



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES - IEFES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM
REDE NACIONAL - PROEF

JOÃO PAULO DE OLIVEIRA RANGEL

PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NO CARIRI CEARENSE

FORTALEZA
2026

JOÃO PAULO DE OLIVEIRA RANGEL

PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NO CARIRI CEARENSE

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Educação
Física em Rede Nacional – ProEF da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial para a obtenção do Título
de Mestre em Educação Física. Área de
Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Arlene Stephanie
Menezes Pereira Pinto

FORTALEZA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- R154p Rangel, João Paulo de Oliveira.
Práticas Corporais Indígenas no ensino fundamental : uma análise da aplicação da Lei nº 11.645/08 nas aulas de Educação Física no Cariri cearense / João Paulo de Oliveira Rangel.
– 2026.
145 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Educação Física e Esportes, Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Fortaleza, 2026.
Orientação: Prof. Dr. Arliene Stephanie Menezes Pereira Pinto.
1. Lei nº 11.645/08. 2. Práticas Corporais Indígenas. 3. Educação Física Escolar. 4. Cariri cearense. I. Título.

CDD 790

JOÃO PAULO DE OLIVEIRA RANGEL

PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NO CARIRI CEARENSE

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Educação
Física em Rede Nacional – ProEF da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial para a obtenção do Título
de Mestre em Educação Física. Área de
Concentração: Educação Física Escolar.

Aprovada em: 23/01/2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Arliene Stephanie Menezes Pereira Pinto (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Daniel Pinto Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Gabriela Nobre Bins
Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED-POA)

À minha família, aos professores e professoras que acreditam na força da educação antirracista, crítica e inclusiva, aos povos indígenas Kariri do Ceará que resistem e lutam diariamente.

AGRADECIMENTOS

O meu caminho não ando sozinho...

Na jornada da vida ninguém avança só, a presença de um Ser como força da natureza e uma base que sustente e seja a motivação para o enfrentamento dos empecilhos é indispensável. Essa força que sustenta chamo de Deus, um Ser que me prega muitas dúvidas, mas a quem recorro e me apego.

A minha base é minha família, comandada por Dona Maria Noêmia, minha mãe, meu coração fora do peito, meu combustível quando penso que não vou conseguir, ela que já enfrentou as adversidades da vida sem fraquejar, não sei como, talvez seja essa incógnita o maior motivo de orgulho da mulher que és, que como diz o ditado “fez das tripas coração” para que eu chegasse até aqui. Sempre serei grato.

À Seu Francisco (Chico), meu pai, um homem que expressa uma simplicidade e honestidade louvável, mesmo sem estudos, sempre teve o entendimento com minha mãe que estudar seria a herança que eles podiam me oferecer.

Aos meus irmãos, Fernanda, Renata e Robson, que vibram e comemoram minhas conquistas como se fossem deles, afinal, também são deles. E Laura, minha sobrinha, minha afilhada, meu xodó, meu riso fácil. Morar a mais de 400 km de distância de vocês é a pior parte desse capítulo da minha vida, a saudade maltrata.

À João Eudes, a pessoa que acompanhou diariamente os momentos de frustração, de esgotamento, mas também os de alegria. Aconselhou, acolheu, acalmou e abraçou quando necessitei, um suporte essencial para continuar.

À Samara, Guilherme, Lucas, Igor, Leonardo, Wendell, Epaminondas e Rosângela, pessoas essas que ao longo desses dois anos foram os amigos que acompanharam de mais perto esse percurso. Compreenderam e respeitaram as ausências e acolheram quando precisei.

Aos colegas da turma 5 do ProEF, polo da Universidade Federal do Ceará - UFC, Layanny, Emanuel, Wellerson, Lucas, Sérgio, Valberson, Roneyberto, Danilo, Rômulo, Rafael, Jonathan, Bruno, Israel e Eliakim, que durante o período do mestrado serviram de suporte, apoio e incentivo um para o outro até o fim.

Aos amigos e colegas de trabalho que se sensibilizaram com a rotina exaustiva de trabalho e estudo que passei, sendo flexíveis para trocas de horários para que eu pudesse estar presente em algumas atividades do mestrado, além de motivarem e aconselharem nos dias mais difíceis a continuar a caminhar.

Às Secretarias Municipais de Educação de Barbalha - CE e Juazeiro do Norte - CE por possibilitarem a realização desta pesquisa em suas redes de ensino. Como também aos professores e professoras de Educação Física destes municípios participantes da pesquisa, que sem as suas colaborações não seria possível a sua realização.

Aos meus professores e professoras do ProEF/UFC, Eduardo Vinícius Mota e Silva, Maria Eleni Henrique da Silva, Elisabete dos Santos Freire, Willian Lazaretti da Conceição, Fidel Machado de Castro Silva, Samara Moura Barreto, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto e Luciano Nascimento Corsino que conduziram momentos formativos e reflexivos no ato de ser professor-pesquisador.

À banca examinadora composta pelo professor Daniel Pinto Gomes e pela professora Gabriela Nobre Bins, que de forma sincera e leve, contribuíram consideravelmente para os rumos do meu trabalho, com apontamentos, alguns “nós desatados” e com ponto a ponto “costurado” até chegar à versão final deste trabalho.

Agradeço a professora Arliene Stephanie Menezes Pereira Pinto, que além de ser minha referência no ato de “professorar” é a minha orientadora, foi/é uma luz na minha caminhada acadêmica, que de forma acolhedora e paciente, conduziu a realização deste trabalho com maestria, ouviu, compreendeu, cobrou, sugeriu e não soltou a minha mão, que sorte a minha em tê-la caminhando comigo nessa jornada.

Aos leitores que dedicam o seu tempo para a apreciação deste trabalho, deixo os meus agradecimentos.

“A vida aqui só é ruim
Quando não chove no chão
Mas se chover dá de tudo
Fartura tem de porção

Tomara que chova logo
Tomara, meu Deus, tomara
Só deixo meu Cariri
No último pau-de-arara [...]”
(Venâncio Corumbá; José Guimarães,
1956).

RESUMO

O presente estudo analisa as práticas corporais indígenas na Educação Física Escolar, no contexto da implementação da Lei nº 11.645/08. A investigação partiu do seguinte questionamento: a referida Lei está sendo efetivada nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de Educação Física da Região do Cariri-CE? A hipótese assumida é a de que as práticas corporais indígenas constituem objetos de conhecimento presentes no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem desses docentes. Desse modo, o objetivo geral é analisar se tais práticas estão sendo tematizadas nas aulas de Educação Física das escolas públicas de ensino fundamental da região caririense, dos municípios de Barbalha e Juazeiro do Norte.

A pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem mista, integrando dados quantitativos e qualitativos. Como instrumento de coleta, utilizou-se um questionário via *Google Forms*, com posterior análise descritiva dos dados. Participaram do estudo professores(as) de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental das redes municipais de Juazeiro do Norte e Barbalha, no Ceará. Como recurso educacional, implementou-se uma proposta formativa antirracista na perspectiva indígena, estruturada em dois momentos: o primeiro, teórico, focado na contextualização histórica, política e cultural crítica; e o segundo, prático, com vivências de jogos, brincadeiras, lutas e danças indígenas. Tal recurso configurou-se como uma via de aproximação dos docentes com a temática, incentivando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que fomentem o debate sobre as relações étnico-raciais, especificamente dos povos indígenas, servindo também como guia para formações continuadas. Os resultados, obtidos a partir de 32 professores(as) de Barbalha e Juazeiro do Norte, evidenciaram que os saberes indígenas são abordados pela maioria apenas em datas comemorativas. As principais barreiras apontadas foram a falta de conhecimento prévio e a ausência de formação específica. Conclui-se destacando a urgência de mudanças nos currículos de Educação Física, tanto na formação inicial quanto na continuada, promovidas pelas esferas governamentais. Tais reformulações são essenciais para romper com práticas eurocêntricas e consolidar uma educação antirracista e intercultural.

Palavras-chave: lei nº 11.645/08; práticas corporais indígenas; educação física escolar; cariri cearense.

ABSTRACT

This study examines Indigenous bodily practices within School Physical Education regarding the implementation of Law No. 11.645/08. The investigation centered on the following inquiry: Is the aforementioned law being enacted in the pedagogical practices of Physical Education teachers in the cariri region, Ceará? It is hypothesized that Indigenous bodily practices represent objects of knowledge integrated into the daily teaching-learning routines of these educators. Therefore, the general objective is to analyze whether such practices are being addressed in Physical Education classes in public elementary schools in the cariri region, specifically in the municipalities of Barbalha and Juazeiro do Norte. The research was developed using a mixed-methods approach, integrating quantitative and qualitative data. A Google Forms questionnaire was used as the data collection instrument, followed by a descriptive analysis of the data. The study participants were Physical Education teachers working in Elementary Education in the municipal school systems of Juazeiro do Norte and Barbalha, Ceará. As an educational resource, an anti-racist training proposal from an Indigenous perspective was implemented, structured in two phases: the first, theoretical, focused on critical historical, political, and cultural contextualization; and the second, practical, involving experiences with Indigenous bodily practices (games, play, fighting practices, and dances). This resource functioned as a means to familiarize teachers with the subject, stimulating the creation of pedagogical strategies to promote discussion on ethnic-racial relations—specifically those of Indigenous peoples—and acting as a guide for professional development. Data obtained from 32 teachers in Barbalha and Juazeiro do Norte evidenced that Indigenous knowledge is systematized by most educators solely during commemorative events. The primary obstacles cited were insufficient prior knowledge and a lack of specific training. The conclusion emphasizes the urgent need for curricular changes in Physical Education, across both initial teacher training and continuing education provided by government bodies. These reforms are crucial to disrupt Eurocentric practices and establish an anti-racist and intercultural education.

Keywords: law number 11.645/08; indigenous body practices; school physical education; cariri region of ceará.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Fluxograma dos processos de seleção dos artigos selecionados.....	42
Figura 2 -	Povos indígenas do Ceará.....	67
Figura 3 -	Tempo provável da chegada do Homem americano ao Cariri.....	68
Figura 4 -	Territórios povoados pelos indígenas Kariri.....	71
Figura 5 -	Documento de identificação de uma moradora com o sobrenome Cariri.....	80
Figura 6 -	As 14 regiões de planejamento do Ceará.....	83
Figura 7 -	Mapa dos municípios da Região do Cariri-CE.....	84
Figura 8 -	Imagem aérea do Centro Cultural do Cariri, no Crato-CE.....	86
Figura 9 -	Procissão do “Pau da Bandeira”, em Barbalha-CE.....	87
Figura 10 -	Estátua do Padre Cícero localizada no Horto, Juazeiro do Norte.	88
Figura 11 -	Artefatos indígenas e materiais utilizados na formação.....	110
Figura 12 -	Professores/as de EF de Barbalha e Juazeiro do Norte.....	111
Figura 13 -	Momento de contextualização teórica na Biblioteca da ETI Josefa Alves.....	113
Figura 14 -	Momento de explicação no auditório da SEDUC - JN.....	114
Figura 15 -	Vivências das Práticas Corporais Indígenas.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Conhecimento dos(as) 32 professores(as) sobre a pergunta 8. Você sabe do que se trata a Lei nº 11.645/08?.....	96
Gráfico 2 -	Percepções dos professores se concordam ou não com a temática indígena como parte do conteúdo da Educação Física.	98
Gráfico 3 -	Respostas dos(as) 32 professores(as) sobre a pergunta 9. Você aborda questões sobre a temática indígena nas suas aulas?.....	101
Gráfico 4 -	Unidades temáticas com abordagem das práticas corporais na perspectiva indígena.....	104
Gráfico 5 -	Motivos para a não abordagem da temática indígena nas aulas de EF.....	107
Gráfico 6 -	Na graduação você teve formação direcionada para práticas pedagógicas antirracistas na perspectiva indígena?.....	108
Gráfico 7 -	Já participou ou buscou formações continuadas sobre a temática indígena (Questão 15)?.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Produções selecionadas com a identificação do ano, autor(a), título, objetivo principal, periódico e base.....	43
Quadro 2 -	Distribuição dos artigos por vertente temática de estudo.....	51
Quadro 3 -	Dissertações do ProEF localizadas e selecionadas por cada polo.....	55
Quadro 4 -	Dissertações do ProEF que abordam a temática indígena na EFE.....	58
Quadro 5 -	Descrição dos títulos de cada dissertação sobre a temática indígena.....	58
Quadro 6 -	Categorização das dissertações do ProEF por vertente de estudo.....	60
Quadro 7 -	Tipos raciais americanos definidos por Pompeu Sobrinho.....	64
Quadro 8 -	Número de habitantes do triângulo CRAJUBAR.....	85
Quadro 9 -	Perfil dos/as professores/as participantes da pesquisa.....	90
Quadro 10 -	Explicação por concordarem que a temática indígena faz parte dos conteúdos da disciplina de Educação Física.....	98

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	MARCO TEÓRICO.....	25
2.1	Concepções sobre educação escolar e relações étnico-raciais...	25
2.1.1	<i>O ser “branco antirracista” na Educação Física Escolar.....</i>	28
2.2	As Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e a Educação Física Escolar: caminhos para uma educação antirracista.....	32
2.2.1	<i>A força do Movimento Negro e Indígena por uma educação de luta.....</i>	33
2.2.2	<i>Práticas Corporais Indígenas no currículo da Educação Física...</i>	37
2.2.3	<i>Estado da arte: achados e lacunas.....</i>	40
2.3	Kariri, Cariri: das terras indígenas à sua relação na construção social da Região Sul cearense.....	63
2.3.1	<i>Povos indígenas Kariri.....</i>	64
2.3.2	<i>Invasão dos colonizadores nos territórios indígenas do Cariri-CE.....</i>	72
2.3.3	<i>Povos Cariri do Sítio Poços Dantas no Crato-CE: resistir para existir.....</i>	78
3	PERCURSO INVESTIGATIVO.....	82
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	96
4.1	Os conhecimentos indígenas nas aulas de Educação Física do Cariri-CE: o que dizem os(as) professores(as)?.....	96
4.2	Processo formativo e práticas pedagógicas na perspectiva indígena: conjuntura dos(as) professores(as) de EF do Cariri cearense.....	106
4.3	Relato dos encontros formativos sobre a temática indígena no Cariri cearense.....	110

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
	REFERÊNCIAS.....	123
	APÊNDICE A – PÁGINA INICIAL DO INSTRUMENTO DE COLETA.....	135
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	136
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	140
	APÊNDICE D – MODELO DE OFÍCIO ENTREGUE ÀS SME.....	143
	APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PESQUISA DA SME DE BARBALHA-CE.....	144
	APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PESQUISA DA SEDUC DE JUAZEIRO DO NORTE-CE.....	145

1 INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) marcou uma alteração significativa na Lei nº 9.394/96 referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, através das práticas pedagógicas em todos os componentes curriculares. Posteriormente, esse marco legal foi ampliado pela Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que incluiu a temática Indígena nos currículos da educação básica. É nesse cenário normativo, que visa à valorização da diversidade cultural, que esta pesquisa se insere. O estudo tem como perspectiva evidenciar as práticas corporais indígenas no contexto da Educação Física Escolar (EFE).

Conforme Pereira (2021) destaca, a Educação Física é um espaço no contexto escolar para ressignificar os saberes e elementos das Práticas Corporais Indígenas (PCI), de modo que evidencie práticas pedagógicas antirracistas com a problematização das questões sociais em torno das relações étnico-raciais, e que ofereça caminhos para a diminuição de ações que favoreçam a desigualdade social.

Com essas premissas, a pesquisa encaminha-se a partir dos seguintes questionamentos: a Lei nº 11.645/08 está sendo implementada nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de Educação Física da Região do Cariri-CE? Quais objetos de conhecimento foram/são tematizados no viés de uma perspectiva antirracista? Quais são as intencionalidades pedagógicas ou métodos do processo de ensino e aprendizagem que estão sendo tematizados os conteúdos relacionados às práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física na Região do Cariri-CE?

Com base em hipóteses sustentadas exclusivamente pelo conhecimento empírico do pesquisador, admite-se a possibilidade de que as práticas corporais indígenas sejam objetos de conhecimento que fazem parte do cotidiano pedagógico do processo de ensino e aprendizagem dos(as) professores(as) de Educação Física, neste caso, dos(as) professores(as) da Região do Cariri¹ no Ceará, levando em consideração a existência da ação afirmativa através de uma política educacional com a Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que busca o rompimento de práticas ainda

¹ A Região do Cariri no Ceará é o local onde nasci e fui criado, no município de Aurora, sendo a cidade do Crato o território que me concedeu o título de Licenciado em Educação Física, em que já se vão 4 anos de docência na educação básica após o egresso do curso.

padronizadas, com um currículo eurocêntrico. Além disso, infere-se que, através de conteúdos, como: jogos e brincadeiras, lutas, danças, esportes, etc., a temática indígena seja incluída em seus planejamentos, reforçando uma escola mais plural, crítica e inclusiva, a qual debate e respeita a diversidade presente no nosso país com o exercício da reflexão das injustiças sociais étnico-raciais, e que proponha estratégias e direcionamentos para ações antirracistas dos(as) estudantes no âmbito escolar e nos demais espaços de convivência.

Dessa forma, com o intuito de traçar uma pesquisa diante da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), o objeto de estudo desta pesquisa são as práticas corporais indígenas por meio da Educação Física Escolar, como materialização da implementação da Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008).

Com isso, o objetivo geral do estudo é analisar se as práticas corporais indígenas estão sendo tematizadas nas aulas de Educação Física, nas escolas públicas de ensino fundamental da Região do Cariri-CE, nos municípios de Barbalha e Juazeiro do Norte. Já os objetivos específicos são: mapear os estudos sobre a Lei nº 11.645/08 e sua relação com a Educação Física Escolar, principalmente nos repositórios do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF; descrever o percurso histórico dos povos indígenas Kariri e sua ligação com a Região do Cariri no Ceará; identificar como as práticas corporais indígenas estão sendo tematizadas no currículo escolar da disciplina de Educação Física na Região do Cariri-CE; ampliar os conhecimentos relacionados à temática indígena para os(as) professores(as) de Educação Física na Região do Cariri-CE a partir de encontros formativos sobre as práticas corporais indígenas; elaborar um material formativo e didático como recurso educacional para a formação de docentes de Educação Física na perspectiva indígena.

Partindo de inquietações oriundas do processo de formação inicial no curso de Licenciatura Plena em Educação Física, e no âmbito profissional, sendo professor da Educação Básica, a temática das práticas corporais indígenas surgiu como um desafio a ser compreendido, explorado e tematizado no processo de ensino e aprendizagem.

Para chegar até o ponto-chave da pesquisa, que é o que me fez aproximar-se deste objeto de estudo, é necessário traçar um percurso temporal, mesmo que resumidamente, da minha trajetória pessoal enquanto

estudante/acadêmico, do campo profissional e de experiências enquanto ser docente.

Confesso que autobiografar essa parte com recortes da minha trajetória de vida foi tocante à alma, pois me permitiu voltar ao tempo revivendo e rememorando os momentos, principalmente da infância. Nascido em Aurora, município do cariri cearense, uma cidade pequena comparada às cidades metropolitanas da região, sendo menor ainda a localidade na qual fui criado, além de ter passado muitos anos da minha vida em um sítio localizado na zona rural. Sou o filho caçula de Dona Noêmia e de Seu Chico, dois agricultores que tiravam da terra a subsistência da família, para eles, para meus três irmãos e para mim. Uma casa que era do avô do meu pai e que tinha nos fundos um quintal enorme com árvores frutíferas, na frente um terreiro com um pé de algaroba que ficava a cerca de 25 metros da beira da estrada de terra. Mais distante, outras casas soltas. Mais distante ainda, ao fundo da nossa casa, um baixio que corria um riacho e com mais árvores frutíferas as suas margens. Mais distante ainda, dessa vez na direção da frente da casa, um açude. Esse foi o melhor cenário que poderia ter na minha infância, mesmo com as dificuldades, incertezas e medos.

Por ser da zona rural, a minha infância foi construída em contato com a natureza, acompanhando a minha mãe até os açudes e riachos para lavar as louças e roupas, e aproveitando para brincar e me banhar nas águas, em ver meu pai plantando roças de milho e feijão para o nosso sustento, em admirar minha mãe transformando o milho em comidas que aquecem o coração, pisando o milho no pilão, moendo no moinho, para depois virar o angu, o fubá e o xerém para os pintos. Usar o urucum para dar cor à comida, transformando no tempero colorau. Balançar-me em uma rede e ali fazê-la de aconchego.

E a melhor parte era brincar ao ar livre, fazendo das árvores lugar para se esconder, e até mesmo se aventurando pulando de galho em galho quando brincava de pega-pega “trepados²” nos galhos. Quando chovia era festa, a água da chuva quando caía e se misturava com a terra virava lama, que virava sinônimo de diversão: construía estradas, para passar com os carrinhos de lata, fazia os currais de gado com gravetos e encenava a minha fazenda.

² O termo “trepados” é utilizado para se referir a ação de subir em algo que está alto, no contexto desta pesquisa, significa subir em galhos de árvores.

A mata desbravava com os amigos e primos, com uma baladeira na mão íamos à caça das rolinhas e juritis, para depois fazer um fogo e assá-las debaixo de um pé de cajarana. No baixio³ de vovô, cheio de pés de frutas, manga, goiaba, coco, araçá, etc., a gente passava horas, jogava bola em um campinho improvisado, quando ficávamos cansados, sentávamos debaixo do pé de manga. Uma infância simples, mas recheada de momentos afetivos, em que pude “ser” criança e viver a infância, desfrutar da natureza e aproveitar o que de melhor ela pode oferecer.

A vida escolar também aconteceu na zona rural, pelo menos até o 6º ano. Quando não tinha o caminhão “pau-de-arara” para nos levar até a escola, ia a pé, caminhando cerca de 7km (ida e vinda) sobre uma estrada carroçal. A partir do 7º ano fui estudar na cidade, em uma escola estadual que ofertava o ensino fundamental II, já que o ensino era, naquele período, melhor na cidade. Foi um contexto desafiador e amadurecedor, pois onde morava ficava 18 km da cidade, e tinha que fazer esse percurso todos os dias, com um caminhão “pau de arara” sendo nosso transporte escolar, em que acordava às 5h da manhã e chegava em casa às 13h. Sem falar da poeira por ser estrada de terra, e quando chovia, nos molhava um pouco, pelo fato de a carroceria do caminhão não ser totalmente fechada.

No ensino médio, passei a estudar em outra escola do estado, essa em tempo integral. Nessa etapa tive a oportunidade de aproximar-me do universo científico, em que sob a orientação do professor de química desenvolvemos um projeto chamado “O sincretismo religioso e o segredo da jurema”. Uma planta bem característica da nossa região, a jurema preta, que em suas composições químicas escondia uma ligação do mundo religioso com o trato medicinal, sendo a jurema preta destacada no livro *Iracema* de José de Alencar, como parte de rituais indígenas pelo seu teor alucinógeno.

Seguindo o caminho da educação e sabendo que seria a única opção para um jovem pobre e da zona rural buscar ascender e melhorar a sua vida e a dos seus, tive que ir morar no Crato para cursar a Licenciatura em Educação Física na Universidade Regional do Cariri (URCA), já que em Aurora não possuía Instituição de Ensino Superior (IES), sendo o Crato uma cidade do Cariri de tamanha relevância histórica e social para a Região, principalmente no que diz respeito a

³ É uma expressão muito utilizada nas zonas rurais da Região Nordeste para se referir às áreas de terrenos mais baixos, localizados próximos ou às margens de cursos de águas como rios ou riachos.

história dos povos indígenas Kariri. Ali é finalizada uma etapa da minha trajetória acadêmica, a graduação.

Esses recortes de minhas vivências na zona rural, a experiência do projeto científico com a jurema no ensino médio e a convivência no Crato denotam a proximidade de minha trajetória de vida com o universo indígena, mesmo que indiretamente, e que só agora consigo fazer essa reflexão e relação. Pelo menos é o que percebo, posso estar equivocado, mas é o que sinto, não sendo à toa e muito menos por acaso o despertar da vontade de estudar, pesquisar e conhecer mais dos povos indígenas, em algum momento, lugar ou espaço algo está conectado.

São poucos anos de experiência em sala de aula na função de professor, ainda me considero uma criança no processo de amadurecimento profissional das minhas práticas docentes. A minha jornada profissional inicia-se em fevereiro de 2021, na mesma semana em que me torno Licenciado em Educação Física e, oficialmente, exerço minha primeira função enquanto professor da Educação Básica. Um jovem ansioso para entrar nessa esfera profissional e colocar na sua *práxis* docente aquilo que foi repassado na sua formação, e assustado até então pelo que lhe espera nesse contexto desconhecido.

Confesso que o sentimento de susto prevaleceu nesse começo. A conjuntura que me esperava foi ser professor em uma realidade atípica, em que todos – ou melhor, quase todos – estavam na luta com o intuito de apenas sobreviver, e sair dessa realidade cruel que mudou a rotina e a dinâmica de todos os setores da sociedade, sobreviver em meio a uma pandemia da Covid-19. Assim, a educação escolar teve que se reinventar na busca de minimizar os danos que a pandemia poderia causar para as crianças e jovens. A alternativa foi recorrer para os meios tecnológicos, para o ambiente virtual/remoto para que a educação não cessasse de vez, e os prejuízos fossem ainda maiores.

E nessa realidade estava eu, recém formado, sem experiência formal como professor, sem ter tido a oportunidade de estar presencialmente em uma sala de aula, tive que entrar nas casas de muitas famílias, fazendo-as de sala de aula, separados por uma tela de computador ou celular, eu de um lado e os(as) alunos(as) de outro, ou os seus familiares, que também acabavam assistindo às aulas, ou do outro lado apenas uma parcela de alunos(as), já que nem todos(as) conseguiam ou tinham esse acesso como alternativa, e o que restava para esses(as) estudantes era o contato através de atividades impressas, sem saber como era a voz e a fisionomia,

apenas rabiscos em uma folha, às vezes, nem rabiscos, o que prevalecia era o vazio.

Foi neste cenário que comecei a entender o quão complexa, desafiadora e injusta a educação escolar pode ser. Era impossível não pensar naquelas crianças e jovens que não conseguiam acompanhar as aulas, que não tinham nem internet e muito menos aparelhos celulares para acessar as aulas e as atividades. Um choque de realidade, “apalpar” as desigualdades sociais que surgiam diante dos meus olhos enquanto professor.

Imerso neste quadro crítico da educação escolar em um período atípico, que também surgem as aproximações com a temática desta pesquisa, as práticas corporais enquanto objetos de conhecimentos da Educação Física alicerçadas através da matriz indígena. Concepção essa que só tive conhecimento quando encontrei nos documentos curriculares oficiais, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018) e o Documento Curricular Referencial do Ceará-DCRC (Ceará, 2019), como bases para a construção dos aspectos relacionados ao processo de ensino aprendizagem nos planejamentos das aulas.

Na Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018), as práticas corporais tematizadas a partir da matriz indígena são explícitas em três unidades temáticas da Educação Física, sendo os Jogos e Brincadeiras, Danças e Lutas, destinados para turmas do 3º ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Mas vale ressaltar que a tematização dos conteúdos de origens indígenas não deve se ater apenas para estas turmas, e que mesmo estando nos documentos oficiais, o planejamento do professor não deve estar limitado a estes.

Ao realizar este contato visual, a partir da leitura destes conteúdos com uma linha pedagógica antirracista por meio destes documentos curriculares, algumas inquietações se manifestaram. Assim, fui em busca de mais informações a respeito da temática, e então encontrei uma lei federal que torna obrigatório o desenvolvimento de práticas pedagógicas da temática indígena nas escolas públicas e privadas da Educação Básica, e que seja desenvolvido em todos os componentes curriculares, inclusive na Educação Física, qual seja a Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008). Por conseguinte, passei a questionar: já passados mais de 15 anos da obrigatoriedade por lei do trato pedagógico na escola da temática em questão, como essa lei não fez parte da grade curricular do meu curso de Licenciatura em Educação Física? Como vou desenvolver um trabalho pedagógico voltado para as

questões indígenas, se não tive formação direcionada para determinada abordagem?

Foi assim que iniciei um processo auto formativo, para entender melhor sobre a implementação desta lei, e de proporcionar estes conhecimentos com representação histórica, social e cultural para as crianças nas minhas aulas de Educação Física, além de romper com os estereótipos e florescer os conhecimentos ancestrais que foram apagados da nossa história.

Nesse processo de buscas por materiais didáticos, formações, oficinas e palestras para construir meu arcabouço teórico-prático das práticas corporais indígenas, tenho a primeira aproximação – ainda de maneira indireta – com a orientadora desta pesquisa, a Professora Dra. Stephanie Menezes Pinto. Neste momento, longe de imaginar que seria minha orientadora de mestrado, pois o ano era 2021, e não cogitava até então uma pesquisa de mestrado nesse período.

E esse contato aconteceu com a divulgação no *Instagram* de um professor de Educação Física do curso intitulado *Educação Física e relações étnico-raciais: práticas corporais indígenas* ofertado pelo projeto FICemCasa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), em meados de maio de 2021, e que seria ministrado pela professora Stephanie.

Não consegui fazer parte da turma, mas foi o pontapé inicial para despertar o interesse em estudar tal temática. E nas buscas na literatura, observei a professora Stephanie Menezes Pinto como uma das principais referências em estudos das práticas corporais indígenas, inclusive com a publicação de um livro.

Com o passar do tempo, chegou o ano 2023, após ser aprovado no concurso público para professor efetivo da rede de ensino de Fortaleza, ter que deixar a Região do Cariri no Ceará, e passar a morar e trabalhar na capital cearense, tenho as minhas primeiras experiências no sistema presencial. De imediato, a atmosfera é outra, as trocas, o calor humano e a dinâmica escolar ganham novas formas na minha trajetória profissional sendo professor.

Já como servidor público efetivo, surgiu a oportunidade de ampliar a minha formação acadêmica a partir do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Após realizar o processo seletivo e conseguir a aprovação, eu inicio uma nova etapa na pós-graduação em 2024.

É nesse exato momento que o desejo de pesquisar e estudar de forma mais aprofundada cientificamente as práticas corporais indígenas se manifesta e se

consolida. De imediato, retorno às minhas origens, local onde nasci, a região do Cariri, que leva esse nome em consequência da ancestralidade que habitava essas terras, os povos indígenas, entre eles, os povos Kariri, sendo essa região o lócus da minha pesquisa, apesar de estar morando e lecionando em Fortaleza.

Sobre a etimologia da palavra kariri/cariri, Pinheiro (2010, p. 11) apresenta concepções diferentes a partir do olhar de alguns estudiosos:

Uns consideram-no oriundo de *caa* mato e *ira* mel, ou cai queimado, *ira* mel ou *riré* depois que. É o que se lê em “Vocabulário Indígena em uso na Província do Ceará”, de Paulino Nogueira. Há quem julgue que os étimos da palavra carirí não são os apontados acima. Ainda em “Os Indígenas do Nordeste” registra Estevão Pinto que o “nome carirí, na expressão de Pôrto Seguro, significa tristonho; calado, silencioso, cf. outros”. Do parecer de Varnhagem é o nosso Capistrano que em seu livro, “O Descobrimento do Brasil”, declara: “O segundo grupo com o qual os portugueses só amiudar contacto no século XVII, é o dos Carrís ou Kirirís (voz tupí, os tristonhos)”.

Como durante a minha formação inicial não tive direcionamento para trabalhar a temática indígena, sendo essa uma das limitações da abordagem do assunto, emergiu o interesse em realizar este estudo no Cariri, já que foi nesta região em que cursei a graduação, na busca de investigar se, de fato, a Lei nº 11.645/08 está sendo implementada nas aulas de Educação Física dos(as) professores(as) do ensino fundamental desta região.

E, então, o que foi um simples contato – indiretamente – de maneira digital, em 2021, se materializa com o cruzamento de dois caminhos a partir do ProEF no Polo da Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2024, o meu caminho, enquanto aluno deste programa de pós-graduação, e o caminho da professora Stephanie, enquanto docente, iniciando seus trabalhos no programa também em 2024. A sensação foi de confirmação de que deveria aprofundar-me nesta temática, e que o momento tinha chegado, e com a pessoa mais capacitada e com propriedade na área, na minha concepção, para ser a minha orientadora. Pode ter sido sorte, ou destino, ou as pregações do universo, não sou capaz de saber essa resposta, mas aconteceu, e ainda bem que aconteceu.

Também faz-se necessário ressaltar que a partir de buscas realizadas nos sítios eletrônicos Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Scholar, no período de 2020-2024, 25 artigos foram analisados e nos Repositórios com as produções intelectuais dos professores-pesquisadores do

ProEF (12 publicações/dissertações), foram verificados 37 trabalhos científicos com a temática das PCI, no entanto, nem um destes trabalhos são de pesquisas realizadas na Região do Cariri-CE, fato este que justifica também a realização desta pesquisa nesse lócus.

O trabalho desenvolvido traz também um caráter político e social, haja vista o contexto histórico em que os povos indígenas foram submetidos, sendo marginalizados e invisibilizados diante da sociedade brasileira. Passam por um processo de reconhecimento e de resistência na busca de direitos territoriais, como a demarcação de suas terras. Dessa forma, o estudo e divulgação voltado para o resgate das práticas corporais indígenas, como meio de expandir o conhecimento com uma parte das identidades e culturas indígenas, reforçam essa luta que não deve ser apenas dos indígenas, mas da sociedade não indígena e das instâncias e instituições governamentais, trazendo visibilidade e fortalecimento das causas indígenas.

Na perspectiva pedagógica, a pesquisa é justificada pelo fato de realizar um panorama das abordagens didáticas e dos processos desenvolvidos para o ensino e aprendizagem diante da temática indígena dos professores de Educação Física envolvidos neste estudo. Além de ser uma via para aproximação com a temática em questão destes professores que não desenvolvem, em suas práticas pedagógicas, estratégias educacionais com o intuito de trazer à tona o debate e a reflexão das relações étnico-raciais, especificamente dos povos originários, na tentativa de desenvolver um ambiente de aula crítico, intercultural e antirracista.

A pesquisa foi realizada mediante uma abordagem mista, com tratamento e análise de dados qualitativos e quantitativos, com aplicação de questionário on-line, realizado na Região do Cariri-CE, englobando os municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, direcionada para os(as) professores(as) de Educação Física da rede municipal de ensino do sistema público desses três municípios, e que estejam lecionando no Ensino Fundamental, e como recurso educacional uma proposta formativa sobre a temática para os(as) professores(as) dos três municípios.

Assim sendo, torna-se relevante pesquisar sobre as relações étnico-raciais, especificamente sobre a temática indígena, já que de acordo com Grando e Pinho (2016, p. 28):

A Educação Física como prática social que se desenvolve no contexto escolar a partir da cultura corporal de movimento agregada às questões

étnico-raciais vislumbram um amplo repertório de conhecimento que abrange as culturas (corporais) em diversos momentos históricos e na perspectiva da diversidade. Pois o objetivo do ensino da Educação Física no âmbito das relações étnico-raciais perpassa pela construção de narrativas e imaginários que busca, acima de tudo, desconstruir os pensamentos que subalterna os diferentes grupos étnicos e raciais construídos na “dita modernidade” e transformou as subjetividades de povos inteiros.

Este estudo apresenta sua relevância para a academia no sentido de ser um marcador e descritor da realidade de uma região com o tratamento pedagógico das práticas corporais indígenas, como para a categoria dos professores reforçando uma educação intercultural e antirracista a partir da disciplina de Educação Física, ao passo que é uma pesquisa diagnóstica da implementação da Lei nº 11.645/08 e ao mesmo tempo mais um material científico e pedagógico para embasamento da abordagem da temática em questão no contexto escolar. Além de reforçar a luta empreitada pelo movimento indígena, que é construir através da escola uma nova concepção de ler, compreender e enxergar os povos originários, rompendo com o ideário construído por uma educação europeizada.

Como expressa Pereira (2021, p. 18), construir uma Educação Física que “[...] pense na resignificação dos elementos das práticas corporais indígenas, com a adoção de posturas e valores que possam ser problematizados nas suas aulas, contribuindo para a diminuição das desigualdades sociais”.

Apesar da regulamentação por documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018) e o Documento Curricular Referencial do Ceará-DCRC (2019) e de legislações (Leis nº 10.639/03 e 11.645/08), lacunas e resistências para tratar da temática indígena ganham evidências com a falta de materiais didático-pedagógicos que dinamizem essas práticas corporais de modo que alcancem os objetivos das aulas integrando aspectos que vão além do aspecto motor, possibilitando um desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo, social, crítico, etc.) dos educandos, como também um despreparo na formação inicial dos(as) professores(as) para tematizar conteúdos voltados para práticas antirracistas (Pereira *et al.*, 2019).

Porém, mesmo diante de travas que dificultam o trabalho na perspectiva da ancestralidade e quebra de estereótipos, “[...] Em uma sociedade pautada pelo conhecimento eurocêntrico colonizador é de suma importância a construção de caminhos teóricos, epistemológicos e práticos que rompam com esse pensamento” (Bins *et al.*, 2024, p. 3).

Com isso, este estudo foi dividido da seguinte forma: *Introdução*, em que explicitamos a aproximação com o objeto de estudo, a problemática, os objetivos, bem como a sua justificativa. *Referencial teórico*, o qual foi dividido em três capítulos, em que no *primeiro capítulo* aborda-se as concepções teóricas sobre a educação escolar e as relações étnico-raciais, com vistas para o pesquisador branco antirracista na Educação Física Escolar. O *segundo capítulo* trata das Leis federais nº 10.639/03 e 11.645/08 como políticas de ações afirmativas educacionais, citando a força das lutas do Movimento Negro e do Movimento Indígena para a construção destas ações afirmativas no contexto da educação, com foco para a segunda Lei citada anteriormente, com a sua implementação na EFE, além da realização do estado da arte referente à temática indígena e à EFE. No *terceiro capítulo*, é traçado um caminho com os poucos fatos históricos que vão desde a chegada dos povos indígenas Kariri no sul cearense, seus processos de fixação no território, invasão dos colonizadores e a expulsão dos povos Kariri, e a retomada desses povos as suas terras que foram tomadas, como retrato de suas lutas, direitos, resistência e reconhecimento. Os *Resultados e discussões* que analisam, descrevem e discutem as informações obtidas a partir da aplicação dos questionários e da intervenção feita com os encontros formativos sobre a temática indígena na Educação Física Escolar para os professores de EF das redes de ensino de Barbalha e Juazeiro do Norte. Por fim, as *Considerações finais* com os apontamentos e reflexões a partir dos objetivos traçados e dos resultados alcançados a respeito de uma educação antirracista na perspectiva indígena.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Concepções sobre educação escolar e relações étnico-raciais

A escola é entendida como um estabelecimento de ensino que oferta uma educação pautada em concepções inclusivas, diversificadas e transformadoras da realidade social dos estudantes. É um espaço de construção de conhecimentos, saberes culturais e intencionalidades pedagógicas e sociais que atenda ao público em geral como um direito constitucional da população e dever do Estado a garantia dessa educação. Complementando a concepção da educação na escola, Pereira *et al.* (2019, p. 413) destaca que “[...] a educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e institucional, responsável pelo trato pedagógico da cultura e do conhecimento”.

Ainda nessa perspectiva de entendimento da escola como instituição social e sua estreita relação com a cultura, Moreira e Candau (2003, p. 160) esclarece:

A escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade.

A função social da escola, enquanto ambiente educacional e cultural, transcende a mera transmissão de conhecimento; ela deve se constituir como um espaço de reflexão crítica sobre as injustiças sociais e de reafirmação de identidades. Para que a escola aborde significativamente a cultura de um povo, é fundamental que não reproduza o apagamento histórico das ações opressoras. É necessário expor como a dominação de certas populações, em detrimento de outras, gerou e perpetua a atual hierarquização de poder nas esferas social, política, econômica e cultural.

Por ser um espaço de relações e trocas sociais, a presença da pluralidade cultural, assim como a diversidade social, são parte desse contexto cotidianamente. Sob o ponto de vista de Candau (2008, p. 15), a escola é “[...] um espaço de *cruzamento de culturas*, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos”.

Como aponta Silva (2011, p. 13):

É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder.

Dessa forma, é inegável dissociar as interações sociais de práticas preconceituosas e discriminatórias – uma precede a outra – sendo a escola um lugar não somente de combate e reflexão destas práticas, mas também de evidência de ações intolerantes e de aversão, é “[...] Espaço interativo e político conformado de dentro para fora e de fora para dentro. Espaço de possíveis (re)significações da vida cotidiana e do vir a ser sociocultural, resultante de ações individuais e coletivas” (Côrtes, 2023, p. 37).

Como expõe Corsino e Conceição (2016, p. 7), a escola:

Apesar de ter sido percebida por diversos/as pesquisadores/as como uma instituição responsável por disciplinar e reproduzir as desigualdades raciais, de gênero, de classe e geração, de forma análoga, a escola também se constitui como uma instância de socialização privilegiada para uma abordagem transformadora, cuja principal marca é promover reflexão e não se calar diante de temas que atravessam os interesses das “minorias sociais” - que segundo a pesquisadora feminista Joan Scott, se trata de uma forma específica de se referir àqueles sujeitos representantes de grupos inferiorizados historicamente e socialmente - e que, porventura, têm sido negados, marginalizados e subjugados nas diversas searas da sociedade.

E para superar as questões conflituosas que emergem no contexto escolar, é preciso compreender “[...] que ensinar e aprender implicam convivência. O que acarreta conflitos e exige confiança, respeito, não confundidos com mera tolerância” (Silva, 2011, p. 31).

Diante das problemáticas sociais oriundas de tensões tecidas por particularidades e interações de uma diversidade cultural que permeia em todos os locais da sociedade, especificamente, no âmbito escolar, as relações étnico-raciais são um dos marcadores sociais presentes no contexto da diversidade. Para entender seu conceito, Lima (2022, p. 7) explica que as relações étnico-raciais:

Diz respeito ao estudo desse jogo de enfrentamento entre a inferioridade africana e a superioridade europeia, ambas construções históricas e sociais. Ao compreendermos esse "jogo", entendemos as condições desiguais de vida entre indígenas, brancos e negros na sociedade brasileira.

O contexto em que o Brasil foi desenvolvido parte de uma questão histórica, política e econômica pautada no abuso de poder, de uma soberania de um

povo sobre o outro de maneira forçada e de invisibilidade dos costumes, modos de ser e viver, de cultivar e fazer cultura de uma população escravizada – povos africanos – sem o direito de revidar; e do outro lado, uma população desumanizada e tratada como seres primitivos e selvagens, os povos indígenas.

Por consequência desse cenário, em uma concepção histórica e social, Marçal e Lima (2015, p. 18) são pontuais ao mencionarem que:

Torna-se importante esclarecermos que não existe raça indígena, assim como não há raça branca, negra ou superior. O que há é uma representação social de *raça* que foi adotada estrategicamente em certos momentos históricos. Tal apropriação ideológica racial aconteceu nas relações de poder com o principal objetivo de instaurar ou fortalecer a dominação. Nesse processo, pessoas e grupos sociais tiraram proveito de determinada situação e, aproveitando-se da força política e utilizando-se de ideologias, disseminaram a existência de raças, algumas biologicamente superiores – nesse caso, referiam-se aos brancos – e outras, por consequência, inferiores.

Com isso, para desenvolver uma política educacional antirracista, de mudança das ideologias de superioridade e inferioridade social no Brasil, Silva (2011, p. 13) ressalta que:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Como resultado do processo colonizador no Brasil, um longo período da história brasileira foi/é marcado por uma concepção eurocentrista, oriunda de um mundo consumidor que, para ascensão do capital, desconsiderou o modo de vida ancestral e de se relacionar com a natureza, no ideário de que dela pode-se retirar tudo, sem a mínima preocupação com a sua (in)existência. Um dos maiores ativistas indígenas do Brasil, Ailton Krenak repudia a forma como o branco emprega sua relação com a natureza, que tudo dela tira, e se tira, uma hora acaba. Assim explica:

Os povos originários ainda estão presentes neste mundo não porque foram excluídos, mas porque escaparam, é interessante lembrar isso. Em várias regiões do planeta, resistiram com toda força e coragem para não serem completamente engolfados por esse mundo utilitário. Os povos nativos

resistem a essa investida do branco porque sabem que ele está enganado, e, na maioria das vezes, são tratados como loucos (Krenak, 2020, p. 59).

Esse contexto é elucidado também no campo da educação escolar, em que os currículos se baseiam em perspectivas do povo dito colonizadores ou dominadores. “O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural” (Silva, 2011, p. 30).

Um dos passos para desencadear uma mudança na conjuntura que enquadra a educação escolar brasileira é ter o conhecimento e entendimento da:

[...] rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (Gomes, 2012, p. 102).

Assim, sabendo quais caminhos não seguir, práticas pedagógicas antirracistas podem ser desenvolvidas para rompimento e descolonização de um currículo que não respeita e não leva em consideração o multiculturalismo presente na sociedade brasileira, de modo que forme jovens com novos pensamentos baseados na criticidade e na reflexão das mazelas da sociedade.

2.1.1 O ser “branco antirracista” na Educação Física Escolar

O diálogo com os pressupostos teóricos será construído, especialmente, nas concepções de Silva e Góes (2021), os quais retratam o lugar do branco na branquitude assim como o branco antirracista, com reflexões descritas sobre a temática em concordância com meus entendimentos e a relação com o que acredito em como ser um professor de Educação Física branco e antirracista.

Ser um branco antirracista é, primeiro, ter a compreensão do seu lugar na sociedade, que faz parte de um grupo que historicamente é marcado por privilégios e pertencente a um grupo social considerado superior e, consequentemente, outro grupo é inferiorizado, marginalizado e convive até hoje em um sistema que o desafia a existir e a ter que resistir a todo momento. Essa categorização de raças foi invenção do próprio ser humano branco, com intuito de dominação e superioridade a partir da opressão.

Com essa compreensão, o segundo passo é entender que também faz parte da nossa alçada a reflexão, a discussão e a implementação de ações que tragam à tona o racismo, o lugar da branquitude, e não somente pauta para as pessoas negras.

Um ponto de destaque que corrobora o que foi exposto acima é a questão da “invisibilidade da identidade racial branca”, uma vez que essa invisibilidade “[...] acaba por privilegiar os brancos, que sem autoconsciência, não tem como questionar suas vantagens raciais, ou seja, fazem parte do padrão pré-estabelecido [...]” (Silva; Góes, 2021, p. 527). Esse entendimento que é negado pela branquitude (parcialmente), que é o mascaramento da sua identidade como sendo também um grupo racial, justifica o fato de se isentarem da discussão das questões raciais, passando a responsabilidade social da abordagem antirracista apenas pela comunidade negra. Então questiono: onde fica o branco nessa conjuntura? As pessoas responsáveis pela delimitação das raças e das problemáticas sociais, ocasionadas por esse sistema de opressão racial, são isentas?

Para descrever como ser um branco antirracista na Educação Física Escolar e como transformar as práticas pedagógicas tradicionais a partir desta postura, é necessário inicialmente fazer um recorte da disciplina em determinados períodos históricos. A Educação Física como conhecemos foi um viés para acentuação do racismo na sociedade brasileira, a qual na tendência higienista (até 1930) tinha como um dos objetivos a busca da eugenia, uma raça pura (Silva; Santos, 2024).

Durante muito tempo, a Educação Física foi alicerçada em práticas de exclusão, as chamadas práticas tradicionais. E para transformar essas práticas em caminhos progressistas, inclusivos e antirracistas, sendo professor branco, é preciso reconhecer primeiramente meu lugar de privilégio e levar esse entendimento para a sala de aula, pautando debates sobre as questões raciais como foco não apenas no negro, mas também o lugar de privilégio do branco, identificando as práticas racistas e traçando estratégias diariamente que combatam o racismo dentro das aulas e, também, em todo o contexto que envolve o ambiente escolar, sendo um relevante meio os conteúdos do componente curricular Educação Física.

Sobre essas estratégias antirracistas que podem ser implementadas nas aulas, os caminhos podem ser trilhados com algumas abordagens, como: destacar os casos de racismo a partir dos esportes, aproveitando o alcance midiático e das

tecnologias para a visibilidade da temática, trazendo reflexões sobre o contexto da sociedade de modo geral e relacionando com a realidade local dos alunos, de modo a identificarem como as práticas racistas se manifestam e, assim, através do letramento racial, entender quais caminhos devemos seguir para combater o racismo; evidenciar a hierarquização das raças, com destaque dos privilégios e desvantagens de acordo com cada grupo racial, e como foi estruturado esse sistema historicamente, contextualizando a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena a partir das práticas corporais; destacar as personalidades negras e indígenas como forma de despertar o sentimento de pertencimento dos(as) alunos(as) negros(as) e com ascendência indígena, orgulhando-se da negritude e ancestralidade a qual pertencem.

As estratégias são múltiplas e mais efetivas se for realizado um trabalho coletivo, de fazer realmente da escola um ambiente antirracista em todas as suas nuances. Como destaca Bins, Silva e Farias (2023, p. 12-13), “Pesquisar, praticar, ensinar e aprender, e falar sobre uma educação antirracista é tarefa para todos/as que habitam o ambiente escolar e fora deste”.

Sem se esquecer dos demais marcadores sociais, que essas estratégias busquem também práticas que enfrentem as manifestações preconceituosas, como a homofobia, o sexismo, o machismo, a xenofobia, o capacitismo, o etarismo, etc.

Por ser um homem branco, e fazer parte da branquitude – inegável essa afirmação – faço parte de um sistema de privilégios, mesmo com os marcadores de classe social e orientação sexual os quais mostram diferenças nesse privilégio, ele não deixará de existir. Assim, com esse reconhecimento de que sou um branco antirracista, vejo-me em um espaço conflituoso que também é destacado por Silva e Góes (2021), com o incômodo pelo gozo das vantagens da branquitude, por não me reconhecer como parte de um grupo opressor, e longe de sofrer situações racistas, ao mesmo tempo que não se ausenta da discussão racial.

Cardoso (2010) aborda a branquitude em dois vieses: a branquitude crítica e a branquitude acrítica, conceituando esses termos do seguinte modo:

[...] a branquitude crítica seria aquela pertencente ao indivíduo ou ao grupo de brancos que desaprovam publicamente o racismo. Em contraposição a essa perspectiva a branquitude acrítica seria a identidade branca individual ou coletiva que argumenta em prol da superioridade racial (Cardoso, 2010, p. 620-621).

A branquitude crítica busca o rompimento dos traços e das características racistas, de afirmação de uma identidade social racializada, ao passo que entendemos o lugar de privilégio por ser branco, e a partir do não reconhecimento e pertencimento desse lugar indesejado, essa nova identidade é reconstruída.

E, mais do que ser parte de uma branquitude crítica, conforme Carreira (2018) alude, ser de uma branquitude antirracista:

Nessa perspectiva, ser sujeito branco antirracista passa por se colocar disponível para reconhecer e se construir nessa interdependência; enfrentar o desconforto das conversas sobre o racismo e refletir criticamente como a branquitude se constrói em nossa história de vida, nas nossas relações, nas nossas práticas sociais, nas nossas instituições. Reconhecer que fomos educadas e educados para não nos reconhecermos como pessoas brancas, mas como seres humanos que representam a universalidade humana descorporificada, o padrão, a norma como lugar de poder (Carreira, 2018, p. 134).

Uma “cegueira social” ganha cena, com a invisibilidade do nosso papel enquanto sujeitos brancos diante das relações sociais, do conflito da compreensão das desigualdades raciais a partir da leitura de dada realidade, com a produção das vantagens que nos convém e do entendimento da complexidade do abalo emocional, físico e social gerado às pessoas negras e indígenas (Carreira, 2018). Assim:

Agir de acordo com uma branquitude crítica e antirracista impõe a professoras/es brancas usar dos seus lugares de fala de privilégio para discutir essas questões onde as/os colegas negras e indígenas não seriam ouvidas. É muito importante e, muitas vezes, mais fácil uma pessoa branca conseguir ser ouvida dentro da branquitude, dentro do seu meio, dentro dos seus. É muito mais útil que esse discurso possa entrar e educar as pessoas brancas, essas pessoas precisam ser educadas, o mundo não é feito para as/os negras, não é feito por elas/es, é feito por pessoas brancas, então, quem precisa reconhecer isso e aprender a conviver melhor com essa diferença são essas pessoas, e quem tem maior acesso a essas pessoas são justamente as pessoas brancas (Bins; Silva; Farias, 2023, p. 21).

As situações de desconforto ao tratar da temática racial vão existir no contexto do branco, justamente por essa dificuldade de reconhecimento como identidade racial e de seu lugar de privilégios. Mas o comportamento não deve ser este, de sair de escanteio do debate sobre o racismo, de perceber-se como agente não responsável por fortalecer a luta antirracista apenas por ser branco, e que:

Os corpos brancos na luta antirracista importam – como sujeitos e parceiros políticos dessa construção protagonizada historicamente por aquelas e aqueles que sofrem as consequências do racismo – mas nunca como expropriadores dessa luta, nunca para desqualificar, invisibilizar e negar o

protagonismo desses sujeitos, reafirmando as armadilhas e lugares de poder da branquitude acrítica. Por outro lado, como outra armadilha da branquitude, não se pode cair no lugar confortável, passivo e acomodado, protegido dos conflitos, de que somente os sujeitos negros e indígenas tem o que dizer sobre como enfrentar o racismo. É fundamental construir espaços de negociação e de confiança política, com base em princípios acordados conjuntamente, para que possamos aprender a construir estratégias políticas junto com os sujeitos negros e indígenas (Carreira, 2018, p. 135).

A luta antirracista fez com que eu me entendesse como uma pessoa privilegiada por um sistema que estrutura e hierarquiza as identidades raciais na nossa sociedade, e que estou no topo dessa hierarquização, mesmo que com outros marcadores sociais que são marginalizados, como a orientação sexual, a identidade regional e a classe social. Além disso, fez-me refletir o meu papel enquanto pessoa, e também enquanto ser professor, que conviveu e convive com situações de racismo sofridas por amigos(as), alunos(as) e colegas de trabalho que são colocadas historicamente em posição de inferioridade. E que não nega a responsabilidade de fazer parte desta movimentação de mudança da realidade, mesmo ainda com falhas, principalmente dentro do espaço de trabalho, pois sou responsável pela formação intelectual, cidadã e crítica de muitas crianças.

2.2 As Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e a Educação Física Escolar: caminhos para uma educação antirracista

A sociedade apresenta em todas as suas facetas injustiças sociais provenientes de um convívio permeado pelas diferenças, seguida da intolerância, e, por ser diferente, grupos passam a ser alvos da opressão, do pré-julgamento e de ações desrespeitosas, violentas e criminosas. São criadas concepções de quem é errado e de quem é certo, de quem é superior e de quem é inferior, de quem manda e de quem deve obedecer, de quem pode frequentar e está ocupando certos lugares ou cargos, e de quem não pode.

Para a mudança dessa realidade desigual acontecer, não somente políticas públicas devem ser criadas, legalizadas e postas em prática, mas a população em geral deve criar o hábito da consciência social e racial, e agir, ir contra um sistema de convivência que exclui, condena e hierarquiza qual o papel de cada ser humano na sociedade, apenas por questões de etnia/raça, crença, religião, gênero, sexualidade, deficiência, poder aquisitivo, classe social, etc.

E sim, mesmo ainda sendo também um espaço de práticas preconceituosas, a escola é um lugar privilegiado por ter a oportunidade de trazer à tona essas problemáticas sociais para debate, reflexão e construção de ações transformadoras da realidade a partir da tematização dos conteúdos em todos os componentes curriculares presentes na grade curricular das escolas.

O trato pedagógico dos conteúdos deve seguir parâmetros e bases curriculares que orientem a construção e o planejamento das práticas pedagógicas dos(as) professores(as). Com isso, é orientado que o(a) professor(a) desenvolva aulas diversificadas, inclusivas e reflexivas.

2.2.1 A força do Movimento Negro e Indígena por uma educação de luta

Sobre o debate e a visibilidade das questões étnico-raciais na escola, leis foram criadas para a implementação das temáticas voltadas para a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares de todas as disciplinas. Essas políticas educacionais de ações afirmativas podem ser compreendidas de acordo com dois pontos importantes destacados por Marçal e Lima (2015, p. 7): “[...] elas evidenciam um reconhecimento público da diferença e contribuem para o combate de desigualdades socioeconômicas entre os grupos sociais que compõem a sociedade brasileira”.

O pontapé inicial para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas aconteceu com a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), “[...] uma medida de ação afirmativa [...]” (Gomes, 2011, p. 39) que “[...] torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica” (Gomes, 2011, p. 40).

Reforçando a implementação da lei citada anteriormente, foram implantadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2004) que visam:

Regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216,

bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (Brasil, 2004, p. 1).

O parecer dessas diretrizes curriculares busca oferecer políticas de ações afirmativas, alicerçadas no intuito de direcionar ações de reparações e de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos cidadãos afrodescendentes. Busca desenvolver práticas para combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente a população negra, com uma perspectiva de propagação de conhecimentos, valores, atitudes que eduquem e levem o orgulho de pertencer a um determinado grupo étnico-racial, com direitos garantidos igualmente e da sua identidade preservada e valorizada.

A criação de uma lei federal que legaliza uma educação antirracista que orienta pedagogicamente os currículos escolares partiu de iniciativas e lutas do Movimento Negro, sendo essa unidade composta por pessoas negras, conhecida como Movimento Negro Unificado (MNU), o qual passa a ganhar força entre a década de 1970 e 1980 (Gomes, 2017), na qual “Com o processo de redemocratização ganhando ímpeto após anos de regime militar, diversos movimentos sociais começaram a emergir e ganhar voz ativa e no debate público” (Alves *et al.*, 2024, p. 4).

“O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil” (Gomes, 2017, p. 32). Sobre o entendimento do que representa e do que é o Movimento Negro, Gomes (2017, p. 23-24) descreve:

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e das culturas negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade.

No contexto da educação, destaca-se a política educacional de ação afirmativa encabeçada pelo MNU, a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que condiz com o princípio do movimento destacado por Gomes (2017, p. 38), um movimento que

“[...] reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana”. Essa proposta de lei tem como objetivo encaminhar uma educação pautada na ruptura de conhecimentos colonialistas e que perpassa nas relações étnico-raciais que formam o território brasileiro, com uma pedagogia antirracista.

Diante dos processos de afirmação e de resistência dos grupos sociais, um importante divisor para incluir a temática dos povos originários nos currículos das escolas foi a luta do Movimento Indígena, que a partir de suas reivindicações junto ao Estado, de busca por reconhecimento e valorização de suas memórias, identidades, histórias e culturas, a lei até então vigente que englobava apenas a tematização voltada para concepções da África e da cultura afro-brasileira, passa a incluir as questões indígenas com a Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008).

O Movimento Indígena Brasileiro, que se iniciou ao longo da década de 1970, insere-se tanto em contexto internacional do pós-guerra quanto em um ambiente nacional marcado pelo florescimento de movimentos sociais no Brasil, no período da ditadura civil-militar (1964-1985) (Fanelli, 2021, p. 27).

As mobilizações realizadas pelo levante do Movimento Indígena foram cruciais para que políticas educacionais fossem levantadas como pautas necessárias para a educação no Brasil. Sendo assim, Fanelli (2021, p. 51) explica:

As reivindicações por uma escola diferenciada do modelo colonial, assimilador e que não levava em consideração os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas, conforme vimos, constituem-se como bandeira de luta já no início do movimento Indígena.

São exigências que tomaram forma, consideravelmente, a partir de reuniões de professores de várias etnias que aconteceram no período entre o final dos anos de 1980 e caminharam até o início de 1990, etnias estas representadas por professores de diversos estados do Brasil, como Mato Grosso, Rondônia, Amazonas e Roraima, com a construção de documentos que transcrevessem pautas sobre a aproximação da escola com suas realidades enquanto indígenas, além da reivindicação para que a sociedade e o Estado tivessem uma nova postura em relação às culturas indígenas e, para isso, a educação dos “não indígenas” fossem uma das prioridades para que houvesse a real mudança que lutavam para reconhecimento dos seus povos (Fanelli, 2021).

As lutas do Movimento Indígena contemporâneo no segmento da educação foram inúmeras, mas o foco desta pesquisa é em relação à Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que segundo o Observatório da Educação mencionado por Fanelli (2021, p. 69):

[...] após a promulgação da Lei 10.639/03, os estudantes indígenas do Projeto Pindorama começaram a recolher assinaturas para um abaixo-assinado endereçado ao ministro da Educação, na época, Fernando Haddad, para que houvesse a inserção da história indígenas nos currículos escolares.

A vitória veio à tona, anos depois, sendo em 2008 atendidas as reivindicações de estudantes indígenas, com a alteração da Lei Antirracista inicial, promulgada em 2003, acrescentado a história das questões indígenas nos currículos das escolas da educação básica do Brasil, conquista essa que só foi possível pela unificação de forças voltadas para uma educação inclusiva e de combate ao racismo, mostrando que apesar dos empecilhos encontrados no caminho, o Movimento Indígena resiste e persiste por justiça e nas buscas de seus direitos, como também vale destacar a importância de lideranças do Estado serem flexíveis ao diálogo e permitir que ações afirmativas como essa seja considerada, levantada e valorizada, fato este realizado no Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 e 2008).

Com a efetiva aprovação da Lei nº 11.645/08, e a sua implementação no contexto escolar, um novo cenário educacional entra em cena, conforme Fanelli (2021, p. 85) menciona:

[...] uma mudança curricular que inaugura uma nova tradição escolar, pois coloca no centro do debate educacional sujeitos históricos que sofreram um grande processo de apagamento, de racismo e de vitimização, o que forjou representações estereotipadas e preconceituosas sobre os povos indígenas.

Para que a sociedade mude suas visões estereotipadas dos povos originários, o caminho mais adequado de acordo com os professores indígenas é através da escola, pois é um local de construção de conhecimento e discussão das problemáticas que permeiam o cotidiano da população. Então, destaca-se a importância das lutas dos movimentos sociais, neste caso, o Movimento Indígena, na cobrança do Estado para que tenham o compromisso de desenvolver políticas

públicas para que a imagem deturpada dos indígenas seja ressignificada (Fanelli, 2021).

2.2.2 Práticas Corporais Indígenas no currículo da Educação Física

A Educação Física é um dos componentes curriculares presente na matriz curricular das escolas, sejam públicas ou privadas, sendo esta uma das áreas de conhecimento que possibilita um trabalho desenvolvido por uma educação intercultural, e que, dentro das práticas pedagógicas dos(as) professores(as), a sistematização dos objetos de conhecimentos seja calcada na perspectiva antirracista a partir da implementação da Lei nº 11.645/08.

A postura do sistema escolar precisa ser alterada, para que se tenha o rompimento de práticas pedagógicas que tratem os povos indígenas com diferenciações, com enaltecimento de um currículo ainda na concepção eurocêntrica, colocando os primeiros habitantes do nosso território como seres sem história e cultura, já que “[...] tal fato, acaba por se reverberar no âmbito educacional com a adoção de posturas e práticas preconceituosas e ainda com termos e conceitos que não cabem mais para falar sobre os povos originários” (Pinto; Gomes; Rangel, 2025, p. 3).

Para o entendimento do que sejam as Práticas Corporais Indígenas (PCI), é preciso realizar essa relação do corpo (em movimento) com as culturas indígenas, que segundo Pereira (2021, p. 42) “[...] o brincar dos povos indígenas é uma forma do corpo entender as histórias que são contadas pelos mais velhos e que as crianças (re)vivem em seu corpo a ancestralidade da história de seu próprio povo”. É uma forma de permanecer viva a cultura ancestral dos povos originários através da ação corporal.

É pertinente mencionar que ainda é um desafio construir uma Educação Física Escolar pautada em práticas inovadoras e inclusivas, tendo em vista o que Santiago, Maia e Pereira (2020) destacam, que é a presença de práticas tradicionais ainda de uma parte de professores(as) no contexto das aulas de Educação Física, reduzidas principalmente ao conteúdo Esportes, sem considerar o rol de possibilidades conteudistas da nossa área, sem a devida contextualização histórica, social e cultural presente nos elementos da cultura corporal.

Corroborando o raciocínio acima, Grando e Pinho (2016, p. 40) pautam que a expressão corporal como elemento cultural “[...] é vista como fenômeno complexo, para além de meras técnicas, pois expressam eficácia técnica e simbólica para o coletivo no interior do qual se desenvolve processos humanos, sociais, ambientais e cosmológicos”.

A Educação Física na escola será responsável por sistematizar os conhecimentos da cultura corporal, e através desse ser corpo(ral) como parte da cultura de um povo, o conhecimento será desenhado nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as), levando em consideração a representatividade, sentidos, símbolos e significados sociais e culturais que representam dentro da realidade que está imerso. Então, essas práticas corporais são manifestadas a partir dos jogos e brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, lutas, etc.

As práticas que se configuram: no esporte, jogo, lutas, dança e ginásticas, entre outras manifestações da cultura corporal de movimento, são aprendizagens do corpo que identificam os sujeitos nas suas individualidades e coletividades. Nesse sentido, o intento da Educação Intercultural ou mesmo Multicultural é desenvolver pensamentos, ações e relação dialógicas com/sobre os diferentes grupos humanos em relação, em especial, compreendendo-os a partir de suas matrizes epistemológicas e culturais diferenciadas, considerando-se os processos históricos que os constituíram tendo por referência os povos autóctones dos quais se originam (Grando; Pinho, 2016, p. 32).

É nesta conjuntura histórica e cultural, como parte dos aspectos necessários para embasar os conhecimentos dentro da Educação Física, que as Práticas Corporais Indígenas são manifestadas, podendo ser expressas através de jogos e brincadeiras indígenas, como o Peikrã, Heiné Kuputisü, Agú Kaká, Vida, Tobdaé, etc.; por meio das lutas corporais indígenas, como o Xondaro, Ikindene ou Huka-Huka, Kapi, Luta do maracá, etc.; e das danças de matriz indígena, como o Torém, o Toré, etc.; na construção de brinquedos, como o zumbidor, peteca, maracá, baladeira, arco e flecha, dentre outros, e em diversas outras formas de trabalhar os conteúdos de matrizes indígenas (Pereira, 2021), tematizando-os não apenas no sentido do fazer por fazer, mas trazer a contextualização histórica, cultural e social que envolvem essas PCI, enfatizando que são elementos de várias culturas indígenas e que apesar de semelhanças, os povos indígenas apresentam suas diferenças de uma etnia para outra, seja na língua ou nos costumes, que caracterizam o modo de ser e viver.

A forte ligação dos indígenas com a natureza também é percebida quando se movimentam e exploram as possibilidades corporais ao passo que se divertem ao brincar, sendo os rios, as matas, riachos e lagoas espaços para se expressarem corporalmente. Destaque também para as suas interações com os animais, sendo estes imitados e representados em alguns jogos como o Adugo, também conhecido como Jogo da onça, além de utilizar elementos naturais como galhos das árvores, pedras, sementes, folhas secas, barro, etc., para a construção de seus brinquedos e representar a rotina de trabalho que exercem nas suas aldeias, exemplificando a brincadeira Agú Kaká, conhecida também como Arranca Mandioca (Pereira, 2021).

A riqueza de possibilidades pedagógicas é múltipla, pois, com as PCI, além de romper a ideia de um currículo com sentidos na colonização europeia, evidencia a história das identidades indígenas e as problematizações sobre questões que afetam a sociedade na sua totalidade e que podem ser desenvolvidas. Dentre estas, destaca-se a ligação do ser humano com a natureza, sendo caminhos para a abordagem de uma alimentação mais natural e saudável baseada em ensinamentos ancestrais, tendo em vista o alto consumo de alimentos industrializados, como também a discussão das questões climáticas e da importância da preservação ambiental e proteção da natureza. Estas são ações que os indígenas mantêm com excelência cotidianamente, e que a população não indígena precisa desenvolver, já que a própria (boa parte) é a responsável pelo caos ambiental que assola os dias atuais, movida por um sistema econômico que defende a destruição de terras indígenas, em busca de aumentarem seus patrimônios, uma “praga” chamada capitalismo.

É um sistema desenvolvido pela elite branca, como destaca Krenak (2020, p. 59-60):

O pensamento vazio dos brancos não consegue conviver com a ideia de viver à toa no mundo, acham que o trabalho é a razão da existência. Eles escravizaram tanto os outros que agora precisam escravizar a si mesmos. Não podem parar e experimentar a vida como um dom e o mundo como um lugar maravilhoso. O mundo possível que a gente pode compartilhar não tem que ser um inferno, pode ser bom. Eles ficam horrorizados com isso, e dizem que somos preguiçosos, que não quisemos nos civilizar. Como se “civilizar-se” fosse um destino. Isso é uma religião lá deles: a religião da civilização. Mudam de repertório, mas repetem a dança, e a coreografia é a mesma: um pisar duro sobre a terra. A nossa é pisar leve, bem leve.

O comportamento de exploração da sociedade brasileira é consequência de um sistema desenvolvido pelos colonizadores, ou seja, pessoas brancas que

tenham a convicção oriunda de um alicerce religioso de que a biodiversidade era e ainda é um recurso a ser explorado e, para isso, pessoas são submetidas ao trabalho como se a vida se resumisse ao ofício, para que uma fração mínima da população seja beneficiada e enriquecida. Por isso, os povos indígenas foram taxados erroneamente como preguiçosos, pelo fato de enxergarem e de se relacionarem com os recursos naturais de maneira harmoniosa, amigável e ecologicamente sustentável.

2.2.3 Estado da arte: achados e lacunas

Para esta pesquisa, foi realizado um levantamento na literatura a partir da busca de pesquisas relacionadas à implementação da Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008) nos currículos escolares intermediada pelas práticas pedagógicas no componente curricular Educação Física, com foco na temática das histórias e culturas indígenas.

As buscas foram realizadas em sítios eletrônicos durante os meses de outubro e novembro de 2025, nas bases de dados: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Scientific Electronic Library Online (SciELO); Google Scholar; Repositórios das Instituições de Ensino Superior (IES), que são polos do ProEF, para um levantamento de produções acadêmicas-científicas, sendo as três primeiras bases para seleção de artigos e a quarta para seleção de dissertações, a partir de um recorte temporal dos últimos 5 anos (2020-2024).

A escolha por realizar o levantamento nessas bases é justificada pelo grau de confiabilidade das informações disponibilizadas, a abrangência de trabalhos científicos englobando pesquisas nacionais e internacionais com alta qualidade, além de serem plataformas científicas com um vasto acervo de artigos atualizados e que apresentam alto padrão científico, sendo umas das principais plataformas de consulta do universo acadêmico.

Sobre os Repositórios das IES do ProEF, justifica-se pelo fato desta dissertação ser fruto deste programa de pós-graduação e da tentativa de analisar a conjuntura da temática indígena nas pesquisas espalhadas em todo território nacional dentro do ProEF, identificando se é um objeto de estudo dos(as) professores(as) e quais caminhos foram traçados para a realização das pesquisas. Para mapear os artigos científicos no Google Scholar, SciELO e Portal de Periódicos

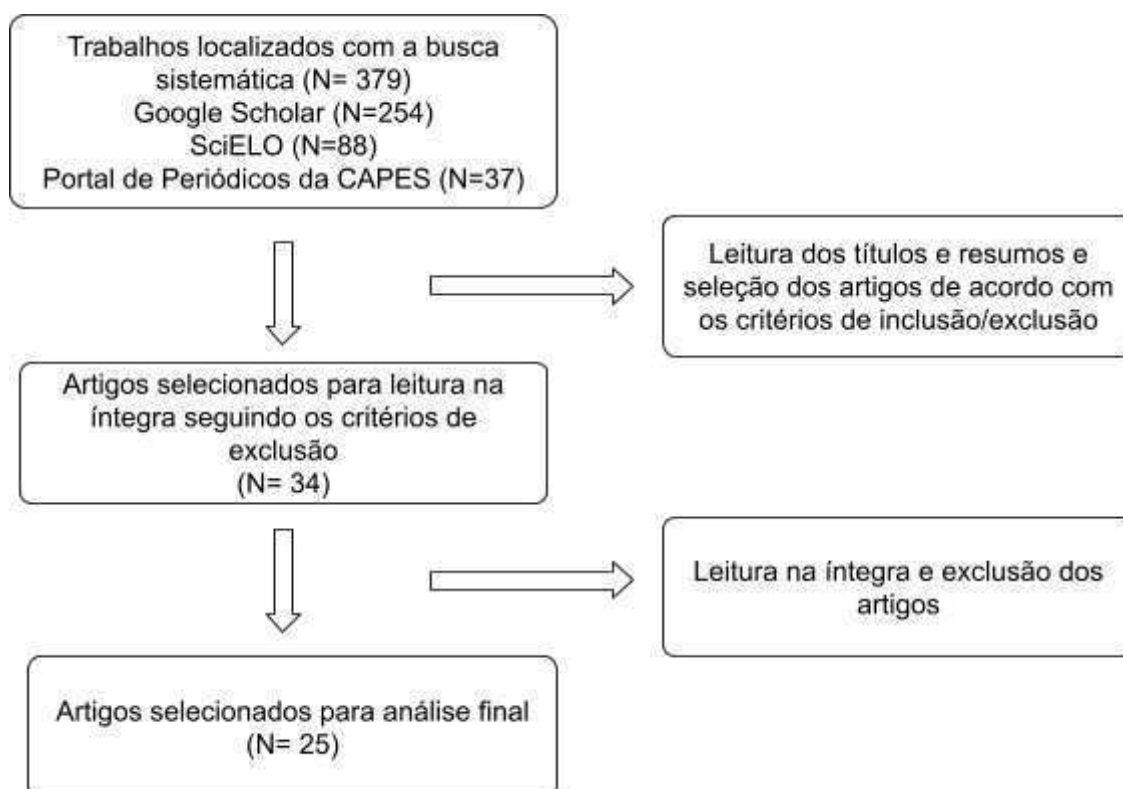
da CAPES, foram utilizados operadores *booleanos*, com a combinação dos seguintes descritores: “educação física escolar” e “educação física” relacionados com “práticas corporais indígenas” e “Lei nº 11645/08”. Já nos repositórios de dissertações do ProEF, a busca foi feita com a identificação de termos como “práticas corporais indígenas”, “Lei nº 11.645/08” e “matriz indígena” nos títulos dos trabalhos dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) com autorização para publicação.

Os trabalhos, como capítulos de livros ou livros na íntegra, publicações em anais de eventos e trabalhos de conclusão de curso de graduação ou pós-graduação, por não serem o foco desta pesquisa, foram desconsiderados, sendo selecionados apenas artigos científicos com publicação nas bases investigadas ou revistas científicas.

Os critérios para a inclusão dos artigos são: a) trabalhos que tratem da Lei nº 11.645/08 no contexto da história e cultura dos povos indígenas na área da Educação Física Escolar; b) estudos realizados no contexto educacional do Brasil; c) trabalhos em português. Como critérios de exclusão: a) produções que abordem a Lei nº 11.645/08 na área da EFE apenas na perspectiva da história e cultura africana e afro-brasileira; b) trabalhos realizados em contextos educacionais que não são do Brasil; c) trabalhos com indisponibilidade para o seu acesso na íntegra de forma gratuita.

Após a localização dos trabalhos, conforme os descritores de busca, os trabalhos foram selecionados inicialmente a partir da leitura do título e resumo, e de acordo com os critérios de inclusão/exclusão, os artigos foram selecionados para leitura na íntegra e seleção para análise final conforme apresenta a Figura 1.

Figura 1 - Fluxograma dos processos de seleção dos artigos selecionados



Fonte: Elaborado pelo autor.

No quadro abaixo estão os artigos científicos selecionados para análise final que, em seguida, foram agrupados conforme as categorias descritas mais à frente desta pesquisa.

Quadro 1 - Produções selecionadas com a identificação do ano, autor(a), título, objetivo principal, periódico e base

Nº	Ano	Autor(a)	Título	Objetivo	Periódico	Bases
1	2020	Edwin Alexander Canon Buitrago; Alex Branco Fraga	As Práticas Corporais Indígenas no Ensino da Educação Física: Um Estudo de Revisão da Literatura Brasileira e Colombiana	Identificar os principais autores, os tipos de texto e temáticas prevalentes nas produções referentes ao ensino destas práticas.	LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer	Portal de Periódicos da CAPES; Google Scholar
2	2020	Myssal Carvalho Franco; Vitor Hugo Marani	Corpo, relações étnico-raciais e currículo: incursões iniciais pela educação física na Base Nacional Comum Curricular	Investigar as relações entre educação física, currículo e práticas corporais indígenas por meio de incursões teóricas iniciais junto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais	Google Scholar
3	2021	Arlene Stephanie Menezes Pereira; Symon Tiago Brandão de Souza	Lutas Corporais Indígenas: Um estudo com professores de Educação Física do município de Fortaleza – CE	Realizar uma pesquisa com professores de Educação Física da rede municipal de educação pública de Fortaleza, CE para analisarmos se estes trabalhavam as lutas corporais indígenas em suas aulas.	Corpoconsciência	Portal de Periódicos da CAPES; Google Scholar
4	2021	Leandro Augusto Paiva dos Santos; Fátima Medianeira Flôres de	Luta corporal indígena: contribuições à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Apresentar aportes basilares, contributos para sustentação do conteúdo sugerido pela BNCC nas aulas de Educação Básica.	SOMANLU – Revista de Estudos Amazônicos – UFAM	Portal de Periódicos da CAPES

		Vargas; Michel Justamand; Canmilla Mousse; Leonardo Paiva				
5	2021	Daiane Araujo de Sousa	O ensino de lutas corporais indígenas na Educação Física Escolar: um relato de experiência.	Relatar a experiência de uma professora de Educação Física em uma escola pública municipal de Quixeramobim - CE e as dificuldades encontradas ao se abordar o conteúdo de lutas no ensino remoto em que foi aplicada a temática das lutas corporais indígenas.	Ensino em Perspectivas	Google Scholar
6	2021	Arlene Stephanie Menezes Pereira; Symon Tiago Brandão de Souza	Lutas corporais indígenas: o estado do conhecimento.	Apresentar um estado do conhecimento realizado por meio de um levantamento bibliográfico acerca de pesquisas que abordam a temática das lutas corporais indígenas.	Rev. Pemo	Google Scholar
7	2021	Fabício Gurkewicz Ferreira; Lediane Fani Felzke	As contribuições do estudo das corporalidades indígenas para estudantes de escolas não indígenas	Analisar as contribuições que o estudo das corporalidades indígenas proporcionam acerca do conhecimento do corpo e	Revista Cocar	Google Scholar

				das relações sociais junto às escolas não indígenas.		
8	2021	Fabrcio Gurkewicz Ferreira; Lediane Fani Felzke	A inserção dos conhecimentos indígenas na escola: possibilidades por meio de um Blog	Verificar a percepção de um grupo de professores de Educação Física sobre a viabilidade de um Blog como uma ferramenta auxiliar para a inserção de conhecimentos indígenas, em especial as suas corporalidades, no espaço escolar, sobretudo, na Educação Profissional e Tecnológica.	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Google Scholar
9	2022	Stephany Castro de Freitas; Juliana Guimarães Saneto; Ivan Marcelo Gomes	Compreensões de educação física na Escola Pluridocente Guarani do Espírito Santo.	Analisar as compreensões de Educação Física na Escola Municipal Pluridocente Indígena Aldeia Três Palmeiras.	Revista Tempos e Espaços em Educação	Google Scholar
10	2022	Fábio Júlio Serafim da Silva	Cultura indígena como ferramenta pedagógica nas aulas de educação física.	Analisar a importância da inserção da cultura indígena nas aulas de Educação Física.	Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia	Google Scholar
11	2022	George Almeida Lima;	Reflexões sobre o desenvolvimento da	Analisar a produção acadêmica sobre o ensino da	Revista Prática Docente	Google Scholar

		Diego Luz Moura	Huka - Huka nas aulas de Educação Física: uma revisão integrativa.	Huka - Huka nas aulas de Educação Física.		
12	2022	Janiele Santos de Sousa	Reflexividade sobre a cultura indígena na formação docente: um relato de experiência.	Relatar a experiência resultante de um curso de extensão sobre Educação Física e práticas corporais indígenas.	Ensino em Perspectivas	Google Scholar
13	2022	George Almeida Lima; Jean Silva Cavalcante; Mabel Dantas Noronha Cisne; Isabelle Maria Braga da Silva; Leandro Nascimento Borges; Pedro Henrique Silvestre Nogueira; Jefferson Florêncio Rozendo; Raphaela Alves Feitosa	Reflexões sobre o desenvolvimento da Luta Marajoara nas aulas de Educação Física: uma revisão integrativa.	Discutir sobre o desenvolvimento da Luta Marajoara nas aulas de Educação Física.	Research, Society and Development	Google Scholar

		de Oliveira; Aline Soares Campos; Heraldo Simões Ferreira				
14	2022	Carlos Alberto Figueiredo Da Silva; Fabrícia Estevam de Oliveira	Cultura corporal indígena: experiências dos estudantes indígenas da aldeia rio pequeno na rede pública de Paraty.	Verificar se as experiências dos estudantes indígenas da aldeia Rio Pequeno são aproveitadas pelos professores de Educação Física no processo de ensino e aprendizagem.	Espaço Ameríndio	Google Scholar
15	2022	Saulo Kuster	Práxis pedagógica da peteca e corrida de tora: um relato de experiência.	Relatar a experiência pedagógica de um professor de Educação Física em uma escola pública municipal de Serra - ES, trabalhando com o ensino de peteca e corrida de tora.	Ensino em Perspectivas	Google Scholar
16	2023	Gardênia Maria Barbosa Cavalcante; Letycia Alves de Macêdo; Maristela Bortolon de Matos	Decolonizar a educação física escolar indígena: uma ação urgente na revitalização das brincadeiras, jogos e atividades indígenas	Entender a relação dos corpos com a educação física escolar indígena.	Brazilian Journal of Development	Google Scholar

17	2024	Adir Silveira; Tatiane Motta da Costa e Silva; Renata Colbeich da Silva; Diego de Matos Noronha; Álvaro Luís Ávila da Cunha.	Cultura indígena Kaingang e o cuidado ambiental: abordagens nas aulas de educação física.	Analisar as diferentes percepções das práticas pedagógicas de uma professora indígena e de uma professora não indígena, além de investigar as opiniões dos estudantes em relação à incorporação da cultura indígena Kaingang e da conscientização ambiental nas aulas de Educação Física.	Movimento	SciELO
18	2024	Dayvson da Silva Felipe; Reyanne Maria da Silva; Denis Foster Gondim; Henrique Gerson Kohl	Práticas corporais indígenas e educação física escolar: uma análise sobre a produção científica em periódicos nacionais.	Analisar a produção de artigos científicos publicados em periódicos nacionais referentes à inserção das práticas corporais indígenas na Educação Física escolar.	Pensar a Prática	Google Scholar
19	2024	Gabriela Nobre Bins; Ana Paula Dahlke; Daniela do Santo Abreu	Nos caminhos do bem viver: Jogos e Práticas Corporais Indígenas na Educação Básica.	Valorizar os processos sociais e históricos de lutas pelo reconhecimento da cultura indígena, indo além da inserção da referida lei no currículo e da comemoração de determinadas datas nas aulas de EFI.	Revista Pedagógica	Google Scholar
20	2024	Arlene Stephanie	Educação Física no Ensino Médio Indígena	Narrar uma experiência com a disciplina de Educação Física	Revista FAFIRE	Google Scholar

		Menezes Pereira Pinto; Daniel Pinto Gomes.	Tremembé.	na Escola Indígena Tremembé Maria Venância ocorrida em abril de 2022.		
21	2024	Miller Sorato Amorim de Souza; Ruhena Kelber Abrão	Tradição em movimento, jogos e brincadeiras de matrizes indígenas: uma revisão de literatura.	Analisar a produção acadêmica científica acerca dos jogos e brincadeiras de matrizes indígenas.	Communitas	Google Scholar
22	2024	Fabiano Rodrigues Marques; Valtuir Soares Filho; Damião Rocha	Jogos e brincadeiras akwe-xerente como estratégia para a educação étnico-racial: uma análise bibliométrica sob a perspectiva da lei nº 11.645/08	Identificar e sistematizar produções acadêmicas que abordam como essas práticas contribuem para a valorização cultural e a interculturalidade no ensino.	Revista Acadêmica Online	Portal de Periódicos da CAPES; Google Scholar
23	2024	Karoline Hachler Ricardo; André Luis Xavier Peres; Elisandro Schultz Wittizorecki	A prática corporal e manifestação cultural indígena de huka-huka nas aulas de educação física escolar: aproximações e resistências	Narrar, analisar e discutir a experiência com a luta tradicional indígena de Huka-Huka na Educação Física.	Revista de Estudos Aplicados em Educação	Portal de Periódicos da CAPES; Google Scholar
24	2024	Izaú Veras Gomes	Adupé, Xukuru-Kariri: Cultura indígena na Educação Física escolar	Inspirar novas práxis docentes e ampliar nossas reflexões sobre a história e a cultura	Temas em Educação Física Escolar	Portal de Periódicos da CAPES

				indígenas na educação básica.		
25	2024	Moisés Teixeira Silva; Cláudia Foganholi; Alessandra Cristina Raimundo; Dinah Vasconcellos Terra	Educação das relações étnico-raciais na licenciatura em educação física	Compreender e discutir o significado da disciplina Educação Física e Educação das Relações Étnico-Raciais para estudantes do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Fluminense.	Cadernos Cajuína	Portal de Periódicos da CAPES; Google Scholar

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com os achados na literatura, nota-se que os vinte e cinco estudos selecionados abordam a temática indígena a partir da Lei nº 11.645/08 na Educação Física Escolar podendo, assim, serem categorizados em cinco vertentes temáticas: Formação Docente; Ensino; Currículo; Percepção; Revisão na Literatura. Com a análise dos trabalhos na íntegra, os artigos foram distribuídos conforme apresenta o quadro abaixo.

Quadro 2 - Distribuição dos artigos por vertente temática de estudo

Vertente Temática	Quantidade	Nº do artigo*/autores(as)/ano
Formação Docente	2	nº 12 (Sousa, 2022) nº 25 (Silva <i>et al.</i> , 2024)
Ensino	8	nº 3 (Pereira; Souza, 2021) nº 5 (Sousa, 2021); nº 7 (Ferreira; Felzke, 2021); nº 15 (Kuster, 2022); nº 19 (Bins; Dahlke; Abreu, 2024); nº 20 (Pinto; Gomes, 2024); nº 23 (Ricardo; Peres; Wittizorecki, 2024); nº 24 (Gomes, 2024)
Currículo	4	nº 2 (Franco; Marani, 2020) nº 4 (Santos <i>et al.</i> , 2021) nº 14 (Silva; Oliveira, 2022) nº 16 (Cavalcante; Macêdo; Matos, 2023)
Percepção	3	nº 8 (Ferreira; Felzke, 2021) nº 9 (Freitas; Saneto; Gomes, 2022) nº 17 (Silveira <i>et al.</i> , 2024)
Revisão na Literatura	8	nº 1 (Buitrago; Fraga, 2020); nº 6 (Pereira; Souza, 2021); nº 10 (Silva, 2022); nº 11 (Lima; Moura, 2022); nº 13 (Lima <i>et al.</i> , 2022); nº 18 (Felipe <i>et al.</i> , 2024); nº 21 (Souza; Abrão, 2024); nº 22 (Marques; Soares Filho; Rocha, 2024)
*Os artigos estão identificados com ano, autor(a), título, objetivo principal, periódico e base no Quadro 1.		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na vertente Formação Docente são identificados dois estudos. O estudo de Sousa (2022) relata a experiência a partir de um curso de extensão sobre Educação Física e práticas corporais indígenas, enquanto o autor ainda estava em processo de formação como discente do curso de licenciatura em Educação Física. A reflexão é o ponto chave do estudo, já que durante a sua formação inicial não houve direcionamento e nem o tratamento pedagógico das culturas indígenas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas na perspectiva indígena ressaltando, assim, a importância de estudar, refletir e abordar a temática no contexto escolar no componente curricular Educação Física.

O estudo de Silva *et al.* (2024) também busca o exercício da reflexão, nesse caso a partir da efetivação de uma disciplina sobre as relações étnico-raciais do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Fluminense, no sentido de construir na formação inicial, problematizações, debates e caminhos para uma prática antirracista baseada nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, ao ponto que os(as) futuros(as) docentes consigam transmitir em suas aulas uma educação descolonizada, com a abordagem da história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

A vertente Ensino é caracterizada por estudos que abordam a sistematização de conteúdos de Matrizes Indígenas, a partir de relatos de experiências na educação básica, sendo essa a categoria com a maior concentração de estudos juntamente à categoria Revisões na Literatura, ambas com 8 artigos analisados, de acordo com o levantamento das pesquisas. Os objetos de conhecimento mais destacados nos trabalhos desenvolvidos na temática indígena são as Lutas Corporais Indígenas, com três estudos (Pereira; Souza, 2021; Sousa, 2021; Ricardo; Peres; Wittizorecki, 2024) e as Brincadeiras e Jogos Indígenas, sendo presentes em dois estudos (Kuster, 2022; Gomes, 2024), ficando evidente uma tendência de estudo direcionada para essas práticas corporais indígenas conforme o recorte temporal feito neste levantamento.

Os estudos de Ferreira e Felzke (2021) e Bins, Dahlke e Abreu (2024) relatam intervenções através da Educação Física em um viés intercultural, na perspectiva de uma educação decolonial e antirracista a partir das PCI, como ferramenta de ruptura das práticas eurocêntrica, oferecendo uma educação com a valorização e o reconhecimento da diversidade e do conhecimento ancestral

indígena. No estudo de Pinto e Gomes (2024), é relatado a experiência de uma professora de Educação Física não indígena ao ser convidada para ministrar aulas de EF em uma escola indígena. As intervenções partiram também com um caráter intercultural, abordando conhecimentos da EF, aspectos da cultura local, nesse caso do povo Tremembé, assim como de outras etnias indígenas organizadas pedagogicamente a partir das PCI.

Quatro estudos foram localizados, analisados e enquadrados na vertente temática Currículo. Franco e Farani (2020) buscaram tecer apontamentos iniciais sobre as relações étnico-raciais com foco na cultura e história indígena a partir do componente curricular Educação Física presente na BNCC. Já no estudo de Santos *et al.* (2021), é evidenciado informações basilares para a tematização das lutas corporais indígenas, especificamente a Huka Huka, também de acordo com o que traz a BNCC como base curricular para sistematização das práticas pedagógicas na perspectiva decolonial.

Silva e Oliveira (2022) buscam verificar se os conhecimentos, o repertório cultural e as experiências dos estudantes indígenas estão sendo considerados para o desenvolvimento de planejamentos das práticas dos professores de Educação Física durante as suas aulas.

No artigo de Cavalcanti, Macêdo e Matos (2023), a discussão acontece no objetivo de entender a relação entre o corpo e a educação física escolar indígena como estratégia para descolonizar o currículo de Educação Física a partir das PCI, tendo em vista que o corpo é um elemento que produz cultura, com a intenção do resgate dos conhecimentos, histórias e aspectos culturais dos povos indígenas na tentativa de valorização e luta contra a desigualdade étnico-racial.

Já a vertente Percepção, obteve 3 pesquisas. Ferreira e Felske (2021) buscam analisar as percepções de um grupo de professores de Educação Física sobre o desenvolvimento de um Blog como recurso didático para auxiliar nas práticas pedagógicas com a inserção da temática indígena nas aulas. Freitas, Saneto e Gomes (2022) trazem a análise das compreensões em torno da disciplina de Educação Física em uma escola indígena da Aldeia Três Palmeiras, a partir de observações das aulas, anotações e diálogos sobre a dinâmica escolar no contexto da comunidade indígena.

O estudo de Silveira *et al.* (2024) faz uma análise das percepções das práticas pedagógicas de duas professoras, uma indígena e a outra não indígena,

como também analisa as opiniões dos alunos sobre a tematização da cultura indígena Kaingang e sua relação com a educação ambiental a partir das aulas de Educação Física.

Sobre a vertente Revisão na Literatura com a temática indígena na EFE, também foram identificados e analisados 8 estudos. Buitrago e Fraga (2020) realizam uma revisão da literatura sobre as PCI no contexto educacional da Educação Física no Brasil e na Colômbia, identificando os principais autores que pesquisaram sobre a temática em questão, os tipos de texto e as temáticas prevalentes nas produções referentes ao ensino destas práticas corporais.

Marques, Soares Filho e Rocha (2024) realizaram um levantamento de pesquisas sobre os jogos e brincadeiras da etnia Akwe-Xerente, como forma de sistematizar e evidenciar essas práticas corporais para que seja implementada a Lei nº 11.645/08 com a história e cultura desse povo.

Três estudos pautaram as lutas corporais indígenas como foco dos levantamentos na literatura. O primeiro estudo foi realizado com o objetivo de mapeamento bibliográfico do estado do conhecimento de pesquisas que tratam das lutas corporais indígenas nas aulas de Educação Física (Pereira; Souza, 2021). Os outros dois estudos são revisões integrativas da literatura para sintetizar estudos sobre o ensino da Huka Huka (Lima; Moura, 2022) e da Luta Marajoara (Lima *et al.*, 2022) nas aulas do componente curricular EF.

Silva (2022) mapeia e analisa trabalhos que abordam a importância do trato pedagógico da cultura indígena no cotidiano escolar da disciplina EF. Na mesma linha de pesquisa, Felipe *et al.* (2024) faz uma análise das produções acadêmicas através de artigos científicos sobre a inserção das PCI nas aulas de EF, como forma de valorizar a importância da presença da temática no contexto escolar contribuindo para uma educação emancipatória.

Já Souza e Abrão (2024), realizam uma análise de pesquisas sobre as brincadeiras e jogos indígenas, evidenciando como a cultura corporal através de práticas indígenas e a partir de uma educação intercultural permite a valorização destes saberes ancestrais, mesmo com a escassez de trabalhos nessa área.

No Quadro 3 encontra-se as dissertações do ProEF localizadas e analisadas conforme os critérios da temática de estudo desta revisão.

Quadro 3 - Dissertações do ProEF localizadas e selecionadas por cada polo

Instituição	Campus/Estado	Nº de Dissertações Localizadas	Nº de Dissertações Selecionadas
FCT/UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia	Presidente Prudente / SP	43	0
FC/UNESP -Faculdade de Ciências	Bauru / SP	56	0
IB/UNESP - Instituto de Biociências	Rio Claro / SP	43	2
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso	Cuiabá / MT	45	2
UPE - Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco	Recife / PE	28	0
UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Ijuí / RS	18	0
UFG -Universidade Federal de Goiás	Goiânia / GO	24	0
UFSCar -Universidade Federal de São Carlos	São Carlos / SP	48	1
UEM -Universidade Estadual de Maringá	Maringá / PR	40	0
UFRN -Universidade Federal de Rio Grande do Norte	Natal / RN	47	1

UNB -Universidade de Brasília	Brasília / DF	35	0
UFES -Universidade Federal do Espírito Santo	Vitória / ES	42	0
UFMG -Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte / MG	41	1
UFC - Universidade Federal do Ceará	Fortaleza / CE	15	0
UFAM - Universidade Federal do Amazonas	Manaus / AM	15	2
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Jequié / BA	12	0
IFSULDEMINAS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais	Muzambinho / MG	4	1
UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Marechal Cândido Rondon / PR	12	1
UFT - Universidade Federal do Tocantins	Miracema do Tocantins / TO	13	1
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro / RJ	19	0
UESPI - Universidade Estadual do Piauí	Teresina / PI	2	0
UNIMONTES - Universidade	Montes Claros / MG	4	0

Estadual de Montes Claros			
IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	Caucaia / CE	6	0
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco	Recife / PE	2	0
IFSUDESTEMG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais	Rio Pomba / MG	0	0
UFAL - Universidade Federal De Alagoas	Maceió / AL	0	0
ICSEZ/UFAM - Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia	Parintins / AM	0	0
Total		614	12

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a leitura dos títulos e resumos das dissertações encontradas nos repositórios das IES que ofertam o ProEF, foram selecionadas 12 dissertações que abordam a Lei nº 11.645/2008 na perspectiva indígena a partir das PCI na Educação Física Escolar, distribuição que pode ser observada no Quadro 4.

Quadro 4 - Dissertações do ProEF que abordam a temática indígena na EFE

Instituição/Cidade	Nº de Dissertações	Autor(a)/Ano
IB/UNESP - Instituto de Biociências / Rio Claro - SP	2	Gomes (2024); Rozário (2024)
UFMT / Cuiabá - MT	2	Silva (2023); Oliveira (2025)
UFSCar / São Carlos - SP	1	Rosa (2023)
UFRN / Natal - RN	1	Etelvino (2024)
UFMG / Belo Horizonte - MG	1	Reis (2024)
UFAM / Manaus - AM	2	Almeida (2025); Fogasso (2025)
IFSULDEMINAS / Muzambinho - MG	1	Moraes (2024)
UNIOESTE / Marechal Cândido Rondon - PR	1	Furlan (2025)
UFT / Miracema do Tocantins - TO	1	Souza (2025)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Já no quadro abaixo, após a identificação dos polos que apresentam pesquisas dentro da temática em estudo, com seus respectivos professores-pesquisadores e ano de defesa, foi feita a descrição dos títulos das dissertações de cada autor(a).

Quadro 5 - Descrição dos títulos de cada dissertação sobre a temática indígena

Autor(a)	Título
Gomes (2024)	Brincadeiras e jogos indígenas na educação física escolar: uma análise a partir da perspectiva freiriana
Rozário (2024)	Encontros com as diferenças e a partilha do comum na Educação Física Escolar a partir da temática

	indígena-"somos todos indígenas!"
Silva (2024)	O ensino da peteca esportiva: a participação dos alunos nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental.
Oliveira (2025)	Educação Física e Interculturalidade: Formação continuada e colaborativa no contexto Xavantinese
Rosa (2023)	Currículo Cultural: brincadeiras, jogos e lutas de matrizes indígenas e africanas na Educação Física escolar
Etelvino (2024)	O esporte no contexto escolar: uma experiência com a modalidade de peteca nos anos finais do ensino fundamental.
Reis (2024)	Educação Física escolar e relações étnico-raciais: a Revista Brasileira de Ciências do Esporte e seus cadernos de formação no debate para uma educação física antirracista
Almeida (2025)	Tematização e ensino dos jogos e brincadeiras indígenas como estratégia didático-pedagógica de uma educação física para o bem viver: uma experiência em São Gabriel da Cachoeira/AM
Fogasso (2025)	Brincadeiras e jogos da região Amazônica nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental a partir de uma abordagem sociointeracionista
Moraes (2024)	Educação física escolar em uma perspectiva crítico-libertadora: a tematização de jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana
Furlan (2025)	História e cultura corporal indígenas nas aulas de Educação Física
Souza (2025)	O ensino de brincadeiras e jogos dos povos indígenas Apinajé

Fonte: Elaborado pelo autor.

As 12 dissertações foram analisadas e categorizadas de acordo com as vertentes dispostas no quadro abaixo, sendo distribuídas da seguinte forma: Ensino (8 dissertações); Revisão na Literatura (2 dissertações); Formação Docente (1 dissertação); Currículo (1 dissertação).

Quadro 6 - Categorização das dissertações do ProEF por vertente de estudo

Vertente Temática	Quantidade	Autores(as)/Ano
Ensino	8	Gomes (2024); Rozário (2024); Silva (2024); Rosa (2023); Etelvino (2024); Fogasso (2025); Moraes (2024); Almeida (2025)
Revisão na Literatura	2	Reis (2024); Furlan (2025)
Formação Docente	1	Oliveira (2025)
Currículo	1	Souza (2025)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A categoria Ensino foi a que mais apresentou estudos de acordo com as dissertações analisadas. Nos estudos de Silva (2023) e Etelvino (2024) o intuito foi desenvolver uma proposta pedagógica nas aulas de Educação Física que rompesse a tematização de esportes tidos como tradicionais, propondo assim, vivências e reflexões para os alunos a partir do esporte peteca. Apesar do foco central de ambas as pesquisas não ser a discussão das culturas indígenas, mas sim a abordagem de uma proposta não tradicional em termos de esportes, a sistematização e a intervenção com a peteca acaba sendo mais uma possibilidade pedagógica de inserir a cultura indígena na escola.

O estudo de Rosa (2023) busca a análise de uma proposta de ensino decolonial, a partir da concepção do currículo cultural, que tematiza as PCI africanas e indígenas com a sua aplicabilidade para a etapa do ensino fundamental, reforçando o papel da EFE para a implementação e efetivação da Lei nº 11.645/08. No mesmo segmento de teorias críticas, Moraes (2024) em sua pesquisa realizou uma intervenção em turmas dos anos iniciais com a tematização de jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana através da perspectiva crítico-superadora, com a finalidade de tomada de consciência nos estudantes sobre a valorização dos saberes culturais ancestrais a partir das práticas corporais, com aproximações com uma pedagogia libertadora, decolonial e antirracista nas aulas da disciplina EF. Observa-se que a temática indígena não foi objeto de estudo isoladamente, ela foi pesquisada e dialogada nestes dois estudos juntamente à temática africana.

Gomes (2024), em sua dissertação, desenvolve uma proposta pedagógica com jogos e brincadeiras das culturas indígenas, por meio da

perspectiva freiriana em uma abordagem decolonial, com o intuito de criar um ambiente educacional de debate, reflexão e criticidade das questões sociais que rondam a sociedade.

Rozário (2024) embasa sua pesquisa a partir de encontros, principalmente com a sua ancestralidade, em vista do apagamento histórico dos conhecimentos, ensinamentos e saberes ancestrais no contexto educacional. Através da EFE, ele cria um cenário de discussões e vivências das práticas corporais indígenas, como proposta para a efetivação da Lei nº 11.645/2008 nas aulas de Educação Física.

Fogasso (2025) realiza através de sua pesquisa uma intervenção com a proposição da tematização de jogos e brincadeiras da região amazônica a partir de uma unidade didática, com uma abordagem sócio interacionista, como meio de resgate cultural do contexto regional em que está inserido e que atua.

Na pesquisa de Almeida (2025), os jogos e brincadeiras indígenas também foram os objetos de estudo, sendo aqui com a finalidade de construir uma estratégia didático-pedagógica para o bem viver, fundamentado no ensino desenvolvimental, fazendo a aproximação do currículo com o contexto local, também da região amazônica, algo que não aparentava ser feito, levando em consideração os conhecimentos e culturas dos próprios alunos indígenas, que são sujeitos da intervenção proposta.

Na vertente temática Revisão na Literatura, duas pesquisas foram analisadas, Reis (2024) e Furlan (2025). A primeira pesquisa é um levantamento feito na Revista Brasileira de Ciências do Esporte do CBCE e seus Cadernos de Formação das produções científicas que abordam as relações étnico-raciais e EFE, seja na perspectiva negra ou na perspectiva indígena, na busca de problematizar, refletir e debater sobre a proposição de uma Educação Física antirracista nos ambientes escolares (Reis, 2024).

Já a segunda dissertação, foi uma pesquisa desenvolvida no ProEF da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Marechal Cândido Rondon, publicada em 2025, com o seguinte título “História e cultura corporal indígenas nas aulas de educação física”, de autoria de Furlan (2025), sendo o objetivo geral desta pesquisa: analisar a abordagem da história e cultura corporal indígenas nas aulas de Educação Física, a partir de uma revisão de escopo (scoping review), com a análise de pesquisas que relatam experiências pedagógicas na temática indígena.

Na vertente Formação Docente, foi localizado e analisado um estudo. Oliveira (2025) propõe na sua pesquisa encontros formativos para um grupo de professores de escolas não indígenas que tem como parte de seu alunado estudantes da etnia Xavante, a partir do cruzamento entre a Educação Física e a Interculturalidade, com a realização de ciclos de reflexões entre os pares para analisar, refletir e aprimorar suas práticas pedagógicas, sendo a formação continuada voltada para a perspectiva indígena como caminho para a promoção da interculturalidade na escola, principalmente através das aulas de EF.

Na categoria Currículo, apenas uma dissertação foi encontrada. Souza (2025), apesar de realizar uma revisão bibliográfica sobre produções acadêmicas acerca dos jogos e brincadeiras de matrizes indígenas, o foco principal de sua pesquisa foi a construção de uma cartilha com brincadeiras e jogos dos povos indígenas Apinajé, incluindo no currículo escolar da Educação Física um aparato curricular que sirva como base para o desenvolvimento de práticas pedagógicas alicerçadas em uma educação intercultural e inclusiva.

A temática indígena e sua relação com a Educação Física Escolar de acordo com os achados nos repositórios institucionais que ofertam o ProEF ainda é investigada e tida como objeto de estudo de forma tímida e lenta, já que das 614 dissertações localizadas, apenas um quantitativo de 12 pesquisas trata desta temática.

O ProEF é ofertado em 27 polos/instituições espalhados em todas as regiões do Brasil. Observando o Quadro 3, é notório o maior número de pesquisas na temática em questão na região Sudeste, com 3 dissertações no estado de São Paulo e 2 no estado de Minas Gerais. Na região Norte, foram localizadas 3 pesquisas, na região Centro-Oeste 2 pesquisas, e nas regiões Nordeste e Sul uma dissertação para cada região. A prevalência de pesquisas na região Sudeste pode ser coerente pelo fato de ser a região que mais apresenta polos (10) com a oferta do ProEF, sendo assim, um número mais expressivo de produções de dissertações.

Compreende-se que o caminho a ser percorrido para que a Lei nº 11.645/2008 seja efetivada na rotina pedagógica da EF passe por reformulações e rotas recalculadas, tanto nos aspectos curriculares como nos processos formativos das licenciaturas em Educação Física, com um trabalho coletivo que afete todas as esferas escolares para uma educação antirracista na perspectiva indígena começando, nesse caso, pelas instituições que ofertam o ProEF, para que a temática

seja incluída nas pesquisas, já que em muitos polos não foi localizada nem uma dissertação. Indo além das pesquisas, almeja-se que os saberes ancestrais sejam parte do currículo/cotidiano escolar, assim como outras culturas, principalmente eurocêntricas, que estão entre os muros das escolas, já que levando em consideração que a Lei Federal foi aprovada a quase duas décadas, ainda é considerado um número pequeno de trabalhos desenvolvidos e publicados no meio científico.

2.3 Kariri, Cariri: das terras indígenas à sua relação na construção social da Região Sul cearense

A Região do Cariri antes da sua formalização e construção territorial, social e cultural como parte do sul do Ceará, foi terra de um povo que teve sua história apagada e negada durante longos tempos. Abordar o território caririense e não mencionar como se deu o seu desenvolvimento a partir dos povos originários é uma falácia, já que possuem “[...] identidades que se cruzam na construção daquilo que foram e do que são” (Melo, 2020, p. 11).

“Quando falamos nos indígenas que habitaram a Região do Cariri cearense antes da colonização, o primeiro problema que enfrentamos é a falta de fontes históricas” (Limaverde, 2015, p. 89). Desse modo, o trabalho descritivo sobre a história dos povos indígenas Kariri e sua estreita relação com a Região do Cariri não é um estudo acessível, já que a quase inexistência de informações explícitas dificulta o processo de buscas na literatura, pois muito do que se tem escrito é na vertente do olhar do colonizador, do branco, relatos de quem dominou um povo que teve sua identidade e cultura esvaziada no tempo e espaço, que aos poucos está buscando reescrever sua própria história, aqueles que permaneceram e resistiram.

É preciso um marco investigativo através de buscas históricas para o entendimento da formação dessa região. Com isso, a intenção desta parte da pesquisa é traçar um caminho com os poucos fatos históricos que vão desde a chegada dos povos indígenas Kariri no sul cearense, seus processos de fixação no território, a chegada/invasão dos colonizadores e a expulsão dos povos Kariri, e a retomada desses povos as suas terras que foram tomadas, como retrato de suas lutas, direitos, resistência e reconhecimento.

Para embasamento das entrelinhas traçadas neste estudo, o processo de garimpagem de informações se deu com buscas na Biblioteca Municipal do Crato-CE, assim como na Biblioteca Universitária da Universidade Regional do Cariri (URCA) *campus* Pimenta, além de achados na literatura, principalmente, na Biblioteca Digital Curt Nimuendaju, como repositório sobre línguas e culturas indígenas sul-americanas a partir de artigos, teses de doutorado e livros considerados raros para acesso.

A história aqui descrita será alicerçada, sobretudo, nos pressupostos de Limaverde (2015), Melo (2017; 2020), Pompeu Sobrinho (1950; 1955), Santos (1888; 2023) e Studart Filho (1965), sendo as principais referências para os traços temporais abordados nesta busca historiográfica sobre os indígenas Kariri e sua relação com o território caririense no Sul do Ceará.

2.3.1 Povos indígenas Kariri

O povoamento das Américas conforme Pompeu Sobrinho (1950) explica, surge no decorrer de milênios da nossa história originando-se de povos primários do velho mundo com diferenças étnicas advindas de diversos lugares. Compondo esse processo migratório, “Cinco correntes migratórias, cada uma composta de numerosas levas mais ou menos volumosas, chegaram à América em épocas diversas, sucessivamente, no curso secular da preistória deste Continente” (Pompeu Sobrinho, 1950, p. 314).

Para melhor compreensão destas cinco correntes migratórias, Pompeu Sobrinho (1955) classifica estas correntes baseadas em tipos raciais com características étnico-culturais e tipos étnicos americanos, observadas no quadro abaixo.

Quadro 7 - Tipos raciais americanos definidos por Pompeu Sobrinho

Correntes ou contingentes migratórios	Características étnico-culturais	Tipos étnicos americanos	
		Na Am. do Norte	Na Am. do Sul
I corrente	Dolicóide, hip-sicrânia. Estatura elevada. Cultura paleo-	Sílvio	Láguido Huárpido Patagônido

	Lítica, primária		
II corrente	Dolicóide, camocrânio. Estatura menos elevada. Cultura paleolítica, primária	Sonórido Califórvido	?
III corrente	Dolicocefalia mais ou menos moderada. Tipo mongolóide. Cultura mesolítica.	Esquímido Pacífico	Fuégido Nordéstido
IV corrente	Braquióide de estatura baixa. Cultura meolítica.	Sudéstido	Brasívido
V corrente	Braquióide. Baixa e média estatura. Alta cultura	Centrávido	Ándido

Fonte: Pompeu Sobrinho (1955, p. 41-42).

No que concerne ao que seriam os tipos raciais, Pompeu Sobrinho (1955, p. 42) esclarece:

O tipo racial, define-se, é uma divisão da *raça*, uma diferenciação morfológica dentro da *raça*. Esta, por sua vez, representa subdivisão biológica da espécie, que já o é do *gênero* etc. As raças primárias da espécie *Sapiens recens*, única do gênero *Homo*, em nossos dias, são produtos da especialização e adaptação de grupos dessa espécie nas três *zonas de caracterização* do nordeste, noroeste e sul da Ásia. Estas raças, como já referimos, são a amarela, a branca (de fraca pigmentação) e a negra.

Conforme observa-se no Quadro 4, analisando a quarta corrente migratória, originaram-se apenas dois tipos raciais americanos, os Brasívidos, identificados nas regiões da América do Sul, e já na América do Norte, originou-se os Sudéstidos (Pompeu Sobrinho, 1955; Studart Filho, 1965).

Por considerar de modo geral o tipo racial uma questão muito ampla e por se espalhar em áreas relevantes, Pompeu Sobrinho (1955) sugere agrupá-lo em segmentos parciais, chamando-os de povos ou unidades étnicas, embasados em características linguísticas e culturais, preferindo assim, a denominação de família

língua cultural ou família linguística, relacionando a palavra povo para o que descreve como as grandes famílias, que podem se distribuir em sub-famílias.

Sobre os povos Kariri, mesmo com carência de registros antropológicos, como também etnológicos, não são suficientes para que as deduções de Pompeu Sobrinho (1950) afirmem a origem deste grupo indígena, oriundos assim, da quarta corrente migratória.

Para ser completa, a demonstração exigiria, além do aspecto linguístico ou língua-cultural, o aspecto antropológico. Pouco conhecemos das particularidades somáticas dos extintos índios dessa nação. Sabemos, entretanto, que eram de baixa estatura, braquicéfalos e relativamente camecrânios (cabeça chata), pois a tradição destes caracteres se conserva ainda, e é confirmada porque tais qualidades antropológica se vem perpetuando nas populações do sul do Ceará e de outras zonas do nordeste brasileiro que receberam o influxo da hereditariedade kariri. Mas, quanto ao aspecto cultural, não resta dúvida que apresenta modalidades características, e afasta positivamente a origem assente nas três primeiras correntes de imigrantes siberianos de cultura paleolítica ou mesolítica (Pompeu Sobrinho, 1950, p. 317).

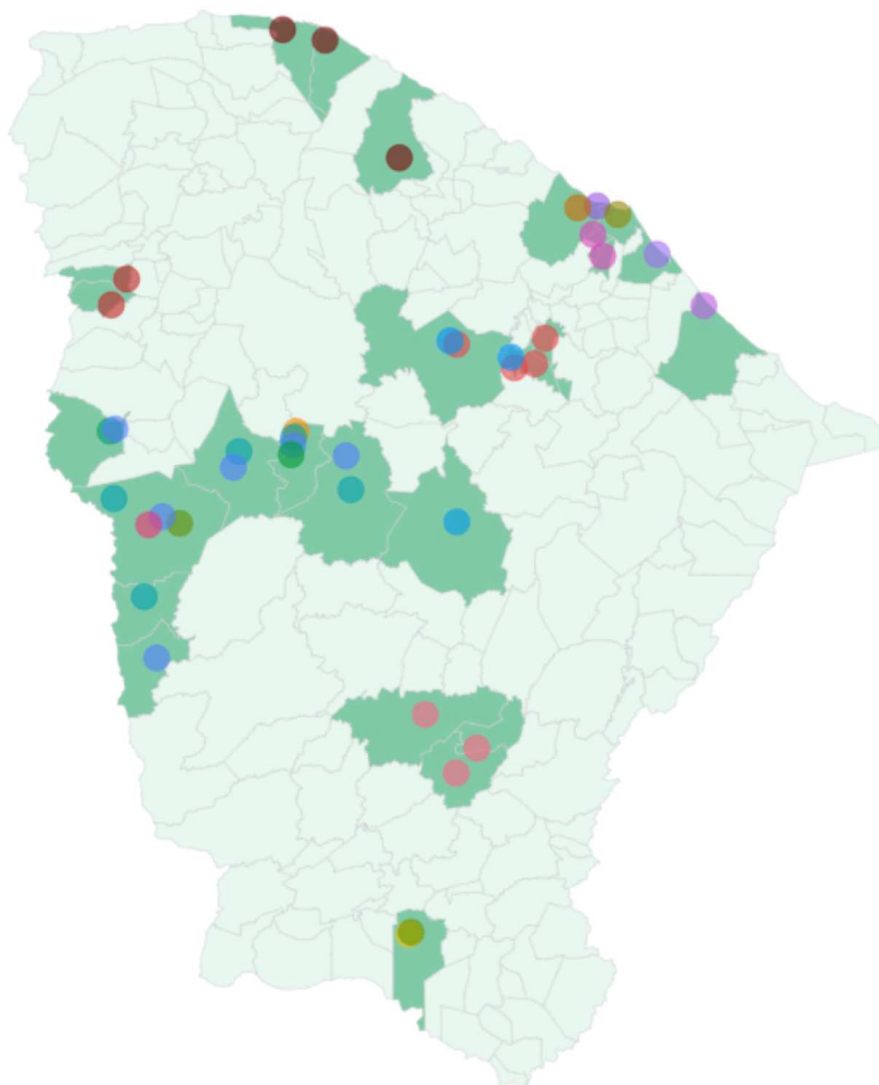
Elementos como objetos de cerâmicas e utensílios feitos de ossos, tecidos, bem como ferramentas líticas, que são anunciados por sua linguagem e preservação da tradição local, esclarece a aproximação dos Kariris com comportamentos evoluídos que assemelham-se a uma cultura neolítica dos povos primitivos que disseminaram na região nordeste do Brasil, esta pertencente a quarta corrente de povos imigrantes na América (Pompeu Sobrinho, 1950).

Os povos indígenas Kariri fazem parte dos 20 povos que residem no estado do Ceará, de acordo com levantamento da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) divulgado em 2023. Neste mesmo ano, no Estado do Ceará, foi criada a primeira Secretaria dos Povos Indígenas (Sepince), sendo a secretária da pasta Juliana Alves, professora, mestra em Antropologia e Cacika Irê do Povo Jenipapo-Kanindé (Falcão; Ceará, 2023).

No mapa abaixo estão os 20 povos indígenas presentes no Ceará, conforme dados da Funai de 2023.

Figura 2 - Povos indígenas do Ceará

Tremembé Tapuya Kariri Anacé Kariri-Quixelô Gavião Cariri Jenipapo Kanindé Kalabaça Karão
 Kanindé Kariri Pitaguary Potiguara Tapeba Tabajara Tubiba Tapuya Tupinambá Quixará-Tapuia
 Warao Paiaçu



Fonte: Ministério dos Povos Indígenas - Fundação Nacional dos Povos Indígenas FUNAI; Ceará (2023)

“A existência de índios⁴ nos antecedentes da história colonial do Cariri é um fato já comprovado pela arqueologia e confirmado pela memória registrada no

⁴ De acordo com o guia intitulado “Vozes Originárias do Ceará: Guia de Termos Indígenas” criado em 2024 pela Secretaria dos Povos Indígenas do Ceará em parceria com outras instituições, o termo “índio” foi usado para designar os povos que já habitavam o Brasil pelos colonizadores que achavam que tinham chegado à Índia, o que nada tem a ver com a realidade das populações nativas do Brasil. No Brasil, as populações indígenas são aquelas que habitam o território brasileiro desde antes da chegada dos colonizadores, sendo assim, o termo correto para referir-se a pessoas ou grupos originários de uma região é indígena ou povos indígenas, e não “índio” ou “índios”. A mudança de nomenclatura passou a ganhar notoriedade a partir da promulgação da Lei nº 14.402, de 8 de julho de 2022, que Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943 (Brasil, 2022).

acervo lítico e das gravuras em rochas da região, as pinturas rupestres” (Melo, 2017, p. 65). Os registros que indicam a chegada do homem americano ao Cariri abordados por Melo (2017), baseiam-se em pesquisas desenvolvidas por Rosiane Limaverde (2015), pesquisadora da Fundação Casa Grande/Urca, e estudos de Pompeu Sobrinho (1955).

Tomando como base as pinturas rupestres, dois sítios de Arte Rupestre ganham notoriedade por sua conservação no que temos como Região do Cariri, sendo localizados no Sítio Santa Fé e no Sítio Olho d’Água de Santa Bárbara (Limaverde, 2015).

Na Figura 3, é possível observar as prováveis chegadas de indígenas no território caririense com um quadro desenvolvido por Melo (2017, p. 66) em sua tese de doutorado.

Figura 3 - Tempo provável da chegada do Homem americano ao Cariri

Etnia	Tempo provável	Autor
Láguidos cuja descendência seria <i>Tarairiú</i>	20 a 18 mil anos (BP)	T. Pompeu Sobrinho (Bibliografia Secundária)
Protomalaio Brasilidos Chegaram ao Cariri. Os Kariri seria descendentes destes.	3 mil anos (BP)	Rosiane Limaverde (Datação de Carbono)
	1,5 mil anos da Era Cristã	T. Pompeu Sobrinho (Bibliografia Secundária)
Kariri	Século IX ou X da Era Cristã	T. Pompeu Sobrinho (Bibliografia Secundária)

Fonte: Melo (2017, p. 66).

Os registros feitos através da tese de doutorado de Limaverde (2015), a partir da técnica de Datação de Carbono, esclarece que, provavelmente, os primeiros a habitarem as terras caririense não foram os Kariri, como suspeitaram de maneira inicial, mas sim os de povos ancestrais dos *Tarairiú*, que chegaram na primeira leva dos Láguidos, séculos antes da chegada dos Kariri ao Nordeste, que vieram na segunda leva migratória dos “Protomalaio Brasilidos” (Melo, 2017).

Em relação aos povos Kariri, suponha-se que vieram tomando como orientação os rios caudalosos, como o Amazonas e Tocantins, vindos da região norte e do noroeste, como era de costume entre eles (Pompeu Sobrinho, 1955), até chegar a territórios pertencentes ao que conhecemos como região nordeste.

“Na sua larga peregrinação, viajaram, a princípio, ao longo do litoral, mas expulsos da beiramar pelos tupiniquins e tupinambás, portadores da língua geral, internaram nos sertões, onde também há pousos felizes, vales fartos e frescos” (Pinheiro, 2010, p. 8).

Esta família foi encontrada ocupando uma área não muito extensa, que se estendia do sul do Ceará ao centro da Bahia e do oeste de Pernambuco as quebradas orientais da Borborema. Mas nem todo este território estava senhoreado pelas hordas cariri; elas se tinham localizado nos melhores sítios, nas regiões mais férteis e menos áridas, nos vales frescos, ou úmidos como o que tem o seu nome, no Ceará, nas serras frescas, no vale do rio São Francisco, nas cabeceiras de alguns rios baianos da drenagem atlântica ao norte do rio das Contas. Viviam naquele âmbito, interpostos com os cariri tribos gê, tupí, fulniô, tarairiú, caraíba, e outras de origem ainda não determinada (Pompeu Sobrinho, 1955, p. 89-90).

Com a necessidade de expandir seus territórios por conta do aumento de suas tribos⁵, os Kariri tiveram que realizar um processo de movimentação e expansão. Uma parte tomou como destino o Norte, através da serra da Borborema, até chegarem ao rio Salgado, um curso d'água que dava acesso ao Jaguaribe, fixando-se em regiões do Ceará com vales em abundância, entre as serras do Araripe e São Pedro. Outros expandiram-se para as cabeceiras do rio das Piranhas na Paraíba, buscando o Oeste, como também outras levam preferiram seguir caminho para o Sul, espalhando-se pelos sítios férteis do oeste de Sergipe tomando como referência os rios Itapicuru e Paraguaçu (Pompeu Sobrinho, 1955).

Com a expansão da nação Kariri, vários povos indígenas reivindicam serem etnias ou descendentes dos Kariri, não somente no estado do Ceará, como destaca Melo (2020, p. 60):

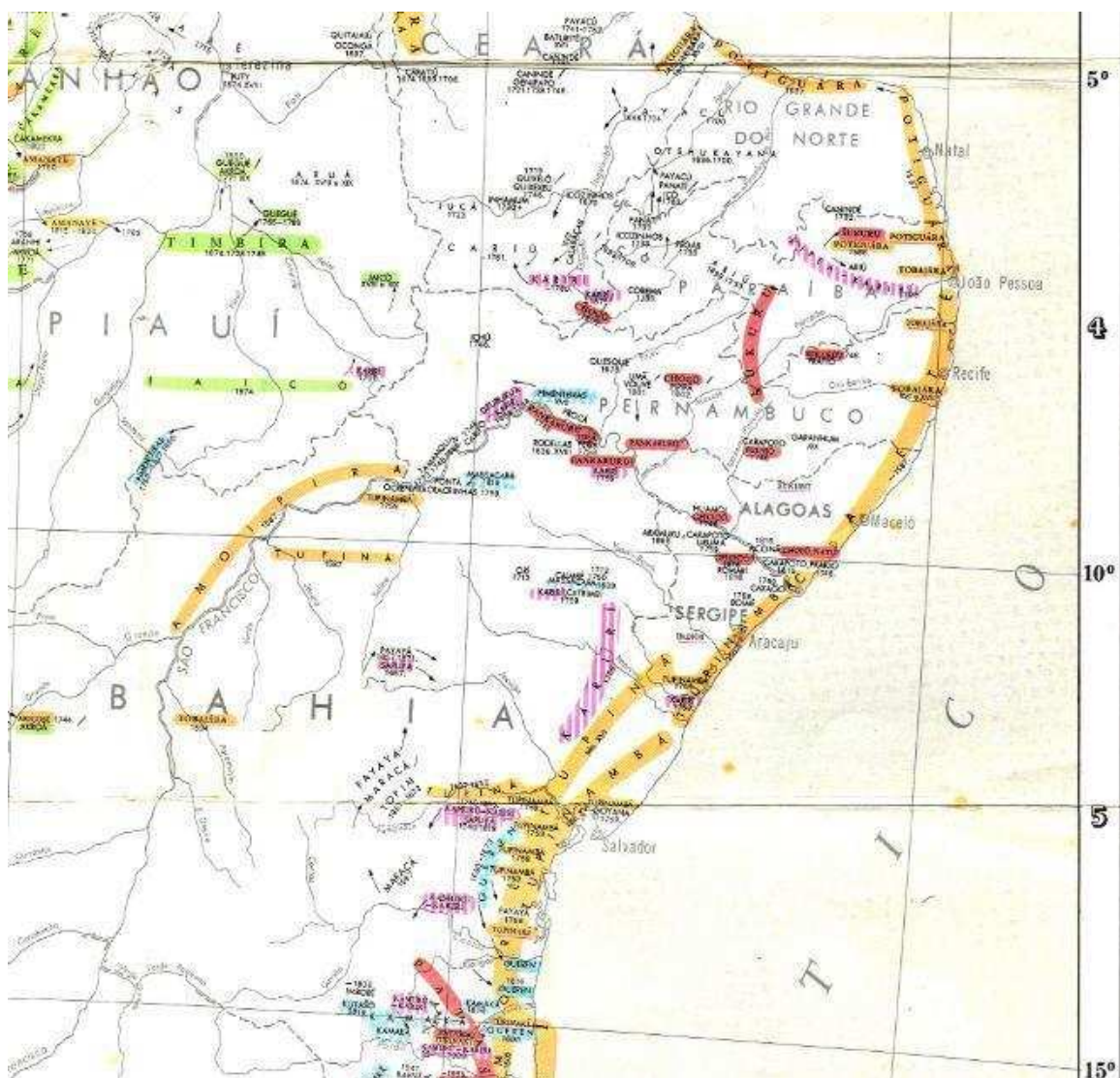
Muitos povos estavam submetidos a terminologias da tipologia Kariri/Kiriri, da grande nação Kariri: Caris, Calabaça, Inhamun são os mais conhecidos e referidos na literatura. Os Tapeba de Caucaia (litoral do Ceará) e os Kariri de Crateús e São Benedito, no Ceará, também reivindicam serem etnias da nação Kariri ou deles descende. Na Bahia há os Kariri-Chocó com denominação semelhante aos Kariri do Cariri.

⁵ “Consideram-se tribos as organizações ‘primitivas’ de povos que são historicamente subdesenvolvidos “ (Bassani, 2015, p. 8). Por relacionar o termo tribo a um povo ou grupo “atrasado” em questões de desenvolvimento, e por considerar como um único povo, o termo correto para representar a diversidade indígena em culturas, história e identidades, é aldeia(s). De acordo com o guia intitulado “Vozes Originárias do Ceará: Guia de Termos Indígenas” criado em 2024 pela Secretaria dos Povos Indígenas do Ceará em parceria com outras instituições, “Os povos indígenas usam várias maneiras para organizar internamente sua população e seu território. Muitas vezes, criam unidades conhecidas como aldeias, que normalmente atuam de maneira autônoma na gestão e organização das famílias que moram naquela área. Isto ajuda a manter a unidade coletiva de seu povo ou etnia, que pode estar distribuído em um ou mais municípios” (n.p.).

Com esse processo de deslocamento em busca de regiões favoráveis para a sua fixação, que pudessem usufruir da natureza como meio para a sobrevivência, a partir dos achados nos poucos documentos que tratam dessa população, a etnia Kariri é uma das mais expressivas em números de indígenas que chegaram a habitar o território nordestino, dividindo-se em vários povoados distribuídos por regiões de vários estados do nordeste, que nos dias atuais muitos indígenas passam por um contexto de reconhecimento e pertencimento aos povos Kariri através, principalmente, de sua ancestralidade preservada na memória, costumes e modo de vida atrelada à natureza.

Na Figura 4, observa-se os territórios povoados pelos indígenas Kariri em regiões do Ceará, Sergipe, Bahia e Paraíba, sendo identificados na cor rosa no recorte do Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes (Nimuendajú, 1981).

Figura 4 - Territórios povoados pelos indígenas Kariri



Fonte: Nimuendajú (1981).

Os povos indígenas possuíam uma relação com a natureza sem caráter de domínio ou de tomá-la como propriedade privada, pois utilizavam-se do que ela poderia oferecer somente o necessário para sobreviver e dividir entre as aldeias, coletar da terra seus alimentos, com o desenvolvimento da agricultura de subsistência, como também utilizá-la para a caça e aproveitar das águas correntes para fornecer a pesca, já que os caminhos das águas eram a bússola para seus povoamentos e fixação nas terras (Limaverde, 2015).

Registros encontrados evidenciam a presença de apenas quatro línguas ou dialetos das línguas desenvolvidas pelos indígenas Kariri espalhadas por todo o território que chegaram a habitar, sendo elas: Kipéa, Dzubucué, Camuru e Sabujá,

com destaque para a primeira e segunda língua mencionada, em que foram desenvolvidos estudos mais apurados sobre elas (Pompeu Sobrinho, 1955; Figueiredo Filho, 2010). “Mas nenhuma dessas línguas pertenceu ao povo Kariri que habitou as terras cearenses, cuja língua não foi registrada” (Limaverde, 2015, p. 92).

No Nordeste, encontra-se com a denominação de cariri, duas regiões em estados diferentes. Sendo uma região localizada na Paraíba, uma zona de natureza diferente da que existe no Ceará, com características de uma caatinga braba. Já no sul do Ceará, a região recebeu o nome de Cariri Novos, pois foi conhecida e colonizada depois da Região do Cariri na Paraíba (Figueiredo Filho, 2010). Com essa movimentação dos povos Kariri no Nordeste, essas duas regiões com o mesmo nome, Cariri, mas em estados diferentes, foram denominadas: “**Cariri Velho** na Paraíba e **Cariri Novo** ou, simplesmente, **Cariri**, no Ceará” (Soares, 1968, p. 7, grifos meus).

O Cariri cearense, diferentemente do Cariri paraibano, apresenta características físicas com vegetações sempre verdes e com águas perenes e em abundância, com clima agradável e aconchegante que se diferenciam de outras regiões do nordeste e tal fato faz muitos caririenses não se julgarem como sertanejos, talvez pelo sertão dá-lhes a ideia de seca e terra estéril. Mas sem sombras de dúvidas, o Cariri cearense é sertão, diferenciado por características de seu ambiente (Pinheiro, 2010).

Em relação ao significado da palavra Cariri ou Kariri, Pinheiro (2010) apresenta concepções de teóricos que descreveram a etimologia deste termo, sendo uma dessas concepções voltadas para um ser “tristonho” e “calado”, fazendo referência a este povo que tem como etnia o Kariri.

Seguindo o mesmo questionamento de Pinheiro, também questiono: por qual motivo são classificados como tristonhos ou calados? Anyone Costa mencionado por Pinheiro (2010, p. 11) complementa que são ““calados, cabisbaixos, soturnos”, tenazes na defesa do solo que se apossaram”. Não somente os Cariris foram determinados como uma família indígena com feições caladas e tristonhas, pois todas as outras etnias ou famílias indígenas também foram consideradas com esses adjetivos (Pinheiro, 2010).

Não bastasse serem tratados com violência e objetos dominados, e terem suas terras tomadas, ainda foram subjugados por suas feições e comportamentos ao passo que foram dominados. Não é de se esperar outros comportamentos quando

suas terras são invadidas e tomadas, quando suas crenças e cultos são extintos e empregados novos modos de cultuar a religiosidade, o profano e o sagrado, quando são obrigados ao processo de acultramento empregado pelos colonizadores, ser tristonho e ser calado é o mínimo que um povo indígena poderia expressar em suas faces diante tamanha crueldade humana que foram sujeitados a passarem.

2.3.2 Invasão dos colonizadores nos territórios indígenas do Cariri-CE

Partindo da concepção de Limaverde (2015), descrever a memória e a identidade indígena da região do que conhecemos hoje como Cariri, é preciso deixar evidente que nessas terras cearenses já havia vidas pautadas em culturas, crenças e relação com o sobrenatural e o sagrado, antes mesmo do processo de colonização/invasão. Com isso, não precisaria ser “descoberto”, e como consequência desse “descobrimento”, um contexto de acultramento colonial que barrou a perpetuação ancestral para os dias atuais tornando-se desconhecido entre a sociedade do presente se perdurou.

No contexto de colonização, os indígenas foram dominados, aldeados, explorados e mortos os que resistiam à dominação dos brancos. Capistrano de Abreu, em *Caminhos Antigos e Povoamento do Brasil*, registra que os Cariris expressaram, talvez, uma das maiores resistências que os povoadores se depararam no território brasileiro. Para que conseguissem dominá-los, foi preciso que os atacassem através de vários rios que os cercavam, como: rio São Francisco, no Piranha, no Parnaíba, no Jaguaribe, e por pessoas de vários lugares, gente da Baía, Pernambuco, Paraíba, São Paulo e do Ceará (Pinheiro, 2010).

O Cariri é terra de valentes! A história política está, portanto, estremeada pela ação de senhores e senhoras da guerra e da paz, pessoas que, pelo poder econômico, político, militar, e eclesiástico, bem como líderes nascidos do povo, dos pobres e dos excluídos, estrelam os acontecimentos e os inscrevem na história, marcando ritos e esperanças de protagonismo da região para o Ceará e o Brasil (Melo, 2020, p. 28).

Santos (1888 editado em 2023) relata que os indígenas Kariri foram pessoas aguerridas, que não temiam conflitos por meio da força, enfrentavam constantes combates com outros povos indígenas vizinhos, contra os Cariús, Calabaças e Inhamuns, como também expressaram força e resistência contra os colonizadores, tornando um processo de dominação/colonização desarmonioso e

sangrento. “Os índios resistiram no Ceará e no Cariri até a sua dizimação! Quando não havia mais quase nada, em número e em cultura, é que foram aldeados... Dominados” (Melo, 2020, p. 30).

De acordo com Férrer (2007), os primeiros contatos entre os colonizadores e os povos indígenas que habitavam o sertão do nordeste aconteceram por volta da segunda metade do século XVII, com o intuito da expansão territorial na criação do gado para o interior, um contato nada amigável, com extrema violência ocasionando um etnocídio dos povos indígenas.

Esse recorte histórico ficou conhecido como o “Ciclo do Couro”, com o intuito de ampliar os latifúndios com áreas colonizadas, e manter a agricultura e a pecuária coexistindo, as plantações de cana-de-açúcar tomou áreas litorâneas, e para as criações de animais não destruírem as plantações canavieiras, tomaram os caminhos do interior, fortalecendo a pecuária para subsistência e força de trabalho no sertão nordestino (Limaverde, 2015).

A conquista do Cariri, sob o ponto de vista econômico, foi uma consequência da expansão da pecuária no Nordeste brasileiro. Os boiadeiros, ligados à “dinastia” de Garcia D’Ávila, partindo da Bahia, Sergipe e Pernambuco, penetravam pelos sertões, levando consigo o gado e a cana de açúcar (Soares, 1968, p. 25).

Os boiadeiros expandiram-se para várias regiões do Nordeste, e na Região do Cariri cearense não foi diferente, “Os homens da “Civilização do Couro”, procedentes da Bahia, Sergipe e Pernambuco, alcançaram o Cariri e ali, introduziram o gado bovino, a cana de açúcar e os engenhos de rapadura” (Soares, 1968, p. 25).

Essa movimentação apresenta, principalmente, um teor econômico, com a ambição decorrente de um sistema capitalista. Essa relação é relatada por Grando e Pinho (2016, p. 29), quando traz que:

Os povos indígenas e negros (na América) se constituíram na consolidação do capitalismo que se expressa no ponto de vista eurocêntrico, estabelecida e organizada como mercadoria para produzir mercadoria mundial, centrada nas mãos do poder colonialista. Desse modo, houve configuração dos modos de vida de diversos povos para servir aos fins de produção de capital. Essa racionalidade imposta interfere nas racionalidades e modos de vida históricos desses povos, que passam a vivenciar o trabalho do ponto de vista da exploração, suas práticas sociais e culturais passam a implicar-se com padrão mundial, a despeito da heterogeneidade de organização social.

Afirmar datas precisas com seus personagens responsáveis pela colonização na Região do Cariri ainda é um trabalho em construção desenvolvido por vários estudiosos, justamente pela falta de documentos ou arquivos que tragam essa exatidão do tempo, espaço e personagens que evidenciem com a devida precisão.

Santos (1888, editado em 2023) traz em seu livro “Apontamentos para a história do Cariri”, um dos pioneiros a documentar sobre a região, que o povoamento no Cariri começou entre 1660 e 1680, a partir de aventureiros da Bahia, que partiram do Rio São Francisco com o destino para as terras indígenas no Cariri cearense.

Sabe-se que um negro, escravo⁶ da casa da Torre, residente em uma fazenda de criar, na margem do S. Francisco, pertencente então a aquela casa, em idade tenra, caindo em poder dos *Cariris*, em uma das suas excursões, fora trazido para aqui, onde os recursos de sua inteligência lhe ganharam a afeição desses selvagens, sobre quem tinha o ascendente dos hábitos contraídos no comércio dos brancos, e levava vantagem o conhecimento de algumas das artes mais necessárias a vida (Santos, 1888 editado em 2023, p. 18).

Esse escravizado foi o responsável por aproximar os portugueses aos indígenas Kariri, sendo ele “[...] quem ensinou aos portugueses o caminho do Cariri, e quem para aqui os conduziu por entre as hordas ferozes, as selvas impenetráveis, e os inumeráveis pântanos e ribeiros” (Santos, 1888 editado em 2023, p. 19). Como forma de juntar forças aos povos Kariris que estavam em frequentes conflitos com outros povos indígenas, prestes a perderem seu espaço em uma região ideal para a sua subsistência e, por isso, outros povos queriam usufruir do que a natureza desse ambiente proporcionava. Mas sabe-se que o interesse era outro dos portugueses, aproveitar da situação de conflitos entre os povos ali habitados, unir forças com os Kariri mostrando que eram aliados para, enfim, suas terras tomarem estendendo seus domínios territoriais.

As datas imprecisas nos documentos com as chegadas das primeiras bandeiras no Cariri apresentam algumas versões e controvérsias, mas sem querer

⁶ O termo “escravo” passa o sentido de que a pessoa negra nasceu escrava, como um processo natural, mas sabe-se que o que aconteceu historicamente foi a imposição de uma superioridade branca em tornar essas pessoas como objeto de dominação. Dessa forma, o termo correto é “escravizado”, já que foram submetidos ao processo de desumanização com dominação da branquitude. “A adequação da linguagem é primordial para que se promova a devida reparação histórica aos sujeitos passivos do processo de escravização, destacando toda a violência e opressão, retirando o aspecto de naturalização da vida que lhes foi imposta” (Carvalho; Botelho; Rassi, 2021, p. 113).

menção-las com exatidão, Santos (1888 editado em 2023, p. 30) apresenta os nomes dos primeiros povoadores desta região no período da colonização:

A tradição e alguns documentos dão como primeiros povoadores do Cariri o coronel João Mendes Lobato: Bento Correia Lima no *Riacho dos Porcos*; Bento Diniz Barbosa e João Corrêa Arnaud em Missão-Velha; Manoel Rodrigues de Ariosia em *Porteiras*, antigamente Lagoa do Ariosia; João de Souza Gularte na *Lagoa de Luiz Corrêa*; João de Miranda Medeira no *Miranda*, e alguns outros portugueses brasileiros, quase todos da Bahia e de Sergipe.

Esses foram os nomes de destaque no cenário de colonização do Cariri no Ceará, e com as chegadas em suas determinadas localidades, abrangendo alguns municípios caririenses, assim, “A ocupação colonial do Cariri se concluirá em Jardim, em 1792” (Melo, 2020, p. 33).

Para enfrentar sua resistência, e melhorar a logística de ocupação daqueles territórios, forças militares foram coadjuvadas por um exército de religiosos Carmelitas e, especialmente, Capuchinhos Italianos, entre eles, Frei Carlo Maria de Ferrara que se destacou como principal clérigo na redução e evangelização dos Kariri. No início da década de 1730, muitos deles já estavam aldeados e outros tantos dispersos pelos sertões do entorno. Dos Aldeamentos construídos ali, os principais foram: Missão Velha, Missão Nova, Salamanca, Milagres, Miranda e Cachorra Morta, esta perdurando até as primeiras décadas do século XIX. Desses se originaram os primeiros núcleos de povoamento naquela região semiárida, localizada na última fronteira da expansão colonial pelos sertões das províncias do Norte (Oliveira, 2017, p. 153).

Com as missões de catequização dos povos indígenas, os religiosos se espalharam na Região do Cariri, fazendo com que os povos que ali já habitavam há tempos, e que já tinham suas crenças, culturas, costumes, e hábitos de ser e viver, fossem desacreditados e impostos/forçados a adotarem novas concepções de vida, sendo vítimas de uma cruel conjuntura de acultramento, tidos como selvagens e seres que precisavam ser “adestrados”, um processo de apagamento de memórias, línguas e culturas. “A catequese dos Cariris foi exercida pelos capuchinhos do Hospício de Olinda, que pregavam o Evangelho na zona do São Francisco e seguiam a marcha colonizadora do gado. [...]” (Soares, 1968, p. 25).

A catequese e a colonização dos povos que habitavam o interior foram através da língua geral, essa desenvolvida pelos primeiros povos que tiveram contato com os colonizadores, os Tupi, já que era considerada uma língua com característica sonora mais suave e de melhor compreensão (Limaverde, 2015).

A distinção foi feita, no litoral, povos indígenas com um linguajar acessível e de melhor compreensão, sendo estes os Tupi, no interior, a língua travada e de estranheza no seu entendimento, pertencente aos Tapuias, que destes os Kariri fazem parte (Studart Filho, 1965).

Esse período foi marcado pela Guerra dos Bárbaros, por volta da segunda metade do século XVII e a primeira metade do século XVIII, em que os povos indígenas resistiam com enfrentamentos aos colonizadores que queriam dominar as suas terras, para expandir suas atividades pecuárias e de agricultura, como também o processo da submissão dos indígenas à adoração da fé católica empregada pelos religiosos europeus (Melo, 2020).

Os povos Kariri foram expulsos de suas terras pelos colonizadores no que temos hoje como a Região do Cariri, sendo justificado “[...] por que se mostravam pouco dispostos a aceitar a dominação européia” (Studart Filho, 1965, p. 150).

Por decisão do governador de Pernambuco, José César de Meneses, foram os índios do Crato despojados em 1779, injustamente, das terras que lhes doaram, no ano de 1743, o capitão-mór Domingos Álvares de Matos e sua mulher dona Maria Ferreira da Silva, filha do capitão Antônio Mendes Lobato, [...] expulsou os infelizes caboclos do Crato para Parangaba, primeira aldeia de índios na capitania do Ceará, «alegando por escárnio fazer-lhes grande bem. (Pinheiro, 2010, p. 10).

As tentativas de expulsão começaram em 1709, quando esses habitantes indígenas que lutaram e resistiram à dominação de suas terras “deviam ser expulsas do Ceará pelas tropas do Capitão Bernardo Coelho” (Studart Filho, 1965, p. 151).

Tiveram que tomar rumos em direção, principalmente, à região litorânea, conforme Studart Filho (1965, p. 151) elucida, “Os índios Cariris, do Crato, foram, em 1780, daí transferidos, pelo Ouvidor Dias e Barros, para as vilas de índios que estavam situadas próximo à sede da Capitania. Eram, já então, pouco numerosos e facilmente se fundiram na população local”.

Por terem sido terras doadas aos povos indígenas daquela região, inclusive documentadas no período colonial, sob a concepção do Direito, a expulsão destes é considerado injusta, conforme Melo (2020, p. 80) menciona:

A expulsão dos Cariris e outras nações indígenas que se juntaram na missão do Miranda foi um ato ilegal. Que como todo ato flagrante e ilegal não gera efeitos. O ato normativo do Governador de Pernambuco José Cesar de Menezes, executado pelo ouvidor do Ceará, José Dias da Costa Barros, não foi contestado; cumpriu-se incontinente. Referido ato foi tratado pela historiografia como “injusta” e “espoliação”. Tal ato seria nulo de pleno

direito se observados os princípios constitucionais e processuais que reza a espécie, hoje.

A invasão dos europeus no Brasil no Período Colonial, principalmente em terras do que hoje é a Região do Cariri-CE, com força missionária da fé cristã foram/são personagens que devem ser marcados pela história não como descobridores e salvadores do território brasileiro, mas como invasores, donos de uma das maiores atrocidades que um ser humano pode cometer com o outro. Elegeram os nativos como seres selvagens, desalmados e apagaram suas marcas, seus costumes, suas memórias e identidades, a fim de introduzi-los em uma nova cultura, a cultura europeia.

2.3.3 Povos Cariri do Sítio Poços Dantas no Crato-CE: resistir para existir

Por mais que quisessem extinguir de vez a existência indígena no território brasileiro, não foram felizes, pois a identidade dos povos ancestrais que habitaram e pisaram em terras do Brasil, permanecem na memória daqueles que descendem, resistiram e resistem à dominação de uma identidade racial tida como superior, que lutam diariamente para a garantia de seus direitos e ter o mínimo de justiça social para os que resistiram/resistem nesse país. O símbolo de resistência dos povos indígenas no sul do Ceará não foi diferente, cotidianamente estão em contexto de luta para reconhecimento da sua ancestralidade.

Os aldeamentos missionários na Região do Cariri aconteceram no período da colonização a partir de duas missões, sendo a Missão dos Cariris Novos em Missão Nova, atualmente o município de Missão Velha, e depois com a Missão do Miranda, atual município do Crato, e após esse período de aldeamentos, tempos depois por interesses dos colonizadores, principalmente pela ambição financeira, foram expulsos de suas localidades e sujeitados a tomarem o destino do litoral, precisamente, em território dos Arronches, atual Bairro Parangaba em Fortaleza, e em Caucaia, obrigados a se inserirem com outras etnias, e sendo a que antes habitava a Região do Cariri, considerada extinta. Mas em meio à transição de localidade, alguns indígenas Kariri embrenharam mata adentro na Chapada do Araripe, e assim resistiram e permaneceu viva a identidade do povo Kariri na Região do Cariri cearense (Melo, 2020).

Os Cariri que permaneceram no Cariri ficaram invisibilizados, alguns mudaram até o sobrenome para não serem identificados. Em sua consciência, no entanto, ainda que tênue, eram Cariri. Durante muitos anos, essa identidade ficou silenciada, temendo represálias e constrangimentos que associavam ao “ser índio” uma cultura atrasada, em estágio de evolução menor ou simplesmente selvagem. A emergência das questões ambientais e indígenas no Brasil dos anos de 1980 deu o subsídio necessário para a emergência, também, do orgulho de ser Cariri para os membros do grupo étnico do Sítio Poço Dantas, eclodiu somente nos anos de 2010, quando a comunidade foi visitada por uma índia militante do sul do Brasil, e com ela renasceu o desejo de existir como grupo social (Melo, 2020, p. 206).

Nesse cenário de legitimidade e reconhecimento como povo indígena, surgem os povos Cariri, vivendo na comunidade Poço Dantas, no Crato Ceará. Como afirma Melo (2020, p. 212), “O fato é que ainda hoje, 237 anos depois, os Cariri ainda resistem! [...] Esses índios herdaram o nome Cariri em sua documentação original-oficial registrada em cartório”.

Esse fato documental é uma prova palpável e até considerada inédita de acordo com Melo (2017), já que baseado em sua pesquisa da tese, esse registro documental com sobrenome de uma etnia indígena, no caso Cariri/Kariri, só foi encontrado nos documentos de identificação dessas pessoas que habitam o sítio Poços Dantas, confirmando sua ascendência com a etnia, a partir da escrita do nome Cariri, como se identificam, povo Cariri. Assim, complementa, “Que prova maior de sua auto-atribuição para fins de reconhecimento do Estado como índio? Prova ao mesmo tempo sua origem étnica e prova a resistência desse grupo” (Melo, 2017, p. 201).

Um povo que teve o apagamento da sua cultura durante muitos anos, que foram considerados extintos da região que leva o nome da sua etnia, Kariri/Cariri, provando que além de resistir e viver em terra que sempre foi indígena, ainda possui em se nome registros oficiais e formais de sua relação direta com seus ancestrais.

Na Figura 5, é possível observar um documento de identificação de uma mulher residente nesta comunidade, com destaque para o sobrenome Cariri.

Figura 5 - Documento de identificação de uma moradora com o sobrenome Cariri



Fonte: Melo (2017, p. 200).

Na sua pesquisa, Melo (2017) aborda questões de reconhecimento como identidade indígena dessas pessoas, tomando como viés a perspectiva jurídica, na busca destes povos Cariri que foram invisibilizados, desassistidos do Estado e sem o cumprimento dos direitos por serem uma comunidade tradicional, uma etnia indígena.

Alguns dos motivos destacados que faz com que essas pessoas da comunidade Sítio Poços Dantas se reconheçam como indígenas, é referente a sua origem étnica, da sua ligação com seus antepassados, das suas ancestralidades através de seus parentescos como avós e pais, reafirmando a consciência desse povo em relação a sua origem, além de reforçar a autoidentificação como indígenas Cariri. Outros pontos são os costumes, como o ato da caça e da pesca, a alimentação baseada principalmente na agricultura, como comidas feitas a partir do milho (mugunzá, xerém, pão-de-milho, etc.), além do território em que vivem, que possui o mesmo nome da etnia que se autoidentificam, Cariri (Melo, 2017; 2020).

Ainda tomando como base a sua pesquisa, Melo (2020) apresenta algumas conclusões, mesmo que preliminares, sobre os povos Cariri do Sítio Poços Dantas, dentre elas destaco:

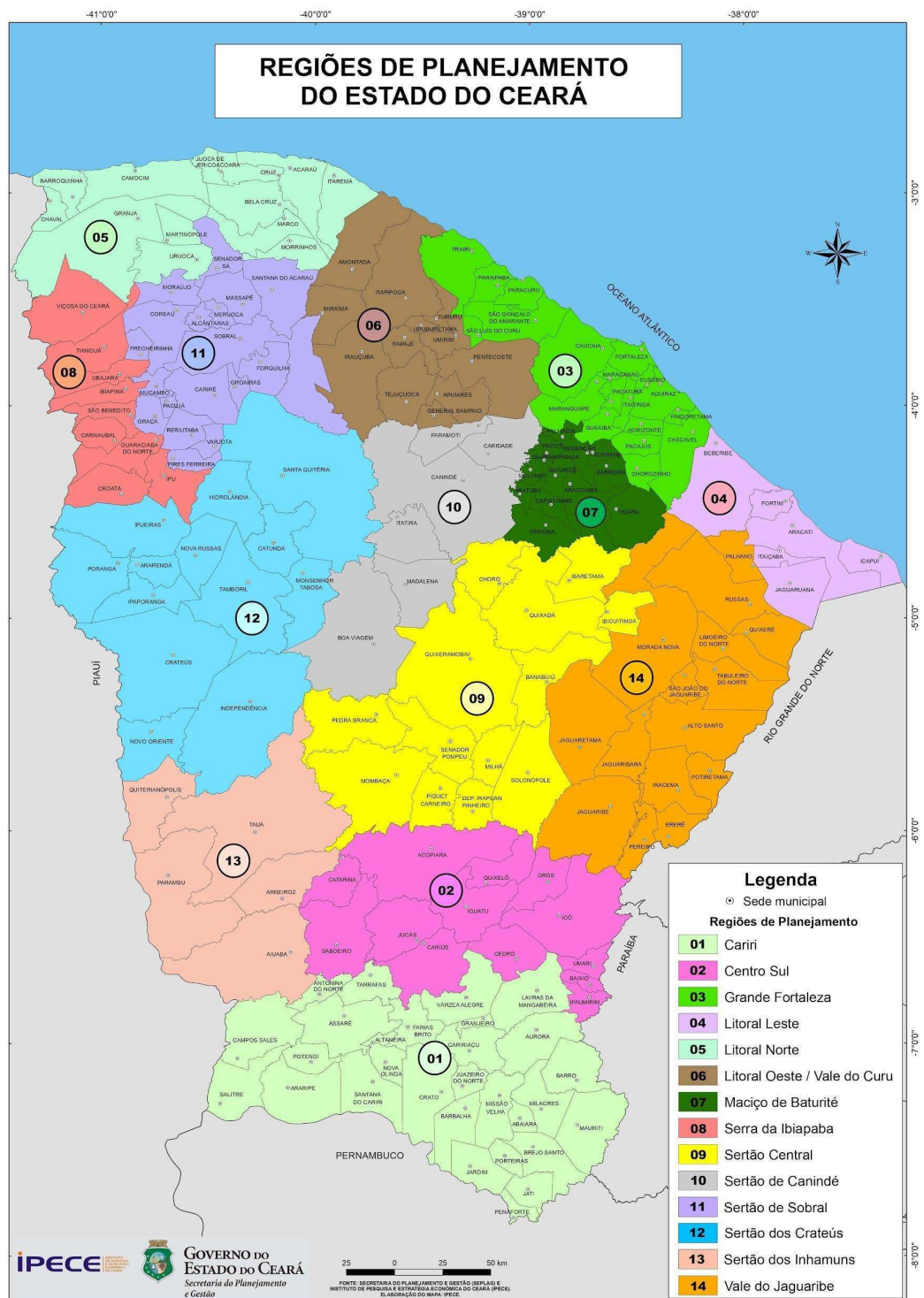
1) que os Cariri do Sítio Poço Dantas, em *etnogênese*, descendem dos índios Kariri/Cariri que habitaram as terras do Cariri, porção Sul do Ceará, e sua territorialidade está associada aos processos de aldeamentos realizados no Cariri, em Missão Nova (Missão Velha) e Missão do Miranda (Crato) no período aproximado de 1741 a 1780, quando oficialmente os colonizadores/sesmeiros e seus descendentes ou proprietários de terras e autoridades que os sucederam, pretendem expulsar todos os Cariri do seu vasto território na encosta da Chapada do Araripe. [...] 2) que os Cariri, fugidos dos aldeamentos ou da expulsão, resistiram e formaram comunidade tradicional no sítio Poço Dantas, Distrito de Monte Alverne, no Crato. [...] 3) que o processo de territorialização e etnogênese dos Cariri do Sítio Poço Dantas tem características de mestiçagem, ou seja, são índios misturados com povos de descendência africana de escravos da Casa da Torre que migraram para o Cariri, ou escravos trazidos pelos fazendeiros de gados... e/ou senhores de engenho, muito comuns no vale da Salamanca, atual Município de Barbalha, no Cariri. (2020, p. 243-245).

Os Cariri do Sítio Poço Dantas (município do Crato), que se auto reconhecem como povos indígenas da etnia Kariri, e não somente na oralidade, mas em todos os aspectos apresentados anteriormente que explica a relação desta comunidade com os ancestrais e um dos primeiros povos a habitarem a Região do Cariri-CE, é apenas mais um grupo de muitos que se encontra no Brasil, especialmente, no nordeste, que buscam através de suas lutas o reconhecimento e os direitos assegurados por órgãos governamentais competentes, por meio de políticas públicas afirmativas de reparação histórica, para assim, permanecerem vivos com sua cultura e honrarem os ensinamentos, costumes e tradições de seus antepassados, como um ato de resistência da sua identidade, para que possam, de fato, desfrutar do existir.

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

O lócus desta pesquisa é a Região do Cariri-CE, sendo uma das 14 Regiões de Planejamento do Estado do Ceará (Ceará, 2018), observada na Figura 6, e como foco o espaço territorial conhecido por triângulo CRAJUBAR (Figura 7), correspondente às cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, pertencentes à Região Metropolitana do Cariri (RMC). Apesar de residir e lecionar atualmente na capital cearense, a escolha pela Região do Cariri fez com que eu retornasse para a minha região natal, já que nasci e cresci em Aurora, na zona rural deste município caririense, como forma de contribuir para a produção científica e acadêmica da região, já que na literatura não possui trabalhos sobre a temática indígena interligada à EFE.

Figura 6 - As 14 regiões de planejamento do Ceará

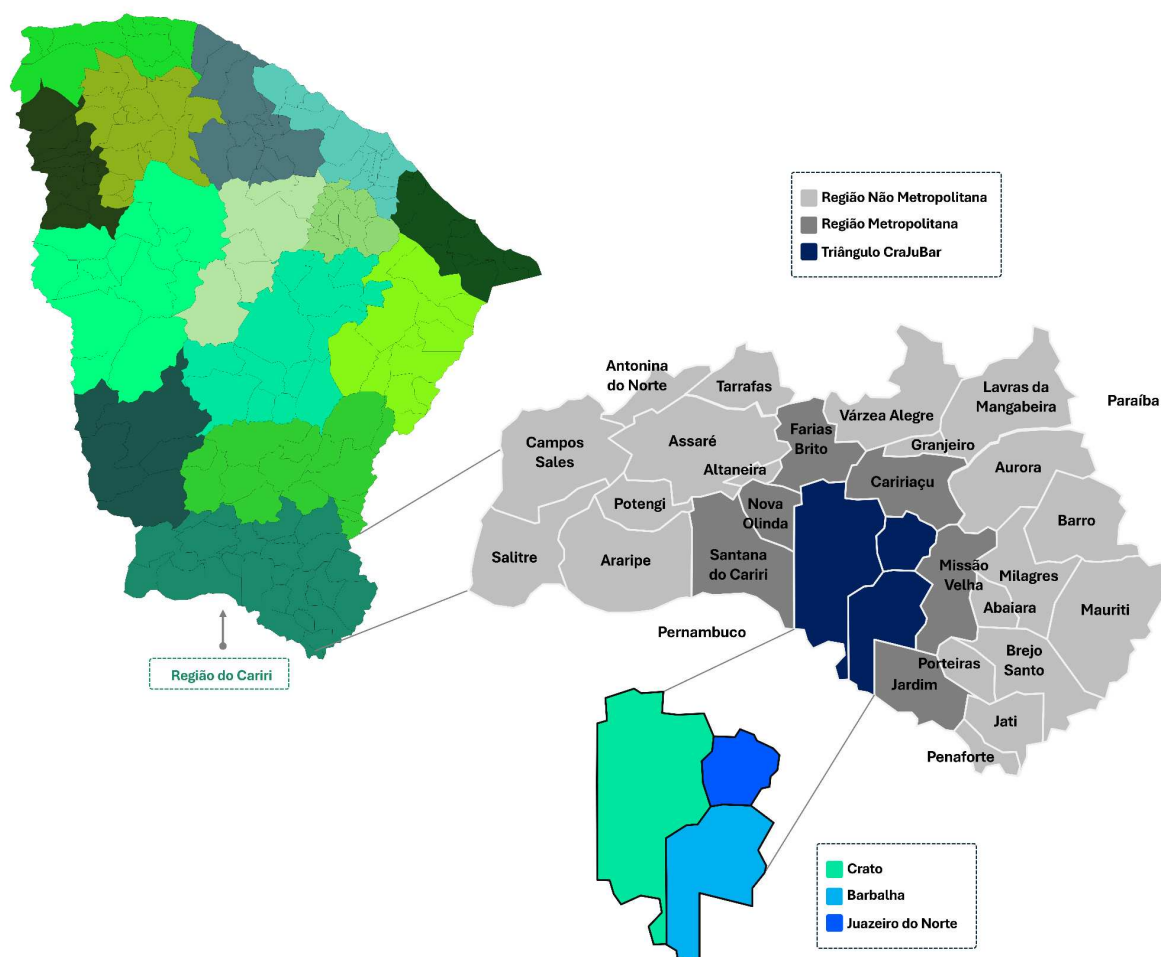


Fonte: Secretaria do Planejamento e Gestão (SEPLAG) e Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará - IPECE (2018).

A Região do Cariri é identificada no mapa acima como a 01, representando a cor verde mais clara. Esta região possui 29 municípios, compondo toda sua extensão territorial, sendo eles: Abaiara, Altaneira, Antonina do Norte, Araripe, Assaré, Aurora, Barbalha, Barro, Brejo Santo, Campos Sales, Cariri, Crato, Farias

Brito, Granjeiro, Jardim, Jati, Juazeiro do Norte, Lavras da Mangabeira, Mauriti, Milagres, Missão Velha, Nova Olinda, Penaforte, Porteiras, Potengi, Salitre, Santana do Cariri, Tarrafas e Várzea Alegre (Ceará, 2018).

Figura 7 - Mapa dos municípios da Região do Cariri-CE



Fonte: Elaborado pelo autor.

As cidades do Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha compõem a RMC, que é composta por 9 cidades, sendo essa região de maior desenvolvimento socioeconômico no Cariri com ênfase para o triângulo CRAJUBAR. Como forma de confirmar o crescimento e destaque dessas três cidades, de acordo com os dados do Censo Demográfico 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um pouco mais da metade dos municípios do Cariri, 15 dos 29, apresentaram crescimento populacional, dentre eles os municípios Crato, Juazeiro do Norte e

Barbalha, enquanto as outras 14 tiveram uma baixa no número de habitantes. A Região do Cariri possui 873,6 mil habitantes, sendo 56% destes pertencentes ao CRAJUBAR, fazendo dessas três cidades as maiores da região (No Cariri Tem, 2023).

Quadro 8 - Número de habitantes do triângulo CRAJUBAR

MUNICÍPIOS	CENSO 2010	CENSO 2022	CRESCIMENTO %
Crato	121.428	131.050	8%
Juazeiro do Norte	249.939	286.120	14%
Barbalha	55.323	75.033	35%
Total	426.690	492.203	15%

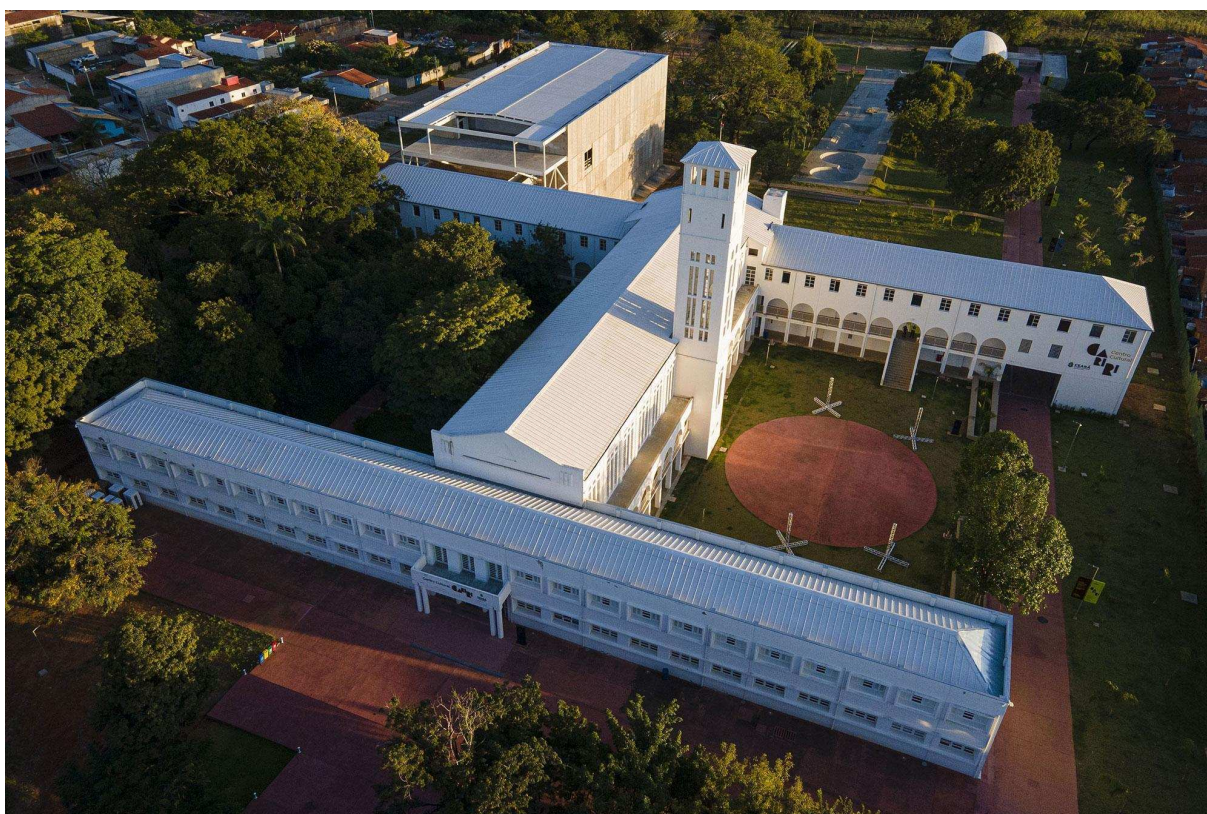
Fonte: Elaborado pelo autor (2025) adaptado de No Cariri Tem (2023).

As explicações para esse aumento populacional nos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha podem ser diversas, já que eles representam um polo de desenvolvimento educacional, econômico, turístico e cultural. No âmbito educacional, destaca-se por suas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas como: a Universidade Regional do Cariri (URCA); Universidade Federal do Cariri (UFCA); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e centros universitários e faculdades privadas. Por serem rodeadas de municípios com poucas oportunidades acadêmicas, essa mudança de localidade para o CRAJUBAR acontece com frequência, na busca de ascensão através dos estudos por muitas pessoas.

O setor econômico é movimentado principalmente pela concentração de fábricas e indústrias nestes três municípios, que devido a demanda de mão de obra qualificada, atrai pessoas de toda a Região do Cariri para trabalharem no triângulo CRAJUBAR. Um exemplo de muitos é a rede Cajuína São Geraldo, que começou como uma pequena fábrica de vinho à base de frutas, como o caju, e tempos depois devido ao seu crescimento, hoje em dia possui um parque industrial na cidade de Juazeiro do Norte que emprega cerca de 600 trabalhadores e trabalhadoras diretamente e mais de mil pessoas indiretamente, como também tornou-se uma referência cultural da Região do Cariri, recebendo a visita de turistas vindos de todo o país para terem a experiência de conhecerem seus produtos e sabores (Cajuína São Geraldo, 2023).

Nos quesitos turismo e cultura, um entrelaça o outro, e acabam movimentando a economia do CRAJUBAR consideravelmente. O Cariri respira cultura, sendo uma das regiões de maior destaque no Ceará. A exemplo disso, em 2022, o Governo do Estado do Ceará construiu na cidade do Crato, o Centro Cultural do Cariri Sérvulo Esmeraldo (Figura 8), que “[...] é um espaço para a discussão e promoção da arte, ciência e tecnologia, aliadas à tradição cultural e à contemporaneidade, estando aberto aos processos de experimentação e intercâmbio” (Centro Cultural do Cariri, 2024, n.p.).

Figura 8 - Imagem aérea do Centro Cultural do Cariri, no Crato-CE



Fonte: Henrique Macedo; Centro Cultural do Cariri (2024).

No Crato, ainda há uma das maiores exposições agropecuárias do Nordeste, a EXPOCRATO, que acontece em julho atraindo turistas de todo o Brasil, para visitas, comercialização e festejos no festival que acontece em cerca de 9 noites de festas, com atrações musicais de sucesso de vários ritmos, com grandes nomes da música brasileira.

Em Barbalha e Juazeiro do Norte, o destaque é para o turismo religioso, sendo a festa do “Pau da bandeira” de Santo Antônio e o Horto do Padre Cícero,

respectivamente, os responsáveis por receberem milhares de visitantes e fiéis durante o ano todo.

A festa do “Pau da bandeira” de Santo Antônio de Barbalha tem como enredo e tradição o corte de uma árvore, movimentando moradores da cidade para adentrarem à mata e conseguirem cortar um tronco de árvore maior que a do ano anterior, sendo carregado por centenas de homens até o ponto de fixação em frente a uma igreja no centro da cidade. Vale ressaltar que é adotada pelo município a política de reflorestamento, com a plantação de mudas de árvores nativas. Como Santo Antônio é considerado popularmente como o santo casamenteiro, milhares de pessoas seguem a tradição de passar a mão no tronco da árvore para assim conseguirem encontrar um casamento. São 13 dias de festas, com atrações regionais, fazendo as ruas da cidade pulsarem cultura e diversidade.

Figura 9 - Procissão do “Pau da Bandeira”, em Barbalha-CE



Fonte: André Costa; Diário do Nordeste (2017).

O Padre Cícero foi uma das maiores figuras emblemáticas do Ceará, nomeado como a principal referência da cidade de Juazeiro do Norte, um homem que além de padre, foi político e um dos responsáveis pelo desenvolvimento da cidade e, por ser considerado um santo popular, em virtude da sua trajetória religiosa, romeiros

e fiéis do Brasil e do exterior cumprem promessas em seu nome, visitando sua estátua (Figura 10), localizada no Bairro Horto, em Juazeiro do Norte.

Figura 10 - Estátua do Padre Cícero localizada no Horto, Juazeiro do Norte



Fonte: Gustavo Pellizzon/SVM; G1 (2019).

Como pode ser observado na imagem acima, ao fundo da estátua do Padre Cícero encontra-se uma porção da Floresta Nacional do Araripe, onde suas fontes naturais e diversidade da fauna e flora perpassam territórios dos municípios do Ceará e Pernambuco. Nesta floresta, muitos povos indígenas tomaram como referência para viverem, inclusive, os indígenas Kariri.

O público-alvo da pesquisa foram professores e professoras com formação superior em Licenciatura Plena ou Licenciatura em Educação Física, sendo efetivos, temporários ou substitutos de Educação Física que atuem na etapa do Ensino Fundamental, nos níveis Anos Iniciais, Anos Finais e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), lotados(as) em escolas públicas dos municípios de Juazeiro do Norte e Barbalha, localizadas no Sul cearense, com o intuito de analisar os conhecimentos,

abordagens e seus processos de ensino e aprendizagem referente à temática das PCI. Foram excluídos do estudo professores(as) pedagogos(as) que possuem habilitação em recreação ou Educação Física e lecionam a disciplina de EF nos anos iniciais.

A rede de ensino público do município de Juazeiro do Norte possui 79 professores(as) de Educação Física, sendo 60 efetivos e 19 com vínculo como temporários(as). Em Barbalha, totalizam 26 professores(as) de Educação Física, sendo 16 professores(as) efetivos(as) e 10 professores(as) temporários(as). No município do Crato, não foram obtidos tais dados visto que a SME não respondeu às solicitações de contato realizadas pelo professor-pesquisador.

Desse modo, no Quadro 9 está descrito o perfil dos professores participantes da pesquisa, identificados com os termos “Professor ou Professora”, com um total de 32 colaboradores/as. As informações contidas são referentes à autodeclaração de cor/raça; formação superior; maior titulação; município e nível de ensino que leciona, tempo de docência, sendo mantido o caráter de anonimato e segurança dos/as participantes.

Quadro 9 - Perfil dos/as professores/as participantes da pesquisa

Participante	Autodeclaração de cor/raça	Formação Superior	Maior titulação	Nível de ensino que atua	Município que leciona	Tempo de docência
Professora 01	Branca	Licenciatura Plena em Educação Física	Mestrado	Anos Finais do Ensino Fundamental	Juazeiro do Norte	16 a 20 anos
Professor 02	Branco	Licenciatura Plena em Educação Física	Especialização	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Barbalha	mais de 20 anos
Professor 03	Branco	Licenciatura em Educação Física	Especialização	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Barbalha	16 a 20 anos
Professor 04	Branco	Licenciatura em Educação Física	Especialização	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Barbalha	16 a 20 anos
Professor 05	Branco	Licenciatura Plena em Educação Física	Especialização	Anos Finais do Ensino Fundamental	Juazeiro do Norte	6 a 10 anos
Professor 06	Preto	Licenciatura em Educação Física	Especialização	Anos Finais do Ensino Fundamental	Juazeiro do Norte	11 a 15 anos
Professora 07	Parda	Licenciatura Plena em Educação Física	Especialização	Anos Finais do Ensino Fundamental	Juazeiro do Norte	11 a 15 anos
Professora 08	Preta	Licenciatura Plena em Educação Física	Especialização	Anos Iniciais/Finais do Ens. Fund. e EJA	Juazeiro do Norte	6 a 10 anos

Professor 09	Preto	Licenciatura Plena em Educação Física	Mestrado	Anos Finais do Ensino Fundamental	Juazeiro do Norte	1 a 5 anos
Professora 10	Branca	Licenciatura em Educação Física	Especialização	Anos Finais do Ensino Fundamental	Juazeiro do Norte	16 a 20 anos
Professor 11	Branco	Licenciatura em Educação Física	Graduação	Anos Finais do Ensino Fundamental	Juazeiro do Norte	1 a 5 anos
Professor 12	Branco	Licenciatura em Educação Física	Graduação	Anos Iniciais/Finais do Ens. Fund.	Barbalha	mais de 20 anos
Professor 13	Pardo	Licenciatura em Educação Física	Graduação	Anos Iniciais/Finais do Ens. Fund.	Barbalha	16 a 20 anos
Professora 14	Parda	Licenciatura em Educação Física	Mestrado	Anos Finais do Ensino Fundamental	Barbalha	6 a 10 anos
Professor 15	Branco	Licenciatura/Bach arelado em EF	Especialização	Anos Finais do Ensino Fundamental	Barbalha	11 a 15 anos
Professora 16	Branca	Licenciatura Plena em Educação Física	Especialização	Anos Finais do Ensino Fundamental	Juazeiro do Norte	11 a 15 anos
Professor 17	Branco	Licenciatura em Educação Física	Graduação	Anos Finais do Ensino Fundamental	Juazeiro do Norte	1 a 5 anos
Professor 18	Preto	Licenciatura em Educação Física	Especialização	Anos Finais do Ensino Fundamental	Juazeiro do Norte	1 a 5 anos
Professor 19	Preto	Licenciatura em	Especialização	Anos Finais do	Juazeiro do	6 a 10 anos

		Educação Física		Ensino Fundamental	Norte	
Professor 20	Branco	Licenciatura Plena em Educação Física	Especialização	Anos Finais do Ensino Fundamental	Juazeiro do Norte	16 a 20 anos
Professora 21	Parda	Licenciatura Plena em Educação Física	Especialização	Anos Finais do Ensino Fundamental	Juazeiro do Norte	11 a 15 anos
Professora 22	Parda	Licenciatura Plena em Educação Física	Especialização	Anos Finais do Ensino Fundamental	Juazeiro do Norte	11 a 15 anos
Professor(a) 23	Preto(a)	Licenciatura em Educação Física	Especialização	Anos Finais do Ensino Fundamental	Juazeiro do Norte	16 a 20 anos
Professora 24	Parda	Licenciatura em Educação Física	Graduação	Anos Iniciais/Finais do Ens. Fund.	Juazeiro do Norte	6 a 10 anos
Professor 25	Branco	Licenciatura Plena em Educação Física	Especialização	Anos Finais do Ensino Fundamental	Juazeiro do Norte	11 a 15 anos
Professora 26	Parda	Licenciatura em Educação Física	Especialização	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Juazeiro do Norte	11 a 15 anos
Professor 27	Pardo	Licenciatura em Educação Física	Mestrado	Anos Finais do Ensino Fundamental	Juazeiro do Norte	16 a 20 anos
Professor 28	Pardo	Licenciatura Plena em Educação Física	Especialização	Anos Iniciais/Finais do Ens. Fund.	Barbalha	11 a 15 anos

Professora 29	Branca	Licenciatura em Educação Física	Especialização	Anos Finais do Ensino Fundamental	Barbalha	11 a 15 anos
Professora 30	Parda	Licenciatura em Educação Física	Graduação	Anos Finais do Ensino Fundamental	Barbalha	1 a 5 anos
Professora 31	Parda	Licenciatura Plena em Educação Física	Graduação	Anos Finais do Ensino Fundamental	Barbalha	6 a 10 anos
Professora 32	Parda	Licenciatura Plena em Educação Física	Especialização	Anos Finais do Ensino Fundamental	Barbalha	11 a 15 anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

A distribuição dos professores por município que responderam ao questionário foi da seguinte forma: Juazeiro do Norte - 20 participantes de 79 no total (25,3% dos professores); Barbalha - 12 participantes de 26 no total (46,1% dos professores). Com a somatória dos professores de Educação Física de ambos os municípios, totalizou-se 105 professores, obtendo 30,4% (32) de participação deste total no envio das respostas do questionário.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem mista – dados quantitativos e qualitativos – com a aplicação de questionários com perguntas objetivas e subjetivas construídas no instrumento *Google Forms*, em formato de formulários, e consolidação dos dados adquiridos de forma descritiva.

A pesquisa mista, “também denominada híbrida, quantitativa-qualitativa, ou ainda, quanti-quali” (Pereira; Ferreira, 2021, p. 2), é definida por Creswell e Creswell (2021, p. 4) como:

[...] uma abordagem de investigação que envolve a coleta de dados quantitativos e qualitativos, integrando os dois tipos de dados e usando desenhos distintos que refletem pressupostos filosóficos e estruturas teóricas. O pressuposto básico dessa forma de investigação é que a integração dos dados qualitativos e quantitativos gera uma compreensão que vai além das informações fornecidas pelos dados quantitativos ou qualitativos isoladamente.

Os dados foram coletados mediante aplicação de questionário *on-line* a partir da ferramenta *Google Docs* como instrumento de coleta, enviado através do Aplicativo *Whatsapp* para pessoas responsáveis pelas formações docentes de Educação Física de cada município e posteriormente repassado para os(as) professores(as), com a coleta realizada durante quatro meses (julho a outubro). Essa busca objetivou diagnosticar e analisar determinada situação, além do envio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com a descrição dos objetivos e métodos da pesquisa que estão anexados aos formulários da pesquisa, que explica o anonimato da pesquisa, seu caráter voluntário e sem fins lucrativos.

O contato foi realizado com a entrega de ofícios (em julho de 2024) às Secretarias de Educação dos Municípios (SME) de Juazeiro do Norte, Barbalha e Crato, solicitando o quantitativo de professores(as) de Educação Física das suas redes de ensino, a autorização da pesquisa com a aplicação dos questionários e a realização da formação para estes(as) professores(as). A pesquisa foi autorizada apenas em duas SME, a de Juazeiro do Norte e Barbalha. Sem resposta do ofício

entregue à SME do Crato, o pesquisador buscou contato através da formadora de Educação Física do Município pelo aplicativo *Whatsapp* (em fevereiro de 2025), para que ela fosse a ponte entre o pesquisador e os responsáveis pela autorização da pesquisa, mas ainda continuou sem uma resposta desta autorização. Por insucesso dessa via, o pesquisador buscou o contato através do e-mail (em abril de 2025) da SME, disponível no site da Prefeitura do Município do Crato, mas ainda continuou sem respostas. Como última tentativa, de forma presencial, o professor-pesquisador compareceu à SME (julho de 2025), mas não obteve respostas para a realização da pesquisa.

Os dados foram transformados em gráficos na própria ferramenta do *Google Docs* a partir do *Google Planilhas*, com a consolidação dos dados mediante as respostas dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, e, de maneira descritiva, foram interpretados e contextualizados para propor intervenções que gerem mudanças e conseqüentemente melhorem as práticas dos(as) professores(as).

Com a realização e aplicação da pesquisa na Região do Cariri cearense, o Recurso Educacional desenvolvido foi uma Formação Continuada para os(as) professores(as) de Educação Física do Ensino Fundamental das cidades de Barbalha e Juazeiro do Norte, os quais aconteceram de acordo com a disponibilidade das SME dos dois municípios, nos dias 29 de setembro e 21 de outubro de 2025, respectivamente, sendo um turno de formação para cada município, conforme recomendações das SME destes municípios sobre as formações para este grupo de professores(as).

A formação foi realizada em dois momentos: momento teórico, com a contextualização histórica, política e cultural das práticas corporais indígenas, levando em consideração o contexto social em que essas práticas foram desenvolvidas, com abordagem crítica, reflexiva e antirracista; e momento prático, por meio de vivências das práticas corporais indígenas (jogos e brincadeiras, lutas, danças, etc.).

Com relação aos aspectos éticos, esta pesquisa faz parte do projeto guarda-chuva "Educação Física e relações étnico-raciais: panorama do processo de implementação da Lei nº 11.645/08 por professores da rede pública brasileira" liderado e como pesquisadora responsável Arlene Stephanie Menezes Pereira Pinto, aprovado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE e CAAE nº. 91078425.7.0000.5589.

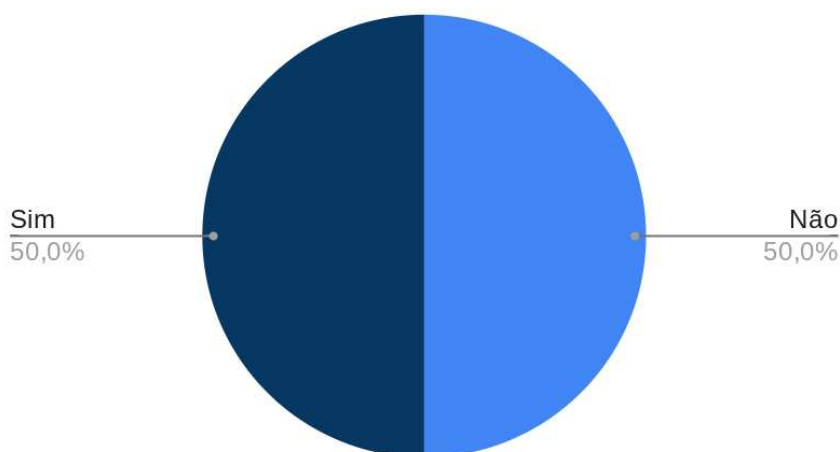
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente tópico analisa, descreve e discute os resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários e da intervenção feita com os encontros formativos sobre a temática indígena na Educação Física Escolar para os professores de EF das redes de ensino de Barbalha e Juazeiro do Norte. Para isso, foi organizado em três partes, versando com os seguintes subtítulos: *a) O conhecimento indígena nas aulas de Educação Física do Cariri-CE: o que dizem os(as) professores(as)?; b) Processo formativo e práticas pedagógicas na perspectiva indígena: conjuntura dos(as) professores(as) de EF do Cariri cearense; c) Relato dos encontros formativos sobre a temática indígena no Cariri cearense.*

4.1 Os conhecimentos indígenas nas aulas de Educação Física do Cariri-CE: o que dizem os(as) professores(as)?

Esse tópico descreve e dialoga com outros estudos sobre os saberes indígenas dos professores participantes da pesquisa, a fim de analisar se estes têm o conhecimento da lei que torna obrigatória a tematização de conteúdos pautados em conhecimentos indígenas, assim como a efetivação através de suas aulas de Educação Física, com a abordagem ou não nos seus cotidianos escolares, e através de quais unidades temáticas. O gráfico abaixo apresenta a percepção dos professores sobre o que é a Lei nº 11. 645/08.

Gráfico 1 - Conhecimento dos(as) 32 professores(as) sobre a pergunta 8. Você sabe do que se trata a Lei nº 11.645/08?



Fonte: Elaborado pelo autor.

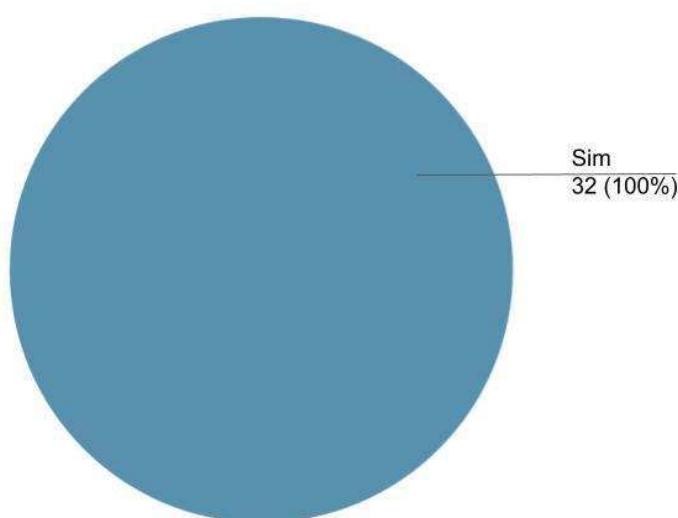
É possível observar no Gráfico 1 que a metade dos/as professores/as participantes desta pesquisa não apresentam conhecimento sobre o que é a Lei nº 11.645/08, assim como sua importância para um currículo antirracista presente na educação básica. Outros estudos também foram desenvolvidos por pesquisadores em seus contextos territoriais com a intenção de analisar sobre a percepção dos professores de Educação Física do que se trata esta lei, como o estudo de Santos (2024), que investiga a realidade do município de Caucaia- CE, em que dos 13 professores colaboradores da sua pesquisa, apenas 3 não tinha o entendimento do que se tratava a referida lei, demonstrando que a maioria sabe do que ela representa para o contexto escolar. Já no estudo de Pereira *et al.* (2019), o qual realizou a pesquisa com professores e professoras da rede de ensino municipal de Fortaleza-CE, revelou o inverso, pois a maioria dos respondentes do questionário apresentou o desconhecimento de ambas as leis educacionais de caráter antirracista, representando 69,1% dos participantes. Ainda no sentido de comparação, Bins e Molina Neto (2016) usaram como sujeitos da pesquisa os professores de EF da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS, que dos 131 respondentes dos questionários, 93 professores conhecem as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.

Separando as respostas por município, a porcentagem sobre o conhecimento dos participantes do que se trata a Lei nº 11.645/08, fica da seguinte forma: a) Juazeiro do Norte - dos 20 professores participantes da pesquisa, 7 professores responderam “Sim” e 13 responderam “Não”, representando 35% e 65% respectivamente, do total de professores participantes deste município; b) Barbalha - participaram 12 professores, sendo 9 que responderam “Sim”, o equivalente a 75% dos respondentes e 3 que responderam “Não”, representando 25% dos participantes desta rede.

A lei citada foi promulgada em 2008, ou seja, já possui mais de 15 anos de existência. Na teoria, por ser de cunho obrigatório, ela deveria ser efetivada nos ambientes escolares através de práticas e ações pedagógicas, mas fazendo um recorte da realidade de algumas redes de ensino através dos estudos citados anteriormente, inclusive este estudo, o que percebemos é o desconhecimento por uma parcela de professores, sendo esse mais um reflexo de como a educação brasileira ainda é organizada por currículos branqueadores.

A história do Brasil Colonial conforme pedido do Imperador Pedro II foi escrita pelos intelectuais daquele período por um viés de modelo eurocêntrico, significando assim o protagonismo da história do Brasil com a prevalência do “branco” com origem europeia, colocando os povos indígenas nesse cenário como parte de um passado distante e findados ao desaparecimento, versão enraizada na sociedade brasileira e principalmente nas escolas, com a formação de estudantes com o entendimento dessas concepções (Fanelli, 2021).

Gráfico 2 - Percepções dos professores se concordam ou não com a temática indígena como parte do conteúdo da Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 2 constata o entendimento de que todos os professores concordam e relacionam a temática indígena como parte dos conteúdos do componente curricular Educação Física. Além de responderem se “Sim” ou “Não”, a questão seguinte do questionário, número 17, solicita que expliquem a justificativa pela escolha da resposta, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 10 - Explicação por concordarem que a temática indígena faz parte dos conteúdos da disciplina de Educação Física

Participante	Explicação
Professora 01	Porque faz parte da cultura do nosso país, da cultura de movimento, está amparada por lei e porque a diversidade tem que ser fomentada e os alunos têm direito de conhecer a vasta cultura de movimento. E trabalharmos também o preconceito e o respeito às diferenças.

Professor 02	Faz parte da nossa cultura.
Professor 03	A cultura indígena é rica em práticas corporais que podem ser exploradas nas aulas, promovendo o conhecimento e a valorização da cultura brasileira.
Professor 04	Pois é necessário conhecer a nossa cultura, nossa ancestralidade.
Professor 05	Por que faz parte da cultura do nosso país.
Professor 06	Pelo contexto que estamos inseridos e é previsto na bncc.
Professora 07	Sim, até porque na história da educação física no nosso país quem deu origem foram os povos indígenas.
Professora 08	Faz parte da cultura do nosso país, além de ser importante para preservar os conhecimentos que as temáticas indígenas possuem.
Professor 09	Não precisa ser uma abordagem totalmente focada nisso, mas dá sim pra gente incluir como um tema a ser explorado. A EF incorpora tanta coisa, isso permite a gente falar sobre tantos assuntos pertinentes com nossos jovens... então acho sim que faz parte.
Professora 10	Existem muitas práticas que têm origem indígena, porém são esquecidas. Esse resgate é muito importante para valorizar a cultura indígena.
Professor 11	Porque os índios faziam e fazem práticas esportivas, lutas, danças.
Professor 12	Desenvolver as brincadeiras indígenas, não só estamos resgatando e preservando a cultura indígena, mas oportunizando nossos alunos a praticarem exercícios que possam contextualizar a necessidade deste povo.
Professor 13	Pelo fato da cultura, da dança, dos jogos e atividades diárias as que exigiam práticas corporais, tais como: pescar e caçar para suas sobrevivências.
Professora 14	Porque dentro da comunidade existem práticas corporais que devem ser resgatadas.
Professor 15	A temática indígena faz parte dos conteúdos da Educação Física através das lutas, danças e esportes.
Professora 16	Pois faz parte da nossa cultura.
Professor 17	Existem algumas modalidades que são da cultura indígena.

Professor 18	Porque faz parte da interdisciplinaridade.
Professor 19	Pois é algo que faz parte da formação da nossa sociedade.
Professor 20	Por causa da cultura corporal.
Professora 21	Porque acho importante.
Professora 22	Nas questões dos jogos e brincadeiras, nas danças, nas lutas e até nos esportes, o povo indígena nos mostra diferentes formas de atuar.
Professor(a) 23	Representada em algumas brincadeiras.
Professora 24	Na verdade, o conteúdo indígena poderia e deveria fazer parte da Educação Física — e até existe uma base legal para isso. Mas na prática, ele ainda é pouco presente nas escolas.
Professor 25	Acredito que existe relação com ensino das danças práticas relacionadas a atividades físicas na natureza.
Professora 26	A importância da temática, se faz necessário, principalmente nesse momento que vivemos com tanta diferença na nossa história cultural.
Professor 27	Pela ocasião da temática ser lei, e está inclusa na proposta curricular nacional na BNCC, e por cima ser cultura em que estabelece a expressão dos movimentos corporais e suas variações motrizes....
Professor 28	Faz parte da cultura popular brasileira.
Professora 29	Porque elas abordam a cultura corporal do movimento.
Professora 30	Na Educação Física, essa temática aparece especialmente no estudo das práticas corporais tradicionais, como jogos, danças, lutas, rituais e brincadeiras indígenas, valorizando seus significados culturais, sociais e espirituais.
Professora 31	Os povos indígenas possuem uma riqueza de práticas corporais que podem ser usadas de forma proveitosa nas aulas de educação física.
Professora 32	Porque além de estar presentes na BNCC, é parte da nossa cultura, das nossas raízes.

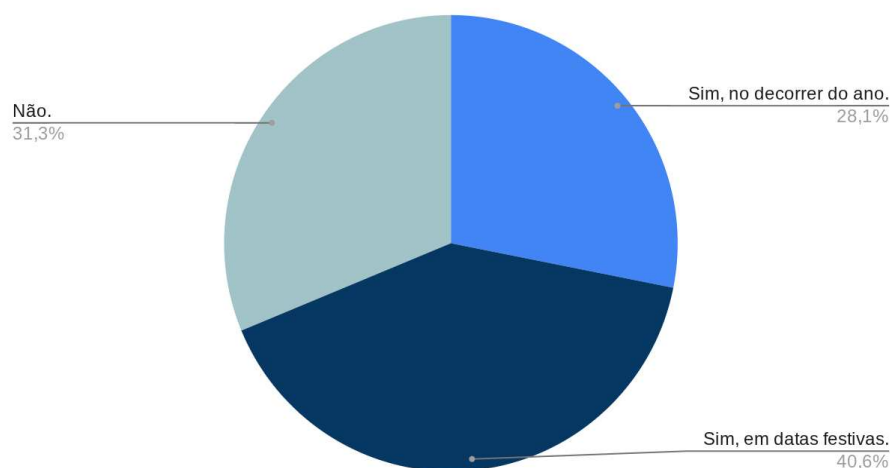
Fonte: Elaborado pelo autor.

Como observado no quadro acima, todos os professores concordam e usam explicações coerentes e plausíveis sobre a justificativa da abordagem da temática indígena atrelada aos saberes da disciplina de Educação Física. Porém,

apesar de todos concordarem, analisando o Gráfico 3, apenas 28,1% dos professores participantes da pesquisa trabalham com saberes indígenas em suas aulas no decorrer do ano. Esse dado revela que mesmo a metade dos professores de EF (Gráfico 1) da região do Cariri cearense sabendo do que se trata a Lei 11.645/08, que é a obrigatoriedade do tratamento pedagógico da temática indígena nas escolas, a não abordagem por partes destes professores é mais um reflexo do quanto há o apagamento dos saberes indígenas no contexto escolar com um trato de forma sistematizada e efetiva no componente curricular Educação Física.

O gráfico abaixo revela como é um desafio para que se efetive práticas pedagogizando a diversidade cultural, especificamente os saberes autóctones.

Gráfico 3 - Respostas dos(as) 32 professores(as) sobre a pergunta 9. Você aborda questões sobre a temática indígena nas suas aulas?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os 28,1% correspondem a 9 professores(as) que abordam os saberes indígenas ao longo do ano letivo, sendo: *Professora 01, Professor 04, Professora 08, Professor 09, Professora 14, Professor(a) 23, Professor 27, Professora 29, Professora 30*. Ao justificarem sobre a relação da temática com a EFE e do porquê ser abordada, um aspecto bem presente nas respostas é sobre fazer parte da cultura do Brasil, expresso por exemplo em algumas explicações:

Porque faz parte da cultura do nosso país, da cultura de movimento, está amparada por lei e porque a diversidade tem que ser fomentada e os alunos têm direito de conhecer a vasta cultura de movimento. E trabalharmos também o preconceito e o respeito às diferenças (*Professora 01*).

Pois é necessário conhecer a nossa cultura, nossa ancestralidade

(*Professor 04*).

Faz parte da cultura do nosso país, além de ser importante para preservar os conhecimentos que as temáticas indígenas possuem (*Professora 08*).

Pela ocasião da temática ser lei, e está inclusa na proposta curricular nacional na BNCC, e por cima ser cultura em que estabelece a expressão dos movimentos corporais e suas variações motrizes... (*Professor 27*).

Esses relatos só reforçam o quanto a cultura é parte da educação escolar, uma produz e constrói conhecimentos com a outra, nas relações exercidas pelos sujeitos que ali estão presentes, “[...] como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados” (Moreira; Candau, 2003, p. 160).

Mas o que se semeia ainda em muitas realidades escolares é a perpetuação de uma educação forjada ao ímpeto monocultural, ou melhor, materiais, abordagens e métodos que não foram reformulados para o entendimento da construção social que é o Brasil, ou seja, um território banhado pela diversidade cultural que é negada, apagada e silenciada em muitas práticas pedagógicas na escola.

Esse é o desafio da escola, renunciar ao conforto de uma abordagem padronizada com uma tradição monocultural, posta a lidar com a pluralidade das culturas, com o reconhecimento das diferenças dos seus sujeitos com a abertura de espaços para as diferenças socioculturais se manifestarem e serem valorizadas (Moreira; Candau, 2003).

Dos 32 participantes da pesquisa, 13 (40,6%) abordam os saberes indígenas, mas apenas em datas festivas como o Dia dos Povos Indígenas (20 de abril) e no dia do Folclore (22 de agosto). Isso alerta o quanto os conhecimentos, culturas e histórias dos povos indígenas são tratados como apenas uma data comemorativa, “[...] não havendo uma discussão e estudo mais aprofundado sobre o tema, tão pouco sobre o papel da Lei na inclusão de novos saberes e práticas pedagógicas no currículo escolar.” (Grando; Leitner, 2015, p. 66), sem levar em consideração a riqueza, influência e representatividade que esses saberes podem contribuir na construção de concepções interculturais, consequentemente, na formação de jovens com um olhar mais inclusivo e críticos da realidade.

Lembrar e trabalhar no contexto escolar sobre os povos originários apenas em datas comemorativas, isoladamente, reproduz o que a mídia e outros meios publicam, até mesmo com piadas pejorativas e desviando do tratamento com

seriedade e criticidade que merece, reforçando o processo de invisibilidade que esses povos sempre foram submetidos, ou seja, reforçando práticas de invisibilidade da nossa própria história, do nosso país (Pereira, 2021).

Um ponto a ser destacado também nas explicações dos professores no Quadro 10, é o uso de termos racistas, como foi o caso da resposta do *Professor 11*, que mesmo em um cenário de avanço do letramento racial e das mudanças de muitas terminologias, o termo “índio” ainda é usado para se referir aos povos originários, termo esse que “[...] foi fruto de uma interpretação errônea por parte dos colonizadores. Quando eles chegaram nas Américas, acreditavam estar nas Índias, chamando os habitantes que aqui estavam de índios” (Pereira, 2021, p. 37). A forma correta de se referir a esses povos que aqui já habitavam é o termo indígenas ou originários.

Mais preocupante, ainda de acordo com os dados, é a quantidade de professores que não abordam a temática em questão em nenhum período do ano letivo, sendo 31,3% dos participantes, ou seja, dos 32 professores que responderam ao questionário, 10 não tratam o assunto durante o ano.

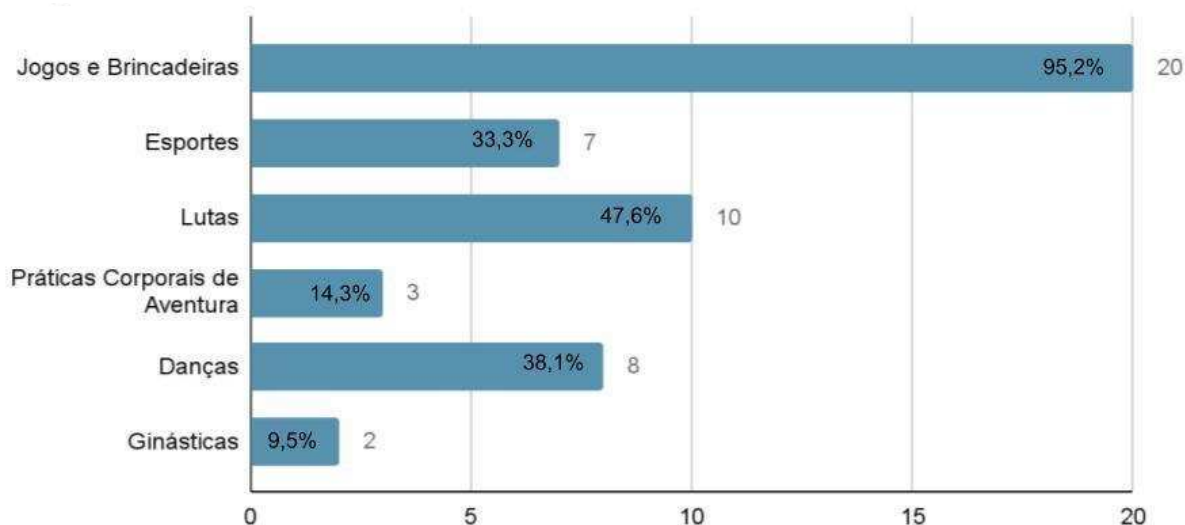
Outro ponto a ser destacado é que dos 32 professores/as participantes dessa pesquisa, 9 atuam na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e desse quantitativo apenas 2 professores/as (*Professor 04 e Professora 08*) que lecionam nessa etapa abordam a temática indígena em suas aulas durante o percurso do ano letivo. Isso evidencia que a maioria dos/as professores/as de Educação Física dessa etapa de ensino que lecionam no setor público em Barbalha e Juazeiro do Norte participantes dessa pesquisa, não seguem o que foi posto obrigatoriamente em lei e muito menos os documentos oficiais curriculares do Brasil (BNCC) e do Ceará (DCRC), já que ambos especificam o trato pedagógico de conteúdos de matrizes indígenas para as turmas (3º ao 5º ano) dos Anos Iniciais. Ao mesmo tempo, reforça o ideário de que por mais que não esteja previsto de forma específica nos documentos curriculares como base dos planejamentos pedagógicos, o tratamento dos saberes indígenas por professores/as de EF que atuam nos Anos Finais pode e deve acontecer, que é o caso dos participantes dessa pesquisa, dos 9 professores/as que abordam a temática em questão no decorrer do ano, 8 lecionam na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Analisando os dados separadamente, distribuindo para cada município, em Juazeiro do Norte temos a maior parcela dos professores participantes da

pesquisa sem abordar a temática indígena, seja no decorrer do calendário letivo ou em datas festivas, com 8 (40%) professores do total de 20, já que 5 (25%) abordam no decorrer do ano e 7 (35%) professores realizam a abordagem da temática apenas em datas comemorativas e festivas. Em Barbalha, os resultados são mais positivos, com apenas 2 (16,6%) professores colaboradores da pesquisa que não abordam a temática indígena em suas práticas pedagógicas, 4 (33,3%) professores que trabalham durante o ano letivo e 6 (50%) que abordam em datas comemorativas, apenas.

Os dados no Gráfico 4 versam sobre as unidades temáticas nas quais os professores desenvolvem os conhecimentos indígenas, levando em consideração o que é descrito na BNCC (Brasil, 2018), sendo as seguintes temáticas: Jogos e Brincadeiras, Esportes, Lutas, Práticas Corporais de Aventura, Danças e Ginásticas. Foram 21 professores que responderam a essa pergunta, podendo marcar uma ou mais unidades temáticas.

Gráfico 4 - Unidades temáticas com abordagem das práticas corporais na perspectiva indígena



Fonte: Elaborado pelo autor.

A sistematização dos conteúdos na perspectiva indígena destacou-se segundo as respostas dos professores com uma prevalência na unidade temática Jogos e Brincadeiras, com 20 professores marcando essa opção, e apenas 1 professor que não tematiza os jogos e brincadeiras de matrizes indígenas. Outras duas unidades com maior destaque são as Lutas, com 10 marcações, e as Danças, marcada por 8 professores.

Comparando ao estudo de Pomin e Café (2020), dos 52 professores de EF que responderam ao questionário de sua pesquisa, 11 alegaram não incluir os saberes indígenas em suas práticas pedagógicas, e os 41 que trabalham com essa temática, também expressaram a predominância com os conteúdos brincadeiras e jogos, danças e lutas.

O trato pedagógico com saberes autóctones de prevalência nessas três unidades temáticas pode ser explicado pelo fato de os professores do Cariri seguirem como referência curricular o DCRC (Ceará, 2019) que assemelha-se com o que dispõem a BNCC (Brasil, 2018), o qual orienta e distribui os conhecimentos de matrizes indígenas através dos Jogos e Brincadeiras, Lutas e Danças. Como é destacado na fala da *Professora 29*:

Abordo dentro das temáticas da BNCC introduzindo nos eixos temáticos da dança, lutas e dos jogos e brincadeiras as atividades indígenas relacionadas a esses eixos.

Outra forma de sistematizar as Práticas Corporais Indígenas é através da tradição dos Jogos dos Povos Indígenas, conforme expressa o *Professor 9*:

Geralmente procuro trazer o tema a depender do conteúdo que estamos trabalhando. Esportes: trago modalidades presentes nos jogos indígenas ou que tenham elementos que podem ser associados a cultura desse povo. Jogos e brincadeiras do mesmo jeito. Esse, ao lado das danças, inclusive, são conteúdos que permitem adentrar bem nessa temática. Pelo menos eu me sinto mais confortável pra trabalhar esse tema com essas propostas.

Os Jogos dos Povos Indígenas é um cruzamento das culturas indígenas. Essas práticas corporais permitem uma interação entre diferentes etnias com a apropriação de vários elementos culturais que caracterizam cada uma, seja por meio dos jogos tradicionais, ritos, danças, pinturas ou adornos corporais, sendo essas manifestações culturais e corporais reflexo da dinâmica cultural a qual cada etnia está inserida e é manifestada através desse evento (Almeida; Suassuna, 2010).

Apesar de não especificar/mencionar os conhecimentos de matrizes indígenas nas demais unidades temáticas, a partir das características específicas de cada unidade, a temática indígena pode e deve ser tematizada. Conforme é abordado na BNCC (Brasil, 2018) e no DCRC (Ceará, 2019), a unidade Esportes possui categorias que agrupam as mais variadas modalidades esportivas de acordo com características específicas, por exemplo, Categorias Esportes de Precisão e de Marca. Relacionando as PCI a essas categorias, podemos citar o Arco e Flecha

como parte da categoria Esportes de Precisão, assim como o uso da baladeira, da zarabatana, de lanças e artefatos, esses que possuem como objetivo acertar um alvo. A corrida com tora, a Akô, é uma corrida de velocidade e revezamento que possui semelhanças com as provas do atletismo categorizados como Esportes de Marca. Na categoria Esportes de Invasão temos o Ronkrã, que possui semelhanças com os esportes futebol, handebol, no qual invade-se o território do time adversário para marcar pontos, diferenciando apenas nos aparatos utilizados para acontecer o jogo, que é a utilização de um bastão de madeira por cada jogador, chamado de borduna, para rebater uma bola feita de coco (Pereira, 2021).

A forma como os documentos curriculares (BNCC e DCRC) foram construídos para servirem como referências demonstra que os avanços são mínimos em relação a subsídios pedagógicos e didáticos voltados para uma educação antirracista, pois o que é percebido é uma base ainda homogênea do tratamento dos conteúdos, a exemplo, é a forma como são distribuídos os objetos de conhecimento, reduzindo as práticas corporais de matrizes indígenas a apenas uma etapa de ensino (anos iniciais, de 3º ao 5º ano), sem considerar a diversidade cultural desses saberes, reduzindo como se a cultura indígena fosse uma só, já que apresenta o termo “matriz indígena” ao invés de usarem a expressão “matrizes indígenas”.

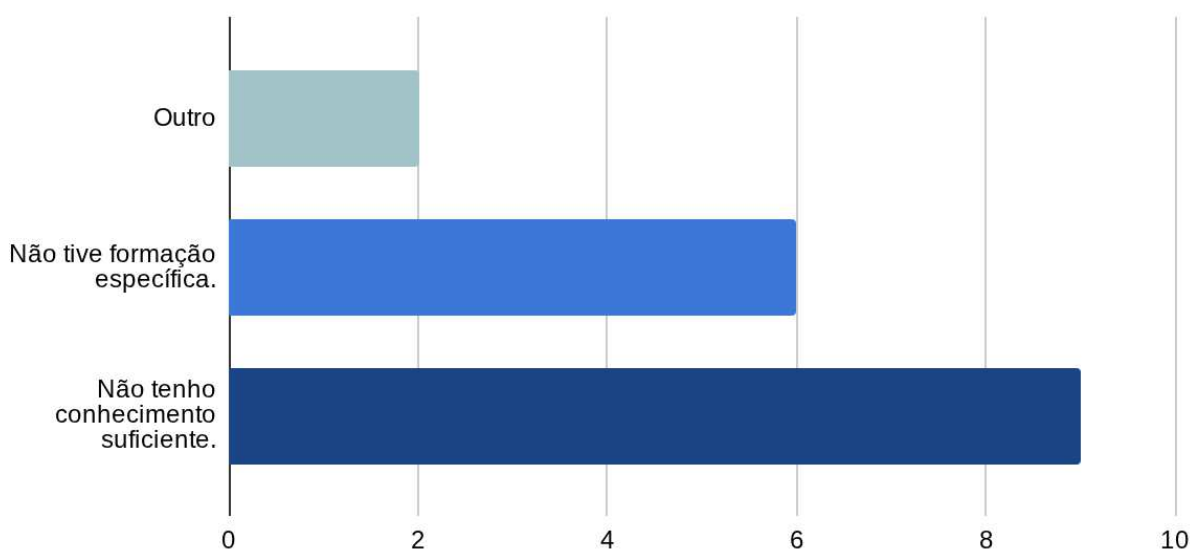
4.2 Processo formativo e práticas pedagógicas na perspectiva indígena: conjuntura dos(as) professores(as) de EF do Cariri cearense

Esse subtópico versará sobre os contextos formativos dos professores de EF participantes da pesquisa na perspectiva indígena, analisando se durante a formação inicial eles passaram por alguma disciplina ou participaram de eventos ou se através da formação continuada buscaram por conhecimentos na temática em pauta para suprir as lacunas ocasionadas pela formação inicial.

Grando *et al.* (2022) destacam a formação continuada como uma ferramenta crucial para abrir novos caminhos, ao descortinar as diversidades culturais e integrá-las ao contexto escolar. Além disso, promove a resignificação dos saberes e práticas pedagógicas docentes, processo este que fomenta a reflexão sobre as relações étnico-raciais, contribuindo para a construção de uma educação que respeite e legitime a existência das diferentes identidades.

O Gráfico 5 é o resultado da pergunta 10 do questionário, na qual a intenção foi registrar os motivos que justificam a não abordagem da temática indígena através dos processos de ensino e aprendizagem dos professores de Educação Física do Cariri - CE, nas cidades de Barbalha e Juazeiro do Norte.

Gráfico 5 - Motivos para a não abordagem da temática indígena nas aulas de EF



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos/as 32 participantes, 17 professores/as responderam ao questionamento de forma objetiva, sendo os seguintes itens como opções para marcarem: 1. não vejo ligação com a disciplina; 2. não abordo por questões religiosas; 3. desinteresse pela temática; 4. não tive formação específica; 5. não tenho conhecimento suficiente; 6. outro. O item com o maior número de marcações foi “Não tenho conhecimento suficiente”, com 9 professores/as marcando-o, representando 52,9% das respostas. Na sequência, o item “Não tive formação específica”, com 6 respostas, equivalente a 35,3%, e por fim, o item “Outro”, com 2 respostas, mas não especificaram o motivo de forma descrita no campo destinado na opção, sendo 11,8% dos respondentes. Os demais itens não obtiveram marcação dos/as professores/as participantes.

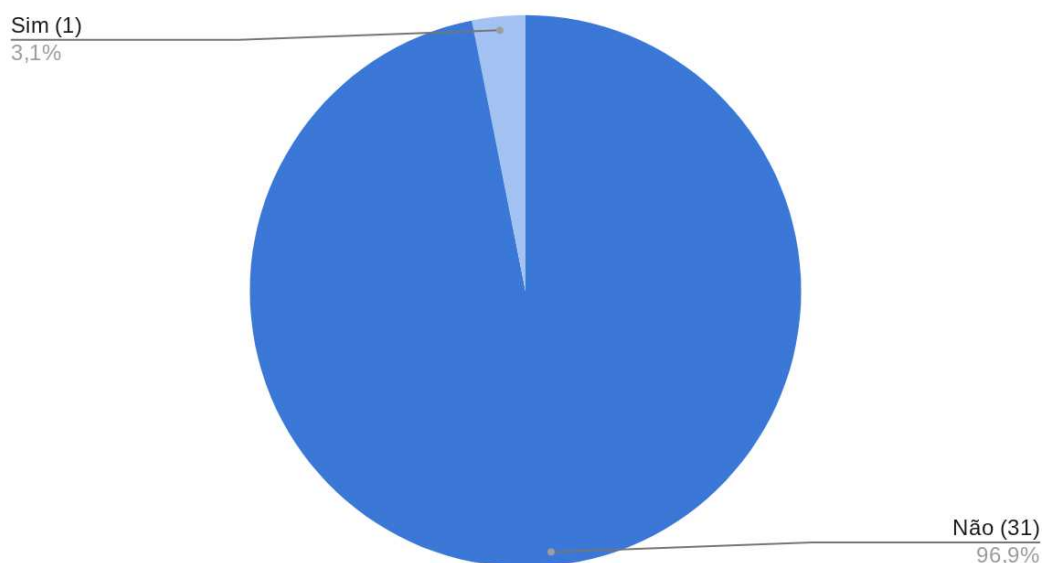
O estudo de Pereira *et al.* (2019) também evidencia esses dois motivos em destaque como justificativa para a não abordagem dos professores/as de Educação Física do município de Fortaleza-CE, conforme a sua pesquisa. De 17 professores/as que responderam, 58,8% dos respondentes alegam não desenvolver

em suas aulas pelo motivo “Não tive formação específica”, e 41,2% marcaram o motivo “Não tenho conhecimento suficiente”, corroborando assim, o que essa pesquisa evidenciou a partir da realidade dos professores/as colaboradores/as de EF da Região do Cariri cearense das cidades de Barbalha e Juazeiro do Norte.

Outro estudo que também elucida essa realidade em um município no estado do Ceará é o de Santos (2024), ficando recorrente nas falas dos professores participantes de sua pesquisa a não inserção por falhas na formação continuada não oferecida pelo município que atuam, nesse caso Caucaia, dificultando os fazeres pedagógicos nessa perspectiva antirracista.

Esses resultados/estudos demonstram o quanto o processo formativo está desnivelado com o que é preconizado por leis educacionais e por documentos curriculares. Como observa-se no Gráfico 6, apenas 1 participante dos 32 teve formação com foco em práticas antirracistas na perspectiva indígena durante a graduação, o que denota a fragilidade e a incoerência com uma educação intercultural nos cursos de Educação Física dos participantes, tendo em vista que 17 professores/as concluíram a graduação a partir de 2011, 14 docentes sendo egressos das licenciaturas entre 2001 e 2010 e apenas 1 com conclusão anterior ao ano 2000.

Gráfico 6 - Na graduação você teve formação direcionada para práticas pedagógicas antirracistas na perspectiva indígena?

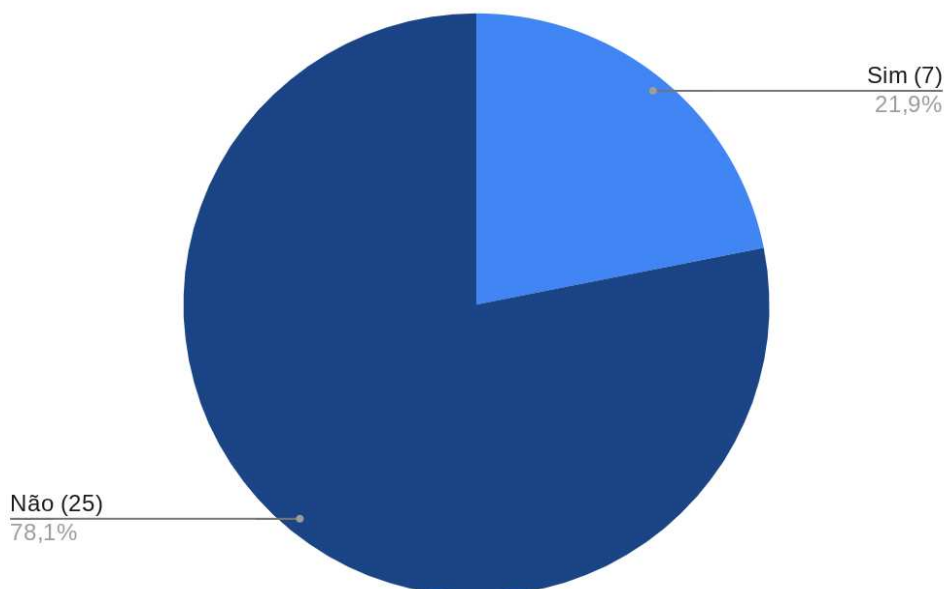


Fonte: Elaborado pelo autor.

A distância entre o “não ter formação específica” (formação inicial) e o “não tenho conhecimento suficiente” revela um espaço de omissão. Tal cenário de inércia formativa denuncia a falta de continuidade na formação para sanar as falhas da graduação, resultando na manutenção da invisibilidade dos saberes indígenas nas aulas de Educação Física Escolar.

O Gráfico 7 refere-se à busca de formação continuada pelos/as professores/as para suprir as carências de conhecimentos referente às histórias, identidades e culturas indígenas. Dos 32 participantes, apenas 7 professores/as participaram ou buscaram por meios formativos sobre a temática, sendo a busca por formações um fator determinante para esses saberes serem sistematizados nas aulas de EF de forma efetiva, já que 6 destes 7 que buscaram/participaram, responderam que abordam a temática indígena em suas práticas pedagógicas no decorrer do ano, enfatizando assim, a necessidade e a importância de investimento nas redes de ensino para a realização de formações para seus docentes na perspectiva antirracista, especificamente nas concepções indígenas, como forma de viabilizar, reforçar e efetivar a obrigatoriedade da Lei nº 11.645/2008 em seus cenários escolares.

Gráfico 7 - Já participou ou buscou formações continuadas sobre a temática indígena (Questão 15)?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para que a Lei nº 11.645/08 se concretize no cotidiano escolar como uma ação afirmativa capaz de romper com o currículo eurocêntrico — que historicamente

privilegia a cultura dominante em detrimento da diversidade étnico-racial brasileira —, é imperativo focar na formação de professores. Esse caminho deve passar tanto pela formação inicial quanto pela continuada, visto que a ausência de políticas públicas formativas impacta diretamente o trato pedagógico da Lei no 'chão da escola'.

Não se pode vislumbrar a efetivação desses saberes sem mudanças estruturais na formação docente e sem investimentos na revisão de recursos didáticos sobre a cultura indígena. Tal reformulação é necessária não apenas pelo caráter obrigatório da legislação, mas, sobretudo, pelo seu sentido humanizador, que busca o reconhecimento das diferenças em prol de uma sociedade mais igualitária e justa (Grando *et al.*, 2022).

4.3 Relato dos encontros formativos sobre a temática indígena no Cariri cearense

Figura 11 - Artefatos indígenas e materiais utilizados na formação



Fonte: Acervo do autor.

Os encontros formativos para os/as professores/as de Educação Física das redes de ensino público dos municípios de Barbalha e Juazeiro do Norte aconteceram com o intuito de proporcionar um momento de compartilhamento de saberes indígenas e de reflexão sobre as suas práticas pedagógicas. Foram dois encontros, um para cada grupo de professores/as, o primeiro na cidade de Barbalha

na data 29 de setembro de 2025, e o segundo para os docentes de Juazeiro do Norte, em 21 de outubro de 2025, ambos com um turno de formação, iniciando às 8h com término às 11h. O título da proposta formativa foi *Práticas Corporais Indígenas: Caminhos teórico-práticos para a tematização na Educação Física Escolar*.

O convite para os/as docentes de ambos os municípios para participarem da formação foi realizado a partir do intermédio de profissionais/formadores de Educação Física das duas SME, no qual entrei em contato por meio do aplicativo WhatsApp e, após alguns momentos de diálogos, foi acordado a data e o horário mais adequado para que as formações fossem efetivadas, levando em consideração as condições propostas pelas SME e o contexto do professor-pesquisador responsável por ministrar a formação. Os encontros formativos foram realizados após a aplicação do questionário online que foi enviado para estes formadores algumas semanas antes, e, assim, encaminhado para os/as professores/as responderem de forma voluntária e anônima. A participação dos/as docentes nos encontros formativos também aconteceu de forma voluntária, ficando a critério da disponibilidade e do interesse de cada docente, sem restringir a participação apenas para os/as professores/as que colaboraram com a pesquisa ao responderem o questionário como instrumento de coleta.

Figura 12 - Professores/as de EF de Barbalha e Juazeiro do Norte



Barbalha - CE



Juazeiro do Norte - CE

Fonte: Acervo do autor.

No município de Barbalha-CE, o encontro formativo com a temática da Lei nº 11.645/2008 e as Práticas Corporais Indígenas foi a primeira formação a ser realizada para os/as professores/as de Educação Física da rede de ensino

municipal, conforme relatos dos próprios docentes. No município barbalhense, são 26 professores/as de Educação Física, entre efetivos e temporários, segundo dados repassados pela SME, em que deste quantitativo, 11 participaram da formação, sendo a ausência dos demais justificada por questão de disponibilidade e incompatibilidade dos horários, pois ou estavam em horário de trabalho no município ou estavam lecionando em outras redes municipais de ensino, já que muitos docentes da região lecionam em mais de um município para complementar as suas rendas.

Em Barbalha-CE, a formação aconteceu na ETI Josefa Alves, sendo o primeiro momento na Biblioteca (Figura 13) e as vivências práticas no pátio da referida escola. Os diálogos foram iniciados em ambos os municípios com a minha apresentação, assim como a explicação da proposta da pesquisa e do encontro formativo, e, posteriormente, sendo questionados sobre o contexto histórico-social da Região do Cariri-CE com as seguintes indagações: Vocês sabem algo sobre como nossa região foi desenvolvida? Quem foram os primeiros habitantes? Por qual motivo possui esse nome, Cariri?

Em algumas respostas foi percebido a alusão da origem da região aos colonizadores, como os responsáveis pelo seu desenvolvimento, além de outros professores mencionarem a existência de “índios” na região vivendo antigamente, mas que não os viam mais presentes no Cariri-CE. Isso demonstra o quanto as histórias e culturas dos povos indígenas são apagadas, silenciadas, inclusive dos povos que habitaram essas terras antes mesmo da invasão dos colonizadores, sendo um deles, os povos Kariri, que de maneira resistente ainda vivem na região, mesmo que suas existências sejam desconhecidas por uma parcela da população não indígena.

Assim, logo em seguida às falas dos docentes, foi realizada uma viagem ao passado para romper com essa visão da construção do território caririense apenas na perspectiva do branco colonizador, contextualizando o percurso histórico desde a chegada dos povos indígenas ao que temos hoje como Região do Cariri-CE, seus modos de vida e fixação no território, a invasão dos colonizadores nessas terras com o exercício da catequização até o momento de expulsão dos povos originários que já habitavam esse território, além de alertar para o contexto de retomada dos que resistiram e continuam resistindo em comunidades da Região caririense, preservando e cultuando os saberes e heranças dos seus ancestrais

desmistificando, assim, a ideia de que o Cariri no Sul do Ceará é território de colonizadores, rompendo com o passado colonial e passando a compreender que o Cariri cearense é território indígena.

Após a contextualização histórica sobre a Região do Cariri-CE, foi iniciada a explicação de forma expositiva e dialogada, com a parte das legalidades educacionais, especialmente das leis antirracistas, a partir de questionamentos como: Existem Leis que embasam nossas práticas pedagógicas? Quais? São obrigatórias?

Após a escuta inicial dos docentes, constatou-se que a maioria deles desconhecia a legislação educacional antirracista (Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08). Diante dessa lacuna, realizou-se uma intervenção expositiva com o auxílio de recursos audiovisuais (slides), abordando as alterações na LDB decorrentes das referidas leis. Além disso, trabalhou-se o conceito de Letramento Étnico-Racial na perspectiva indígena, problematizando termos racistas vigentes no vocabulário social e apresentando a terminologia adequada para substituí-los.

Figura 13 - Momento de contextualização teórica na Biblioteca da ETI Josefa Alves



Fonte: Acervo do autor.

Na cidade de Juazeiro do Norte, a formação aconteceu na sede da Secretaria Municipal de Educação - SEDUC, sendo o primeiro momento no auditório

(Figura 14) do referido estabelecimento e posteriormente no pátio. Diferentemente da rede de ensino de Barbalha, há formações para os/as professores/as de Educação Física, mas essa foi a primeira na perspectiva antirracista com os saberes indígenas. De acordo com a SEDUC de Juazeiro do Norte, o município possui 79 docentes de Educação Física. Deste número, 17 professores participaram do encontro formativo. Assim como em Barbalha, muitas das ausências foram justificadas pela incompatibilidade dos horários, pelas jornadas duplas de trabalho em outros municípios, além de alguns professores estarem acompanhando seus alunos nos Jogos Escolares de Juazeiro do Norte.

Figura 14 - Momento de explicação no auditório da SEDUC - JN



Fonte: Acervo do autor.

No momento da apresentação dos termos racistas que a população brasileira utiliza para se referir aos povos originários, boa parte dos/as professores/as expressaram em suas falas que não tinham o entendimento e o conhecimento que esses termos são inadequados, ressaltando ser um conhecimento novo que infelizmente não foi visto durante a graduação e que impacta diretamente na forma como enxergavam os povos indígenas e, consequentemente, na não abordagem da temática em sala de aula. Como

exemplo, citaram os termos: índios, tribos e “preguiçoso, parece que é índio”. Depois da explicação da forma correta das expressões, passaram a compreender os termos adequados.

Sobre as Práticas Corporais Indígenas, estas foram apresentadas de forma teórica, com o auxílio dos slides, para depois serem vivenciadas. O segundo momento das formações foram as vivências das Práticas Corporais Indígenas. Foram divididas conforme as unidades temáticas e apresentadas, sendo os Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: Kopü Kopü, Peikrã ou Peteca, Heiné Kuputisü ou Corrida de um pé só, Agú Kaká ou Arranca mandioca, Vida, Baladeira ou estilingue, Zarabatana, Coquita e Adugo ou Jogo da onça; os Esportes: Arco e flecha, Ronkrã, Corrida com tora e Akô; as Lutas: Ikindene ou Huka Huka, Kapi, Ota Arü Nü e Luta do maracá ou derruba toco; as Danças e Atividades Rítmicas: Torém e Maracás como instrumento para dar som e ritmo aos movimentos.

Algumas dessas PCI foram citadas pelos professores como atividades que eles já trabalharam em suas aulas, como o arranca mandioca, ronkrã e peteca, mas que não tinham o conhecimento de que são práticas de matrizes indígenas.

Por conta do tempo e da disponibilidade dos/as professores/as, as vivências aconteceram com apenas algumas PCI, sendo primeiro a confecção da peteca com sacolas plásticas, folhas de rascunho e fita adesiva. Seguiram as seguintes orientações: Amassar o maior número de folhas possíveis para ser a base da peteca, deixando-a em formato oval; após amassar, envolver com fita para que fique mais compacta e em seguida colocar dentro de uma sacola, dando um nó bem firme formando a base e depois cortar as pontas da sacola.

Outro brinquedo confeccionado foi o bilboquê, que possui semelhança com o artefato indígena coquita. Corta a parte de cima de uma garrafa pet, formando um funil, amarra uma ponta de um cordão de aproximadamente 70 cm no gargalo do funil feito com a garrafa e a outra ponta do cordão prende em uma bolinha de papel pequena ou cola uma tampa de garrafa. Como esses brinquedos foram construídos a partir de materiais reciclados, foi mencionada a importância da discussão sobre a preservação do meio ambiente e como as culturas indígenas podem nos motivar a ter uma relação agradável e de cuidado com a natureza.

Figura 15 - Vivências das Práticas Corporais Indígenas



Fonte: Acervo do autor.

Como é observado na Figura 15, mais duas brincadeiras foram vivenciadas, a Agú Kaká e a Heiné Kuputisü. A primeira, também conhecida como arranca mandioca, foi vivenciada de duas formas: com o dono da roça, o primeiro da fila preso a uma coluna e depois sem segurar ou apoiar em nem uma estrutura, enquanto as “mandiocas” ficam presas uma na outra, uma pessoa tenta colhê-las, utilizando da força para arrancá-las. A segunda, conhecida como corrida de um pé só, foi realizada com algumas variações, de forma individual, duplas e grupos maiores, com o objetivo de cruzar uma linha e depois retornar para onde iniciaram a corrida.

Também teve a experiência prática com o Esporte Ronkrã. Os professores foram divididos em dois grupos e posicionados em locais fixos, em que cada um recebeu um bastão/cabo de vassoura para rebater uma bolinha e fazê-la ultrapassar a linha de fundo do campo do adversário. A sugestão de ficarem em lugares fixos foi para evitar que não batessem o bastão no corpo do adversário de forma não intencional, caso estivessem em constante movimentação.

Outra vivência foi a partir de uma prática de luta, a Ota Arü Nü. Fizemos um círculo no chão com fita gomada e em duplas, os integrantes disputaram para permanecer no círculo ao mesmo tempo que tinham que tentar o adversário do círculo, podendo utilizar apenas o ombro para empurrar sem soltar uma das pernas, ficando apoiado em apenas uma perna.

Os encontros formativos impulsionaram a reflexão crítica dos docentes, resultando em possíveis mudanças com ressignificações nos planejamentos pedagógicos e na desconstrução de estereótipos perpetuados historicamente pelo currículo eurocêntrico. Um dado relevante nas falas dos professores foi a constatação de que algumas práticas já realizadas em sala de aula eram de matrizes indígenas, embora não fossem reconhecidas como tal. A formação permitiu que esses saberes fossem finalmente identificados e tratados com a devida seriedade e contextualização histórica.

Além disso, destacou-se o reconhecimento da região do Cariri como território ancestral, habitado originalmente por diversas etnias, como os Kariri. O apagamento histórico dos povos indígenas gerou um desconhecimento populacional de que a escola, por meio de práticas interculturais, tem o potencial de mudar tal cenário, resgatando a memória e a existência desses povos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar a esse ponto da pesquisa, com as últimas considerações, um sentimento envaidece e toma forma a partir de atos reflexivos indo desde o primeiro momento como mestrandando até o caminho final dessa jornada acadêmica, com as experiências vividas, com os conhecimentos aprendidos e principalmente com as situações limites que colocaram-me em um plano de alta reflexão, das minhas práticas enquanto professor, do que é ser docente e do que estou fazendo para mudar, mesmo que minimamente, a realidade dos diferentes indivíduos que passam ao longo dos anos como meus/minhas alunos/as.

Com a retomada do ponto chave da pesquisa, que é análise das Práticas Corporais Indígenas através da efetivação da Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008) nos currículos de Educação Física a partir das práticas pedagógicas dos/as professores/as das redes de ensino público do Cariri cearense, especificamente das cidades de Barbalha e Juazeiro do Norte, é possível a constatação de uma dada realidade docente em relação à determinada temática em questão, que são os saberes indígenas como parte de uma educação intercultural e antirracista presente em seus contextos, ou não, sendo suas ausências os achados dessa pesquisa.

Para chegar ao objeto de estudo central e aos objetivos da pesquisa, tive que partir de questionamentos com uma autoreflexão da minha trajetória formativa\acadêmica e profissional, na qual indaguei: Se eu não tive direcionamento durante a graduação para tratar das relações étnico-raciais na perspectiva indígena, será que os docentes de EF que atuam no Cariri também não tiveram? Abordo a temática indígena em minhas aulas a partir de um processo auto formativo com a busca de materiais, cursos e eventos que tratem sobre a temática para suprir as falhas da formação inicial, mas será se os/as professores/as do Cariri também abordam em seus contextos escolares?

Com essas indagações, o interesse por analisar a realidade dos docentes de Educação Física do Cariri cearense foi materializado. A escolha desses sujeitos da pesquisa da Região do Cariri se deu pelos seguintes motivos: ter naturalidade de uma cidade caririense; pelo fato da Região do Cariri ter esse nome oriundo dos indígenas Kariri, e ser território que teve como um dos primeiros habitantes antes do período colonial essa população indígena, com as histórias e culturas silenciadas; por ser graduado em uma licenciatura em uma IES da Região do Cariri e não ser

apresentado a saberes indígenas de maneira ampla através das PCI, e especificamente dos povos locais, os Kariri; pela carência de estudos na literatura sobre a Lei nº 11.645/2008 e a Educação Física Escolar na Região. Situação que é justo hipotetizar que não é uma defasagem somente na matriz curricular do curso que fui egresso, e tampouco por ser de uma IES interiorana, mas por ser um assunto negligente não unicamente no Cariri cearense, mas também em todo território nacional.

Assim, com as buscas na literatura a fim de mapear e obter o estado da arte dos estudos sobre a implementação da Lei nº 11.645/08 nos currículos de Educação Física na perspectiva indígena, o resultado ainda é preocupante, já que dos 379 artigos científicos localizados, apenas 25 apresentam estudos relacionados às temáticas expostas acima, com o recorte temporal de pesquisas publicadas de 2020 a 2024. A prevalência de estudos de forma categorizada é da vertente Ensino, que são trabalhos que abordam a sistematização dos saberes de matrizes indígenas, com 8 artigos, assim como na categoria Revisão na Literatura com o mesmo número de trabalhos localizados e analisados, sendo a vertente Formação Docente que apresenta o menor número de artigos analisados, com 2 estudos apenas.

O levantamento de pesquisas nesse segmento temático das relações étnico-raciais na EFE também foi realizado nos repositórios das IES que ofertam o ProEF, o que nos revelou certa carência de estudos, com apenas 12 pesquisas sobre a temática indígena das 614 dissertações localizadas, também com prevalência da vertente temática Ensino (8 dissertações).

Ainda existe um hiato entre a formação, a pesquisa e o ensino em relação às Práticas Corporais Indígenas como saberes que são sistematizados na Educação Física Escolar como meio de cumprimento da Lei nº 11.645/08. Com o estado da arte dessa pesquisa, foi revelado o quanto ainda é necessário avançar para que dentro do ambiente escolar e no universo acadêmico uma educação antirracista e intercultural ocupe o espaço que foi e ainda está sendo preenchido por um conhecimento/currículo eurocêntrico, apenas.

Como parte da pesquisa, foram descritos os caminhos para a formação da Região do Cariri cearense, com investigações através de buscas históricas dos poucos documentos que tratam desse percurso, principalmente da chegada dos povos indígenas Kariri nesse território, a invasão dos colonizadores, a expulsão

destes povos originários e suas retomadas para as terras que foram tomadas, com destaque para os povos Cariri do sítio Poço Dantas, no Crato - CE, em que os achados arqueológicos e históricos evidenciam um processo de dizimação e aculturamento conforme foi feito em outros territórios habitados por indígenas em todas as regiões do Brasil. E como forma de resistência de suas lutas, os povos Kariri/Cariri buscam por reconhecimento, valorização e reparação dos seus direitos.

Os resultados analisados, descritos e discutidos de acordo com os objetivos desta pesquisa corroboram o que outros autores concluíram com os seus estudos em contextos educacionais de outras localidades. Os/as professores/as de Educação Física dos municípios de Barbalha e Juazeiro do Norte da Região do Cariri, participantes dessa pesquisa, indicam através de suas respostas a partir dos questionários aplicados, que a sistematização dos saberes indígenas não acontece de forma efetiva durante o decorrer do ano letivo pela maioria dos docentes, e que os motivos que dificultam esse tratamento pedagógico é a falta de formação específica e por não terem conhecimento suficiente da temática para tratar com seriedade e responsabilidade pedagógica e cultural.

Esse é um reflexo da realidade educacional de muitas escolas do Brasil, que não estão de acordo com o que é estabelecido por leis de ações afirmativas que buscam mudanças dessa realidade, com um currículo que respeite e trate dos conhecimentos ancestrais da mesma forma que acontece com o currículo eurocêntrico que é exercido nas escolas, com valorização e tratamento das culturas e histórias indígenas como parte também da construção social, cultural e histórica do nosso país.

A resistência advinda de muitos/as professores/as em não abordar a lei com caráter antirracista por meio de suas práticas pedagógicas, por não se sentirem preparados/as, com a falta de formação e materiais para estudo e pesquisa, que pode ser consequência do próprio histórico da disciplina de Educação Física, que mesmo com as mudanças curriculares nas últimas décadas, ainda é percebido nas práticas de uma parcela de professores/as a presença quase que massiva de práticas tradicionais, sendo os esportes o foco nas suas aulas, podem ser as explicações para essa realidade obsoleta e que corrobora o apagamento dos conhecimentos autóctones (Pereira, 2021).

Para contornar e ser um caminho que promova a reflexão, assim como possíveis mudanças nas práticas pedagógicas dos/as docentes do componente

curricular Educação Física dos municípios de Barbalha e Juazeiro do Norte, os encontros formativos sobre a temática dos saberes indígenas foram desenvolvidos com o intuito de espalhar esses conhecimentos para um grupo de docentes que desconheciam ou que não tiveram formações direcionadas para o tratamento da temática em seus ambientes de aulas.

A busca não é por culpados ou para fazer juízo de valor pela negligência da efetivação da Lei nº 11.645/2008, mas elucidar que várias instâncias educacionais precisam acompanhar e seguir as mudanças nas legalidades curriculares, em vista que já fazem mais de 15 anos da promulgação da referida lei, e isso passa principalmente pela formação dos/as professores/as, seja com reformulações nas grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física, seja na formação inicial ou na promoção de formações continuadas por parte dos setores federais, estaduais e municipais.

Também não podemos isentar os/as professores/as de suas responsabilidades, mesmo com as demandas e rotinas exaustivas no ato de professorar. E aqui me incluo, ao passo que me deparei com um cenário educacional em que as práticas pedagógicas antirracistas estavam distantes dos meus planejamentos de maneira efetiva, justamente pelos mesmos motivos apresentados nessa pesquisa anteriormente, visto que para amenizar e colaborar com uma educação antirracista, foi e é necessário passar por um processo auto formativo sobre as relações étnico-raciais, especificamente na perspectiva indígena.

É alarmante constatar a negligência das instâncias governamentais na oferta de formação continuada para docentes da educação básica, especificamente do componente curricular Educação Física, voltada às Relações Étnico-Raciais na perspectiva indígena. Essa omissão se estende à carência de materiais pedagógicos e didáticos que subsidiem um currículo efetivamente decolonizador.

Sobre as limitações desta pesquisa, destaco três pontos: Recorte temporal, pelo fato do período do mestrado ser curto (2 anos) e por ter que conciliar a jornada de trabalho com a jornada acadêmica, não foi possível o acompanhamento das práticas pedagógicas dos/as docentes que participaram da pesquisa e dos encontros formativos, com o intuito de analisar se realmente houve mudanças em suas aulas após a intervenção; Metodologia adotada, a qual trata-se de uma pesquisa com coleta dos dados a partir dos questionários aplicados, assim, as informações coletadas foram baseadas nas respostas e relatos dos professores,

sem a observação das aulas destes; Amostragem e contexto regional, sendo os resultados e reflexões desta pesquisa referentes a um contexto específico dos professores de Educação Física dos municípios de Barbalha e Juazeiro do Norte, no Cariri cearense, que apesar da relevância dos achados, não é possível fazer generalizações desta conjuntura a nível de outros contextos educacionais.

Apesar das limitações, o caráter de relevância acadêmica, social e educacional dos achados é plausível. Com isso, aponta-se a necessidade de continuidade e realização de novos estudos sobre a temática em questão.

Como sempre tenho dito e acredito, a educação tem o poder de transformar a realidade social e política dos seres que estão envolvidos, e mesmo me questionando se esse era meu lugar de fala, por ser branco, estudar e pesquisar sobre as relações étnico-raciais proporcionou a reflexão do meu lugar de privilégios e da responsabilidade em levar esse discurso para a sala de aula para que um ambiente mais inclusivo, crítico e de respeito e valorização da diversidade cultural seja o espaço das minhas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Arthur José Medeiros de; SUASSUNA, Dulce Maria Filgueira de Almeida. Práticas corporais, sentidos e significado: uma análise dos jogos dos povos indígenas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 53-71, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115316963004.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2025.

ALMEIDA, Meycyhane Nogueira de. **Tematização e ensino dos jogos e brincadeiras indígenas como estratégia didático-pedagógica de uma educação física para o bem viver: uma experiência em São Gabriel da Cachoeira/AM**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 171 f, 2025. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/10983/7/DISS_MeycyhaneAlmeida_PROEF.pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

ALVES, Lion Granier; FRANQUEIRA, Alberto da Silva; GUARIZZO, Alexandro Biazzi; CRUZ, Gean Souza; SILVA, Jeferson de Farias; CARMO, Jonathan Porto Galdino do; GERVÁSIO, Júlio César Belo; SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana. O Movimento Negro no Brasil: desafios e avanços na implementação da lei nº 10639/03 para a valorização da educação escolar quilombola. **Revista Foco**, Curitiba (PR), v.17.n.5, p.01-36, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/download/5225/3757/11934>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BASSANI, Indaiá de Santana. **Disciplina: Aspectos Linguísticos da Cultura Indígena**. Universidade Federal de São Paulo. São Paulo-SP, 2015.

BINS, Gabriela Nobre; DAHLKE, Ana Paula; SANTO, Daniela Abreu do. Nos caminhos do bem viver: Jogos e Práticas Corporais Indígenas na Educação Básica. **Revista Pedagógica**, v. 26, p. e7939-e7939, 2024. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/7939>. Acesso em: 20 out. 2025.

BINS, Gabriela Nobre; MOLINA NETO, Vicente. Caleidoscópio: o olhar dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre para as questões étnico-raciais. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 282-299, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p282>. Acesso em: 20 dez. 2025.

BINS, Gabriela Nobre; SILVA, Lisanda Oliveira e; GUEDES, Ivy; WITTIZORECKI, Eisandro Schultz. Projeto corpo e ancestralidade na educação física escolar: narrativas de estudantes do ensino fundamental de uma escola pública. **Revista caderno pedagógico – Studies Publicações e Editora Ltda.**, Curitiba, v.21, n.13,p.01-20, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/12856/7170>. Acesso em: 3 maio 2025.

BINS, Gabriela Nobre; SILVA, Lisandra Oliveira e; FARIAS, Leticia Gomes. Reflexões sobre as relações étnico raciais: escola e branquitude. **Revista debates insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, Ano 6, v. 6, nº 23, set/dez. 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/debatesinsubmissos/article/view/255140/45783>. Acesso em: 1 maio 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

BRASIL. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério de Educação e Cultura. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo de oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.402, de 8 de julho de 2022**. Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14402.htm. Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal.pdf. Acesso em: 5 jan. 2025.

BITRAGO, Edwin Alexander Canon ; FRAGA, Alex Branco. As Práticas Corporais Indígenas no Ensino da Educação Física: Um Estudo de Revisão da Literatura Brasileira e Colombiana. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 709–726, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/25082>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CAJUINA SÃO GERALDO. **Site da Cajuína São Geraldo**: nossa história. 2023. Disponível em: <https://cajuinasaogerald.com.br/empresa/historia/>. Acesso em: 7 maio. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, vol.8, n.1, p.607-630. 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000100028&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 1 maio 2025.

CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. **SUR Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 15, n. 28, 2018. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2019/05/sur-28-portugues-denise-carreira.pdf>. Acesso em: 3 maio 2025.

CARVALHO, Carolina Vieira; BOTELHO, Rafael Lucas Barros; RASSI, Marcos Antônio Caixeta. Escravo x escravizado: reflexões sobre a escravização. **Revista Pergaminho**, n. 12: 106-115, 2021. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/pergaminho/article/download/4549/2250/14196>. Acesso em: 28 maio 2025.

CAVALCANTE, Gardênia Maria Barbosa; MACÊDO, Letycia Alves de ; MATOS, Maristela Bortolon de. Decolonizar a educação física escolar indígena: uma ação urgente na revitalização das brincadeiras, jogos e atividades indígenas. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 9, n. 12, p. 31185–31203, 2023. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/65600>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. **Dia dos Povos Indígenas**: Ceará tem Secretaria voltada à proteção, fortalecimento e valorização dos povos e seus territórios. Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2023/04/19/dia-dos-povos-indigenas-ceara-tem-secretaria-voltada-a-protecao-fortalecimento-e-valorizacao-dos-povos-e-seus-territorios/>. Acesso em: 9 maio 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2025.

CEARÁ. Secretaria do Planejamento e Gestão (SEPLAG) e Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). **Regiões de Planejamento do Ceará**, 2018. Disponível em:

https://www.cidades.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/regioes_planejamento_mapa.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.

CEARÁ. Secretaria dos Povos Indígenas do Ceará. **Vozes Originárias do Ceará: Guia de Termos Indígenas**. Fortaleza, 2024.

CENTRO CULTURAL DO CARIRI. **Centro Cultural do Cariri Sérvulo Esmeraldo**. 2024. Disponível em: <https://centroculturaldocariri.cultura.ce.gov.br/sobre/>. Acesso em: 7 maio. 2025.

CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. **Educação física escolar e relações étnicas: subsídios para a implantação das leis 10.639-03 e 11.645-08**, 11. Curitiba: CRV; 2016.

CÔRTEZ, Clelia Neri. **Educação escolar indígena: resistência ativa e diálogos interculturais**. – Salvador: EDUFBA, 2023.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5 ed., Porto Alegre, Penso, 2021.

DIÁRIO DO NORDESTE. **Procissão do pau da Bandeira inicia Festa de Santo Antônio**. Diário do Nordeste. 29 de maio de 2017. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/procissao-do-pau-da-bandeira-inicia-festa-de-santo-antonio-1.1761874>. Acesso em: 7 maio 2025.

ETELVINO, Míria Figueiredo. **O esporte no contexto escolar: uma experiência com a modalidade de peteca nos anos finais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 159 f, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/8ccf76f3-9752-4f6f-94ba-952bd70e043b>. Acesso em: 12 nov. 2025.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A Lei 11.645/2008: a história de como a temática indígena passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras**. – 1. ed. – Curitiba: Appris, 143 p., 2021.

FELIPE, Dayvson; SILVA, Reyanne Maria da; GONDIM, Denis Foster; KOHL, Henrique Gerson. Práticas corporais indígenas e educação física escolar: uma análise sobre a produção científica em periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, v. 27, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/75939>. Acesso em: 25 out. 2025.

FERREIRA, Fabrício Gurkewicz; FELZKE, Lediane Fani. A inserção dos conhecimentos indígenas na escola: possibilidades por meio de um blog. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 35, n. Especial, p. 107-114, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/187917>. Acesso em: 21 out. 2025.

FERREIRA, Fabrício Gurkewicz; FELZKE, Lediane Fani. As contribuições do estudo

das corporalidades indígenas para estudantes de escolas não indígenas: Contributions to the study of indigenous corporealities for students of non-indigenous schools. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3966>. Acesso em: 21 out. 2025.

FÉRRER, Francisco Adegildo. Os Índios Cariri e sua resistência à conquista “branca”: uma leitura a partir dos relatos da época colonial. **Revista do Instituto do Ceará**, 2007. Disponível em: <https://www.institutodoceara.org.br/revista/Rev-apresentacao/RevPorAno/2007/2007-8-osindioscaririesuaresistenciaaconquistabranca.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2025.

FIGUEIREDO FILHO, José de. **Histórica do Cariri**. Volume II. Fac-símile da Edição de 1964. Edições URCA. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FOGASSO, Eduardo Nunes. **Brincadeiras e jogos da região Amazônica nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental a partir de uma abordagem sociointeracionista**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 116 f, 2025. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/11175>. Acesso em: 13 nov. 2025.

FRANCO, Myssal Carvalho; MARANI, Vitor Hugo. Corpo, relações étnico-raciais e currículo: incursões iniciais pela educação física na base nacional comum curricular. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais (2238-3565)**, v. 9, n. 3, p. 329-348, 2020. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/10317>. Acesso em: 20 out. 2025.

FREITAS, Stephany Castro de; SANETO, Juliana Guimarães; GOMES, Ivan Marcelo. Compreensões de educação física na Escola Pluridocente Guarani do Espírito Santo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5702/570272314103/570272314103.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

FURLAN, Fernanda Roberta. **História e Cultura Corporal Indígenas nas Aulas de Educação Física**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 67 f, 2025.

G1. Estátua de Padre Cícero, em Juazeiro do Norte, completa 50 anos com festa e afeto dos cearenses. **G1**, Ceará, 1 de novembro de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2019/11/01/estatua-de-padre-cicero-em-juazeiro-do-norte-completa-50-anos-com-festa-e-afeto-dos-cearenses.ghtml>. Acesso em: 07 maio 2025.

GOMES, Andressa Paola Rodrigues. **Brincadeiras e jogos indígenas na educação física escolar: uma análise a partir da perspectiva freiriana**. Dissertação de mestrado, Rio Claro, 198p, 2024. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/5b323213-f485-44d2-9eb9-01ab6aef573a>. Acesso em: 10 nov. 2025.

GOMES, Izaú Veras. Adupé, Xukuru-Kariri: Cultura indígena na Educação Física escolar. **Temas em Educação Física Escolar**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e2412, 2024.

Disponível em:

<https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/4025>.

Acesso em: 10 jan. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da Silva; FERNANDES, Alexsandra Borges (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte - MG: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, 2012.

GRANDO, Beleni Saléte; LEITNER, Jocaf. Formação continuada e a lei 11.645/2008: possibilidades interinstitucionais. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, 2015.

Disponível em: <https://ufs.emnuvens.com.br/forumidentidades/article/view/4262>.

Acesso em: 02 dez. 2025.

GRANDO, Beleni Saléte; NEVES, Edilaine Patrícia da Silva; SILVA, Leures Athaide; CARIOCA, Crisller Cristina Soares; OLIVEIRA, Bruna Maria de; CHAPARRO, Nilzalina da Silva. A formação Ikuia-Pá na perspectiva dos participantes. In: GRANDO, B. S.; STROHER, J.; CAMPOS, N. S. (Org.). **Povos Indígenas, formação de professores e educação intercultural: diálogos com a lei nº 11.645/2008**. Maringá: Eduem, 2022. p. 109- 125.

GRANDO, Beleni Saléte; PINHO, Vilma Aparecida de. **As questões étnico-raciais e a Educação Física: bases conceituais e epistemológicas para o reconhecimento das práticas corporais afro-brasileiras e indígenas**. In: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da (org.). Educação física escolar e relações étnicas: subsídios para a implantação das leis 10.639-03 e 11.645-08, 11. Curitiba: CRV, 2016.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUSTER, Saulo. Práxis pedagógica da peteca e corrida de tora: um relato de experiência. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-8, 2022. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8556>. Acesso em: 21 out. 2025.

LIMA, George Almeida; MOURA, Diego Luz. Reflexões sobre o desenvolvimento da Huka-Huka nas aulas de Educação Física: uma revisão integrativa. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 1, p. e019-e019, 2022. Disponível em:

<http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/269>. Acesso em: 22 out. 2025.

LIMA, George Almeida; CAVALCANTE, Jean Silva; CISNE, Mabe Dantas Noronha; SILVA, Isabelle Maria Braga da; BORGES, Leandro Nascimento; NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre; ROZENDO, Jefferson Florêncio; OLIVEIRA, Raphaela Alves Feitosa de; FERREIRA, Heraldo Simões. Reflexões sobre o desenvolvimento da Luta Marajoara nas aulas de Educação Física: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 3, p. e23311326454-e23311326454, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26454>. Acesso em: 22 out. 2025.

LIMA, Ivan Costa. **Identidade nacional e fundamentos das relações étnico-raciais no Brasil**. In: LIMA, Ivan Costa; RODRIGUES, Vera (org.). Igualdade racial nas escolas. Redenção: Instituto de Educação a Distância – IEAD/Unilab, 2022.

LIMAVERDE, Rosiane. **Arqueologia Social Inclusiva: A Fundação Casa Grande e a Gestão do Patrimônio Cultural da Chapada do Araripe**. 2105. pp. 442. Tese de Doutorado em Arqueologia. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015.

MARÇAL, José Antônio; LIMA, Silvia Maria Amorim. **Educação escolar das relações étnico-raciais: história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2015.

MARQUES, Fabiano Rodrigues; SOARES FILHO Valtuir; ROCHA Damião. Jogos e brincadeiras akwe-xerente como estratégia para a educação étnico-racial: uma análise bibliométrica sob a perspectiva da lei nº 11.645/08. **Revista Acadêmica Online**, Brazil, v.10, n.54, p.01-22, 2024. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/448/523>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MELO, José Patrício Pereira. **Índios Cariri, Identidade e Direitos no século XXI**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

MELO, José Patrício Pereira. **Os Kariri: identidades e direitos**. - Rio de Janeiro. Lumen Juris, 2020.

MORAES, Marcos Aurélio Guidetti de. **Educação Física Escolar em uma perspectiva crítico-libertadora: A tematização de jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho, 171 f, 2024. Disponível em: <https://admin-pergamum.ifsuldeminas.edu.br/pergamumweb/vinculos/000070/0000709b.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2025.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. N° 23, p. 156-168, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2025.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes**. Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3AAnimuendaju-1981-mapa/nimuendaju_1981_mapa.jpg. Acesso em: 20 jan. 2025.

NO CARIRI TEM. **Crajobar tem quase meio milhão de habitantes, segundo o IBGE**; maior crescimento populacional foi registrado em Barbalha. No Cariri Tem, 2023. Disponível em: <https://nocariritem.com.br/crajobar-tem-quase-meio-milhao-de-habitantes-segundo-o-ibge-maior-crescimento-populacional-foi-registrado-em-barbalha/>. Acesso em: 5 maio 2025.

OLIVEIRA, Antônio José de. **Os Kariri- resistências à ocupação dos sertões dos Cariris Novos no século XVIII**. Tese de Doutorado da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

OLIVEIRA, Davidson Ferreira. **Educação Física e Interculturalidade: Formação continuada e colaborativa no contexto Xavantinese**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação Física, Cuiabá, 140 f, 2025. Disponível em: <https://cms.ufmt.br/files/galleries/210/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20e%20Produtos%202023-2025/Deca07d448244f7105d74e5c868d84c07456820df.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025.

PAIVA, Leandro; VARGAS, Fátima Medianeira Flôres de; JUSTAMAND, Michel; MOUSSE, Canmilla; PAIVA, Leonardo. Luta corporal indígena: contribuições à base nacional comum curricular (BNCC). **Revista de Estudos Amazônicos – UFAM**, n. 2, v. 2, jul. / dez., 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu/article/view/9359/7199>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PEREIRA, Arlene Stephanie Menezes; FERREIRA, Tássia Fernandes. A abordagem mista nas teses do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG (2017-2019): The mixed approach in the theses of the Graduate Program in Education at UFMG (2017-2019). **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4184>. Acesso em: 14 maio. 2025.

PEREIRA, Arlene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do; SILVA, Eduardo Vinicius Mota e. Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 41, n. 4, p. 412-418, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/HXRhDQFhTV4MTFphJySk8Ps/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2025.

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

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; SOUZA, Symon Tiago Brandão de. Lutas corporais indígenas: o estado do conhecimento. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 3, p. e335779-e335779, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5779>. Acesso em: 20 out. 2025.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; SOUZA, Symon Tiago Brandão de. Lutas corporais indígenas: um estudo com professores de Educação Física do município de Fortaleza-CE. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v.25, n. 3, p. 34-48, set./ dez., 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/12153>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; VENÂNCIO, Luciana. African and Indigenous games and activities: a pilot study on their legitimacy and complexity in Brazilian physical education teaching. **Sport, Education and Society**. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1902298>. Acesso em: 21 abr. 2025.

PINHEIRO, Irineu. **O Cariri**. Fac-símile da edição de 1950. Coleção Nossa Cultura, n. 1, Série memória, n.1. Edições UFC. Fortaleza. 2010.

PINTO, Arliene Stephanie Menezes Pereira; GOMES, Daniel Pinto. Educação Física no Ensino Médio Indígena Tremembé. **Revista FAFIRE**, v. 17, n. 1, p. 77-90, 2024. Disponível em: <https://fafire.emnuvens.com.br/revista/article/view/774>. Acesso em: 22 out. 2025.

PINTO, Arliene Stephanie Menezes Pereira; GOMES, Daniel Pinto; RANGEL, João Paulo de Oliveira. Educação física e implementação da lei 11.645/08 através de brincadeiras e esportes indígenas. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, [S. l.]**, v. 14, n. 35, p. 01–19, 2025. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/3134>. Acesso em: 1 maio 2025.

POMIN, Fabiana; CAFÉ, Lucas Santos. Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física para além da capoeira. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1-23, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/motrivivencia/v32n63/2175-8042-motri-32-63-e74127.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2025.

POMPEU SOBRINHO, Thomaz. **As origens dos Índios Cariris**. Fortaleza: Editora Instituto do Ceará, 1950.

POMPEU SOBRINHO, Thomaz. **Pré-História Cearense**. Fortaleza: Editora Instituto do Ceará, 1955.

REIS, Vivian Maria dos. **Educação Física escolar e relações étnico-raciais: a Revista Brasileira de Ciências do Esporte e seus cadernos de formação no debate para uma educação física antirracista**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 102 f, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/6346f30a-1d77-4db8-a28d-9c06ea58a0c6/content>. Acesso em: 12 nov. 2025.

RICARDO, Karoline Hachler; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; BINS, Gabriela Nobre; ABREU, Daniela do Santo. Brincadeiras e jogos de matrizes indígena e africana nas aulas de educação física com o sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala. **Conexões**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e024006, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8675658>. Acesso em: 10 jan. 2025.

RICARDO, Karoline Hachler; PERES, André Luis Xavier; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. A prática corporal e manifestação cultural indígena de huka-huka nas aulas de educação física escolar: aproximações e resistências. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 9, e20249516, 2024. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/9516/4219. Acesso em: 10 jan. 2025.

ROSA, Alisson Aurélio. **Currículo Cultural: brincadeiras, jogos e lutas de matrizes indígenas e africanas na Educação Física escolar**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 206f, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/9d6a9f1f-3ab1-453a-9602-1f6761d08420/content>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ROZARIO, Claudemir do. **Encontros com as diferenças e a partilha do comum na Educação Física Escolar a partir da temática indígena - “Somos todos indígenas”**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 136f, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b4abd974-cea1-4e3a-978e-4b82d5cad563/content>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SANTIAGO, Joselita da Silva; MAIA, Francisco Eraldo da Silva; PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. Posibilidades de aplicación de la temática afrobrasileña en Educación Física escolar. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 25, n. 263, p. 73-92, 21 abr. 2020. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/1828>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SANTOS, Carlos Átila Lima dos. **Lei no 11.645/08 e as práticas corporais indígenas nas aulas de educação física na rede municipal de Caucaia (CE)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 118 f, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/80122/3/2024_dis_calsantos.pdf. Acesso em 02 dez. 2025.

SANTOS, João Brígido dos. **Apontamentos para a História do Cariri**. Edição reproduzida do Diário de Pernambuco, de 1861. Typ. Da Gazeta do Norte, 1888. Editado em Jardim, CE. 3. ed. 2023.

SANTOS, Leandro Augusto Paiva dos; VARGAS, Fátima Medianeira Flôres de; JUSTAMAND, Michel; PAIVA, Canmilla Mousse; SANTOS, Leonardo Paiva dos. Luta corporal indígena: contribuições à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Somanlu: Revista de Estudos Amazônicos**, Manaus, v. 21, n. 2, p. 55–63, 2021. DOI: 10.69696/somanlu.v21i2.9359. Disponível em: [//www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu/article/view/9359](http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu/article/view/9359). Acesso em: 20 out. 2025.

SILVA, Astolfo de Goes. **O ensino da peteca esportiva: a participação dos alunos nas aulas de educação física no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF) - Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação Física, Cuiabá, 212 f, 2023. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/6685>. Acesso em: 11 nov. 2025.

SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da; OLIVEIRA, Fabrícia Estevam de. Cultura corporal indígena: experiências dos estudantes indígenas da aldeia rio pequeno na rede pública de Paraty. **Espaço Ameríndio**, v. 16, n. 2, p. 90-112, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/125512>. Acesso em: 20 out. 2025.

SILVA, Carmen Jesus; SANTOS, Jose Francisco dos. Discurso eugênico racial na educação brasileira (1929-1933). **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 9, jan.-dec. 2024. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/9465/4255. Acesso em: 1 maio 2025.

SILVA, Fábio Júlio Serafim da. Cultura indígena como ferramenta pedagógica nas aulas de educação física. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 10, n. 2, p. 1393-1398, 2022. Disponível em: <https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/1001>. Acesso em: 22 out. 2025.

SILVA, Leonildo Severino da; GÓES, Emanuelle Freitas. O “branco na branquitude” e o “branco antirracista”. **Revista da ABPN**, v. 13, n. 35, p. 521-533, 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/848/1086>. Acesso em: 01 maio 2025.

SILVA, Moisés Teixeira; FOGANHOLI, Cláudia; RAIMUNDO, Alessandra Cristina; TERRA, Dinah Vasconcellos. Educação das relações étnico-raciais na licenciatura em educação física. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e249110, 2024. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/154>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro

Neves da Silva; FERNANDES, Alexsandra Borges (org.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte - MG: Mazza Edições, 2011.

SILVEIRA, Adir; SILVA, Tatiane Motta da Costa e; SILVA, Renata Colbeich da; NORONHA, Diego de Matos; CUNHA, Álvaro Luís Ávila da. Cultura indígena kaingang e o cuidado ambiental: abordagens nas aulas de educação física. **Movimento**, v. 30, p. e30007, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/hJhK9FMKTwyjgdcTqWPt6nj/>. Acesso em: 22 out. 2025.

SOARES, Douracy. **O Cariri, Crato, Juazeiro do Norte**: estudo de geografia regional. Faculdade de Filosofia do Crato, Crato-CE, 1968.

SOUSA, Daiane Araujo de. O ensino de lutas corporais indígenas na Educação Física Escolar: um relato de experiência. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6337>. Acesso em: 20 out. 2025.

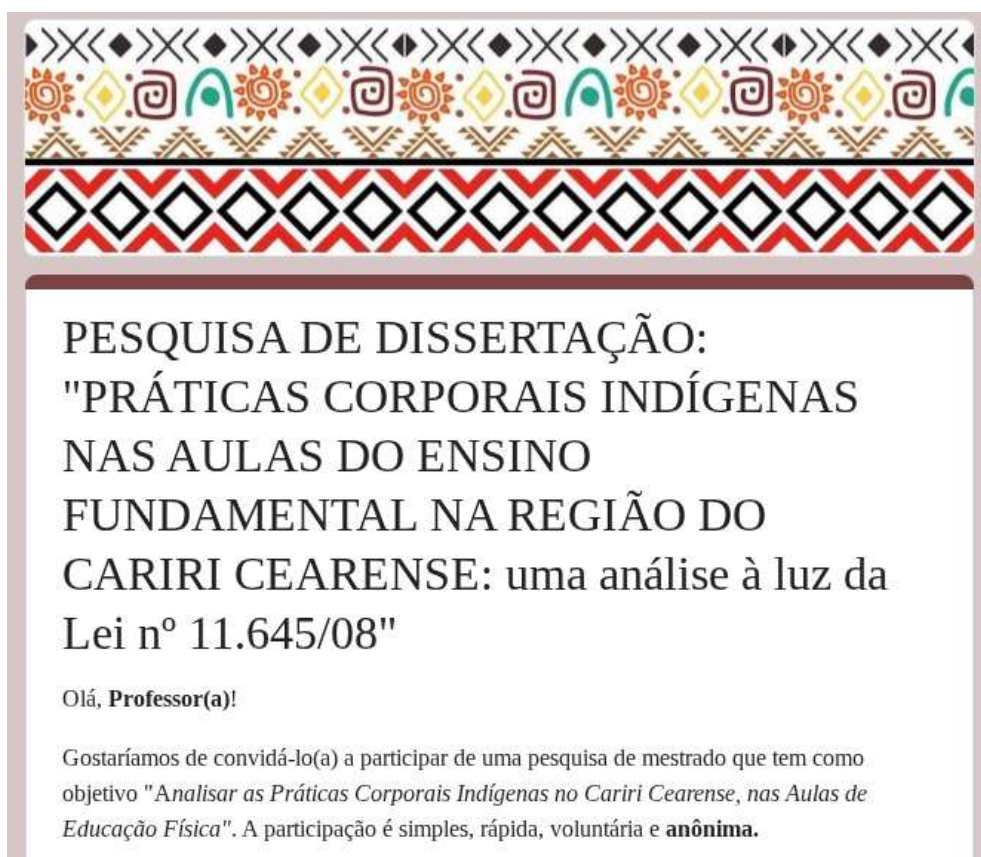
SOUSA, Janiele Santos de. Reflexividade sobre a cultura indígena na formação docente: um relato de experiência. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/7138>. Acesso em: 22 out. 2025.

SOUZA, Miller Sorato Amorim de. **O ensino de brincadeiras e jogos dos povos indígenas Apinajé**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Física, Miracema do Tocantins, 191 f, 2025. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/7720?locale=pt_BR. Acesso em: 13 nov. 2025.

SOUZA, Miller Sorato Amorim de; ABRÃO, Ruhena Kelber. Tradição em movimento, jogos e brincadeiras de matrizes indígenas: uma revisão de literatura. **Communitas**, v. 8, n. 19, p. 344-357, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/7928>. Acesso em: 22 out. 2025.

STUDART FILHO, Carlos. **Aborígenes do Ceará**. Coleção História e Cultura dirigida pelo Instituto do Ceará. Fortaleza: Editora Instituto do Ceará, 1965.

ÚLTIMO pau de arara. Intérpretes: Venâncio; Corumbá. Compositores: Venâncio; Corumbá; José Guimarães. In: **Último pau de arara / Saudade de você**. Rio de Janeiro: Odeon, 1956. 1 disco sonoro (78 rpm), lado A.

APÊNDICE A – PÁGINA INICIAL DO INSTRUMENTO DE COLETA

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO

Olá, Professor(a)!

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo "*Analisar as Práticas Corporais Indígenas no Cariri Cearense, nas Aulas de Educação Física*". A participação é **simples, rápida, voluntária e anônima**.

Na próxima seção, você encontrará o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**. Caso concorde em participar da pesquisa, nas seções seguintes haverá perguntas sobre sua formação, atuação profissional, práticas pedagógicas e processos de ensino e aprendizagem relacionados à temática indígena.

Agradecemos desde já pelo seu tempo e colaboração!

Orientando: Esp. João Paulo de Oliveira Rangel

Orientadora: Dra. Arlene Stephanie Menezes Pereira Pinto

PERFIL DOS(AS) PARTICIPANTES

Qual a sua idade?*

- ☐ menor que 20 anos
- ☐ de 20 a 25 anos
- ☐ de 26 a 30 anos
- ☐ de 31 a 35 anos
- ☐ de 36 a 40 anos
- ☐ de 41 a 50 anos
- ☐ de 51 a 60 anos
- ☐ mais de 60 anos

Gênero:*

- ☐ Homem Cisgênero
- ☐ Mulher Cisgênero
- ☐ Homem Transgênero
- ☐ Mulher Transgênero
- ☐ Não binário
- ☐ Não quero opinar

Autodeclaração de cor/raça:*

- ☐ Amarelo(a)
- ☐ Branco(a)
- ☐ Indígena
- ☐ Pardo(a)
- ☐ Preto(a)

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL**1. Qual a sua formação?***

- ☐ Licenciatura em Educação Física
- ☐ Bacharelado em Educação Física
- ☐ Licenciatura Plena em Educação Física
- ☐ Pedagogia
- ☐ Outro: _____

2. Qual o ano de conclusão do seu curso de graduação?*

- ☐ até 1980
- ☐ entre 1981 e 1990
- ☐ entre 1991 e 2000
- ☐ entre 2001 e 2010
- ☐ entre 2011 e 2015
- ☐ entre 2016 e 2020
- ☐ entre 2021 e 2025
- ☐ em andamento

3. Qual a sua maior titulação acadêmica?*

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

4. Você é professor(a):*

- ☐ Efetivo(a)
- ☐ Temporário(a)

5. Qual nível de ensino você leciona?*

- ☐ Educação Infantil
- ☐ Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- ☐ Anos Finais do Ensino Fundamental
- ☐ EJA - Educação de Jovens e Adultos

6. Em qual município você leciona?*

- ☐ Barbalha
- ☐ Crato
- ☐ Juazeiro do Norte

7. Qual o seu tempo de docência?*

- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ 16 a 20 anos

() mais de 20 anos

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

8. Você sabe do que se trata a Lei nº 11.645/08?*

- () Sim
- () Não

9. Você aborda questões sobre a temática indígena nas suas aulas?*

- () Sim, no decorrer do ano.
- () Sim, apenas em datas festivas (dia dos povos indígenas, folclore, etc.)
- () Não.

10. Se você não aborda selecione um dos motivos abaixo

- () Não vejo ligação com a disciplina.
- () Não abordo por questões religiosas.
- () Desinteresse pela temática.
- () Não tive formação específica.
- () Não tenho conhecimento suficiente.
- () Outro: _____

11. Se você aborda, selecione em qual ou quais Unidade(s) temática(s) desenvolve:

- () Jogos e Brincadeiras.
- () Esportes.
- () Lutas.
- () Práticas Corporais de Aventura.
- () Danças.
- () Ginásticas.

12. Descreva brevemente como tematiza as práticas corporais indígenas em suas aulas (caso queira, pode citar objetivos, conteúdos específicos, métodos, sequência didática, avaliação, etc.):

Observação: Para quem não aborda, mencionar "Não abordo".*

13. Na graduação, você teve formação direcionada para práticas pedagógicas antirracistas, especificamente, sobre questões indígenas no contexto escolar?*

- () Sim
- () Não

14. Se a resposta anterior for SIM, explique brevemente como aconteceu essa formação (pode citar disciplina, minicursos, oficinas, etc.). Observação: Caso sua resposta tenha sido NÃO, mencione; "não tive formação".*

15. Você já participou ou buscou formações continuadas (cursos, especializações, palestras, oficinas, etc.) para o aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas sobre a temática indígena?*

- ☐ Sim
☐ Não

16. Você acha que a temática indígena faz parte dos conteúdos da disciplina de Educação Física?*

- ☐ Sim
☐ Não

17. Explique o porquê da sua resposta anterior (questão 16).*

ESSA RESPOSTA NÃO É OBRIGATÓRIA: No entanto, caso queira, escreva um pequeno texto livre sobre a abordagem da temática **indígena** ou uma experiência exitosa sobre o assunto em suas aulas.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012; Resolução 510/2016)

Eu, João Paulo de Oliveira Rangel, estudante do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, no polo Universidade Federal do Ceará-IEFES/UFC, sob a orientação da Profa. Dra. Arliene Stephanie Menezes Pereira Pinto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, convidamos o(a) Professor(a) para participar, de forma voluntária, de uma pesquisa referente a minha dissertação de mestrado, intitulada “PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NAS AULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO DO CARIRI CEARENSE: uma análise à luz da Lei nº 11.645/08”.

Já passados mais de 15 anos da obrigatoriedade por lei do trato pedagógico na escola da temática indígena, além de regulamentação por documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) e o Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC (2019), lacunas e resistências ganham evidências com a falta de materiais didáticos-pedagógicos que dinamizam essas práticas corporais de modo que alcancem os objetivos das aulas integrando aspectos que vão além do fator motor, possibilitando um desenvolvimento integral dos educandos, como também um despreparo na formação inicial dos professores para tematizar conteúdos voltados para práticas antirracistas.

Com isso, a pesquisa de cunho mista (quali-quantitativa), tem como objetivo analisar se as práticas corporais indígenas estão sendo tematizadas, e como, nas aulas de Educação Física, nas escolas públicas da região do Cariri- CE, além de ampliar os conhecimentos relacionados às práticas corporais indígenas para a realidade dos professores da região. A Educação Física é um espaço no contexto escolar para ressignificar os saberes e elementos das práticas corporais indígenas, de modo que evidencie práticas pedagógicas antirracistas com a problematização das questões sociais em torno das relações étnico-raciais, e que ofereça caminhos para diminuição de ações que favoreçam a desigualdade social.

Dessa forma, a sua participação poderá trazer como benefícios informações sobre a realidade da temática em questão em seu contexto de trabalho docente, contribuindo para a discussão e ampliação de práticas pedagógicas no intuito de desenvolver uma sociedade com crianças e jovens críticos das problemáticas sociais, especificamente, no incentivo ao combate do racismo na escola e na sociedade. Para a sua realização, é preciso que Professores(as) de Educação Física das redes municipais de Barbalha e Juazeiro do Norte, municípios da região do Cariri cearense, respondam a este questionário semiestruturado, ressaltando-se que a sua colaboração é de caráter voluntário e não implica em remuneração. Há o risco de você sentir-se constrangido com alguma pergunta, e caso isto ocorra, poderá a qualquer momento interromper a pesquisa e se for de sua vontade encerrar sua participação.

O questionário possui perguntas simples que versarão sobre a sua formação, atuação profissional e práticas pedagógicas e processos de ensino e

aprendizagem, e deve tomar aproximadamente 20 minutos do seu tempo. Os seguintes procedimentos serão respeitados:

1. Seus dados pessoais e outras informações que possam identificar você serão mantidos em sigilo;
2. Esta pesquisa apresenta riscos mínimos ao participante, como a ocupação do tempo dos participantes ao responder o questionário. Caso exista algum desconforto em participar da pesquisa ou receios quanto à quebra de sigilo, você está livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa sem sofrer qualquer forma de retaliação ou danos;
3. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração;
4. Os resultados gerais da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos para fins científicos e podem ser apresentados e publicados em congresso ou em revista científica especializada;
5. Caso haja menção a nomes de sujeitos, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012, assim como a não identificação do seu nome em nenhum momento deste estudo de acordo com a Resolução nº 510/2016, ambas resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), sendo o uso do material coletado exclusivamente à realização desta pesquisa.

Todo o percurso de pesquisa será acompanhado pelo professor-pesquisador que dará assistência caso haja possíveis dúvidas sobre a participação e uso de suas respostas. Coloque-me à disposição para esclarecimentos de eventuais contratempos que possam surgir em relação à pesquisa.

Em caso de dúvidas após as explicações e leitura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ou julgar necessário informações adicionais sobre o projeto de pesquisa e sua participação, poderá comunicar-se, a qualquer momento, com o professor-pesquisador João Paulo de Oliveira Rangel, através do telefone/WhatsApp: (88) 997228594, e/ou pelo e-mail: joao.rangel@alu.ufc.br.

Após ter recebido esclarecimentos sobre a pesquisa, seus objetivos, métodos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará em sua posse e a outra com o professor-pesquisador.

Declaro que entendi os objetivos, métodos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo com a participação.

_____, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do(a) Participante

João Paulo de Oliveira Rangel
Professor-Pesquisador

Profa. Dra. Arliene Stephanie Menezes Pereira Pinto
Orientadora

Dados do(a) participante da pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade (RG): _____ Sexo: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Contato: _____

Endereço: _____

Endereço do responsável pela pesquisa:

Pesquisador Responsável: João Paulo de Oliveira Rangel

Instituição: Universidade Federal do Ceará - IEFES/UFC

Endereço: Rua Capitão Américo de Menezes, 277 - Parangaba, CEP 60710-130 - Fortaleza - CE

Telefones para contato: (88) 997228594

E-mail: joao.rangel@alu.ufc.br

APÊNDICE D – MODELO DE OFÍCIO ENTREGUE ÀS SME

Ofício nº 01/2024

À Secretaria Municipal de Educação.

Município de Barbalha – Ceará.

Eu, João Paulo de Oliveira Rangel, brasileiro, Professor de Educação Física da rede de ensino de Fortaleza/Ce, residente à rua Capitão Américo de Meneses, 277, Parangaba, CEP 60710-130, no município de Fortaleza – Ceará, compareço a presença de Vossa Senhoria, solicitar o quantitativo de Professores efetivos e temporários de Educação Física do município de Barbalha, autorização para a aplicação de um questionário online, assim como a disponibilidade do corpo docente citado anteriormente para participação de uma Formação continuada, no modelo on-line ou presencial, sobre a temática das Práticas Corporais Indígenas. Caso seja no modelo presencial, solicito também a disponibilidade de espaço para os dois momentos da formação: teórico e prático, com o intuito de cumprir exigências do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - Proef, Polo Universidade Federal do Ceará - UFC, para obtenção do título de Mestre.

Endereços para contato: joaopaulo.oliveira@educacao.fortaleza.ce.gov.br (e-mail profissional); joaopaulorangel123@gmail.com (e-mail pessoal); (88)9 9722-8594 (Whatsapp).

Considerando que a solicitação será aprovada, fique com meus agradecimentos e votos de consideração.

Barbalha-Ceará, 09 de julho de 2024

João Paulo de Oliveira Rangel

Professor de Educação Física e Mestrando do Proef/UFC

APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PESQUISA DA SME DE BARBALHA-CE⁷



Governo com
responsabilidade
por Barbalha e região.

Secretaria de Educação

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que a SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BARBALHA - CE autoriza a realização da pesquisa com os(as) Professores(as) de Educação Física do município, e contém toda infraestrutura necessária em suas instalações para realização da pesquisa intitulada **“PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NAS AULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO DO CARIRI CEARENSE: uma análise à luz da Lei nº 11.645/08”** a ser realizada pelo pesquisador JOÃO PAULO DE OLIVEIRA RANGEL.

Barbalha - Ce, 13 de fevereiro de 2025.


 JOÃO PAULO DA SILVA OLEGÁRIO
 SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 PORTARIA Nº 22.01.003/2025

Secretaria Municipal de Educação de Barbalha
 Rua Madre Ilduara, nº 170, Alto da Alegria - Barbalha, CE
 (88) 3532-2459 | ouvidoria@barbalha.ce.gov.br
 www.barbalha.ce.gov.br

⁷ Inicialmente, o projeto iria ser submetido individualmente à Universidade Federal do Ceará, mas acabou como projeto guarda-chuva da pesquisa "Educação Física e relações étnico-raciais: panorama do processo de implementação da Lei nº 11.645/08 por professores da rede pública brasileira", conforme é explicado na p. 94 desta dissertação.

**APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PESQUISA DA SEDUC DE
JUAZEIRO DO NORTE-CE**

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE
PESQUISA**

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPEQ, que a SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUAZEIRO DO NORTE - CE autoriza a realização da pesquisa com os(as) Professores(as) de Educação Física do município, e contém toda infraestrutura necessária em suas instalações para realização da pesquisa intitulada **"PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NAS AULAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO DO CARIRI CEARENSE: uma análise à luz da Lei nº 11.645/08"** a ser realizada pelo pesquisador JOÃO PAULO DE OLIVEIRA RANGEL.

Juazeiro do Norte - Ce, 34 de FEVEREIRO de 2025.



Márcia Pereira da Silva Franca
Secretária Municipal de Educação