



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CARLOS ÁTILA LIMA DOS SANTOS

**LEI Nº 11.645/08 E AS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE CAUCAIA (CE)**

FORTALEZA

2024

CARLOS ÁTILA LIMA DOS SANTOS

LEI Nº 11.645/08 E AS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE CAUCAIA (CE)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Eleni Henrique da Silva.

FORTALEZA

2024

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)

- S234l 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) / Carlos Átila Lima dos Santos. – 2024.
118 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva.
1. Práticas corporais indígenas . 2. Educação física escolar. 3. Caucaia. 4. Lei nº 11.645. I. Título.
CDD 370
-

CARLOS ÁTILA LIMA DOS SANTOS

LEI Nº 11.645/08 E AS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE CAUCAIA (CE)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 17/05/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria Eleni Henrique da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Eduardo Vinícius Mota e Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Marta Genú Soares
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

A Deus. À minha avó e aos meus pais. Aos
indígenas caucaianos que resistem e aos que
estão nas encantarias.

AGRADECIMENTOS

Muitas são as pessoas a quem eu ofereço estes agradecimentos, mas, em especial, gostaria de saudar e ofertar a Deus, que, mesmo em meio às minhas fraquezas e tribulações, esteve ao meu lado, iluminando e acalmando meus pensamentos.

Essa dissertação só foi possível porque antes dela existiram Lucimary Lima da Rocha dos Santos (minha mãe), Antônio Carlos Ferreira dos Santos (meu pai) e Maria Lima da Rocha (minha avó). Nascidos na extrema pobreza, não tiveram outra alternativa senão trabalhar e garantir o alimento daquele dia, quando conseguiam. Cresci ouvindo dos meus pais e da minha avó que eu precisava estudar para não sofrer “o pão que o diabo amassou” como eles e que apenas os estudos possibilitariam uma mudança.

Sempre entendi suas ausências, sempre precisaram trabalhar, abdicaram tudo para que eu pudesse concluir os estudos. Vibraram quando entrei em uma universidade pública, o primeiro em uma família tão grande. Choraram e ficaram orgulhosos ao conseguir passar em um concurso público duas vezes e viram orgulhosos o filho ingressar em um programa de pós-graduação. Todo o esforço de vocês sempre foi e sempre será valorizado.

À banca examinadora, Prof.^a Marta Genú Soares e Prof. Eduardo Vinícius Mota e Silva, por aceitarem colaborar com essa jornada. À Universidade Federal do Ceará e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, que fazem parte, como uma casa, da minha vida desde o ano de 2015. Ao incentivo financeiro concebido pela CAPES para subsidiar a pesquisa e a participação e construção de trabalhos para eventos e revistas. Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Caucaia em nome da coordenadora Milena Cabral e de todos os professores e professoras colaboradores da dissertação.

Sou muito grato, também, aos professores e professoras do grupo de estudos Saberes em Ação, pois foi durante as reuniões que surgiram todos os pensamentos para a pesquisa da dissertação, em especial a minha base de construção desse trabalho, que foram Jansen e Dirlene, e aos meus companheiros Ester, Stela e Filipe. Obrigado por estarem comigo, saibam que são inspirações para mim.

A cada amigo e amiga que esteve comigo ouvindo e aconselhando em meio às tribulações, deixo meus fiéis agradecimentos, principalmente a Ivan Jr., Gabriel Sousa, Kaio César, Andrea Saraiva, Jorge Melo, Jeyse Kelly, Gracy Kelly, Ricardo Frota, Messias Matias, Gustavo Castro, Guilherme Uchóa, Hiago Silva e Álvaro Lucas. Também jamais esquecerei de vocês que partiram deste plano, mas que vivem em meu coração; nunca me esquecerei do que

fizeram por mim em vida, a você Vanderli Dias (tia Dinha) e a você Romilla Nascimento, meus eternos agradecimentos e saudade.

Guardei para o final os agradecimentos a alguém que garantiu, estimulou e inspirou toda a minha jornada como graduando, professor e mestre, a professora e orientadora Maria Eleni Henrique da Silva. Sem você, sem o PIBID, sem o LEPPEF, sem a monitora, sem o grupo Saberes, sem as conversas, sem os sermões e sem os sorrisos, nada disso seria possível. Você acreditou em mim desde o começo e foi uma mãe que me adotou. Que nossa amizade e parceria sejam eternas, amo-te!

“Brasil, sua raiz vem daqui. Do povo ancestral que veste uma história, que escreve na pele sua cultura, suas preces e suas lutas” (DANIEL MUNDURUKU).

RESUMO

As populações indígenas e negras do Brasil não têm acessado os mesmos espaços, direitos e recursos disponibilizados pelas políticas públicas para as pessoas brancas. Apesar do processo abolicionista, as marcas do preconceito institucionalizado e estruturado infundem o país, utilizando meios científicos e religiosos para justificar por séculos as estruturas de desigualdade nos povos originários. Logo, com o esforço das sociedades indígenas e do movimento negro, políticas de ações afirmativas começaram a emergir. Uma dessas políticas antirracistas ocorreu por meio da promulgação das Leis nº 10.639 e nº 11.645, que alteram a LDB. Isso é um desafio atual da Educação Física Escolar: delinear um projeto que lide com a formação cidadã de forma educativa que promova as representações culturais, assumindo a diversidade curricular e o interculturalismo crítico. Esta pesquisa apresentou como problemática identificar como a Lei nº 11.645 tem viabilizado a inclusão de práticas corporais indígenas dentro do campo da Educação Física Escolar no município de Caucaia. O objetivo principal foi verificar a implementação de práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física dos(as) professores(as) de Caucaia. Em termos metodológicos, utilizou-se uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva de cunho crítico. A pesquisa ocorreu no município de Caucaia e teve como colaboradores os(as) professores(as) de Educação Física da rede de ensino. Foi encaminhado um questionário aos(as) professores(as) que optaram por participar do estudo e que estavam alinhados(as) aos critérios de inclusão do pesquisador, contabilizando treze ao total. Foi utilizada uma análise dialética, mapeando os pontos que convergiam nas explicações dos(as) professores(as) às perguntas realizadas. Assim, as respostas foram organizadas em três categorias, sendo elas a) *Cultura indígena na escola a partir das experiências dos(as) professores(as)*, b) *Saberes indígenas nas escolas de Caucaia: possibilidades na Educação Física Escolar* e c) *Questões para pensar: invisibilidade dos saberes indígenas*. Concluímos ratificando a necessidade de fomentar ações concretas no município de Caucaia para melhor implementação da Lei nº 11.645/08 nas aulas de Educação Física por meio de formações continuadas embasadas na interculturalidade, superando a reprodução colonial dos materiais disponibilizados aos(as) professores(as) e o avanço na compreensão da interculturalidade crítica e do combate em conjunto com as comunidades locais na busca por manutenção e conquista de direitos.

Palavras-chave: práticas corporais indígenas; educação física escolar; caucaia; lei nº 11.645.

ABSTRACT

Indigenous and black populations in Brazil have not accessed the same spaces, rights and resources made available by public policies to white people. Despite the abolitionist process, the marks of institutionalized and structured prejudice infuse the country, using scientific and religious means to justify the structures of inequality among original peoples for centuries. Soon, with the efforts of indigenous societies and the black movement, affirmative action policies began to emerge. One of these anti-racist policies occurred through the promulgation of Laws 10,639 and 11,645, which amend the LDB. This is a current challenge for School Physical Education: designing a project that deals with citizenship training in an educational way that promotes cultural representations, assuming curricular diversity and critical interculturalism. This research presents the problem of identifying how Law No. 11,645 has enabled the inclusion of indigenous bodily practices within the field of School Physical Education in the municipality of Caucaia. The main objective is to verify the implementation of indigenous body practices in the Physical Education classes of teachers in Caucaia. In methodological terms, a qualitative, exploratory and descriptive approach of a critical nature was used. The research is located in the municipality of Caucaia and had Physical Education teachers from the school network as collaborators. A questionnaire was sent to teachers who chose to participate in the study and who were aligned with the researcher's inclusion criteria, totaling thirteen in total. A dialectical analysis was used, mapping the points that converged in the teachers' explanations to the questions asked. Thus, the answers were organized into three categories, namely a) Indigenous culture at school based on the experiences of teachers, b) Indigenous knowledge in schools in Caucaia: possibilities in School Physical Education and c) Questions to think about : invisibility of indigenous knowledge. We conclude by ratifying the need to promote concrete actions in the municipality of Caucaia to better implement Law no. 11,645/08 in Physical Education classes through continued training based on interculturality, overcoming the colonial reproduction of materials made available to teachers and advancement in the understanding of critical interculturality and the fight together with local communities in the search for maintaining and achieving rights.

Keywords: indigenous body practices; school physical education; caucaia; law n. 11.645.

RESUMEN

Las poblaciones indígenas y negras en Brasil no han accedido a los mismos espacios, derechos y recursos que las políticas públicas ponen a disposición de los blancos. A pesar del proceso abolicionista, las marcas de prejuicios institucionalizados y estructurados inundan el país, utilizando medios científicos y religiosos para justificar las estructuras de desigualdad entre los pueblos originarios durante siglos. Pronto, con los esfuerzos de las sociedades indígenas y el movimiento negro, comenzaron a surgir políticas de acción afirmativa. Una de esas políticas antirracistas se produjo a través de la promulgación de las leyes 10.639 y 11.645, que modifican la LDB. Este es un desafío actual de la Educación Física Escolar: diseñar un proyecto que aborde la formación ciudadana de una manera educativa que promueva las representaciones culturales, asumiendo la diversidad curricular y la interculturalidad crítica. Esta investigación presenta el problema de identificar cómo la Ley N° 11.645 ha permitido la inclusión de prácticas corporales indígenas dentro del ámbito de la Educación Física Escolar en el municipio de Caucaia. El objetivo principal es verificar la implementación de prácticas corporales indígenas en las clases de Educación Física de profesores de Caucaia. En términos metodológicos se utilizó un enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo de carácter crítico. La investigación está ubicada en el municipio de Caucaia y contó como colaboradores con profesores de Educación Física de la red escolar. Se envió un cuestionario a los docentes que optaron por participar en el estudio y que estaban alineados con los criterios de inclusión del investigador, totalizando trece en total. Se utilizó un análisis dialéctico, mapeando los puntos que convergían en las explicaciones de los profesores con las preguntas formuladas. Así, las respuestas se organizaron en tres categorías, a saber: a) Cultura indígena en la escuela a partir de las experiencias de los docentes, b) Conocimientos indígenas en las escuelas de Caucaia: posibilidades en la Educación Física Escolar y c) Preguntas para pensar: invisibilidad de los saberes indígenas. Concluimos ratificando la necesidad de promover acciones concretas en el municipio de Caucaia para una mejor implementación de la Ley n° 11.645/08 en las clases de Educación Física a través de una formación continua basada en la interculturalidad, la superación de la reproducción colonial de los materiales puestos a disposición de los docentes y el avance en la comprensión. de la interculturalidad crítica y la lucha junto a las comunidades locales en la búsqueda del mantenimiento y realización de derechos.

Palabras clave: prácticas corporales indígenas, educación física escolar, caucaia, ley n° 11.645.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro de Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento do Ensino Fundamental Anos Iniciais	30
Figura 2 – As territorialidades Tapeba	677
Figura 3 – Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes	711

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Colaboradores(as) da pesquisa.....	31
Quadro 2 – Mapeamento do estado da questão sobre a temática Práticas Corporais	
Indígenas nas aulas de Educação Física	533
Quadro 3 – Lista de Escolas Indígenas do povo Tapeba no município de Caucaia.....	69
Quadro 4 – Lista de Escolas Indígenas do povo Anacé no município de Caucaia.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACITA	Associação das Comunidades Indígenas Tapeba
ADELCO	Associação para Desenvolvimento Local Coproduzido
AMIT	Associação Missão Tremembé
ANAI	Associação Nacional de Apoio ao Índio
APOINME	Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIM	Conselho Indigenista Missionário
CIPP	Complexo Industrial e Portuário do Pecém
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
Coeduc	Corpo, Educação e Cultura
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IEFEs	Instituto de Educação Física e Esportes
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OPAN	Operação Anchieta
Petrobras	Petróleo Brasileiro S/A
PT	Partido dos Trabalhadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNI	União das Nações Indígenas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	144
2	METODOLOGIA	255
2.1	Percurso metodológico.....	255
2.2	Mato Queimado – chão e pertencimento	27
2.3	Colaboradores(as) da pesquisa	28
2.4	Instrumento e análise de dados.....	32
3	TRAJETÓRIAS, LUTAS E CONQUISTAS INDÍGENAS NO BRASIL: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO	355
4	DECOLONIALIDADE E PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	49
5	HISTORICIDADE E ANCESTRALIDADE INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE CAUCAIA	61
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	76
6.1	Cultura indígena na escola a partir das experiências dos(as) professores(as).....	76
6.2	Saberes indígenas nas escolas de Caucaia: possibilidades na Educação Física Escolar.....	79
6.3	Questões para pensar: invisibilidade dos saberes indígenas	89
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICE A –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.	1155
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: FORMULÁRIO	1177

1 INTRODUÇÃO

Devido ao processo de expansão e exploração dos países do continente europeu, as nações latino-americanas tiveram o desenvolvimento de suas culturas deturpada e constituído por culturas coloniais dos grupos dominantes. No Brasil, a constituição da nação deu-se por intermédio do processo econômico de escravização de negros e negras trazidos(as) coercivamente do continente africano (NÓBREGA, 2019; SANCHES NETO; OYAMA, 1999).

Com a continuidade do período de escravização por mais de 300 anos, sendo o Brasil o último país a abolir a escravidão, a polarização das classes sociais em função do poder aquisitivo implicou na diferença de oportunidades do sujeito. A abolição ocorreu, principalmente, devido à falta de lucro para as classes que dominavam na época, perpetuando um sistema estrutural (SANCHES NETO; OYAMA, 1999).

Mesmo com o processo abolicionista, o preconceito racial continuou difundido estruturalmente e institucionalmente no país, usando argumentos científicos e religiosos para manter por mais séculos os indígenas abaixo de pessoas brancas, e negros abaixo de todas as outras pessoas (NÓBREGA, 2019). O preconceito racial ocorre quando uma atitude culturalmente condicionada é desfavorável aos membros de uma determinada população, devido à aparência ou ascendência étnica (NOGUEIRA, 2006). No Brasil, o pensamento racista emana dos ideais de embranquecimento da população, fazendo da mestiçagem um instrumento ideológico do branqueamento, e, também, do mito da democracia racial (NÓBREGA, 2019).

Apesar disso, a história do processo de colonização e invasão dos portugueses invisibiliza, algumas vezes, o processo de genocídio e etnocídio das comunidades indígenas. Os indígenas já habitavam a região do Brasil e foram batizados como “índios” devido ao erro dos portugueses em acreditar que estavam na Índia. Desde o início do período colonial os indígenas foram escravizados, desencadeando uma série de fatores que fez com que a população começasse a diminuir. Apesar disso, não cessou a escravização dos indígenas, mesmo com os conflitos entre a coroa portuguesa e a igreja, que era contrária ao processo escravagista, pois buscava convertê-los ao catolicismo (PEREIRA, 2021).

A América Latina, com uma população indígena próxima de 45 milhões, compondo mais de 800 povos indígenas, é caracterizada por sua ampla diversidade demográfica, territorial, política e social, desde povos em isolamento voluntário até os presentes em grandes conglomerados urbanos. Porém, essa multiplicidade de etnias integra, em muitos contextos, os coletivos mais desfavorecidos, devido a práticas discriminatórias que se iniciaram desde o período colonial desses territórios e estão marcadas até os dias atuais, gerando,

consequentemente, o apagamento de suas riquezas culturais e corporais. A cultura indígena está presente na trajetória de constituição da nação tanto quanto a história de origem europeia. A resistência das etnias indígenas precisou constituir-se em meio ao estabelecimento do capitalismo e às pressões de imposição das tradições econômicas, culturais e políticas dos países europeus. Como povos colonizados, assassinados e dizimados, modificaram seus modos de vida obrigatoriamente para servir aos fins de produção do capital (MALDONADO; FARIAS; FILGUEIRAS, 2020).

À vista disso, o plano material demonstra que a população indígena e negra não tem acesso aos mesmos recursos destinados pelas políticas públicas aos brancos, revelando que a desigualdade racial é resultado do processo de colonização da sociedade escravagista e das condições de distribuição dos bens públicos. Logo, a educação é um dos meios para confrontar o racismo, potencializando a personalidade de educandos(as) para que estes(as) possam lutar e reagir contra o racismo. Com isso, a luta antirracista, em sua perspectiva educacional, foi estimulada com a promulgação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática da história e cultura afro-brasileira, reiterada pela Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que inclui, também, a necessidade de compreender a significação étnico-racial indígena brasileira, apresentando obrigatoriedade no campo curricular, dialogando e explanando o problema do desenvolvimento da temática (CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016; PEREIRA *et al.*, 2019).

As leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que modificam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir obrigatoriamente a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, respectivamente, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, foram efeito de um grande processo de lutas sociais e políticas. Essas leis procuram atender à necessidade de constituição de uma educação igualitária, com sentido a pedagogias que possibilitam a desconstrução de verdades engendradas e estabelecidas nos currículos, nas diversas práticas marcadas no cotidiano escolar e nos livros didáticos, por meio de discursos apoiados em uma perspectiva colonizadora, reprodutora de uma cultura europeia, elitista, masculina, adultocêntrica e heteronormativa (CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016).

A Educação Física (EF), como disciplina pedagógica, historicamente teve sua inserção na escola com um viés higienista, assim teve e tem grande dificuldade na implementação de práticas corporais indígenas, em razão da ideologia de branqueamento, salientando na cor da pele o ideal de aparência e corpo, dificultando os valores identitários dos corpos de matrizes étnico-raciais indígenas e negras. Fomentar a lei resultou em uma ação

afirmativa na leitura da corporeidade indígena, confrontando uma identidade de um currículo colonial. É preciso avançar na discussão a respeito da lei, combater preconceitos e potencializar as vozes das culturas indígenas, tornando a escola um espaço para luta de afirmação.

Colocar a Lei nº 11.645/08 no roteiro dos currículos das instituições escolares, não somente em datas comemorativas, mas durante todo o ano letivo na disciplina de EF, contextualizar a temática étnico-racial em diversos conteúdos e impulsionar diversos conhecimentos é muito mais que seguir uma lei, é validar processos sociais e históricos de lutas pelo reconhecimento desses povos. Ou seja, é um processo intercultural e idiossincrático, já que a diversidade é essencial e necessária no combate à desigualdade social e à discriminação, reconhecendo as práticas culturais de grupos oprimidos como formas de resistência de suas identidades (PEREIRA, 2021). “Desse modo, os movimentos migratórios, imigratórios, assim como a conscientização racial e de gênero exigem o reconhecimento do direito de todos à educação escolar e à igualdade de oportunidades de acesso, permanência e progressão na escola” (NÓBREGA, 2019, p. 27).

A EF, por tematizar as práticas corporais, abre espaço para que se pense em elementos das culturas indígenas, das originárias da África e sua diáspora, que possam ser problematizados nas aulas como forma de atender aos anseios das leis. A EF deve não só tratar dessas temáticas como também avaliar ser uma de suas prioridades graças às novas representações na contemporaneidade que a aproximam da área do multiculturalismo e da linguagem, para os quais a disciplina pode desempenhar papel fundamental ao proporcionar reflexões sobre os processos de estruturação histórica e cotidiana, no que se refere às contribuições das manifestações da cultura corporal africana, afro-brasileira e indígena na constituição do Brasil, como a capoeira, o maculelê, os jogos indígenas, o samba e muitas outras manifestações (PEREIRA *et al.*, 2019).

O pós-modernismo, o pós-estruturalismo, o culturalismo, o multiculturalismo crítico, estudos pós-colonialismo e as lutas de grupos marginalizados historicamente eclodiram como outras formas de analisar a sociedade, fortalecendo os debates sobre o direito à educação, contribuindo com os estudos curriculares (NEVES; NEIRA, 2020).

A tendência do multiculturalismo crítico e de resistência, largamente discutida por McLaren e expandida por Kincheloe e Steinberg, encontra-se embasada na teoria social pós-moderna crítica e no pós-estruturalismo de resistência. Se, na teoria pós-modernista, as identidades de classe, gênero e etnia traduzem o resultado de lutas sociais ampliadas sobre signos e representações, para o pós-estruturalismo, a língua e as representações desempenham um papel fundamental na construção de significados e identidades. Neste, os signos e significações são essencialmente instáveis e se encontram em contínua movimentação, podendo apenas ser temporariamente fixados,

dependendo das suas articulações no interior das lutas discursivas e históricas particulares. O multiculturalismo crítico compreende a representação de etnia, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações. Nessa perspectiva, os indivíduos produzem, renovam e reproduzem os significados em um contexto constantemente configurado e reconfigurado pelo poder. Esta reprodução cultural engloba o modo pelo qual o poder, sob a variedade de formas que assume, ajuda a construir a experiência coletiva atuando favoravelmente à supremacia branca, ao patriarcado, ao elitismo de classe e a outras forças dominantes (NEIRA, 2008, p. 44).

Assim, o currículo cultural está fundamentado em uma teoria pós-crítica; segundo Silva (2019), a transição das teorias críticas para as pós-críticas ocorreu a partir do momento em que houve a compreensão de que as classes sociais não são o único fator determinante das injustiças sociais, estando nas teorias pós-críticas a presença de pensamentos pós-colonialistas, refletindo o legado econômico e cultural colonial. O currículo cultural recebeu influência dos estudos multiculturais críticos e culturais, e o multiculturalismo surge justaposto às lutas sociais dos anos de 1960 e 1970, sendo assim, nessa concepção o currículo não seria restringido a ensinar respeito e tolerância, mas deveria analisar os processos pelos quais as alteridades são produzidas por meio das relações de poder (CASTRO NETA *et al.*, 2022).

O multiculturalismo evidencia as contradições socioculturais, renuncia aos preconceitos e valoriza a alteridade como fator de transformação social, dessa forma apresentando-se como um movimento de consolidação da participação consciente e de cidadania do sujeito dentro da sociedade contra as injustiças sociais (RANGEL *et al.*, 2008). Assim, a escola é pensada como um espaço que lida com a pluralidade cultural, e não de preservação monocultural, como é estruturada nos modelos liberais, abrindo espaço para diferentes manifestações e valorizando as idiossincrasias.

Logo, as diferenças não são camufladas para que não possam ser vistas, e sim há a promoção, abertura e confronto para que os(as) alunos(as) analisem e externalizem as impressões e sentimentos em seus momentos de divergência, com a auxílio do(a) professor(a), reconhecendo as diferentes formas de preconceito e injustiças associados às práticas corporais (CASTRO NETA *et al.*, 2022). De acordo com Neira (2010), essa teorização está conectada diretamente ao planejamento democrático para a escolha de conteúdos que valorizem a análise das práticas da cultura corporal presente na vida dos(as) alunos(as), ampliando-as a fim de promover um currículo da Educação Física Escolar (EFE) ancorado em uma contraposição às culturas dominantes unicamente reproduzidas, sem investigar as relações de poder que decorrem das práticas corporais.

Manske (2022) ressalta que na visão pós-estruturalista não há fixação, finalização e esgotamento dos significados produzidos por meio da linguagem em seus processos de

significação, sempre há uma incompletude. Neira e Nunes (2006) apontam que o movimento humano também é interpretado como linguagem, sendo uma forma de interação e comunicação, e é pelas práticas corporais que grupos sociais manifestam suas maneiras de socializar, produzir e compreender o mundo.

As discussões que giram em torno de gênero, sexualidade, raça, etnia, além de outros grupos que podem ser vistos como marginalizados na sociedade, têm sido foco de holofotes na mesma proporção que têm sofrido ataques, logo o currículo é uma forma de romper com a invisibilidade e marginalização a partir do que é proporcionado na escola. Ao trazer essas discussões, fortalecemos a luta de coletivos, uma vez que a escola é o local onde há, minimamente, uma jornada de quinze anos até sua conclusão, cumprindo uma carga horária de quatro horas diárias durante 200 dias letivos por ano (RIBEIRO *et al.*, 2022).

É preciso questionar a presença e hegemonia de alguns conhecimentos em detrimento de outros e quais identidades os currículos buscam formar a partir dessa seletividade. Pensar sobre os documentos que subsidiam a educação brasileira, os referenciais dos estados, o projeto político pedagógico da escola e os planos anuais é urgente, pois, nos últimos anos, essas dinâmicas viram-se imbricadas em pautas conservadoras e neoliberais. Assim, como afirmam Ribeiro *et al.* (2022, p. 41), “os documentos curriculares neste país ainda se apresentam brancos, masculinos, cisgênero, heterossexuais e cristãos”.

Em uma perspectiva multicultural, o cenário escolar traz a multiplicidade de culturas encontradas no local, lançando desafios para reestruturar o caminho pedagógico. Levantando o mesmo axioma de Neira (2013), todos temos um corpo e é por meio dele que nos comunicamos, e jovens e crianças utilizam-se em maior quantidade dele para expressar seus sentimentos e modos de observar o mundo, contudo, movimentos corporais acionados diariamente como forma de linguagem deixam de ser refletidos por pais e educadores.

Os povos indígenas sofreram imposições educacionais alheias à sua cultura. A educação oferecida pelos jesuítas buscou deslocar o indígena de seu corpo e sua cultura, usando a pedagogia do controle, estabelecendo rejeições às suas subjetividades e expressividades, ou seja, suas identidades (COUBE, 2012).

Há um certo consenso de que nas sociedades indígenas o corpo é amplamente utilizado para fins expressivos. A arte indígena é repleta de manifestações de pintura corporal e confecção de objetos ao mesmo tempo artísticos e utilitários ou ainda de uso ritual. Povos indígenas possuem danças e gestos específicos, usam o corpo nos rituais e nas brincadeiras (CASTRO; NEIRA, 2009, p. 236).

Evoca-se a urgência da escola como espaço que faça sentido e seja capaz de responder às demandas históricas dos sujeitos que a frequentam e daqueles que compõem a comunidade escolar. Sem dúvida, uma aspiração comum entre não indígenas e indígenas é que o currículo deve ser pautado no entendimento de que possui significado, uma forma educativa e cultural, sendo imprescindível o entendimento da imbricação prática/teoria e o olhar voltado ao grupo escolar (COUBE, 2012). A interculturalidade escolar diz respeito não somente a tolerar e respeitar a cultura do outro a partir da minha, mas confrontar toda e qualquer forma de preconceito ou injustiça na escola e nos espaços que ela transborda.

Durante o período de apropriação dos portugueses no Brasil, a ordem religiosa Companhia de Jesus, formada por padres também conhecidos como jesuítas, possuía como principal missão disciplinar, catequizar, aculturar e educar os povos indígenas segundo suas doutrinas na fé católica. Conforme as ações missionárias expandiam-se pelo Brasil, os jesuítas aportaram no então conhecido estado do Ceará (IBGE, 1959; MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006). Um dos principais aldeamentos no estado estava situado em Caucaia, local onde estavam/estão situados os povos Tapebas e Anacés.

Entretanto, o método jesuítico de ensino teve seu encerramento durante a Reforma Pombalina, destinando a responsabilidade do ensino à Coroa portuguesa, pois, a Companhia, segundo o marquês de Pombal, elevou a decadência cultural e educacional brasileira e portuguesa (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006). Com a retirada dos jesuítas do país, a Coroa elevou as aldeias à condição de vila, logo, Caucaia tornou-se a Vila de Soure, que, posteriormente, retomou o nome da antiga aldeia (IBGE, 1959).

Com isso, a tessitura do município de Caucaia, atual região metropolitana de Fortaleza, é inconciliável com a tradição, os costumes e a cultura dos povos indígenas. Assim, pensando nas reformas educacionais, nos trâmites legais e marcos histórico-sociais, bem como, mais recentemente, a construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), novas discussões sobre os rumos educacionais emergiram, pois esse documento seria um normalizador, subsidiando os currículos da educação básica. A BNCC representa a hegemonia de uma concepção de escolarização e educação, já que no Brasil nunca houve uma definição, em nível curricular, do que deveria ser ensinado em cada disciplina ao longo dos diferentes anos e ciclos de escolarização em todo o território (FREITAS, 2014; MACEDO, 2019).

Com vistas a atender às demandas que o documento federal propõe, o estado do Ceará divulgou o Documento Curricular Referencial do Ceará (CEARÁ, 2019), com fundamentação na BNCC, e disponibilizou-o às Secretarias Municipais de Educação. Assim,

no ano de 2020, o município de Caucaia, aportado pelos dois documentos anteriores, formulou e disponibilizou o Documento Referencial Curricular do Município de Caucaia (CAUCAIA, 2020).

Assim, de acordo com a própria legislação (BRASIL, 2003, 2008), as disciplinas que compõem a educação básica devem incorporar as temáticas referentes às relações indígenas e afro-brasileiras, logo, a EF, como componente obrigatório (BRASIL, 1996), deve tematizar a cultura e prática corporal como elemento originário das comunidades indígenas e dos povos afrodiáspóricos/originários da África (PEREIRA *et al.*, 2019). Com isso, surge a problemática de compreender como os(as) professores(as) do município de Caucaia implementam as práticas corporais indígenas em suas aulas. A área possui uma ausência da construção da diversidade étnico-racial nas entrelinhas dos currículos de formação inicial no Ensino Superior e nas próprias práticas pedagógicas no espaço escolar, uma vez que, desde os movimentos renovadores e abordagens, a EF teve dificuldade de incorporar as contribuições desses povos que são invisibilizados.

Com isso, esta dissertação foi estimulada pelas relações do autor com sua localidade, por residir há vinte e seis anos dentro do município. Desde a infância, a existência de comunidades indígenas já era pauta nas escolas, com visitas culturais a suas aldeias, venda de artesanatos e de produtos de origem animal e vegetal, conseguidos por meio do cultivo e pesca local. Além disso, existiam/existem misticismos sobre a figura étnica do grupo Tapeba, uma das duas comunidades pertencentes ao município, pois, durante a infância, pais costumavam relacionar indisciplina, maus hábitos de higiene ou dificuldade de compreensão à figura indígena, ou seja, chamavam-nos de “tapebas” como sinônimo para todas essas problemáticas anteriores.

Essa visão preconceituosa é marca do processo colonial, uma vez que os colonizadores europeus tachavam os indígenas como preguiçosos, inapropriados para o trabalho e a lógica de produção capitalista da época e o associavam à imagem de um ser primitivo, que não acompanhou o desenvolvimento verbal, cultural e tecnológico como se não fizessem parte da sociedade brasileira não indígena (PEREIRA, 2021).

Residir na localidade não foi o único fator de escolha da temática insurgente. Houve dois momentos durante a graduação que fizeram o interesse maior surgir pela temática. O primeiro deles foi compreender, durante as disciplinas, a defasagem que existe nos cursos de graduação em EF em proporcionar a discussão sobre as temáticas étnico-raciais e indígenas. Apesar de a Lei reger a obrigatoriedade desses estudos durante a educação básica, os cursos de formação de nível superior para professores(as) deveriam, também, deter-se ao objeto, visto

que estão preparando para o nível exposto. Segundo Pereira *et al.* (2019), um dos motivos de professores e professoras de Educação Física não abordarem a temática indígena nas aulas ocorre pela falta de formação específica, demonstrando o quanto a formação inicial é uma fonte de engajamento para a prática docente após a graduação.

A educação antirracista, anticolonial, que promove os conhecimentos afro-brasileiros, indígenas e africanos, para além dos cursos de Ciências Humanas, também precisa ser versada nos currículos do Ensino Superior dentro dos cursos de Licenciatura em Educação Física. Na realidade do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFEs), situado na Universidade Federal do Ceará (UFC), há, segundo Sanches Neto *et al.* (2020), a preocupação dos(as) ex-alunos(as) que se formaram no Instituto com a criticidade e justiça social em sua prática pedagógica, demonstrando que, apesar de ser uma temática longe de ser incorporada por todo o currículo de formação, ainda existem situações de disponibilidade docente em vincular mudanças em suas próprias disciplinas, corroborando Nóbrega, C. (2020, p. 55) quando evidencia que:

Cabe destacar, aqui, a carência de espaços de formação na universidade. Isso significa eventos e ações que valorizem a diversidade étnico-racial, resultando no envolvimento dos acadêmicos em debates sobre a temática da população negra, nos grupos de estudos de iniciação científica, reforçando, assim, os saberes identitários (por exemplo, a afirmação negra).

Por fim, durante o período de isolamento social devido à pandemia ocasionada pela covid-19, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) desenvolveu um programa de cursos de formação inicial e continuada gratuitos de forma remota denominado *FICemCasa*. O *campus* do IFCE do Paracuru ofertou, ministrado pela professora Arliene Stephanie Menenez Pereira, o curso “Educação Física e relações étnico-raciais: práticas corporais indígenas”, o qual teve a oportunidade de realizar, produzindo ao final do curso um produto que foi submetido ao XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE)¹.

O resumo expandido apresentado no congresso aludia ao novo documento curricular do município de Caucaia (CAUCAIA, 2019) e aos atravessamentos das práticas corporais indígenas na parte do documento que versa sobre a EF. A partir das contribuições

¹ SANTOS, C. A. L.; SILVA, M. E. H.; PEREIRA, A. S. M. Práticas Corporais Indígenas e as relações com a EF no currículo de Caucaia. In: XXII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE e IX CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2021, Belo Horizonte. *Anais* [...], 2021.

durante a apresentação, surgiu a aspiração de aprofundamento na temática, porém investigando como as práticas indígenas surgiam dentro das aulas de EF ministradas no município.

Logo, esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. O trabalho tem ocorrido em momentos ímpares aos indígenas brasileiros e da região da pesquisa. Com o avanço de uma política neoliberal no país, as demandas de ruralistas, grileiros e garimpeiros cresceram e começaram a fazer parte da agenda do ex-presidente², de governadores e de senadores, facilitando invasões e permanência em terras indígenas já invadidas. Com isso, ressurgiu no congresso a tese do “marco temporal”, a qual possui o objetivo de não demarcar as terras indígenas daqueles que não estivessem ocupando determinado espaço na data de promulgação da Constituição Federal.

As etnias reuniram-se em Brasília e reivindicaram seu direito de pertencimento, uma vez que a não ocupação dos espaços ocorreu devido a invasões, assassinatos e expulsões, marcas da colonialidade e do desenvolvimento do capitalismo da exploração de recursos naturais. Esses ataques resultaram na ocupação atual do território Yanomami, que teve suas terras, já demarcadas, usurpadas por garimpeiros que assassinaram indígenas, abusaram sexualmente de adolescentes e prejudicaram a fauna e flora local com a contaminação dos leitos com metais pesados. Segundo o jornal *The Intercept*, o garimpo aumentou 46% na terra indígena, porém, mesmo com mais de vinte e uma denúncias ao Ministério Público, FUNAI, Exército e Polícia Federal³, não houve intervenção para sanar a problemática.

O cenário histórico de opressão sofrido por estas pessoas tem sido potencializado e até estimulado pelas medidas governamentais. A concepção ideológica, filosófica, sociológica e teológica do presidente tem ditado o tom de políticas governamentais controversas e perigosas para democracia da nação. A disseminação midiática de conceitos autoritários, sectários e preconceituosos têm alimentado umas atitudes perigosas e geradoras de diferentes tipos de violências (CUNHA, 2022, p. 28-29).

Esse cenário de avanço em terras indígenas ocorreu em Caucaia, quando a prefeitura do município retirou barracas de indígenas na região do Lagamar do Cauípe, alegando que a demarcação da terra ainda está em processamento⁴. Episódios como esse ocorrem na região desde a sua territorialização com o avanço da colônia, como as retiradas de indígenas para a construção do Complexo Industrial e Portuário do Pecém.

² Jair Messias Bolsonaro foi presidente do Brasil entre os anos de 2018 e 2022.

³ Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2022/08/17/governo-bolsonaro-ignorou-21-oficios-com-pedidos-de-ajuda-dos-yanomami/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

⁴ Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/caucaia/2021/09/17/prefeitura-de-caucaia-derruba-barraca-de-povo-indigena-no-cauibe-e-provoca-manifestacoes.html>. Acesso em: 22 mar. 2023.

Atualmente, apesar de a luta continuar desde a chegada de colonos portugueses, o retorno à presidência de Luiz Inácio Lula da Silva apontou para um caminho de reconhecimento de lideranças e do movimento indígena brasileiro, pois foi instituído o Ministério dos Povos Indígenas, sob o comando de Sônia Guajajara, que alterou o nome da anterior Fundação Nacional do Índio para Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), atribuiu o comando a Joênia Wapichana, primeira indígena a presidir o órgão, e também delegou ao caucaiense Weibe Tapeba a Secretaria Especial da Saúde Indígena⁵.

Alinhado ao pensamento de Freire (2001), os cenários descritos demonstram uma realidade dura e injusta aos povos originários, porém, a luta e a militância não podem ocorrer sem esperança; mesmo que não fosse suficiente, é necessária para que vire uma prática concreta. “Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica como o peixe necessita da água despoluída” (FREIRE, 2001, p. 12).

A partir dos retratos relacionais da importância de engajar a EFE como uma luta por justiça social aos povos originários, algumas indagações surgiram e estabeleceram as problemáticas que buscaremos responder por meio da pesquisa: A Lei nº 11.645 tem proporcionado a existência de práticas corporais indígenas dentro do campo da EFE no município de Caucaia? Quais aspectos metodológicos os professores e professoras têm utilizado para se apropriarem do conhecimento sobre a temática indígena e para proporcionar aos alunos e alunas as práticas corporais indígenas? Quais os principais impasses para impelir dinâmicas de enfrentamento às injustiças sociais no cenário escolar, principalmente no que tange à EF?

Logo, a intenção desta dissertação é responder, por meio da interação com os professores e professoras de Caucaia, tais questões, sendo também uma pesquisa que poderá coadunar-se com a própria Secretaria de Educação do município, a fim de fortalecer o debate a respeito da territorialidade indígena e sua presença na Educação Física. Desse modo, o objetivo principal é identificar a implementação de práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física no município de Caucaia, tendo como propósitos complementares analisar as potencialidades e dificuldades dos(as) professores(as) quanto à realização de práticas corporais indígenas; identificar as proximidades e discursos com a justiça social e as relações étnico-raciais; e analisar a efetivação da Lei nº 11.645/08 e sua contribuição com as práticas docentes nas escolas de Caucaia.

⁵ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/01/07/primeira-semana-de-lula-lanca-luz-a-luta-dos-povos-originais-confirma-nomeacoes-indigenas>. Acesso em: 22 mar. 2023.

Para tal propósito, este trabalho apresenta, no Capítulo 2, Metodologia, a trajetória para constituição da pesquisa e seus sujeitos; no Capítulo 3, Trajetórias, lutas e conquistas indígenas no Brasil: um olhar para a educação, abordamos a contextualização do avanço educacional dos povos indígenas, desde o movimento de aculturação e catequização dos jesuítas até a constituição de marcos legais, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as Leis nº 10.639 e nº 11.645. Já no Capítulo 4, Decolonialidade e Educação Física antirracista, realizamos um estado da questão a fim de investigar a produção acadêmica a respeito de práticas corporais antirracistas e decoloniais na Educação Física Escolar. No Capítulo 5, Historicidade e ancestralidade indígena no município de Caucaia, construímos o percurso que o movimento étnico-indígena do município de Caucaia caminhou para seu reconhecimento e visibilidade cultural e educacional, apresentando as vicissitudes e marcos étnicos dos Tapebas e Anacés. No Capítulo 6, Resultados e discussões, organizamos as respostas em três categorias, delineando assim os rumos dos subtópicos, sendo o primeiro subtópico a *Cultura indígena na escola a partir das experiências dos(as) professores(as)*, no qual sondamos e analisamos os conhecimentos dos(as) professores(as) a respeito da Lei nº 11.645/08 e do reconhecimento dos grupos étnicos locais. A segunda categoria aborda os *Saberes indígenas nas escolas de Caucaia: possibilidades na Educação Física Escolar*, na qual apreciamos os principais conteúdos e estratégias metodológicas dos saberes indígenas. Por fim, o último tópico remete às *Questões para pensar: invisibilidade dos saberes indígenas*, finalizando com as linhas gerais das principais dificuldades postas pelos(as) professores(as). No capítulo 7, Considerações finais, concluimos e apresentamos as reflexões finais, além da avaliação da trajetória do trabalho.

2 METODOLOGIA

Este capítulo fundamenta-se em apontar os caminhos metodológicos desta pesquisa, além de justificar as escolhas dos colaboradores, o local de realização do estudo e os instrumentos de geração de dados e sua forma de análise. Temos, conforme apresentado anteriormente, o propósito de verificar e analisar a presença de práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física a partir da contribuição dos(as) professores(as) do município de Caucaia.

2.1 Percurso metodológico

Para atender aos objetivos estabelecidos, utilizou-se uma pesquisa com abordagem qualitativa, uma vez que buscamos compreender os diversos fenômenos que envolvem os sujeitos e suas relações sociais estabelecidas nos vários ambientes. O estudo qualitativo pode ser conduzido por inúmeros caminhos diferentes. Preocupa-se com uma realidade que não é quantificada numericamente, trabalhando com o universo de significados, valores, crenças e atitudes dos indivíduos (GIL, 2007).

Em oposição à visão positivista de pesquisa e estabelecendo uma pesquisa qualitativa de cunho crítico, entendemos que não somos mais chamados a apenas interpretar o mundo como cidadãos globais, que era uma das formas de orientação da investigação qualitativa tradicional. “Hoje, nós somos chamados a mudar o mundo e a transformá-lo de maneira a resistir à injustiça enquanto celebramos a liberdade e a democracia participativa plena e inclusiva” (DENZIN, 2018, p. 106).

A partir dos anos 1960, há registros de surgimento de demandas referentes a questões identitárias, culturais e lutas contra as mais diversas formas de discriminação, que passaram a formar o cenário mais amplo na esfera pública. “Surgia então um novo campo de conflitos, que serviria de base para se pensar o princípio da igualdade e seu universalismo” (PIZZIO, 2016, p. 359). Logo, pode-se dizer que a procura pela superação das desigualdades sociais tem sido a grande meta das teorias contemporâneas sobre justiça (PIZZIO, 2016).

Tais apontamentos demonstram que os enfrentamentos dos aspectos que envolvem a ideia de justiça social constituem uma tarefa exaustiva, da mesma forma que o tratamento teórico-conceitual do tema ocorre em um terreno pantanoso. Em muitas constituições sociais, de modo geral, é possível evidenciar que as desigualdades não apenas são aceitas, mas encontram amparo e legitimidade no ordenamento social (PIZZIO, 2016). Por isso, as pesquisas

precisam fazer diferença na vida das pessoas que são socialmente oprimidas. Há um centro de mudança no projeto das pesquisas qualitativas, compromissado com a justiça social, no estudo do mundo social a partir da visão de interações de indivíduos (DENZIN, 2018).

Utilizar-se de uma abordagem crítica da pesquisa qualitativa é um incentivo às lutas por justiça social, tornando os estudos espaços de mobilização para políticas públicas e de transformações na própria comunidade de professores(as). Essas transformações dos sujeitos estão em seu sentido político e ético, com seu comprometimento coletivo a fim de conceber as práticas educativas como atos de emancipação ancorada em conhecimentos científicos (DENZIN, 2018; VENÂNCIO *et al.*, 2021).

Alinhado aos desígnios da investigação com o intuito de proporcionar maior proximidade com a problemática, optamos por estabelecer uma pesquisa exploratória. Seu planejamento é flexível, possibilitando uma variação de considerações dos aspectos estudados, aprimorando a ideia inicial ou a descoberta de novas concepções (GIL, 2007). Segundo Gil (2007), pesquisas exploratórias costumam envolver entrevistas com sujeitos que tiveram vivências ou que estão intrinsecamente relacionados com a problemática estudada.

Assim, para esta pesquisa, além do levantamento bibliográfico de artigos, dissertações, teses e livros que constituíram o referencial teórico sobre as produções de conhecimento a respeito da Educação Indígena, Educação Física e práticas corporais indígenas, nosso intuito será realizar, de forma exploratória, um estudo no município de Caucaia com os(as) professores(as) de Educação Física a fim de verificar a presença de práticas corporais indígenas em suas aulas.

Assim, a partir do levantamento das questões significantes no estudo a fim de estabelecer uma precisão na formulação das questões da pesquisa, foi realizada, previamente, a verificação de referenciais e a leitura de escritos que promovessem apontamentos sobre o tema elencado. Conforme Yin (2001), selecionar literaturas e revisá-las é um caminho inicial para compreender o que está sendo estudado atualmente e anteriormente. Além disso, a respeito da geração de dados, existem diferentes instrumentos para a constituição destes e, entre os principais, temos as entrevistas, que assumem variadas formas, como as entrevistas estruturadas e semiestruturadas.

Entretanto, essas formas de desenvolvimento de entrevistas não permitem que essa ferramenta seja usada com um grande número de sujeitos no curto espaço de tempo do período de escrita da dissertação, uma vez que se necessita de um tempo razoável para sua finalização. Esse é um dos limites dessa abordagem de pesquisa. Seguindo esse pensamento, utilizou-se um questionário alinhado a outras ferramentas de investigação, como a análise documental do

currículo do município bem como do Documento Referencial do Ceará e da própria Base Nacional Comum Curricular. Questionários são econômicos em relação a tempo e dinheiro e podem atingir um número maior de pessoas simultaneamente. Para mais, geram uma maior uniformidade na avaliação e segurança aos(as) participantes devido ao anonimato (SILVERMAN, 2009).

Foram encaminhados questionários aos(as) professores(as) de Educação Física do município de Caucaia que optaram por participar do estudo e que atendiam aos critérios de inclusão do pesquisador. Para Denzin e Lincoln (2006 *apud* FEITOSA, 2010), as pesquisas que visam compreender, de forma situada sócio-historicamente, as dinâmicas do conhecimento local possuem grandes possibilidades conceituais, pois permitem diálogos transversais e conversas que transpõem os terrenos irregulares do discurso e da prática. À vista disso, é importante apontar ao leitor os caminhos de escolha do pesquisador pelo local e sujeitos e sua relação direta em seu contexto situado.

Assim, o delineamento das etapas do trabalho seguiu da seguinte maneira: a) Aprofundamento teórico a respeito das práticas corporais indígenas, Educação Indígena, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, bem como leituras de teses, dissertações e artigos sobre as comunidades étnico-indígenas de Caucaia e os atravessamentos históricos da localidade; b) Encaminhamento ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e demais documentações; c) Estabelecimento de contato com a Secretaria Municipal de Educação de Caucaia, a fim de realizar o diálogo com os(as) professores(as) que atendem aos critérios; d) Aplicação do questionário com os(as) professores(as) de Educação Física que optaram por colaborar com o estudo; e, por fim, e) Análise da geração de dados das respostas dos(as) professores(as) por meio da leitura, categorização e agrupamento de informações encontradas.

2.2 Mato Queimado⁶ – chão e pertencimento

A escolha da realização da pesquisa em Caucaia foi estimulada pelas relações do autor com sua localidade, uma vez que cresceu ouvindo sobre a presença indígena onde morava, além dos mitos que eram gerados em torno dos indígenas, como a ausência de conhecimento, a má higiene e sua não educação e civilidade. Além disso, o interesse surgiu juntamente por suas

⁶ O nome Caucaia é uma derivação de *ka'a-o-kai*, topônimo de origem indígena que significa: mato queimado, mato que se queima (BARRETO FILHO, 2004, p. 96).

inquietações a respeito das temáticas étnico-raciais e suas relações com a EFE dentro do próprio município.

Os povos indígenas do Ceará retomaram sua luta por volta dos anos 1970 e 1980, pois anteriormente houve boatos do fim das populações indígenas por meio do relatório do presidente da província do Ceará (SOUZA, 2019). Caucaia e outras regiões do estado tiveram suas fundações ancoradas nos territórios indígenas durante o período colonial. O aldeamento passou por inúmeras nomenclaturas, versando o aspecto religioso da catequização (Aldeia de Nossa Senhora dos Prazeres), seu patamar de elevação em vila (Vila Nova de Soure) até a retomada do nome do primeiro aldeamento, Caucaia.

A expansão territorial no município ocorreu a partir do momento que avançaram sobre o território pertencente às populações indígenas, pois, se “não existiam mais indígenas no Ceará”, não seriam mais empecilhos a fazendeiros, posseiros e grileiros. Mesmo com as transformações urbanas na região, notícias de comunidades indígenas Tapebas e Anacés remanescentes em Caucaia, durante os anos de 1970 a 1990, afetaram a dinâmica social do município e seus princípios de territorialidade.

Logo, a escolha da localidade deu-se pelo emaranhado histórico e cultural e seus atravessamentos com o sistema, nesse caso, o sistema de ensino da região, e como as idiossincrasias das comunidades remanescentes nos artefatos das práticas corporais perpassam as relações educacionais nas escolas regulares do município.

2.3 Colaboradores(as) da pesquisa

Compreendendo que o processo de construção do texto possui fases de investigação para sua consolidação, a escolha dos participantes da pesquisa deu-se pela associação de indivíduos que teriam maior vinculação significativa com o projeto (MINAYO, 2002). Nesse sentido, os participantes da pesquisa foram os professores e professoras de EF da Rede Municipal de Ensino de Caucaia.

Para isso, todos os sujeitos foram descritos de forma anônima, com a finalidade de proteger os seus direitos, além de respeitar sua privacidade e manter a confiabilidade. Com isso, cada participante confirmou sua colaboração por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), cuja aprovação consta no parecer nº 6.240.594 do Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará (PROPESQ – UFC). Com isso, esta dissertação seguiu os padrões científicos que são exigidos pelo Conselho Nacional de Saúde.

A rede escolar de Caucaia possui um grande quantitativo de professores(as) de Educação Física atuantes nas escolas da Educação Básica. Entretanto, visando observar dentro da pesquisa múltiplas dimensões que poderiam abranger a temática elencada, foram estabelecidos os seguintes critérios de participação:

- a) possuir formação superior em Licenciatura em Educação Física ou Licenciatura plena na área;
- b) estar no cargo como docente efetivo do município;
- c) lecionar na etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais;
- d) lotado em escolas de modalidade regular da Educação Básica.

Já os critérios para exclusão consistiram em:

- a) não possuir formação em Educação Física Licenciatura ou Licenciatura plena na área;
- b) Estar vinculado à rede de ensino como docente temporário ou substituto;
- c) lecionar na etapa do Ensino Fundamental Anos Finais;
- d) ser professor(a) lotado em escolas da modalidade Educação Indígena;
- e) ser professor(a) pedagogo(a) com habilitação em psicomotricidade, recreação ou Educação Física.

A presença de professores e professoras de EF nos Anos Iniciais ainda é alvo de negligências e exclusões. Apesar do amparo legal (BRASIL, 1996), a presença da disciplina ocorria conforme a necessidade dos responsáveis em inseri-la. Mesmo a inserção da palavra “obrigatória” a partir de 2001 não fez com que alguns municípios cumprissem a lei ao acrescentar aulas de EF nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Uma estratégia de encobrir e apontar a presença das aulas de Educação Física nessas etapas foi a adição da “recreação” ministrada por professores(as) polivalentes ou professores(as) pedagogos(as), entretanto, deslegitimar a presença da área traz e reforça consequências. Conforme estudos de Darido (2001), Pereira *et al.* (2009), Sousa, Moura e Antunes (2016) e Silva Filho e Pereira (2012), isso firmou a permanência do ato de aulas livres ou “rola-bola”, a não compreensão da finalidade da Educação Física, a ausência de criticidade nas aulas e a prevalência dos conteúdos de brincadeiras e jogos. Logo, houve a necessidade de a pesquisa interagir somente com os(as) professores(as) que realizaram formação específica. O contato com os(as) professores(as) ocorreu por meio do diálogo com a Secretaria de Educação do município, a qual forneceu as informações necessárias para estabelecer a parceria com os sujeitos da pesquisa.

A escolha pelos docentes lotados do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental ocorreu, também, porque, conforme a BNCC (BRASIL, 2018) e o currículo do município (CAUCAIA, 2019) no componente curricular EF, as práticas corporais de matrizes indígenas e africanas surgem nas Unidades Temáticas de brincadeiras e jogos, danças e lutas, todos durante o ciclo do terceiro ao quinto ano.

Figura 1 – Quadro de Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento do Ensino Fundamental Anos Iniciais

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018).

Apesar de essas dinâmicas culturais estarem presentes nos documentos somente em três das seis unidades temáticas, outras práticas corporais interculturais não podem ser silenciadas pelos referenciais colonizadores, impondo limites ao que os corpos podem acessar ou vivenciar. Essa riqueza cultural surge da multiplicidade de sentidos que não podem ser reduzidos em alguns códigos, ou habilidades, buscando uma integração dessas diferenças sem que ocorram exclusões de uma concepção cultural em detrimento de outro (FLEURI, 2005; GRANDO; STROHER, 2022).

Do quantitativo de professores e professoras lotados(as) no município, foram selecionados(as) sessenta (60) professores(as) de EF dos cento e quarenta e cinco (145) vinculados à rede, pois, pelos critérios de exclusão, optamos somente pelos docentes efetivos de Caucaia. Os(As) sessenta professores(as) estão distribuídos(as) em setenta (70) escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais e/ou Ensino Fundamental Anos Finais. Contudo, mais uma vez atendendo ao recorte preestabelecido, foram descartadas seis (06) escolas que ofertam vagas apenas para turmas de Ensino Fundamental Anos Finais. Assim, para a pesquisa, levamos em consideração sessenta e quatro (64) escolas, entre as quais quatorze (14) disponibilizam vagas apenas para os Anos Iniciais e as demais, para ambas as etapas.

Participaram, de forma voluntária, treze (13) professores(as), sendo sete (07) colaboradoras mulheres e seis (06) homens. Seis professores(as) possuem mais de um vínculo de lotação, e os(as) demais estão em apenas uma escola, com um intervalo de tempo de serviço entre 4 anos e 34 anos de encargo com o município. O Quadro 1, a seguir, apresenta a descrição dos participantes de forma segura; com a intenção de manter o anonimato e a privacidade dos(as) colaboradores(as), cada professor e professora será identificado, em ordem, de “professor(a) 01” a “professor(a) 13”.

Quadro 1 – Colaboradores(as) da pesquisa

Sujeitos	Gênero	Residente do município?	Nº de escolas em que está lotado	Tempo de serviço (anos)	Pós-graduação
Professora 01	Feminino	Sim	Uma	Seis	Especialização
Professora 02	Feminino	Sim	Três	Oito	Não possui
Professora 03	Feminino	Não	Uma	Trinta	Especialização
Professor 04	Masculino	Sim	Uma	Trinta e quatro	Especialização
Professora 05	Feminino	Não	Três	Quatro	Especialização
Professora 06	Feminino	Sim	Uma	Sete	Especialização
Professor 07	Masculino	Sim	Duas	Treze	Mestrado
Professor 08	Masculino	Sim	Uma	Seis	Especialização
Professor 09	Masculino	Sim	Uma	Doze	Especialização
Professor 10	Masculino	Não	Uma	Sete	Mestrado
Professor 11	Masculino	Não	Duas	Dez	Mestrando
Professora 12	Feminino	Não	Quatro	Doze	Mestrado
Professora 13	Feminino	Não	Duas	Sete	Especialização

Fonte: Elaborado pelo autor.

Um elemento importante a ser destacado é que, mesmo com o número de professores equivalente a mais de sessenta na rede, não foi possível acessar a lotação deles pela secretaria, assim, o número de professores de EF nos Anos Iniciais corresponde a quatorze (14), levando em consideração as escolas que ofertam somente essa etapa de ensino. Logo, durante a pesquisa, não houve identificação de quais professores das escolas que ofertavam Anos Iniciais e Finais estavam lecionando apenas na etapa inicial, uma vez que também havia a prevalência de professores temporários na maioria das escolas.

2.4 Instrumento e análise de dados

Segundo Camargos (2003 *apud* OLIVEIRA, 2014), a etapa de “geração de dados” na pesquisa qualitativa em educação contrasta a expressão “coleta de dados”, que pode remeter a alguns métodos experimentais de pesquisa positivista que tratam a conjuntura social investigada como rigidamente estruturada e afastada da realidade. Para a autora, na geração de dados, diferentemente da coleta, os instrumentos e métodos são flexíveis à realidade social investigada. “Em se tratando de investigações qualitativas, principalmente em educação, o sentido que assume o termo ‘geração de dados’ implica em o pesquisador assumir uma postura ativa desde o momento de obtenção dos dados para interpretação” (DENZIN, 2018, p. 37), ou seja, é preciso um compromisso humanístico e que tencione à justiça social professado ao estudo do contexto social a partir da perspectiva das interações dos sujeitos (DENZIN, 2018).

A fim de conhecer os colaboradores e colaboradoras e analisar, diante do objetivo da pesquisa, a prática dos(as) professores(as) em suas aulas, foi encaminhado aos indivíduos que concordaram em participar um formulário na plataforma *Google Forms* (Apêndice B). Dessa forma, o questionário eletrônico versava perguntas sobre idade, sexo, formação acadêmica, tempo de atuação docente e quantidade de escolas em que trabalham, com a finalidade, nesse diálogo inicial, de compreender a identidade dos(as) participantes, fornecendo um perfil para que o pesquisador tivesse dados explícitos para entender as tomadas de decisões e escolhas nas aulas dos(as) docentes (LIMA, 2019).

Na geração de dados, instrumentos como narrativas, questionários e sessões reflexivas não podem ser vistos somente como ferramentas para coletar informações que serão depois interpretadas. É preciso entender que as relações entre pesquisador e participantes não são neutras, mas sim relações sociais que são, por essência, relações pragmáticas (OLIVEIRA, 2014). Conforme Freire (2020), a neutralidade implica na não criticidade, e o conhecimento humano não é neutro, uma vez que está imbuído em significados do contexto em que ocorre. Optar pela manutenção do *status quo* não significa manter neutralidade, mas é uma escolha alinhada a valores do opressor.

O formulário, de acordo com Oliveira (2007), necessita de doses de sensibilidade para que os(as) professores(as) participantes sintam-se motivados e à vontade para responder e entendam que estão colaborando para o avanço do seu próprio conhecimento e da temática estudada. Em conformidade com os fragmentos anteriores, para evitar constrangimento ou impedimento da participação na resolução do questionário, foi assegurado o anonimato e preservação da identidade a fim de garantir a confiabilidade das informações. O questionário

auxiliou, também, em evitar interferências e direcionamentos dos pesquisadores nas respostas dos(as) participantes. As perguntas foram elaboradas e pensadas à luz dos objetivos da pesquisa.

Na segunda parte do questionário, foram definidas perguntas objetivas e subjetivas que discorriam sobre os conhecimentos da Lei nº 11.645/08, as aproximações dos(a) professores(as) com as práticas corporais indígenas, a presença ou ausência de práticas indígenas nas aulas e as estratégias e dificuldades de implementação das atividades corporais indígenas em seu contexto situado. Para Larrosa (2011), o exercício da experiência de alteridade e subjetividade implica em ajudar a pensar o que não sei, ou o que ainda não posso pensar, ou que ainda não quero, pois posso (trans)formar minha própria experiência por meio do “*isso que me passa*”. Além disso, para Larrosa (1994), é a partir da contação da nossa própria história e de como damos sentido aos acontecimentos que nos damos uma identidade no próprio tempo.

Tivemos a oportunidade de analisar contextos diferentes nas respostas de cada participante, distintos do nosso. Logo, a história de vida e de caminhada docente de cada um levou-nos a observar a importância de respeitá-las para não homogeneizar nossas respostas de forma generalista, mas estudar a realidade e refletir sobre ela (LIMA, 2019). De modo geral, o uso do questionário permitiu ter acesso às informações, que foram organizadas de maneira a cruzar as interpretações a respeito da implementação de práticas corporais indígenas nas aulas dos(as) colaboradores(as) desta pesquisa (OLIVEIRA, 2014). A fim de compreender melhor as respostas, foi utilizada, para tratamento dos dados, uma análise dialética, mapeando os pontos que convergiram nas explicações dos(as) professores(as) às perguntas que foram realizadas.

Segundo Minayo (2014), durante a análise de dados é preciso evitar algumas tomadas de decisão que comprometam a eficiência da pesquisa, como concluir de imediato sem analisar com profundidade a natureza das respostas, como se os resultados fossem óbvios à primeira vista, levando a considerações superficiais ou equivocadas. Portanto, é necessário estabelecer uma confirmação ou não dos dados que respondem aos pressupostos da pesquisa de forma minuciosa e coerente, ampliando os conhecimentos sobre a temática pesquisada.

O primeiro aspecto da análise diz respeito ao contexto social e político de que faz parte o grupo estudado, e o segundo nível de interpretação está nas aproximações e observações dos fatos que surgirão nas conclusões dos escritos de cada docente (MINAYO, 2002). A partir disso, Minayo (2002) apresenta três passos de implementação da proposta: a) ordenação dos dados; b) classificação dos dados; c) análise final.

O primeiro passo estabelece um mapeamento de todas as informações obtidas, realizando a leitura do material e a organização de cada relato, traçando perfis dos sujeitos e identificando aspectos essenciais à pesquisa. Após a geração dos dados, as respostas foram

categorizadas; isso significa que foi realizado um conjunto de agrupamentos de informações similares, isto é, uma junção específica de elementos do resultado das respostas sistematizadas pelo pesquisador. A sistematização dos argumentos dos participantes, segundo Oliveira (2007), define-se como unidades de análise.

Apresentaremos no decorrer dos próximos capítulos a análise final e suas considerações a partir da interpretação e descrição das falas dos(as) professores(as) de EF. A partir disso, confrontaremos de forma crítica os discursos a fim de conhecer e entender a realidade dos(as) docentes, o cenário de conhecimentos, valorização e implementação das práticas indígenas de forma detalhada e os impactos das representações no município e na constituição das identidades docentes.

3 TRAJETÓRIAS, LUTAS E CONQUISTAS INDÍGENAS NO BRASIL: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO

De início, é preciso compreender que o processo histórico que levou os povos indígenas aos direitos e garantias que possuem hoje, condizentes com seu modo de vida, foi de muita luta e de muita violência simbólica sofrida por eles. Em consonância a isso, suscita-se a complexidade desse processo, sobretudo, pelo domínio do saber na escolarização e pela postura do Estado no que diz respeito aos povos indígenas (BELO, 2014).

Apesar da violência praticada contra os povos indígenas a partir do processo de escolarização, eles mesmos identificaram que se apropriar desse sistema é essencial, pois, embora visasse à conversão de valores e imposição de conhecimentos tidos como nacionais à sua cultura, era um instrumento de estratificação que permitia assumir posições de poder no meio social. Assim, o povo indígena incorporou-se da escolarização à mesma medida que luta contra a violência simbólica (BELO, 2014).

Com base nisso, parte-se do pressuposto de que o conhecimento escolarizado apresenta dois vieses: o primeiro volta-se para o saber, enquanto o segundo, para o poder. Logo, os sujeitos que possuem acesso à escolarização situam-se em locais de privilégio nas relações sociais, enquanto aqueles que não têm as mesmas chances são marginalizados e restritos aos lugares mais privilegiados. Assim, no que tange ao fenômeno da escolarização, desde as civilizações mais antigas, ele se originou em contextos sociais pautados em desigualdade exacerbada e impossibilidade ao seu acesso (BELO, 2014).

A escolarização, sobretudo, nos Estados nacionalistas europeus, era utilizada com a finalidade essencial de despertar o espírito nacionalista do povo, uma vez que era ensinada uma língua oficial e reproduzidas obras literárias consideradas de caráter nacionalista, que representavam a identidade da nação. Para além disso, a escolarização também teve um papel importante no processo civilizador, como explicita Belo (2014, p. 30-31):

Esta configuração colocou a escolarização como parte fundamental do processo civilizador. Neste sentido, foi possível aos europeus reconhecerem a extensão de um conjunto de costumes e formas de estar no mundo que não se limitavam apenas ao reconhecimento de uma nacionalidade, mas que se estendia a um amplo conjunto de povos, possibilitando a concepção da noção de civilização. Esta noção, que acaba tomando tom de naturalidade, posteriormente, foi construída ao longo da idade média e culminou como elemento central da construção da chamada modernidade [...].

Outrossim, a escolarização também se mostra como uma ferramenta disciplinar utilizada pela sociedade moderna, a qual, a partir de punições menos violentas do que as da

Idade Média, porém mais eficientes, adentra os indivíduos. A forma como as instituições disciplinares estão organizadas, com ações de vigilância constantes, bem como normas e regras, permite o controle do corpo, do espaço e do tempo, o que marca as relações de poder existentes na sociedade (BELO, 2014).

No que diz respeito à escolarização para os indígenas, que também visava civilizá-los, as primeiras tentativas de sistematização do seu processo histórico ocorreram na década de 1990. Nas tentativas de periodização, houve o desenvolvimento de fases que descreviam desde o contato dos indígenas com os invasores portugueses até a gestão autônoma dos povos no seu processo de escolarização na década de 1980 (BELO, 2014).

A princípio, a escolarização estabelecida aos indígenas pelos portugueses tinha um caráter civilizatório, ao passo que eles consideravam esses povos obstáculos aos indivíduos tidos como civilizados e defendiam que, a partir da escolarização, os indígenas alcançariam a civilidade, a moral e, conseqüentemente, o progresso. Ademais, os portugueses tratavam tal questão como um ato de generosidade, pois difundir o ensino já os tornava seres civilizados. Esse pensamento fundamentava e justificava a violência simbólica exercida pelos jesuítas, que enxergavam na escolarização o processo capaz de catequizar os povos indígenas e proporcionar a sua salvação (BELO, 2014; BICALHO, 2010).

Entre os séculos XVI e XX, ocorreu o primeiro período de contato dos indígenas com a escolarização. Considerado como o mais longo, nesse período, a escolarização se embasou em pressupostos do Cristianismo. Logo, a primeira experiência que os povos indígenas tiveram com a escola foi de dominação, tendo em vista que os jesuítas se utilizaram de todo o conhecimento teológico para impor o Cristianismo e convertê-los:

[...] Ambientar-se ao mundo cristão era ser civilizado, por isso os jesuítas lançavam mão da utilização de técnicas teatrais nas pregações, e no ensino exemplificavam no esforço de interessar os ‘gentis’ ao ‘mundo de Deus’. A formação da língua geral também atesta o empenho dos jesuítas na comunicação entre os povos indígenas e os portugueses, a fim de que o processo de cristianização fosse mais efetivo (BELO, 2014, p. 37).

Embora houvesse resistência dos povos indígenas, que viam a truculência e os atos violentos e de dominação que avançavam sobre suas terras, os jesuítas insistiram em converter os indígenas ao Cristianismo. A principal estratégia para alcançar o objetivo era a catequese. Contudo, isso só durou até 1759, quando houve a expulsão de missionários da Companhia de Jesus (BELO, 2014; BICALHO, 2010).

No século XIX, embora se pregasse a ideia de conversão ao Cristianismo, buscou-se minimizar os conflitos com os povos indígenas. Dessa maneira, mesmo com os princípios de fazer esses povos assimilarem o Catolicismo, passou-se a utilizar a escolarização como ferramenta para outra proposta, que se tratava da conversão pelo trabalho. Assim, a partir de oficinas mecânicas, os povos indígenas foram incentivados ao desenvolvimento da agricultura e treinamento militar, bem como seu alistamento. Consonante a isso, aproveitaram-se da mão de obra dos povos indígenas para realizar a abertura de estradas e se apropriar do território que a eles pertencia (BELO, 2014; PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

No século XX, por volta do ano de 1910, houve a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais. Essa instituição tinha como principal objetivo o distanciamento das práticas portuguesas de doutrinação e conversão ao Cristianismo. Contudo, ainda fazia parte do projeto civilizatório pensado pelos portugueses, dessa vez, de forma pacífica e progressiva até o processo de conversão (BELO, 2014; MEDEIROS, 2018; PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Quase uma década depois, no ano de 1918, a organização se tornou o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Todavia, tinha os mesmos princípios anteriores e sua finalidade era uma: tornar os indígenas, sobretudo, os classificados como “bravos”, em nativos pacíficos. Esse grupo era atraído para passar pelo processo chamado de “pacificação”. Nele, os indígenas eram confinados em terras que viriam a se tornar reservas indígenas, onde aconteceria a sedentarização. Confinados nesses locais, eles iniciavam um processo de escolarização que se baseava no ensino da língua dos portugueses, aulas de Matemática e de técnicas agrícolas e da indústria. A finalidade era torná-los trabalhadores rurais (BELO, 2014; MEDEIROS, 2018).

Algumas contradições básicas existiram no âmbito do SPI: enquanto se propunha a respeitar as terras e a cultura indígena, agia transferindo índios e liberando territórios indígenas para colonização, ao mesmo tempo em que reprimia práticas tradicionais e impunha uma pedagogia que alterava o sistema produtivo indígena. O regime tutelar, instaurado com a criação de uma agência indigenista inspirada na experiência da Comissão Rondon e formatada no sertanismo como representação imagética, tem seu dinamismo estabelecido por uma contradição básica e fundadora [...] O tutor existe para proteger o indígena da sociedade envolvente ou para defender os interesses mais amplos da sociedade junto aos indígenas? (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 114-115).

Somente em 1930 surgiu a primeira iniciativa de uma educação intercultural para os indígenas, embora sem muito sucesso, pois, em virtude de questões políticas, não foi realizada. Ademais, até o ano supracitado, foi mantido o mesmo caráter nacionalista de fazer os

povos indígenas perderem sua identidade e se tornarem parte da nação como indivíduos civilizados (BELO, 2014).

Consonante ao exposto, a discussão ganhou força novamente na década de 1950, mais precisamente em 1951, na conferência internacional organizada pela UNESCO, que propôs uma educação bilíngue direcionada aos povos indígenas. Nesse cenário, houve a ampliação de princípios que garantiam direitos à educação formal para os indígenas, bem como o combate ao preconceito sofrido por eles (BELO, 2014).

Contudo, na prática, os princípios idealizados pela UNESCO e pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) de número 107 não se firmaram, pois essas discussões não influenciaram o projeto de escolarização que era regido pelo SPI, conforme expressa Belo (2014, p. 41):

Essas discussões realizadas no âmbito internacional, pouco afetaram o projeto de escolarização administrado aos índios pelo SPI. Ao longo dos anos 1940 e 1950 os aldeamentos criaram uma situação de sedentarismo e dependência dos indígenas à ação governamental. Deste modo, o órgão indigenista passou a dar menos importância, na década seguinte, aos postos e escolas já estabelecidos. Durante o período de vigência do SPI houve muitas denúncias de abusos dos chefes de posto ao trabalho dos indígenas e de suas alianças com chefes políticos locais, fatos que não tiveram alterações significativas até à extinção do órgão em 1967, tendo sua função substituída com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

A extinção do órgão SPI se deu no governo do presidente Costa e Silva, principalmente pelas inúmeras denúncias e escândalos de corrupção, desvios de verbas e relação de funcionários em genocídios da época. Assim, com a finalidade de substituí-lo, surgiu a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (PEREIRA, 2018).

O principal intuito com a criação da FUNAI era demonstrar, internacionalmente, a preocupação da nação com os povos indígenas e, assim, moralizar o órgão e, conseqüentemente, abrir possibilidade para investimentos e financiamentos externos (PEREIRA, 2018).

Segundo Belo (2014), a FUNAI tinha como objetivo geral integrar os povos indígenas à nação por meio de sua tutela. Todavia, ações interculturais discutidas na convenção 107 da OIT passaram a constituir as ações educacionais. Entre essas ações, destaca-se o reconhecimento da alfabetização indígena considerando a língua do grupo a que pertence. Nesse cenário, ocorreu a promulgação do Estatuto do Índio, em 1973.

Pereira (2018) considera que houve avanços para os direitos da população indígena, sobretudo, por notar-se um diálogo mais aberto com o governo, ainda que o documento tenha sido elaborado sob uma ótica de integrar os povos à sociedade que os rodeava.

Além disso, salienta-se que, a partir da FUNAI, a conversação com vertentes antropológicas se expandiu e trabalhos baseados na Antropologia passaram a nortear o órgão e a constituir seus quadros (BELO, 2014). Contudo, a organização era ambígua, pois, embora reconhecesse a relevância da língua materna no processo de escolarização, ainda defendia a assimilação desses povos ao caráter nacionalista (FANELLI, 2018).

Belo (2014) aponta algumas contradições na FUNAI que se deram, principalmente, pelo fato de a organização ter se originado e operacionalizado durante muito tempo sob a regência de um regime militarista. Com base nisso, a primeira contradição apontada pelo autor se refere ao projeto de integração da FUNAI ter similaridade ao SPI, mesmo embasado em pressupostos antropológicos. A segunda contradição é que, apesar de ter seguido as orientações propostas pela OIT, de tornar obrigatório o ensino bilíngue nas escolas indígenas e incentivar a formação de professores indígenas, o órgão firmou parceria, em 1970, com uma organização missionária chamada *Summer Institute Of Linguistics*, que tinha como objetivo realizar estudos linguísticos com os indígenas para convertê-los ao Cristianismo.

Assim, após críticas dos(as) pesquisadores(as) e estudiosos(as) da época e o envolvimento de organizações políticas indígenas e indigenistas contra as polêmicas e irregularidades envolvidas no processo educativo conduzido pela FUNAI, ocorreu o rompimento desse órgão na administração da Educação Indígena, o que resultou e marcou o início de um terceiro mo(vi)mento da história da Educação Indígena no Brasil (BELO, 2014).

Desse modo, passaram a surgir diversas organizações indígenas e indigenistas de caráter não estatal, as quais deram início aos movimentos que reivindicavam um processo de escolarização que respeitasse suas crenças e seus costumes (FERREIRA, 2001 *apud* BELO, 2014). Com isso, surgiram diversos órgãos e instituições, como a Comissão Pró-Índio de São Paulo, o Centro Ecumênico de Documentação e Informação, a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Suscita-se também o fato de que, atrelado ao surgimento dessas instituições, apareceram movimentos da Igreja Católica de caráter progressista que pensavam diferente das vertentes tradicionais do Cristianismo, como a Operação Anchieta (OPAN) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Esses mo(vi)mentos resultaram em assembleias de instituições indígenas por todo o território nacional que, por sua vez, resultaram na consolidação da União das Nações Indígenas (UNI), na década de 1980 (BELO, 2014; PEREIRA, 2018).

A partir desses mo(vi)mentos, as reivindicações dos povos indígenas ganharam força e tomaram proporções maiores, não só em âmbito nacional, mas também internacional. Assim, a Constituição promulgada em 1988 reconheceu os direitos dos povos indígenas quanto

a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Atrelado a isso, a Educação Indígena passou a ser administrada pelo Ministério da Educação (MEC) (BELO, 2014).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), os povos indígenas tiveram seus direitos reconhecidos não só no que diz respeito às suas posses territoriais, às suas culturas e diversas manifestações, como também às suas línguas, ao direito de se autorrepresentarem enquanto instituições e a terem uma educação diferenciada, afastando-se, dessa maneira, de qualquer pensamento voltado à assimilação ou conversão desses povos (FANELLI, 2018).

Contudo, para terem esses direitos reconhecidos na prática, foi preciso muita luta e articulação de movimentos que envolveram líderes políticos como Mário Juruna e Ailton Krenak, os quais reivindicavam as causas indígenas, e manifestações, como o movimento nacional intitulado “Brasil: 500 anos de resistência indígena, negra e popular”, a “Marcha Indígena 2000” e a Conferência Indígena da Coroa Vermelha, nos anos 2000. Porém, tais movimentos foram tratados de forma violenta e truculenta pelas forças de segurança do Estado, o que repercutiu no mundo todo (FANELLI, 2018).

Tais manifestações serviram para que novas articulações fossem feitas e movimentos reestruturados a fim de reafirmar o protagonismo indígena na condução das lutas, pautas e diálogos diante das organizações e instituições do governo. Entretanto, os avanços não aconteceram, pois, as ameaças existentes nos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) a partir das pautas anti-indígenas vindas, sobretudo, das bancadas ruralistas e evangélicas, após o processo de *impeachment* (golpe parlamentar) sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, foram concretizadas no governo de Michel Temer com retrocessos à causa (FANELLI, 2018).

Com base nisso, os representantes dos povos indígenas no congresso buscaram desenvolver estratégias e criar laços com outros partidos e membros, a fim de barrar a bancada ruralista e suas propostas que atingem a vida desses povos. É nesse contexto que surge a escola, pois é nesse âmbito que os “não indígenas” podem perceber a visibilidade dos povos indígenas como povos protagonistas de suas lutas, e não como meros sujeitos dominados pelos colonizadores, o que propicia a concepção de que essa luta não é só da população indígena, mas de todos, enquanto cidadãos que constituem a nação brasileira e possuem sua história e identidade construída a partir dessa luta (FANELLI, 2018).

A conquista dos povos indígenas de uma educação diferenciada indígena iniciou a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e de documentos que a sucederam, dentre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996; PEREIRA, 2018).

Segundo os pressupostos teóricos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Brasil, promulgada em 1996 sobre o número 9.394, no artigo 26, narra que a temática da educação escolar indígena, fala da obrigatoriedade do ensino do português e da matemática, dando espaço a uma parte diversificada a ser complementada pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia; e dos educandos, e em especial sobre a educação infantil não prevê a alfabetização na língua materna, porém prevê em seu inciso 5º a oferta da língua inglesa (SOUZA, 2020, p. 62).

A LDB é a legislação que prescreve todo o sistema de ensino educacional brasileiro, desde o Fundamental até o Ensino Superior. Nela há leis específicas, assim como na Constituição, acerca da educação escolar diferenciada indígena, além de ampliação das regulamentações a fim de atender às particularidades étnicas. Assim, com ênfase no bilinguismo e na interculturalidade, a LDB evidencia que a Educação Escolar Indígena deve ter um tratamento diferenciado (PEREIRA, 2018; SKOLAUDE; CANON-BUITRAGO; BOSSLE, 2020).

Com base na LDB, foram instituídos alguns documentos de caráter formativo para embasar a Educação Escolar Indígena. Em 1998, o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (RCNEI). Tal documento, formulado a partir de discussões feitas por indígenas de etnias distintas, pesquisadores, antropólogos e instituições, em suas linhas, define como objetivo: “[...] estimular a reflexão a respeito da educação escolar almejada pelos indígenas e promover a concretização em nível nacional do modelo de escola diferenciada, bilíngue, específica e intercultural” (PEREIRA, 2018, p. 31).

Além disso, o RCNEI também tinha como finalidade reduzir a distância existente entre o que é estabelecido legalmente e o que é feito na prática, nas salas de aula de escolas indígenas. Para alcançar essa expectativa, o documento traz ideias básicas, pontos norteadores e sugestões de trabalhos educativos para as diversas áreas de conhecimento e para os ciclos escolares do Ensino Fundamental (PEREIRA, 2018).

O RCNEI possui três eixos tidos como fundamentais: o primeiro se refere à educação diferenciada, embasada no princípio de que deve ser concebida e organizada de acordo com os interesses, necessidades e especificidades étnico-culturais representativas de cada povo. O segundo eixo trata da interculturalidade, que propõe criar diálogos com as tradições, conhecimentos, culturas e saberes próprios tanto das sociedades indígenas como da sociedade não indígena, no que diz respeito à interação com suas experiências, racionalidades e práticas. Ademais, o terceiro e último eixo destina-se ao bilíngue, uma vez que a reprodução sociocultural dos povos indígenas se manifesta pela memória, pelo uso e pela transmissão de saberes em mais de uma língua (SKOLAUDE; CANON-BUITRAGO; BOSSLE, 2020).

Nesse referencial existem componentes que, ao serem contemplados, revelam temas transversais que possibilitam diálogos e estabelecem ligação entre várias áreas de estudo, como as Línguas, a Matemática, a História, a Geografia, as Ciências e a Educação Física, com os projetos socioculturais que esses povos pretendem desenvolver em suas comunidades (SKOLAUDE; CANON-BUITRAGO; BOSSLE, 2020).

No que tange à área da Educação Física enquanto componente curricular da educação indígena, para ser desenvolvido, ele é dividido em três eixos fundamentais: o primeiro se refere à cultura corporal do próprio corpo; o segundo, à cultura corporal de outros povos indígenas; e o terceiro, à cultura corporal da sociedade que os rodeia, tanto em âmbito nacional como em âmbito internacional (BRASIL, 1998; SKOLAUDE; CANON-BUITRAGO; BOSSLE, 2020).

Para os autores Skolaude, Canon-Buitrago e Bossle (2020), a Educação Física, historicamente, está atrelada aos discursos biológicos de caráter hegemônico-coloniais. Contudo, acreditam que sua inserção no RCNEI abre espaço para outras possibilidades de estudo, sistematização, reflexão e prática, em virtude de o componente curricular se transformar em um espaço de diálogo e conscientização crítica, que permite a ressignificação dos sentidos imbricados à cultura corporal pelos povos indígenas não só na Educação Escolar Indígena, mas também na Educação Regular.

A atribuição de sentido para esse processo de ressignificação dá-se a partir do momento que há o estudo, a interação e a interpelação das práticas corporais indígenas como conteúdo a ser trabalhado na área, distanciando-se da ideia de ensino da disciplina no espaço escolar e evidenciando a necessidade de estudar e analisar outras maneiras de entender as diversas representações sociais do movimento humano (SKOLAUDE; CANON-BUITRAGO; BOSSLE, 2020).

É assim que queremos sublinhar que, ao trazer para Educação Física novos elementos de reflexão entre estes a cultura corporal dos povos originários, devemos estar em capacidade de contribuir não somente no estudo do resgate dos elementos culturais invisibilizados pela lógica cientificista da disciplina acadêmica, senão também na estimulação do pensamento crítico e intercultural visando a emancipação dos sujeitos daquelas estruturas preconceituosas e homogeneizantes em que a sociedade se encontra imersa (SKOLAUDE; CANON-BUITRAGO; BOSSLE, 2020, p. 11).

Skolaude, Canon-Buitrago e Bossle (2020) defendem ainda que a EF, como componente da Educação Escolar Indígena, deve considerar e compreender que a cultura corporal de movimento dos povos originários, enquanto elemento identitário, é mutável e perpassa por espaços culturais, ancestrais e coletivos. Ademais, ela deve nortear-se pelas

determinações da cultura corporal da própria comunidade, a cultura corporal de outros povos e a cultura corporal da sociedade que os cerca. Portanto, entender as múltiplas subjetividades das práticas corporais, sejam elas de povos indígenas ou não indígenas, possibilita estudar e dialogar, de forma interdisciplinar, a fim de construir sentidos e significados heterógenos sobre questões de educação, saúde, lazer e esporte.

A fim de sintetizar o processo de criação dos documentos e leis que sucederam a Constituição de 1988, apresenta-se a seguinte citação de Oliveira e Nascimento (2012 *apud* FANELLI, 2018, p. 40):

[...] Nesse sentido, diversos documentos foram produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), com a participação de organizações pró-indígenas, universidades e os próprios indígenas para orientar a implementação de uma política de educação estadual e municipal para o atendimento aos povos originários. Foram produzidos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), com base em projetos de educação escolar indígena e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002). Ainda em 1999 foi homologado pelo MEC as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em 2012, teve-se a produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, definidas pelo CNE.

Essa mobilização sucedeu-se com medidas de ações afirmativas, propiciando a grupos socialmente desprezados oportunidades de promover sua inserção social. Conforme Maldonado e Neira (2022, p. 3), “a desigualdade social afeta, de forma alarmante, os países de passado colonial, já que nesses locais costumam existir poucas oportunidades de emprego, investimentos discretos nas áreas sociais e baixo estímulo ao acesso de bens culturais”. A partir de 2001, movimentos de ações afirmativas começaram a ser desenvolvidos em esferas trabalhistas e educacionais; com isso, no ano de 2003, houve a publicação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e posteriormente, no ano de 2008, houve a publicação e implementação da Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008). As leis em questão foram sancionadas pelo presidente Lula, entretanto são frutos de lutas de movimentos populares negros e indígenas.

A Lei 10.639 dispõe a respeito de alterações sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9.394/1996) e tornou, a partir da sua sanção, obrigatório, em instituições de Ensino Fundamental e Médio, públicas e particulares, o ensino sobre a história da cultura afro-brasileira. Tal fato demonstrou o compromisso do governo com as reivindicações do Movimento Negro (BITTENCOURT, 2014 *apud* FANELLI, 2018).

O Movimento Negro foi essencial para o processo de democratização do Brasil, nos anos de 1980. As manifestações sociais desse movimento foram responsáveis não só pela criminalização do racismo, mas também pelo direito aos territórios quilombolas e por garantir

as manifestações de suas práticas culturais, tornando-se semelhante ao Movimento Indigenista (DORNELLES, 2010).

O Movimento também lutava, dentro das pautas por igualdade racial, por uma educação antirracista, pela valorização da cultura afro-brasileira, assim como pelo direito ao seu protagonismo enquanto sujeitos que, assim como os indígenas, construíram e compõem a história do Brasil, além de denunciarem a chamada “democracia racial”. Outrossim, também destaca-se que, para o Movimento Negro, a educação não era só uma reivindicação, mas um direito ao acesso à escola para a população negra, uma ferramenta para conseguir equidade social ao lado da população branca e, concomitantemente, um local privilegiado para formar sujeitos sob uma ótica mais plural, com conhecimento acerca de uma história do Brasil que tem múltiplos protagonistas, embasada em valores mais democráticos, antirracistas, bem como contribuir para compor uma identidade negra positiva (CONCEIÇÃO, 2011).

Apesar de a Constituição Federal, em seu artigo 242, propor que o ensino da História do Brasil deve levar em consideração os diversos grupos étnicos na composição da sociedade brasileira, o Movimento Negro reivindicava que lei específica para o ensino da história e cultura afro-brasileira. Contudo, assim como no Movimento Indigenista, até a estruturação dessa lei, a luta foi bastante árdua. Um fato que denota isso é que, entre o período da promulgação da Constituição (1988) até o ano de 1999, cinco propostas acerca dessa reivindicação foram apresentadas por representantes do Movimento Negro, mas apenas em 2003 alcançou-se a aprovação da lei (FANELLI, 2018).

Para garantir que a lei tivesse suas ações regulamentadas e postas em prática, algumas ações foram tomadas, dentre elas, a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Aqueles que compunham a secretaria possuíam o entendimento de que a educação acaba sendo uma ferramenta de reprodução das desigualdades sociais. Logo, defendiam que a institucionalização do acesso de grupos marginalizados e excluídos de seus direitos seria uma ação combatente à intolerância e à rejeição identitária, cultural e social, o que resultaria na promoção da equidade. Nota-se, portanto, a proximidade e o diálogo que a secretaria estabeleceria com os movimentos sociais, a sociedade civil e as demais esferas de poder, visando à construção de uma educação democrática e inclusiva (FANELLI, 2018).

Assim, destaca-se a importância da SECAD, sobretudo, por ser a responsável que iria engendrar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Étnico-Racial, enfatizando não só as pautas da população negra, mas incluindo, também, as questões da Educação Escolar Indígena e fomentando políticas públicas destinadas à formação

continuada de professores indígenas. Dessa maneira, é possível afirmar que a secretaria tinha como foco promover a equidade para os grupos tradicionais que eram negligenciados por uma educação escolar formal (FANELLI, 2018).

No âmbito da Educação Física Escolar, Corsino (2015) afirma que é preciso considerar a lei supracitada para continuar em busca de uma Educação Física antirracista. Pertinente a isso, propor aulas sobre o corpo e jogos e brincadeiras de caráter distinto é uma possibilidade de potencializar as relações raciais, assim como as de gênero, para uma Educação (Física) voltada às Relações Étnico-Raciais. Outrossim, é necessário também um embasamento teórico acerca das questões raciais que permita abordar o processo histórico pelo qual o racismo se instituiu na sociedade.

[...] a Educação Física pode ser uma importante disciplina para o ensino de história e cultura afro-brasileira e o tratamento das relações de gênero. De modo geral, vimos que há determinado entendimento e preocupação em abordar as relações raciais e de gênero na prática pedagógica. Considera-se que ainda há necessidade de aprofundamento sobre o tratamento das relações raciais e de gênero na Educação Física escolar, pois estas questões aparecem de forma superficial no relato dos/as professores/as pesquisados/as, fato que demonstra a necessidade de uma clareza maior sobre o papel da Educação Física enquanto componente curricular responsável por contemplar uma Educação para as Relações Raciais e uma Educação Coeducativa (CORSINO, 2015, p. 259).

A Lei 11.645/08 se originou, também, a partir de muita luta, resistência e mobilização do Movimento Indígena. Embasada nos mesmos pressupostos da Lei nº 10.639/03, a Lei nº 11.645/08, proposta pela ex-deputada Mariângela Duarte, inclui, além da história e cultura afro-brasileira, a história e a cultura indígena. Além disso, enfatiza, no parágrafo primeiro, a necessidade de se estudar a cultura negra e indígena como maneira de compreender o processo de formação da sociedade brasileira, sendo essa considerada uma das mudanças mais profundas do novo projeto de lei (FANELLI, 2018).

Segundo Fanelli (2018), na Lei nº 10.639/03, não havia menção de se estudar a história dos povos originários partindo de um contexto histórico antes do contato com os invasores portugueses. Dessa forma, a história dos povos indígenas volta-se muito mais para a contribuição que tivera na formação da nação do que para sua importância e presença em 11 mil anos de território brasileiro, bem como seu protagonismo no que tange à constituição da história do país. Assim, a justificativa para a criação e aprovação desse projeto de lei se fundamenta no aspecto generalista com que eram tratados os povos indígenas na lei anterior e no não tratamento desses povos como parte da formação e elemento de integração da cultura e do povo brasileiro.

No texto elaborado para justificar a necessidade de aprovar a lei em questão, a proponente destaca que os povos originários irão ser estudados, principalmente, a partir do aspecto cultural na formação da sociedade brasileira. Ademais, também é argumentado o fato de a prática cultural indígena estar ameaçada, pois não havia amparo e incentivo à preservação das crenças e costumes dos povos tradicionais. Contudo, nota-se que Fanelli (2018) considera esses argumentos questionáveis.

Na análise feita por Fanelli (2018) acerca do discurso contido no documento, questões que são problematizadas por professores indígenas, como as denúncias de racismo, exotismo, estranhamento e cerceamento histórico realizado pela escola e pelos materiais didáticos elaborados, não foram evidenciadas por Mariângela Duarte, o que a distancia das reflexões tecidas pelo Movimento Indígena sobre as representações feitas a respeito de seu povo nas escolas da sociedade. Dessa maneira, a autora tenta associar o exposto a uma questão importante, que se refere ao lugar de fala da proponente da lei: uma pessoa não indígena.

Assim, a perspectiva em que o discurso se apresenta não condiciona os fatores que levaram ao processo de miscigenação – o indígena, o negro e o branco europeu –, que se deu a partir de um processo de dominação violento, de embates e de lutas, diferentemente da suavidade com que é tratado no texto que visa à aprovação da lei. No projeto, apresenta-se uma lacuna quanto a conhecer a realidade dos povos indígenas do Brasil, uma vez que trata apenas dos aspectos culturais e despreza os problemas enfrentados por esses povos, como a questão da demarcação de terras.

Portanto, é possível concluir que, embora o projeto vise reivindicar o reconhecimento da cultura indígena e sua importância para se compreender o processo de construção da identidade do povo brasileiro, acaba distorcido e ressignificado, uma vez que não destaca de forma evidente a ideia de reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos e, conseqüentemente, combater o preconceito e os pensamentos reducionistas, o que estabelecerá uma relação de respeito entre os povos indígenas e os povos da sociedade que os cerca (FANELLI, 2018).

Quando encaminhado à Câmara dos Deputados, em abril de 2003, foi designada como relatora do projeto de lei a deputada do Partido dos Trabalhadores (PT) Fátima Bezerra. O documento foi apresentado em julho, contudo, com outro direcionamento que se distinguia do pensado por Mariângela Duarte. Fátima Bezerra inicia sua defesa pontuando o genocídio praticado contra os povos indígenas por mais de 500 anos. Além disso, enfatiza a relevância que a cultura indígena tem no cotidiano do povo brasileiro, destacando aspectos da culinária, da medicina popular, das danças e das canções e o uso da rede, todos oriundos da cultura

indígena, trazendo uma maior criticidade para o que Mariângela Duarte abordava (FANELLI, 2018).

Fátima Bezerra atribui à escola a responsabilidade no que se refere a contribuir para que continue a ser reproduzida a banalidade com que se trata o papel dos povos indígenas como precursores da sociedade brasileira, na medida em que reconhece a dívida histórica que o Brasil tem para com seus povos originários (FANELLI, 2018).

Assim, iniciaram-se as discussões na Câmara dos Deputados acerca da aprovação da lei e, após muito debate, apresentação de pontos e contrapontos e discordância de alguns, o projeto de lei foi aprovado por unanimidade. Dessa forma, o projeto passou pelas outras esferas políticas até chegar às mãos do presidente Lula que, em 10 de março de 2008, sancionou a lei sem vetos (FANELLI, 2018).

A norma sancionada traz implicações importantes para os povos negligenciados, uma vez que os coloca no centro das discussões educacionais como sujeitos que carregam saberes e conhecimentos e resulta na formação de uma identidade mais plural dos povos, protagonizando uma história de diversos autores e distanciando-se de um protagonismo unicamente europeu. Salienta-se ainda que repercute em bases democráticas mais sólidas (FANELLI, 2018).

Pereira *et al.* (2019) apontam que essa lei, assim como a Lei nº 10.639/03, visa desconstruir as verdades que se estabeleceram a partir de uma perspectiva colonizadora, reprodutora de uma ideologia ancorada no eurocentrismo, na heteronormatividade, na visão masculina e no caráter elitista e adultocêntrico, na medida em que busca atender à necessidade de construir uma educação mais igualitária com novas pedagogias que rompam com os princípios supracitados e que se fazem presentes no documentos oficiais e livros didáticos do cotidiano escolar.

Embora a Lei nº 11.645/08 tenha sido aprovada, ainda há muitos desafios e problemas para que ela seja, de fato, efetivada como política pública. Dentre os obstáculos, Pereira *et al.* (2019) citam a resistência dos professores, que, por sua vez, justificam que não conseguem enxergar relação entre a temática e os conteúdos abordados nas disciplinas, bem como que não se sentem preparados ou têm obrigatoriedade de tratá-los em sala de aula. Atrelado a isso, os autores pontuam que:

Esse entendimento pode ter sido fomentado por ocasião dos seus cursos de formação profissional ou nas escolas onde lecionam ou lecionaram. Ou seja, os cursos de complementação pedagógica (nos casos de professores com nível de escolaridade superior) ou os cursos de formação de professores (equivalentes ao segundo grau) não

dedicam qualquer ênfase ou, melhor ainda, desconhecem a especificidade da questão étnica brasileira (PEREIRA *et al.*, 2019, p. 413).

Assim, Pereira *et al.* (2019) destacam que a EF deve assumir um posicionamento de corresponsabilidade dentro da escola frente ao desafio de construir outros caminhos para o ensino, considerando as demandas sociais que surgem. Por fim, é válido ressaltar a importância do currículo nesse processo, pois é um instrumento pedagógico que pode elencar o diálogo entre os demais conteúdos e a etnicidade de maneira interdisciplinar e multidisciplinar.

Em síntese, neste capítulo introduzimos a temática que será discutida no próximo capítulo e enunciamos as principais relações sociais e legais que permeiam a Educação Indígena no Brasil, retomando-a por meio das questões históricas das lutas do Movimento Indígena. A partir de então, tendo como questão central a Educação Física Escolar e seu diálogo com as relações indígenas, apresentaremos, no próximo capítulo, um estado da questão a respeito das práticas corporais indígenas e da EFE.

4 DECOLONIALIDADE E PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A fim de investigar os entrelaçamentos da Educação Física Escolar com as práticas corporais indígenas, este capítulo possui como intenção realizar o mapeamento, organização e discussão a respeito da produção de conhecimento da temática em periódicos. Para isso, utilizou-se, no itinerário do capítulo, o estado da questão com o propósito de colaborar com o debate científico sobre a Educação Física e as relações étnico-raciais indígenas e fomentar a base teórica da dissertação.

Não é novidade que a EFE passou por embates para seu acesso concreto, sistematizado e obrigatório na educação básica. Desde as primeiras versões da Lei de Diretrizes e Bases, a EFE surgia em seus currículos, porém como instrumento de controle do Estado Liberal, no início e metade do século XX, a fim de preparar os trabalhadores fisicamente para o serviço já não agrário, mas comercial e industrial (CASTELLANI FILHO, 1991). A última versão da lei trouxe a legitimação legal da área no ambiente escolar, mas trouxe, também, alguns questionamentos para os professores e professoras que durante o movimento renovador começaram a pensar sobre o que e como ensinar, como avaliar e como organizar os currículos da área (BETTI, 1991; FREIRE, 1992; KUNZ, 2003; SOARES *et al.*, 1992).

A EFE é a área que pedagogicamente lida com o corpo em diversas abordagens de ensino e tendências curriculares que interpretam e expressam diferentes formas de compreender o ser humano e sua relação com a sociedade. Os currículos são pensados para garantir processos organizacionais, de eficiência social e controle, formando identidades e regularizando as ações dos sujeitos (NUNES; RÚBIO, 2008). A partir dos anos 1960, teorias críticas do currículo começaram a ganhar espaço, pois foi um período de agitação em inúmeros espaços, como a independência de colônias europeias, protestos estudantis na França, protestos contra a guerra do Vietnã e lutas contra a ditadura na América Latina (SILVA, 2019).

A pedagogia crítica tem como projeto analisar os conteúdos a partir da visão dos trabalhadores, alinhada principalmente a autores que buscavam embasamento nas teorias marxistas, as quais viam que a sociedade influencia diretamente a escola e vice-versa, estando no papel dos(as) trabalhadores(as) da educação proporcionar a democratização de todos os saberes aos(as) alunos(as) (NÓBREGA, 2019). Logo, a EFE viu-se frente a frente com as teorias críticas durante o processo de redemocratização brasileira e de fortalecimento da área com as Ciências Humanas, encaminhando estudos embasados em autores como Althusser, Bourdieu, Apple, Giroux, Freire, Libâneo e Saviani, manifestados na área com as abordagens

denominadas crítico-emancipatória e crítico-superadora (NÓBREGA, 2019; NUNES; RÚBIO, 2008).

Nas teorias fundamentadas em pensamentos críticos, as políticas de educação não se separam das políticas sociais e a escolarização é orientada por meio do currículo, que está diretamente associado com o poder, pois, ao escolher determinados conteúdos do currículo, privilegiamos um tema em detrimento de outro saber (NUNES; RÚBIO, 2008). Por muito tempo, o processo colonial gerou nos currículos o apagamento de temas e abordagens que representassem coletivos marginalizados, por isso, concordamos com Sanches Neto e Venâncio (2020, p. 29) ao afirmarem que “os currículos e as práticas pedagógicas de professoras⁷ de educação física precisam ser antirracistas, bem como coadunar-se à equidade para fortalecer o esforço coletivo por justiça social”.

Ao falarmos em colonização, não nos referimos apenas ao processo de invasão territorial que ocorreu com a expansão dos países europeus, mas à dominação e expansão de riquezas desses países, mediante exploração de recursos naturais e comercialização de mercadorias e pessoas escravizadas, gerando conquistas políticas, sociais e econômicas. A colonialidade ultrapassou esses limites, sendo um sistema que funcionou, pois afetou principalmente a cultura das comunidades usurpadas (MOMETTI; CUNHA; REIS, 2022).

Na medida em que esse movimento afetou instâncias estruturais, nos últimos anos, com a força, principalmente, de movimentos sociais, entidades legais e coletivos, um movimento de oposição à colonialidade ganhou força, a decolonialidade. É um pensamento pós-moderno que questiona as estruturas sociais de dominação de grupos de poder, que promovem um “etnocentrismo mercantilizado” na educação brasileira direcionado para uma cultura do colonizador, mantendo desigualdades e ocultando multiplicidades de diferenças (MOMETTI; CUNHA; REIS, 2022; NÓBREGA, 2019).

A EF teve forte influência europeia no Brasil desde a sua constituição com os métodos ginásticos e, posteriormente, com sua abrangência para os esportes na década de 1960 com sua legitimação no campo até os dias atuais. Por muito tempo, o currículo desconsiderou a existência da luta por justiça social em sua estrutura, além de impelir apagamento e discriminações a indígenas, negros(as), pessoas da comunidade LGBTQIAP+, mulheres, pessoas com deficiências, dentre outros (NÓBREGA, 2019). A reconstrução da EFE expressa as reflexões e os desafios a respeito da necessidade de ressignificar a prática pedagógica na

⁷ O uso da letra “ã” pelos autores corresponde em seu texto à inclusão da linguagem não-binária. Com isso, mantivemos a palavra conforme está no texto a fim de compreender a pluralidade e inclusão da linguagem a determinados grupos.

concepção de uma educação anti-injustiças sociais, ou seja, “precisamos combater o que está engendrado nas práticas machistas, homofóbicas, racistas, xenófobas e outras ações discriminatórias difusas que fazem parte do contexto social de barbárie” (SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2020, p. 33).

Isso é um desafio atual da EFE, delinear um projeto que lide com a formação cidadã de forma educativa que promova as representações culturais, mesmo que desprovidas de poder, assumindo a diversidade curricular e o interculturalismo. Por isso, ao entender que os povos originários possuem maneiras diferentes de transmitir o seu conhecimento, vemos as expressões corporais por meio das práticas corporais como uma forma de constituição de suas identidades (NÓBREGA, 2019; SILVEIRA, 2010). Logo, a finalidade de realizar um estado da questão impõe responder ao seguinte questionamento: o que existe produzido no campo acadêmico sobre Educação Física Escolar e sua relação com as práticas corporais indígenas?

Conforme Ferreira e Therrien (2021), Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) e Menezes, Nóbrega-Therrien e Luz (2018), o estado da questão visa balizar e descrever o objeto específico investigado pelos(as) pesquisadores(as), estabelecendo categorias centrais de abordagem. A metodologia contribui para a construção de um texto criterioso que ultrapassa apenas um levantamento bibliográfico e permite situar como a natureza do estudo está à disposição na contemporaneidade, cooperando com o desenvolvimento do tema em estudos futuros.

Apesar de não ser um levantamento bibliográfico, o estado da questão inicia-se com um levantamento de obras que precisam estar diretamente articuladas com o tema da pesquisa. Para Evêncio e Borges (2021), ele está para além da definição do objeto de estudo, permeia a pesquisa toda, garantindo mais objetividade e solidez e conduzindo os resultados. Um dos diferenciais em relação ao levantamento, de acordo com Menezes, Nóbrega-Therrien e Luz (2018), está na análise dos materiais, pois exige um espectro questionador e crítico com o intuito de apontar e delimitar as questões centrais tangíveis.

Usando como exemplo a metáfora da costura artesanal que ocorre no estado da questão utilizada por Menezes, Nóbrega-Therrien e Luz (2018), o primeiro movimento de amarra dos tecidos ocorre com a escolha das bases onde serão realizadas as buscas; à vista disso, para a realização do levantamento, definimos primeiramente periódicos estratificados segundo o novo *WebQualis* da CAPES do quadriênio (2017-2020) na área 21, na qual está situada a Educação Física, entre A1 e B2, estabelecendo, segundo Betti, Ferraz e Dantas (2011) e Maldonado *et al.* (2018), periódicos nacionais que possuem relevância na produção em EFE e no debate com as Ciências Humanas no Brasil com publicação *on-line*. Válido ressaltar que o

estado da questão não é realizado somente com periódicos, mas teses e dissertações também, entretanto, para o transcorrer deste estudo, utilizamos somente o afunilamento em periódicos.

Logo, a partir desses critérios elencados, foram escolhidas as seguintes revistas: 1. *Caderno de Formação RBCE*; 2. *Movimento*; 3. *Motriz*; 4. *Revista da Educação Física/Journal of Physical Education*; 5. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)*; 6. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*; 7. *Motrivivência*; 8. *Pensar a Prática*; 9. *Conexões*; 10. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM)*; e 11. *Motricidade*. A sondagem dos artigos aconteceu no período de fevereiro e março, estabelecendo um recorte temporal do período de 2009 a 2022, pensando na promulgação da Lei nº 11.645/08 no ano anterior (2008).

O segundo movimento da costura para o refinamento do tecido foram os filtros de descritores, variando-os, conforme Ferreira e Therrien (2021), com cognatos e caracteres *booleanos*, usando as seguintes palavras: práticas corporais indígenas, índio, indígena, decolonialidade, Educação Física Escolar *and* Educação Indígena, Educação Física Escolar *and* práticas corporais indígenas, Educação Física Escolar *and* indígena e Educação Física Escolar *and* índio.

Foram usados como critérios de exclusão artigos anteriores ao ano de 2009, trabalhos que não se aproximavam do objeto de problemática do estudo de Educação Física Escolar e práticas corporais indígenas, além de artigos de revisão de literatura, estado da arte, ensaios, resenhas, carta ao editor, editoriais, traduções de artigos e trabalhos realizados fora do país. Por meio desses descritores foram encontrados dois artigos (Quadro 2). Durante as pesquisas com os descritores, outros artigos foram encontrados, entretanto, muitos dos artigos não possuíam relação com a EFE e foram retirados seguindo os critérios de exclusão. Apontamos os esboços de interpretação dos artigos no quadro a seguir e realizamos o cotejamento dos trabalhos com as aproximações com o estudo.

Quadro 2 – Mapeamento do estado da questão sobre a temática Práticas Corporais Indígenas nas aulas de Educação Física

Ano	Autores	Título	Objetivo geral	Síntese geral
2020	Pomin e Café.	Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Física para além da capoeira.	Promover a presença da Educação Física nas discussões sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais.	A partir da visão da luta antirracista e da decolonialidade, os autores, cientes dos obstáculos e desafios da implementação das leis 11.645/08 e 10.639/03 no componente curricular da Educação Física, observaram nas aulas do Ensino Fundamental na região de Curitiba a implementação de práticas corporais étnico-raciais.
2022	Jesus e Rodrigues.	Educação Física na escola indígena dos Borari da terra indígena Maró.	Compreender o desenvolvimento do componente curricular Educação Física em uma escola indígena do município de Santarém-PA.	O trabalho é um recorte de uma dissertação com o intuito de apresentar como a Educação Física tem ocorrido em uma comunidade na terra indígena Maró. Com isso, os autores apontaram que as práticas corporais de origens étnicas indígenas e do cotidiano da própria comunidade Borari emergem nas aulas de Educação Física, porém ainda carentes de uma organização e sistematização plena devido às dificuldades dos professores e suas raras experiências.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dois estudos possuem autorias e localidades diferentes, um na região do Pará e outro na região de Curitiba, respectivamente, Região Norte e Sul. Os estudos dialogam com a EFE e as práticas pedagógicas dos professores e professoras da área, entretanto usam como base elementos diferentes. Pomin e Café (2020) utilizam a base legal de Curitiba, do ano de 2016, para apresentar as aproximações da Educação Física com os elementos étnico-raciais. Para isso, os autores abordaram quem está diretamente vinculado ao processo de sistematização desse conhecimento na escola, os(as) professores(as). Apesar disso, os autores levaram em consideração um elemento cultural em específico durante a investigação, a capoeira, que atualmente é uma das dinâmicas de fortalecimento da negritude que mais tem ganhado espaço nas aulas.

A pesquisa foi realizada com 52 professores(as), e todos responderam a um questionário virtual com perguntas referentes às aproximações com as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no espaço escolar e em suas aulas. Do montante, onze professores(as) responderam que não realizavam aulas que incluíssem as práticas corporais indígenas. Conforme o título do artigo “Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Física para além da capoeira”, foi evidenciado que boa parte dos docentes não apresentava somente a capoeira, mas jogos e

brincadeiras, danças e lutas das comunidades indígenas, assim como conteúdos associados à comunidade negra.

Jesus e Rodrigues (2022) não usam a base curricular do estado do Pará e não investigam a prática dos professores e professoras da região, porém investigam a atuação de dois professores em uma escola indígena na Terra Indígena Maró das etnias indígenas Borari e Arapiun. Apesar de ressaltar a Lei 11.645/08, não especificam diretamente o papel da EFE nas ações afrodiaspóricas e étnicas, entendem que as práticas corporais perpassam a cultura corporal dos indivíduos. Não há um aprofundamento relativo aos encaminhamentos com a lei, pois o lócus da pesquisa ocorre em uma escola de modalidade indígena, na qual o próprio RCNEI (BRASIL, 1998) e a LDB (BRASIL, 1996) subsidiam as disciplinas que compõem a base comum nas escolas.

É evidente que as atividades dessa disciplina incluem a prática de jogos, brincadeiras e esportes. Mas, junto com a capacidade de organizar atividades assim, o professor precisa estar imbuído, fundamentalmente, do sentido da atividade de pesquisador da área da cultura corporal de movimento: a de seu próprio povo, a de outros povos indígenas e a da sociedade envolvente (BRASIL, 1998, p. 366).

A escola da etnia Borari, local da pesquisa dos autores, possuía dois professores que ministravam a disciplina de Educação Física que foram formados em cursos de licenciatura intercultural indígena. Os cursos de licenciatura indígena intercultural possuem como marco a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e correspondem à formação de professores e professoras indígenas no Brasil em mais de 23 universidades estaduais e federais do país. Conforme Sanchez e Leal (2021), a educação intercultural é um programa cultural e social que detém o compromisso de promover cenários à superação de estruturas de dominação colonial que impediram e impedem a emancipação e a prática dos direitos coletivos dos povos indígenas, sob a busca da própria autonomia educacional. Logo, o Ensino Superior intercultural manifesta-se como estratégia para propiciar a participação democrática das comunidades étnicas indígenas e combater as diferentes expressões de discriminação e exclusão vivenciadas não apenas no âmbito universitário, mas nos variados campos de ação nos quais têm pouca representação política e intelectual.

Contudo, apesar da formação em nível superior, nenhum dos dois teve formação específica em Educação Física, e sim em Geografia, Linguagens e Artes, mas pertenciam ao território indígena. Isso demonstra algumas problemáticas, principalmente pela ausência de compreensões do desenvolvimento da área ocorrendo em algumas situações em que os professores “não definiam anteriormente os conteúdos e metodologias de ensino que seriam

realizados nas aulas, as quais também poderiam tão somente atender às vontades e aspirações dos alunos” (JESUS; RODRIGUES, 2022, p. 17). Contudo, mesmo com essas questões, os docentes reproduziam práticas corporais do seu próprio cotidiano, ou atividades que vivenciaram durante sua trajetória escolar e de práticas hegemônicas no espectro cultural brasileiro.

“Geralmente os professores organizavam jogos e brincadeiras populares, algumas modalidades tradicionais e o futebol, que consistia na principal modalidade esportiva praticada tanto nos momentos de lazer quanto nas aulas de Educação Física” (JESUS; RODRIGUES, 2022, p. 11). Algumas dessas atividades eram brincadeiras de roda, cabo de guerra humano, queimada, pular corda, bandeirinha, arco e flecha, cantos e movimentos de danças tradicionais, peconha, arremesso de lanças, subida na bacabeira, corrida com tora, canoagem e corridas de velocidade.

Dentre as atividades propostas nas aulas, eram desenvolvidas práticas corriqueiras do cotidiano da etnia indígena que não estavam associadas aos conteúdos que os indígenas buscavam sistematizar, ou seja, aqueles pertinentes à Educação Física. Porém, eram ações corporais ligadas à sobrevivência territorial dos indígenas, assim, alinhadas ao próprio RCNEI (BRASIL, 1998), o qual expõe a necessidade de a organização dos conhecimentos propostos para a Educação Indígena fazer parte de saberes originários de sua própria etnia. O currículo não se limita apenas às escolhas de conteúdos e à organização curricular, conforme ocorre nos estudos que envolvem as discussões curriculares na área da EFE, porque os sujeitos não experimentam na escola somente saberes ligados aos conteúdos, mas saberes relacionais com toda a escola, a partir da constituição de sua própria subjetividade e alteridade, elementos que devem estar imbricados no currículo escolar (MACEDO, 2011). É preciso compreender que as questões subjetivas da formação de identidades também estão inseridas em tais decisões, ao se construir um currículo escolar (SOUZA, 2015).

Assim, as aulas de Educação Física assumem uma proposta intercultural, voltada principalmente para fortalecer a identidade cultural dos indígenas por meio de sua formação social (JESUS; RODRIGUES, 2022). As discussões quanto ao tema educativo das relações interculturais surgiram na Europa no período pós-guerra, com o intuito de reflexão e intervenção no problema de inserção dos imigrantes. O discurso sobre a interculturalidade passou a ocupar um lugar maior nos debates sobre educação em muitos países a partir da década de 1970, pois os países ditos desenvolvidos começaram a preocupar-se com a diversidade étnica e cultural da população (ANASTÁCIO NETO, 2007).

A educação intercultural no Brasil avançou nas últimas décadas devido a marcos teóricos legais, especialmente no que se refere às populações indígenas, com o RCNEI (BRASIL, 1998) como um exemplo dessa política. A interculturalidade na educação afetou diretamente as relações curriculares, tanto no que estava explícito quanto oculto, e as inter-relações dos diferentes sujeitos que fazem parte do processo educativo. Assim, a educação intercultural tem sua intencionalidade do elo de diferentes grupos socioculturais, trocas e interações mútuas, bem como seu reconhecimento e valorização (ANASTÁCIO NETO, 2007).

Apesar de isso ser pauta de discussões desde os anos 1970, o que podemos observar é que ainda há uma prevalência no espaço escolar do alinhamento a práticas coloniais, patriarcais e liberais, pois, desde as medidas de integração do país ao caminho do liberalismo e sua nova ascensão na gestão do ex-presidente Temer, a educação e os grupos e movimentos sociais têm sofrido retaliações e desvalorizações.

Corroborando Grando (2004), as práticas corporais tradicionais da EFE impelem a eliminação e o apagamento de práticas corporais indígenas. Os conteúdos advindos de outros países impregnaram os currículos escolares, principalmente no que diz respeito à EF e suas práticas, nutrindo o movimento de periferia de práticas tradicionais nacionais. As práticas corporais dos povos indígenas, quando são utilizadas na composição dos currículos da EFE, contribuem para construir uma proposta de Educação Física Intercultural (KEMPE, 2015).

[...] uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008a, p. 52).

Essa denúncia é realizada também no trabalho de Pomin e Café (2020). Os autores ressaltam a dificuldade de aceitação daquilo que não faz parte do ideal dominante do branco colonizador, desvalorizando movimentos culturais diversificados, valorizando e naturalizando elementos da vida social e os códigos culturais de dominação. Com isso, a fase escolar é importante, uma vez que os(as) estudantes convivem durante boa parte de suas vidas nesse espaço, compartilhando, produzindo e ressignificando novas experiências. A escola é um local fundamental para que ocorra um diálogo sobre grupos étnicos e raciais que são oprimidos, sobretudo para que haja reflexão sobre as causas e efeitos do apagamento da identidade indígena nas escolas e na sociedade, fortalecendo uma prática escolar movida pelo processo de interculturalidade, porque todas as ações que ocorrem no ambiente escolar contribuem,

positivamente e negativamente, para a formação dos indivíduos (SOUZA, 2015; TENÓRIO; SILVA, 2014).

É a partir das experimentações que os alunos e alunas vivenciam o mundo, analisando e investigando as possibilidades de interagir com o outro e com o ambiente, em virtude de nessa relação estarem presentes os signos sociais e culturais apreendidos nela e na experiência familiar e comunitária. Ao estudarem a relação da semiótica com a EFE, Betti, Silva e Gomes da Silva (2013) destacam que compreender os signos, em suas mais diversas formas, possibilita realizar o processo de superação das dicotomias presentes em diversos aspectos da disciplina, como as práticas populares regionais e as práticas hegemônicas. “[...] sentir, agir e pensar a Educação Física pela Semiótica significa abrir possibilidades de diálogo para áreas que tradicionalmente estavam separadas” (BETTI; SILVA; GOMES DA SILVA, 2013, p. 103).

Os esportes tradicionais, conhecidos na comunidade como “quarteto fantástico” – futebol, vôlei, handebol e basquetebol –, abrangem boa parte do projeto anual das aulas de EF, atribuindo a hegemonia na prática de ensino, que, para Neira (2008), é uma injustiça curricular, pois outras dinâmicas culturais perdem espaço na escola, com a ausência de ousadias no currículo para apreender a diversidade de vivências que compõem a sociedade para além da cultura dominante. Para o mesmo autor (2018a), a partir do momento que os(as) docentes assumem uma postura de alinhamento às pedagogias críticas, os conteúdos de suas aulas deveriam deixar de estar desconexos à vida social, pois é necessário que as temáticas que compõem o currículo sejam, também, decididas pela comunidade escolar – alunos(as), pais, professores(as), que irão problematizar as manifestações culturais corporais a partir dos conhecimentos disponíveis.

É válido ressaltar que, ao levantarmos a crítica à hegemonia dos esportes, não estamos descartando sua importância e historicidade como conteúdo da EF, pois entendemos que, como elemento da cultura corporal, o esporte deve ser tratado pedagogicamente no contexto escolar. No entanto, faz-se necessário que seja desenvolvido de forma crítica, mostrando sentido e significado dos valores que preconiza, além das normas que o regulamentam no contexto sócio-histórico. Isso não é descartar ou desconsiderar sua presença ou o ensino de elementos táticos e técnicos, no entanto, não os coloca como exclusivos na aprendizagem (SOARES *et al.*, 1992). Para isso, pensar em uma Educação Física crítica e cultural é, segundo Neira (2018b) e Nóbrega (2019), um caminho possível para enfrentar as desigualdades e confrontar as injustiças sociais na escola.

Mais recentemente, a área incorporou as análises de outros campos teóricos. Referenciada nos estudos culturais (EC) e no multiculturalismo crítico (MC), uma proposta vem sendo experimentada em todos os segmentos da Educação Básica. Procurando colocar em ação uma política da diferença por meio do reconhecimento da cultura corporal dos vários grupos que coabitam a sociedade, ela prioriza procedimentos democráticos para a definição dos temas e atividades de ensino, além de valorizar experiências de reflexão crítica sobre a ocorrência social das práticas corporais, aprofundando e ampliando os conhecimentos dos alunos mediante o confronto com outras representações e manifestações (NEIRA, 2018b, p. 9).

Para Bourdieu e Passeron (1970), a cultura funciona como uma reprodução ao apresentar o conceito de “capital cultural”, logo, os autores deduzem que o espaço escolar é fruto da dominação das classes dominantes, que fortalecem cada vez mais a sociedade capitalista por meio de algumas práticas de reprodução cultural. Assim, todo conteúdo que é escolhido ou não para compor o currículo sofre de uma decisão guiada por uma ideologia, e esse empenho da dominação transforma-se em uma hegemonia cultural, naturalizando-se determinados conteúdos em detrimento de outros (APPLE, 1982).

Ao aproximar a EFE do currículo multicultural, pretende-se romper fronteiras, entrelaçar manifestações dispersas e articular a análise e o compartilhamento dos seus significados. Parte-se do princípio de que, se a escola é um ambiente fundamental para a ampliação da cultura corporal, cidadãos podem identificar e questionar as relações de poder que impedem o reconhecimento de diferenças (NEIRA, 2018a). Silva (2019) e Candau (2008a) veem o multiculturalismo como uma solução do problema com que grupos étnicos e raciais, grupos sociais e movimentos sociais que são excluídos e discriminados lidam com relação à cultura dominante dos países, representando um forte instrumento de luta política.

Assim, o desafio da EFE e da educação básica é desenvolver a cultura, especialmente a cultura negra e indígena, nessa relação de disputas de poder entre os grupos. É importante que ocorram representações mediante amplos conceitos e categorias (classe, etnia, raça, idade, gênero, gostos e preferências diversas, religião, profissão, entre outros) (NÓBREGA, 2019). Mesmo com a Lei nº 11.645/08 tendo sua promulgação há mais de quinze anos, o que encontramos foram somente dois trabalhos em periódicos que assumem uma vertente alinhada às Ciências Humanas e à EFE, demonstrando que ainda há uma carência em mobilizar estudos e relatos de experiência a respeito da temática étnico-racial indígena e suas práticas corporais em revistas consideradas relevantes para a área pedagógica. Ainda assim, entendemos que, se o estudo explorasse bases de dissertações e teses ou periódicos com outros valores de *Qualis*, poderíamos obter diferentes constatações sobre a produção da temática.

Concordamos com Nóbrega (2019) que o trabalho docente está sendo precarizado e que existem lacunas e dificuldades na formação que atrapalham a compreensão e o desenvolvimento da cultura enquanto eixo central das práticas escolares, acima de tudo a cultura, nesse caso, indígena. Apesar de as teorias curriculares alcançarem as escolas, muitos professores e professoras não têm tempo para conhecê-las, e por consequência não há experiência e nem apropriação, vendo-se em um momento de anulação e insegurança docente em seu próprio trabalho.

À vista disso, a EFE deve exercer a função de promotora de conjunturas para visibilidade das diversas culturas, gerando o confronto de estereótipos racistas, segregatórios e brancocêntricos, fomentando a problematização dessas questões a fim de superar os ideais limitantes do pleno exercício da cidadania dos(as) estudantes (POMIN; CAFÉ, 2020). As danças, os jogos e brincadeiras, rituais e lutas indígenas constituem um amplo repertório da cultura corporal a ser sistematizado e contextualizado no espaço escolar, estabelecendo um contato com um universo de significados e valores desconhecidos em meio às sociedades capitalistas (TENÓRIO; SILVA, 2014).

Em congruência com Tenório e Silva (2014), a cultura corporal indígena contribui para que os(as) alunos(as) não indígenas acessem esse conhecimento, fortalecendo sua percepção dos povos originários a partir das particularidades de sua cultura. É preciso, em sintonia com os(as) alunos(as), refletir sobre o porquê de determinadas práticas culturais indígenas, como jogos, lutas, brincadeiras e danças, terem sido abandonadas, assim a EFE poderá organizar os conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas brasileiras dentro da cultura corporal, estimulando os valores de interseccionalidade (PEREIRA, 2006).

Podemos considerar os princípios básicos da Cultura Corporal de Movimento no ponto de vista da interculturalidade, dado que as manifestações culturais não devem e não podem ser construídas traçadas nos privilégios de um grupo social sobre outro. Ao vivenciarem as práticas dos povos originários e conhecerem a forma como vivem, os não indígenas podem reconstruir os sentidos existentes sobre essa população (TENÓRIO; SILVA, 2014).

Porém, compreendemos que as raízes do reconhecimento das práticas corporais versam sua intrínseca transformação em esporte, assim como podemos observar com a capoeira, que foi assentida como esporte nacional, ou, atualmente, o fenômeno dos jogos eletrônicos, que tiveram sua legitimidade como esporte questionada pela ex-ministra do Esporte, Ana Moser⁸. Inúmeros jogos e brincadeiras, danças e lutas indígenas passaram pelo fenômeno de

⁸ Ana Beatriz Moser exerceu o cargo como Ministra do Esporte de janeiro a setembro de 2023.

esportivização, perpetrada principalmente por ideais capitalistas de competitividade e busca por lucro.

Vimos, durante a construção do capítulo, que nos periódicos estabelecidos como relevantes à área educacional da Educação Física há poucas produções sobre experiências que mobilizem a apreensão da Lei nº 11.645 por meio da EFE. Além disso, apresentamos as relações que emergem nas práticas corporais por meio de jogos e brincadeiras, danças, lutas e da dinâmica de esportivização de suas práticas. O próximo capítulo apresentará a organização, aproximações e atravessamento das comunidades indígenas no lócus desta pesquisa.

5 HISTORICIDADE E ANCESTRALIDADE INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE CAUCAIA

A chegada de Portugal ao Brasil deu-se pela tomada e avanço pelo litoral nordestino. A extensão até o sertão do Nordeste ocorreu, principalmente, com os boiadeiros e missionários. As terras onde hoje estabelecemos o Ceará eram densamente ocupadas por indígenas; segundo Silva (2005), eram cerca de 75 agrupamentos nos sertões e nas serras. Contudo, devido à ausência e ao extravio de documentos e registros legais, as nomenclaturas das etnias não foram especificadas e usou-se a denominação *Tapuia* para representá-los (STUDART FILHO, 1965).

O contato direto dos indígenas com o exército de navegadores e de religiosos expandiu-se a partir da metade dos anos 1500, com a dinâmica de chegada dos jesuítas e da constituição de aldeamentos. As aldeias eram espaços criados artificialmente com a aglutinação de indígenas de inúmeras etnias, militares e missionários. Os indígenas vinham do sertão para o litoral, onde estava situada a maioria das aldeias, de forma coercitiva pelos colonos e missionários ou por meio de negociações e convencimentos de sua ida, ingressando em locais que buscavam catequizá-los, torná-los mão de obra e força militar para confrontar outros indígenas que não aceitavam a ida às aldeias (SILVA, 2005). Entretanto, mesmo que a intenção de trazê-los às aldeias fosse um objetivo coletivo, a Coroa e os jesuítas possuíam interesses diferentes com os indígenas, a primeira de escravizá-los e os segundos de evangelizá-los na religião cristã.

Dentro dos aldeamentos era administrada a vida dos índios, sua espiritualidade e o trabalho. Havia tutores jesuítas nas aldeias para a doutrinação dos povos originários com o intuito de prepará-los para a convivência com os colonos, justificando essas ações na incapacidade dos nativos em se organizar. Com isso, os jesuítas realizavam orações e catequeses, prestavam assistência aos enfermos e agiam no controle dos indígenas (SILVA, 2005). A vida dos aldeados passou a fluir sob condições de intensa disciplina, conduzida em uma lógica de organização social diferente da sua anterior, passando a fazer parte da categoria de servos do rei de Portugal e de cristãos (SILVA, 2005).

O desempenho religioso era controlado pelos padres da Companhia, pois as famílias indígenas possuíam seus locais demarcados nas missas que ocorriam aos domingos, uma forma de analisar, repreender e castigar os faltosos; havia um cuidado com os mais avessos, insistindo em sua prática de conversão (SILVA, 2005). A estratégia de constituição dos aldeamentos representou o êxito dos padres jesuítas junto aos indígenas nordestinos. Os padres da Companhia de Jesus idealizaram e conseguiram constituir uma grande evangelização ao

cristianismo no país, provocando o genocídio étnico, cultural, linguístico e físico dos indígenas, colaborando com os colonos na dominação e pacificação dos índios (PEREIRA, 2021; SILVA, 2005).

Pela força do Marquês de Pombal, no século XVIII, secretário de Estado do Reino, as aldeias indígenas foram elevadas a vilas e os padres da Companhia de Jesus foram expulsos do país, com o objetivo de promover e restabelecer a integridade da Coroa portuguesa sobre o território brasileiro (LIMA; COSTA; COELHO, 2020). “Seu objetivo era a supressão do poder temporal dos jesuítas e demais religiosos sobre a vida dos índios e a emancipação e a integração destes à sociedade colonial” (SILVA, 2005, p. 84).

A reforma pombalina ocorreu principalmente devido à ordem jesuíta assumir a função educacional por quase dois séculos, fazendo com que a igreja católica utilizasse esse meio para conter o avanço da Reforma Protestante, sendo a educação o instrumento principal da Contrarreforma, doutrinando pelo ensino homens brancos e indígenas, contudo, com o parecer da reforma, a educação tornou-se responsabilidade da Coroa portuguesa (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006).

Após o período missionário de aldeias na capitania Siará Grande, em 1759 os aldeamentos foram transformados em vilas de índios. A ordem régia foi promulgada em 1758 e retirou a administração dos jesuítas e tomou os bens da Companhia (SILVA, 2005). Na leitura do documento, é possível observar que a elevação ao *status* de vila denotou transformações, como a escolha de um novo protetor, a nomeação de um novo padre, a criação de cargo para diretor (em que eram todos sargentos) e uma marca específica para o gado das vilas (SILVA, 2005).

O ano de 1759 foi um importante ano no processo de criação das vilas. Vila Viçosa Real foi criada em 7 de julho, Vila nova de Soure em 15 de outubro e Vila nova de Arronches em 25 do mesmo mês. Vila nova de Mecejana foi criada em 01 de janeiro de 1760 e a Vila de Montemor, o novo da América somente quatro anos depois, em 14 de abril de 1764 (STUDART, 2001[1896] *apud* SILVA, 2005, p. 86).

Apesar da expulsão dos jesuítas, o processo de evangelização continuou nas vilas; conforme Menezes (2009), na nova Vila de Soure as missões foram influenciadas pela devoção a Maria. O autor, sacerdote da Igreja Católica, ilustra de forma jocosa e espirituosa os caminhos que levaram à catequização dos indígenas na vila, posicionando-os como nativos de sua própria terra ou bichos, pois não possuíam o sacramento cristão do batismo. Durante a transição de aldeamento para vila, constavam na Aldeia de Caucaia 600 indígenas registrados.

Esta terra cearense, em particular o torrão sourense foi desbravado e colonizado por portugueses que vieram à nossa terra colaborar com a epopeia evangelizadora, levando a fé e a devoção aos povos que iam sendo conquistados. [...] Desde o começo, o pequeno número de missionários que ganhou oportunidade de chegar ao Ceará com a finalidade de catequizar, teve a preocupação de usar os índios como presa fácil [...] (MENEZES, 2009, p. 17).

Atravessado por essas transformações, o município de Caucaia teve sua constituição territorial e histórica ancorada nas relações indígenas e missionárias. O local era habitado principalmente por Potiguaras, que, de acordo com Studart Filho (1965), pertenciam à família linguística Tupi, uma subdivisão da etnia Tupinambá. Caucaia foi um dos primeiros locais de povoamento no Ceará, e os jesuítas e os povos originários eram os principais responsáveis pela estruturação do espaço entre os séculos XVI e XVII. Coelho (2017) e Menezes (2009) ressaltam que o marco do aldeamento na região foi eternizado na construção da igreja matriz de Nossa Senhora dos Prazeres.

O território indígena passou por inúmeras nomenclaturas, como Aldeia de Caucaia, Aldeia de Nossa Senhora dos Prazeres de Caucaia, Vila Nova de Soure, Soure e Caucaia. No ano de 1759, no dia 5 de fevereiro, o aldeamento de Caucaia foi elevado à categoria de freguesia, a Freguesia de Nossa Senhora dos Prazeres da Villa Real de Soure, nome da atual padroeira do município (MENEZES, 2009), mas, em outubro do mesmo ano, a freguesia tornou-se Vila Nova de Soure, com base na reforma supracitada. A data de 15 de outubro de 1759 ficou registrada como a fundação do município de Caucaia, que passou por restaurações e transformações da sua condição de vila. Em 1903 teve a restauração do seu nome para Soure e, 35 anos depois, no ano de 1938, o município recebeu posição de cidade, mas foi somente cinco anos depois que Soure retornou à denominação indígena que dava nome à antiga aldeia, Caucaia (COELHO, 2017).

No Ceará e em Caucaia, durante os séculos XIX e XX, pairaram relatos do desaparecimento dos indígenas que habitavam o estado. No ano de 1863, José Bento da Cunha Figueiredo Júnior, presidente da província do Ceará, declarou, por meio de um relatório, que no Ceará já não existiriam mais indígenas Tabajaras, Cariris e Potiguaras (SOUZA, 2019). Segundo trecho do decreto, uma parte dos indígenas “foi destruída, outra emigrou e o resto constituiu os aldeamentos da Serra da Ibiapaba [...] hoje misturados na massa geral da população” (FIGUEIREDO JÚNIOR, 1863, p. 19). Desaparecer com a população indígena oportunizou o avanço sobre seus territórios e o aumento de assassinatos dessas populações, pois no estado houve, com a expansão territorial, o desenvolvimento de aldeamentos coletivos de

indígenas que eram encontrados a fim de civilizá-los e catequizá-los, corroborando a ideia do Estado nacional brasileiro do século XIX.

Com isso, ao final do período colonial e de transformações urbanas em Caucaia, duas comunidades resistiram (ainda resistem) ao processo de genocídio e etnocídio, os povos originários Tapebas e os Anacés. Os indígenas Tapebas tiveram sua origem das sociedades indígenas nativas Pitaguary, Tremembé e Cariri, que foram agrupadas e aldeadas na Aldeia de Nossa Senhora dos Prazeres de Caucaia (XIMENES, 2012).

Conforme exposto anteriormente, a existência indígena no Ceará foi apagada por meio de aparelhos legais e ações concretas contra os povos que habitavam o estado, assim, o reconhecimento e a visibilidade de ambas as etnias ocorreram somente no final do século XX. Antes desse período, as comunidades buscavam ocultar sua presença com receio de assassinatos e preconceitos, misturando-se assim aos não indígenas e observando a expropriação de suas terras por fazendeiros, posseiros e indústrias. Os povos indígenas do Ceará retomaram sua luta por volta dos anos 1970 e 1980, partindo as mobilizações primeiramente dos povos Tremembé e Tapeba, seguidos pelos Jenipapo-Kanindé e Pitaguary. Essa etapa de reconstrução da identidade étnica teve como base as memórias coletivas, por meio da reconstituição da história e territorialidade (SOUZA, 2019).

Segundo Lima (2021), nos anos 1970 surgiram notícias na mídia da região, por jornais locais, de que existia um grupo indígena em Caucaia, os Tapebas. As informações revelavam as condições precárias em que eles estavam vivendo, assim, movimentos sociais e autoridades iniciaram um processo de “solidariedade” com os povos descritos.

Na segunda metade do século XX, segundo Barreto Filho (1998), circulavam entre os habitantes de Caucaia falas sobre a população indígena e suas condições de vida, além de críticas aos indígenas situados em ambientes urbanos, pois seriam aculturados e miseráveis. Logo, diversas formas de preconceito eram disseminadas devido às condições precárias de segurança e saúde. Os Tapebas sofreram repressões associadas à sua aparência, ao seu modo de vida difícil e, principalmente, à sua origem. O nome da etnia por vezes é usado de forma pejorativa, pois foi vinculado socialmente a um insulto, sendo relacionados também a comedores de “carniça”⁹, alcoólatras, desonestos, preguiçosos, promíscuos e desrespeitadores das propriedades alheias (BARRETO FILHO, 1998; LIMA, 2021; XIMENES, 2012).

A disseminação dos relatos chegou ao conhecimento da Igreja, que se colocou à disposição para mediar e realizar o papel de amparo ao resgate da cultura dos Tapebas, dando-

⁹ Palavra utilizada na cultura nordestina para descrever um cadáver animal em decomposição.

lhes visibilidade frente às autoridades do município (AIRES, 2008). Barreto Filho (1998) aponta que a exposição dos indígenas ocorreu principalmente com o auxílio da equipe de Assessoria às Comunidades Rurais, que depois tornou-se a equipe de Apoio à Questão Indígena da Arquidiocese de Fortaleza. Assim, os indígenas sentiram a necessidade de uma organização a favor de um interesse em comum, juntamente com os missionários católicos, reivindicando terra, saúde, moradia e educação (LIMA, 2021).

“Nesse sentido, é importante destacar o novo cenário em que a Igreja estava inserida, tendo em vista que em 1972 tem-se a criação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), um órgão ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)” (LIMA, 2021, p. 530). Consequentemente, a Igreja passou a apoiar, durante aquele momento, os indígenas em suas lutas. No estado do Ceará, a chegada de Dom Aloísio Lorscheider, em 1973, estabeleceu novos rumos no enfrentamento dos Tapebas. Ele foi nomeado arcebispo de Fortaleza e propôs mudanças na direção de pastorais da Arquidiocese, reconectando a Igreja com o mundo moderno, além da própria trajetória pessoal do arcebispo (AIRES, 2008).

A chegada ao Ceará e o convívio com o ‘povo pobre’ teria sido uma ‘conversão’ ao ‘povo’. Esta conversão associada às transformações pelas quais a igreja passava, fizeram com que a Arquidiocese de Fortaleza direcionasse suas ações para uma maior participação dos leigos e uma guinada em direção a uma leitura da realidade que incorporou instrumentos analíticos das Ciências Sociais e propunha a reflexão, a partir de valores cristãos, de temas como engajamento político, participação popular, reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas, transformação social e, sobretudo, acultura (AIRES, 2008, p. 86).

O autor também ressalta que Dom Aloísio, junto à equipe de missionários, promoveu um movimento educacional para contribuir com os Tapebas na reconstrução da sua identidade. Ao analisar um trecho de uma entrevista do padre no documentário *Tapeba: Resgate e memória de uma tribo*¹⁰, presente nos estudos de Lima (2021), notamos que há sempre um esforço em incitar a FUNAI na necessidade de regulamentação das terras dos Tapebas. Esse documentário fez parte de empreendimentos e estratégias culturais para revitalizar a memória indígena, ajudando a responder às questões das elites de Caucaia de que os Tapebas não eram indígenas (AIRES, 2008).

Contudo, o uso de alguns desses elementos resultou na constituição de um “índigena fabricado”, pois eram utilizados para estabelecer uma imagem para a população não indígena de correspondência ao que eles imaginavam do que seria um “índio”, limitando-os

¹⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NxwxHx3T1Gs&ab_channel=GabribasProdu%C3%A7%C3%B5es. Acesso em: 17 jan. 2023.

novamente ao aspecto de dominados, miseráveis, aculturados, miscigenados racialmente e culturalmente. Assim, durante a década de 1990, os Tapebas rompem com a Igreja Católica, tornando sua luta independente (AIRES, 2008; LIMA, 2021).

Apesar da emancipação, os enfrentamentos não foram solitários, pois propuseram, com outras etnias, a criação de um movimento indígena no estado do Ceará, articulando os objetivos em comum. Segundo a Associação para Desenvolvimento Local Coproduzido – ADELCO (ADELCO, 2018 *apud* LIMA, 2021) e Ximenes (2021), o povo Tapeba soma mais de oito mil indígenas e habita o município de Caucaia, porém não possui homologação de suas terras ainda, pois estão em aguardo de decisões judiciais. Além disso, conforme exposto por Lima (2021), a população alega que o estudo de delimitação não contempla a área completa na qual reside.

Os indígenas estão situados em 5.294 hectares (ha) e em um perímetro aproximado de 99 km nos arredores de quatro rodovias (CE-090, CE-085, BR-020 e BR-222), gasodutos, ferrovias e um aqueduto. Atualmente, existem divergências sobre a quantidade de comunidades, porém, foi encontrado por meio da literatura (ARARIPE, 2020; XIMENES, 2012) que os indígenas estão situados em vinte e duas comunidades, sendo elas: Ponte, Jandaiguaba, Capuan, Capoeira, Lagoa das Bestas, Lagoa dos Tapebas, Lagoa I, Sobradinho, Lameirão, Trilho, Itambé, Bom Jesus, Barra Nova, Vila Nova, Mestre Antônio, Coité, Vila dos Cacos, Jardim do Amor e Água Suja, Carnaubal, Cipó e Cigana (Figura 1).

Após a aparição declarativa dos indígenas na década de 1970, somente em 1985 surgiram os primeiros indícios de demarcação de terra. O documento inicial do Processo FUNAI/BSB/1986/85 é um abaixo-assinado de 70 indígenas Tapebas, de 20 de maio de 1985, que requeria a demarcação territorial (ARARIPE, 2020). Os Tapebanos¹¹ pediram, de acordo com Barreto Filho (2005), terra para morarem e plantarem, além de escolas indígenas e um posto médico.

¹¹ O termo *tapebano* é, segundo Ximenes (2012) e Barreto Filho (1998), uma atribuição étnica do coletivo que reside em Caucaia, pois a palavra *Tapeba* usada para elencar os indígenas surge da referência ao nome da lagoa na área rural de Caucaia perto da qual residem as comunidades Tapebas. Logo, *tapebanos* é um adjetivo da expressão “do Tapeba, da lagoa do Tapeba”.

etnias mencionadas anteriormente, com o apoio da Associação Missão Tremembé (AMIT) e da Arquidiocese de Fortaleza, sistematizaram a primeira Assembleia Indígena dos Povos Indígenas do Ceará (ARARIPE, 2020).

Os indígenas Tapeba continuaram encaminhando ao Ministério da Justiça os processos de demarcação e finalmente, na nona vez, no ano de 1997, foi declarada a posse permanente dos indígenas ao território por eles reivindicado. Nesse lapso de nove idas e vindas do documento de demarcação territorial, enquanto, por um lado, houve o fortalecimento da autoafirmação e reconhecimento dos Tapebas como povo indígena do Ceará, por outro, houve muita degradação dos recursos naturais e perda gradual do território requerido (ARARIPE, 2020). Entretanto, houve o descarte e anulação do processo de demarcação.

Diversos abaixo-assinados de associações de moradores e autoridades municipais chegaram até a FUNAI e o Ministério da Justiça solicitando uma nova verificação da demarcação, pois, segundo eles, a terra indígena Tapeba prejudicaria o desenvolvimento do município, comprometendo seu desenvolvimento econômico. Por fim, a própria prefeitura de Caucaia alegou que a FUNAI não havia cumprido com demandas legais e, com isso, o processo foi anulado pelo Supremo Tribunal de Justiça (ARARIPE, 2020; LIMA, 2021).

Uma terceira tentativa ocorreu no início de 2003, dessa vez um estudo coordenado pelo antropólogo Henyo Barretto Filho, finalizado no ano de 2006. Porém, esse último estudo foi pausado em 2007, após a então prefeita de Caucaia Inês Arruda (2005-2008) mover uma reclamação pública ao Supremo Tribunal de Justiça embasada no mesmo Mandado de Segurança que resultou, em 1997, na anulação da demarcação (ARARIPE, 2020; LIMA, 2021).

Segundo levantamento da ADELCO (2018 *apud* LIMA, 2021), somente em 2010 houve reabertura do processo, atendendo à reivindicação sobre a participação de membros do governo estadual e municipal. As lideranças Tapeba realizaram uma reunião juntamente com a FUNAI e representantes do governo do estado e da prefeitura de Caucaia para encaminhar mais uma tentativa. Depois de três longas décadas de resistências, ameaças, devastações ambientais e decisões judiciais controversas, em 2017 o ministro da Justiça publicou uma portaria das Terras Indígenas Tapebas, definindo os hectares de terra, porém com cerca de 10% a menos da extensão total do requerimento (ARARIPE, 2020). No entanto, até o presente momento, ainda está em processo de homologação de sua demarcação.

Os resultados da demora do processo de demarcação territorial indígena Tapeba são um território todo recortado fisicamente, além dos acirramentos dos conflitos fundiários que, muitas vezes, desembocam em conflitos violentos. Além disso, áreas de mata, entornos de rios e reservas naturais, como o Arisco, já foram densamente degradadas. O território originário indígena Tapeba sofreu com a expansão da

urbanização do município de Caucaia, assim como com a especulação imobiliária, assim, são incalculáveis os danos causados ao povo indígena Tapeba em razão da demora de mais de 30 anos da demarcação de suas terras (ARARIPE, 2020, p. 88).

Logo após os impasses consecutivos, os Tapebas puderam exercer a garantia de seu território, além de usar outros locais fora da terra indígena para fazer atividades do cotidiano, como trabalho, esporte, lazer e educação. Uma das conquistas e primeiro espaço de convivência dos indígenas foram as escolas de ensino diferenciado indígena (LIMA, 2021). Atualmente, o município possui, na rede municipal, quatro escolas diferenciadas indígenas Tapebas e dois anexos (CAUCAIA, 2019). Já em âmbito do poder estadual, há dez escolas na modalidade de Educação Indígena no município (Quadro 3).

Quadro 3 – Lista de Escolas Indígenas do povo Tapeba no município de Caucaia

Escolas	Administração	Comunidade
Abá – Tapeba EDEIEF	Poder Público Municipal	Jandaiguaba
NEDI Vó Batista de Matos (Anexo)	Poder Público Municipal	Jandaiguaba
Conrado Teixeira EDEIEF	Poder Público Municipal	Lagoa dos Tapebas II
NEDI Kurumim (Anexo)	Poder Público Municipal	Trilhos
Maria Silva do Nascimento EDEIEF	Poder Público Municipal	Lameirão
Tapeba Angatumara Lindalva Teixeira EDEIEF	Poder Público Municipal	Jandaiguaba
EI Tapeba de Capuan	Poder Público Estadual	Capuan
EI Tapeba Amélia Domingos	Poder Público Estadual	Jardim do Amor
EI Vila dos Cacos	Poder Público Estadual	Vila dos Cacos
EI da Ponte	Poder Público Estadual	Ponte
EI Marcelino Alves de Matos	Poder Público Estadual	Sobradinho
EI Narcísio Ferreira Matos	Poder Público Estadual	Lagoa dos Tapebas I
EI Índios Tapeba	Poder Público Estadual	Lagoa dos Tapebas II
EI Tapeba do Trilho	Poder Público Estadual	Trilhos
EI Tapeba Capoeira	Poder Público Estadual	Capoeiras
EI Anama Tapeba	Poder Público Estadual	Capuan

Fonte: Elaborado pelo autor.

Outro espaço de convivência importante dos indígenas é o Terreiro Sagrado do Pau Branco. Para alguns indígenas, é um local de grande fornecimento de matéria-prima, além de servir para a realização de confraternizações, planejamentos, rituais e discussões. Muitos ainda retiram sua base econômica da agricultura, artesanato e pesca, e o terreiro é também um dos locais de coleta de matéria orgânica (fibras vegetais de carnaúba, macunã, bambu, jeriquiti, cascas de cajazeiras, sementes, penas de aves e cabaças) e espaço para cultivo de plantas

alimentares (feijão, tubérculos, milho e árvores frutíferas) para o consumo das famílias das comunidades e comercialização dos excedentes, uma vez que os recursos naturais foram e estão sendo escassos devido à degradação ambiental e às privatizações (LIMA, 2021; XIMENES, 2012).

Por fim, dentro da cultura indígena Tapeba, o Toré tornou-se um dos maiores exemplos de sua reafirmação étnica e espiritual, com bebidas (aluá, jurema e mocororó), cantos e danças ancestrais, usado para comemorar vitórias e rememorar indígenas que perderam suas vidas na luta. Assim, os Tapebas cantam, dançam batendo o pé, mostrando a força, a vida, e sentindo a presença de seus encantados, participando homens, mulheres e crianças. O Toré é dançado principalmente na Festa da Carnaúba, que ocorre no período de outubro no terreiro sagrado e é um dos resultados do hibridismo da identidade indígena reafirmada pelos Tapebas, que ganha seu sentido quando observamos o contexto que os cerca: a demarcação das terras, a luta política, a manifestação, incorporação e afirmação étnica (PINHEIRO; CAVALCANTE, 2014; XIMENES, 2012).

Os Tapebas mostraram que a presença indígena em Caucaia não se encerrou dois séculos atrás, entretanto, a etnia não era a única remanescente no município. Silva (2005), no livro intitulado *Vilas de índios do Ceará*, apresenta que, durante os anos de 1950, pesquisas apontavam uma tendência ao desaparecimento das sociedades indígenas no Brasil e que no Nordeste, nos anos de 1970, os sobreviventes estariam vivendo os últimos dias. Ao utilizar o termo “índio morto”, a autora expõe que, apesar de vivo fisicamente, o indígena estava morrendo culturalmente, distante daquele que vivia durante o período colonial que a literatura descreve.

De forma diferente aos Tapebas, no final do século XX um grupo étnico na região de Caucaia também ressurgiu após anos de negações e anulações de tradições, valores e saberes, os Anacés (SOUZA; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016). Os indígenas Anacés, que estavam situados nos distritos de Caucaia e São Gonçalo do Amarante, são um grupo tradicional existente e cartografado ainda durante o período colonial, diferentemente dos Tapebas, que surgiram de sociedades indígenas aldeadas, conforme observado no mapa (Figura 3) de Curt Nimuendajú (2017).

Figura 3 – Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes



Fonte: Nimuendajú (2017, recorte nosso).

Ainda que haja registros de aldeamentos Anacés no livro *História da Companhia de Jesus no Brasil* (LEITE, 1938), os indígenas sempre resistiram às tiranias do período colonial, pois, na mesma obra, encontramos notas sobre o Jesuíta Antônio Ribeiro, que foi encaminhado para aquietar as rebeliões e tentar diminuir o número de mortes dos indígenas. Conforme relata por histórias de seus parentes, Souza (2019) narra que, durante a província, muitos Anacés foram exterminados por serem “brabos” e negarem o processo de catequização, que houve um confronto em que a Lagoa do Banana¹² virou um mar de sangue e que, após isso, decidiram disfarçar suas identidades.

Júnior Anac  , narra: “ouvi da minha tia Maria Freire, que o seu pai contava que na era dos três oito foi uma época de grande seca. Chegou uma tropa de cavalos e detonou várias bombas l   e a   matou muita gente, muitos   ndios Anac  , junto à Lagoa do Banana. Seus corpos foram jogados dentro da lagoa, que virou um mar de sangue da noite pro dia. Os que escaparam, apavorados com tanta violência fugiram para as matas da região: Japura, na linha da Serra dos Cabor  s; Santa Rosa, no p   da Serra dos Gatos; Mat  o, hoje Matões, Coqueiros e Bolso. Também o meu avô, um dia, nós amarrando cebola debaixo de um cajueiro, falou pro meu pai, ele disse: ‘tome muito cuidado com isso, não pode contar pra ninguém, tem que guardar segredo: nós somos desse povo, dos   ndios’” (MEIRELES; BRISSAC; SCHETTINO, 2012, p. 125).

¹² Região próxima ao litoral de Caucaia que leva também o nome da mesma localidade. Possui seu acesso pelas vias da BR-222, CE-085 e CE-090. Está a 22,82 km de Fortaleza, capital do estado.

Assim, durante esse longo período de quase dois séculos ocultando suas identidades, os Anacés apresentaram-se novamente à sociedade durante intervenções federais e estaduais nos territórios onde estavam vivendo, nas regiões de Caucaia e São Gonçalo, para a construção de uma série de empreendimentos de indústria de base e na área de infraestrutura, como refinarias, termelétricas e siderúrgicas integrantes do projeto chamado de Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP) (CAVALCANTE, 2019; NÓBREGA, L., 2020). Prontamente foram levantados questionamentos sobre a etnicidade dos moradores, pois autoridades desconfiavam do motivo de autodeclaração indígena somente após o início da construção da CIPP.

Tal contestação à veracidade das informações dos indígenas é fruto do processo de colonização. Concordamos com Pacheco de Oliveira (1993, 1998) quando o autor narra que os discursos atuais são de indígenas farsantes, pois para o imaginário populacional o estigma indígena está nos que usam cocares, seminus, com pinturas pelo corpo e vestimentas de palhas, representações genéricas distintas do mito da primitividade. Outrossim, é difícil para a população Anacé ainda conseguir reconhecer-se após intensos períodos de perseguição, além de que não haveria necessidade da emergência na autoafirmação se não houvesse risco de desapropriação de suas terras originárias, pois, até a chegada do Complexo, os indígenas viviam em harmonia e sua sobrevivência dependia da ocultação de sua etnia (MEIRELES; BRISSAC; SCHETTINO, 2012; SOUZA; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016).

O CIPP é um reflexo das políticas neoliberais no estado e no Brasil, representado pelo Governo de Mudanças do Ceará. Os discursos de geração de empregos e de desenvolvimento foram os principais legitimadores de sua construção (CAVALCANTE, 2019), e seu projeto de início remonta ao ano de 1985, quando a Petrobras (Petróleo Brasileiro S/A) anunciou que gostaria de construir uma nova refinaria no Nordeste, entretanto, foi adiado para a segunda metade dos anos de 1990. Nóbrega, L. (2020, p. 182-183) afirma que:

Como se verifica nos ‘considerandos’ do Decreto, a palavra ‘desenvolvimento’ é repetida diversas vezes, tendo sempre uma conotação econômica: desenvolvimento como sinônimo de modernização, de geração de emprego e renda, de superação de condições climáticas adversas, havendo menção expressa ao termo ‘desenvolvimento sustentável’, sem que haja uma definição do conceito. A associação entre essas palavras não ocorreu de forma neutra, havendo um interesse de construir uma narrativa que tornasse socialmente palatável a eventual retirada de pessoas desse território declarado de utilidade pública, uma vez que o que se estava em jogo era um interesse maior: garantir o desenvolvimento do Estado do Ceará, superando uma imagem de miséria e de escassez.

O Governo de Mudanças do Ceará investiu na construção de um complexo no Pecém, visando criar vantagens sobre os demais estados do Nordeste, entretanto o entorno da área destinada à construção do projeto portuário era habitado por várias famílias, que começaram a ser desapropriadas no final dos anos de 1990 para regiões de São Gonçalo do Amarante, porém, foram encontrados, em relatórios, estudos que apontavam a não presença humana, desconsiderando as habitações que ali estavam (MEIRELES; BRISSAC; SCHETTINO, 2012; NÓBREGA, L., 2020).

De acordo com Nóbrega, L. (2020) e Lima (2017), organizações religiosas e civis de Fortaleza atuaram prestando apoio e assistência às famílias. A partir de uma gincana proposta pela Pastoral do Migrante, em que uma das provas consistia na busca pela história dos antepassados das famílias desapropriadas e pela forma de ocupação dos territórios que eles estavam habitando, com a constituição de narrativas dos idosos da região, perceberam-se as semelhanças nas histórias que foram escondidas na memória pelo medo e preconceito. “Histórias dos encantados, das danças, dos rituais, das curas, dos massacres, das resistências foram sendo percebidas como comuns ao grupo: o pai de um havia contado a mesma história que a avó de outro” (NÓBREGA, L., 2020, p. 171). Logo, os povos começaram a transformar a violência física e simbólica em atos de resistência e de autodenominação Anacé.

A partir do reconhecimento e da presença dos indígenas na região, houve suspensão nas desapropriações sistemáticas, todavia, no ano de 2007, o governo estadual do Ceará emitiu um decreto para desapropriação de terras para a construção do Parque Industrial do Pecém, uma vez que incentivos federais aumentaram com o Programa de Aceleração do Crescimento (2007), retornando o projeto da CIPP e de outros empreendimentos, como a ampliação de rodovias, gasodutos, a ferrovia Transnordestina, termelétrica a carvão mineral, retroporto e transposição do Rio São Francisco (CAVALCANTE, 2019; MEIRELES; BRISSAC; SCHETTINO, 2012; NÓBREGA, L., 2020; SOUZA, 2019).

As famílias foram obrigadas a sair de suas terras, porém, diferentemente da primeira vez, os Anacés resistiram ao avanço industrial, por meio de ações de articulação com movimentos indígenas do Ceará e do Brasil, solicitações de audiências públicas na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, vínculo com grupos de estudo, pesquisa e extensão das Universidades Estadual e Federal do Ceará, organizações de denúncias ao Ministério Público e constituição de um conselho indígena Anacé (NÓBREGA, L., 2020). Uma das apresentações de denúncias por requerimentos junto ao Ministério Público ocorreu com a solicitação junto à FUNAI de um Grupo de Trabalho para mapear e identificar a Terra Anacé, resultando assim na construção de um parecer técnico que listava elementos climáticos, ambientais, territoriais e

culturais dessa terra, além das consequências ambientais que o CIPP gerou e geraria com seu avanço.

A ocupação da área pelos equipamentos do CIPP em processo de implantação e operação promoveu uma sequência de danos socioambientais de elevada magnitude. As indústrias e equipamentos de infraestrutura ocasionaram a impermeabilização do solo, extinção e fragmentação dos sistemas hídricos superficiais representados pelas lagoas e riachos, desmatamento de extensas áreas de vegetação de tabuleiro, alterações na disponibilidade dos solos e comprometimento da biodiversidade (MEIRELES; BRISSAC; SCHETTINO, 2009, p. 214).

Assim, em 2009, mediante as pressões citadas anteriormente, o Ministério Público requereu contra os atos de desapropriação e recomendou um estudo com a intenção de regularizar a demarcação da Terra Anacé, contudo, o juiz federal indeferiu o pedido do Ministério Público alegando que paralisar as obras do CIPP geraria prejuízo ao Estado (SOUZA, 2019). Colaborando ainda mais com a desterritorialização, a FUNAI concluiu o não reconhecimento de território indígena no local, afirmando apenas que habitavam indígenas, mas que também habitavam não indígenas, gerando nos indígenas a sensação de traição do próprio órgão. Para uma das antropólogas (TÓFOLI, 2012) do Grupo de Trabalho, outros fatores também mediaram essa decisão, como a pressão política de reeleições de governador (Cid Gomes) e presidente (Dilma Rousseff), que usaram como discurso de campanha a construção da refinaria do Pecém.

Com a remoção instaurada, a alternativa para as famílias permanecerem juntas foram pedidos de realocações, assim, o Ministério Público propôs a construção de uma reserva indígena. Por meio de um Programa Emergencial e inúmeras reuniões, foi assinado, entre as comunidades indígenas Anacés, o Ministério Público Federal, a União, a FUNAI, a Petrobras e o estado do Ceará, um Termo de Compromisso para a construção da Reserva Indígena Taba dos Anacés. No ano de 2014 teve início a implementação da reserva, e “a expectativa girava em torno das condições de vida e adaptação à nova vida na reserva, sem se saber se a nova terra seria boa para plantação de árvores que dão frutos como na antiga morada” (SOUZA, 2019, p. 48).

A Taba dos Anacés foi entregue em 2018 para 163 famílias realocadas e desterritorializadas. Na ocasião, estavam representantes das quatorze etnias cearenses com os órgãos que acompanharam o processo. Atualmente, os Anacés estão estabelecidos em três aldeias diferentes pertencentes ao município de Caucaia: na Reserva Taba dos Anacés, Japura e Santa Rosa (SOUZA, 2019). Existem duas escolas diferenciais indígenas Anacés no município e uma escola indígena em âmbito estadual (Quadro 4).

Quadro 4 – Lista de Escolas Indígenas do povo Anacé no município de Caucaia

Escolas	Administração	Comunidade
Cacique Antônio Ferreira da Silva (Anexo)	Poder Público Municipal	Tabuleiro Grande
Espaço Indígena Anacé Joaquim da Rocha Franco	Poder Público Municipal	Pitombeira
El Derecho de Aprender do Povo Anacé	Poder Público Estadual	Alto do Garrote

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda que as famílias indígenas tenham conseguido um espaço após a desapropriação, os Anacés reconhecem que elementos de sua cultura foram afetados, como costumes, práticas culturais, rituais e elementos naturais do espaço de que foram retirados. Além do ritual do Toré, o mesmo dançado pelos Tapebas, os Anacés conseguiram se reafirmar mais ainda etnicamente por meio da dança de São Gonçalo, que é constituída pela espiritualidade das forças ancestrais e ligação com seu território. Também perderam, em suas terras originárias aos confrontos da resistência colonial, a sacralidade da mata, seus encantos e encantados, que são chamados pelos Anacés por ser um espaço de renovação espiritual, a corrente de encantados que interliga os indígenas com os seus antepassados; logo, por ser um território desconhecido, será necessário esforço para reconstituir e reconectar-se com seus encantados (NÓBREGA, L., 2020; SOUZA, 2019).

Este capítulo expôs a retomada e o desejo de visibilidade, respeito e vida dos povos indígenas Tapebas e Anacés na região de Caucaia, além dos principais entraves e mantenedores da destruição cultural e étnica das populações indígenas na localidade, sinalizando também suas mobilizações coletivas com as demais etnias remanescentes no estado do Ceará e suas redes de colaboração ao enfrentamento de seus apagamentos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo retoma aspectos entre o referencial teórico, objetivo geral e objetivos específicos e a compreensão dos(as) colaboradores(as) da pesquisa. Realizamos a categorização das unidades construídas associadas às perguntas provenientes da primeira parte do questionário, na qual responderam sobre sua formação, tempo de atuação e quantidade de escolas em que trabalham, e da segunda parte, que abordava perguntas objetivas e subjetivas a respeito das aproximações com as práticas corporais indígenas, com a cultura indígena local, com os conhecimentos pertinentes à legalidade do ensino da cultura afro-negra-indígena e às principais dificuldades e limitações próprias e institucionais.

Como resultado, a partir das relações de sentidos próximos, foram geradas as categorias compartilhadas, assim elaboramos três estruturas de abordagem de suas respostas: a) *Cultura indígena na escola a partir das experiências dos(as) professores(as)*; b) *Saberes indígenas nas escolas de Caucaia: possibilidades na Educação Física Escolar*; c) *Questões para pensar: invisibilidade dos saberes indígenas*. Verificamos e identificamos os núcleos dos sentidos que compunham os diálogos das respostas dos(as) professores(as) e, com isso, definimos as categorias a partir da dimensão sintática da descrição delas e, com base nas interpretações, discutimos de forma ampliada com o devido diálogo com autores, exprimindo, também, nossa compreensão individual.

6.1 Cultura indígena na escola a partir das experiências dos(as) professores(as)

As primeiras perguntas que nos estimularam quanto à construção dessa estrutura dizem respeito aos conhecimentos dos(as) professores(as) de Educação Física da região de Caucaia sobre a existência da Lei nº 11.645/08. Ao serem abordados com esse questionamento, dentre os treze colaboradores, apenas três não conheciam a existência da lei, demonstrando, em sua maioria, conhecer a demanda legal. Em comparação, Pereira *et al.* (2019), que realizaram uma sondagem de conhecimentos a respeito de ambas as leis com os professores e professoras da rede municipal de Fortaleza, demonstraram um desconhecimento maior que o conhecimento da legalidade da inserção da cultura negra e indígena no currículo escolar.

Ao considerarmos esses elementos iniciais, a legislação apresenta-se como um instrumento de extrema relevância jurídica, fruto das mobilizações e demandas sociais que determina a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena nas escolas (GRANDO; STROHER; CAMPOS, 2022). Para Walsh (2008), a interculturalidade crítica deve também

“interculturalizar” as políticas de Estado, assim gerando a possibilidade de promoção da decolonialidade na sociedade colonial na qual vivemos.

Quando apontamos a decolonialidade, é preciso reconhecer a diferença entre colonialismo e colonialidade. Colonialismo envolve a soberania de uma nação ou povo, em qualquer parte do mundo, sobre outro, sendo tipicamente entendido como uma relação econômica e política. Já a colonialidade revela-se com o início da colonização europeia nas américas, a subordinação e dominação da população através da ideia de raça e do controle do capitalismo global (WALSH, 2012). Embora atravesse todos os aspectos da vida, conforme Walsh (2012), a colonialidade é compreendida a partir de quatro eixos interligados: colonialidade do poder, colonialidade do conhecimento, colonialidade do ser e colonialidade cosmológica.

O desconhecimento da Lei nº 11.645/08 partiu da *Professora 01*, do *Professor 08* e da *Professora 13*. Interessante perceber que os dois primeiros citados também alegaram desconhecimento da existência da Lei nº 10.639/03. Concordamos com Grando, Stroher e Campos (2020) que incluir a história da cultura indígena e negra nas escolas brasileiras é um desafio, pois, mesmo considerando que as leis foram publicadas há mais de quinze anos, a cultura racista impregnada nas práticas sociais é difícil de ser desarticulada da escola. Uma vez que apenas uma professora (*Professora 13*) teve sua formação anterior à promulgação das leis, os outros dois professores tiveram sua formação após a publicação delas.

Além disso, mesmo que de forma indireta, a colonialidade do conhecimento incide na ignorância do desconhecimento, no sentido de não estar a par da existência da lei, o que descarta e desqualifica a existência de outras racionalidades epistêmicas, outros conhecimentos que não advenham da Europa (WALSH, 2012). Em consequência disso, não basta apenas a constituição de uma legislação para a implementação dessa racionalidade epistêmica, sendo necessárias outras formas de superação desse modelo de sociedade.

Importante perceber que esses mesmos professores que alegaram desconhecimento das leis também não sabiam da existência das comunidades indígenas Tapebas e Anacés, entretanto, além deles, a *Professora 05* também não os conhecia. Isso poderia estar diretamente ligado à possibilidade de não residirem no município, contudo o *Professor 08* e a *Professora 01* são residentes de Caucaia. O não reconhecimento da existência desses povos tradicionais exclui a herança cultural indígena caucaiense. Problematicar essa existência e conhecimento é refletir sobre quem somos nesse cenário escolar a partir da história e do legado das comunidades tradicionais, pois sem esse(s) saber(es) compreendemos como algumas identidades são negadas no dia a dia na região.

Percebemos também, ao indagar os professores sobre a visão da presença das práticas corporais indígenas dentro das escolas regulares, que apenas a *Professora 01* apontou que concorda que esses conteúdos sejam abordados apenas na modalidade educacional indígena, pois, segundo ela, “como na raiz é indígena, os alunos devem conhecer suas origens e o que faz parte dessa cultura” (*Professora 01*). Isso reforça um segmento monocultural do currículo escolar, além de manter a reprodução distorcida sobre os povos indígenas.

Ao negarem essas relações, tanto a educação escolar indígena, quanto à Educação Física (nos mais diferentes espaços educativos), reforça a cultura dominante e seus valores excludentes e contribuem para o processo de desocupação/ocupação das terras indígenas no Brasil. Isso porque, a Educação Física, assim como as demais áreas de conhecimentos, a fim de promoverem a homogeneização da cultura e do corpo do povo brasileiro negam e ocultam a diversidade (de conhecimentos e práticas) dos povos indígenas (GRANDO, 2000, p. 67).

Em geral, os alunos e alunas têm pouco acesso aos conhecimentos produzidos pelos saberes da cultura do outro e, muitas vezes, são inibidos de pôr em prática seus próprios modos de fazer e pensar cultura na escola (GRANDO *et al.*, 2022a). Ao pensar a interculturalidade, devemos compreender que ela aponta para a constituição de um conhecimento outro, de um poder social, uma prática política outra em uma sociedade outra, assim concebendo uma outra forma de pensamento relacionada contra e com a colonialidade (WALSH, 2019). A interculturalidade apenas tem significado e valor quando assumida criticamente como projeto e ação, um processo que procura intervir na derrubada de estruturas e ordens sociais que racializam, desumanizam e inferiorizam a partir da colonialidade do poder, muitas vezes propagada por um modelo de interculturalidade funcional ao sistema dominante.

Corroborando Grando *et al.* (2022b), é por meio da crítica à educação intercultural crítica e decolonial que podemos pensar na colonização do ser, poder e saber, em um exercício difícil de reconhecer-se como colonizado, pois “refletir sobre o que fazemos e quem somos é um exercício decolonial” (GRANDO *et al.*, 2022b, p. 68) e é por meio disso que buscamos estratégias críticas de pensar uma prática pedagógica alicerçada nos diferentes processos culturais de construção das práticas corporais indígenas.

Na seção a seguir, foram apontadas, com base nas perguntas sobre abordagem, conteúdos e estratégias metodológicas sobre as práticas corporais indígenas, as correlações com a ação intercultural crítica e as potencialidades e dificuldades encontradas pelos professores e professoras da região, reconhecendo as aulas de Educação Física como um dos múltiplos espaços de conhecimento da formação de sujeitos na decolonialidade.

6.2 Saberes indígenas nas escolas de Caucaia: possibilidades na Educação Física Escolar

A presença de saberes indígenas nas escolas regulares está intrinsecamente atribuída nas aulas de EF a eventos da escola ou datas comemorativas e, mesmo quando utilizados, esses saberes permanecem em segundo plano como algo folclórico e exótico (GRANDO *et al.*, 2022a; PEREIRA, 2021). Aspecto, por exemplo, constatado nos estudos de Pereira *et al.* (2019), Pires e Souza (2015) e Lins Rodrigues (2013), que, ao realizarem entrevistas e questionários, observaram que a prevalência e a existência desses saberes estão vinculadas a festividades.

Segundo James Banks e Cherry Banks (1997 *apud* CANDAU, 2002), é preciso propor um currículo aberto à sensibilidade da diversidade cultural e, para isso, os autores apresentam quatro abordagens que indicam diferentes níveis de mudança. O primeiro nível está ligado a datas festivas, semanas culturais, semana da Consciência Negra, Dia dos Povos Indígenas, dentre outros, em que são tematizados artefatos das culturas marginalizadas. Todavia, isso não compõe quadro dentro do currículo formal escolar e, muitas vezes, reforça estigmas, torna consumível e exótica a cultura do outro, mantém estereótipos e apresenta o crescimento da cultura colonial na escola.

Já a segunda abordagem aparece com a inclusão do conteúdo nas disciplinas, ou seja, o(a) professor(a) sistematiza em suas aulas a proposta. Pensando nisso, uma das perguntas do questionário tencionava saber se os(as) professores(as) abordaram, durante seu período lecionando em Caucaia, práticas corporais indígenas, e, dentre os treze, seis professores (*Professora 01, Professor 04, Professor 08, Professor 09, Professora 12 e Professora 13*) afirmaram nunca ter trabalhado com a temática étnico-racial indígena na escola. O terceiro e o quarto níveis de abordagem ultrapassam os limites das paredes da sala, pois estão vinculados à transformação curricular e à inserção na comunidade.

Mesmo que alguns desses professores não tenham sistematizado a temática étnico-racial indígena na escola, em sua maioria há o conhecimento da pluralidade de práticas que compõem as relações corporais dos povos indígenas, como apresentado nas respostas:

Jogos dos Povos Indígenas e brincadeiras indígenas (*Professor 10*).

Danças indígenas (*Professora 12*).

Danças, lutas (*Professor 04*).

Em duas pesquisas, realizadas por Pereira (2021) e Pereira e Venâncio (2021), foi observado que em um grupo composto, respectivamente, por sessenta e cinco professores(as) e setenta e dois(duas) professores(as), mais de 75% deles nunca abordaram o conteúdo de brincadeiras e jogos indígenas e lutas indígenas, mesmo sistematizando essas práticas corporais (lutas e brincadeiras e jogos) em suas aulas.

Uma das justificativas dos(as) colaboradores(as) desses trabalhos supracitados foi a ausência, durante a formação inicial, da problematização e alusão dessa temática, algo analisado também nas respostas dos(as) professores(as) ao questionário, no qual onze informaram que em nenhum momento da graduação as práticas corporais indígenas foram abordadas. Conforme a LDB (BRASIL, 1996), os conteúdos referentes a história e cultura afro-brasileira e indígena devem ser ministrados em especial nas áreas de História (brasileira), Literatura e Educação Artística, porém isso não exime os demais componentes de ilustrá-los, uma vez que, dentro do decreto (BRASIL, 2008), há a descrição para desenvolvê-los em todo o currículo escolar.

A formação docente, dentro de uma perspectiva multicultural, deve, portanto, aproximar a realidade (cotidiano, cultura escolar) da teoria (conhecimentos adquiridos na formação), tornando a vivência e a reflexão sobre as questões de gênero, classe, etnia, religião, pontos marcantes desta formação, o que faz com que as diferenças passem a ser identificadas como um encontro e não como um esbarrão, atribuindo valores aos debates e conhecimentos de forma a não dar continuidade ao status vigente. (CANDAU, 2005 *apud* RANGEL *et al.*, 2008, p. 161).

Para Grando (2019, p. 19), a formação deve visar “possibilitar a construção coletiva e individual de identidades que possam ser valorizadas e reconhecidas como potencial de saber e referência para a produção de conhecimentos interculturais e interdisciplinares”, pois é por meio de uma formação na perspectiva intercultural que práticas educacionais valorosas à escola na desconstrução do processo colonial poderão ser suscitadas (GRANDO *et al.*, 2022c).

O estudo sobre o outro nos permite olhar para dentro e nos enxergarmos enquanto produto de uma sociedade preconceituosa, [...] o reconhecimento de que somos preconceituosos, implica em um processo doloroso tanto para professores quanto para os alunos em incorporar outros saberes, e em deixar de lado crenças fortemente consolidadas (GRANDO; STROHER; CAMPOS, 2022, p. 51- 52).

As transformações culturais, muitas vezes, afetaram os espaços escolares de forma rápida, expondo várias fragilidades que são trabalhadas apenas no transcorrer da profissão. Os cursos de formação inicial têm como principal objetivo trabalhar aportes teóricos e metodológicos visando a uma determinada especificidade disciplinar (GRANDO; LEITNER,

2014). “A escola e a universidade historicamente privilegiam o saber eurocêntrico na delimitação do que se aprende e do que se ensina da história e da cultura, qual história e qual cultura, e o que é mais ou menos valorizado nessa relação” (GRANDO *et al.*, 2022b, p. 66).

Considerando Candau (2008b), a escola é um espaço de promoção de situação para reconhecimento das diferenças, pois isso descentraliza o pensamento corrente, composto de discriminação e preconceitos estruturados, logo, ao pensar o espaço escolar desse modo, é preciso concebê-lo a partir da perspectiva da diversidade cultural, uma ligação entre cultura e saber, conforme exposto pelos relatos dos(as) colaboradores(as) de como sistematizaram essa diversidade dos saberes corporais dos jogos e brincadeiras e danças indígenas:

Em relação as danças: os alunos pesquisaram para apresentar aos professores e depois fora feito culminância da atividade para toda a escola (*Professora 03*).

[...] o conteúdo principal para minhas turmas tem sido as brincadeiras e jogos indígenas, tentando variar e fazer relações com as brincadeiras conhecidas ou não por eles (*Professora 06*).

Sim, no 4º ano, no primeiro bimestre, trabalho os jogos, especificamente os jogos dos povos indígenas, desenvolvendo aulas teóricas, explicando o conteúdo através da lousa, folhas e também de maneira prática, adaptando os jogos para todos praticarem (*Professor 10*).

Ao olhar os relatos dos(as) colaboradores(as), compreendemos que existe o desejo por parte deles(as) em trazer aos alunos e alunas práticas corporais que estão inseridas em seu ambiente, mas que, muitas vezes, não são tematizadas, pois não é algo em comum a todos(as) os(as) professores(as) participantes. A falta de conhecimento dos(as) docentes para o trato da temática decorre por variados fatores, que serão apontados à frente, mas podemos observar pela narrativa a presença da autonomia dada aos(as) alunos(as) para aprofundarem os estudos sobre a temática indígena.

Os saberes das comunidades mobilizam os sujeitos, fazendo com que a incorporação no cotidiano das práticas culturais seja uma resistência a invasões colonizadoras que geram aculturação, possibilitando a ação transformadora e a preservação cultural das comunidades com um diálogo intercultural (SOARES *et al.*, 2018). Importante ressaltar que há uma diferença entre a pluralidade/diversidade multicultural e a proposição de uma interculturalidade crítica.

A abordagem multicultural indica uma convivência entre os diferentes grupos sociais inseridos no mesmo contexto, reconhecendo que cada grupo possui uma construção histórica de identidade e cultura próprias. Reconhecer a historicidade na construção

identitária e cultural de cada grupo pode contemplar as minorias, mas também pode justificar a criação de guetos culturais (GRANDO *et al.*, 2022a, p. 95).

Em meio a conflitos e trocas entre dois grupos, um hegemônico e outro à margem da sociedade capitalista, surge o multiculturalismo nos Estados Unidos. Em seu princípio, o multiculturalismo busca a orientação da ação de minorias culturalmente dominadas, que não tinham seus direitos preservados e garantidos de suas próprias características culturais (RANGEL *et al.*, 2008). Segundo Canen e Oliveira (2002) e França, França e Neira (2015), um currículo multicultural orientado em uma vertente mais crítica era denominado intercultural, pois evidenciava as contradições socioculturais, rejeitava as posições conservadoras e liberais, rejeitava o preconceito e considerava a alteridade a partir da identidade do outro.

Por meio da descrição dos(as) professores(as), anteriormente, não fica evidente a sua relação de transgressão, mesmo utilizando conteúdos que envolvem a cultura indígena, porque não sabemos se o surgimento da temática ocorre de forma funcional à demanda legal ou por contextualização crítica. Além disso, não foi descrita de forma integral toda a dinâmica e proposições da aula.

Essa ação de minar transgressões dentro do contexto da América Latina colonizada e o fortalecimento de políticas reformadoras da educação presentes a partir dos anos 1990 embebedaram, também, os desígnios de uma educação decolonial, alinhando-a a uma política de Estado que preservaria os valores das identidades culturais nacionais, nesse caso, a identidade brasileira. Todavia, essa valorização seria utilitária ao sistema, pois manteria os valores capitalistas de dominação sem elucidar ou gerar confronto à manutenção dessa realidade.

Para Walsh (2009), isso seria um projeto de “recolonialidade”, que nos ilude com um discurso multiculturalista de reconhecimento da pluralidade e sua inclusão no cenário escolar e social, mas que atende diretamente aos interesses neoliberais de mercado, pois, ao mesmo tempo que expõe, igualmente oculta. Essa realidade conserva a estabilidade social e domina o conflito étnico com a finalidade de abraçar grupos etnicamente excluídos no modelo capitalista neoliberal.

Por isso, propostas educacionais para os povos indígenas e afrodescendentes surgiram em meio à década de 1990 com o interesse de organismos multilaterais e internacionais, como o Banco Internacional do Desenvolvimento, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, dentre outras instituições que delimitaram novos enfoques para o desenvolvimento da América Latina (STROHER, 2022; WALSH, 2009).

Ademais, a lógica do multiculturalismo global capitalista aproxima-se diretamente da interculturalidade funcional, em que há o reconhecimento da diversidade e da diferença cultural e sua inclusão, mas não se aborda a causa de sua assimetria, deixando de fora os dispositivos de poder institucional-estrutural, ou seja, aqueles que mantêm a discriminação, desigualdade e iniquidade. Diferentemente, a interculturalidade crítica questiona a lógica instrumental do capitalismo, partindo do ponto central, o problema estrutural, racial e colonial, mas tem, muitas vezes, sua epistemologia reduzida a um novo “multiculturalismo” (WALSH, 2012).

Tudo o que o multiculturalismo oculta e dilui estaria construído e por construir em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, em comunidades, movimentos e na rua, entre outros lugares, por meio da pedagogia ou das pedagogias decoloniais. Destarte, nessas pedagogias são propostos questionamentos e análises críticas, intervenções nos campos do saber, poder e ser e ações sociais transformadoras, que fortalecem atitudes rebeldes e decoloniais (WALSH, 2009).

Retomando Candau (2016), uma educação intercultural é urgente na superação da homogeneização cultural eurocêntrica, a qual exclui saberes e crenças, ou seja, nega o outro. Seguindo essa linha de raciocínio, a interculturalidade baseia-se no critério de que todas as culturas merecem respeito, que nenhum grupo pode ser discriminado por algum aspecto diferenciador (GRANDO *et al.*, 2022a), como podemos observar na fala da *Professora 03* ao relatar que, durante as suas aulas, traz à tona tais discussões:

Respeito aos seus antepassados; a preservação da natureza e respeito aos antepassados (*Professora 03*).

Ao considerar esse trecho, percebemos na fala da professora que trabalhar com os saberes indígenas não implica diretamente no antro pedagógico conteudista; para uma prática reflexiva e decolonial, é preciso superá-la. Ao levantar essa observação, não descaracterizamos a intencionalidade de aulas com densidade de conteúdo, uma vez que esse subterfúgio foi palco para relativizar, também, a necessidade da Reforma do Ensino Médio.

Usamos Freire (2013, p. 63) para dizer que “nem todos os tipos de aulas expositivas podem ser consideradas ‘bancárias’”. Uma educação libertadora, voltada à interculturalidade crítica, iluminará a realidade até mesmo com aulas expositivas, a questão está no dinamismo e na abordagem do objeto, do conteúdo da aula.

O que buscamos enfatizar é que, ao apresentar o conteúdo de danças, o tocante ao assunto não precisa estar empenhado somente no caráter técnico dos movimentos de cada

dança, suas subdivisões, seus conceitos, mas na superação dessas relações para o envolvimento com a justiça social, como as relações de gênero presentes na dança, os rituais e seus elementos culturais, os preconceitos e marginalizações de determinadas danças e os movimentos de resistência a partir do ritmo e dança.

Além disso, quando pensamos na pluralidade de saberes corporais indígenas, é preciso conhecer e reconhecer seu contexto comunitário. Em sua pesquisa de dissertação, Pereira (2013) demonstrou como a tessitura da cultura corporal de alunos e alunas em uma escola indígena no Amazonas está intrinsecamente ligada ao fazer diário para atividades de sobrevivência, ao trabalho doméstico e ao trabalho na roça.

Durante a observação e o relato dos(as) alunos(as) e membros da comunidade, Pereira (2013) estabeleceu que a Educação Física no currículo da escola tangenciava: atividades naturais (nadar, correr e trepar); atividades rítmicas (rituais de iniciação e danças); atividades de sobrevivência (canoagem, caça e pesca); atividades lúdicas (brincadeiras cantadas e brincadeiras tradicionais indígenas); atividades esportivas interétnicas (futebol, vôlei e atletismo); lutas; manifestações corporais (plantação, ornamentação e pintura corporal); e, por fim, temas transversais à Educação Física (sedentarismo, obesidade, uso de entorpecentes, orientação sexual, álcool e tabagismo, doenças psicossociais e bebidas indígenas).

Retomando a pergunta que remetia aos conhecimentos das práticas corporais indígenas, destacamos que grande parte dos professores e professoras ressaltou conhecer principalmente as brincadeiras indígenas, muito disso, provavelmente, por ser uma dinâmica cultural imersa na realidade de forma interseccional nas infâncias não indígenas, assim como outros artefatos de saberes étnicos, como culinária, linguagem, festas populares e brincadeiras, como visto nas falas:

Jogos e brincadeiras (*Professora 02*).

Principalmente as brincadeiras (*Professora 06*).

“As práticas corporais – jogos e brincadeiras – são entendidas como elementos da cultura corporal de cada etnia indígena, portanto assumem sentidos e significado de acordo com o contexto social no qual são vivenciadas” (ALMEIDA; ALMEIDA; GRANDO, 2010, p. 60). Um desses contextos sociais é temática das aulas do *Professor 10* durante o quarto bimestre, que são, segundo ele, “especificamente os jogos dos povos indígenas”.

Os Jogos Nacionais dos Povos Indígenas tiveram sua primeira edição realizada no ano de 1996 e foram organizados pelo Comitê Intertribal de Memória e Ciência Indígena em

parceria com o Ministério do Esporte, envolvendo os setores da educação, saúde, cultura e justiça. Os jogos possuem caráter anual, apesar de não ocorrerem em alguns anos, como no período da pandemia de covid-19, mas retomaram sua edição no ano de 2022.

É considerado um dos maiores eventos interétnicos esportivos e culturais das Américas e visa promover a valorização e o desenvolvimento do patrimônio cultural desses povos por meio das práticas corporais tradicionais de suas comunidades e do esporte. Foi concebido por dois irmãos da etnia Terena, com a intenção de compartilhar informações a respeito de suas práticas sociais, econômicas e culturais (ALMEIDA; ALMEIDA; GRANDO, 2010). Mesmo que no regulamento estejam preservadas outras manifestações culturais, como os jogos e brincadeiras tradicionais, danças, pinturas, rituais e adornos corporais, há a predominância esportiva como um instrumento de interação entre as etnias.

Em resumo, os Jogos dos Povos Indígenas constituem-se espaços políticos de contato interétnico. As lideranças indígenas transpõem barreiras historicamente hostis e excludentes aos seus povos e ampliam a rede de figurações ao vincular suas ações ao Estado, aos movimentos sociais indígenas, às universidades, a outras organizações não governamentais (FERREIRA *et al.*, 2008, p. 49).

Os jogos são compostos por esportes ocidentais e esportes tradicionais indígenas, como cabo de guerra, canoagem, corrida com tora, arremesso de lança, arco e flecha, lutas corporais, *rônkrá*, zarabatana, natação, além de práticas tradicionais como corridas (atletismo). O futebol manifesta-se de duas formas nas competições, por meio do formato tradicional ocidental com equipes masculinas e femininas e do *jikunahati* ou *xikunahity*, tradicional futebol indígena da etnia Paresi conhecido pelo jogo com a cabeça em vez do chute com os pés.

Além das competições de caráter nacional, existem as competições de nível estadual. No Ceará, no ano vigente (2024), os jogos estão na sua 11ª edição e estão programados para ocorrer no mês de janeiro no município de Aquiraz. Participam dos jogos interestaduais quinze etnias em nove modalidades esportivas, sendo elas arco e flecha, cabo de guerra, arremesso de lança, corrida de revezamento, futebol, natação, queda de braço, tiro de baladeira e corrida com tora.

Além dessas práticas competitivas, há manifestações corporais dos povos indígenas cearenses por meio de cantos, rituais, danças, pinturas corporais, comercialização de peças de artesanato e exposição de documentários e mobilizações quanto ao processo de demarcações dos territórios pertencentes às etnias.

Segundo Fassheber (2006), a presença desses esportes tradicionais ocidentais e sua cultura de massa demarcaram o conceito do “etno-desporto indígena”, que é a capacidade de

cada povo indígena adaptar-se aos esportes modernos sem perder sua identidade étnica. Podemos visualizar isso nas narrativas observacionais da pesquisa de Pereira (2013, p. 76), ao relatar que:

[...] o futebol de campo é jogado pelos comunitários conforme as regras estipuladas pelos próprios comunitários. São regras que colaboram na participação de um maior número de pessoas, como por exemplo, homens jogando junto com mulheres e adolescentes. É uma forma de juntar a família, servindo para que os pais possam colaborar na educação familiar e social do aluno.

Almeida e Suassuna (2010) e Almeida, Almeida e Grando (2010), ao estudarem os Jogos dos Povos Indígenas, perceberam que a cerimônia fortificava a esportivização das práticas tradicionais indígenas. Entendemos que uma das características dos jogos tradicionais é a tendência a mudar com o decorrer do tempo e as dinâmicas do grupo e sua variabilidade, entretanto, o processo de esportivização é uma mudança na lógica do próprio jogo.

Os estudos defendem a Educação Física escolar indígena a partir de alguns eixos, o primeiro diz respeito à problematização dos esportes no âmbito das aldeias, isto por que em muitas aldeias brasileiras há uma supervalorização dos esportes postos na mídia, deixando a mercê algumas práticas corporais típicas da etnia, gerando conflitos dos anciãos com os mais novos, como exemplo temos os Xavante que consideram a Corrida do Buriti um esporte, conhecida como corrida de tora (SILVA, 2013, p.32-33).

Isso tangencia o ideal do alto rendimento esportivo, que possui a competitividade e a especialização das técnicas com a única finalidade de obter a vitória em uma disputa, ressignificando as práticas indígenas, que, muitas vezes, vão perdendo seu valor ritualístico. Arelados aos interesses mercadológicos e devido à sua relação com a indústria cultural, os valores neoliberais disseminam-se pelo mundo, influenciando práticas corporais de diferentes grupos de pessoas.

Segundo os autores (ALMEIDA; ALMEIDA; GRANDO, 2010; ALMEIDA; SUASSUNA, 2010), as práticas aconteceram seguindo regras preestabelecidas que estimularam a sobrepujança e a competição. A sobrepujança é a procura constante da superação, seja de um adversário ou de uma marca, acarretando uma vitória; com isso, os indígenas passam a representar competidores, diferentemente dos jogos ritualizados de suas sociedades tradicionais, que têm significado e sentido próprio da etnia indígena. No entanto, a dimensão lúdica também está presente nos Jogos dos Povos Indígenas, constituindo-se sobretudo por meio dos jogos e brincadeiras tradicionais, hábitos que possuem significado pela interação do

espírito e do corpo, posto que algumas danças, lutas e brincadeiras presumem a explicação de manifestações espirituais das comunidades em seus rituais e crenças.

Com isso, vale ressaltar que propor manifestações corporais da cultura indígena nas aulas de EF sem apresentar as ramificações das culturas, pertencimento, espiritualidade e luta do movimento indígena é continuar legitimando o apagamento da história dos povos originários, além de fortificar o viés capitalista da esportivização que algumas práticas corporais carregam. “[...] Uma proposta de Educação Física intercultural não envolve somente listar determinados conteúdos. Não basta acrescentar ao currículo elementos da cultura específica e diferenciada e da cultura envolvente” (ANASTÁCIO NETO, 2007, p. 125).

Como educadores(as), emancipamo-nos também em nossa própria prática ao descolonizar esses conhecimentos para os(as) alunos(as), além de descolonizar o próprio currículo, oportunizando uma EFE democrática e intercultural, e incorporar conhecimentos que possibilitam visualizar que a interculturalidade findará não apenas o reconhecimento e inclusão dos movimentos indígenas no currículo, mas uma transformação que entenda essa diferença colonial.

Nos relatos dos(as) colaboradores(as) não houve citações de atividades propostas que ressaltavam a territorialidade das comunidades indígenas pertencentes ao município. Dito isso, não descartamos a necessidade de compreender as treze demais etnias originárias do estado ou outras manifestações pertencentes aos demais estados brasileiros, mas ressaltamos que os próprios dados obtidos demonstram que o desconhecimento das comunidades locais implica diretamente a não abordagem do conteúdo pelos(as) professores(as).

Podemos apontar como legado das comunidades Anacés sua ligação aos encantados por meio da dança de São Gonçalo. Para Souza (2019), a dança teve um forte papel de afirmação étnica durante o período de luta contra o avanço da CIPP. A dança de São Gonçalo, que por muitos anos não podia ser realizada, constituiu uma ligação ao seu território e envolvimento com as forças ancestrais, a proteção e a fé, pois foi uma herança de gerações anteriores, justificando a luta em torno da terra, sendo, entretanto, praticada, principalmente, pelos Anacé de Matões (NÓBREGA; BARBOSA, 2023).

Além da dança de São Gonçalo, outras manifestações corporais e rituais foram emergindo da cultura das comunidades Anacés, novamente como forma de resistência. Em 2021, foi emitida pelo governo do estado do Ceará e pela prefeitura de Caucaia a desapropriação das comunidades Anacés da Aldeia de Parnamirim e, como principal estratégia de luta, os Anacés adotaram a articulação de rituais, danças e cultura alimentar (NÓBREGA; BARBOSA, 2023).

Nesse cenário, os Anacés decidiram realizar o Festival do Coco no dia 07 de agosto de 2022, concebido como um momento importante de visibilidade da identidade, da luta e da cultura alimentar indígena. As danças para a etnia, sejam elas do São Gonçalo, do Coco ou, atualmente, o maculelê, têm uma centralidade muito importante para a própria afirmação de ser indígena Anacé (NÓBREGA; BARBOSA, 2021, 2023).

Especificamente acerca da Dança do Coco, os mestres, responsáveis por carregar a tradição, contam ser essa uma dança muito antiga e que embalava as farinhadas. Além da torra da mandioca para fazer beijus, tapiocas e farinhas, as farinhadas eram momentos de encontro e de festividade realizadas em casas de farinha existentes nas aldeias e partilhadas pelas famílias indígenas. Levavam, muitas vezes, a noite toda, sendo as pessoas embaladas pelas músicas do Coco (NÓBREGA; BARBOSA, 2023, p. 124).

A consciência de que constituem e de que constituíam um povo indígena parte das relações peculiares que tecem com o território habitado, de uma memória coletiva interligando-os a uma população ancestral, das danças, ritos e tradições reconhecidas por eles, como a dança do coco, o toré, a dança do São Gonçalo e, mais recentemente, o maculelê, e de uma matriz simbólica peculiar: a corrente dos encantados. É por meio da corrente dos encantados representante dos antepassados dos atuais Anacés que, ao morrerem, encantaram-se, povoando as matas de seu território tradicional, além de outras figuras que compõem a encantaria Anacé, identificados por eles como encantados das matas ou das águas, como a Caipora, a Mãe d'Água, o Assobiador (NÓBREGA; BARBOSA, 2021, 2023).

Tangente às duas etnias, a força dos cânticos e instrumentos, misturados ao arrastar dos pés no chão, constitui a espiritualidade do Toré, dançado principalmente pelos indígenas Tapebas. O Toré é um ritual sagrado, dançado por inúmeras etnias da Região Nordeste, incluindo os Anacés e os Tapebas. Assim como para os Anacés a dança de São Gonçalo mantém a conexão com os encantados, para os Tapebas o Toré é uma relação entre os ancestrais que se foram com os que estão vivos. Dançado em círculos, apresenta em sua configuração duas rodas, uma menor no centro representada pelas lideranças indígenas, na qual só podem entrar convidados pelas lideranças, e uma roda maior com os demais indígenas Tapebas, que entoam cantos e batidas de pés.

Essas dimensões ancestrais corporais são realizadas pelos indígenas Tapebas principalmente em seu Terreiro Sagrado do Pau Branco, situado na região do Guajiru, em Caucaia, onde sempre se reúnem em eventos culturais, esportivos e escolares para dançar o Toré e realizar momentos de espiritualidade, além da prática de etno-desportos, como arco e flecha,

lançamento de toras e natação, produção de artesanatos, grafismo e pintura indígena (LIMA, 2021).

Nada seria mais significativo dentro das escolas municipais da educação básica de Caucaia que a compreensão sobre o movimento indígena e suas práticas corporais partindo da história e cultura dos Anacés e Tapebas, originários da região. Mas isso nos sinaliza para perceber quais são as nuances do conhecimento sobre outras etnias pelos(as) professores(as), visto, por exemplo, nas suas dificuldades em sistematizar algumas dessas práticas de forma gestual, utilizando muitas estratégias de conhecimento declarativo e expositivo, como vemos nas seguintes falas:

Contexto da história da luta Huka huka (*Professora 02*).

Em relação as danças: os alunos pesquisaram para apresentar aos professores (*Professora 03*).

Exposição de algumas lutas indígenas de forma teórica (*Professora 05*).

Ao estudar juntamente com os alunos sobre história das lutas indígenas (*Professor 07*).

Em virtude do que foi mencionado, a proposta do próximo tópico é apresentar, em linhas gerais, a descrição das falas dos professores e professoras que discorrem a respeito da dificuldade e dos fatores geradores da invisibilidade e transgressões sobre os saberes das práticas corporais indígenas na região de Caucaia.

6.3 Questões para pensar: invisibilidade dos saberes indígenas

A partir desta seção, concentramos o esforço em compreender as dimensões que refletem, na prática dos professores e professoras colaboradores, suas principais dificuldades em trazer à tona a temática étnico-racial indígena por meio das práticas corporais e os elementos de avanço à decolonialidade. As informações são fundamentais também para traçar as principais estratégias que os(as) próprios(as) docentes apontaram para superar a invisibilidade dos saberes indígenas de Caucaia, do Ceará e do país.

Assim, ficou recorrente nas respostas que um dos fatores da não inserção está vinculado ao problema da formação continuada, tal qual apontam a *Professora 01* – “Falta de formação, uma vez que o município tem comunidades indígenas, o próprio município deveria oferecer formação aos professores – e a *Professora 06* – “Até hoje além da falta de formação para tal conteúdo [...]”.

Infere-se na fala dos(as) professores(as) que a falta de formação continuada oferecida pelo município pode prejudicar o fazer pedagógico, uma vez que, por meio dos processos formativos, os(as) docentes podem reformular conceitos que colaboram com a efetiva aprendizagem dos(as) estudantes. A partir disso, é necessário que as redes municipais se empenhem e se comprometam com a formação permanente, subsidiando com práticas inovadoras o corpo docente das unidades escolares que muitas vezes, pela extensiva carga horária, não consegue debruçar-se nos estudos.

Para mais, conforme apresentado anteriormente, apenas dois dos treze colaboradores tiveram, durante o período de sua graduação, o estudo da temática étnico-racial indígena e negra, o que retrata novamente a pouca valorização da cultura negra e indígena, além de expor a reprodução do pensamento colonial na formação de professores. Desse modo, é preciso investir e confrontar esse problema por meio da formação docente, a fim de superar essas lacunas da formação inicial, além das demandas cotidianas da escola.

Isso também é evidenciado na pesquisa de Pereira *et al.* (2019), ao perceber que a maioria das justificativas estavam na falta de conhecimento sobre o assunto e na ausência de formações continuadas. As formações continuadas são formas de avançar em sua prática cotidiana e refletir sobre ela, sendo capaz de potencializar transformações e atitudes no cenário escolar. Segundo Freire (2020), como humanos, somos seres em incompletude e inacabamento, e nos reconhecer como humanos em incompletude é estar aberto ao outro e ao mundo.

Para Silva (2011), é preciso que a formação continuada se aproxime do pensamento da incompletude e inacabamento *freiriano*, pois somos seres em constante formação e nos relacionamos e contribuímos para o compartilhamento de saberes uns dos outros. Exalta a necessidade de formações permanentes que estejam ancoradas em uma reflexão crítica de ações para a transformação, contrapondo-se aos modelos de treinamento, capacitação e aperfeiçoamento, baseados em reprodução da ideologia vigente.

Ao pensar a interculturalidade e a formação continuada de professores(as), temos o exemplo do grupo de pesquisa Corpo, Educação e Cultura (Coeduc) em Cuiabá, referência nos estudos e formações interculturais no âmbito da Educação Física, que tem buscado, junto aos povos indígenas da região, respeitar, (re)conhecer e aprender com eles. Desse modo, sua finalidade consiste, também, no questionamento “por que estudar história e cultura indígena na escola?” e na promoção, com lutas coletivas, de uma educação intercultural como possibilidade de responder a esse questionamento (GRANDO; STROHER; CAMPOS, 2022).

O grupo trabalha com formações continuadas desde o ano de 2013, abrangendo metodologias que versam o contato com etnias indígenas, produções acadêmicas e relatos de

experiências, vivências culturais e corporais, constituição de projetos pedagógicos nas escolas, interação com alunos por meio de diálogos abertos, saberes indígenas da própria região (Cuiabá) e identificação de impasses para o vazio existente no conhecimento da cultura local.

O grupo de pesquisa Coeduc enfatiza o estudo da cultura e história dos povos indígenas como meio de contar outra história que não a do colonizador. “Uma formação que revisa documentos oficiais para desvelar as lutas indígenas levando aos professores uma outra proposição pedagógica cujo referencial é a Interculturalidade Crítica” (GRANDO; STROHER; CAMPOS, 2020, p. 226). Para isso, as primeiras demandas para realização do trabalho formativo situam-se no conhecimento dos(as) professores(as) sobre a cultura e história dos povos indígenas, pois auxilia a pensar a realidade e construir ações com esses saberes preliminares.

Portanto, nada mais significativo de que essas metodologias partirem da história e cultura dos povos originários própria da região, semelhante ao retrato dos(as) colaboradores(as) deste trabalho, que não conhecem as comunidades étnicas de Caucaia, sendo esse o primeiro passo na sucessão de práticas educativas que gerem a desconstrução do processo colonial, sem invisibilizar as identidades locais, valorizando a produção do seu conhecimento.

Contudo, é preciso entender que muitos processos de formações continuadas reproduzem os cenários expostos anteriormente da interculturalidade funcional de repasse de informações, fomentando aos professores e professoras uma adaptação e aprendizado das competências e habilidades exigidas pelas diretrizes que regem a educação brasileira, que tem em seu histórico extrema associação com políticas neoliberais de mercado.

Incluir a história e cultura indígena na escola no Brasil é um desafio complexo, pois, ao retomarmos o exemplo do grupo Coeduc, mesmo com a formação por meio da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá para a implementação da Lei nº 11.645/08, entre os anos 2013 e 2018, e considerando que a lei havia sido publicada em 2008, em um grupo de professores(as) da Educação Infantil, em 2018, esse grupo identificou um cenário preocupante do enraizamento de uma cultura racista impregnada nas práticas sociais e, por isso, difícil de ser desmontada no chão da escola (GRANDO; STROHER; CAMPOS, 2020).

Considerar as potencialidades de uma educação intercultural não significa atribuímos a ela a única responsabilidade de transformação social, mas compor, junto a ela, um dos elementos com que podemos iniciar um processo que se (re)faz diariamente como uma prática de vida e mudança social. A liberdade proposta pela educação intercultural é a liberdade emancipadora e integral do ser humano, e não a proposta de liberdade da globalização e dos regimes econômicos que nos oprimem, que propõe a liberdade de um sistema empresarial que

passa pela dominação e coordenação da vida para o consumo desenfreado (GRANDO *et al.*, 2022a, p. 99).

[...] de modo geral, a ênfase principal das perspectivas apresentadas colocam o foco da formação continuada de forma muito centrada na figura do professor com principal agente e responsável pelos processos de mudança, quando na verdade, bem sabemos que os fatores políticos, as relações de poder, a gestão, as questões de infraestrutura e equipamento adequados ao ensino, entre outros, são imprescindíveis para que mudanças possam ser efetivadas no âmbito educacional e, por extensão, nos processos de ensino (SILVA, 2011, p. 78).

À vista disso, pudemos constatar também a insatisfação dos(as) professores(as) quanto à limitação de espaços destinados às vivências corporais em suas escolas, sendo um fator prejudicial à inserção de saberes corporais indígenas, como constatado na fala da *Professora 02*, que expõe as “dificuldades com espaços físicos da escola e falta de recurso material para um melhor desenvolvimento da aula”.

A valorização do magistério articula diversos fatores em seu processo, como a garantia de remuneração salarial adequada, plano de cargos e carreiras docentes, gratificações e direitos trabalhistas conforme estipulados por lei, o incentivo a políticas de formação continuada, seguridade de tempo reservado para planejamento das aulas, incentivo à continuidade de estudos pelas formações *stricto sensu*, quantitativo adequado de alunos e alunas por turma para um(a) professor(a) e infraestrutura adequada (ventiladores, carteiras, laboratórios, refeitórios, ambientes de lazer, quadra poliesportiva/ginásio e materiais pedagógicos).

A ausência de quadras esportivas nas escolas públicas é comum no cenário brasileiro. Mesmo com a presença de quadra, há sempre o risco dos fatores de deterioração, decorrentes de fatores ambientais, falta de manutenção e até mesmo da forma como os(as) estudantes e a comunidade usufruem do espaço. Para além do espaço, é escassa a disposição de materiais pedagógicos como bolas, arcos, brinquedos, bastões, tatames, cones, colchonetes, materiais de diferentes práticas corporais, como as indígenas, em quantidade e qualidade.

Isso incide diretamente não apenas no ambiente escolar, mas na própria formação inicial. Muitos estudantes de Educação Física são tencionados a serem criativos, a exercitarem, principalmente nos estágios supervisionados, a promoção de aulas com materiais alternativos, não como forma de ampliar o repertório e a qualidade das práticas corporais a serem construídas com os(as) alunos(as), mas como meio de diminuir a precariedade nas condições de trabalho docente e como mecanismo de “aceitação” e “preparação” do cenário que os(as) futuros(as)

professores(as), provavelmente, encontrarão no exercício da profissão (CARVALHO; BARCELOS; MARTINS, 2020).

O maior problema que isso pode gerar é a naturalização por parte das gestões municipais, do núcleo gestor escolar e dos(as) próprios(as) professores(as) e alunos(as), podendo enfraquecer as lutas por melhorias estruturais e de condições de ensino, uma vez que isso atinge diretamente o aprendizado dos(as) estudantes que, por lei, deveriam receber recursos necessários à sua qualificação pessoal.

De acordo com Charlot (2009), adaptações são formas de suavizar o problema na escola, negando aos(as) estudantes o diálogo com as diferentes formas de aprender. O autor também traz a reflexão de que não significa que todos os saberes pertencentes à EF devam ser desenvolvidos em espaços físicos externos à sala de aula, porém a natureza do objeto de que se encarrega a EF permeia os saberes inscritos no corpo, os quais precisam de espaços e materiais próprios para o seu desenvolvimento. Os espaços físicos são importantes não apenas para a EF, mas para todas as áreas do conhecimento.

Ao observarem a realidade de uma escola na região de Tocantins, Carvalho, Barcelos e Martins (2020) notaram que outro fator que gerava intercorrência nas aulas de Educação Física era a falta de variedade de materiais didático-esportivos, pois o(a) professor(a) não conta com materiais disponíveis para diversificar suas aulas e os(as) alunos(as) sentem a necessidade de realizar outros tipos de atividades esportivas que não sejam somente o futsal e o voleibol. A ausência de materiais diferentes limita a vivência dos alunos em praticar não somente os esportes, mas, também, outros conteúdos que englobam a Educação Física, como a ginástica, a dança, as lutas, os jogos e as brincadeiras.

A diversificação de conteúdos não é apenas uma questão de opção do(a) professor(a) ou desejo dos(as) alunos(as), trata-se de uma exigência legal/pedagógica trazida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). No caso dos(as) professores(as) de Caucaia, também estão amparados(as) pelo Documento Referencial do Ceará (CEARÁ, 2019) e pelo currículo de Caucaia (CAUCAIA, 2020) quanto à diversificação de vivências corporais, pois esses documentos foram construídos a partir da implementação da BNCC que precedia a formulação de novos materiais, além da política de avaliação e produção de materiais. Quando questionamos aos(as) colaboradores(as) se no currículo do município há a apresentação da temática étnico-racial indígena, estas foram as respostas de alguns:

No currículo sim (*Professora 05*).

Sim, é pouco mas existe [...] (*Professora 06*).

Sim, [...] na proposta curricular do município (*Professor 10*).

Somente no currículo (*Professor 11*).

Ao realizar a leitura do documento curricular de Caucaia (CAUCAIA, 2020), foi possível ratificar a fala dos(as) docentes. O documento está dividido em três versões, uma para a Educação Infantil e outras duas para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais. Nas propostas existem pontos em comum, como a análise das modalidades educacionais presentes no município (Educação Especial/Inclusiva, Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação do Campo), a divisão por áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso) e, por fim, uma proposta de avaliação da aprendizagem.

Na parte que corresponde à modalidade Educacional Indígena, os autores da proposta ressaltam que os locais de aprendizado e troca de experiência estão também fora das paredes da escola, como a mata, a lagoa, as plantações, casas de farinha, a pesca, os rituais como o Toré, as festas e os cantos tradicionais. Além disso, apontam que as escolas indígenas têm um papel social de fortalecer a identidade indígena e a luta pela demarcação da terra. Apresentam as leis que regem, de forma nacional, estadual e municipal, a Educação Indígena e as escolas nessa modalidade da alçada da gestão municipal.

Conforme já acrescido anteriormente, mesmo que exista uma modalidade educacional própria às comunidades indígenas e uma lei que ampare determinados componentes (Educação Artística, História e Literatura) ao estudo das questões étnico-raciais indígenas na educação básica, o próprio documento municipal resalta a necessidade em um dos seus pontos da inclusão como conteúdo programático obrigatório para que, com isso, “todo trabalho desenvolvido se torne um documento efetivo do combate ao racismo estrutural e latente, provocando, principalmente, pelo preconceito e falta de conhecimento sobre os Povos Tapeba e Anacé” (CAUCAIA, 2020, p. 40). Apesar do apelo, os(as) professores(as) questionam o esvaziamento do documento quanto à temática, como visto na resposta do *Professor 07*:

Praticamente esse currículo tá muito limitado, geralmente faço consultas de material na internet (*Professor 07*).

Ao estudar a parte do componente da EF, pudemos identificar elementos básicos quanto à proposição da temática indígena. Dentro do texto norteador da área, não há menção alguma às questões oriundas da justiça curricular, como questões de gênero, etárias, raça, etnia,

dentre outras. Foi elaborado um quadro ao final do texto norteador utilizando como modelo o mesmo produzido pelas diretrizes estaduais, no qual estão descritas as unidades temáticas, os objetivos de conhecimento, as habilidades e algo que excedeu a própria BNCC, que são as orientações metodológicas.

Encontramos, a partir das orientações do 3º ao 5º ano, elementos da cultura indígena, entretanto não identificamos um avanço, uma vez que a proposta norteadora se assemelha às habilidades que espera-se adquirir naquele ciclo, como na habilidade “(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis” (CAUCAIA, 2020, p. 221) e na proposta de orientação “Recriar brincadeiras e jogos populares do Brasil, incorporando ao conhecimento das matrizes indígena e africana, através de adaptações temáticas”. (CAUCAIA, 2020, p. 224)

Não existem menções, no decorrer do quadro, que ressaltem a cultura dos saberes corporais indígenas da região de Caucaia; a citação mais próxima encontra-se em usar a expressão “regional” e “local”, palavras síntese já utilizadas pela própria BNCC em seus objetos de conhecimento, ressaltando, muitas vezes, a incompreensão da dimensão local, pois encaminham somente ao(à) professor(a) a necessidade de buscar esse conhecimento sem um auxílio prévio e até mesmo formativo.

Esse não foi um dos únicos aspectos observados na estrutura da área. O referencial delineador que antecede o quadro da proposta dos Anos Iniciais tangencia tendências curriculares da EFE sem aspectos críticos, mesmo com um avanço progressista da área nas perspectivas críticas de educação, o discurso apresentado retoma a ideia higienista do final do século XIX no Brasil, quando a EFE estava fortemente associada a instituições médicas, como visto no seguinte trecho:

É necessário alinhar a atividade física aos novos padrões de comportamento. Estratégias de promoção de saúde devem ser incorporadas à jornada escolar, para diminuir os efeitos do isolamento social, o excesso de horas *on line* (sem acessar informações úteis) e combater os fetiches de consumo. A educação física deve refazer-se, de modo a poder transformar a realidade dos alunos para melhor. Não apenas reproduzindo gestos, mas conscientizando a juventude para que faça uma leitura do mundo de modo autônomo, com capacidade para tomar decisões mais adequadas, ser um adulto sujeito de si, e, conseqüentemente, mais propenso a ser feliz (CAUCAIA, 2020, p. 215).

Esse discurso advém ainda dos métodos ginásticos; para Castellani Filho (1991), esse discurso surgiu pelos intensos problemas sanitários e de saúde no país. Logo, usar a EF

seria funcional para formar um corpo resistente, forte, saudável e educado, a fim de resolver essas problemáticas anteriores. Concordamos com Fernandes (2017) que assuntos relativos à saúde podem ser problematizados em diferentes espaços sociais, pois somente assim conseguimos compreender que a saúde deve extrapolar a dimensão biológica. Para ela, o ideal não seria utilizar a EFE como promoção à saúde, mas para a educação em saúde, porque na promoção à saúde há o ensejo de observar apenas os condicionantes e determinantes que agem sobre ela.

Outro discurso presente no texto remete à tendência esportivista, a qual retrata o vínculo do nacionalismo, esporte e iniciação esportiva na escola, em que a EFE seria um tipo de celeiro para descobrir talentos esportivos para as competições e levando o Brasil à elite esportiva nacional (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003). “O componente curricular é o elemento introdutório do esporte escolar e é uma importante ferramenta no combate ao trabalho infantil, evasão escolar, recrutamento pela criminalidade e desenvolvimento de dificuldades em saúde mental” (CAUCAIA, 2020, p. 215).

Mesmo compreendendo as contribuições do esporte, precisamos destacar a necessidade de não o impor como solução para problemas sociais recorrentes no país. Como apontado previamente, centralizar a discussão da permanência da prática como relevante às aulas de EF a partir dessas falas absolve a responsabilidade das entidades públicas com a sociedade nos enfrentamentos às injustiças cometidas. Muito desse discurso mantém o propósito liberal da meritocracia, pois somente seu esforço individual como atleta o fará mudar sua perspectiva de vida, tornando o foco do problema os que não conseguiram ascender com o esporte.

Para mais, o discurso da saúde também está alinhado ao esporte, que a vê como uma forma de melhorar o condicionamento físico, entretanto já é algo pontuado pelas entidades científicas que as alterações fisiológicas precisam de vários fatores condicionantes, sendo um deles a duração da prática, algo complexo para o quadro da EF no Ceará e, em específico, no município de Caucaia, que no ano vigente (2024) reduziu a carga horária semanal da disciplina de EF para 1h por turma para ampliar a carga horária das disciplinas de Português e Matemática, com o intuito de melhorar índices dentro da política de avaliações em larga escala.

O documento ainda preserva o estigma ao conceber a EF como uma disciplina que incita prêmios e castigos e como um meio que se finda ao complementar o aprendizado de conteúdos de áreas mais valorizadas da escola, como visto neste trecho: “Através da educação física a escola se torna mais atrativa e interessante, pois o sujeito, com seu corpo em movimento,

motivado por uma força de sentido, aumenta suas chances de êxito escolar, atingindo uma aprendizagem concreta” (CAUCAIA, 2020, p. 215).

Quanto ao que foi analisado do documento, percebemos que a dificuldade em avançar no discurso da área reflete no esvaziamento da interculturalidade dos saberes corporais indígenas, assim como observado pelo *Professor 08* ao dizer que o maior problema da inserção na escola está na “valorização do tema”. A desvalorização não incide diretamente apenas na ação docente dos(as) professores(as), mas na ignorância de pais e alunos(as) que não reconhecem algo que passaram a vida enxergando a partir dos olhos do colonizador. Podemos compreender melhor esse cenário na história contada pela professora:

Até hoje além da falta de formação para tal conteúdo, a resistência por parte de alguns pais, que chegaram a questionar porque eu estava ‘contando histórias de índios pros filhos deles e o que isso tinha a ver com a educação física, porque na época deles educação física era falar sobre esportes e que eu não sabia dar aulas de Educação Física’ (palavras deles) (*Professora 06*).

No próprio documento do município, no trecho que remete à Educação Indígena, os autores apresentam que uma das motivações para a experiência com essa educação ocorreu para minimizar o preconceito, a exclusão e a marginalização pelas pessoas da região, o que culminava no analfabetismo dos indígenas locais. As linhas de preconceito aos indígenas são frutos do estruturalismo colonial, que estabeleceu uma visão estereotipada dos corpos indígenas. Outro cenário advém da religiosidade e da cosmovisão da espiritualidade indígena como banal, fator que gera, nos tempos atuais, inúmeras missões de evangelização em territórios indígenas.

Essa escassez de materiais de apoio vem sendo denunciada há alguns anos, como relatado por Grando (2000), que, durante os debates do CONBRACE do ano de 1999, em sua XI edição, constatou a grande dificuldade dos(as) professores(as) e profissionais da EF em lidar com as questões indígenas pela carência de estudos e referenciais teóricos sobre a cultura dos povos indígenas nos cursos de licenciatura do Brasil. Porém, até os materiais que são construídos sob o guarda-chuva da interculturalidade funcional nos livros escolares respondem a uma política de preservação de estereótipos e processos coloniais de racialização (WALSH, 2019).

Cessamos as discussões deste item compreendendo quais são os impasses que ainda pairam na prática pedagógica dos(as) colaboradores(as), como os problemas estruturais, falta de materiais adequados à prática, ausência de formações continuadas, o que inclui as formações

lato e stricto sensu, escassez de referenciais teóricos, falta de conhecimento da cultura e saberes indígenas de Caucaia e desvalorização da cultura indígena.

Para mais, retorno às respostas dos(as) colaboradores(as) presentes no decorrer dos subtópicos anteriores. Percebemos que as *Professoras 01 e 13* e o *Professor 08* não conheciam as leis, não conheciam as comunidades indígenas caucaienses e nunca trabalharam a temática indígena na escola. Dentre os três, e entre os demais colaboradores, a *Professora 13* foi uma das poucas que, durante a graduação, estudou sobre a temática étnico-racial indígena e negra, porém, mesmo assim, nunca a abordou na escola. Isso demonstra que a ausência do tema nos cursos de graduação e o desconhecimento dos povos indígenas locais e das leis concebidas incidem diretamente na inexistência dos saberes indígenas nas aulas de Educação Física.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às amarras finais deste trabalho, mas, assim como na música cantada pelo coral Kurumins Tapeba, “quem deu esse nó não soube dar”. Durante a escrita e pesquisa, percebi o quanto as alteridades da prática pedagógica dos professores e professoras de Caucaia estão imbricadas à minha. Foi uma experiência de refletir sobre meu próprio fazer na rede de ensino na qual estou e analisar as marcas coloniais presentes nos instrumentos pedagógicos e na ausência de marcadores decoloniais neles, pois, ao aprofundar os estudos na interculturalidade crítica, compreendi que são necessárias ações concretas para alcançar a transformação no espaço escolar e fora dele.

Retornando ao objetivo geral do trabalho, que foi investigar a implementação de práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física dos(as) professores(as) de Caucaia, foi possível, além de investigar a implementação dessas práticas, perceber quais estão presentes no imaginário e na constituição de suas aulas, os estigmas sobre os povos indígenas de Caucaia e os principais problemas para pensar os saberes indígenas ligados à EF.

Ao utilizar o questionário, permitiu-se que os colaboradores relatassem de forma aberta e reflexiva a respeito de sua própria realidade, conhecimentos e necessidades daquele momento. Entretanto, constatou-se a necessidade de a pesquisa expandir ainda mais os relatos, algo que seria possível, por exemplo, por meio da observação ou uso de entrevistas com os(as) docentes, como uma forma de continuidade da pesquisa sobre o objeto de estudo. A partir do momento que esta dissertação for publicada, ela estará em domínio público e isso expandirá as discussões sobre a temática, além de mobilizar avanços e propostas para lidar com a colonialidade na EFE.

Não temos a intenção de fazer juízo de valor aos(as) professores(as), que já enfrentam dificuldades dentro da rede, mas é preciso apontar caminhos para esse enfrentamento no município de Caucaia, e esse passo é algo proposto pelos(as) próprios(as) professores(as). A última pergunta elencada do questionário remetia às alternativas que viam como necessárias para que os saberes indígenas fizessem parte de sua prática, e as principais apontadas foram a disposição de materiais e a formação continuada.

Percebemos que a concepção de um currículo intercultural a partir do Documento Referencial do município é difícil, já que ele reproduz conhecimentos tradicionais e perpetua práticas hegemônicas sem contextualização crítica. Isso indica diretamente o quanto as produções de materiais embasados nesse documento seriam também paralelas ao colonialismo e tradicionalismo higienista e esportivista da EFE. Voltamos a pontuar que o princípio da

interculturalidade não está somente no ato de listar conteúdos, mas é preciso entender as relações (de poder) existentes neles com a sociedade colonial e buscar confrontar os sistemas de reprodução.

É válido pensar que a organização da BNCC, trazendo os conteúdos da cultura indígena a partir dos Anos Iniciais, é um fator positivo ao combate de práticas racistas e estereotipadas desde o começo dos anos escolares, porém, também compreendemos que a Base não fez essa escolha com essa intencionalidade, pois é um documento organizado a fim de atender a medidas de organismos internacionais e multilaterais de mercado.

Houve tentativa, dentro das diretrizes curriculares do município, a partir da Lei nº 11.645/08, de valorização da diversidade étnica indígena, fruto da luta dos Movimentos Indígenas, que alcançaram várias garantias legais. Porém, mesmo com a conquista do direito à educação intercultural, sem que a sociedade rompa com os modelos de preconceito disseminados, os povos indígenas continuarão a lidar com a dureza do enfrentamento à realidade racista.

Por meio do estado da questão, foi possível analisar os estudos que foram desenvolvidos nos últimos anos na área da EFE e sua relação com os saberes étnico-raciais indígenas e perceber a escassez nos periódicos tidos como relevantes socialmente à área pedagógica da EF. No entanto, isso foi importante para elencar pontos necessários da interculturalidade na EFE, compreender lacunas e reforçar o discurso já estabelecido há anos sobre a necessidade da constituição de referenciais dentro da própria área.

Com isso, vemos também, assim como os(as) professores(as), a formação permanente como uma alternativa necessária para a compreensão não somente das etnias indígenas brasileiras, mas sobre os povos indígenas locais – Tapebas e Anacés –, pois os seus territórios foram e são ocupados por todos que fazem a comunidade escolar e, muitas vezes, ainda descendem dessas etnias. Porém, os espaços não formais, como a família, também devem participar desses contextos formativos, pois as marcas do racismo engendram o imaginário local muito anteriormente à Lei nº 11.645/08.

Conforme Neves (2022), os espaços que habitam os povos remanescentes sofrem permanentes ataques envolvendo roubo da biodiversidade (fauna e flora), invasões, loteamentos ilegais e outras violências divulgadas com frequência nas mídias e redes sociais. Embora vivam, em aldeias ou nas cidades, procurando construir meios de vida com dignidade, a fantasiosa felicidade apontada por políticos, livros didáticos e mídia colonial está longe do dia a dia de muitas comunidades.

Atentamos também para a necessidade de a gestão municipal, no que trata a Secretaria Municipal de Educação, estabelecer espaços de formação permanente e flexibilizar os tempos de oferecimento para continuidade dos estudos, tanto promovido por eles como por instituições de pós-graduação *lato e stricto sensu*, pois foi percebido pelas respostas dos(as) colaboradores(as) que, com poucas etnias remanescentes em Caucaia, não há desejo ou sensibilidade de trazer à tona as temáticas étnico-raciais, mesmo com amparo legal.

Ressaltamos a importância da Lei nº 11.645/2008 como ação efetiva, a necessidade de estabelecer outras formas de fortalecer a validação da lei no contexto local e o ensejo de extrapolá-la para fora do currículo, como na ação concreta de demarcação de terra e validação de mais espaços de formação indígena e não indígena, pois isso desmonta matrizes monoculturais não apenas do currículo, mas da vida em sociedade.

É importante frisar que o combate atual do movimento indígena está na luta contra o Marco Temporal e pela garantia da demarcação de suas terras, pois bancadas (principalmente ruralistas e evangélicas) propõem a todo momento projetos que violam os direitos já garantidos das comunidades indígenas. Contudo, a luta deve ser coletiva entre indígenas e não indígenas e é com o processo de decolonialidade e interculturalidade crítica nos espaços escolares que podemos fomentar garantias de superar cenários racistas, mas não somente assumindo a responsabilidade, mais uma delas, para os professores e professoras, pois isso deve partir também das políticas públicas, da luta dos movimentos sociais e de proposições das instâncias legislativas.

Assim, repensar as práticas curriculares da EF, à luz da interculturalidade crítica, pode possibilitar outras formas de lidar com as práticas corporais, dando ênfase às diferenças, proporcionando um espaço de diálogo e articulação entre diferentes formas de pensar, de ser e de viver, legitimando novos saberes e saberes ancestrais, enaltecendo o respeito e criando outras formas de movimentar-se na sociedade (SOUZA, 2015).

Diante disso, resalto aqui o compromisso de manter-me vigilante e ativo no confronto e denúncia das práticas de desapropriação de indígenas de suas terras para o avanço do (re/pro)gresso e utilizar a sala de aula como forma de ação para a decolonialidade, pois os espaços formativos são um dos meios para romper paradigmas da cultura europeia. “A minha perspectiva é o fracasso. Porque se nesse sistema eu não fracassar, é porque eu aderi a ele” (Pe. Júlio Lancelotti).

REFERÊNCIAS

- AIRES, J. M. M. P. De aculturados a índios com cultura: estratégias de representação do movimento dos professores Tapeba em zona de contato. **Tellus**, Campo Grande, v. 8, n. 15, p. 83-112, jul./dez. 2008.
- ALMEIDA, A. J. M.; ALMEIDA, D. M. F.; GRANDO, B. S. As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 59-74, dez. 2010.
- ALMEIDA, A. J. M.; SUASSUNA, D. M. F. A. Práticas corporais, sentidos e significado: uma análise dos jogos dos povos indígenas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 53-71, out./dez. 2010.
- ANASTÁCIO NETO, A. **A educação física escolar na escola municipal indígena Marcolino Lili**: uma possibilidade de fortalecimento étnico. 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARARIPE, T. A. F. **“Quem deu esse nó não soube dar”**: a demarcação territorial do povo indígena Tapeba no Ceará e as interpretações de direitos no judiciário brasileiro. 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.
- BARRETO FILHO, H. T. Resumo do relatório de identificação e delimitação da terra indígena Tapeba. Processo FUNAI/BSB/1986/85. Despacho nº 31, de 19/04/06. **D.O.U.**, Brasília, 20 abr. 2006. Seção 1.
- BARRETO FILHO, H. T. Tapeba. **Povos Indígenas no Brasil**, 1998. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tapeba>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- BELO, I. D. **(Re)tomando a escola**: reflexões sobre educação escolar indígena entre os Pataxó Hãhãhãe. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2014.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. Bras. Educ. Fis. Esporte**, São Paulo, v. 25, p. 105-115, dez. 2011.
- BETTI, M.; SILVA, E. G.; GOMES DA SILVA, P. N. Uma gota de suor e o universo da Educação Física: um olhar semiótico para as práticas corporais. **Kinesis**, v. 31, n. 1, p. 91-106, 2013.
- BICALHO, P. S. S. **Protagonismo Indígena no Brasil**: movimento, cidadania e direitos (1970-2009). 2010. 468 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação do Departamento de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 7 nov. 2021.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 7 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão homologada. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CANDAU, V. M. F. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008a.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. F. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008b. p. 13-37.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, 2002.

CARVALHO, J. P. X.; BARCELOS, M.; MARTINS, R. L. D. R. Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a Educação Física Contemporânea. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 10, p. 218-237, 2020.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 3. ed. Campinas: Papirus, 1991.

CASTRO, D. M.; NEIRA, M. G. Cultura corporal e educação escolar indígena – um estudo de caso. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 34, p. 234-254, jun. 2009.

CASTRO NETA, A. A.; BOA SORTE, D. F.; OLIVEIRA, G. N. B.; CARDOSO, B. L. C.; CRUZ, M. M. S. O currículo cultural da educação física e os significados das práticas corporais: análise de uma prática pedagógica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 23, 2020.

CAUCAIA. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular do Município de Caucaia**: Ensino Fundamental Anos Iniciais. Caucaia: SEDUC, 2020.

CAVALCANTE, F. B. S. V. **A produção imobiliária no entorno do Complexo Industrial e Portuário do Pecém - CIPP**: expectativas e contradições. 2019. 218 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? *In*: DANTAS JÚNIOR, H. S.; RIBEIRO, S. D. D. (org.). **Educação física, esporte e sociedade**: temas emergentes. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. p. 231-246.

COELHO, F. A. **As transformações socioespaciais e a vulnerabilidade social no município de Caucaia-CE no período de 2000-2010**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

CONCEIÇÃO, M. V. **Das reivindicações à lei**: caminhos da lei nº 10.639/03. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CORSINO, L. N. Raça, gênero e a lei 10.639/03 no âmbito da educação física escolar: percepções docentes. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 1, n. 2, p. 247-262, 2015.

CORSINO, L. N.; CONCEIÇÃO, L. **Educação física escolar e relações étnicas**: subsídios para a implantação das leis 10.639-03 e 11.645-08. Curitiba: CRV, 2016.

COUBE, R. J. **A corporeidade na Educação Escolar Indígena**. 2012. 85 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CUNHA, H. M. **Enfrentamento da Violência no Território das Juventudes**: a potência dos círculos dialógicos para a tessitura de saberes nas aulas de educação física escolar. 2022. 253 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

DARIDO, S. C. Educação Física de 1ª a 4ª série: quadro atual e as implicações para a formação profissional em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 61-72, 2001.

DENZIN, N. K. Investigação Qualitativa Crítica. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 105-119, jan./abr. 2018.

DORNELLES, A. P. L. **A tramitação da lei 10.639/2003**: a construção de uma política pública educacional no Brasil no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

EVÊNCIO, K. M. M.; BORGES, L. G. G. M. O estado da questão e as contribuições para a produção da pesquisa científica. *In: CONEDU - CONEDU EM CASA*, 7. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79568>. Acesso em: 26 fev. 2023.

FANELLI, G. C. R. **A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História Política, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FASSHEBER, J. R. M. **Etno-Desporto indígena: contribuições da antropologia social a partir da experiência entre os Kaingang**. 2006. 172 f. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Campinas, São Paulo, 2006.

FEITOSA, R. A. **Formação de professores de ciências biológicas na UFC: um estudo de caso a partir do estágio supervisionado**. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FERNANDES, K. B. **Atividade Física e Saúde na Educação Física Escolar: perspectivas de docentes do Ensino Superior**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2017.

FERREIRA, M. B. R.; HERNANDEZ, M.; CAMARGO, V. R.; VON SIMON, O. R. Jogos indígenas, realizações urbanas e construções miméticas. **Ciência e Cultura**, v. 60, n. 4, p. 47-49, 2008.

FERREIRA, E. M. B.; THERRIEN, J. O estado da questão na trajetória formativa de professores-pesquisadores/as: elementos teóricos. *In: NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; FERREIRA, H. S.; AZEVEDO, M. R. C. (Org.). Entrelugares educativos: formação, história e profissão*. Fortaleza: EdUECE, 2021. v. 1, p. 287-302.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, p. 91-124, 2005.

FRANÇOSO, F. G.; FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Interfaces entre o currículo de História e Educação Física a partir do multiculturalismo crítico. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 863-887, out./dez. 2015.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores educacionais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, ago. 2014.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. 8. ed. São Paulo: Loiola, 2003.

GRANDO, B. S. Movimentos indígenas no Brasil: a cultura autoritária e preconceituosa e a Educação Física. **Motrivivência**, n. 14, p. 63-92, 2000.

GRANDO, B. S. **Corpo e educação**: As relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GRANDO, B. S. A formação-ação-intercultural em Cuiabá: processos interculturais de educação que reconhecem a história e ancestralidade da cultura nos 300 anos de ocupação em território Bororo. In: GRANDO, B. S.; CAMPOS, N. S.; NUNES, V. C.; RONDON, F. A.; RONDON, R. N.; LÍRIO, E. C. **História e Cultura do Povo Bororo em Cuiabá-MT**: contribuições para a implementação da lei 11.645/08. Cuiabá: Carlini e Caniato, 2019. p. 16-29.

GRANDO, B. S.; LEITNER, J. Formação continuada e a Lei 11.645/2008: possibilidades interinstitucionais. **GEPIADDE**, Itabaiana, ano 8, v. 16, jul./dez. 2014.

GRANDO, B. S.; STROHER, J. Educação Física em diálogo com os saberes dos povos indígenas: contribuições epistemológicas. In: MALDONADO, D. T.; SILVA, M. E. H.; MARTINS, R. M. (Org.). **Educação Física Escolar e Justiça Social**: experiências curriculares na educação básica. Curitiba: CRV, 2022. p. 49-64.

GRANDO, B. S.; STROHER, J.; CAMPOS, N. S. Por que estudar a história e cultura indígena nas escolas? Contribuições da formação-ação-intercultural do Coeduc em Mato Grosso. **Educazione Aperta**, n. 7, p. 223-241, 2020.

GRANDO, B. S.; STROHER, J.; CAMPOS, N. S. A formação-ação-intercultural do Coeduc: a construção da proposta metodológica e do grupo-pesquisador na formação de professores em Cuiabá - MT. 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. 29-56.

GRANDO, B. S.; AYRES, S. R. B.; SILVA, C. V. M.; VIANA, R. N. A.; CHAPARRO, N. S.; VIANA, B. S. Formação-ação-intercultural: reflexões sobre a exposição itinerante do patrimônio imaterial mato-grossense. 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, 2022a. p. 93-108.

GRANDO, B. S.; STROHER, J.; FERNÁNDEZ, S. P.; OJEDA, E. M. T.; RIBEIRO, S. F. X.; CHAPARRO, N. S. Os contextos de produção dos conhecimentos sobre a história e cultura indígena: indícios para pensar a formação-ação-intercultural. 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, 2022b. p. 57-72.

GRANDO, B. S.; NEVES, E. P. S.; SILVA, L. A.; CARIOCA, C. C. S.; OLIVEIRA, B. M.; CHAPARRO, N. S. 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, 2022c. p. 109-125.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1959. v. XVI. 560p.

IPHAN. **Mapa Etno-Histórico de Curt Nimuendajú**. 2017. 1:2.500.000. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/indl/pagina/detalhes/1563>. Acesso em: 20 jan. 2023.

JESUS, I. C.; RODRIGUES, G. C. L. Educação Física na escola indígena dos Borari da terra indígena Maró. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 1-22, 2022.

KEMPE, G. C. **Práticas corporais indígenas inseridas à educação física escolar não indígena**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Reabilitação e Inclusão, Centro Universitário Metodista, Porto Alegre, 2015.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 5. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: Tipografia Porto Médico, 1938.

LIMA, F. M. **Diversidade cultural:** as práticas pedagógicas de professoras da educação infantil do povo Pitaguary. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

LIMA, T. H. S. **O conhecimento na escola indígena no Ceará:** práticas de ensino diferenciado na escola indígena Direito de Aprender do Povo Anacé. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

LIMA, V. A. Territorialidades Indígenas Tapeba em Caucaia (CE): trajetória de luta e continuidade do povo. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 56, p. 518-544, jan./jun. 2021.

LIMA, A. L. F.; COSTA, M. C. L.; COELHO, F. A. A produção do espaço urbano de Caucaia-CE: o caso do distrito de Jurema. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 22, n. 1, p. 134-153, abr. 2020.

LINS RODRIGUES, A. C. **Corpos e culturas inviabilizados na escola: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural**. 2013. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MACEDO, E. F. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019.

MACEDO, F. C. Ministério do Esporte e Ministério da Educação: esporte, educação física, currículo e discursos hegemônicos. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 34., 2011, Natal/RN. **Anais [...]**. 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT12/GT12-573%20int.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2023.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; FILGUEIRAS, I. P. Jogos dos Povos Indígenas do Paraguai: elementos para repensar a Educação Física Escolar na América Latina. *In: FILGUEIRAS, I. P.; MALDONADO, D. T. (Org.). Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina*. Curitiba: CRV, 2020. p. 111-122.

MALDONADO, D. T.; NEIRA, M. G. Práticas corporais, justiça social e Educação Física: análise de experiências de docentes da educação básica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 1-20, 2022.

MALDONADO, D. T.; VIEIRA, P. B. A.; SANCHES NETO, L.; FREIRE, E. S. Inovação na educação física escolar: desafiando a previsível imutabilidade didático pedagógica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, abr./jun. 2018.

MANSKE, G. S. Práticas corporais como conceito? **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, e280011, 2022.

MEDEIROS, J. S. História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos. *In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA–ANPUH RS: DEMOCRACIA, LIBERDADES E UTOPIAS*, 14. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2018. p. 1-19.

MEIRELES, J.; BRISSAC, S.; SCHETTINO, M. P. O povo indígena Anacé e seu território tradicionalmente ocupado. **Cadernos do LEME**, Campina Grande, v. 4, n. 1, p. 115-235, jan./jun. 2012.

MENEZES, F. A. C. **Igreja de Caucaia de 1741: 250 anos de fé e devoção**. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2009. 200 p.

MENEZES, E. A. O.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; LUZ, C. N. S. Estudos sobre pesquisa reflexão na formação docente: o Estado da Questão. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 23, n. 2, p. 137-157, jul. 2018.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOMETTI, C.; CUNHA, F. B.; REIS, G. C. O currículo sob a lente decolonial: múltiplas perspectivas para o ensino médio brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2022.

NEIRA, M. G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 81-89, 2008.

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, Botucatu, v. 14, n. 35, p. 783-795, 2010.

NEIRA, M. G. A seleção dos temas de ensino no currículo cultural da Educação Física. **Educación Física y Deporte**, n. 32-2, 2013.

NEIRA, M. G. Retomando o debate em torno das influências das teorias críticas e pós-crítica no currículo. **Revista Educación y Humanismo**, v. 20, n. 34, p. 96-115, jan./jun. 2018a.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-28, jan./mar. 2018b.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O currículo cultural de Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1-19, jul./dez. 2020.

NEVES, J. G. Representações indígenas em cadernos escolares na alfabetização: questões para a lei nº 11645/2008. 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. 149-168.

NÓBREGA, C. C. S. **Educação Antirracista no Município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar**. 2019. 216 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

NÓBREGA, C. C. S. Por uma educação física antirracista. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 34, p. 51-31, 2020.

NÓBREGA, L. N. O povo indígena Anacé e o Complexo Industrial e Portuário do Pecém, no Ceará: desenvolvimento e resistência no contexto da barbárie por vir. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 51, n. 2, p. 165-211, jul. 2020.

NÓBREGA, L. N.; BARBOSA, L. P. Entre Terras, Territórios e Territorialidades: o Povo Indígena Anacé e o Complexo Industrial e Portuário do Pecém, Ceará. **Fronteiras & Debates**, Macapá, v. 8, n. 2, ago./dez. 2021.

NÓBREGA, L. N.; BARBOSA, L. P. Entre a comida, a dança e a luta pelo território: o Festival do Coco e os Anacé da Aldeia Parnamirim (CE). **Revista Mangút: Conexões Gastronômicas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 114-134, jun. 2023.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, nov. 2006.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, E. S. O. **(Auto)representações de professores de espanhol em Goiás: construindo identidades profissionais**. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2014.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. A viagem de volta: mobilização política e etnicidade entre os índios do Nordeste. In: PETI. **Atlas das Terras Indígenas do Nordeste**. Rio de Janeiro: PETI/MN/UFRJ, 1993.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. (Org.). **Indigenismo e Territorialização**. Poderes, Rotinas e Saberes coloniais no Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 1998. 310 p.

PACHECO DE OLIVEIRA, J.; FREIRE, C. A. R. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 268 p.

PEREIRA, J. R. **Educação Física Escolar Indígena: O Programa Segundo Tempo e sua Importância na Revitalização dos Jogos Tradicionais das Crianças do Povo Baré na Escola Municipal de Terra Preta – Rio Negro – Manaus/Amazonas**. 2006. 69 p. Monografia (Especialização) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PEREIRA R. S.; NISTA-PICCOLO, V. L.; SANTOS, S. A. P. A EF nas séries da fase inicial do ensino fundamental: olhar do professor polivalente. **Revista da EF/UEM**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 343-352, trim. 2009.

PEREIRA, A. P. **Educação escolar diferenciada indígena Tremembé**: contributos para uma educação descolonizante. 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

PEREIRA, A. S. M.; GOMES, D. P.; CARMO, K. T.; SILVA, E. V. M. 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, out./dez. 2019.

PEREIRA, A. S. M. **Práticas corporais indígenas**: jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da lei 11.645/08 na Educação Física Escolar. Fortaleza: Aliás, 2021. 140 p.

PEREIRA, A. S. M.; VENÂNCIO, L. African and Indigenous games and activities: a pilot study on their legitimacy and complexity in Brazilian physical education teaching. **Sport, Education and Society**, v. 26, 2021.

PEREIRA, J. R. **Tessituras da cultura corporal em uma escola indígena do alto Rio Negro no Estado do Amazonas**. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2013.

PINHEIRO, S.; CAVALCANTE, C. L. C. O toré dos índios Tapeba de Caucaia (Ceará, Brasil): performance, comunicação e visibilidade política. **Studies In Latin American Popular Culture**, v. 32, n. 1, p. 120-136, jun. 2014.

PIRES, J. V. L.; SOUZA, M. S. Educação física e a aplicação da Lei nº 10.639/03: análise da legalidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana em uma escola municipal do RS. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 193-204, jan./mar. 2015.

PIZZIO, A. Embates acerca da ideia de justiça social em relação a conflitos sociais e desigualdades. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 3, p. 355-375, maio/jun. 2016.

POMIN, F.; CAFÉ, L. S. 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.

RANGEL, I. C. A.; SILVA, E. V. M.; SANCHES NETO, L.; DARIDO, S. C.; IÓRIO, L. S.; MATTHIESEN, S. Q.; GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. H.; LORENZETTO, L. A.; CARREIRO, E. A.; VENÂNCIO, L.; MONTEIRO, A. A. Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 156-167, abr./jun. 2008.

RIBEIRO, V.; SILVA, T. C. B.; MARINHO, L. C. C. A.; MARCELINO, Z. T. M. Sujeitos da resistência apesar de [...] políticas educacionais de apagamento e controle. **Humanidades e Inovações**, Palmas, v. 9, n. 24, p. 38-53, 2022.

SANCHES NETO, L.; OYAMA, E. R. Da escravidão negra à “escravidão econômica” contemporânea: implicações para a educação física no Brasil. **Discorpo**, São Paulo, n. 9, p. 45-71, 1999.

SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. A luta por visibilidade das afrolatinas como desafio curricular à Educação Física Antirracista. In: FILGUEIRAS, I. P.; MALDONADO, D. T.

(Org.). **Currículo e Prática Pedagógica de Educação Física Escolar na América Latina**. 43. ed. Curitiba: CRV, 2020. p. 29-42.

SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L.; SILVA, E. V. M.; OVENS, A. P. A socially-critical curriculum for PETE: students' perspectives on the approaches to social-justice education of one Brazilian programme. **Sport, Education And Society**, v. 26, n. 7, p. 704-717, 1 nov. 2020.

SANCHEZ, L. M. C.; LEAL, F. S. F. "Licenciatura em Educação Básica Intercultural": avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 102, n. 261, p. 357-375, maio/ago. 2021.

SILVA, A. P. M. **Educação Indígena**: interfaces com a educação física. 2013. 42 f. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2013.

SILVA, I. B. P. **Vilas de índios no Ceará Grande**: dinâmicas locais sob o diretório pombalino. Campinas: Pontes Editores, 2005. 208 p.

SILVA, M. E. H. **A Formação Permanente Relacional na Educação Física Escolar**. 2011. 476 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 156 p.

SILVA FILHO, M. F.; PEREIRA, R. S. EF e professores polivalentes: o caso das escolas públicas municipais de Várzea Grande. **Revista Mackenzie de EF e Esporte**, v. 11, n. 2, p. 161-187, 2012.

SILVEIRA, E. M. S. Diversidade étnica em Mato Grosso: a história indígena. In: SANTOS, A. M. (Org.). **Educação com diálogos com a diversidade**. Cuiabá: KCM Editora, 2010. p. 69-78.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SKOLAUDE, L. S.; CANON-BUITRAGO, E. A.; BOSSLE, F. A Educação Física na Educação Escolar indígena: a produção acadêmico-científica na área 21 como perspectiva de diálogo e (re)conhecimento intercultural. **Movimento**, v. 26, 2022.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, M. G.; ALENCAR, J. C. P.; SILVA, M. F.; FARO, C. L. C. Flecha do tempo: origem do pensamento, conhecimento e representação da realidade por indígenas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 343-357, out./dez. 2018.

SOUSA, C. B.; MOURA, D. L.; ANTUNES, M. M. A percepção de professores polivalentes regentes do ensino fundamental sobre a educação física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 4, n. 38, p. 376-383, 2016.

SOUZA, F. J. **A legislação da educação escolar indígena na América Latina a partir da perspectiva da colonialidade**. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

SOUZA, B. V. S. **O Currículo da Educação Física Escolar: Perspectivas curriculares para uma Educação Decolonial**. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, R. M. **Tabas, roças e lugares de encanto: construção e reconstrução Anacé em Matões Caucaia Ceará**. 2019. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2019.

SOUZA, A. M. M.; NOGUEIRA, J. C. S.; NOGUEIRA, L. P. **A “desterritorialização” da nação Anacé de Matões sob o olhar dos mais velhos**. 2016. 98 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Programa de Apoio à Formação Superior de Professores Indígenas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

STROHER, J. **Multidimensionalidades de saberes no entre-lugar da educação do corpo-professor de Educação Física e os diálogos com a interculturalidade**. 2022. 165 f. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2022.

STUDART FILHO, C. **Os aborígenes do Ceará**. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1965. 183 p.

TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. As práticas corporais indígenas como conteúdo da Educação Física Escolar. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 1, p. 81-91, jan./abr. 2014.

TÓFOLI, Ana Lúcia Farah de. Disputas Territoriais entre o Complexo Industrial e Portuário do Pécem e as populações tradicionais. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 28., 2012, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ABA, 2012.

VENÂNCIO, L.; BRUNO, B. D.; SILVA, I. C. C.; FLOR, B. J. M. S.; GONÇALVES, Y.; SANCHES NETO, L. Temas e desafios (auto)formativos para professores de Educação Física à luz da didática e da justiça social. **Cenas Educacionais**, Caetité (BA), v. 4, p. 1-40, 2021.

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

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista da Faculdade de Direito de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019.

XIMENES, A. K. P. B. **Saberes ancestrais indígenas dos Tapeba de Caucaia-CE:** contribuições e diálogos com a educação ambiental dialógica. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

Programa de Pós-
graduação em
Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado pelo pesquisador **Carlos Átila Lima dos Santos** como participante da pesquisa intitulada **Lei 11.645/08 e as práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física na rede municipal de Caucaia (CE)**. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo do presente estudo é investigar a implementação de práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física dos(as) professores(as) de Caucaia, com isso a pesquisa buscou refletir em cima da problemática sobre como a Lei nº 11.645 tem proporcionado a existência de práticas corporais indígenas dentro do campo da Educação Física Escolar no município de Caucaia.

Caso você aceite participar, a pesquisa será estabelecida a partir da resolução de perguntas subjetivas e objetivas em um formulário na plataforma *google*. Todas as perguntas versam sobre a temática étnico-racial indígena e sua correlação com a Educação Física Escolar e sua própria prática pedagógica como professor(a) dos anos iniciais.

Não será realizado nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida. Sua colaboração na pesquisa poderá contribuir para aprofundar o conhecimento sobre a temática étnico-racial e sua vinculação com a Educação Física Escolar, além de instigar a autorreflexão sobre sua prática pedagógica.

Os riscos que poderão ser oferecidos ao responder esse questionário podem incluir vergonha com as perguntas do questionário, invasão de sua privacidade ao relatar sua experiência de aula, além do tempo para resolução das perguntas propostas.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: FORMULÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA (PPGE/UFC)

Prezado(a) professor(a) respondente,

Sou Carlos Átila Lima dos Santos, professor de Educação Física na Prefeitura Municipal de Fortaleza e estudante do Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa de dissertação intitulada *Lei 11.645/08 e as Práticas Corporais Indígenas nas aulas de Educação Física na Rede Municipal de Caucaia(Ce)*, na qual pretendo, por meio desse formulário, conhecer seu perfil pessoal e de formação a fim de compreender sobre as relações construídas nas aulas de Educação Física a respeito da temática étnico-racial indígena. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarreta prejuízo.

Sua participação nesta pesquisa consiste em responder este formulário. Não haverá registro de áudio, vídeo ou imagem. Os resultados serão publicados de forma anônima e agregada, a fim de assegurar sua privacidade.

Qualquer dúvida sobre sua participação e construção do trabalho, entrar em contato pelos e-mail: prof.carlosatila.ef@gmail.com ou carlosatilalima@gmail.com.

BLOCO A: PERFIL DO(A) PROFESSOR(A) RESPONDENTE

1. Seu nome:
2. Seu e-mail:
3. Sexo:
☐ masculino
☐ feminino
☐ Prefiro não dizer
☐ outros
4. Quantas escolas está lotado atualmente?
5. Nome das escola(s) na qual leciona?
6. Ano da conclusão da formação em Educação Física?
7. Há quanto tempo desenvolve a função de professor(a) de Educação Física?
8. Possui curso de pós-graduação (mestrado ou doutorado) ou especialização? Caso seja afirmativa a pergunta, em qual área?

BLOCO B: CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS

1. Você conhece a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08?
2. Durante a sua formação inicial, as temáticas presentes em ambas as leis foram abordadas? Se sim, como?
3. Você já abordou como conteúdo de suas aulas de Educação Física a temática étnico-racial afrobrasileira?
4. Caso a pergunta anterior tenha sido positiva, poderia relatar (pelo menos o conteúdo/objeto de conhecimento que escolheu para abordar) o desenvolvimento e estratégias metodológicas da aula?
5. Você já abordou como conteúdo de suas aulas de Educação Física a temática étnico-racial indígena?
6. Caso a pergunta anterior tenha sido positiva, poderia relatar (pelo menos o conteúdo/objeto de conhecimento que escolheu para abordar) o desenvolvimento e estratégias metodológicas da aula?
7. Você possui conhecimento a respeito das comunidades indígenas presentes no município de Caucaia?
8. Quais práticas corporais indígenas você possui conhecimento?
9. Quais as estratégias metodológicas exitosas de sistematização das práticas corporais indígenas ocorreram em suas aulas?
10. Quais as principais adversidades que você encontra para a inclusão e sistematização das práticas corporais indígenas em suas aulas?
11. Dentre os materiais pedagógicos disponíveis a você, como livro didático ou currículo do município, há a abordagem da temática étnico-racial indígena nas aulas de Educação Física?
12. Na sua opinião, as práticas corporais indígenas devem ser abordadas em escolas de educação básica ou somente em escolas da modalidade indígena?
13. Das opções abaixo, quais seriam as melhores estratégias para fomentar a presença das práticas corporais indígenas em suas aulas de Educação Física?
 - () Formação Continuada.
 - () Cursos de especialização.
 - () Disposição de materiais didáticos (livros, apostilas, instrumentos musicais, jogos, brinquedos, dentre outros.).
 - () Outros (quais)?