fundou, no ano de 1946, a segunda Escola Superior de Educação Física do Brasil, como afirmam Soares e Góis Júnior (2011), escola essa ligada à Universidade Federal de Pernambuco, também voltada para a elite da época. Para Bracht (1999), na passagem da década de 1930-1940, os esportes passaram a ter prioridade nas escolas brasileiras, ainda sob as influências europeias, que, naquele período, viam essas práticas como uma forma de mostrar a força e a destreza dos homens da nação.

É fato que essa influência esportiva — que no primeiro momento estava associada às Olimpíadas, ou melhor, à imagem de força e supremacia que se queria passar em plena Guerra Fria, no Brasil — foi aumentada nos anos 60 e 70, e os esportes passaram a ser o destaque do século XX. Naqueles anos, as políticas governamentais para essa área de conhecimento em pauta tinham como objetivo “engrandecer a pátria” e fazia-se “uma seleção de talentos” dentro de um modelo piramidal de “seleção de pessoas fortes dentre os fracos”, em que a exclusão começava no ambiente escolar, ou seja, pessoas de baixa estatura, muito magras ou obesas — na sua grande maioria, pessoas indígenas, pretas e pobres — não faziam parte da seleção de talentos.

Soares e Góis Júnior (2011) também relatam que, nos anos de chumbo da educação brasileira, os esportes eram o centro nas aulas de Educação Física escolar, tendo como principal objetivo a formação de atletas, por meio de um modelo piramidal. Concomitantemente, a Lei

nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que tinha como cerne a gradativa integração dos indígenas aos padrões colonizadores eurocêntricos, fez com que a cultura esportiva, principalmente do futebol, viesse a ser implantada nas escolas frequentadas pelos indígenas, contribuindo, mais uma vez, com o silenciamento das expressões corporais desses povos, ao ponto de naturalizarem o não natural, devido à imagem distorcida (Quijano, 2000).

Em resumo, a Educação Física escolar, até o final dos anos 1970 e início da redemocratização do nosso país, trabalhou em prol da colonialidade. É bem verdade que, nesse período de transição democrática, sugeriram, no final dos anos 70 e início dos anos 80 do século XX, novas concepções para o componente curricular aqui discutido. Assim, no cenário pedagógico nacional, foram difundidas concepções que geraram inúmeras abordagens e propostas curriculares, em que destacamos: abordagem Desenvolvimentista, abordagem Construtivista-interacionista, abordagem Sistêmica/Sociológica, abordagem da Promoção da Saúde e a Crítico-superadora (Darido, 1998; 2003).

De acordo com Darido (1998; 2003), a abordagem Desenvolvimentista visa o desenvolvimento da criança dentro das suas fases motoras e tem em Go Tani o seu principal representante. Fundamentada na psicologia, defende o desenvolvimento motor do estudante por meio da aquisição de habilidades motoras de acordo com a idade. Já a abordagem Construtivista-interacionista, defendida por João Batista Freire, tenta superar o Desenvolvimentismo pela educação através do movimento, em que o estudante irá aprender por meio do jogo. Essa abordagem tem base na psicologia de Jean Piaget e busca a fenomenologia com ênfase na psicogenética (esquemas corporais de assimilação e acomodação).

Ainda segundo Darido (1998; 2003), a abordagem Sistêmica/Sociológica integra o estudante à cultura corporal do movimento, sofre influências da sociologia e da filosofia e apresenta Mário Betti como principal defensor. Essa abordagem também apresenta o princípio da não exclusão e da diversidade do esporte (variabilidade), considerando o binômio corpo e movimento como meio e fim da Educação Física. Por sua vez, a abordagem da Promoção da Saúde tem Dartagnan Pinto Guedes como o maior representante. Nessa abordagem, o principal objetivo é promover crianças, adolescentes e adultos saudáveis por meio de metas para promoção da saúde, cujos esportes passariam a ser secundários nas escolas.

A abordagem Crítico-superadora, conforme as descrições de Darido (1998; 2003) e do Coletivo de Autores (2012), trata pedagogicamente da cultura corporal do movimento com uma visão marxista. Essa abordagem apresenta as seguintes características: diagnóstica, judicativa, teleológica. Nesse viés, a escola teria como função social ordenar reflexões pedagógicas para que os estudantes possam refletir sobre a sua realidade social. A abordagem Crítico-superadora

traz os conteúdos em forma de ciclos e é uma das referências para atual proposta curricular de Educação Física, no ensino fundamental e médio, utilizada no estado de Pernambuco.

É fato que, na década de 90 do século XX, o estado de Pernambuco adotou a abordagem Crítico-superadora mesmo sem apresentar estruturas físicas e humanas para a sua implantação. Essa abordagem foi apresentada em 1992 e incorporada em 1997 nos Parâmetros Curriculares Nacionais, revolucionando a visão da Educação Física no Brasil, visão esta que foi incorporada em outros estados e provocou inúmeras mudanças na Educação Física escolar, que, como herança da ditadura militar, estava vivendo o tecnicismo (Coletivo de autores, 2012).

De acordo o CEFEPPE – ensino fundamental (2019), na atualidade, a Educação Física escolar no estado de Pernambuco, em consonância com a BNCC (Brasil, 2017), que foi homologada em dezembro de 2017, está inserida na área de linguagem, sendo essa corporal; e tem como objeto de estudo, dentro do componente curricular, a cultura, a linguagem e as práticas corporais. Segundo o CEFEPPE (Pernambuco, 2019, p. 14), “ O Currículo de Pernambuco deve ser o documento referência para elaboração dos currículos municipais, propostas pedagógicas e projetos pedagógicos de todas as escolas das redes de ensino de Pernambuco ”. Para nós, essa determinação, até certo ponto, vai de encontro aos interesses indígenas, pois apresentam valores diversos.

Todavia, o CEFEPPE (Pernambuco, 2019, p. 259), discorre que, “ Nos últimos 30-40 anos, a prática pedagógica da Educação Física tem sofrido mudanças significativas em suas bases teórico-metodológicas; dado, principalmente, o advento das contribuições das ciências humanas e sociais frente às compreensões do, para o e sobre o corpo humano em movimento”. Dessa forma, acreditamos que essas mudanças precisam ser trabalhadas de forma mais efetiva na educação escolar indígena para que haja a decolonização dos corpos dentro do fazer indígena.

Na atual conjuntura, de acordo com o CEFEPPE (2019), voltado para o ensino fundamental anos iniciais e finais, a Educação Física deve ser trabalhada nas escolas públicas estaduais, por meio dos conteúdos e habilidades que são sugeridos aos professores/as e se materializam nas seguintes UTs: “Brincadeiras e Jogos, Esportes, Danças, Lutas, Ginásticas e Práticas Corporais de Aventuras” (Pernambuco, 2019, p. 261).

Ainda à luz do CEFEPPE (2019), essas UTs supracitadas também estão apresentadas como sugestões de aulas para todas as escolas estaduais e municipais do citado estado, não apenas para o ensino fundamental, ou seja, as UTs acompanham o componente curricular Educação Física também no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), porém, apresentando habilidades diferentes. Em outras palavras, cada ano letivo deverá vivenciar todas

as UTs, com seus respectivos objetos de conhecimento e habilidades específicas em forma de ciclos.

O CEFEPPE (2019, p. 261) relata que as brincadeiras e os jogos têm como “objetos de conhecimento: (1) Brinquedos, brincadeiras e jogos populares (subdividido em brinquedos e brincadeiras populares); e (2) Tipos de jogos (subdividido em: jogos sensoriais; jogos populares; jogos de salão; jogos eletrônicos; jogos teatrais; jogos cooperativos e jogos esportivos).” Esse mesmo documento afirma que a UT Brincadeiras e Jogos deve sofrer as influências dos diversos contextos e grupamentos sociais. Assim, acreditamos que os indígenas têm muito a contribuir com o componente curricular aqui discutido.

Para os esportes, o Currículo em questão tem como objetos de conhecimentos os saberes que incluem a história de cada esporte e as normas técnicas, os esportes individuais e coletivos com suas especificidades. Já para a ginástica, o referido documento objetiva os saberes que, como vimos, envolvem a história da ginástica, a ginástica e o desenvolvimento humano e as modalidades da ginástica, em que cada item carrega também as especificidades. Para as práticas corporais de aventuras, são vistas como objetos de conhecimento as “(1) Práticas corporais de aventura urbanas; e (2) Práticas corporais de aventura na natureza”. (Pernambuco, 2019, p. 262-263).

Acreditamos que todas as UTs, uma vez tensionadas dentro do pensamento de fronteira, poderão contribuir com a decolonialidade dos corpos e, por conseguinte, com o Bem Viver. No atual modelo do CEFEPPE (2019), certamente são as UTs Danças e Lutas as que mais dialogam, mesmo sendo de forma superficial, com as matrizes indígenas e africanas, conforme descreve o documento:

À Unidade Dança cabe [...] os seguintes objetos de conhecimento: (1) Danças do contexto comunitário e regional; (2) Danças do Brasil; (3) Danças de matriz indígena e africana; (4) Danças do mundo; (5) Danças urbanas e danças folclóricas regionais; e (6) Danças de salão, danças teatrais e dança contemporânea. Na Unidade Lutas, por sua vez, cabe o enfoque dos embates corporais caracterizados por situações de ataque e defesa corpo a corpo [...]. Nesse caso, seu ensino compreende os seguintes objetos de conhecimento: (1) Lutas do contexto comunitário e regional; (2) Lutas de matriz indígena e africana; (3) Lutas do Brasil; e (4) Lutas do mundo (Currículo de Pernambuco – ensino fundamental (2019, p. 262).

Em suma, muito embora a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco afirme que o CEFEPPE serve como parâmetros para os professores que atuam em sala, notamos que as matrizes indígenas, como também as matrizes africanas, precisam ser melhor trabalhadas no documento aqui estudado. Sendo assim, a nossa pesquisa busca possibilitar olhares outros sobre

os povos do estado de Pernambuco com possibilidade de extensão para outros povos. Lembramos que esses olhares só poderão entrar em prática se e somente se for do interesse desses povos.

É importante destacar a existência da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), cuja missão é a busca de uma educação escolar indígena que represente os interesses dos indígenas. De acordo com Oliveira (2021, p. 57), esse grupo de professores/as começou a se organizar no ano de 1999 na ocasião do Primeiro Encontro de Professores/as Indígenas de Pernambuco, na Aldeia Pé-de-Serra do povo Xukuru. Sabemos que, ao longo dos anos, a COPIPE vem se fortalecendo com a ajuda da formação de novos professores/as por meio do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE/CAA. Acreditamos que o fortalecimento da COPIPE, certamente, irá fortalecer os debates sobre a Educação Física escolar dentro das escolas indígenas do estado de Pernambuco.

4.3.1 Pensando o componente curricular

A história nos revela que o componente curricular Educação Física, que hoje faz parte do ensino fundamental e médio nas escolas indígenas e não indígenas, muito embora ainda não esteja nos cursos de pedagogia, veio para o Brasil com o nome ginástica, para ser ministrado, no Brasil Império e Velha República, apenas para os filhos dos invasores portugueses e brasileiros das classes privilegiadas (Brasil, 2013a). Contudo, na atualidade, esse componente curricular vem ganhando um espaço importante dentro e fora das escolas.

Como já colocado por nós, descolonizar/decolonizar os corpos é (res)gatar movimentos corporais, valores e costumes natos dos povos da Abya Yala, vivenciando na prática valores do Bem Viver. Quando nos referimos às escolas indígenas, percebemos que há espaços, dentro da perspectiva do Bem Viver, a partir dos seus postulados, onde a Educação Física poderá contribuir com a descolonização/decolonização dos corpos por meio da linguagem corporal dos povos indígenas.

Assim, cogitamos que os movimentos corporais, ou melhor, a linguagem corporal acima descrita, uma vez alinhada às atividades ligadas às práticas culturais de cada povo, pode beneficiar uma mudança paulatina e transformadora do pensamento colonizador introjetado por muitos indígenas em relação à educação dos corpos. Analisamos que essas tensões entre os movimentos corporais indígenas e os movimentos corporais da herança colonial precisam gerar pensamentos outros em prol das causas indígenas.

Nossas análises apontam que, possivelmente, existe uma estrutura pronta e ativa na Educação Física atual que, de certa forma, despreza a potência dos saberes indígenas. Com efeito, para que haja a decolonialidade dos corpos nas escolas indígenas, precisaremos de esforços coletivos por parte dos povos indígenas, esforços esses que recaem no âmbito de confrontos ideológicos, epistêmicos, pedagógicos, políticos e sociais. Isso implica também na necessidade de querer transformar as amarras coloniais em ações concretas que estejam voltadas para o Bem Viver.

Com efeito, para que a linguagem corporal possa beneficiar o que chamamos de descolonização dos corpos, faz-se necessário que primeiro venhamos a ocupar os espaços do sistema vigente para só então modificá-lo por dentro. Por isso, as escolas indígenas precisam primeiramente de professores/as que não apenas sejam indígenas, mas sobretudo estejam comprometidos com as causas indígenas que visem tensionar o modelo de educação vigente, que atende na atualidade os interesses do capitalismo neoliberal resultante da colonialidade.

Consequentemente, a luta dos povos originários passa pela educação escolar, na tentativa de (re)construir o modelo de educação posto pela colonialidade dentro das escolas indígenas, que foi imposto sem a participação direta dos seus representantes. Assim, fazer uso da desobediência epistêmica contra o modelo dominante constitui-se em “[...] desnaturalizar a classificação hierárquica que oculta, silencia e apaga as cosmovisões que não condizem com o modelo de referência” (Silva; Torres, 2019, p. 87).

Julgamos que a educação a nível superior dos professores/as seja necessária, devido à colonialidade do saber, poder e Ser, ainda presentes no cotidiano de muitos indígenas (Quijano, 2005; Walsh, 2008; Silva, I., 2021), como aqui já colocado. Em outras palavras, acreditamos que seja preciso primeiro descolonizar as mentes daqueles/as que irão contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula para que eles/as consigam construir com os estudantes caminhos outros, caminhos ligados ao Bem Viver.

Acosta (2015, p. 69) afirma que “ O Bem Viver é, por um lado, um caminho que deve ser imaginado para ser construído, mas que, por outro, já é uma realidade”. E quando tratamos de caminho, dentro do modelo de sociedade existente, não podemos deixar de tratar da educação escolar, seja ela indígena ou não, pois acreditamos que o futuro do planeta precisa ser (re)pensado dentro e fora das escolas.

Assim, o caminho a ser traçado, necessariamente, passa pela Educação Física, em que nos apropriamos de conceitos contidos no atual Currículo de Pernambuco, mais especificamente de termos técnicos como componente curricular Educação Física, UTs Esportes, Brincadeiras e Jogos, Práticas corporais de aventuras, Ginásticas, Lutas, Dança e dos

temas transversais, entre outros termos do citado Currículo, para sugerir formas de trabalho na Educação Física a partir dos postulados do Bem Viver.

Apesar de as UTs estarem em número reduzido e serem chamadas de temas da cultura corporal no RCNEI, este também irá participar das nossas contribuições para a decolonialidade dos corpos na Educação Física. Vale salientar que, no CEFEPÉ, as brincadeiras e os jogos aparecem de forma solta nas habilidades do terceiro, quarto e quinto anos. Já as danças e as lutas aparecem como conteúdos e habilidades, mas também de forma generalizada para os povos indígenas. Dessa forma, esperamos contribuir com a decolonialidade dos corpos com sugestões de práticas corporais ligadas aos postulados do Bem Viver.

Em linhas gerais, o componente em pauta apresenta-se como uma alternativa importante, no nosso ponto de vista pedagógico, para vivência de temas que estejam ligados ao Bem Viver, a partir dos postulados do Bem Viver de David Choquehuanca Céspedes, dentro da linha de tensão chamada Diferença Colonial, nas escolas indígenas e quiçá em escolas não indígenas, haja vista que o Bem Viver contém elementos que possivelmente poderão, com a ajuda das futuras gerações, modificar o modo capitalista neoliberal de pensar e de agir.

Feitosa (2012) e Lacerda e Feitosa (2015) também trazem contribuições que vão na linha do nosso pensamento ao afirmarem que a utopia pela busca do Bem Viver dos povos indígenas andinos não se trata de simplesmente copiá-los, mas tão somente de uma forma de retomada de forças para (re)construir um projeto de vida avesso às ideias neoliberais. Assim, desde que o Bem Viver não esteja vinculado às ideias nocivas do Norte Global, ele apresenta-se como um conceito aberto e passível de ressignificações. Sobre o Bem Viver frente às concepções do Norte Global, afirmam os autores:

Trata-se de alternativa concreta ao modelo neoliberal que submete a natureza aos interesses do capital, legitima a dominação dos países “centrais”, do “Norte” global, sobre os ditos “periféricos”, do “Sul” global, concentra riqueza nas mãos de poucos e amplia o fosso social que separa os ricos dos pobres (Lacerda; Feitosa, 2015, p. 19).

No RCNEI, embora difuso, há em parte uma perspectiva integrativa voltada às práticas que vivenciam os saberes ancestrais. Saberes esses que primam pela pluriétnicidade fundamentada em uma educação intercultural indígena, em que os povos originários ganham visibilidade sem renunciar aos seus valores e costumes ancestrais. Nesse sentido, a Educação Física escolar, principalmente dentro das escolas indígenas, apresenta-se como uma possibilidade de ligação das futuras gerações com o Bem Viver, cujos postulados descritos por

Céspedes (2010) poderão ser utilizados em sala de aula como introdução ao Bem Viver, não apenas dentro do componente curricular Educação Física, como nos demais componentes.

Contudo, para que o componente curricular Educação Física possa contribuir de forma efetiva, lembramos que se faz necessário pôr em prática a desobediência epistêmica (Mignolo, 2008a), objetivando com isso a decolonização dos corpos. Nessa perspectiva, as aulas teóricas e práticas de Educação Física precisam ser tensionadas dentro do pensamento de fronteira (Mignolo, 2008b, 2017), em que as UTs da Educação Física serão (re)pensadas e (re)direcionadas no sentido de gerar uma Diferença Colonial a favor da decolonialidade dos corpos.

Santos e Feitosa (2025), em um artigo voltado para o currículo, concluíram, nas suas análises, que a Educação Física dentro das escolas indígenas apresentou poucos avanços nos últimos anos no sentido da decolonização dos corpos. Diante dos fatos, possivelmente “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” (Santos; Feitosa, 2025, p.17).

Tomando como exemplo o estado de Pernambuco, sabemos que os esportes, principalmente o futebol, são praticados quase que de forma exclusiva na maioria das escolas indígenas. Porém, não apenas o RCNEI como também o CEFEPPE traz, dentro dos seus respectivos conteúdos, subsídios de trabalhos, sejam eles teóricos ou práticos, para que haja uma Educação Física diferenciada para os povos originários, em que suas práticas podem ser alinhadas aos postulados do Bem Viver. Importa dizer que, no caso do CEFEPPE e em determinadas partes do RCNEI, verificamos uma interculturalidade funcional (Walsh, 2009b).

Sabemos que os territórios indígenas localizados próximos às áreas urbanas e/ou com mais acesso à televisão e internet sofrem maior influência do sistema neoliberal. Nesse contexto, o futebol se tornou um desafio para os educadores/as físicos de escolas indígenas comprometidos com possíveis mudanças a favor da decolonialidade dos corpos e com ações que vão na linha do Bem Viver. Nesse caso, o futebol vendido pela mídia televisiva, escrita ou pela internet, desperta o imaginário dos indígenas para fama e riqueza.

Contudo, não podemos ignorar que o futebol já faz parte do cotidiano dos brasileiros e de muitos povos indígenas, isto é, abrange o interesse de homens e mulheres indígenas e não indígenas. No caso dos indígenas, muitos já estão participando de torneios locais e nacionais envolvendo o futebol. Muitos sonham com a profissionalização, visando a fama e o dinheiro

produzido pelo capitalismo exacerbado que destrói a lógica do Bem Viver e desperta em muitos indígenas valores oriundos da colonialidade.

Para nós, a Educação Física, uma vez munida do pensamento de fronteira advindo da Diferença Colonial, pode contribuir de forma positiva para demonstrar que o futebol e os demais esportes podem e devem existir nas escolas indígenas, desde que eles sejam transmitidos de forma lúdica e associados a jogos e brincadeiras próprios dos indígenas. Nesse caso, cogitamos que o professor/a de Educação Física precisará trabalhar de forma gradativa cada UT, dosando o seu limite de forma harmônica e tensionada.

É fato que esse mesmo futebol já apresenta, dentro de algumas etnias, sinais de decolonialidade, pois é praticado por homens e mulheres com objetivo principal de unir os povos por meio do esporte. O povo indígena Fulni-ô é um bom exemplo, pois o futebol praticado por esse povo, até então, não visa simplesmente a vitória, mas, acima de tudo, a interação coletiva entre eles e outros povos. Porém, pensamos que é preciso vigilância constante para não tornar o lúdico uma competição pelo capital econômico.

O próprio RCNEI reconhece que “a competitividade extremada e a falta de solidariedade, promovidas pelo predomínio dos esportes no currículo, constituiriam fatores indicativos de que a escola não é o lugar para se formarem campeões” (Brasil, 1998, p. 331). Esse mesmo Referencial questiona como as crianças indígenas podem vivenciar os esportes sem que elas se tornem pessoas extremamente competitivas e pouco sociais; e, entre outras conclusões, afirma que a ludicidade dentro das aulas certamente é o caminho.

[...] os esportes também trazem consigo alguns aspectos problemáticos. Certas avaliações preliminares na área da Educação Física indicam que, depois do contato sistemático com a sociedade envolvente, os esportes "dos brancos" passam a "substituir" os jogos indígenas tradicionais. [...] encontramos, em algumas comunidades indígenas, a atividade esportiva como motivo de desavenças [...] os mais velhos, por sua vez, tendem a acreditar que o gosto excessivo dos jovens por essas práticas mantém-nos afastados das atividades cerimoniais do grupo (Brasil, 1998, p. 324).

É fato que o futebol praticado por mulheres indígenas também vem crescendo de forma substancial no Brasil, o que para nós representa uma quebra do paradigma da colonialidade do ser. Lembramos que o futebol já foi um esporte proibido para mulheres, durante o governo do Presidente Getúlio Vargas. Contudo, pelos mesmos motivos que nos fizeram chamar a atenção para o futebol praticado pelos indígenas de gênero masculino, também reforçamos que o futebol feminino nas escolas indígenas precisa do lúdico dentro das aulas regulares em detrimento do tecnicismo.

Para fortalecer didaticamente os professores/as indígenas na busca pela decolonialidade, possivelmente precisaremos formar mais professores/as de Educação Física nas universidades em articulação com o curso de Licenciatura Intercultural e assegurar o controle das escolas a cada povo, para que os valores do Bem Viver sejam introduzidos em todos os componentes curriculares de forma natural e constante. Sobre essa temática, afirmam Silva e Azevedo (2004, p. 161): “[...] é preciso assegurar que os povos indígenas tenham o controle efetivo de suas escolas, caso contrário, as escolas continuarão a ser um desastre, ou, na melhor das hipóteses, uma ameaça potencial para estes povos”.

Assim, embora a Educação Física seja trabalhada na maioria das escolas como “a disciplina da bola”, pelos motivos elencados nesta pesquisa, acreditamos que é possível trabalhar o pensamento voltado para o Bem Viver a partir dos seus postulados, nas escolas indígenas e não indígenas, por meio do futebol e pelas UTs como um todo.

4.4 A Educação Física e os postulados do Bem Viver frente ao modelo de colonialidade vigente: olhares outros que tratam de possíveis contribuições para uma educação escolar indígena

“Além do banho de rio, podem ser consideradas formas indígenas de Educação Física: os ensinamentos e as práticas referentes à ornamentação e à pintura corporal, os ritos de iniciação (envolvendo resguardos, corridas, danças e cantos), as maneiras adequadas de confeccionar artefatos, plantar, caçar, pescar etc. [...] quaisquer atividades envolvendo transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo pertencem à área da Educação Física” (Brasil, 1998, p. 322).

Dentro dos postulados do Bem Viver, notamos que os 25 (vinte e cinco) podem ser utilizados pedagogicamente dentro de todas as UTs, a critério do professor/a. Todavia, em nossas análises, em termos práticos-pedagógicos, acreditamos que, nas aulas de Educação Física, **a UT Esportes, dentre eles, o futebol, poderá ser tensionada dentro dos postulados: priorizar a vida; obter acordos consensuados; aceitar as diferenças; respeitar as diferenças; retomar o Abya Yala; saber se comunicar; respeitar a mulher e no postulado viver bem e NÃO melhor.**

Tomamos, por exemplo, o postulado **obter acordos consensuados**. Para Céspedes (2010, p. 1), “Viver Bem é buscar o consenso entre todos, o que implica que mesmo que as pessoas tenham diferenças, na hora de dialogar se chegue a um ponto de neutralidade em que todas coincidam e não se provoquem conflitos”. Nesse sentido, o futebol praticado nas escolas indígenas não poderá passar do seu caráter lúdico, cujo professor/a, desde o primeiro chute da bola, irá mediar os possíveis conflitos, pois o perder ou ganhar o jogo jamais poderá ser o

objetivo final dessa prática esportiva. Para descolonizar o futebol, o professor/a poderá propor que os estudantes joguem em um determinado momento, com as mãos e com as outras partes do corpo, incluindo, para isso, rolamentos e saltos, tendo como referência a ludicidade nos movimentos.

Para que isso ocorra, os postulados **aceitar as diferenças e respeitar as diferenças** poderão ser vivenciados nas aulas, por exemplo: misturando a todo tempo os jogadores/as participantes entre os times de modo que determinado jogador/a tenha a oportunidade de jogar e fazer gol no time A ou B no mesmo jogo. Desse modo, acreditamos que a sensação de ganhar ou perder não fará mais sentido. Segundo Céspedes (2010, p. 2), “Viver Bem é respeitar as semelhanças e diferenças entre os seres que vivem no mesmo planeta”. Assim, jogar no time A e B o estudante considerado forte, mas também o considerado fraco/a; o obeso/a, mas também o magro/a; o pequeno/a, mas também o alto/a...

No **retomar o Abya Yala**, Céspedes (2010, p. 3) defende que “Viver bem é promover a união de todos os povos em uma grande família”. Nesse viés, as brigas durante as práticas esportivas nas escolas indígenas devem ser reprimidas antes das vias de fatos, isto é, no primeiro xingamento ao integrante da mesma equipe ou da equipe alheia, por exemplo, deverá ocorrer um pedido expresso de desculpas. No caso das crianças do 1º ao 6º ano, após o pedido de desculpas, acreditamos que o professor/a poderá sugerir às crianças um abraço mútuo.

Diante de todos os postulados do Bem Viver que podem ser utilizados nos esportes, possivelmente o postulado **viver bem e NÃO melhor** é o que merece maior destaque nas aulas. Para Céspedes (2010, p. 4), “Viver Bem é diferente de viver melhor, o que se relaciona com o capitalismo”. Em linhas gerais, permitir a competitividade exacerbada dentro dos esportes nas escolas indígenas, em certa medida, é contribuir com a possibilidade de formar futuros adultos, atletas ou não atletas, egoístas e individualistas que desprezam, via de regra, as necessidades do próximo, pois a meritocracia capitalista só irá valorizar e enriquecer “o melhor ou a melhor”.

Importa saber que os postulados citados dialogam diretamente com os esportes nas escolas indígenas urbanas ou não, pois poderão ser trabalhados inicialmente na sua forma lúdica, buscando a interação nas diversões coletivas, dentro do modelo já apresentado nesta pesquisa. Nessa lógica, os discentes não precisarão, necessariamente, competir uns contra os outros/as, mas podem na verdade jogar uns com os outros/as, tirando dos estudantes a obrigação de buscar a vitória a qualquer preço, a qualquer custo.

Observamos que a **UT Brincadeiras e Jogos** abre um leque de oportunidades para que os estudantes, sejam eles/as indígenas ou não, vivenciem os postulados do Bem Viver, por meio de elementos ligados ao meio ambiente, às relações interpessoais que visem o respeito ao

próximo e aos seres como um todo. Isso também se reflete na decolonialidade dos corpos, por meio da cultura corporal do movimento e dos modelos de subsistências desvinculados do modelo econômico capitalista.

Notamos que são, nas áreas urbanas, que, com muita frequência, encontramos escolas indígenas que já perderam todas as referências sobre jogos e brincadeiras próprias. Para esse público, certamente, a fim de que haja a implantação da **UT Brincadeiras e Jogos**, será necessária a incorporação de jogos e brincadeiras que estejam alinhados ao Bem Viver e que já estejam sendo vivenciados por outros povos indígenas.

O RCNEI oferece um exemplo que possivelmente pode ser copiado por todos os povos indígenas, a saber: a corrida com toras de buriti, que, na sua falta, poderá ser substituída por outra madeira ou objetos semelhantes. Avaliamos que os postulados **trabalhar em reciprocidade** e **saber se comunicar** são exemplos que podem contribuir com a UT ora descrita, pois, tanto o brincar como o jogar, trazem alegrias recíprocas e a comunicação entre os corpos por meio dos movimentos.

Notamos que essa UT, em meio aos ditos jogos populares, traz, ainda dentro do seu repertório de conteúdo, jogos e brincadeiras individuais e coletivas que convidam os estudantes a correrem, arremessarem, lançarem... Pensamos que, para essas brincadeiras e jogos, pode-se fazer uso de instrumentos indígenas, a exemplo da lança ou do arco e flecha (ainda utilizados) na sua execução e vivência, articulando essas atividades à UT Práticas corporais de aventura.

Sobre a **UT Práticas corporais de aventuras**, analisamos que os postulados **equilíbrio com a natureza**, **priorizar direitos cósmicos** e **retornar o Abya Yala** dialogam diretamente com as habilidades propostas para essa UT. Tomemos como exemplo o **retomar o Abya Yala**, em que os estudantes, em contato com a natureza, poderão desfrutar de uma aula extraclasse a partir da vivência real com a Mãe Terra. Lembramos que, no caso das aulas extraclasse, os professores/as precisarão, para além da autorização por escrito dos pais, de uma equipe de professores/as compatível com o número de estudantes; e sobretudo garantir a conservação do meio ambiente durante a execução da aula.

A **UT Lutas** possivelmente dialoga com o postulado **defender a identidade**, não impedindo que dialogue com outros postulados, como já dito no início desta seção. Esse postulado contém a potência de voltar aos saberes ancestrais, saberes dos guerreiros/as como **Canindé, rei dos Janduís**, cuja colonialidade tentou apagar a sua história chamando-o de “bárbaro”, assim como ocorreu com tantos outros heróis/nas indígenas que lutavam com armas ou sem armas em defesa dos territórios invadidos. Analisamos que a UT Lutas poderá trabalhar as histórias dos guerreiros/as indígenas e as práticas corporais de lutas indígenas propriamente

ditas (movimentos corporais de defesa e ataque). Ademais, a UT Lutas abre espaço para a valorização dos heróis/nas indígenas, a exemplo **Canindé**, em uma data específica.

A Unidade Temática Lutas precisa ser tensionada no sentido da valorização das lutas de origem indígena em detrimento das lutas de origem estrangeiras. Podemos citar como exemplo de lutas indígenas que poderão ser utilizadas de forma adaptada nas escolas indígenas o Huka-Huka, do alto Xingu; o Tarracá, do Maranhão, luta com a qual **o Rei Zulu** fez história; o Xondaro, dos povos Guaraní; a Luta do Maracá, também conhecida como “Derruba toco”, dos povos Pataxó de Minas Gerais e Bahia; o Oi’o/Iwo ou “luta de raízes”, do povo Xavantes do Mato Grosso e Kapi, conhecida como Huka-Huka feminino.

Contudo, reconhecemos que a implantação dessas lutas nas aulas de Educação Física, mais especificamente na UT Lutas, será facilitada em situações nas quais as referidas lutas se constituam parte daquela cultura ou seja fruto da troca de conhecimentos (aprendizagens) entre diferentes povos indígenas. Observamos, por exemplo, que, entre as lutas citadas, não há nenhuma específica dos povos de Pernambuco, o que não impede que elas sejam estudadas no aspecto histórico e cultural, independentemente de haver ou não as aulas práticas.

Outro potente movimento corporal que pode ser tensionado com o pensamento de fronteira (Mignolo, 2008b, 2017), para a decolonialidade dos corpos, encontra-se na **UT Ginásticas**. Defendemos essa ideia porque a ginástica faz parte, dentro dos nossos conhecimentos técnicos, da vida cotidiana, podendo ser de natureza competitiva ou não competitiva. Acreditamos que as ginásticas competitivas (artística, acrobática, de trampolim, rítmica, aeróbica) podem ser trabalhadas no viés lúdico dentro das escolas indígenas, observando a Diferença Colonial (Mignolo, 2020).

Para além dessa visão lúdica, sugerimos que as ginásticas competitivas sejam trabalhadas, apenas, na modalidade treinamento fora das aulas regulares. São as ginásticas não competitivas que irão preparar os corpos indígenas para o trabalho, pois proporcionam concentração, coordenação, agilidade, equilíbrio, força, flexibilidade. Analisamos que as ginásticas não competitivas que têm como primícia o cuidar do corpo dialogam diretamente com os postulados: **saber trabalhar; reincorporar a agricultura; saber se comunicar e saber dançar**.

No caso do **saber trabalhar e reincorporar a agricultura**, o preparo antecipado do corpo antes do início das atividades (trabalho de força, aquecimento e alongamento); o preparo do corpo durante o trabalho (postura correta do corpo para plantar e exercer outros trabalhos, com pausas para o descanso, alimentação e hidratação); e o preparo do corpo após o trabalho

(ginástica laboral para compensar os esforços dos movimentos repetitivos) são cabíveis dentro das aulas práticas de Educação Física (temas transversais), diante do manejo e cultivo da terra.

Talvez os cuidados citados para com o corpo justifiquem o pensamento de Céspedes (2010, p. 3) quando o autor afirma que “Viver Bem é considerar o trabalho como festa”. Afirma ainda o autor que o trabalho para subsistência está alinhado aos pensamentos ancestrais. Certamente, se os corpos indígenas forem utilizados em movimentos decoloniais, como o cultivo e manejo correto da terra, auxiliados pelas formas de ginásticas não competitivas, teremos pessoas mais ativas, portanto, **felizes**.

As danças, assim como as demais UTs também precisam das ginásticas não competitivas para o preparo, a manutenção e a reposição dos corpos, sejam esses indígenas ou não. O postulado **saber dançar** — que ora exige dos corpos movimentos corporais leves e, em outros momentos, movimentos corporais rápidos e precisos, em que o equilíbrio, a força, a flexibilidade e a concentração por vezes são requisitados —, nas nossas análises, precisa da UT Ginásticas para uma melhor *performance*, seja essa lúdica ou profissional.

Nessa ótica, a **UT Dança** se apresenta como um potente instrumento para a decolonialidade dos corpos e para ações voltadas para o Bem Viver, uma vez que vai ao encontro dos postulados **saber dançar, saber se comunicar e respeitar a mulher**. Importa saber que a dança transmite emoções, por meio dos movimentos corporais, sem que seja necessário o uso da fala.

Para Céspedes (2010, p. 2), “Viver Bem é saber dançar, não simplesmente saber bailar”. Isso implica em uma dança espontânea, em que os corpos se comuniquem por meio dos movimentos, havendo o respeito mútuo entre homem e mulher no querer e na forma de dançar. Pensamos que as danças indígenas podem ser trabalhadas ao longo do ano letivo nas escolas, pois elas também fazem referência à Mãe Terra, principalmente, após as colheitas.

No tocante ao estado de Pernambuco, o toré é certamente a dança que mais expressa, em seus movimentos, os elementos ligados aos saberes ancestrais e à cultura dos povos indígenas como um todo. Embora existam outras danças específicas de alguns povos, o toré se destaca por ser comum a todos os povos de Pernambuco, assim como de outros estados do Nordeste. Essa dança, representada pelo postulado **saber dançar**, visivelmente pode ser trabalhada na **UT Dança**.

Assim, o toré traduz a decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver, sendo essa dança sagrada para os povos indígenas. Notamos que as danças indígenas também estão sendo representadas no RCNEI (Brasil, 1998) e no atual CEFPEPE, sendo esse um importante ponto de aproximação entre os documentos.

No mais, o toré apresenta-se como um símbolo de luta, resistência e religiosidade. Oliveira (2021), na sua dissertação, relata ações praticadas pelos indígenas Xukuru do Ororubá, dentro e fora das escolas, ligadas à coletividade e ao respeito existente entre os indígenas. Sobre isso, afirma a autora:

Além da coletividade, o respeito é um princípio importante para a educação escolar Xukuru, que parte da compreensão da importância da/o outra/o, contribui para valorização e resulta no respeito. Por isso, tendo como base o PPP das escolas Xukuru (2005b), é possível afirmar que a escola deve contribuir para fortalecer o respeito as/aos toipes que são fontes de sabedoria, a Força Encantada, os Espaços Sagrados, os mistérios da natureza, o toré e rituais, a cultura, crenças e tradições, as lideranças, a organização sociopolítica do povo. Vale salientar que cada Xukuru vai aprendendo e praticando o respeito ao longo da vida, não apenas nos espaços escolares, mas para além deles (Oliveira, 2021, p. 76-77).

Diante do descrito, cogitamos que todas as UTs, uma vez tensionadas em favor dos corpos indígenas e do Bem Viver, irão favorecer de forma direta a saúde física e a descolonização das mentes dos estudantes indígenas. Observamos que a descolonização aqui proposta para a Educação Física também poderá ser utilizada nos temas transversais, cuja multidisciplinaridade irá envolver outras áreas de conhecimentos, possibilitando o exercício da interculturalidade, considerando os saberes indígenas.

Os temas transversais, muito embora não façam parte diretamente das UTs da Educação Física (Pernambuco, 2019), estão postos para serem trabalhados em todos os componentes curriculares/disciplinas. Dentro dos postulados do Bem Viver, analisamos que, de forma direta, os postulados **priorizar a vida; viver em complementaridade; priorizar direitos cósmicos; saber comer; saber beber; reincorporar a agricultura; não roubar e não mentir; proteger as sementes; escutar os anciãos e aproveitar a água** estão intimamente ligados aos temas transversais.

Segundo Céspedes (2010, p. 5), “Viver Bem é distribuir racionalmente a água e aproveitá-la de maneira correta”. Então, o postulado **aproveitar a água** está contido nos temas transversais e poderá ser trabalhado no sentido de que os estudantes indígenas compreendam que a água doce é um bem limitado quando não cuidado, pois está ligada diretamente à conservação das nascentes dos rios e da fauna e da flora como todo. Assim, dentro da Educação Física, o (re)plantio de mudas nativas, principalmente das matas ciliares das nascentes dos rios destruídas pelas ações humanas, poderão fazer parte, por exemplo, de uma gincana dentro dos jogos escolares.

Ainda em relação ao postulado **aproveitar a água**, para além do ensino do uso consciente da água, analisamos que ele nos convida a proporcionar aos discentes temas ligados ao meio ambiente, como a reciclagem do lixo produzido nas residências. Questões ligadas aos bens de consumo e aos modelos políticos e econômicos também podem ser trabalhados em sala, a saber: os perigos dos descartes irregulares de eletrodomésticos, plásticos/microplásticos e de medicamentos vencidos — um exemplo são os comprimidos de antibióticos que, por vezes, são jogados no vaso sanitário, onde todos contaminam severamente as águas.

Sobre os microplásticos, um ponto importante a ser alertado aos estudantes diz respeito aos peixes e, principalmente, às tartarugas marinhas, que, por vezes, morrem todos os anos vitimadas de plásticos; entre esses, os canudos plásticos que entram nas narinas e/ou na boca desses animais e, conseqüentemente, acabam morrendo sufocados ou intoxicados pelos resíduos dos microplásticos. Céspedes (2010), por meio do postulado **priorizar a vida**, defende ideias que contribuem com os nossos pensamentos sobre esses cuidados.

Lembramos que, nas áreas urbanas, o uso consciente da água requer maiores cuidados. Nesse sentido, os professores/as poderão fazer uso do postulado **viver em complementaridade** para orientar os estudantes quanto à necessidade do banho controlado; a não utilização da água das torneiras para lavar as calçadas; o conserto imediato de vazamentos existentes no sistema de distribuição de água das residências ou ruas, para evitar o desperdício; a importância do reaproveitamento da águas das chuvas; o descarte correto dos plásticos e medicamentos vencidos, citados no parágrafo anterior, entre outros cuidados, simples, porém eficazes.

O perigo dos alimentos transgênicos que modificam a ordem cósmica, uma vez que não sabemos como a Mãe Terra e os nossos corpos irão reagir a essas modificações, também podem ser trabalhados em sala dentro dos temas transversais. Assim, ao tratar do postulado **proteger as sementes**, Céspedes (2010, p. 4) afirma: “Viver Bem é proteger e guardar as sementes para que no futuro se evite o uso de produtos transgênicos”. Lembrando que, no viver em complementaridade, David Choquehuanca alerta que não devemos matar as plantas porque elas complementam as nossas vidas e são seres que merecem viver tanto quanto os seres humanos.

Os postulados **saber comer** e **saber beber** dialogam também com os temas transversais, pois eles ensinam aos estudantes os cuidados necessários para se ter uma boa saúde, haja vista que os alimentos industrializados e/ou ultraprocessados, frequentes nas casas e com certa frequência nas merendas dos estudantes, estão aumentando o número de crianças e adolescentes obesos/as, diabéticos/as, hipertensos/as... Importa dizer que, quando comemos e/ou oferecemos às crianças e aos adolescentes alimentos industrializados e/ou ultraprocessados, e mais recentemente os transgênicos, estamos correndo riscos de contrair doenças.

O postulado **saber beber**, dentro de nossa visão, também merece ser trabalhado nas escolas indígenas como tema transversal, pois, para além dos refrigerantes e sucos industrializados, sabemos que infelizmente muitos jovens estão consumindo e ficando dependentes de bebidas alcoólicas cada vez mais cedo. Nesse sentido, é preciso que as escolas indígenas, por meio do postulado **escutar os anciãos**, possam (re)aprender a comer e a beber alimentos saudáveis ao corpo, saudáveis à vida, que, na grande maioria, são procedentes da terra, ou melhor, da agricultura familiar.

Em relação aos bens de consumo trabalhados também nos temas transversais, pensamos que a Educação Física pode contribuir na tentativa de despertar em nossos estudantes o interesse pelos movimentos corporais, principalmente os decoloniais (ligados aos valores indígenas). Nesse momento, chamamos a atenção para o uso indiscriminado de aparelhos celulares pelas pessoas, sejam elas indígenas ou não. Importa relatar que estamos vivenciando uma epidemia tecnológica em que o afeto, a amor em si e a convivência física estão sendo substituídos pelo mundo virtual.

É notável que todas as UTs (Esportes, Danças, Brincadeiras e Jogos, Lutas, Ginástica e Práticas corporais de aventuras) poderão ser tensionadas no combate ao uso exacerbado do aparelho celular — embora sejam nítidos todos os benefícios dessa tecnologia, se utilizada de forma irresponsável, abre-se uma porta para as doenças psíquicas. Certamente, devido a esse perigo latente, o uso do aparelho celular nas escolas de todo Brasil passou a ser proibido por lei a partir de 2025, o que, a nosso ver, é uma medida acertada. Será que as escolas estão cumprindo a Lei nº 15.100/2025?

Quando relacionamos o uso irresponsável do aparelho celular aos povos indígenas, existe um agravante, pois a colonialidade do poder e do Ser (Quijano, 2005; Walsh, 2008; Silva, I., 2021) ilude as crianças, jovens e adultos indígenas a desejarem o modelo de vida do Norte Global através de aplicativos e sites de *digital influencers*. Constantemente, anciãos de várias etnias indígenas do estado de Pernambuco vêm se queixando do distanciamento de muitos indígenas, principalmente dos mais jovens, dos rituais tradicionais, e um dos motivos apontados é o uso indiscriminado do aparelho celular.

A esse último fato, chamamos de epistemicídio tecnológico, cujos “ensinamentos dos *influencers*” são, na verdade, para além da colonialidade do Ser, um modelo atual da educação bancária denunciada por Paulo Freire (2015), uma vez que os seguidores/as desses ou dessas *influencers* são induzidos/as e/ou manipulados/as a esquecerem os seus valores e origens e simplesmente tentarem imitar o modo de vida de uma pessoa totalmente estranha aos seus valores — modo de vida esse muitas das vezes encenados pelos seus produtores/as.

Silva, I. (2021, p. 75-76) nos convida a refletir melhor sobre a colonialidade do Ser ao afirmar: “Na inter-relação da Colonialidade do Poder e do Saber emerge a Colonialidade do Ser, que atua perversamente na construção ideológica, naturalizando a condição de inferioridade dos colonizados”. No caso da dependência excessiva da tecnologia, principalmente dos celulares, a condição de inferioridade do colonizado/a está na possibilidade latente do adoecimento dos corpos e das mentes, somado ao abandono dos valores da própria identidade ancestral.

Em resposta a um dos nossos questionamentos e diante do que foi exposto, nossas análises apontam que a Educação Física é capaz de contribuir com a decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver. Contudo, sabemos dos desafios, haja vista que esse componente curricular, como verificamos ao longo desta Dissertação, foi fruto de um modelo eurocêntrico e foi utilizado ao longo dos séculos como ferramenta opressora para a afirmação dos saberes do Norte Global frente a um desprezo dos movimentos corporais indígenas e dos saberes ancestrais ligados aos movimentos e à religiosidade dos povos originários.

Fundamentados em nossas análises, acreditamos que os 25 (vinte e cinco) postulados de David Choquehuanca Céspedes favorecem novos olhares, olhares esses que possivelmente podem ser incorporados em escolas indígenas e quiçá em escolas não indígenas da extensa Abya Yala. Dentro dessa construção analítica, observamos que os postulados revelam a essência do Bem Viver, que hoje infelizmente é utópica; todavia, em um passado não muito distante, fazia parte do cotidiano de todas as pessoas que viviam em função da *Pachamama*!

Sabemos que a escola reflete o modelo de vida que queremos para um determinado povo ou sociedade, por sua vez, os conhecimentos advindos das expressões e movimentos corporais, antes silenciados pelas facetas da colonialidade, na nossa visão, precisavam ser tensionados em conjunto com a Educação Física nas escolas indígenas, para gerarem saberes outros, saberes decoloniais aliados ao Bem Viver que se apresenta como uma alternativa às feridas coloniais.

Precisamos assumir que as escolas indígenas precisam também de uma Educação Física diferenciada, pelo contrário, estaremos sempre alimentando o sistema neoliberal e suas variantes, haja vista que esses sistemas primam pela “lei do mais forte”, pela corrida desleal de longa distância chamada meritocracia que possui pontos de partida diferentes para ricos e pobres. Ademais, nossas análises documentais apontam para a necessidade da formação de um currículo de Educação Física que valorize a decolonialidade dos corpos nas escolas indígenas, pois esse movimento irá favorecer a decolonização das mentes.

No caso específico da Educação Física, acreditamos que os postulados aqui apresentados possam ser mediadores da implantação da decolonização dos corpos na

perspectiva do Bem Viver, contribuindo dessa forma com o processo de (re)tomada. Acreditamos, ainda, que esse movimento provavelmente irá contribuir com a utopia descrita por Lacerda e Feitosa (2015), uma vez que os corpos indígenas antes silenciados por séculos hoje podem se expor, dentro de um projeto de vida chamado Bem Viver.

4.5 O corpo numa perspectiva decolonial: a experiência e as cosmologias/filosofias dos corpos indígenas

Pensar o corpo numa perspectiva decolonial é questionar as formas como “a modernidade ocidental” definiu, controlou e hierarquizou as existências corporais. Desde o processo de colonização das Américas, o corpo foi um dos principais alvos da violência colonial — nele se inscreveram as práticas de dominação, as políticas de evangelização distorcidas e as ideologias raciais que sustentaram a colonialidade do poder (Quijano, 2000). O corpo, sob a lógica “moderna e ocidental”, foi reduzido a um objeto, a uma entidade biológica separada do espírito, da natureza e da coletividade. Essa cisão — corpo *versus* alma, natureza *versus* cultura, razão *versus* emoção — estruturou o pensamento ocidental e serviu de base para a inferiorização de outros modos de existência.

Para os povos indígenas, essa separação é estranha. As cosmologias ameríndias concebem o corpo como parte de uma rede de relações que conecta humanos, não humanos, espíritos, territórios e ancestralidades. Como afirma Viveiros de Castro (1996), o corpo, no pensamento indígena, é mais do que uma estrutura biológica: é um modo de ser, um ponto de vista, uma forma de perceber e relacionar-se com o mundo. O corpo é o meio pelo qual se expressam as interações com o cosmos — é, portanto, uma categoria ontológica e relacional.

A partir dessa visão, compreende-se que o corpo indígena não é um corpo individualizado, mas coletivo. Ele não pertence apenas a si, mas à comunidade e ao território. O corpo é território de memória, de afeto e de cosmologia. Para Ailton Krenak (2019; 2022), nossos corpos não são isolados, eles possuem como extensão a terra. Dessa forma, a relação com o território não é simbólica, mas vital e também está relacionada com a nossa ancestralidade. Assim, a terra é corpo, e o corpo é terra — ambos formam uma continuidade que sustenta a vida e o sentido de pertencimento. Assim, desrespeitar o território é também violentar o corpo; degradar a floresta é ferir o próprio Ser.

As práticas corporais indígenas — como a pintura, o canto, a dança e os rituais — são formas de conhecimento e de comunicação com o mundo. A pintura corporal, por exemplo, não é mera ornamentação: ela carrega significados espirituais e identitários, marcando o corpo como

espaço de encontro entre o humano e o cósmico. Como lembra Kopenawa e Albert (2015), entre os Yanomami, o corpo pintado e adornado é também um corpo que fala, que expressa a vitalidade e o equilíbrio com os espíritos da floresta. O corpo é linguagem e pensamento; ele produz e transmite saberes.

A colonialidade, porém, tentou romper essa potência. A dominação europeia impôs aos corpos indígenas uma nova ordem simbólica: vestimentas para “cobrir a nudez”, catequese para “purificar a alma” e trabalho forçado para “disciplinar o corpo”. As políticas coloniais atuaram sobre o corpo como um campo de controle e subjugação. Como aponta Sueli Carneiro (2005), a colonialidade do corpo é também racial, pois estabelece hierarquias de valor entre corpos — corpos brancos, masculinos, europeus no topo; corpos indígenas e negros na base, marcados pela animalização e pela negação da humanidade.

A perspectiva decolonial, conforme autores como Walter Mignolo (2010) e Catherine Walsh (2009b), busca justamente romper com essa lógica, ao recuperar epistemologias e ontologias que foram silenciadas pela “modernidade colonial”. Descolonizar o corpo é relembrar que o corpo é também território de resistência, memória e reexistência. Nos movimentos indígenas contemporâneos, o corpo reaparece como espaço político: corpos em marcha, corpos que dançam, corpos pintados em protestos e rituais, corpos que avançam — todos afirmando outras formas de estar no mundo, de existir e de lutar.

Desse modo, compreender o corpo numa perspectiva decolonial significa reconhecer que os corpos indígenas são portadores de saberes e modos de existência que desafiam o paradigma ocidental da separação e da hierarquia. É entender que o corpo não é mero recipiente da vida, mas a própria vida em relação, em diálogo com o cosmos. O corpo indígena é um corpo que sente o território, que escuta a Mãe Terra, que se comunica com os espíritos. É um corpo político, espiritual e ecológico — um corpo que insiste em existir apesar das tentativas históricas de apagamento, (Feitosa, 2012).

(Re)encantar o corpo, como propõe Krenak (2019), é recuperar a dimensão sensível e relacional da existência. É decolonizar não apenas o pensamento, mas também o sentir, o habitar e o cuidar. Ao reconhecer o corpo como território e como saber, abrimos caminho para outras epistemologias — mais plurais, mais vivas, mais comprometidas com a continuidade da vida. O corpo, então, deixa de ser objeto de dominação e torna-se fonte de conhecimento, resistência e futuro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O maior medo do opressor é ser oprimido; e o seu maior sonho é que o oprimido se mantenha estático em meio à opressão” (Jeremias Santos, 2025, p.111)!

Nesta pesquisa, de cunho qualitativo, descritivo e documental, buscamos compreender como o ensino de Educação Física é apresentado no RCNEI, considerando-se a decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver. Embora o componente em pauta, dentro de nossas análises, tenha se apresentado difuso nas descrições do Referencial citado, compreendemos que ele representa um marco para os povos indígenas deste país, haja vista que esse documento, na sua apresentação, apesar das suas limitações, busca contribuir com práticas corporais que valorizam as culturas indígenas.

Nossa revisão de literatura demonstrou, considerando nossos descritores, que as pesquisas na área da educação referentes à Educação Física quanto à Educação Escolar Indígena ainda são incipientes. Quando nos referimos à decolonialidade dos corpos, à Educação Física e ao Bem Viver, as pesquisas são inexistentes. Por esse motivo, acreditamos que os nossos questionamentos poderão acrescentar elementos relevantes para a educação escolar indígena e para comunidade científica com um todo no que tange à decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver.

A partir das análises realizadas, constatamos que, no RCNEI e no CEFPEPE, há poucos elementos que contribuem com a decolonialidade dos corpos e com o Bem Viver. Apesar disso, essas duas propostas de ensino colaboraram com esta Dissertação, no sentido de avaliar o que já temos na área de Educação Física referente às escolas indígenas, para que possamos planejar melhor um possível currículo/práticas voltadas para a decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver. Lembramos que isso só será possível com a participação da comunidade; de modo especial, dos professores/as e das lideranças indígenas, para que, dentro de um processo democrático, possa produzir resultados.

Nesse sentido, à luz de nossas análises, entendemos que a COPIPE é uma força pulsante e atuante no estado de Pernambuco, com identidade própria e com características epistêmicas e pedagógicas para além da força política ativa no processo de (re)tomada dos territórios. Desse modo, cogitamos que a COPIPE seja capaz de promover, junto à Secretaria de Educação de Pernambuco, as possíveis mudanças no componente curricular Educação Física no que se diz respeito aos corpos e ao Bem Viver dentro das escolas indígenas.

No tocante aos aspectos decoloniais referentes aos cuidados com os corpos na perspectiva do Bem Viver, evidenciamos que a essência do Bem Viver em função da Mãe Terra está no equilíbrio cósmico entre a terra, os animais, a água, as pessoas e o planeta como um todo. Nesse sentido, a natureza, as pessoas e os demais seres estão interligados e são dependentes uns dos outros/as para que ocorra o dito equilíbrio. Ademais, verificamos, nas nossas análises, que o Bem Viver contém fatores reais e latentes da decolonialidade dos corpos dentro da sua concepção.

Sobre a Educação Física propriamente dita, compreendemos que ela pode, e muito, contribuir com a decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver. Identificamos que um dos possíveis caminhos para essa materialização é adaptação dos 25 (vinte e cinco) postulados de David Choquehuanca Céspedes às UTs e aos temas transversais existentes no atual CEFPE. Para isso, o pensamento de fronteira terá que estar alinhado ao Bem Viver e aos saberes indígenas como um todo, em detrimento da colonialidade que hoje tem como um forte representante o neoliberalismo.

Diante disso, acreditamos que esta Dissertação contribui com a problematização do componente curricular Educação Física, para que haja possíveis oportunidades de implantação de propostas de aulas diferenciadas para os corpos indígenas. Para isso, nos apropriamos do RCNEI, do CEFPE e principalmente dos postulados do Bem Viver de David Choquehuanca. Estes últimos possibilitaram olhares outros que, como dito anteriormente, são capazes de tensionar as UTs (Ginásticas, Brincadeiras e Jogos, Danças, Esportes, Lutas e as Práticas corporais de aventuras), juntamente com os temas transversais, na perspectiva do Bem Viver.

Nossos estudos também demonstraram que a Educação Física nas escolas indígenas é um dos prováveis caminhos capazes de provocar pequenas, todavia importantes, fissuras epistemológicas e, por conseguinte, econômicas no sistema vigente. Uma vez que não venha objetivar a seleção de talentos via esportivização e busque a decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver, esse componente curricular irá somar forças às lutas indígenas por uma educação específica e diferenciada voltada para os saberes ancestrais e para uma vida mais justa fundamentada no comunitarismo.

Com efeito, visando uma pequena, porém possível abertura para o comunitarismo, fundamentados na hermenêutica-dialética em uma visão crítica, entendemos que esses postulados, juntamente com outros textos sobre o Bem Viver, uma vez debatidos e aceitos pela comunidade escolar indígena, poderiam ser inseridos no trato pedagógico do componente curricular Educação Física ao longo de toda educação básica.

Buscando a decolonialidade dos corpos por meio dos movimentos corporais, verificamos que os 25 (vinte e cinco) postulados podem ser (re)pensados dentro da vivência das aulas de Educação Física diante de todas as UTs. No tocante aos esportes, dentre eles, o futebol, que é atravessado diretamente pelo neoliberalismo, poderá ser tensionado dentro dos postulados priorizar a vida; obter acordos consensuados; aceitar as diferenças; respeitar as diferenças; retomar o Abya Yala; saber se comunicar; respeitar a mulher e viver bem e NÃO melhor.

Ainda sobre a UT esporte, principalmente o futebol, cogitamos que o professor/a de Educação Física e demais professores/as precisarão formar equipes multidisciplinares para revelar a colonialidade existente no “futebol profissional, futebol arte”. Assim, a face neoliberal escondida no futebol, que é vendido pela mídia televisiva, deve ser passada em sala de aula de modo crítico, por meio de palestras, conversas, vídeos e debates para que os estudantes indígenas tenham a oportunidade de perceberem a realidade existente por traz das câmeras e das promessas fantasiosas da corrida desigual chamada meritocracia.

Assim, com base na Diferença Colonial, possivelmente a (des)construção do “sonho capitalista por meio da bola”, isto é, o processo de conscientização dos indígenas sobre as facetas da colonialidade através do futebol e do capitalismo neoliberal, há necessidade de novas estratégias de ensino, cujos professores/as de Educação Física precisam enfrentar dentro das escolas indígenas, uma vez que a mídia não mostra a total realidade do minucioso, desgastante, por vezes discriminatório e humilhante “processo seletivo de talentos” regido pelo tecnicismo neoliberal.

Nossa pesquisa observou que a UT Brincadeiras e Jogos, e alguns fundamentos da UT Ginástica, a saber: o rolar, o correr, o trepar, o saltar e o nadar, estão ligados fortemente a elementos associados ao meio ambiente. Nesse contexto, abre-se um leque de oportunidades para que a Educação Física propicie aos estudantes, sejam eles/as indígenas ou não, elementos do Bem Viver ligados à Mãe Terra. Lembramos que essa ligação também traz de forma intrínseca o respeito ao próximo e aos seres como um todo.

Nossa pesquisa percebeu que os postulados equilíbrio com a natureza; priorizar direitos cósmicos e retornar o Abya Yala dialogam diretamente com as habilidades propostas pela UT Práticas corporais de aventuras. Nessa UT, analisamos que os estudantes poderão desfrutar da natureza em aula extraclasse a partir da vivência real com a *Pachamama*. Vale salientar que, no caso das aulas extraclasse, os cuidados com a segurança e integridade física dos estudantes, e o respeito à Mãe Terra, precisam ser prioridade para os professores/as e equipe pedagógica como um todo.

Na UT Lutas, verificamos que poderá haver uma valorização do Ser indígena por meio do postulado defender a identidade. Nesse sentido, será necessário que os professores/as de Educação Física busquem trabalhar em sala, nas suas diversas formas (expositiva, audiovisual, escrita e prática) lutas indígenas dos diversos povos existentes no país. Isso não significa, necessariamente, que as outras lutas originadas no Brasil e no mundo não possam ser tensionadas em função dos corpos indígenas, uma vez que existem movimentos pertencentes às lutas alheias às indígenas, semelhantes aos movimentos de defesa e ataque das lutas indígenas. O contexto histórico das Lutas indígenas na defesa dos territórios, a exemplo a história do indígena **Canindé Rei dos Janduís**, também poderá ser trabalhado nessa UT.

No entanto, dentro das UTs avaliadas e sugeridas para as aulas de Educação Física nas escolas indígenas, dentro da UT Dança, o toré, possivelmente, é o símbolo maior da decolonialidade dos corpos dos povos indígenas de Pernambuco. Analisamos que o toré reporta à ancestralidade indígena, cujos corpos, por meio dos movimentos, fazem a mediação comunicacional entre as diferentes etnias existentes nesse estado. Para além da dança e da religiosidade, o toré pode ser considerado como componente epistêmico e de resistência política e social que busca, por meio da decolonialidade dos corpos, o reconhecimento dos povos indígenas e os seus direitos constitucionais.

Em outras palavras, o toré é o maior símbolo de luta e resistência epistêmica, política e social no processo de (re)tomada dos territórios. O toré é na verdade uma espécie de senha para conectar os indígenas ao visível; ao diferente que precisa ser aceito; à sua ancestralidade silenciada; à real identificação do Ser indígena na conexão integrada com a Mãe Terra; às suas vivências com e para o Bem Viver. Assim, analisamos que uma real contribuição da Educação Física para a dança, principalmente o toré, como para as demais UTs nas escolas indígenas, só será possível caso haja mudanças no componente curricular aqui pesquisado no sentido da decolonialidade dos corpos.

Lembramos que a Educação Física, dentro das escolas indígenas, precisa buscar a Diferença Colonial tensionada a seu favor, ou seja, o pensamento de fronteira deve gerar uma resultante positiva em prol das causas indígenas. Outrossim, sabemos que o processo de decolonialidade como um todo, que envolve a decolonialidade dos corpos na perspectiva para o Bem Viver, é utópico frente ao atual Sistema Capitalista Neoliberal. Entretanto, acreditamos que as pequenas conquistas (fissuras) devem ser provocadas dentro de um processo natural e constante de reivindicações e movimentações frente ao Sistema presente.

Em linhas gerais, as análises documentais demonstraram que o componente curricular Educação Física, infelizmente, foi e possivelmente ainda é, o componente curricular que faz

parte do rol daqueles em que a colonialidade do poder, saber e Ser mais se manifestam, dificultando o tensionamento na linha de fronteira onde há a ocorrência de diálogos interculturais com as práticas tradicionais indígenas de educação dos corpos, ou melhor, onde ocorre a decolonialidade dos corpos na perspectiva do Bem Viver!

Defendemos que as pesquisas voltadas para os povos indígenas possibilitam a (re)construção da história deste país a partir das narrativas dos povos que aqui já habitavam antes da invasão colonial, e que foram, por meio da colonialidade, subalternizados. Nessa perspectiva, compreendemos a importância do aumento de pesquisas voltadas para o componente curricular Educação Física dentro das escolas indígenas, uma vez que a movimentação dos corpos traduz uma linguagem própria que reflete o modelo de sociedade que vivemos e/ou almejamos.

Nossa Dissertação buscou somar forças, por meio do despertar, para a descolonização dos corpos, pois acreditamos que, uma vez descolonizados os corpos, iremos fortalecer as atuais e constantes lutas dos povos indígenas das diversas regiões da Pindorama em defesa dos seus territórios, que, embora assegurados pela Carta Magna de 1988, ainda estão em grande parcela ocupados por pessoas não indígenas devido às mazelas da colonialidade.

Em outras palavras, diante dos documentos analisados nesta pesquisa, por meio da hermenêutica-dialética com um viés crítico e decolonial, pensamos que seja necessária, a partir das fissuras criadas pela Diferença Colonial, a ocupação dos espaços — antes ocupados, apenas, pelos opressores/as — dos povos indígenas. Nesse sentido, a educação escolar indígena, dentro do nosso ponto de vista, torna-se cada vez mais importante no dito processo decolonizador utópico, haja vista que **precisamos primeiro descolonizar as mentes; descolonizar os corpos; descolonizar os espaços para (re)acender o Ser indígena. Em suma, é preciso dizer ao povo que AVANCE!**

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução, Tadeu Breda. Editora Elefante, 2015.
- ALENCAR, Joelma Cristina Parente Monteiro. Educação Escolar indígena Mebengôkre: entre processos de colonialidade e decolonialidade nas escolas Xikrin do Cateté. **41ª Reunião Nacional da ANPED**, Manaus-AM, out. 2023. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional> . Acessado em: 02 fev. 2024.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A política de educação escolar indígena**: limites e possibilidades da escola indígena. 2001. 82 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2001.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de educação intercultural da UFPE/CAA**. 2017. 225 p. Doutorado (Tese) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2017.
- ALMEIDA, Maria Mannuella Santos de. **Contribuições do PIBID Diversidade para a prática docente**: um olhar sobre as considerações de professoras indígenas de Pernambuco. 2021. 135 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco/CAA, Caruaru, 2021.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- ANPED. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional> . Acessado em: 20 jul. 2023.
- BARBOSA, Ruy. **Reforma do ensino primario**. Câmara dos Deputados, parecer 224. Sessão de 12 de setembro de 1882. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242356>. Acesso em: 25 Jun. 25.
- BANBIRRA, Vera Lúcia de Magalhães; ZACCUR, Edwiges. Uma casa de ensinar e aprender no extremo do Brasil. **35ª Reunião da ANPED**. Centro de Convenções do Hotel Armação, Porto de Galinhas -PE, 21 a 24 de out. 2012. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional> . Acessado em: 24 jul. 2023.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Ed. Vozes-RJ, 23ª edição, 1998. 153 p.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Caderno do CEDES (UNICAMP), Campinas, v. XIX n. 48, p. 69-88,1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em 19 Jul 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF; Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. **Lei Federal 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, Casa Civil, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%206.001%2C%20DE%2019,sobre%20o%20Estatuto%20do%20%C3%8Dndio.&text=Art.,e%20harmoniosamente%2C%20%C3%A0%20comunh%C3%A3o%20nacional. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. **Lei Nº 93.94, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 Jul. 2024.

BRASIL. **Lei Federal 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm . Acessado em: 26 maio 2024.

BRASIL. **Lei Federal 14.701, de 20 de outubro de 2023**. Regulamenta o art. 231 da Constituição Federal, para dispor sobre o reconhecimento, a demarcação, o uso e a gestão de terras indígenas; e altera as Leis ns. 11.460, de 21 de março de 2007, 4.132, de 10 de setembro de 1962, e 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Brasília, Casa Civil, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14701.htm . Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Lei Federal 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Disponível em : <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>. Acesso em Jul. 2025.

BRASIL. **Parecer CEB n.º 14, de 19 de outubro de 1999**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial, Brasília, 19-10-99, 1999. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial, Brasília, 17-11-99, Seção 1, p. 19, 1999. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/r_ceb_3.pdf . Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares de Educação Física - Ensino Fundamental e Médio**, 2013a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares de Educação Física – Jovens e Adultos**, 2013b.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005 339p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, Feusp, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 14 Ago. 2025.

CAVALCANTE, Heloisa Eneida. **Reunindo as forças do Ororubá: a escola no projeto de sociedade do povo Xukuru**. 2004. 155 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9890> . Acesso em: 02 Jul. 2025.

CECHINEL, A *et al.* Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. Criar Educação. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC**. Criciúma, SC, v. 5, n.1, p.1-7, jan./Jun., 2016.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 295-316, 2008.

CÉSPEDES, David Choquehuanca. **25 Postulados para entender o Bem Viver**. Entrevista do Ministro de relações exteriores da Bolívia David Choquehuanca, concedida em 23 fev. p. 1- 5, 2010. Disponível em: https://www.biodiversidadla.org/Principal/Prensa/Bolivia_25_postulados_para_entender_o_Viver_Bem . Acesso em: 11 mar 2025.

CIMI, Conselho indigenista missionário. **Documentário Horizonte Aberto: uma história dos 50 anos do Cimi**. Gravado em Luziânia, Goiás, 8 a 10 nov. 2022. 1 vídeo (33 min. 55s). Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=2FzjVVJaR2U> . Acesso em: 26 maio 2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012. 200 p.

CORDEIRO, Brenda Maria Alves; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. O brincar como prática pedagógica numa escola indígena de Dourados, MS. **41ª Reunião Nacional da ANPED**, Manaus-AM, out. 2023. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional> . Acesso em: 16 fev. 2024.

COSTA, Carolina Ponciano da. Povos indígenas e educação escolar: a produção de um programa de pós-graduação. **41ª Reunião Nacional da ANPED**, Manaus-AM, out. 2023. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional> . Acesso em: 17 fev. 2024.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando. Os exercícios gymnasticos no Collegio Imperial de Pedro Segundo (1841-1870). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 1, 2003.

DARIDO, S. C. Apresentação de análise das principais abordagens da Educação Física escolar. **Revista do Colégio brasileira de ciências do esporte**, 20(1), p. 58-66, Set. 1998.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: Questões e reflexões**. Rio de Janeiro, Editora Guanabara Koogan, 2003. 90 p.

DESCARTES, R. **Discurso sobre o método**. In: *Descartes*. São Paulo: Abril, 1980. (Os pensadores).

DIAS, Patrícia. Entrelaçamento em meio a currículo escolar indígena, colonialidade e interculturalidade. **38ª Reunião da ANPED**, UFMA – São Luís -MA, 01 a 05 de out. 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional> . Acesso em: 11 abr. 2024.

DUSSEL, Enrique, 1492; **O encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Conferências de Frankfurt. Tradução Jaime A. Clasen – Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 1993. 196 p.

DUSSEL, Enrique, Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado** – v. 31, 2016.

ESTERMAN, Joseph. **Filosofia Andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo**. 2 ed., La Paz: ISEAT, 2006. 369 p.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y Conocimientos de Outro Modo: el Programa de Investigación de Modernidad/Colonialidad Latinoamericano. **Tabula Rasa. Bogotá-Colombia**, v. 1, p. 51-86, enerodiciembre, 2003.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. Quotas, sim. Só quotas, não! Análise das ações afirmativas do tipo quotas para indígenas no Amazonas. **35ª Reunião da ANPED**, Centro de Convenções do Hotel Armação, Porto de Galinhas -PE, 21 a 24 de out. 2012. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional> . Acesso em: 14 jul. 2023.

FEITOSA, Saulo Ferreira, **Reflexão sobre o Bem Viver**. Entrevista concedida ao Conselho Indigenista Missionário, em novembro de 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1JZbXNbTt8L8aY4GnmLi85QnDU5aB-dvV/view?ts=68544d16>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FERREIRA, Bruno. Descolonizando a escola. **40ª Reunião da ANPED**, Universidade Federal do Pará, Belém do Pará- PA, set.-out. 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 15 jan. 2024.

FERREIRA, Diana Cíbele de Assis. **“Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores”**: educação escolar kambiwa e identidade étnica. 146 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco/CAA, Caruaru, 2018.

FILHO, José Mendes Fonteles. Interculturalidade, inclusão e inovação na formação de professores indígenas no Nordeste do Brasil. **38ª Reunião da ANPEd**, UFMA – São Luís - MA, 01 a 05 out. 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional> . Acesso em: 15 dez. 2023.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004. 408 p.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Pedagogia do Oprimido**. 59 ed. ver. E atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 256 p.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985 (Coleção Educação e Comunicação: v. 15).

GADAMER, H. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1999. 632 p.

GALINDO, Natally Araujo da Silva. “Índio tem que ser artiloso e não artista”: ensino da arte nas escolas Xukuru do Ororubá. 2021. 190 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco/CAA, Caruaru, 2021.

GALINDO, Natally Araujo da Silva; SALLES, Sandro Guimarães de. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO: NOVOS PARADIGMAS PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR OUTRA. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14 nº Especial, p. 638- 657, 2022.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. Editora S. A., 1989. 213 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 4 ed. E Atlas S.a. – São Paulo, 2002. 176 p.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v.26, n.2, 1995.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

HABERMAS, J. **Dialética e Hermenêutica**. São Paulo: L&PM, 1987. 136 p.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n. 44, p. 36-51, 2021.

JUNIOR, Martin Luther King. **Carta de um prisioneiro de Birmingham [King, Jr.]**. 1963, p.7. Disponível em: https://www.africa.upenn.edu/Articles_Gen/Letter_Birmingham.html. 16 Abr. 1963. Acesso em: 20 Jul. 2025.

KAWAKAMI, Érica Aparecida. Etnicizando o currículo: Notas a partir da presença indígena na universidade. **38ª Reunião da ANPEd**, UFMA – São Luís -MA, 01 a 05 out. 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional> . Acesso em: 15 dez. 2023.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 728 p.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 104 p.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 128 p.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Atas CIAIQ2015**. Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación, v. 2, p. 243-247, 2015.

LACERDA, Rosane Freire ; FEITOSA, Saulo Ferreira. Bem Viver: Projeto U-tópico e Decolonial. **Revista Interterritórios/Revista de Educação**, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL. v. 1/n.1, 2015.

LACERDA, Rosane Freire. A “Pedagogia Retomada”: uma contribuição das lutas emancipatórias dos povos indígenas no Brasil. **Revista Interterritórios – Revista de Educação**, v. 7, n. 3, p. 192-222, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/download/250069/38045>. Acesso em: 22 abr. 2025.

LEÃO, Rafaella Capela; MIRANDA, Marina Rodrigues. Filhos de peixe: identidades da educação indígena do povo Xikrin do Rio Bacajá. **41ª Reunião Nacional da ANPED**, Manaus-AM. out. 2023, Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 26 fev. 2024.

LIRA, Márcia Josanne de Oliveira; MARREIRO, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros; WEIGEL, Thelma Lima da Cunha. Professores Sateré-Mawé e materiais pedagógicos na luta por uma educação específica e diferenciada. **37ª Reunião da ANPED**, UFSC, Florianópolis – SC 02 a 08 out. 2015, Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acessado em: 17 nov. 2023.

MAAS, Martha Regina; FRITZEN, Maristela Pereira. Relações entre currículo e dimensões linguístico culturais em um contexto de língua minoritária. **37ª Reunião da ANPED UFSC**, Florianópolis – SC 02 a 08 out. 2015, Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la colonialidad del ser**: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Tradução de Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais Coimbra**, v 1, n 80, p. 71-114, mar, 2008.

MARTINS *et al.* – 1ª ed. **Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos**. Compilado por Paulo Henrique Martins...[et.al] – 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, p. 205-2015, 2014.

MATOS, Silvanira Gomes de. Sábios dos seus povos, qual o lugar ocupado pelos anciãos na educação escolar indígena? **41ª Reunião Nacional da ANPED**, Manaus-AM. out. 2023, Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MENDES, Adrião da Silva. **As enunciações da resolução Nº 5/12 e da BNCC nas disputas pelo campo discursivo da educação escolar indígena**. 2023 152 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco/CAA, Caruaru, 2023.

MIGNOLO, Walter D. **Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003. 456 p.

MIGNOLO, Walter D. **Epistemic disobedience: the de-colonial option and the meaning of identity in politics**. Gragoatá. Publicação do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, n.º 22 (jan./jun. 2007). p. 11- 41. Niterói: EdUFF, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008a.

MIGNOLO, Walter D. **Novas reflexões sobre a “Idéia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial**, Carderno CRH, Salvador, v.21. n. 53, p. 239-252, Maio/Ago. 2008b.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da descolonialidade**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010. 151 p.

MIGNOLO, Walter D. **Desafios decoloniais hoje**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1.ed. ver. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020. 482 p.

MIRANDA, Shirley Aparecida de, Educação escolar quilombola em Minas Gerais: Entre ausências e emergências. **34ª Reunião da ANPED**, Centro de Convenções de Natal-RN, 02 a 05 out. 2011. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MINAYO, Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira, orgs. **Caminhos do Pensamento: Epistemologia e método** [online], p. 13-14; 78-102. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1ª Edição, 2002. Criança, mulher e saúde collection. ISBN 978-85-7541-8. Available from SCIELO BOOKS . 2002. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 11 mar 2024.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2007. 108 p.

NOGUEIRA, Rosicreide Soares. **Nucleação e fechamento de escolas no campo no contexto do semiárido: vivências e resistências de comunidades camponesas no município de Sumé-PB**, 2023. 132 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco/CAA, Caruaru, 2023.

OLIVEIRA, Maria Roseane Cordeiro de; FEITOSA, Ferreira Saulo. Educa(ções) indígenas: territórios de identidades e espaços de (re)existências do povo Xukuru do Ororubá. **Revista Textura**, v.22 n.55 p. 103-121. Jul/set 2020.

OLIVEIRA, Maria Roseane Cordeiro de. **A prática pedagógica das/nas escolas Xukuru: encontros com a pedagogia decolonial na comunidade-escola**. 2021. 140 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco/CAA, Caruaru, 2021.

OLIVEIRA, Kelly. **Xicão Xukuru**. Bibliografia, estado, Pernambuco, etnia Xukuru. 1997. Disponível em: <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/xicao-xukuru/#:~:text=Quando%20eu%20comecei%20na%20luta,nascido%20em%20cima%20da%20serra>. Acesso em: 28 Jul 2025.

PAVAN, Ruth. Exclusão Social, escola (indígena¹) e currículo (intercultural²): As reflexões de acadêmicos (professores³) indígenas. **35ª Reunião da ANPED**, Centro de Convenções do Hotel Armação, Porto de Galinhas -PE, 21 a 24 de out. 2012. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PAES, Luciane Rocha; SANTOS, Rita Floramar Fernandes dos. Reflexões entre as novas sínteses teóricas e o diálogo intercultural na formação universitária dos povos indígenas . **40ª Reunião da Sociedade Brasileira de Física**. Universidade Federal do Pará, Belém do Pará-PA, set.-out. 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 15 mar 2024.

PEREIRA, Maria Dayane. **Educação na roda de capoeira e o enfrentamento da colonialidade do corpo da mulher: não somos sem o nosso corpo**. 2020. 347p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco/CAA, Caruaru, 2020.

PERNAMBUCO, **Decreto nº 24.628, de 12 de agosto de 2002**. Estabelece a estadualização do ensino indígena, no âmbito da educação básica, no sistema de ensino do estado de Pernambuco, e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pe/decreto-n-24628-2002-pernambuco-estabelece-a-estadualizacao-do-ensino-indigena-no-ambito-da-educacao-basica-no-sistema-de-ensino-do-estado-de-pernambuco-e-da-outras-providencias?r=p>. Acesso em : mai. 2025.

PERNAMBUCO, **Decreto nº 27854, de 25 de abril de 2005**. Dispõe sobre a criação de Escolas Indígenas no Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2811364831/decreto-27854-05-pe>. Acesso em: mai. 2025.

PERNAMBUCO, **Resolução CEE/PE nº 05, de 16 de novembro de 2004**. Define a Escola Indígena e dá outras providências. Disponível em: <https://www.cee.pe.gov.br/wp->

content/uploads/2015/08/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEE-PE-N%C2%BA-05-2004.pdf . Acesso em: jun. 2025.

PERNAMBUCO, Secretaria Estadual de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco – ensino fundamental**. Secretaria Executiva de desenvolvimento da Educação. Recife, 2019.

PERNAMBUCO. **Sistema de Informações da Educação de Pernambuco**. Recife, 2025. Disponível em: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/> . Acesso em: 11 Jul 2025.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões e territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba/PR, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Disponível em:< <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/16231>>. Acesso em: julho de 2025. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v20i0.16231>.

PUNTONI, Pedro. **A guerra dos Bárbaros: Povos indígenas e a Colonização do Sertão Nordeste do Brasil, 1650-1720**. São Paulo: Hucitec – Edusp, 2002. 323 p.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-sytemes research**, v.11, n.2,p. 342-386, 2000. 44 p.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In. **LANDER, E.(ed.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas, Buenos Aires: Clacso, p. 116 - 142, 2005.

SÁ, Luiz Carlos Barbosa de. **Tensões entre religiões e espiritualidade na educação escolar indígena do povo Pipipã**. 2020 143p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco/CAA, Caruaru, 2020.

SÁ, Luiz Carlos Barbosa de. Tensões entre religiões e espiritualidade na educação escolar indígena do povo Pipipã . **40ª Reunião da ANPED**, Universidade Federal do Pará, Belém do Pará- PA, set.-out. 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 78-90.

SANTAMARÍA, Ramiro Ávila. La Utopia Andina. In: BALDI, Cesar Augusto (Coord.) **Aprender desde o Sul: Novas constitucionalidades, Pluralismo Jurídico e Plurinacionalidade. Aprendendo desde o Sul**. Belo Horizonte: Fórum, 2015. p.141-178.

SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. Recontextualização dos princípios da educação escolar do campo, indígena e quilombola: uma olhar das epistemologias do Sul. **41ª Reunião Nacional da ANPED**, Manaus-AM. out. 2023, Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SANTOS, Claudio Eduardo Felix dos. **Uma Escola para “Formar Gerreiros”**: Professores e Professoras Indígenas e a Educação Escolar Indígena em Pernambuco. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SANTOS, Jeremias dos; FEITOSA, Saulo Ferreira. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS: um Estado da Arte dos últimos treze anos no GT 12 da ANPEd. V **Seminário Internacional CAFTe – Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias em Educação e XV Encontro Internacional de Formação de Professores e Estágio Curricular**. Jan. 2025.

SALLES, Sandro Guimarães de. Como Cera Branca: notas sobre a catequese e a educação dos povos indígenas, p. 11-30. **Educação, Estado e Diversidade histórias e cotidianos**. Curitiba CRV, v. 7, 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção memória da educação).

SCHLEIERMARCHER, F. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação**. Petrópolis: Vozes, 2000. 104 p.

SILVA, Jaqueline Barbosa da; SILVA, Fátima Aparecida. Formação, pesquisa e prática pedagógica dos/as professores/as indígenas em Pernambuco: ações e desafios no contexto do Pibid diversidade. **36ª Reunião da ANPEd**, Campus Samambaia/ UFG- Goiânia- Go, 29 set. a 02 out, 2013, 2013. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SILVA, Maria da Penha. **A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: uma estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira**. 2015 311p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco/CAA, Caruaru, 2015a.

SILVA, Maria da Penha. Identificações étnico-raciais: um estudo exploratório nas escolas municipais de Pesqueira/PE. **37ª Reunião da ANPEd**, UFSC, Florianópolis – SC, 02 a 08 out. 2015, Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. “ Escapulindo da base”: tradução e diferença na construção do documento curricular referencial da Bahia para a educação escolar indígena. **40ª Reunião da ANPEd**, Universidade Federal do Pará, Belém do Pará- PA, set.-out. 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SILVA, Isaias da. **Escola, território de direito**: expectativas da comunidade campestre sobre a escola com turmas multisseriadas do campo. 2021. 292 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco/CAA, Caruaru, 2021.

SILVA, Janssen Felipe da; TORRES, Denise Xavier. **Passos em direção a uma perspectiva Pós-Colonial de Avaliação da Aprendizagem**: fundamentos, planejamento e práticas. Linguagens Educação Sociedade - LES. Teresina. Ano 24, n. 24, maio/ago. 2019.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONS, Luis Donisete Benzi (org). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

SILVA, Alexandre Evangelista da. **Construindo o magistério indígena: desafios na educação do povo Xukuru em Pesqueira (Pernambuco)**. 2022 179 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco/CAA, Caruaru, 2022.

SILVA, Manuela Darc da. **Os desafios para o enfrentamento do racismo nas práticas docentes dos/as professores/as das escolas quilombolas: Sambaquim e Dambaquim do Riachão nos municípios de Cupira-PE e Panelas-PE**. 2022. 278 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco/CAA, Caruaru, 2022.

SILVA, Alcilene Bezerra da. **O Conselho Indigenista Missionário e o processo de constituição da educação escolar indígena em Pernambuco**. 2025. 128p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco/CAA, Caruaru, 2025.

SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; GÓIS JUNIOR, Edivaldo. **Educação Física Escolar: dilemas e práticas**. Salto para o Futuro/TV Escola. Ano XXI, Boletim 12, Setembro, Rio de Janeiro, 2011. 116 p.

SOARES, Heliano de Souza. Crianças indígenas em escolas não indígenas: um estudo em escolas da rede municipal de Parintins/AM. **41ª Reunião Nacional da ANPED**, Manaus-AM. out. 2023, Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SOUZA, Adria Simone Duarte de. Sentidos da interculturalidade nas políticas de currículo para professores indígenas. **40ª Reunião da ANPED**, Universidade Federal do Pará, Belém do Pará- PA, set.-out. 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SOUZA, Adria Simone Duarte de. Escrita autobiográfica sobre currículo e escola indígena. **41ª Reunião Nacional da ANPED**, Manaus-AM. out. 2023, Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 16 fev. 2024.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2010. 135p.

STEIN, E. Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre método e filosofia. In: **Dialética e Hermenêutica: Jürgen Habermas**. São Paulo: L&PM, 1987.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016.

TROQUEZ; Marta Coelho Castro; VIEGAS, Elis Regina dos Santos, A BNCC nas escolas indígenas do município de Dourados-MS. **40ª Reunião da ANPEd**, Universidade Federal do Pará, Belém do Pará- PA, set.-out. 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acessado em: 16 jan. 2024.

VAGO, Tarcisio Mauro. **Cultura escolar, cultivo de corpos**: educação physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906 a 1920). Bragança paulista: EDUSF, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio**. MANA 2 (2): p. 115-144, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/F5BtW5NF3KVT4NRnfM93pSs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 Ago. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político epistémicas de refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, n. 9, p. 131-154. 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía De-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. **Revista (entre palabras)**, n. 3, p. 1-29. 2009a.

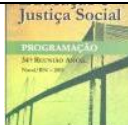
WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Abya-Yala, 2009b. 254 p.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANÑA, Jorge; TAPIA, Luís Mealla; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz, Bolivia Instituto: Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.


WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. Educação escolar indígena: Reflexões e conflitos contemporâneos à luz do Brasil. **38ª Reunião da ANPEd**, UFMA – São Luís -MA, 01 a 05 out. 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 15 dez. 2023.

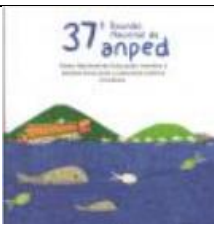
APÊNDICE A – EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NOS GTs 12 e 21 da ANPED (2011-2023)

Quadro 1 – Trabalhos da ANPED que dialogam com os nossos descritores (GTs 12 e 21)


REUNIÃO, DATA E LOCAL	GRUPO DE TRABALHO (GT) E NÚMERO DE TRABA- LHOS APRESEN- TADOS NO EVENTO	NÚME- ROS DE TRABA- LHOS QUE DIALO- GARAM COM O NOSSO TEMA E/OU DESCRI- TORES	DESCRIPTOR/ES ENCONTRA- DO/S OU APRO- XIMADO/S, E SÍNTESE DO TRABALHO APRESENTADO	INSTITUIÇÕES QUE PARTICIPA- RAM E APRESENTARAM OS TRABALHOS QUE DIALOGA- RAM COM UM OU MAIS DOS NOSSOS TEMAS E/OU DESCRITORES	TÍTULOS DOS TRABA- LHOS E AUTORES ENVOLVI- DOS QUE DIALO- GARAM COM O NOSSO TEMA E/OU DESCRI- TORES
 34ª Reunião da ANPED, 2 a 5 de outubro de 2011, Centro de Convenções de Natal-RN	GT12 (Currículo) – 29 (vinte e nove) trabalhos apresentados	0	0	0	0
	GT21 (Educação e Relações Étnico- raciais) – 30 (trinta) trabalhos apresentados	1	Descritor: Educação Escolar Indígena. O artigo discute, entre outros pontos, a efetivação de uma educação escolar indígena diferenciada. Aponta a necessidade de políticas públicas e verbas que venham a fortalecer os	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Título: Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. Autora: Shirley Aparecida de Miranda.


			interesses dos povos indígenas.		
REUNIÃO, DATA E LOCAL	GRUPO DE TRABALHO (GT) E NÚMERO DE TRABA- LHOS APRESEN- TADOS NO EVENTO	NÚMER OS DE TRABA- LHOS QUE DIALO- GARAM COM O NOSSO TEMA E/OU DESCRI- TORES	DESCRIPTOR/ES ENCONTRA- DO/S OU APRO- XIMADO/S, E SÍNTESE DO TRABALHO APRESENTADO	INSTITUIÇÕES QUE PARTICI- PARAM E APRESENTARAM OS TRABALHOS QUE DIALOGA- RAM COM UM OU MAIS DOS NOSSOS TEMAS E/OU DESCRITORES	TÍTULOS DOS TRABA- LHOS E AUTORES ENVOLVI- DOS QUE DIALO- GARAM COM O NOSSO TEMA E/OU DESCRI- TORES
 <p>35ª Reunião da ANPED, 21 a 24 de outubro de 2012, Centro de Convenções do Hotel Armação, Porto de Galinhas-PE</p>	GT12 (Currículo) – 15 (quinze) trabalhos apresentados	1	<p>Descritor: Educação Escolar Indígena.</p> <p>O artigo denuncia a exclusão dada pela cultura hegemônica aos valores dos povos indígenas. Aponta a necessidade de uma educação intercultural que venha a se opor ao sistema de educação colonizada.</p>	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Agência financiadora: CNPq	<p>Título: Exclusão social, escola (indígena) e currículo (intercultural): as reflexões de acadêmicos (professores) indígenas. Autora: Ruth Pavan.</p>
	21 (Educação e Relações Étnico-raciais) – 22 (vinte e dois) trabalhos apresentados	2	<p>Descritor: Educação Escolar Indígena.</p> <p>O artigo trata da importância das cotas para indígenas nas</p>	Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Agência	<p>Título: Quotas, sim. Só quotas, não! Análise das ações afirmativas do tipo quotas</p>

			<p>universidades, denunciando a quantidade ínfima de cotas voltadas para esse público.</p> <p>Descritor: Educação Escolar Indígena.</p> <p>O artigo descreve como o povo indígena Nokekoï vem trabalhando a educação escolar indígena voltada para o seu povo.</p>	<p>financiadora: CAPES</p> <p>Universidade Federal do Acre (UFAC) e Universidade Federal Fluminense (UFF).</p>	<p>para indígenas no Amazonas.</p> <p>Autor: Marcos André Ferreira Estácio.</p> <p>Título: Uma casa de Ensinar e aprender no extremo do Brasil.</p> <p>Autoras: Vera Lúcia de Magalhães Bambirra e Edwiges Zaccur.</p>
REUNIÃO, DATA E LOCAL	GRUPO DE TRABALHO (GT) E NÚMERO DE TRABALHOS APRESENTADOS NO EVENTO	NÚMEROS DE TRABALHOS QUE DIALOGARAM COM O NOSSO TEMA E/OU DESCRITORES	DESCRIPTOR/ES ENCONTRADO/S OU APROXIMADO/S, E SÍNTESE DO TRABALHO APRESENTADO	INSTITUIÇÕES QUE PARTICIPARAM E APRESENTARAM OS TRABALHOS QUE DIALOGARAM COM UM OU MAIS DOS NOSSOS TEMAS E/OU DESCRITORES	TÍTULOS DOS TRABALHOS E AUTORES ENVOLVIDOS QUE DIALOGARAM COM O NOSSO TEMA E/OU DESCRITORES
 <p>36ª Reunião da ANPED, 29 de</p>	GT 12 (Currículo) – 18 (dezoito) trabalhos apresentados	0	0	0	0

setembro a 2 de outubro de 2013, UFG/Campus Samambaia, Goiânia-GO					
	GT 21 (Educação e Relações Étnico-raciais) – 18 (dezoito) trabalhos apresentados	1	Descritor: Educação Escolar Indígena. O artigo discute a educação escolar indígena no estado de Pernambuco, no contexto de uma proposta educacional específica com diferenças voltadas para interculturalidade.	Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Agência financiadora: CAPES	Título: Formação, pesquisa e prática pedagógica dos/as professores/as indígenas em Pernambuco: ações e desafios no contexto do Pibid Diversidade. Autoras: Jaquelina Barbosa da Silva e Fátima Aparecida Silva.
REUNIÃO, DATA E LOCAL	GRUPO DE TRABALHO (GT) E NÚMERO DE TRABALHOS APRESENTADOS NO EVENTO	NÚMEROS DE TRABALHOS QUE DIALOGARAM COM O NOSSO TEMA E/OU DESCRITORES	DESCRIPTOR/ES ENCONTRADO/S OU APROXIMADO/S, E SÍNTESE DO TRABALHO APRESENTADO	INSTITUIÇÕES QUE PARTICIPARAM E APRESENTARAM OS TRABALHOS QUE DIALOGARAM COM UM OU MAIS DOS NOSSOS TEMAS E/OU DESCRITORES	TÍTULOS DOS TRABALHOS E AUTORES ENVOLVIDOS QUE DIALOGARAM COM O NOSSO TEMA E/OU DESCRITORES
	GT 12 (Currículo) – 27 (vinte e sete) trabalhos apresentados	1	Descritor: Educação Escolar Indígena. O trabalho aborda a educação	Universidade Regional de Blumenau (FURB). Agência financiadora: CAPES.	Título: Relações entre currículo e dimensões linguístico-culturais em

37ª Reunião da ANPEd, 2 a 8 de outubro de 2015, na UFSC, Florianópolis-SC			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.		um contexto de língua minoritária. Autoras: Martha Regina Maas e Maristela Pereira Fritzen.
GT 21 (Educação e Relações Étnico-raciais) – 29 (vinte e nove) trabalhos apresentados, sendo 23 (vinte e três) trabalhos aceitos e 6 (seis) excedentes	02		Descritor: Educação Escolar Indígena. O trabalho aborda a importância da valorização étnico-racial indígena por meio da educação escolar indígena, ou seja, trata da necessidade de trabalhar os saberes indígenas em sala de aula para gerar o autorreconhecimento.	Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA).	Título: Identificações étnico-raciais: Um estudo exploratório nas escolas municipais de Pesqueira/PE. Autora: Maria da Penha da Silva.
			Descritor: Educação Escolar Indígena. O trabalho aborda a importância dos profissionais indígenas na	Universidade Federal do Amazonas (UFAM).	Título: Professores Sateré-mawé e matérias pedagógicas na luta por uma educação


			formação da identidade do povo indígena no âmbito cultural, político e social. Também alerta para a necessidade de uma melhor preparação dos profissionais não indígenas para atuarem nas escolas do povo com materiais pedagógicos que reforcem a cultura indígena.		específica e diferenciada. Autoras: Márcia Josanne de Oliveira Lira, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel e Thelma Lima da Cunha Marreiro.
REUNIÃO, DATA E LOCAL	GRUPO DE TRABALHO (GT) E NÚMERO DE TRABALHOS APRESENTADOS NO EVENTO	NÚMEROS DE TRABALHOS QUE DIALOGAM COM O NOSSO TEMA E/OU DESCRIPTORES	DESCRIPTOR/ES ENCONTRA- DO/S OU APROXIMA- DO/S, E SÍNTESE DO TRABALHO APRESENTADO	INSTITUIÇÕES QUE PARTICI- PARAM E APRESENTARAM OS TRABALHOS QUE DIALOGAM COM UM OU MAIS DOS NOSSOS TEMAS E/OU DESCRIPTORES	TÍTULOS DOS TRABALHOS E AUTORES ENVOLVIDOS QUE DIALOGAM COM O NOSSO TEMA E/OU DESCRIPTORES
 <p>38ª Reunião da ANPED, 1 a 5 de outubro de 2017,</p>	GT 12 (Currículo) – 15 (quinze) trabalhos apresentados	2	<p>Descritor: Educação Escolar Indígena.</p> <p>O texto aborda a importância dos indígenas do povo Zoró tecerem o seu próprio</p>	<p>Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Agência financiadora: CAPES.</p>	<p>Título: Entrelaçamento em meio a currículo escolar indígena, colonialidade e interculturalidade.</p>

			formação de professores/as indígenas no Nordeste do Brasil, discutindo o conceito de interculturalidade no âmbito da educação escolar indígena do povo Tremembé.		indígenas no Nordeste do Brasil. Obs.: Trabalho excedente. Autor: José Mendes Fonteles Filho.
REUNIÃO, DATA E LOCAL	GRUPO DE TRABALHO (GT) E NÚMERO DE TRABALHOS APRESENTADOS NO EVENTO	NÚMEROS DE TRABALHOS QUE DIALOGARAM COM O NOSSO TEMA E/OU DESCRITORES	DESCRIPTOR/ES ENCONTRADO/S OU APROXIMADO/S, E SÍNTESE DO TRABALHO APRESENTADO	INSTITUIÇÕES QUE PARTICIPARAM E APRESENTARAM OS TRABALHOS QUE DIALOGARAM COM UM OU MAIS DOS NOSSOS TEMAS E/OU DESCRITORES	TÍTULOS DOS TRABALHOS E AUTORES ENVOLVIDOS QUE DIALOGARAM COM O NOSSO TEMA E/OU DESCRITORES
 <p>39ª Reunião da ANPED, 20 a 24 de outubro de 2019, na UFF, Niterói-RJ</p>	GT 12 (Currículo) – 23 (vinte e três) trabalhos apresentados, 4 (quatro) trabalhos não disponibilizados para download.	0	0	0	0

	GT 21 (Educação e Relações Étnico- raciais) – 23 (vinte e três) trabalhos apresenta- dos.	0	0	0	0
REUNIÃO, DATA E LOCAL	GRUPO DE TRABALHO (GT) E NÚMERO DE TRABA- LHOS APRESEN- TADOS NO EVENTO	NÚMER OS DE TRABA- LHOS QUE DIALO- GARAM COM O NOSSO TEMA E/OU DESCRI- TORES	DESCRIPTOR/ES ENCONTRA- DO/S OU APRO- XIMADO/S, E SÍNTESE DO TRABALHO APRESENTADO	INSTITUIÇÕES QUE PARTICI- PARAM E APRESENTARAM OS TRABALHOS QUE DIALO- GARAM COM UM OU MAIS DOS NOSSOS TEMAS E/OU DESCRITORES	TÍTULOS DOS TRABA- LHOS E AUTORES ENVOLVI- DOS QUE DIALO- GARAM COM O NOSSO TEMA E/OU DESCRI- TORES
 40ª Reunião da ANPEd, 7 de setembro a 13 de outubro de 2021 (programação prévia), 17 a 22 de outubro de 2021 (programação oficial), Universidade Federal do Pará,	GT 12 (Currí- culo) – 66 (sessenta e seis) trabalhos apresentados	2	Descritor: Educação Escolar Indígena. O 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	Universidade Estadual do Amazonas (UEA)	Título: Sentido da intercultural- dade nas políticas de currículo para professores indígenas. Autora: Adria Simone Duarte de Souza.

<p>Belém do Pará-PA. Reunião totalmente remota devido à pandemia de COVID-19. Os trabalhos foram feitos no formato de resumo expandido.</p>			<p>entrado em prática a partir de década de 1990.</p> <p>Descritor: Educação Escolar Indígena.</p> <p>O resumo trata da necessidade da produção de currículo voltado para a diferença para além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no tocante a 30 povos indígenas no estado da Bahia.</p>	<p>Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).</p>	<p>Título: “Escapulindo da base”: tradução e diferença na construção do documento curricular referencial da Bahia para a educação escolar indígena. Autor: Paulo de Tássio Borges da Silva.</p>
	<p>GT 21 (Educação e Relações Étnico-raciais) – 51 (cinquenta e um) trabalhos apresentados.</p>	<p>4</p>	<p>Descritores: Educação Escolar Indígena.</p> <p>O resumo trata do conflito existente entre professores indígenas evangélicos e os rituais indígenas garantidos pela Constituição de 1988. O trabalho também aponta para a possibilidade de a disciplina Educação Física contribuir, por</p>	<p>Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).</p>	<p>Título: Tensões entre religiões e espiritualidade na educação escolar indígena do povo Pipapã. Autor: Luiz Carlos Barbosa de Sá.</p>

			<p>meio da dança do toré, com a educação dos estudantes indígenas do povo Pipapã.</p> <p>Descritor: Educação Escolar Indígena.</p> <p>O trabalho aborda a necessidade de formação de políticas públicas que venha a contribuir com a decolonialidade em favor dos povos indígenas por meio de uma interculturalidade crítica.</p>	<p>Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Agências financiadoras: FAPEAM e CAPES.</p>	<p>Título: Reflexões entre as novas sínteses teóricas e o diálogo intercientífico na formação universitária dos povos indígenas.</p> <p>Obs.: O título foi escrito da forma que está acima.</p> <p>Autora: Rita Floramar Fernandes dos Santos e Luciane Rocha Paes.</p>
			<p>Descritor: Educação Escolar Indígena.</p> <p>O texto relata a luta do povo Kaingang, que busca a descolonização para não perder a sua história, cultura e seus hábitos.</p>	<p>Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FEUFRGS).</p>	<p>Título: Descoloni- zando a escola: Pensando novas possibilidades para a educação escolar indígena.</p> <p>Autor: Bruno Ferreira.</p>

			<p>Descritor: Educação Escolar Indígena.</p> <p>O resumo traz à tona o conteúdo da BNCC e a sua implantação no município de Dourados-MS nas escolas indígenas. Analisa como esse conteúdo tem sido utilizado nas escolas indígenas.</p>	<p>Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Fundação Universidade Federal de Grande Dourados (FUFGD).</p>	<p>Título: A BNCC nas escolas indígenas do município de Dourados-MS. Autoras: Marta Coelho Castro Troquez e Elis Regina dos Santos Veigas.</p>
REUNIÃO, DATA E LOCAL	GRUPO DE TRABALHO (GT) E NÚMERO DE TRABALHOS APRESENTADOS NO EVENTO	NÚMEROS DE TRABALHOS QUE DIALOGARAM COM O NOSSO TEMA E/OU DESCRITORES	DESCRIPTOR/ES ENCONTRADO/S OU APROXIMADO/S, E SÍNTESE DO TRABALHO APRESENTADO	INSTITUIÇÕES QUE PARTICIPARAM E APRESENTARAM OS TRABALHOS QUE DIALOGARAM COM UM OU MAIS DOS NOSSOS TEMAS E/OU DESCRITORES	TÍTULOS DOS TRABALHOS E AUTORES ENVOLVIDOS QUE DIALOGARAM COM O NOSSO TEMA E/OU DESCRITORES
 <p>41ª Reunião Nacional da ANPEd, 22 a 27 de outubro de</p>	GT 12 (Currículo) – 77 (setenta e sete) trabalhos apresentados	1	<p>Descritor: Educação Escolar Indígena.</p> <p>O trabalho confronta as cobranças normativas da Secretaria de Educação dadas pelas amarras</p>	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	<p>Título: Escrita autobiográfica sobre currículo e escola indígena. Obs.: O título foi registrado da forma apresentada como resumo da ANPEd.</p>

2023, Manaus-AM. Os trabalhos foram feitos no formato de resumo expandido.			coloniais com as vivências insalubres dos/as professores/as indígenas do Vale do Javari.		Autora: Adria Simone Duarte de Souza.
	GT 21 (Educação e Relações Étnico-raciais) – 46 (quarenta e seis) trabalhos apresentados.	7	<p>Descrição: Educação Escolar Indígena.</p> <p>O resumo trata das crianças indígenas matriculadas em escolas não indígenas. O trabalho tem como objetivo analisar se a formação dos professores da cidade de Parintins-AM os habilita para trabalhar com crianças indígenas em escolas não indígenas, sem violar os direitos garantido aos indígenas por Lei, no tocante a uma educação diferenciada.</p> <p>Descrição: Educação Escolar Indígena.</p> <p>O objetivo do trabalho foi analisar os</p>	<p>Universidade do Estado do Amazonas (UEA/PPGED), na cidade de Parintins-AM.</p> <p>Universidade Estadual do Pará (UEPA). Agência financiadora: Programa forma Pará/UEPA.</p>	<p>Título: Crianças indígenas em escolas não indígenas: um estudo em escolas da rede municipal de Parintins/AM.</p> <p>Autor: Heliano de Souza Soares</p> <p>Título: Educação escolar indígena Mëbengôkre: entre processo de</p>

		aspectos de colonialidade e de decolonialidade nas escolas indígenas do povo Xikrin do Cateté.			colonialidade e decolonialidade nas escolas Xikrin do Cateté. Autor: Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar.
		Descritor: Educação Escolar Indígena. O resumo analisa a educação indígena como fonte de memória.		Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e Universidade Federal do Pará (UFPA).	Título: Filhos de peixe: identidades da educação indígena do povo Xikrin do rio Bacajá. Autoras: Marina Rodrigues Miranda (UFSB) e Rafaella Capela Leão UFPA.
		Descritor: Educação Escolar Indígena. O resumo analisou a prática do brincar nos documentos oficiais e nas ações dos professores da educação infantil em uma escola		Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Agência Financiadora: CAPES.	Título: O brincar como prática pedagógica numa escola indígena de Dourados-MS. Autoras: Brenda Maria Alves Cordeiro e Marta Coelho

			<p>indígena de Dourado-MS. Foi verificado que o brincar indígena é pouco abordado nos documentos oficiais, embora ocorra fluentemente na escola pesquisada; porém, há desafios a serem superados.</p> <p>Descritor: Educação Escolar Indígena.</p> <p>O resumo expandido sistematiza o balanço dos últimos 10 (dez) anos de teses e dissertações do programa de pós-graduação da UFRRJ que trabalharam com a temática indígena.</p>		<p>Castro Troquez.</p>
			<p>Descritor: Educação Escolar Indígena.</p> <p>O resumo expandido analisa como os princípios</p>	<p>Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).</p> <p>Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).</p>	<p>Título: Povos indígenas e educação escolar: a produção de um programa de pós-graduação.</p> <p>Autora: Carolina Ponciano da Costa.</p> <p>Título: Recontextualização dos princípios da educação escolar do campo,</p>

			<p>da educação escolar do campo, indígena e quilombola são tratados nas pesquisas sobre recontextualização dos livros didáticos sobre a educação do campo, indígena e quilombola. O resumo denuncia o silenciamento e as resistências pelo reconhecimento, valorização e políticas específicas e diferenciadas que valorizem os modos de ser e produzir da educação do campo, indígena e quilombola.</p> <p>Descritor: Educação Escolar Indígena.</p> <p>O trabalho teve como objetivo analisar as contribuições dos anciãos na educação escolar indígena na prática educativa dos professores da</p>		<p>indígena e quilombola: um olhar das epistemologias do Sul.</p> <p>Autores: Janssen Felipe da Silva e Aline Renato dos Santos.</p>
			<p>Descritor: Educação Escolar Indígena.</p> <p>O trabalho teve como objetivo analisar as contribuições dos anciãos na educação escolar indígena na prática educativa dos professores da</p>	<p>Universidade do Estado do Amazonas (UEA)</p>	<p>Título: Sábios dos seus povos, qual o lugar ocupado pelos anciãos na educação escolar indígena?</p> <p>Autora: Silvanira Gomes de Matos.</p>

			comunidade Nova Esperança- Manaus, valorizando, desse modo, os conhecimentos dos anciões e contribuindo com a decolonialidade.		
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados disponibilizados pela ANPED. Disponível em: <https://anped.org.br/reunioes-nacionais/>.

APÊNDICE B – EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO REPOSITÓRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UFPE/CAA-PPGEduc (2013-2023)

Quadro 2 – Resultados encontrados no Repositório de Teses e Dissertações da UFPE/CAA – PPGEduc (2013-2023)

INSTITUIÇÃO DA PESQUISA	NÚMERO DE TRABALHOS PESQUISADOS NO REPOSITÓRIO	NÚMEROS DE TRABALHOS QUE DIALOGARAM COM O NOSSO TEMA E/OU DESCRITORES	DESCRIPTOR/ES ENCONTRADO/S, E SÍNTESE DO TRABALHO APRESENTADO	TÍTULOS DOS TRABALHOS, AUTOR/A DA UFPE/CAA E ANO DE PUBLICAÇÃO
UFPE/CAA	171	10	<p>Descritor: Educação Escolar Indígena.</p> <p>A dissertação teve como objetivo geral: “compreender as enunciações da Resolução Nº 5/12 e da BNCC nas disputas pelo campo discursivo da Educação Escolar Indígena.” A pesquisa afirma que há um conflito entre a citada resolução e a BNCC, pois a resolução está alinhada a um discurso intercultural e à BNCC, segundo o autor, que trata a educação escolar indígena dentro de uma visão neoliberal. O trabalho também denuncia a BNCC, no tocante à Educação Física voltada para aos povos indígenas, e</p>	<p>Título: As enunciações da resolução Nº 5/12 e da BNCC nas disputas pelo campo discursivo da educação escolar indígena.</p> <p>Autor: Adrião da Silva Mendes.</p> <p>Catalogado em: 2023.</p>

			essa apresenta-se de forma complementar, ou seja, não há uma educação diferenciada em prol desses povos.	
			<p>Descritor: Educação Escolar Indígena.</p> <p>A dissertação tenta compreender “quais os desafios didático-pedagógico para o enfrentamento do racismo nas práticas docentes dos/as professores/as de escolas quilombolas situados nos municipais de Panelas-PE e Cupira-PE.” O descritor educação escolar indígena entra por meio do detalhamento da Resolução nº 5/12.</p>	<p>Título: Os desafios para o enfrentamento do racismo nas práticas docentes dos/as professores/as das escolas quilombolas: Sambaquim e Dambaquim do Riachão nos municípios de Cupira-PE e Panelas-PE.</p> <p>Autora: Manuela Darc da Silva.</p> <p>Catalogado em: 2022.</p>
			<p>Descritor: Educação Escolar Indígena.</p> <p>A pesquisa problematiza as colaborações das duas gerações de professores/as (veteranos/as e novatos/as) no fortalecimento da identidade étnica do povo Xukuru do Ororubá. A disser-</p>	<p>Título: CONSTRUINDO O MAGISTÉRIO INDÍGENA: desafios na educação do povo Xukuru em Pesqueira (Pernambuco).</p> <p>Autor: Alexandre Evangelista da Silva.</p> <p>Catalogado em: 2022.</p>

			<p>tação buscou compreender quais as colaborações dos/as professores/as em prol do povo Xukuru no tocante ao fortalecimento dos interesses indígenas. Também buscou identificar, dentro do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Povo Xukuru (PPP Xukuru), quais características de fato representavam as lutas epistêmicas visando o fortalecimento da identidade Xukuru.</p>	
			<p>Descritores: Educação Escolar Indígena.</p> <p>A dissertação procura compreender as concepções dos/as professores/as indígenas de Pernambuco sobre o PIBID diversidade para a formação deles/as. O trabalho está pautado nos conceitos de Colonialismo, Colonialidade, interculturalidade, interepistemicidade</p>	<p>Título: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID DIVERSIDADE PARA A PRÁTICA DOCENTE: Um olhar sobre as considerações de Professoras Indígenas de Pernambuco. Autora: Maria Mannuella Santos de Almeida. Catalogado em: 2021.</p>

			<p>e Diferença Colonial.</p> <p>A dissertação descreve sobre os doze povos indígenas reconhecidos no estado de Pernambuco, levando em consideração a data da pesquisa. Além disso, comenta sobre o povo Fulni-ô e a sua luta para se firmar na Terra.</p>	
			<p>Descritor: Educação Escolar Indígena.</p> <p>A pesquisa está voltada para o ensino da Arte no território do povo Xukuru de Ororubá. Questiona se há ou não um processo de resistência e fortalecimento da identidade étnica e cultural do povo Xukuru de Ororubá por meio da Arte.</p>	<p>Título: “Índio tem que ser artioso e não artista”: ensino de arte nas escolas Xukuru do Ororubá.</p> <p>Autora: Natally Araujo da Silva Galindo.</p> <p>Catalogado em: 2021.</p>
			<p>Descritor: Educação Escolar Indígena.</p> <p>A dissertação teve como objetivo o estudo das práticas pedagógicas das/nas escolas Xukurus. Assim, buscou encontrar elementos de uma pedagogia</p>	<p>Título: A prática pedagógica das/nas escolas xukuru: encontros com a pedagogia decolonial na comunidade-escola.</p> <p>Autora: Maria Roseane Cordeiro de Oliveira.</p>

			<p>decolonial em prol do povo Xukuru. Diferencia a educação indígena e a educação escolar indígena. A autora conclui que existe, nas escolas Xukurus, uma pedagogia decolonial voltada para formação de guerreiros/as em três dimensões: espiritualidade, memória e coletividade, tornando, dessa forma, a educação Xukuru uma educação de política emancipatória.</p>	<p>Catalogado em: 2021.</p>
			<p>Descritor: Educação Escolar Indígena.</p> <p>A dissertação descreve a luta do povo Pipapã para descolonizar a educação escolar indígena. O autor relata os conflitos entre os indígenas e os representantes do modelo colonizador de escola. Descreve a educação escolar indígena e seus avanços após a Constituição de 1988 e da estadualização</p>	<p>Título: Tensões e possibilidades para a construção de uma educação escolar indígena específica e diferenciada do povo Pipapã.</p> <p>Autor: Luiz Carlos Barbosa de Sá.</p> <p>Catalogado em: 2020.</p>

			das escolas indígenas.	
			<p>Descritor: Decolonialidade do Corpo.</p> <p>A dissertação teve como questionamento “como os saberes ancestrais ensinados na roda de capoeira contribuem para o enfrentamento da colonialidade do corpo da mulher?”. O trabalho identificou os saberes dos ancestrais ensinados na roda da capoeira, cujas estratégias do mestre Bimba para promover a capoeira são apontadas nesse trabalho. A pesquisa ainda aborda a possibilidade de a capoeira ser trabalhada como emancipação da mulher contra a colonialidade do corpo.</p>	<p>Título: Educação na roda de capoeira e o enfrentamento da colonialidade do corpo da mulher: não somos sem o nosso corpo.</p> <p>Autora: Maria Dayane Pereira</p> <p>Catalogado em: 2020.</p>
			<p>Descritor: Educação Escolar Indígena.</p> <p>A dissertação está voltada para o povo Kambiwá. Discute a educação escolar indígena no estado de Pernambuco a partir da Constituição de 1988,</p>	<p>Título: “Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores”: educação escolar Kambiwá e identidade étnica.</p> <p>Autora: Diana Cibele da Assis Ferreira.</p>

			mais precisamente, por meio da COPIPE, com suas dificuldades e lutas por uma educação escolar indígena específica.	Catalogado em: 2018.
			<p>Descritor: Educação Escolar Indígena.</p> <p>A dissertação discorre sobre o povo indígena Xukuru do Ororubá. Buscou “compreender as práticas curriculares docentes acerca da temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Pesqueira”. A dissertação, nesse sentido, analisou os documentos curriculares e as práticas docentes que fossem ao encontro de uma educação escolar indígena pautada na Lei nº 10.645/2008.</p>	<p>Título: A temática indígena nos anos iniciais do ensino Fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira/PE.</p> <p>Autora: Maria da Penha da Silva.</p> <p>Catalogado em: 2015.</p>

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados disponibilizados pela <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/301?offset=20>.