



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO UFRPE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DEFIS
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ADRIELY ACIOLI MOREIRA

A TEMÁTICA LUTAS INDÍGENAS NO COMPONENTE
CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CUMPRIMENTO DA LEI
11.645/08

RECIFE

2024



ADRIELY ACIOLI MOREIRA

**A TEMÁTICA LUTAS INDÍGENAS NO COMPONENTE CURRICULAR DA
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CUMPRIMENTO DA LEI 11.645/08**

**Monografia apresentada como
requisito parcial para a
obtenção do título de
Licenciada em Educação Física
pela Universidade Federal
Rural de Pernambuco UFRPE.
Orientadores: Ana Luiza
Barbosa Vieira e José Nilton de
Almeida.**

RECIFE

2024



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Suely Manzi – CRB-4 809

M835t Moreira, Adriely Acioli.

A temática lutas indígenas no componente curricular da educação física para o cumprimento da lei 11.645/08 / Adriely Acioli Moreira. - Recife, 2024.

54 f.

Orientador(a): Ana Luiza Barbosa Vieira.

Co-orientador(a): José Nilton de Almeida.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Educação Física, Recife, BR-PE, 2024.

Inclui referências.

1. Indígenas - Educação. 2. Centros de Educação e Cultura Indígena. 3. Educação física. 4. Índios - Estatuto legal, leis, etc. - Brasil 5. Escola. I. Vieira, Ana Luiza Barbosa, orient. II. Almeida, José Nilton de, coorient. III. Título

CDD 613.7



ADRIELY ACIOLI MOREIRA

**A TEMÁTICA LUTAS INDÍGENAS NO COMPONENTE CURRICULAR DA
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CUMPRIMENTO DA LEI 11.645/08**

Aprovada em 2 de Outubro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Ana Luiza Barbosa Vieira Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof^ª. Dra. Rachel Costa de Azevedo Melo
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profa. Examinadora

Prof^ª. Dra. Denise Maria Botelho
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Prof. Examinador II



AGRADECIMENTOS

Primeiramente, é com profunda gratidão que inicio este espaço dedicado aos agradecimentos, reconhecendo a importância de todos que contribuíram não apenas para a realização deste trabalho, mas também para a minha trajetória até o fim deste ciclo acadêmico. Neste momento, é imprescindível mencionar a força e a determinação que encontrei em mim mesma ao longo desses anos de graduação. Agradeço por cada instante em que mantive a resiliência, mesmo diante das dificuldades que ameaçavam me desviar do caminho, e por cada batalha que consegui vencer, mesmo quando a tentação de procrastinar e buscar o conforto da inércia se fazia presente.

A jornada não foi fácil, especialmente no início, quando, após uma frustração com a graduação incompleta em História, adentrei o campo da Educação Física sem a certeza do que realmente desejava. A clareza sobre meu futuro parecia distante, quase inatingível, e minha mente frequentemente se encontrava sobrecarregada por incertezas e inseguranças. Portanto, agradeço pela coragem que encontrei para enfrentar esses desafios e pela capacidade de alimentar a chama da perseverança, a qual não apenas me sustentou, mas também permitiu que outros se unissem a essa busca.

Por certo, sozinha ninguém chega a lugar algum, eu mesma não chegaria até aqui. Por isso, primeiramente, agradeço aos meus pais, Paulo e Adriane, que sempre incentivaram meus estudos e investiram nele, principalmente minha mãe, que não só incentivou, como também fez parte, me ensinando tudo que eu precisava muito antes de eu sequer pisar em uma escola. Foi com ela que eu aprendi, uma das minhas maiores paixões e um dos meus melhores refúgios, a ler, e com isso conheci outros mundos e possibilidades se abriram pra mim. Lendo eu adquiri conhecimento, lendo eu aprendi, então a eles eu não só agradeço, eu dedico essa conquista, pois sem a mão deles para guiar o caminho, talvez chegar aqui teria sido bem mais difícil do que foi, senão impossível.

Agradeço também a alguém que não está mais entre os vivos, mas que quando o fôlego da vida corria em seu coração gigante, me ensinou a ter garra e não desistir, que a rapadura é doce, mas não é mole não, como diria meu mestre Lira do Muay Thai. Foi através desses dois anos da minha vida, sobre a influência desse grande homem, que me apaixonei pelas lutas e de sequência, a ideia de entrar no curso de Educação Física surgiu.



Seguindo a lógica linear dos acontecimentos, meus agradecimentos se direcionam a Universidade Federal Rural de Pernambuco, a qual a simples existência e os diversos auxílios, levam muitos a permanecerem no curso e conquistarem seus sonhos, sendo eu uma delas. Então agradeço pelo suporte da universidade durante essa graduação.

Ademais, agradeço a minha família, em especial, a minha querida irmã, Adrievelin, e minha prima, Raissa, que atuaram na criação desta monografia, e no apoio constante. E falando em família, não poderia deixar de mencionar aquela que adquiri ao longo do caminho, que ajudaram diretamente no trabalho, ou indiretamente na formação da pessoa que eu sou atualmente, meus amigos. Guilherme, Gabriele, Camilla, Fabíola, Ellen, Júlia Elizabeth, Anderson, Raissa, Gabriela, Tobias, Júlia, Lara, Mário, Mariana, Radmilla, Wllyane, Adriana, Maria, Ana Vitória. Agradeço a todos eles, por seguirem comigo essa jornada, em especial, a Ana e Mariana que foram de grande ajuda para a produção deste trabalho.

Por fim, e não menos importante, agradeço aos professores e professoras do departamento, pelos grandes profissionais que são, em especial, Rachel, Nayana, Anna Mirna, Rosângela Lindoso, Andreia Paiva, Eduardo Jorge, e Natália. Um agradecimento próprio para o professor José Nilton, que disponibilizou seu tempo para auxiliar nessa monografia, e um agradecimento ainda maior para minha orientadora Ana Luiza, que eu admiro profundamente como profissional e pessoa, que entrou nessa jornada comigo e não soltou minha mão, sem ela, eu estaria perdida.



“A consequência da história única é esta: Ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos... As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar.” (Adichie, 2009)



RESUMO

A presente monografia investiga a relevância do conteúdo de ensino "Lutas" associada à cultura indígena no componente curricular de Educação Física, conforme exigido pela Lei 11.645/08. A pesquisa busca entender como as lutas indígenas, ricas em tradição e cultura, contribuem nas práticas pedagógicas da Educação Física Escolar, promovendo a valorização da identidade indígena e o cumprimento da Lei 11.645/08. O trabalho foi realizado através de uma revisão bibliográfica, na qual foram abordadas questões relacionadas ao contexto histórico que envolvem os povos indígenas, à importância da cultura na educação e à inclusão da diversidade nas escolas. Observou-se que a aplicação da Lei ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à formação docente, que frequentemente carece de conhecimento sobre as lutas indígenas. O estudo conclui que a inserção dessas lutas no ensino da Educação Física pode contribuir para uma educação mais inclusiva, e promotora de uma consciência crítica nos/as alunos/as sobre a diversidade cultural brasileira.

Palavras-chaves: Lutas indígenas, Cultura indígena, Educação Física Escolar, Lei nº 11.645/2008.



ABSTRACT

The present monograph investigates the relevance of the teaching content "Fight" associated with Indigenous culture within the Physical Education curriculum, as required by Law 11.645/08. The research seeks to understand how Indigenous martial arts, rich in tradition and culture, contribute to pedagogical practices in School Physical Education, promoting the appreciation of Indigenous identity and the fulfillment of Law 11.645/08. The study was conducted through a literature review, addressing issues related to the historical context surrounding Indigenous peoples, the importance of culture in education, and the inclusion of diversity in schools. It was observed that the implementation of the Law still faces challenges, especially regarding teacher training, which often lacks knowledge about Indigenous martial arts. The study concludes that the inclusion of these martial arts in Physical Education teaching can contribute to a more inclusive education and promote critical awareness among students about Brazil's cultural diversity.

Keywords: Indigenous martial arts, Indigenous culture, School Physical Education, Law No. 11.645/2008.





SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	14
2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE A POPULAÇÃO INDÍGENA: A IDENTIDADE INDÍGENA SOB A INFLUÊNCIA COLONIAL.....	15
2.2 IMPORTÂNCIA DA CULTURA INDÍGENA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	27
2.3 A LEI 11.645/08 PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA HISTÓRIA E DAS CULTURAS DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS ATUAIS.....	33
2.4 A CONTRIBUIÇÃO DO CONTEÚDO “LUTAS INDÍGENAS” NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	38
3. TRILHAS APROXIMATIVAS: PESQUISAS SOBRE O CONTEÚDO LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	43
3.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS.....	50



INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a temática lutas indígenas no componente curricular da educação física para o cumprimento da lei 11.645/08. A ausência de representatividade dos povos originários que estiveram - e estão - nas terras na qual hoje pisamos, aguçou uma visão mais sensível em relação a conteúdos culturais advindos deles, em face da importância de considerar o seu valor e contribuição para a formação humana e para a sociedade brasileira em particular. Os vestígios deixados pelos povos indígenas ao longo da nossa história, como suas colaborações, estão na base da nossa cultura, principalmente nos aspectos sociais e artísticos, que podemos identificar em algumas danças populares, como, por exemplo, a Cátira¹ que carrega elementos indígenas e o emblemático conto da Iara², popularmente conhecido.

Por isso, nesta pesquisa, iremos destacar a relevância de estudos voltados para essa temática, pois ajudam a manter viva uma cultura e seus elementos na atualidade, garantindo no futuro, o conhecimento sobre a nossa ancestralidade (Krenak, 2022). As culturas indígenas ao fazerem parte do currículo escolar passam a valorizar a nossa herança ancestral para as futuras gerações, gerando assim, um reconhecimento e respeito à complexidade da história e cultura dos povos originários.

Durante dois anos de um Bacharelado em História, e de acordo com os conhecimentos que foram sendo colhidos ao longo da graduação em Licenciatura em Educação Física, desenvolvi um interesse maior por temáticas relacionadas à cultura indígena. No entanto, juntando esse interesse pela cultura indígena, e o interesse pelo conteúdo Lutas, adquirido durante o Curso de Licenciatura em Educação Física, especificamente na disciplina metodologia do ensino das Lutas, e ao longo do Programa Residência Pedagógica (PRP), ofertada pela Universidade Federal Rural de Pernambuco que possibilita que os graduandos em Licenciaturas, vivencie experiências no contexto escolar, e questionamentos que correlacionam as duas temáticas, começaram a provocar minha atenção.

Ademais, o interesse pelo tema adveio também da percepção da quantidade de

¹ Cátira, também conhecida como cateretê, é uma dança caipira típica do Brasil, em que o ritmo musical é marcado pela batida dos pés e mãos dos dançarinos. De origem híbrida, com influências indígenas, africanas e europeias.

² Iara, ou Mãe-d'Água é, segundo a mitologia tupi-guarani, uma linda sereia que vive no rio Amazonas. Uma mulher de origem indígena antes de ter sido transformada em sereia.



conteúdos associados às artes marciais de países estrangeiros, que estão inseridas no vocabulário popular e nas mídias atuais, como por exemplo MMA (Artes Marciais Mistas) e Muay Thai. Tais lutas fazem imenso sucesso nas várias idades e públicos, em relação ao reduzido portfólio de Lutas relacionadas à cultura indígena, permeado por um certo anonimato no imaginário social, fazendo-me questionar os motivos da invisibilidade dos povos originários, visto que eles têm uma contribuição fundamental para o país. Neste sentido, observamos que setores da sociedade, como o sistema educacional, historicamente ligados ao processo de colonialismo e dominação contribuíram para a ausência de representatividade da cultura e contribuições dos povos indígenas.

No entanto com a promulgação da Lei nº 11.645/2008 que ao alterar a Lei no 9.394/1996, modificada pela Lei no 10.639/2003, passou a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Assim, esse marco legal estabelece a importância do conhecimento da história dos indígenas, que nos remete a nossa ancestralidade e formação sócio cultural, e se expressa nesses termos:

Art.26§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

Deste modo, percebemos que a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena é um indício da valorização dessas populações historicamente discriminadas, a partir de sua inserção no currículo escolar, embora não temos evidenciado com tanta veemência, através dos debates acadêmicos, a importância, por exemplo, o ensino do conteúdo Lutas Indígenas, objeto de estudo desta pesquisa.

Contudo, identificamos a presença de referências curriculares associadas ao conteúdo de cultura indígena, em particular, lutas indígenas, nas propostas da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), do Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2018), e da matriz curricular Licenciatura em Educação Física da UFRPE (UFRPE, 2022), provavelmente ligadas à promulgação da lei 11.645/08.



Assim, ao explorar estes conhecimentos, enquanto conteúdo no processo de ensino escolar, busca-se reconhecer e valorizar a riqueza da diversidade cultural no contexto educacional. Nossa pesquisa, ao evidenciar a relevância do conteúdo de ensino Lutas indígenas na Educação Física, pode elucidar formas de como desenvolver ações pedagógicas que sejam sensíveis à diversidade cultural, proporcionando enriquecimento de experiências de aprendizagens dos/as alunos/as, em prol de um ambiente escolar mais inclusivo e diverso.

Atualmente, na matriz curricular da Licenciatura em Educação Física da UFRPE as temáticas relativas às relações Étnico-Raciais e diversidade cultural têm ficado restritas a apenas uma disciplina, o que nos faz refletir sobre a formação de professores e os impactos dessa formação no contexto escolar, no qual essa temática parece ainda pouco explorada. Assim delimitamos o **problema da pesquisa**, no qual se questiona: **Qual a relevância do conteúdo de ensino “lutas” associado à cultura indígena no componente curricular Educação Física para o cumprimento da lei 11.645/08?**

Dessa forma, a partir deste **objetivo geral**, nos propomos **identificar a relevância do conteúdo de ensino “lutas” associado à cultura indígena no componente curricular Educação Física para o cumprimento da lei 11.645/08**. Assim, buscamos encontrar maneiras de proporcionar subsídios para uma educação mais ampla, inclusiva e possuidora de um embasamento sócio-histórico contextualizado, aliando com os princípios que regem o compromisso com a transmissão de conhecimento. Este embasamento está em conformidade com Soares, et. al (1992), que expressam a preocupação em criar as condições que deem oportunidade para a apropriação das dimensões de historicidade e diversidade cultural do meio que os/as estudantes estão imersos, que devem nortear os conteúdos da matriz curricular da Educação Física Escolar.

Dito isso, para chegarmos a esse **objetivo geral** elencamos um caminho regido por três **objetivos específicos**: **1. analisar o contexto histórico sobre a população indígena: a importância dos povos originários; 2. Compreender a representatividade Indígena na área da Educação Física Escolar, identificando a importância da cultura indígena para a Educação e cumprimento da lei 11.645/08; 3. identificar a relevância do conteúdo Lutas Indígenas nas aulas de Educação Física Escolar**. Enfim, estes objetivos podem nos guiar à compreensão do porquê estudar Lutas Indígenas nas escolas.



O primeiro objetivo específico estabelece quais os fundamentos utilizados para construção desse caminho, no qual voltaremos nosso olhar para o passado sem deixar escapar os desfechos implantados no presente, analisando assim, o contexto histórico por detrás dessa temática, e buscando entender a importância dos Povos Originários para formação da identidade nacional, como também o impacto do colonialismo na identidade indígena e a exploração que estiveram presentes em sua trajetória histórica.

Tendo estabelecido o contexto, no segundo objetivo específico, destacamos uma área do nosso tema, que visa identificar a presença e representatividade dos povos originários no campo das políticas educacionais, compreendendo a importância da cultura indígena para a Educação Básica em face do cumprimento da lei 11.645/08. E por último, e não menos importante, temos como objetivo identificar a contribuição do conteúdo “Lutas Indígenas” na Educação Física Escolar. A convergência desses objetivos, escolhidos estrategicamente para criar uma linha lógica de desenvolvimento racional dessa pesquisa, deve culminar na resposta do problema central de nossa pesquisa.

Deste modo, este trabalho está estruturado, de acordo com os seus objetivos mencionados acima, em 4 subcapítulos do referencial teórico, que discriminamos a seguir:

O primeiro subcapítulo tem o objetivo de apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, sendo uma pesquisa de revisão bibliográfica, na qual a preocupação não foi de tomar partido de uma determinada visão, não escolhendo a supremacia de uma sobre a outra, e sim de expor os pensamentos dos autores/as aqui trazidos em relação à temática “índigenas e suas complexidades”, para poder criar o caminho que nos leve ao objetivo principal no qual se determinou a monografia, sobre a relevância das “Lutas Indígenas” para Educação Física. Para isso, foram separados autores/as que trabalham a temática dos povos indígenas, não só com uma perspectiva pedagógica, mas também social.

O segundo subcapítulo introduz o referencial teórico apresentado como “História e cultura indígena: desafios para uma abordagem das lutas em face da lei 11.645/08”, sistematizado em quatro subcapítulos.

O primeiro tem como intuito esboçar a contextualização da história dos Povos Originários, elucidando os motivos que levam o estudo de temáticas Indígenas a se



tornarem tão fortemente necessários e importantes nos dias atuais.

O segundo subcapítulo debatemos a relação entre Cultura, Educação e importância da cultura indígena dentro das instituições escolares, para compreender a presença e representatividade Indígena na área da Educação.

O terceiro subcapítulo discutiremos alguns desafios atuais da lei 11.645/08 e as diretrizes para implementação da história e cultura indígenas nas escolas, compreendendo a importância da cultura indígena para a Educação e cumprimento da lei 11.645/08.

Por fim, o quarto subcapítulo ficou reservado à discussão sobre o objeto de pesquisa que particulariza essa monografia: Lutas Indígenas. Mas antes de adentrarmos nas lutas, procuramos estabelecer nosso conceito sobre a Educação Física Escolar, utilizando da abordagem Crítico Superadora, para então entender as contribuições de trabalhar Lutas Indígenas na Educação Física Escolar.

1. METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia adotada nesta monografia baseia-se em uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo que visa explorar a relevância da representatividade da temática indígena no contexto das práticas de 'Lutas' dentro do currículo de Educação Física escolar.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Esta abordagem foi escolhida para permitir uma análise abrangente das obras disponíveis sobre o tema, utilizando de teóricos fundamentais para a compreensão das dinâmicas culturais envolvidas. Foram escolhidos autores/as conceituados na antropologia como Darcy Ribeiro e Maria Carneiro da Cunha, estudiosos da temática indígena em seu campo de atuação, com obras unicamente dedicadas a tal temática, como também autores indígenas, como Krenak e Munduruku que possuem uma visão rica sobre a cultura indígena em que nasceram, podendo-se assim analisar o contexto cultural em que foram submetidos os povos indígenas na visão social atual, para



entender a relevância dos conteúdos voltados para essa temática dentro do processo de formação da educação dos jovens nas escolas.

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (Bocato, 2006, p. 266).

A partir do questionamento sobre a relevância de trabalhar “Lutas indígenas” na Educação Física escolar, palavras chaves foram destacadas como “Lutas indígenas”, “Cultura indígena”, “Educação Física Escolar”, “Lei nº 11.645/ 2008”, objetos de pesquisa, que nos conectam com artigos e trabalhos que pudessem enriquecer a linha de pesquisa designada para essa monografia para formação do processo de pesquisa utilizamos plataformas como SciELO e Periódicos CAPES, nas quais critérios foram estabelecidos para filtrar melhor a busca : idioma, restringindo apenas à língua portuguesa e à Espanhola; margem de tempo que os artigos foram publicados, utilizando uma margem de tempo dos últimos 15 anos, visando conseguir uma visão mais antiga para ser confrontada com pensamentos mais atuais.

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS: HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: DESAFIOS PARA UMA ABORDAGEM DAS LUTAS EM FACE DA LEI 11.645/08

2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE A POPULAÇÃO INDÍGENA: A IDENTIDADE INDÍGENA SOB A INFLUÊNCIA COLONIAL

É essencial compreendermos que a história dos povos indígenas está profundamente interligada à formação do Brasil. No entanto, essa história é frequentemente negligenciada ou distorcida nos relatos tradicionais que chegam às salas de aula. Nesse sentido, Almeida (2017, p) destaca que: “A pouca importância dada às atuações dos índios e o apagamento de suas identidades étnicas construíram-se pari passu com a supervalorização do desempenho dos colonizadores em narrativas eurocêntricas e preconceituosas”. Assim, as narrativas eurocêntricas e preconceituosas reforçaram essa visão distorcida, marginalizando as contribuições indígenas e exaltando, de maneira desproporcional, os colonizadores.



Inicialmente, esse choque cultural entre os europeus e os nativos foi o estopim para os conflitos que marcaram a história do Brasil. De início, a “inocência” dos indígenas, reflete um personagem dócil em que os colonizadores acreditavam ter se deparado. Contudo, a confusão entre ser um bom anfitrião curioso e um submisso foi rapidamente desfeita à medida que o estágio inicial de contato de caráter mais diplomático se estabeleceu e emergiu o estágio de obediência e doutrinação para uma força de trabalho que cumprisse os desejos autoritários dos conquistadores, acabando assim a política de boa vizinhança, causando resistência entre muitos nativos.

Na conquista do chamado Novo Mundo, estas particulares formas de resistência deram margens a várias interpretações da suposta personalidade do indígena que vão desde o índio dócil e virtuoso, ao índio feroz e traiçoeiro. Criou-se uma espécie de mitologia rica e permeada de preconceitos acerca do tema, imagens ainda hoje exploradas pelo mesmo processo expansionista que seguem impelindo estes mesmos indígenas e integrar nossos costumes ao mesmo tempo que busca despejá-los de suas terras e aliená-los de sua cultura e tradição (Borges; Gouveia, 2020, p.83).

Esses preconceitos apontados pelo autor e autora Borges e Gouveia (2020), são formados por estereótipos que caracterizam os povos indígenas por toda a História Brasileira, fazendo com que suas nuances e complexidades sejam muitas vezes reduzidas, ou até mesmo desprezadas, para servir aos interesses dos expansionistas. Desta forma, esses estereótipos negaram a diversidade de diferentes povos que no Brasil viviam, colocando-a em um único pote de idealização e marginalização, o que mostra que os colonizadores escreveram com tinta vermelha a História que iria ser contada. Como destaca Silva e Bicalho (2018, p. 247):

Por muito tempo, houve a construção, no imaginário brasileiro, de uma visão negativa dos povos indígenas, que disseminou entre os não-indígenas o preconceito e a discriminação em relação às suas práticas, com ondas de intolerância e violência gratuitas. Essa perpetuação de noções preconceituosas e discriminatórias têm relação direta com a história que é ensinada nas escolas e que é responsável por disseminar conceitos e ideias quase sempre parciais, em benefício de determinado grupo social. (Silva e Bicalho, 2018, p.247).

Dito isso, é fundamental reconhecer que a mitologia criada em torno dos indígenas durante o período colonial, permeada de preconceitos e interpretações simplistas, influencia, até hoje, as percepções sociais e culturais que constroem a identidade desses povos dentro da sociedade não-indígena. Essas percepções se expressam em diferentes componentes de um corpo social, tendo como um exemplo nítido, o movimento literário do romantismo Brasileiro. José de Alencar, autor



consagrado desse período, bem intencionado, buscou a imersão da identidade indígena no meio social, resgatando essa visão já enquadrada de um indígena dócil e inocente, um estereótipo limitante, o qual esvazia um quantitativo considerável da identidade dos povos indígenas em sua pluralidade. Podemos ver exemplos disto no trecho do renomado romance “Iracema”:

Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema. Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo de jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado. Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo. O pé grácil e nu, mal roçando, alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas. Um dia, ao pino do sol, ela repousava em um claro da floresta. Banhava-lhe o corpo a sombra da oiticica, mais fresca do que o orvalho da noite. Os ramos da acácia silvestre esparziam flores sobre os últimos cabelos. Escondidos na folhagem, os pássaros ameigavam o canto (Alencar, 1991, p.8).

Nesse trecho literário, que ganha grande relevância em salas de aula, é evidente que a mitologia em torno dos indígenas permeia diversas esferas da sociedade não indígena, incluindo a produção cultural. Por exemplo, em *Iracema*, no recorte da obra citada, José de Alencar retrata a figura da indígena, que dá nome ao título, com uma pureza idealizada, construindo, assim, uma imagem de fragilidade e submissão. Desse modo, essa representação reforça o estereótipo do indígena dócil e inocente, sugerindo que qualquer ação que fugisse dessa linha tênue, estabelecida entre o bem e o mal pelo ideal civilizatório europeu, resultaria na imagem oposta: o indígena como selvagem e perigoso, em contraste com a noção de civilização.

A ideia do “bom e do “mau selvagem” se cria a partir da construção de estereótipos, na qual o “bom selvagem” é justamente aquele indígena que de uma forma ou de outra possui características e comportamentos comuns, ou mesmo parecidas com a da sociedade europeia, em contrapartida o “mau selvagem”, que é aquele com características e comportamentos peculiares, distintos e primitivos aos olhos do ocidente (Borges; Gouveia, 2020, p.83-84).

Antes de tudo, a estereotipização é um instrumento de subjugação que desmembra a identidade do outro e a personaliza a partir do olhar que o outro deseja projetar sobre ela. Além disso, como podemos perceber com a análise da citação de Borges e Gouveia (2020), foi uma das armas utilizadas na conquista sobre os indígenas, na medida em que os colonizadores tomaram para si a criação da narrativa, adotando o papel do personagem salvador diante dos considerados “Maus selvagens”.



Portanto, na presente pesquisa consideramos a contextualização histórica para desconstruir a narrativa dos colonizadores, compreendendo que o colonialismo e exploração massiva, causaram enormes feridas aos povos indígenas. Nessa narrativa, a justificativa para encobrir atos desumanos foi marginalizar a identidade cultural e social dos povos originários. Essa compreensão é essencial para refletir sobre os estereótipos que sobreviveram ao tempo e desconstruir as narrativas que perpetuam a desvalorização da cultura indígenas, permitindo uma compreensão da diversidade cultural e histórica desses povos, para então, entender o valor das práticas corporais criadas dentro desse rico cenário cultural.

Manuela Carneiro da Cunha, antropóloga luso-brasileira, organizou o livro “História dos Índios no Brasil”, resultado dos trabalhos do Núcleo de História Indígena da USP. Na introdução deste livro, escrita pela própria Manuela, “Introdução de uma história Indígena”, há uma passagem que nos confronta como a ideia de que o “descobrimento” e a “Colonização” não foram sinônimo de progresso para tais povos.

Povos e povos indígenas desapareceram da face da terra como consequência do que hoje se chama, num eufemismo envergonhado "o encontro" de sociedades do Antigo e do Novo Mundo. Esse morticínio nunca visto foi fruto de um processo complexo cujos agentes foram homens e microorganismos mas cujos motores últimos poderiam ser reduzidos a dois: ganância e ambição, formas culturais da expansão do que se convencionou chamar o capitalismo mercantil. Motivos mesquinhos e não uma deliberada política de extermínio conseguiram esse resultado espantoso de reduzir uma população que estava na casa dos milhões em 1500 aos poucos 200 mil índios que hoje habitam o Brasil (Cunha, 1992, p.12).

A antropóloga reflete sobre o impacto do encontro entre as sociedades, das quais as consequências perduram até os dias atuais, destacando como esse processo resultou na quase extinção de povos indígenas. O termo "o encontro" usado por ela, como a mesma diz, é um “um eufemismo envergonhado”, ressoa o que, na verdade, foi um processo de colonização marcado por violência, exploração e genocídio, e não um encontro. Esse uso do eufemismo por Cunha (1992) é um paralelo, talvez proporcional, de como muitas vezes a mão que escreve a história, reinterpreta ou suaviza as atrocidades cometidas durante a colonização, para esconder a verdade construída pela ganância e ambição, Cunha (1992) aponta os motores desse processo, referindo-se a busca por riquezas materiais e poder como os principais motivadores por trás da colonização. Essa visão coloca em segundo plano, a narrativa tradicional de uma colonização dedicada a um processo civilizatório ou de evangelização. A autora



menciona que não foi apenas uma deliberada política de extermínio, mas sim, motivos mesquinhos de lucro e poder que levaram a esse resultado, e destaca como a violência e a destruição foram, muitas vezes, consequências de uma busca formulada por lucro e poder.

Não eram mais parceiros para escambo que desejavam os colonos, mas mão-de-obra para as empresas coloniais que incluíam a própria reprodução da mão-de-obra, na forma de canoieiros e soldados para o apresamento de mais índios: problema estrutural e não de alguma índole ibérica. (Cunha, 1992, p.15).

Essa mudança de perspectiva, como apresentada por Cunha (1992), consiste nessa passagem de parceiros comerciais, na qual a boa vizinhança ainda era praticada entre os recém-chegados e os povos originários que habitavam aquelas terras, para, em vez disso, utilizá-los como uma fonte de mão-de-obra. Dessa forma, revela-se a natureza predatória e exploratória da colonização. De fato, os colonizadores buscavam maximizar seus lucros e vantagens à custa dos povos indígenas, por meio de recrutamentos forçados, o que equivale a indígenas escravizados. Ainda segundo Cunha, essa característica não era apenas uma questão de influências culturais ibéricas, mas também um problema estrutural inerente ao sistema colonial, o que enfatiza que a exploração e a busca por mão-de-obra indígena não eram práticas isoladas ou excepcionais, mas sim, parte integrante do modelo econômico e político colonial.

Em outro parágrafo de seu livro, Cunha destaca novamente as consequências da presença dos Europeus na vida dos Povos Indígenas, que inevitavelmente levaram à diminuição desses povos como resultado final.

O exacerbamento da guerra indígena provocado pela sede de escravos, as guerras de conquista e de apresamento em que os índios de aldeia eram alistados contra os índios ditos hostis, as grandes fomes que tradicionalmente acompanhavam as guerras, a desestruturação social, a fuga para novas regiões das quais se desconheciam os recursos ou se tinha de enfrentar os habitantes, a exploração do trabalho indígena, tudo isso pesou decisivamente na dizimação dos índios. (Cunha, 1992, p.13-14).

Outro antropólogo e historiador renomado, Darcy Ribeiro, em “O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil”, também aponta as formas destrutivas pelas quais agiram os europeus durante a colonização:

Embora minúsculo, o grupelho recém-chegado de além-mar era super agressivo e capaz de atuar destrutivamente de múltiplas formas. Principalmente como uma



infecção mortal sobre a população preexistente, debilitando-a até a morte. Esse conflito se dá em todos os níveis, predominantemente no biótico, como uma guerra bacteriológica travada pelas pestes que o branco trazia no corpo e eram mortais para as populações indígenas. No ecológico, pela disputa do território, de suas matas e riquezas para outros usos. No econômico e social, pela escravização do índio, pela mercantilização das relações de produção, que articulou os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros exóticos, cativos e ouro (Ribeiro, 1996, p.30).

Em suas observações, Ribeiro descreve múltiplas formas de atuar destrutivamente dos colonizadores e também as motivações produzidas pelo objetivo do lucro. Todavia, para justificar essas intenções, uma narrativa teve de ser criada em volta desses povos, dedicando a eles, estereótipos que os desvalorizam como uma “civilização”.

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. (Krenak, 2019, p.11).

Assim, Ailton Krenak, um líder indígena e também escritor, em sua obra “Ideias para o fim do mundo”, uma coletânea do que foi exposto em suas palestras, evidencia a ideia utilizada para justificar as intenções colonizadoras, que colocava os povos indígenas em um lugar de uma sociedade “não civilizada”. Além disso, esse processo de criação de estereótipos, referente ao personagem “índio” na história, foi fundamental para ratificar a colonização e a exploração desses povos. Ao mencionar a ideia de uma humanidade esclarecida que precisava “civilizar” a humanidade obscurecida, Krenak critica a noção eurocêntrica de superioridade cultural e moral que sustentou a colonização. Assim, sua visão se torna crucial para questionarmos a prevalência desses pensamentos, uma vez que ainda existe uma supremacia dessas ideias em várias áreas sociais, incluindo a educação.

Das várias versões elaboradas para pensar estes povos, a do indígena hostil, cruel e selvagem, construída inicialmente pelos então ‘invasores’ da nova terra encontrada, corroborou para a legitimação oficial de guerras de extermínio, subordinação e escravização de grupos inteiros, que eram tidos como entraves ao desenvolvimento da nação, o que promoveu grande aniquilamento populacional. (Silva e Bicalho, 2018, p.246).

Silva e Bicalho (2018) retratam que essa percepção de “civilização” como um modelo único e superior de existência na terra foi usada para impor valores, crenças



religiosas e modos de vida sobre os povos indígenas, ignorando suas culturas, sabedorias e formas de organização social, com a rasa justificativa de promover o desenvolvimento da nação, expressando exatamente o pensamento de supremacia que rege a noção eurocêntrica de sociedade.

Os invasores tinham em mãos uma arma ideológica, mantida por uma única visão do que era verdade, sendo utilizada ao longo da história como um instrumento de grande eficácia para justificar a opressão e exploração de grupos considerados "inferiores" ou "primitivos" pelos colonizadores, deixando claro a supremacia e hegemonia europeias sobre os povos indígenas e suas terras.

[...]Vale lembrar que estes indígenas se encontravam economicamente naquilo que Marx caracterizou como comunismo primitivo, isto é, todos os recursos naturais eram compartilhados assim como as riquezas extraídas destes. Porém, quando os conquistadores europeus exigiram uma mão de obra disponível e disciplinada para seus empreendimentos coloniais, estes mesmos indígenas, de “bons selvagens”, descem ao inferno no imaginário colonial, transformando-se de “pacíficos e amáveis” em “animais ferozes e preguiçosos que só reconhecem o argumento da força.” (Borges; Gouveia, 2020, p.83).

Primeiramente, Borges e Gouveia (2020) ilustram a contundente transformação dos indígenas sob a ótica dos colonizadores europeus, que passou de uma visão idealizada de "bons selvagens" para uma imagem depreciativa de "animais ferozes e preguiçosos". Como já foi mencionado anteriormente em outras passagens do texto, tal mudança não foi apenas um reflexo das necessidades econômicas e políticas dos colonizadores, mas também um mecanismo pelo qual a exploração e a dominação encontrariam uma forma de ser justificada diante da submissão e da desumanização daqueles povos.

Além disso, a identidade indígena se vê moldada e distorcida nesse processo de colonização, na qual os estereótipos negativos ou “positivos” criados pelos europeus, que não abraçaram de fato a riqueza cultural das etnias daqueles povos, passaram a ecoar profundamente na visão social, sobrevivendo à passagem do tempo até os dias atuais. Nesse contexto, esses estereótipos se estabeleceram em diversos ramos da sociedade, como, por exemplo, na própria educação não indígena. Consequentemente, o impacto dessas construções coloniais ressoa em uma perpetuação de preconceitos e estigmas referentes aos povos indígenas, uma vez que sua identidade contemporânea carrega consigo, não apenas as tradições e culturas ancestrais, mas também as marcas de uma narrativa colonial que tentou rebaixar e desumanizar esses povos para legitimar sua subjugação.



Nesse contexto, o próprio termo "índio", tão fundamentalmente disseminado na sociedade não-indígena, é carregado de preconceito e ambiguidades históricas. A palavra que ganhou vida no início da colonização, foi usada para homogeneizar e reduzir a diversidade cultural e étnica dos povos originários. Daniel Munduruku em sua autobiografia “Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória”, retrata no primeiro capítulo, denominado “A raiva de ser “índio””, como tal termo o incomodava, e explica o motivo na seguinte passagem:

E por que eu não gostava que me chamassem de “índio”? Por causa das ideias e imagens que essa palavra trazia. Chamar alguém assim era classificá-lo como atrasado, selvagem, preguiçoso. E, como já contei, eu era uma pessoa trabalhadora, que ajudava meus pais e meus irmãos, e isso era uma honra para mim. Mas era uma honra que ninguém levava em consideração. Eu ficava muito triste porque meu trabalho não era reconhecido. Para meus colegas, só contava a minha aparência... E não o que eu era e fazia (Munduruku, 2023, p.11).

Pode-se perceber com Munduruku (2023), que o termo “índio” encapsula uma visão estereotipada e um tanto simplista, tirando de cena as inúmeras línguas, culturas e sistemas de organização social que existem entre os diversos grupos indígenas, fomentando as conotações pejorativas que foram difundidas durante o período colonial, que muitas vezes implica atraso, primitivismo e falta de civilização, conceitos já estabelecidos como forma de justificar a exploração e a marginalização dos povos originário, provando que as cicatrizes do colonialismo sobrevivem na sociedade não indígena.

O IBGE (2022) enfatizou a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, pontuando a porcentagem correspondente das populações indígenas que atualmente vivem no Brasil:

O Censo 2022 revelou que quase 1,7 milhão de indígenas vivem no Brasil, correspondendo a 0,83% da população total do país. A pesquisa apontou que a maior parte dos indígenas (867,9 mil ou 51,2%) vive na Amazônia Legal, região formada pelos estados do Norte, Mato Grosso e parte do Maranhão. As regiões Norte e Nordeste concentram 75,71% dos indígenas do país. Além disso, identificou-se que 63,3% dos indígenas vivem fora das Terras Indígenas (IBGE, 2022).

Atualmente, a distribuição populacional revela a complexidade e a diversidade das comunidades indígenas no Brasil, constatando que são eles os sobreviventes das tragédias que assolaram os povos indígenas durante a colonização, mas que carregam a marca da resistência, mostrando o quão presente ainda são.



Cunha (1994) discute em um artigo essa retomada demográfica indígena, a qual antes acreditavam em um desaparecimento desses povos, devido às tentativas de apagamento do meio social, tendo, no entanto, essa percepção confrontada com a mudança de cenário, começou a se mostrar contrário a tal pensamento de extinção por completo desses povos.

Após o primeiro contato, os grupos que conseguem sobreviver iniciam uma recuperação demográfica: assim foi com a América como um todo, que perdera grande parte de sua população aborígine entre 1492 e 1650, provavelmente uma das maiores catástrofes demográficas da humanidade. Cada avanço da fronteira econômica no país dá origem a um ciclo semelhante. Muitos grupos indígenas foram contactados no início dos anos 70, durante o período do chamado milagre brasileiro, e estão agora iniciando esse processo de recuperação demográfica (Cunha, 1994, p.124).

Outra passagem em seu artigo aponta para mais um aspecto que possa ter influenciado esse crescimento populacional:

Outro fator de crescimento populacional, embora de menor impacto demográfico, é que muitos grupos, em áreas de colonização antiga, após terem ocultado sua condição discriminada de indígenas durante décadas, reivindicam novamente sua identidade étnica. No século XIX, sobretudo no nordeste, com o falso pretexto da inexistência ou de uma assimilação geral dos índios, as terras dos aldeamentos foram liquidadas e por sinal duramente disputadas entre os poderes locais. Ressurgem agora etnias, sobretudo no leste e no nordeste, que reclamam terras — em geral diminutas, mas por encontrarem-se em áreas densamente povoadas, enfrentam oposição violenta. Os embates legais travam-se geralmente em torno da identidade indígena e aqui o modelo que eu chamei platônico da identidade é amplamente invocado, tanto por parte dos fazendeiros quanto por parte dos próprios índios, forçados a corresponderem aos estereótipos que se tem dele (Cunha, 1994, p.124).

Deste modo, Cunha (1994) oferece uma visão de aspecto crucial do crescimento populacional indígena no Brasil: a reivindicação de identidade étnica por grupos que, historicamente, ocultaram sua origem para escapar da discriminação. Apontando assim, a importância da identidade cultural desses povos, que foi profundamente sufocada diante de uma perspectiva da sociedade não-indígena, como destacado por Luciano (2006):

Desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “re-etnização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas (Luciano, 2006, p.28).



Esse cenário revela a complexidade e a persistência dos desafios enfrentados pelos povos indígenas na luta por reconhecimento e direitos, mostrando que mesmo após a colonização, esses povos permaneceram atrelados às idealizações criadas em torno de suas imagens durante aquela época, mas que, no entanto, continuam resistindo pelo seu direito de se manter na história.

No entanto, essa resistência não é isenta de conflito, tomando de exemplo as disputas legais por terra, o que leva a uma discussão sobre a identidade indígena, na qual existe uma imposição para corresponder a uma imagem estereotipada dessa identidade, criada pela sociedade europeia, que não consegue alcançar a diversidade cultural que floresce nos seios dos vários povos indígenas que habitam nosso país, dificultando, assim, a validação das reivindicações.

Cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual. (Luciano, 2006, p.31).

A identidade indígena não apenas preserva a herança cultural e os conhecimentos ancestrais, mas também fortalece a resistência e a autonomia das comunidades indígenas frente aos desafios contemporâneos, como a globalização, a discriminação e a luta por direitos territoriais, discussão essa muitas vezes, concentrada em um nicho social que não alcança toda parcela da sociedade não-indígena. Podemos ver um exemplo disto na seguinte citação de Krenak (2019):

Não sei se todos conhecem as terminologias referentes à relação dos povos indígenas com os lugares onde vivem ou as atribuições que o Estado brasileiro tem dado a esses territórios ao longo da nossa história. Desde os tempos coloniais, a questão do que fazer com a parte da população que sobreviveu aos trágicos primeiros encontros entre os dominadores europeus e os povos que viviam onde hoje chamamos, de maneira muito reduzida, de terras indígenas, levou a uma relação muito equivocada entre o Estado e essas comunidades. É claro que durante esses anos nós deixamos de ser colônia para constituir o Estado brasileiro e entramos no século XXI, quando a maior parte das previsões apostava que as populações indígenas não sobreviveriam à ocupação do território, pelo menos não mantendo formas próprias de organização, capazes de gerir suas vidas. Isso porque a máquina estatal atua para desfazer as formas de organização das nossas sociedades, buscando uma integração entre essas populações e o conjunto da sociedade brasileira (Krenak, 2019, p.38).

O discurso de Krenak salienta a história, muitas vezes conflituosa da relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, especialmente no que diz respeito aos seus territórios. Desde os tempos coloniais, a visão predominante foi de incorporar essas



populações aos moldes da sociedade dominante, ignorando suas formas de organização e suas conexões com a terra e a natureza.

O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo de que alguém possa se apropriar; é uma parte da nossa construção como coletivo que habita um lugar específico, onde fomos gradualmente confinados pelo governo para podermos viver e reproduzir as nossas formas de organização (com toda essa pressão externa). (Krenak, 2019, p.40).

O problema que acarreta como um grande desafio atualmente para sobrevivência das culturas indígenas autônomas, e suas relações culturais com a natureza, é o aumento do desmatamento que vem acontecendo com o passar do tempo.

O dilema político que ficou para as nossas comunidades que sobreviveram ao século XX é ainda hoje precisar disputar os últimos redutos onde a natureza é próspera, onde podemos suprir as nossas necessidades alimentares e de moradia, e onde sobrevivem os modos que cada uma dessas pequenas sociedades tem de se manter no tempo, dando conta de si mesmas sem criar uma dependência excessiva do Estado (Krenak, 2019, p.39-40).

No entanto, a resiliência das comunidades indígenas têm demonstrado que suas formas de organização não apenas sobreviveram, mas continuam a ser fundamentais para a preservação ambiental e para a promoção de um desenvolvimento considerado sustentável. Porém, levando em conta a pressão da sociedade e do Estado para que os indígenas utilizem de suas terras de maneira “produtiva”, conforme os interesses econômicos, ignora-se completamente os métodos que tradicionalmente empregam, e acaba que tal expectativa de transformar as terras indígenas em fontes de capital econômico frequentemente colide com os valores e práticas culturais que esses povos têm mantido por gerações, se tornando um exemplo que mesmo nos dias atuais, suas formas sociais ainda enfrentam desafios.

O que está na base da história do nosso país, que continua a ser incapaz de acolher os seus habitantes originais — sempre recorrendo a práticas desumanas para promover mudanças em formas de vida que essas populações conseguiram manter por muito tempo, mesmo sob o ataque feroz das forças coloniais, que até hoje sobrevivem na mentalidade cotidiana de muitos brasileiros —, é a ideia de que os índios deveriam estar contribuindo para o sucesso de um projeto de exaustão da natureza. O Watu, esse rio que sustentou a nossa vida às margens do rio Doce, entre Minas Gerais e o Espírito Santo, numa extensão de seiscentos quilômetros, está todo coberto por um material tóxico que desceu de uma barragem de contenção de resíduos, o que nos deixou órfãos e acompanhando o rio em coma. Faz um ano e meio que esse crime — que não pode ser chamado de acidente — atingiu as nossas vidas de maneira radical, nos colocando na real condição de um mundo que acabou (Krenak, 2019, p.41-42).



Da mesma forma, Krenak destaca a continuidade histórica da marginalização e do ataque às formas de vida indígenas, ressaltando como essa mentalidade colonialista perdura até os dias atuais. Reforça assim, a ideia de que os indígenas deveriam contribuir para uma sociedade que ignora a conexão cultural e profunda dos povos indígenas com seus territórios, sendo ao mesmo tempo uma das muitas formas de desvalidar suas identidades culturais, já que grande parte dela, dos produtos culturais que ela produz, está intrinsecamente ligada às suas relações com a natureza.

Atualmente, pesquisadores se dedicam a estudos voltados para o enfrentamento dos resquícios do colonialismo que sobreviveram na história, já que, como pudemos observar, a narrativa instituída na História escolheu muitas vezes menosprezar e excluir os povos indígenas. Uma dessas pesquisadoras, Catherine Walsh, dedicada a questões relacionadas à pedagogia decolonial, movimentos sociais e a contribuição dos povos indígenas e afrodescendentes. Em seu trabalho “Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial”, ela debate sobre uma nova linguagem epistemológica, a interculturalidade, entendida como:

[...]uma configuração conceitual, uma ruptura epistêmica que tem como base o passado e o presente, vividos como realidades de dominação, exploração e marginalização, que são simultaneamente constitutivas, como consequência do que Mignolo chamou de modernidade/colonialidade. Uma configuração conceitual que, ao mesmo tempo em que constrói uma resposta social, política, ética e epistêmica para essas realidades que ocorreram e ocorrem, o faz a partir de um lugar de enunciação indígena (Walsh, 2019, p.14).

Walsh (2019) finaliza sua citação apontando para a importância da voz indígena diante de realidades sociais e políticas, para causar essa ruptura epistêmica. A citação enfatiza que estas experiências de dominação e exploração são contínuas e estão enraizadas tanto no passado, quanto no presente. Essas realidades históricas e atuais são interligadas, ou seja, elas moldam a identidade e a situação dos Povos Indígenas de forma contínua. Walsh (2019) sugere que a resposta a essa realidade de dominação e exploração deve vir do próprio conhecimento e perspectiva dos povos indígenas.

Walsh não é a única pesquisadora a estudar o decolonialismo, colonialismo, colonização, descolonização, vários pesquisadores possuem pontos de vista diferentes em relação aos conceitos que envolvem esses termos. Assim, não é o objetivo desta pesquisa, determinar qual sobrepõe a qual, mas pontuar como essas abordagens evidenciam a importância não só de pesquisas, mas do ensino sobre os povos indígenas



em escolas não-indígenas. O pesquisador Mignolo, citado por Walsh, também tem seu ponto de vista em relação a essa perspectiva:

[...]a “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constroi a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. Por isso, a expressão comum e contemporânea de “modernidades globais” implica “colonialidades globais” no sentido exato de que a MCP (matriz colonial de poder) é compartilhada e disputada por muitos contendores: se não pode haver modernidade sem colonialidade, não pode também haver modernidades globais sem colonialidades globais. Consequentemente, o pensamento e a ação descoloniais surgiram e se desdobraram, do século XVI em diante, como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados (Mignolo, 2017, p.2).

Mignolo (2017) aponta como a modernidade e colonialismo são como duas faces da mesma moeda, uma vez que não podem ser explicadas isoladas uma da outra, servindo para esclarecer como o colonialismo foi prejudicial à identidade cultural indígena, ao desestruturar suas sociedades e impor valores e práticas alheias às suas tradições. Dessa forma, compreendemos que a modernidade ocidental, com suas promessas de progresso e desenvolvimento, foi construída às custas da exploração e marginalização dos povos indígenas.

Ademais, percebemos que é essencial para a construção de um conhecimento mais abundante, a inserção de estudos voltados para temática indígena, exatamente para contrapor os esforços do pensamento colonial de desmerecer os povos indígenas, desconsiderando suas produções culturais ao desumanizar seus criadores. É necessário reconhecer, e integrar, que as perspectivas indígenas são fundamentais para uma justiça histórica, a qual a narrativa não tenha apenas um narrador pretensioso.

2.2 IMPORTÂNCIA DA CULTURA INDÍGENA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p.154).



Para entendermos a importância da cultura indígena dentro da escola, é necessário entender o que é cultura? Saviani (2007) salienta um ponto de vista no qual a existência humana é uma construção que precisa ser produzida pelo próprio homem, e não herdada no nascimento. Sendo assim, seu desenvolvimento se equivale através de um processo contínuo de produção de sua própria existência e aprendizado, no qual a educação torna-se uma ferramenta de suma importância para tal. Dito isso, esse processo da formação do homem, que está intrinsecamente ligado a criação de uma civilização, que envolve essencialmente, a produção de cultura.

Percebemos que a cultura aqui é entendida como o conjunto de conhecimentos, práticas, valores e significados que os seres humanos criam e compartilham ao longo de sua existência, transmitindo de geração para geração. “A hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade” (Leontiev, 1978, p.263). Este ponto de vista enfatiza que, em certo ponto, a evolução biológica dá lugar às transformações sociais e culturais. Uma vez que a hominização é estabelecida, a continuidade do desenvolvimento humano é marcada por processos sociais, culturais e históricos.

Mas então como é que a evolução dos homens se produziu? Qual o “mecanismo”? Pois, desde o princípio da história humana, os próprios homens e as suas condições de vida não deixaram de se modificar e as aquisições da evolução de se transmitir de geração em geração, o que era a condição necessária da continuidade do progresso histórico. Era preciso, portanto, que estas aquisições se fixassem. Mas como, se _ já vimos _ elas não podem fixar-se sob o efeito da herança biológica? Foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual (Leontiev, 1978, p.264).

Através da citação anterior, pode-se estabelecer que a cultura é vista como um mecanismo fundamental para a evolução dos seres humanos. O fenômeno da cultura material, que encontra sua representação através dos instrumentos, artefatos e tecnologias, traz a capacidade humana de modificar e controlar o ambiente em que se encontra. Enquanto a cultura intelectual, manifestada através do conhecimento, da arte, da ciência e da filosofia, refletem a capacidade humana de pensar, criar e inovar. “Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte”. (Leontiev, 1978, p.264).

Nesse contexto, entendemos que o ser humano é capaz de produzir cultura, e se



existe cultura, há civilização, batendo de frente com os ideais do pensamento colonizador, que perpetuam estereótipos, já discutidos no capítulo anterior: na visão deles, os povos indígenas são primitivos e incapazes de produzir algo de relevante para sociedade e precisam ser incorporados na visão colonizadora de mundo, os colocando em um estado desumano em relação à civilização eurocêntrica.

A sociedade brasileira majoritária, permeada pela visão evolucionista da história e das culturas, continua considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a integração e a assimilação à cultura global. (Luciano, 2006, p.34).

Dito isso, Luciano (2006) faz uma válida observação sobre a visão preconceituosa e ultrapassada, que enxerga a cultura indígena como inferiores e destinadas à assimilação pela cultura dominante, um pensamento recorrente dentro da sociedade não-indígena. No entanto, Luciano (2006), como um contra ponto, também discute na mesma obra, a diversidade da cultura dos povos indígenas, que lutam pelo seu direito de se permanecer na sociedade com suas multiplicidades:

São povos que representam culturas, línguas, conhecimentos e crenças únicas, e sua contribuição ao patrimônio mundial – na arte, na música, nas tecnologias, nas medicinas e em outras riquezas culturais – é incalculável. Eles configuram uma enorme diversidade cultural, uma vez que vivem em espaços geográficos, sociais e políticos sumamente diferentes. A sua diversidade, a história de cada um e o contexto em que vivem criam dificuldades para enquadrá-los em uma definição única. Eles mesmos, em geral, não aceitam as tentativas exteriores de retratá-los e defendem como um princípio fundamental o direito de se auto definirem (Luciano, 2006, p.47).

Em relação a importância e riqueza da diversidade cultural indígena, Luciano (2006) afirma:

A riqueza da diversidade sociocultural dos povos indígenas representa uma poderosa arma na defesa dos seus direitos e hoje alimenta o orgulho de pertencer a uma cultura própria e de ser brasileiro originário. A cultura indígena em nada se refere ao grau de interação com a sociedade nacional, mas com a maneira de ver e de se situar no mundo; com a forma de organizar a vida social, política, econômica e espiritual de cada povo. Neste sentido, cada povo tem uma cultura distinta da outra, porque se situa no mundo e se relaciona com ele de maneira própria. (Luciano, 2006, p.46).

No entanto, qual o instrumento utilizado para que esse arcabouço cultural seja transmitido? Como já citado antes por Saviani (2007, p.154): “A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. A produção do homem como um ser culturalmente rico se torna inseparável da educação, pois é através dela que essa riqueza alcança as novas gerações. Em suma, a formação humana é um processo educativo, na qual a cultura recebe um papel de protagonismo. “O movimento da história só é,



portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação.” (Leontiev, 1978, p.270).

Destarte, assim como as ferramentas materiais, o signo é parte necessária da cultura humana e ambos condensam conteúdos histórico-sociais das experiências dos homens. Portanto, o processo de ensino pode ser entendido como um duplo processo de transmissão e apropriação de significações construídas historicamente. Nessa perspectiva, as atividades escolares se instituem como recursos que estimulam uma série de processos internos. (Martins; Rabatine, 2011, p.355).

A citação acima argumenta que, tanto os signos, ou instrumentos culturais, quanto às ferramentas materiais, são essenciais para a cultura humana, pois ambas carregam o conhecimento e as experiências históricas da humanidade, e quando atribuída ao contexto educacional, o ato de ensino se torna um processo de transmissão e apropriação desses significados. As atividades escolares são fundamentais para estimular os processos internos necessários para que os/as alunos/as interpretem e integrem esses significados em seu próprio conhecimento e compreensão do mundo.

Lev Vygotsky, estudioso da psicologia histórico-cultural, reconhece a relevância da cultura no processo de desenvolvimento psicológico da criança. As autoras Martins e Rabatine, discutem esse pensamento destacando a seguinte descrição:

Para Vigotski, essa compreensão é fundamental ao educador. Quando a criança adentra na cultura, não somente toma algo dela, não apenas se enriquece com o que está fora dela. A própria cultura reelabora em profundidade a composição natural da conduta, dando uma orientação completamente nova a todo curso do desenvolvimento. (Martins; Rabatine, 2011, p.347).

Essa citação relacionada ao pensamento de Vigotski, ressalta a importância fundamental da compreensão cultural para os educadores. Quando uma criança é introduzida na cultura, não se trata apenas de absorver conhecimento ou enriquecer-se com o que está fora dela. A cultura, por sua vez, influencia profundamente a maneira como a conduta da criança é moldada, reconfigurando seu desenvolvimento de forma considerável. Isso significa que a cultura não apenas adiciona elementos externos à criança, mas também reorganiza internamente sua forma de agir e pensar, proporcionando uma nova orientação para todo o seu processo de crescimento e aprendizagem. Nesse contexto, os educadores desempenham um papel crucial ao facilitar a interação das crianças com diferentes expressões culturais, promovendo um ambiente de aprendizagem rico e estimulante que valoriza e integra a diversidade



cultural, entre elas, a cultura indígena.

Os conceitos científicos, convertidos em conteúdos escolares integram o conhecimento sistematizado em teorias, em elaborações científicas, carregando consigo uma complexa rede de “instrumentos psicológicos” acumulados na cultura humana. Trata-se da experiência social transposta em objetivações culturais, em sistemas de signos e sua multiplicidade de significações a serem apropriadas por cada indivíduo singular. (Martins; Rabatine, 2011, p.355).

Aproximando tais conceitos para área de conhecimento desse trabalho, dentro da Educação Física Escolar encontramos tais conteúdos de ensino representados pela cultura corporal, que integra a estrutura curricular desse domínio de conhecimento.

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem. (Soares, et. al, 1992 p.41).

Podemos perceber com Soares, et. al (1992) que na Educação Física, a cultura também se expressa de maneira intrínseca na sua fundamentalidade, cada conteúdo da cultura corporal traz consigo um conjunto de significados culturais, históricos e sociais, que são fenômenos produzidos pela humanidade, tão ricos e complexos quanto qualquer manifestação de cunho cultural.

Sendo a cultura corporal parte integrante da cultura, portanto, produção humana, ela é objetivada nas atividades corporais desenvolvidas pelos homens ao longo de seu desenvolvimento, e expressam a história da humanidade. Neste sentido, não podemos descolar a cultura corporal da atividade e, portanto, do trabalho como atividade criadora. (Oliveira e Junior, 2019, p.56).

Oliveira e Junior (2019) deixa clara a relação indissociável da cultura corporal e a produção cultural humana, sendo um reflexo das práticas, valores e conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo. Essas manifestações corporais, como dança, luta, jogo, esporte e outras formas de expressão corporal, são moldadas pelas condições sociais, políticas, econômicas e históricas em que surgem, carregando consigo significados e narrativas que vão além do movimento físico, representando a identidade, os desafios, as celebrações e as inovações de diferentes culturas e épocas.

Entendendo que a história não é linear, o desenvolvimento da Cultura Corporal se deu em condições objetivas, ou seja, no mundo real cheio de contradições, disputas, contextos históricos e distintos interesses. Neste sentido, a Cultura Corporal está imersa nas dimensões econômicas, políticas e éticas. Isto quer dizer que os interesses



e motivações que levaram os seres humanos a correr, nadar, lançar, arremessar e saltar, nos primórdios da humanidade, são distintos daqueles envolvidos na Grécia antiga, que por sua vez são diferentes do feudalismo, e que também se difere da atualidade capitalista. (Andrade, Cardoso, Borges, 2023, p.7).

Dessa forma, a cultura corporal, como expressão humana, é moldada por condições objetivas e contextos reais, passando por contradições, disputas e interesses que permeiam a história da humanidade. Essas dimensões econômicas, políticas e éticas influenciam diretamente as práticas corporais ao longo do tempo e compreender isso leva a uma transmissão de conteúdo dentro da educação escolar, na qual se desenvolve um pensamento crítico do/a estudante.

[...]a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. (Soares, et. al, 1992, p.29).

Ao estabelecermos que a cultura corporal é uma produção cultural, por onde a história encontra seu caminho de sobrevivência, leva consigo todas suas nuances políticas, econômicas, sociais e habitacionais, se tornando essenciais para serem estudadas.

Nesse contexto, a integração da cultura indígena na Educação Física ganha destaque, não apenas em sua rica cultura, mas para se tornar um instrumento dessa quebra de paradigmas preconceituosos advindos da visão eurocêntrica, na qual já estabelecemos ter influência marcante sobre como são enxergado os povos indígenas no imaginário dessa sociedade.

[...]o olhar sobre o passado muda conforme a realidade do presente, já que em cada período histórico coexistem diferentes interpretações e perspectivas. Na contemporaneidade, grande parte da sociedade brasileira apresenta dificuldade em mudar esse olhar e reconhecer que a imagem e a questão do “índio” são resultados de uma educação colonizada, imposta ao longo dos processos históricos. As formas de representações do indígena sempre estiveram ligadas ao atraso, como o entrave às ações colonizadoras do desenvolvimento e ao progresso. (Silva, 2021, p.144-145).

Tal percepção citada por Silva (2021), mostra como é essencial o papel da educação como transmissor de uma visão que desafie a narrativa eurocêntrica sobre os povos indígenas, desmistificando um pensamento errôneo que desumaniza esses povos. Em outra passagem de seu artigo, a autora reforça a importância de uma educação comprometida com uma perspectiva histórico-cultural.

As salas de aula, os materiais e livros didáticos são lugares de diálogos que permitem expandir a questão indígena e compreender como socialmente têm sido



reproduzidas as representações sobre esses povos, proporcionando outras aproximações com o conhecimento de suas histórias e culturas. (Silva, 2021, p.145).

Silva (2021) ressalta a importância do diálogo e reflexões de temáticas étnicas raciais, em específico questões indígenas, dentro de espaços educacionais, não só para quebrar esses estereótipos, mas para mostrar que os povos indígenas não são apenas vítimas na história, mas sujeitos ativos da criação da própria.

2.3 A LEI 11.645/08 PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA HISTÓRIA E DAS CULTURAS DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS ATUAIS

A Constituição de 1988 destacou a relevância de um reconhecimento da diversidade cultural, especialmente em relação aos povos indígenas, no sistema oficial de ensino público e privado. De tal modo, no Art. 210, como destacamos abaixo, a Carta Magna assegura o direito à utilização de línguas maternas e métodos próprios de ensino para comunidades indígenas, o que representa um avanço significativo no compromisso com a preservação cultural desses povos:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Brasil, 1998).

Ao assegurar o direito à educação nas línguas maternas e com métodos próprios, o Estado Brasileiro demonstrou um compromisso com a preservação e valorização das culturas indígenas, entendendo que a educação é um veículo crucial para o fortalecimento da identidade cultural e para a manutenção das tradições e conhecimentos ancestrais desses povos. Entretanto, é necessário observar que, na prática, esse reconhecimento se materializou com mais força nas escolas indígenas, deixando lacunas nas escolas não-indígenas, na qual a visão eurocêntrica ainda prevalece.



O processo de construção de significados sobre o "outro" ocorre em múltiplos campos sociais, incluindo a mídia, a literatura, as políticas públicas e, crucialmente, a educação. Essa inclusão no currículo escolar promove uma análise crítica das imagens e estereótipos que permeiam o imaginário coletivo, desconstruindo preconceitos e valorizando a riqueza cultural dos povos indígenas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), foi um dos precursores, que não está mais vigente atualmente, sobre a inclusão de temas no currículo como à pluralidade cultural/orientação sexual que também abre destaque a importância da valorização das diferentes origens culturais que compõem a sociedade brasileira.

Para conhecer a situação dos diferentes povos que aqui vivem e valorizá-los, é necessário trabalhar aspectos ligados às suas origens continentais: a presença no continente e em território nacional anterior ao descobrimento, no caso dos indígenas....Esse tipo de abordagem permitirá entender a complexidade das origens brasileiras como uma confluência de heranças que se preservaram, vencendo políticas explícitas de homogeneização cultural havidas no passado, resistindo, recolocando-se, recriando-se, ativas em diferentes momentos da história. Recuperar as origens dessas influências é valorizar os povos que as trouxeram e seus descendentes, reconhecendo suas lutas pela defesa da dignidade e da liberdade. Isso implica atuar na construção cotidiana da democracia no Brasil, dando voz a um passado que se faz presente em seres humanos que afirmam e reafirmam sua dignidade por meio da herança cultural que carregam. (Brasil, 1997, p. 51).

Compreendemos que os Brasil (1997) introduziram referências sobre a diversidade cultural, porém essas lacunas no currículo escolar receberam o devido reconhecimento através da lei 10.639/03, e das Diretrizes Curriculares da Educação para Relações-Raciais, de 2004 (Brasil, 2004). Neste contexto, vale destacar as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), documento produzido pelo Ministério da Educação em diálogo nacional com múltiplos atores (pesquisadores/as e educadores/as), destinado a orientar os/as profissionais da educação que trabalham com a educação na implementação 10.639/03 em todas as escolas do país.

Outro aspecto a ser observado diz respeito aos rituais pedagógicos escolares. Estes poderão ser procedimentos que realmente objetivem o desenvolvimento de relações respeitadas entre os sujeitos do processo educativo, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos; para desfazer equívocos históricos e culturais sobre negros e indígenas e para valorizar a presença destes em diferentes cenários da vida brasileira. (Brasil, 2006, p.68).

Contudo, com a Lei 11.645/08 estabeleceu, de fato e direito, um marco legal para introdução do conteúdo história e cultura indígena para os contextos das escolas não-indígenas do sistema educacional brasileiro.



Art. 1^a O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1^a O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2^a Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (Brasil, 2008).

Entretanto, somente em 2015 o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou o parecer instituindo as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica (Brasil, 2015), em decorrência da Lei nº 11.645/2008, quase 7 anos depois de sua promulgação.

Estas Diretrizes reconhecem a visão preconceituosa historicamente inserida na sociedade brasileira e, ainda, persistente na atualidade:

Isso se faz necessário tendo em vista que, embora haja avanços inegáveis na quantidade e na qualidade das informações atualmente disponíveis sobre os povos indígenas, ainda existe, seja em termos de conhecimento acadêmico, seja em termos de sua difusão pelos meios de comunicação social, tanto em esferas de governo quanto das diferentes mídias, o desconhecimento e o preconceito em relação aos povos indígenas. Esse mesmo preconceito ainda se faz presente com amplas ramificações em toda a sociedade brasileira, o que exige grande esforço interinstitucional para superar essa desinformação. (Brasil, 2015, p.2).

Além disso, as Diretrizes evidenciam a constatação da necessidade urgente de ações mais robustas e integradas no sistema educacional, principalmente em escolas não-indígenas, e para isso, é indispensável que a Lei 11.645/08 seja devidamente implementada, permitindo que outras narrativas históricas sejam exploradas e construídas. Nesse sentido, as escolas, como espaços centrais de formação, precisam ter um papel fundamental no processo de desconstrução dos estereótipos e no reconhecimento da pluralidade cultural, conforme destaca Silva (2021):

Uma das aberturas que permite outras narrativas a serem pensadas e escritas na história do Brasil é a Lei 11.645/2008, pois, mesmo que o processo de construção de significados sobre o outro ocorra em vários campos sociais e não somente na escola ou nas aulas de História, este é um ambiente considerável para tal procedimento, uma vez que, tratar da questão indígena nesses espaços, permite aos professores e alunos conhecerem os grupos étnicos existentes no Brasil e assim analisarem as



imagens, as formas de olhar e os códigos que atuam nos imaginários coletivos da sociedade. (Silva, 2021, p.145).

A escola, como ambiente de formação e transmissão de conhecimento, desempenha um papel vital nesse processo decolonial. A inclusão dos conteúdos indígenas permite que professores/as e alunos/as explorem e compreendam a diversidade étnica do Brasil, promovendo uma análise crítica das imagens e estereótipos que permeiam o imaginário coletivo.

Diferente do que pode ser visto em algumas práticas pedagógicas e de gestão da Educação Básica que restringem o tratamento da temática indígena às áreas de educação artística, literatura e história brasileira, a Lei em questão determina que a sua inserção se dê em todo o currículo escolar, devendo estar presente em todas as disciplinas, áreas do conhecimento ou outra forma de organização curricular de cada escola. (Brasil, 2015, p.4).

Assim, a partir das Brasil (2015) a inserção dessa temática deve ocorrer em todo o currículo escolar, abrangendo todas as disciplinas e áreas do conhecimento, incluindo a Educação Física, a qual dentro da escola não-indígena, essa legislação oferece uma oportunidade única para pôr em foco, a vasta cultura corporal produzida pelas comunidades indígenas, e seus ricos significados que envolvem sua prática.

[...]cada povo, cada etnia indígena tem uma cultura própria, com organização social e econômica e práticas corporais particulares. As práticas corporais das sociedades tradicionais colaboram para que valores, costumes, normas sociais e comportamentos desejados sejam assimilados por meio dos corpos dos indivíduos, tendo como base suas tradições. No plano simbólico, constituem-se em vivências lúdicas, expressões e linguagens com sentidos e significados que emergem dos contextos nos quais são realizadas. (Almeida; Almeida; Grando, 2010, p.63).

A cultura corporal produzida pelos povos indígenas, ao se tornar um objeto de estudo em escolas não-indígenas através da Educação Física Escolar dentro do currículo de ensino, conecta os/as alunos/as com uma riqueza cultural que, muitas vezes, foi e ainda é ignorada ou marginalizada. Ao explorar as expressões corporais indígenas, como as danças, jogos ou lutas, a Educação Física pode desempenhar um papel crucial na preservação e valorização das tradições indígenas, fazendo jus a sua importância cultural.

De fato, a inclusão das temáticas indígenas nas escolas não-indígenas, conforme previsto pela Lei 11.645/08 e suas Diretrizes, não só enriquece o currículo escolar, mas também cria uma demanda significativa por pesquisas, estudos e práticas pedagógicas, aprofundadas no contexto da educação superior. Consequentemente, a necessidade de



formar professores/as capacitados e sensíveis às culturas indígenas se torna evidente, exigindo que universidades e faculdades que ofertam a Licenciatura em Educação Física incorporem disciplinas específicas que abordem a história, a cultura e as práticas corporais dos povos indígenas, definidamente destacada nas Diretrizes (2015):

Importa destacar, ainda, que a inserção dos conteúdos referentes a essa temática nos currículos das instituições de Educação Básica tem rebatimentos diretos na Educação Superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores, bem como na formação de outros profissionais ligados ao desenvolvimento educacional e cultural. (Brasil, 2015, p.4).

Consequentemente, a inserção de tais conteúdos de temáticas indígenas na Educação Básica cria uma demanda crucial para formação adequada no Ensino Superior dos futuros educadores/as e profissionais para lidar com essas temáticas. Nesse sentido, Francisca Ângelo reafirma que "os processos de resistência institucional e a herança eurocêntrica presente nos projetos pedagógicos dos cursos são grandes desafios para as universidades e para as mudanças sociais"(Ângelo, 2019, p. 373).

Com outras palavras, significa que as instituições de ensino superior precisam revisar e adaptar seus currículos para incluir disciplinas e módulos que abordam a história, a cultura e as práticas dos povos indígenas, capacitando os profissionais da educação a implementar de forma competente e respeitosa os conteúdos previstos pela Lei 11.645/08 em suas futuras salas de aula, conforme a autora citada: "A tônica decisiva para o encaminhamento da aplicabilidade da lei referenciava a capacitação e a formação continuada dos profissionais da educação" (Ângelo, 2019, p. 360). Por certo, profissionais bem formados são essenciais para evitar a perpetuação de estereótipos e preconceitos, promovendo um ensino que valoriza a diversidade cultural e reconhece a importância das contribuições indígenas para a sociedade brasileira:

[...]merece destaque o papel das Instituições de Educação Superior que têm demonstrado especial preocupação quanto à implementação da Lei em questão, desenvolvendo diversas ações relevantes no campo da pesquisa, da produção de materiais didáticos e pedagógicos e da formação de professores, por meio de seus diferentes núcleos, laboratórios e grupos de estudos e de pesquisas ou outras instâncias. Algumas IES, inclusive, tiveram a iniciativa de criar disciplinas obrigatórias e optativas, projetos multidisciplinares entre diferentes programas, cursos de extensão, dentre outras importantes ações. (Brasil, 2015, p.6).

Por fim, consideramos que os cursos superiores de Licenciatura em Educação Física ganham responsabilidade e papel central na formação de profissionais que irão atuar diretamente com a cultura corporal, na perspectiva de valorização e preservação



das práticas corporais tradicionais dos povos indígenas, que, muitas vezes, são negligenciadas ou sub representadas nas políticas curriculares dos cursos de graduação.

2.4 A CONTRIBUIÇÃO DO CONTEÚDO “LUTAS INDÍGENAS” NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

Para o terceiro capítulo deste trabalho ficou reservada a discussão sobre as “Lutas Indígenas”, mas antes de adentrarmos nela, procuramos estabelecer nosso conceito de Educação Física Escolar, utilizando da abordagem Crítico Superadora, a qual acreditamos ser a mais ampla dentre as abordagens que permeiam a Educação Física. Na introdução do livro que rege essa abordagem, “Metodologia do Ensino da Educação Física”, podemos destacar essa preocupação de trabalhar a relevância social e histórica do conteúdo.

A metodologia aqui é entendida como uma das formas de apreensão do conhecimento específico da Educação Física, tratado a partir de uma visão de totalidade, onde sempre está presente o singular de cada tema da cultura corporal e o geral que é a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída. (Soares, et al, 1992, p.11).

Ademais, a abordagem Crítico Superadora trabalha os conteúdos identificatórios da Educação Física (Esportes, Dança, Jogos, Lutas, Ginástica, e Práticas Corporais de Aventura) para além da sua dimensão prática, levando em conta seu valor histórico/social, na qual a cultura indígena possa, assim, ser trazida ao foco dentro da sala de aula, como protagonista e criadora de produtos sociais. E dessa forma, a abordagem Crítico Superadora não só amplia o entendimento sobre os conteúdos identitários da Educação Física, mas também fomenta um diálogo intercultural mais inclusivo e reflexivo no ambiente escolar.

Entre os conteúdos da cultura corporal, estudados por Soares, et. al, dentro da Educação Física Escolar, a Luta é um fenômeno que adota estratégias para se fazer presente na prática dentro das escolas, aderindo os jogos de oposição como uma ferramenta para uma construção mais lógica do que viria a ser, sem necessariamente sistematizar cada técnica específica de alguma Arte Marcial que compoñha o conteúdo.

A nova proposta metodológica da abordagem do ensino das lutas na escola pretende substituir a terminologia marcial ou esporte de combate por Jogos de Oposição, cujo objetivo é proporcionar a vivência da corporeidade e o autoconhecimento dos educandos, desmistificando assim o ensino de artes marciais na escola. (Junior; Santos, 2010, p.3).



Ao adotar a metodologia dos "Jogos de Oposição", à abordagem busca criar um ambiente educativo mais inclusivo e acessível, já que muitas vezes, seria inviável levar a vivência de uma Arte Marcial, como ela de fato se sistematiza tecnicamente, no entanto, suas características que vão para além da técnica permanecem nas aulas.

Esquecemos muitas vezes é que as lutas não se resumem apenas a técnicas, elas também ensinam aos seus praticantes a disciplina, valores tais como respeito, cidadania e ainda buscam o autocontrole emocional, o entendimento da história da humanidade, a filosofia que geralmente acompanha sua prática e acima de tudo, o mais importante, que é respeito pelo seu próximo. (Junior; Santos, 2010, p.1).

Junior e Santos (2010) evidenciam esse lado do componente curricular Lutas, que vai para além da técnica e do movimento físico, que alcança visões que não se resumem a técnica pela técnica, ou pela violência, que muitos erroneamente tendem a associar a essa temática. Os autores apontam aos conceitos enraizados da prática, que ao serem transmitidos aos estudantes, é possível promover um entendimento da história e filosofia que sustentam essas manifestações específicas do fenômeno Lutas, oferecendo uma oportunidade única para a reflexão sobre a humanidade e a convivência social.

Assim como ocorre na Dança, a Luta acompanha, lado a lado, a evolução humana. Se analisarmos o processo histórico da formação de civilizações e de sociedades, frequentemente nos deparamos com algum conflito ou alguma guerra, de maior ou menor intensidade. Dos protetores de pequenas aldeias e tribos, aos grandes exércitos de reinos e impérios, uma característica os une, ao mesmo tempo que os distingue: as técnicas de combates corporais. (Andrade, Cardoso e Borges, 2023, p.12).

Sobre o fenômeno Luta, como uma construção cultural, Andrade, Cardoso e Borges (2023) mostram essa carga histórica e social que ela carrega. Como um fenômeno nascido das interações humanas entre si e entre o meio em qual estão inseridas, trazem em sua bagagem o sentido e significado humano em suas diferentes culturas.

Compreendemos que cada tipo de luta é uma manifestação dotada de trajetória singular, pois são criadas pelos homens conforme os interesses sociais, culturais, políticos, econômicos e filosóficos nos vários períodos históricos e modos de produção. Desse modo, as lutas tornam-se campo fértil na compreensão da realidade como produção histórica, e que, por isso, podem ser reinventadas, segundo suas necessidades e interesses. Aliás, o fazer história é expressão própria do gênero humano. (Reis *et al.*, 2013, p. 113).

Reis *et al.* (2013) enfatizam que as lutas, enquanto manifestações culturais, são profundamente enraizadas nos contextos históricos e sociais em que surgem, refletindo os interesses e valores de diferentes épocas e culturas. Essa perspectiva revela que as



lutas são, sim, construções sociais que evoluem e se transformam conforme as necessidades e interesses dos grupos que as praticam. Assim, ao serem estudadas e praticadas no contexto educacional, as lutas oferecem uma oportunidade única para os/as estudantes compreenderem a realidade como um processo histórico em constante mudança. “O conteúdo do ensino, obviamente, é configurado pelas atividades corporais institucionalizadas. No entanto, essa visão de historicidade tem um objetivo: a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória.” (Soares, et. al, 1992, p.27).

Ao mesmo tempo em que todas as civilizações possuíam um exército treinado em combates corporais, seja no intuito de defesa ou expansão territorial, cada civilização possuía técnicas e estilos próprios que os distinguiam dos demais. Com a evolução, sistematização e aperfeiçoamento das primeiras técnicas de combate corporal, surgem diferentes estilos de Luta, próprias de cada região, com lendas e crenças que, além de manterem vivas as histórias dos estilos e dos grandes guerreiros, moldam, a partir de conceitos filosóficos, os futuros lutadores, como por exemplo os Samurais e seu código de honra *Bushidô* (Andrade, Cardoso e Borges, 2023, p.12).

Andrade, Cardoso e Borges (2023) nos apresentam um conceito próprio desse fenômeno corporal, no qual o liga com a particularidade da região ou de uma civilização, carregando suas crenças e lendas, em suma, sua identidade cultural. O que torna um instrumento apropriado para se cumprir a Lei 11.645/08 dentro das salas de aula, conforme destacado por Luciano (2006): “Oferta de políticas públicas específicas e a recente e crescente revalorização das culturas indígenas estão possibilitando a recuperação do orgulho étnico e a reafirmação da identidade indígena.” (Luciano, 2006, p.29). Assim, é evidente que a valorização da cultura corporal indígena não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também promove uma maior consciência e respeito pela identidade indígena entre os/as alunos/as.

As lutas corporais indígenas elucidam processos como alteridade e política indigenista, sendo as lutas brasileiras mais antigas e celebrando a cultura e a memória desses povos. Essas lutas são praticadas tanto nos aspectos guerrilheiros entre as tribos, como nos contextos comemorativo e ritualístico (Pereira e Souza, 2021, p.37).

Pereira e Souza (2021) ressaltam que o papel das lutas corporais indígenas como uma manifestação cultural, vai além da mera prática física, elucidando processos como a alteridade e a política indigenista. Essas lutas não apenas celebram a cultura e a memória dos povos indígenas, mas também são um meio de reafirmação da identidade e



resistência frente às pressões externas, como a colonização e as políticas de assimilação forçada.

Ao conectarmos essas duas perspectivas, podemos perceber que a revalorização das culturas indígenas e a recuperação do orgulho étnico, mencionados por Luciano (2006), estão intrinsecamente ligados às práticas culturais como as lutas corporais, que são formas de expressão dessa identidade reafirmada. “As lutas corporais indígenas fazem parte de uma tradição que envolve rituais de combate, resistência e preservação da cultura, como é o caso do Xondaro e do Huka-huka, que são expressões de força e identidade entre os povos originários.” (Pereira, 2021, p. 90).

Atrelando ao contexto da Educação Física Escolar, o papel da preservação e valorização dessa cultura corporal indígena se torna significativo para uma formação que estimule a reflexão e o pensamento crítico em relação às questões sociais (Krenak, 2020). Ao integrar essas práticas corporais ao currículo, os/as alunos/as são incentivados a questionar e compreender as raízes históricas e culturais das atividades físicas que praticam, além de reconhecerem a importância da diversidade cultural.

Para as sociedades indígenas, além da demonstração e difusão, as lutas corporais remetem ao resgate de suas raízes culturais, memória e identidade; Incumbindo a responsabilidade do resgate étnico para si mesmos e para com outros povos que perderam a identidade, a língua, foram dizimados por doenças e proibidos de praticar seus rituais devido à colonização (Pereira e Souza, 2021, p.38).

Pereira e Souza (2021) destacam a importância das lutas corporais para as sociedades indígenas, não apenas como uma forma de expressão física, mas também como um poderoso meio de resgate e preservação de suas raízes culturais, memória e identidade. No contexto da Educação Física Escolar, o estudo das lutas indígenas adquire uma dimensão ainda mais significativa, pois permite que os/as alunos/as compreendam a profundidade histórica e cultural dessas práticas, que vão muito além da mera técnica ou atividade física, escapando dos habituais conteúdos de caráter mais eurocêntrico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, existe uma pequena menção a imersão desse conteúdo: “...dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.)”. (Brasil, 2018, p. 216).



Nota-se que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) existe a inclusão de lutas brasileiras dentro do currículo escolar de Educação Física. No entanto, a afirmação “podem ser” deixa margem para que o conteúdo da cultura corporal indígena seja tratado como opcional ao ensino das lutas corporais nas escolas, na qual ainda existe a dominação de modalidades estrangeiras. Essas lutas por serem esportivizadas têm maior visibilidade no senso comum devido à sua presença em competições internacionais e à cobertura midiática, o que contribui para sua predominância nas aulas de Educação Física.

O que ainda presenciamos, de maneira geral, nas aulas de Educação Física escolar é que a aproximação desse conteúdo tende a focar em lutas como Jiu-jitsu, Karatê, Judô, Kung-Fu e Capoeira. Embora essas lutas sejam importantes, elas acabam se sobressaindo muito em relação às lutas corporais indígenas. (Pereira e Souza, 2021, p.35).

Essa realidade ressalta a necessidade da valorização e promoção da cultura das lutas indígenas e outras práticas corporais brasileiras, que como citou Pereira e Souza (2021), são frequentemente sobrepujadas no ambiente escolar. A Huka-Huka, por exemplo, é uma das poucas lutas indígenas que ganhou algum reconhecimento, estando presente inclusive na BNCC, como já destacamos. No entanto, mesmo com esse certo reconhecimento, a Huka-Huka não é o único fenômeno das lutas corporais a nascer entre os povos indígenas, pois na sociedade indígena existem uma diversidade de povos com características distintas e cada um possui sua própria forma de produzir cultura. Essas variações refletem a riqueza e a diversidade das práticas corporais indígenas.

[...]destacam-se as lutas corporais indígenas. A Uka-Uka é praticada pelos povos habitantes do Parque Nacional do Xingu e pelos Bakairi, de Mato Grosso. O Iwo é uma luta tradicional dos Xavante, que estão espalhados por todo o estado de Mato Grosso. O Idjassú é característico do povo Karajá, da Ilha do Bananal, enquanto a Aipenkuit é exercitada entre os homens do povo Gavião Kyikatejê, do estado do Pará. Cada uma dessas lutas possui suas particularidades; entretanto, de modo geral, têm a função de preparar o corpo indígena para combates que exigem maior destreza e força física. (Almeida e Suassuna, 2010, p. 64).

Em Almeida e Suassuna (2010) podemos perceber a diversidade das lutas corporais indígenas, e como diferentes povos do Brasil, possuem suas próprias práticas e maneiras de enxergar essas práticas, refletindo assim a riqueza cultural das sociedades indígenas, que, como qualquer outra civilização, são criadoras de fenômenos sociais complexos e significativos para a humanidade.

Ao trazer essa diversidade de lutas corporais indígenas para o ambiente escolar, a Educação Física tem o potencial de desconstruir preconceitos historicamente enraizados



na sociedade. Esses preconceitos, muitas vezes perpetuados pelos colonizadores, criaram uma visão reducionista e primitiva dos povos indígenas, desconsiderando a complexidade e a riqueza de suas culturas. Ao valorizar e ensinar a cultura corporal indígena, os/as alunos/as são expostos a uma realidade que contradiz a narrativa colonial, que tanto é valorizada na sociedade não indígena. Isso contribui para a quebra de estereótipos, promovendo uma visão mais justa e equilibrada sobre a contribuição desses povos para a formação da identidade cultural brasileira.

3. TRILHAS APROXIMATIVAS: PESQUISAS SOBRE O CONTEÚDO LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A seguir, é apresentado um quadro contendo os artigos e seus autores/as, encontrados para essa pesquisa bibliográfica, na qual o foco se encontra no estudo sobre **a temática “lutas indígenas” no componente curricular da educação física para o cumprimento da lei 11.645/08**. Este levantamento bibliográfico abrange obras que discutem tanto a valorização das culturas indígenas, quanto a integração de conteúdos culturalmente relevantes no ensino, oferecendo uma base sólida para a análise crítica e reflexiva proposta neste trabalho. Utilizamos a plataformas SciELO e Periódicos Capes com os seguintes termos de busca: “Lutas indígenas”, “Cultura indígena”, “Educação Física Escolar”, “Lei nº 11.645/ 2008”, tendo os seguintes filtros: Idioma, restringindo apenas aos das línguas portuguesa e Espanhola; As publicações estarem disponíveis na íntegra e gratuitamente; Margem de tempo que os artigos foram publicado: de 15 anos. Encontramos 9 artigos, entre eles, desconsiderado aqueles que não se relacionavam com o tema, restaram 4 artigos, que seguem apresentados a seguir:

Quadro 01 - Artigos selecionados de acordo com os critérios.

Título	autor	ano
Lutas corporais indígenas	Arlene Stephanie Menezes Pereira; Symon Tiago Brandão de Souza.	2021
Povos originários no Brasil e no México: Reflexões sobre currículo e interculturalidade	Nascimento, Sueli do; Carvalho, Alonso Bezerra de; Aguirre, Cynthia Coronado	2022
Experiências pedagógicas da Educação Física com as culturas africanas e indígenas	Luciano de Oliveira Siqueira, Juliana de Jesus Pinheiro Peres, J. Roberto, Rodrigo Lema Del Rio Martins	2023



Estudo sobre Huka-huka: uma luta de matriz indígena brasileira	Jean Carlos de Goveia; Francisco Luís Auricélio Valente; Guilherme Moreira Caetano Pinto; Leandro Martinez Vargas	2023
--	---	------

Fonte: Autoria própria.

3.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O artigo intitulado **Lutas corporais indígenas: um estudo com professores de educação física do município de Fortaleza – CE** (Pereira e Souza, 2021) publicado pela revista *Corpoconsciência*, tem como objetivo realizar uma pesquisa com professores/as de Educação Física da rede municipal de educação pública de Fortaleza – CE, para analisar se estes trabalhavam as lutas corporais indígenas em suas aulas, justificando o estudo com embasamento teórico sobre a temática étnico-racial em que elabora pressupostos que possam tornar exequíveis as políticas de reconhecimento e de valorização dos povos indígenas e fomentar a Lei nº 11.645/08.

Neste artigo, o método de pesquisa utilizada foi uma pesquisa de campo com 72 professores/as através de questionários on-line, constatando que 80% dos professores/as não trabalhavam a temática pela falta de formação inicial e continuada, salientando assim o desconhecimento dos professores/as sobre a temática, que leva a privação do conhecimento para com os/as alunos/as sobre as práticas corporais dos povos indígenas.

[...]fica nítida a necessidade de que as formações, inicial e continuada, contemplem efetivamente as questões relativas ao que preza a Lei nº 11.645 para que os professores de Educação Física compreendam a importância sobre a diversidade étnica, evitando, assim, que os professores continuem a privar os alunos de tais conhecimentos. Ademais, é salutar ressaltar que a sociedade, e a escola não fica de fora desta, ainda tratam a cultura indígena de modo genérico, e o que vemos na prática é o desconhecimento dos docentes acerca da Lei nº 11.645, remetendo os povos indígenas a práticas isoladas, descontextualizadas e que, na maioria das vezes, dão-se apenas em datas comemorativas nas escolas; não sendo práticas efetivas que fazem parte do currículo e/ou do projeto político pedagógico da escola. O que nos faz refletir sobre a implantação de uma lei que já tem mais de 10 anos e da escassez de estudos sobre os indígenas em Educação Física. (Pereira e Souza, 2021, p.43).

O estudo conclui, ainda, que é evidente a necessidade de revalorizar as identidades e culturas indígenas, historicamente marginalizadas pelo colonialismo. Essa inclusão das lutas corporais indígenas nas práticas pedagógicas de Educação Física representa um passo significativo no caminho para isso, reconhecendo e celebrando essa diversidade cultural, além de ser um instrumento de grande valor para aplicação da lei 11.645/2008. Esse artigo reforça a discussão sobre uma maior valorização das culturas



indígenas, apontando que para alcançar esse objetivo, é essencial que os docentes recebam formação adequada que os prepare para ensinar sobre a temática étnico-racial. Além disso, novas propostas e práticas educativas devem ser integradas aos currículos, garantindo que a educação não apenas reflita a diversidade cultural, mas também promova uma compreensão mais profunda e abrangente das contribuições dos povos indígenas à sociedade.

O artigo intitulado **Experiências pedagógicas da educação física com as culturas africanas e indígenas** (Siqueira, Peres, Roberto e Martins, 2023) tem como objetivo evidenciar práticas pedagógicas realizadas nos ensinos fundamental e médio com foco no trato das culturas africanas e indígenas por meio da educação física escolar. Trata-se de um estudo descritivo-interpretativo, realizada por meio da descrição reflexiva por parte dos sujeitos-docentes que lecionam aulas de Educação Física Escolar, como inspiração metodológica para lançar luz sobre vivências pedagógicas que tematizaram as culturas africanas e indígenas em duas escolas públicas do Rio de Janeiro.

As experiências descritas no artigo foram realizadas em duas escolas: uma de ensino fundamental e outra de ensino médio. No ensino fundamental, as atividades se concentraram na exploração de danças afro-brasileiras, enquanto no ensino médio o foco foi o ensino de lutas indígenas. Na escola de ensino fundamental, o projeto envolveu o uso de literatura infantil e filmes com temáticas africanas para introduzir os/as alunos/as à cultura africana. Já no ensino médio, as aulas de lutas indígenas, abordaram não apenas a prática corporal, mas também o conceito mais amplo de luta como resistência social. Os/as alunos/as aprenderam sobre lutas indígenas como o Huka Huka, Ikindene, e outras, e foram convidados a experimentar algumas dessas práticas em uma dinâmica de gincana. A abordagem também incluiu debates sobre a invisibilidade das culturas indígenas nos currículos escolares e a necessidade de superação de preconceitos.

O cumprimento da Lei 11.645/2008 deve ser o fio condutor para a efetivação de política educacional voltada para os povos indígenas, mostrando a necessidade de descolonizar o currículo, já que apresentam visões limitantes a respeito das culturas nativas, onde torna-se salutar questionar: O que realmente é debatido e problematizado em sala de aula? O que é apresentado na instituição escolar a respeito da questão indígena: o indígena como um ser vinculado eternamente ao passado, na composição do povo brasileiro, ou o indígena como um sujeito genérico, sem atentar para a diversidade cultural das mais de trezentas etnias presentes em nosso país? (Silva, 2021, p.150).



A implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que exigem a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, é um dos principais desafios discutidos no artigo. Embora as leis estejam em vigor há um tempo, o estudo demonstra que sua aplicação ainda ocorre de forma lenta e desigual, especialmente na Educação Física. As experiências relatadas indicam que, em muitas escolas, o currículo ainda é predominantemente monocultural, com pouca ênfase nas culturas afro-brasileiras e indígenas. O que direciona parte da responsabilidade para a falta de uma formação contínua dos docentes em detrimento ao cumprimento das respectivas leis.

O artigo intitulado **Povos originários no Brasil e no México: Reflexões sobre currículo e interculturalidade** (Nascimento, Carvalho e Aguirre, 2022) tem como objetivo trabalhar diálogos entre pesquisadores para fomentar reflexões sobre a formação docente no Brasil e no México, com vistas a uma prática educativa significativa através de uma formação intercultural na qual se conectem educação e espiritualidade. Para isso, o método da pesquisa utilizada foi a pesquisa bibliográfica relativa ao tema, e destacando a necessidade de desconstruir currículos eurocêntricos para incluir saberes e culturas dos povos originários.

O artigo é uma crítica à história que segue apenas uma linha de pensamento e às ideias eurocêntricas que permeiam os currículos de ambos os países: Brasil e México. A discussão destaca a importância de uma formação docente que promova a valorização das culturas indígenas e afro-brasileiras, indo além de abordagens superficiais e pontuais, como ocorre em muitas escolas. Ao questionar o que realmente é debatido e problematizado em sala de aula, o artigo sugere a necessidade de um currículo intercultural que reconheça a diversidade e a espiritualidade dos povos indígenas, uma abordagem que busca integrar os saberes ancestrais dos povos originários.

O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e suas colônias. (Mignolo, 2017, p.6).

O artigo destaca que uma política educacional voltada para os povos indígenas exige a descolonização do currículo escolar. A prática pedagógica deve reconhecer e valorizar as diferentes etnias presentes no Brasil e no México, conectando a educação formal com os saberes espirituais e culturais dessas populações. Dessa forma, o



cumprimento da Lei 11.645/2008 pode ser um estimulante para transformar o ambiente escolar e promover uma educação verdadeiramente inclusiva e intercultural.

O artigo intitulado **Estudo sobre Huka-huka: uma luta de matriz indígena brasileira** (Gouveia et al.) tem como objetivo identificar os aspectos históricos culturais, sociais, a organização, as regras e as técnicas da luta Huka–huka.

O método da pesquisa utilizada foi uma revisão de literatura e, para tal, as informações foram levantadas em documentos oficiais, bem como em artigos publicados em periódicos indexados nas bases de dados Scopus, Scielo, Science Direct, Google Acadêmico. Foram analisados todos os artigos publicados até o segundo semestre de 2021, em língua portuguesa ou inglesa.

O artigo busca explorar as características culturais, sociais e técnicas dessa luta tradicional indígena praticada por diversas etnias no Xingu. A pesquisa destaca que a Huka-huka tem uma função social e espiritual nas comunidades indígenas, sendo realizada durante o ritual do Quarup, uma cerimônia em homenagem aos mortos.

A prática é cercada por tradições e regras específicas, possui valor comunitário e educacional, especialmente no processo de formação dos jovens indígenas, que passam por anos de treinamento físico e espiritual. A luta é carregada de simbolismo, contribuindo para a construção de identidade e o fortalecimento da cultura dos povos indígenas.

[...]os povos indígenas brasileiros de hoje são sobreviventes e resistentes da história de colonização europeia. Estão em franca recuperação do orgulho e da autoestima identitária e, como desafio, buscam consolidar um espaço digno na história e na vida multicultural do país. (Luciano, 2006, p.29).

A prática do Huka-Huka, descrita como uma luta indígena tradicional, vai muito além do aspecto físico. Ela está profundamente enraizada em tradições e regras específicas que regulam não apenas os movimentos e o confronto, mas também os valores comunitários e espirituais da cultura indígena.

O artigo conclui que os achados no estudo indicam que a Huka-Huka tem alto índice de participação e envolvimento da comunidade indígena, e pode ser compreendida como um espetáculo, contudo, a arte Huka-Huka precisa de mais reconhecimento pela sociedade educacional e científica, da qual se observa uma escassez em pesquisas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu verificar a importância da inclusão do conteúdo Lutas Indígenas no currículo da Educação Física Escolar, conforme apontado pela Lei 11.645/08. Através da revisão bibliográfica e da contextualização histórica, ficou evidente que as lutas indígenas, além de serem expressões culturais e corporais desses povos, são ferramentas poderosas para a preservação da identidade e tradição dos povos originários do Brasil, além de serem uma forma de combater o pensamento colonial enraizado tanto na sociedade, como no currículo educacional, no qual a predominância ainda continua sendo de uma visão eurocêntrica, que se ver reforçada através dos estereótipos construídos ao longo da história, e que permanecem vivos no senso comum da sociedade não-indígena.

Podemos perceber que a narrativa histórica formada em torno dos povos originários se estende no tempo, influenciando setores sociais e o senso comum que norteia uma grande parcela da sociedade não-indígena. Além disso, a identidade desses povos, sob a influência colonial, sobrepôs-se durante muito tempo à riqueza cultural encontrada no seio da sociedade indígena. Conseqüentemente, isso acarretou uma forma de apagamento e subjugação na História, afetando, assim, a trajetória do currículo educacional das escolas não-indígenas, como podemos perceber nos artigos analisados, essa influência ainda se manifesta em sala de aula, principalmente na área da Educação Física Escolar.

Ademais, a Lei 11.645/08 e as Diretrizes, que exigem o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, representam um avanço importante na tentativa de descolonizar o currículo escolar e promover uma educação mais inclusiva e diversificada, distanciando-se da visão eurocêntrica vigente nas escolas não-indígenas. Notamos que esse objetivo ganha um forte aliado, tanto dentro da Educação Física Escolar, como também em qualquer outra área de ensino, quando ocorre uma adoção de uma abordagem que valoriza a historicidade e cultura como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Como por exemplo, dentro da cultura corporal, objeto de estudo da Educação Física, a manifestação dessa diversidade cultural indígena, pode ser encontrada em várias ramificações de seus conteúdos identificatórios, a Luta sendo uma delas. De fato, como um fenômeno sociocultural, a Luta é um reflexo da interação entre a sociedade e o meio em que vivem, sua cultura e crenças moldam a essência da criação dos fenômenos que nascem em seu seio. Portanto, apresentar conteúdos com esse rico teor cultural, além de ser uma forma de cumprir a Lei 11.645/08, mostra como os povos indígenas não são apenas vítimas de uma colonização



destrutiva, mas sujeitos ativos da formação histórica desse país com um valioso arcabouço cultural.

No entanto, a aplicação prática dessa lei ainda encontra desafios, especialmente na formação inicial dos/as professores/as de Educação Física e na formação continuada nas redes de ensino, que, em muitas vezes, carecem de conhecimento sobre a riqueza das lutas indígenas e sua relevância para o desenvolvimento integral dos/as alunos/as, e sem esse conhecimento cumprir o que é requerido da lei, se torna improvável, reforçando a carência de compreensão nessa área. Podemos perceber que um reflexo disso foi a pequena quantidade de estudos e pesquisas com foco no conteúdo sobre cultura indígena para o contexto do ensino em Educação Física Escolar encontrada para o desenvolvimento deste trabalho, demonstrando como ainda existe muito chão para trilhar em relação às lutas indígenas e suas contribuições para Educação Física Escolar.

Chegamos ao entendimento de que ao integrar as lutas indígenas no componente curricular da Educação Física, é possível não apenas valorizar a cultura indígena, mas também estimular reflexões críticas nos/as estudantes sobre a diversidade étnico-cultural do Brasil. Além disso, tais práticas contribuem para o fortalecimento do respeito à interculturalidade e para a desconstrução de preconceitos que ainda permeiam o ambiente escolar e a sociedade como um todo.

A análise desenvolvida ao longo deste estudo aponta para a necessidade de uma formação docente mais robusta e comprometida com a implementação efetiva da Lei 11.645/08 e de suas Diretrizes. Sendo assim, é essencial que o conteúdo de lutas indígenas seja abordado de forma integrada e contínua nas escolas, reconhecendo o valor pedagógico dessas práticas corporais para a formação dos/as alunos/as como cidadãos críticos e conscientes de sua história e cultura. Conclui-se que a inclusão das lutas indígenas no currículo de Educação Física não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como uma oportunidade de ampliar os horizontes educacionais e promover uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural do Brasil.

No entanto, toda essa análise, advém majoritariamente de uma perspectiva não indígena, a percepção das comunidades indígenas sobre como suas tradições culturais estão sendo representadas e ensinadas nas escolas não indígenas, não foi verificada, o que seria um ponto de vista valioso para uma compreensão mais rica e legítima do processo de descolonização do currículo. Muitas vezes, as iniciativas educacionais, mesmo quando



bem-intencionadas, podem reproduzir estereótipos ou simplificar as práticas culturais, sem levar em conta a complexidade e a diversidade das etnias indígenas presentes no Brasil.

Para futuras pesquisas, o presente estudo deixa evidenciada a necessidade de que seja ampliado, considerando perspectivas mais complexas de investigação, por exemplo, sobre como os povos originários desejam que suas tradições culturais e históricas sejam ensinadas em contextos de escolas não-indígenas. Por conseguinte, o diálogo intercultural entre educadores/as e representantes indígenas, promovendo um intercâmbio de saberes, pode a possibilidade de uma trilha para ampliação não apenas como novos objetos de estudo e pesquisas, mas como fontes vivas de conhecimento, enriquecendo ainda mais o reconhecimento e as reflexões sobre a valorização das culturas indígenas e sua indispensável presença no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Arthur José Medeiros de; SUASSUNA, Dulce Maria Filgueira de Almeida. Práticas corporais, sentidos e significado: uma análise dos jogos dos povos indígenas. Movimento, Porto Alegre, v.16, n. 04, p.53-71, outubro/dezembro de 2010.

ALMEIDA, Arthur José Medeiros de; ALMEIDA, Dulce Maria Filgueira de; GRANDO, Beleni Salete. 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, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. Revista Brasileira de História. [online]. 2017, vol.37, n.75, p.17-38.

ANDRADE, Leonardo de; CARDOSO, Gabriel Garcia BORGES. Para entender a cultura corporal: uma introdução para estudantes do ensino médio. Motrivivência, (Florianópolis), v. 35, n. 66, p. 01-22, 2023. Universidade Federal de Santa Catarina.



ÂNGELO, Francisca Navantino P. de. Os dez anos da Lei nº 11.645/2008: avanços e desafios. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 39, n. 109, p. 357-378, set.-dez. 2019.

BORGES, Paulo Humberto; GOUVEIA, Adriane Antonia Pereira. O MOVIMENTO PENDULAR NA CONSTRUÇÃO DO ESTEREÓTIPO INDÍGENA COMO BOM E MAU SELVAGEM: UMA ANÁLISE DOS FILMES "DANÇA COM LOBOS" , "ÚLTIMO DOS MOICANOS" E "O GUARANI" . *Revista Científica/FAP*, Curitiba, v. 22, n. 1, 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Institui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 27 de nov, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial. Parecer CNE/CP 003/2004 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Escolas. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 27 de nov, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: SECAD, 2006. *Brasileira e Africana nas Escolas*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 27 de nov, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 set. 2024.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: https://www.bing.com/search?q=BRASIL,+Minist%C3%A9rio+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Secretaria+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+Fundamental.+Par%C3%A2metros+curriculares+nacionais%3A+pluralidade+cultural%2C+orienta%C3%A7%C3%A3o+sexual.+Bras%C3%ADlia%2C+DF%3A+MEC%2FSEF%2C+1997&cvid=6ea4c67ced644ec69b5c3d4fac41d461&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzUzOGowajSoAgCwAgA&FORM=ANAB01&PC=NMTS. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 14/2015: Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2015. Homologado pelo Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, Pág. 43. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192, Acesso em: 28 set. 2024.

CUNHA, M. C. DA; SALZANO, F. M.; INTERNET ARCHIVE. História dos índios no Brasil. [s.l.] São Paulo, SP : Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo : Companhia das Letras : Secretaria Municipal de Cultura, Prefeitura do Município de São Paulo, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Futuro da questão indígena. *Estudos Avançados*, vol. 08, nº20. São Paulo: Universidade de São Paulo - USP, 1994.

IBGE. Os indígenas no Censo 2022. IBGE - Educa | Crianças, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/indigenas-no-censo-2022.html>. Acesso em: 26 set. 2024.

JUNIOR, Tácito Pessoa de Souza; SANTOS, Sérgio Luiz Carlos dos. Jogos de oposição: nova metodologia de ensino dos esportes de combate. *Revista Digital*, Buenos Aires, v. 14, n. 141, fev. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: dia, mês, ano.



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

KRENAK, A. *Futuro Ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, A. *A Vida Não é Útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Projeto Trilhas de Conhecimentos - LACED/ Museu Nacional, 2006.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARTINS, Lígia Márcia, & RABATINI, Vanessa Gertrudes. (2011). *A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar*. *Psicologia Política*, 11(22), 345-358.

Meu vô Apolinário – um mergulho no rio da (minha) memória by Edelbra Editora -
Issuu/2023. Disponível em:
<https://issuu.com/edelbra/docs/meuvoapolinario_amostra_md_issuu>. Acesso em: 27 jun. 2024.

MIGNOLO, Walter D. *Colonialidade - O lado mais escuro da modernidade*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Vol. 32, p.2. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais - ANPOCS, 2017.

OLIVEIRA, Clara Lima de; JUNIOR, Cláudio de Lira Santos. *CULTURA CORPORAL: POLÍTICA, FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA/ Anibal Brito Neto, Eliane Aguiar Brito (Organizadores)*. *Contribuições da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-crítica para o ensino cultural corporal no Ensino Médio*. Belém/Pará: Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado de Pará, 2019.



PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. Práticas corporais indígenas: jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da Lei nº 11.645/08 na Educação Física escolar. 1. ed. Fortaleza: Aliás Editora, 2021. (Mulheres na Ciência, v. 2). ISBN 978-65-86800-00-5.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; SOUZA, Symon Tiago Brandão de. LUTAS CORPORAIS INDÍGENAS: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA – CE. CORPOCONSCIÊNCIA. Cuiabá-MT: v. 25, n. 3, p. 34-48, set./dez. 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco:** versão final. Recife: SEE, 2018. Disponível em: https://www.bing.com/search?pglt=169&q=curr%C3%ADculo+de+pernambuco&cvid=972890cf17414b3da4599bb9ff2882a6&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqBggBEAAYQDIGCA AQRrg5MgYIARAAGEAyBggCEAAYQDIGCAMQABhAMgYIBBAAGEAyBggFE AAYQDIGCAYQABhAMgYIBxAAGEAyBggIEAAYQNIBCDQ3NzVqMGoxqAIIaA IB&FORM=ANNTA1&PC=NMTS. Acesso em: 27 set. 2024

REIS, Adriano de Paiva et al. O MMA como “nova” face da luta espetáculo. In.: REIS, Adriano de Paiva et al. (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e Educação Física. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

RIBEIRO, Darcy. O POVO BRASILEIRO. A FORMAÇÃO E O SENTIDO DO BRASIL. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SOARES, ET. AL. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** 2ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Keyde Taisa da; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos. Crítica Cultural – Critic, Palhoça, SC, v. 13, n. 2, p. 245-254, jul./dez. 2018.



SILVA, Joselaine Dias de Lima. ENTRE IMAGINÁRIOS E REPRESENTAÇÕES: O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR. *Simbiótica*, v.8, n.2 (mai.-ago./2021).

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Proposta Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Recife: UFRPE, 2022. Disponível em: [\[Licenciatura em Educação Física | Universidade Federal Rural de Pernambuco \(ufrpe.br\)\]](https://www.ufrpe.br/portal/curriculo/curriculo-licenciatura-em-educacao-fisica). Acesso em: 27 set. 2024.

WALSH, Katherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)*. V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019.