

GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades GeoAmbES



ARTIGO

O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS INDÍGENAS DA REGIÃO NORTE: DESAFIOS, CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS

*The Teaching of Physical Education in
Indigenous Schools of the Northern Region:
Challenges, Contributions, and Intercultural
Perspectives*

*La enseñanza de Educación Física en las
escuelas indígenas de la Región Norte:
desafíos, contribuciones y perspectivas
interculturales*

Osmar Bogado

Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEN-IFMT. Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT em associação com a Universidade de Cuiabá (UNIC).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8149-488X>

E-mail: bogadoosmar89@educ.ro.gov.br

Edione Teixeira de Carvalho

Doutora e Professora do Instituto Federal de Mato Grosso/Programa de Pós Graduação em Ensino - PPGEN - Campo Verde/MT –Brasil.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1208-3961>

E-mail: edione.carvalho@ifmt.edu.br

Rafael Ayres Romanholo

Doutor professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Campus Cacoal/RO - Brasil.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3210-3448>

E-mail: rafael.ayres@ifro.edu.br

Como citar este artigo:

BOGADO, Osmar; CARVALHO, Edione Teixeira de; ROMANHOLLO, Rafael Ayres. O ensino de Educação Física nas escolas indígenas da Região Norte: desafios, contribuições e perspectivas interculturais. **GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades** – GeoAmbES. jul./dez. vol. 04, n. 08, p. 120-137, 2025.

Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/geoambes>

O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS INDÍGENAS DA REGIÃO NORTE: DESAFIOS, CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS

The Teaching of Physical Education in Indigenous Schools of the Northern Region: Challenges, Contributions, and Intercultural Perspectives

La enseñanza de la Educación Física en las escuelas indígenas de la Región Norte: desafíos, aportes y perspectivas interculturales.

Resumo

Tem-se o objetivo de compreender, a partir da literatura científica, os desafios e as perspectivas do ensino de Educação Física nas escolas indígenas na região Norte, considerando os aspectos culturais, estruturais e pedagógicos que influenciam sua implementação. A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão integrativa da literatura de natureza qualitativa, envolvendo a análise de 18 produções acadêmicas. Os resultados revelam que a Educação Física nas escolas indígenas oscila entre a reprodução de práticas ocidentalizadas e esportivistas e a valorização de práticas tradicionais que fortalecem a identidade cultural. A consolidação de uma educação diferenciada exige políticas públicas específicas, formação docente intercultural e o reconhecimento dos saberes corporais indígenas como parte do currículo escolar.

Palavras-chave: Educação Física. Escola Indígena. Interculturalidade.

Abstract

The objective is to understand, based on scientific literature, the challenges and perspectives of Physical Education teaching in indigenous schools in the Northern region of Brazil, considering the cultural, structural, and pedagogical aspects that influence its implementation. The research was conducted through an integrative literature review of a qualitative nature, involving the analysis of 18 academic productions. The results reveal that Physical Education in indigenous schools oscillates between the reproduction of Westernized and sport-oriented practices and the valorization of traditional practices that strengthen cultural identity. The consolidation of a differentiated education requires specific public policies, intercultural teacher training, and the recognition of indigenous bodily knowledge as part of the school curriculum.

Keywords: Physical Education. Indigenous School. Intercultural Teaching.

Resumen

El objetivo es comprender, con base en la literatura científica, los desafíos y las perspectivas de la enseñanza de la Educación Física en las escuelas indígenas de la región norte de Brasil, considerando los aspectos culturales, estructurales y pedagógicos que influyen en su implementación. La investigación se realizó mediante una revisión bibliográfica integradora de carácter cualitativo, que incluyó el análisis de 18 producciones académicas. Los resultados revelan que la Educación Física en las escuelas indígenas oscila entre la reproducción de prácticas ocidentalizadas y deportivas y la valorización de prácticas tradicionales que fortalecen la identidad cultural. La consolidación de una educación diferenciada requiere políticas públicas específicas, formación docente intercultural y el reconocimiento de los saberes corporales indígenas como parte del currículo escolar.

Palabras clave: Educación Física. Escuela Indígena. Interculturalidad.



Introdução

A Educação Física nas escolas indígenas emerge como um tema de extrema relevância dentro do contexto educacional contemporâneo, constituindo-se como ferramenta valiosa para a preservação das tradições culturais indígenas, especialmente através da prática de esportes e jogos tradicionais (Brito; Souza, 2015). Ao adentrar nas comunidades indígenas, é essencial compreender que a Educação Física transcende a mera prática de atividades físicas, apresentando-se como ferramenta de empoderamento cultural, resgate de tradições ancestrais e promoção da saúde integral dos estudantes indígenas (Skolaude; Canon-Buitrago; Bossle, 2022).

A relevância desta pesquisa transcende os limites da academia, impactando diretamente a sociedade ao propor reflexões e ações que visam promover uma educação mais inclusiva e contextualizada. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 231, reconhece os direitos dos povos indígenas, incluindo "sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições" (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, no artigo 78, reforça esse entendimento ao assegurar uma educação escolar específica, bilíngue, intercultural e diferenciada (Brasil, 1996).

Este estudo se alinha diretamente com as demandas do campo da Educação Escolar Indígena, ao promover uma investigação aprofundada sobre a prática pedagógica da Educação Física em contextos específicos. Inspirado nas obras de Freire (1979), Tardif (2002), Nóvoa (2009) e Krenak (2019), este estudo busca não apenas compreender os desafios enfrentados, mas também propor soluções e estratégias que valorizem a cultura e os saberes tradicionais das comunidades indígenas.

Diante disso, a investigação propõe responder à seguinte questão norteadora: quais são as contribuições, desafios e perspectivas apontados na literatura científica sobre o ensino de Educação Física nas escolas indígenas na região Norte do Brasil? Com base nessa problemática, esta pesquisa tem como objetivo compreender, a partir da literatura científica, as contribuições, os desafios e as perspectivas do ensino de Educação Física nas escolas indígenas na região Norte, considerando os aspectos culturais, estruturais e pedagógicos que influenciam sua implementação.

A Educação Física na Escola Indígena: Perspectivas Teóricas e Interculturais

A trajetória da educação escolar indígena no Brasil constitui-se como resultado de um longo processo histórico permeado por violências coloniais, resistências culturais e lutas por reconhecimento de direitos. Desde o século XVI, com a chegada dos colonizadores portugueses e dos missionários jesuítas, a escolarização destinada aos povos originários serviu primordialmente como instrumento de dominação cultural e imposição de valores ocidentais. O projeto civilizatório eurocêntrico, fundamentado na catequese e na conversão religiosa, reduziu as populações indígenas a objetos de intervenção pedagógica, negando-lhes sistematicamente o direito à autodeterminação e ao reconhecimento de suas práticas culturais e epistemológicas (Oliveira, 2019).

As primeiras experiências de escolarização indígena, conduzidas pela Companhia de Jesus, estabeleceram uma guerra simbólica e linguística que se materializou nas escolas missionárias. Embora os jesuítas tenham desenvolvido gramáticas e dicionários de línguas indígenas como o tupi, esse conhecimento foi instrumentalizado exclusivamente como meio de conversão religiosa, subordinando-se à lógica de dominação espiritual e política, sem qualquer valorização genuína das culturas originárias (Oliveira, 2019).

A imposição da língua portuguesa como único idioma de instrução e o sistemático apagamento das tradições orais indígenas resultaram em um processo que pode ser caracterizado como "etnocídio educacional", implicando uma ruptura violenta com os processos tradicionais de transmissão de saberes que, nas sociedades indígenas, desenvolviam-se de forma comunitária, ritualizada e profundamente integrada à vida cotidiana (Souza, 2021).

Durante o período imperial e ao longo da Primeira República, essa situação pouco se modificou. A educação indígena permaneceu estruturada a partir da perspectiva da integração forçada e da tutela estatal. O Decreto nº 1.175/1890 refletia explicitamente a ideologia de que os indígenas deveriam ser "civilizados" para serem incorporados à sociedade nacional. Nesse período, a escola indígena foi organizada pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910, e posteriormente pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a partir de 1967, ambas mantendo uma lógica

de assimilação e controle sobre os povos indígenas (Barro, 2024). Mesmo quando a escola passou a ser implantada de forma mais sistemática em terras indígenas, ela permaneceu distante das necessidades, línguas e valores comunitários, reproduzindo currículos urbanos em português, com materiais didáticos totalmente descontextualizados (Brandão, 1986; Bergamaschi; Medeiros, 2010).

A Constituição Federal de 1988 representa um marco paradigmático na transformação desse cenário histórico de opressão. O artigo 231 reconhece os direitos originários dos povos indígenas sobre suas terras, línguas, crenças e tradições, estabelecendo a obrigatoriedade do respeito à sua organização social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 78, assegura uma educação escolar específica, bilíngue, intercultural e diferenciada. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 5/2012) consolidam esse novo paradigma ao reconhecerem os povos indígenas como sujeitos de direito e não mais como objetos de políticas públicas (Brasil, 1988; 1996; 2012).

Contudo, como enfatizam diversos autores, a mudança de paradigma legal não implica, por si só, uma transformação automática das práticas educativas (Costa, 2005; Oliveira *et al.*, 2015). Persiste uma tensão permanente entre os marcos legais que reconhecem a diversidade cultural e os mecanismos institucionais que insistem em padronizar e homogeneizar. A superação desse impasse exige a escuta ativa das comunidades, a formação específica de professores indígenas e a valorização efetiva das línguas e saberes tradicionais. Segundo Maggie (2011), a história da educação escolar indígena permanece marcada pela violência, pela negação de identidades e pela imposição de uma cultura dominante, evidenciando que o colonialismo deixou marcas profundas na estrutura educacional brasileira.

A consolidação de uma educação escolar indígena efetivamente diferenciada requer a superação de desafios de ordem estrutural, política, epistemológica e histórica. Trata-se não apenas de garantir acesso à escolarização formal, mas de promover transformação profunda no modo como o conhecimento é produzido, transmitido e legitimado nas escolas indígenas. A escola deve ser um espaço de transmissão dos saberes ancestrais, valorizando a língua e as práticas culturais das comunidades indígenas, rompendo com o paradigma homogeneizador da escola

tradicional e reposicionando-a como instrumento de resistência cultural e afirmação identitária.

A interculturalidade, o bilinguismo e a especificidade sociocultural constituem pilares fundamentais dessa educação diferenciada. A interculturalidade assume papel central como fundamento epistemológico e político das práticas pedagógicas nas escolas indígenas, implicando o reconhecimento da legitimidade de diferentes formas de conhecimento e de existência no mundo, propondo um diálogo horizontal entre as culturas indígenas e o universo ocidental. Essa concepção rompe com a mera coexistência cultural proposta pelo multiculturalismo e avança em direção a relações simétricas, baseadas na reciprocidade, no respeito mútuo e na construção dos saberes (Oliveira *et al.*, 2015). Uma interculturalidade crítica pressupõe a leitura da realidade marcada por desigualdades históricas, pela colonialidade do saber e pela urgência de transformar as relações entre os grupos sociais.

O bilinguismo configura-se não apenas como instrumento pedagógico, mas como direito linguístico e cultural. O ensino bilíngue assegura a centralidade da língua indígena como meio de instrução e produção de conhecimento, sendo o português introduzido como segunda língua, de forma progressiva e contextualizada. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 14/99, o bilinguismo deve permitir à escola indígena funcionar como espaço de comunicação intercultural, preservando a língua materna como base de toda a formação escolar. Essa concepção é defendida por autores como Hamel (2008) enquanto estratégia de decolonização linguística e valorização da diversidade. A escola desempenha papel estratégico na revitalização de línguas indígenas ameaçadas, especialmente entre os jovens, contribuindo para o fortalecimento da autoestima linguística e da identidade coletiva (Oliveira, 2014).

A especificidade sociocultural afirma que o currículo, as metodologias e a organização do tempo e espaço escolares devem emergir da cultura, da história e do cotidiano de cada povo indígena. A Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/1996 estabelecem que a educação escolar indígena deve ser desenvolvida com base no respeito aos valores culturais dos povos indígenas, assegurando-lhes o direito de utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A Resolução CNE/CEB nº 3/1999 explicita que a especificidade se expressa na existência de um currículo próprio, construído a partir das necessidades formativas

das comunidades indígenas, de acordo com suas línguas, tradições, cosmovisões e formas de organização social, política e econômica (Brasil, 1999).

No campo específico da Educação Física, os desafios se intensificam significativamente. A implementação dessa disciplina nas escolas indígenas envolve um conjunto de políticas públicas e diretrizes curriculares que visam respeitar e valorizar as especificidades culturais e sociais das comunidades indígenas, promovendo uma educação diferenciada e intercultural.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) estabelece que os componentes curriculares devem respeitar as particularidades culturais, as línguas, os valores simbólicos e os estilos próprios de comportamento, incorporando-os de forma ativa ao cotidiano escolar. Essa diretriz reforça a urgência de se pensar a Educação Física como um campo que pode se abrir para os conhecimentos corporais tradicionais dos povos indígenas (Brasil, 1998).

Entretanto, mesmo com as diretrizes oficiais e os avanços legais, a prática revela que as escolas indígenas ainda enfrentam inúmeros obstáculos para efetivar tais princípios. A problemática se agrava quando consideramos a ausência de professores indígenas formados em Educação Física ou a falta de formação continuada que considere as especificidades culturais. Na prática, a implementação enfrenta a inexistência de planos de ensino específicos e a carência de orientações didático-pedagógicas adequadas ao contexto intercultural. Em muitos casos, as práticas pedagógicas adotadas limitam-se ao senso comum, sem respaldo teórico, desconsiderando saberes tradicionais e especificidades socioculturais dos povos indígenas (Canen; Xavier, 2011).

Na maioria das escolas indígenas, a Educação Física ainda é entendida a partir de um referencial eurocêntrico que ignora as práticas corporais locais como danças, corridas ritualísticas, brincadeiras tradicionais e outros saberes corporais indígenas. Segundo Neto (2007), a prática pedagógica da Educação Física tinha uma tendência tecnicista, com ênfase ao desenvolvimento físico e ao desporto, contrastando com as necessidades de um ensino pautado na cultura corporal dos povos originários. A pesquisa realizada na Escola Municipal Indígena "Marcolino Lili" demonstra como o currículo ainda carrega fortes traços da matriz ocidental, priorizando conteúdos

esportivos convencionais como futebol, vôlei e atletismo, em detrimento das práticas corporais tradicionais.

Apesar dos desafios, experiências promissoras demonstram possibilidades de transformação. No território indígena Maró, entre os Borari e Arapiun, houve esforço de organização curricular incluindo jogos e brincadeiras, práticas corporais tradicionais e futebol. A sistematização de práticas como corrida de velocidade, arco e flecha, arremesso de lança, natação, corrida com tora e subida em peçonha demonstra que é possível articular saberes locais com o currículo oficial de modo criativo e significativo (Jesus; Rodrigues, 2022). Em Santarém-PA, mesmo sem documento curricular específico para a Educação Física, as comunidades desenvolveram estratégias próprias de ensino baseadas em saberes das aldeias, com aulas compostas por jogos tradicionais, corridas, danças e atividades de resistência física que faziam parte do cotidiano das comunidades (Jesus, 2021).

A perspectiva intercultural na Educação Física requer profunda revisão que supere o modelo eurocêntrico tradicionalmente adotado. Os jogos, danças, lutas e demais manifestações corporais indígenas não devem ser tratadas como "conteúdos exóticos" ou "atividades folclóricas", mas como expressões legítimas de conhecimentos ancestrais que carregam visões de mundo, valores éticos e relações com a natureza fundamentais para a existência desses povos (Oliveira *et al.*, 2015). Torna-se fundamental desenvolver metodologias participativas que envolvam sábios, anciãos e lideranças indígenas na construção curricular, com documentação das práticas corporais tradicionais, elaboração de materiais didáticos bilíngues e sistematização dos conhecimentos sobre jogos e brincadeiras indígenas realizadas com protagonismo das próprias comunidades (Cunha, 2013).

A transformação curricular deve ser acompanhada por mudança nas avaliações educacionais, que muitas vezes desconsideram as especificidades das escolas indígenas. Avaliar a Educação Física na escola indígena não pode se basear exclusivamente em desempenho técnico ou resultados esportivos, mas em critérios como participação comunitária, respeito às tradições, valorização da oralidade e coletividade, além do fortalecimento da identidade cultural dos estudantes (Kempe, 2015). Como defendem Brito e Sousa (2015), é fundamental que os professores reconheçam e valorizem os saberes tradicionais presentes nas comunidades,

garantindo espaços legítimos para que lideranças reconhecidas como detentoras e porta-vozes dos conhecimentos ancestrais possam participar ativamente do processo educativo.

Autores como Freire (1979), que compreende a educação como prática de liberdade fundada no diálogo e na humanização, Krenak (2019), que inclui a dimensão espiritual e ecológica destacando que a educação só é libertadora quando reconecta o ser humano à terra e à ancestralidade, e teóricos da decolonialidade como Quijano (2000) e Walsh (2009), que problematizam a herança colonial estruturante do conhecimento e defendem uma pedagogia intercultural crítica que rompa com a lógica eurocêntrica, fundamentam teoricamente a necessidade de transformação profunda nas práticas pedagógicas.

A educação escolar indígena diferenciada constitui-se, portanto, não apenas como exigência normativa, mas como demanda ética e histórica de reparação frente às violências coloniais e às práticas de apagamento cultural que persistem no sistema educacional brasileiro. A construção de uma Educação Física escolar indígena verdadeiramente intercultural e decolonial exige o reconhecimento dos saberes corporais indígenas como legítimos e fundamentais, superando a lógica assimilacionista e homogeneizadora que historicamente caracterizou a escolarização dos povos originários. Trata-se de um projeto político-pedagógico que visa não apenas integrar os indígenas à sociedade nacional, mas sobretudo garantir-lhes o direito à diferença, à autodeterminação e à produção de conhecimentos desde seus próprios referenciais epistemológicos, cosmológicos e culturais (Oliveira *et al.*, 2015).

Encaminhamento Metodológico

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e descritiva, estruturada como Revisão Integrativa da Literatura, cujo objetivo é reunir e sintetizar sistematicamente os principais achados de estudos anteriores sobre Educação Física em escolas indígenas da Região Norte, com ênfase em interculturalidade, bilinguismo e práticas pedagógicas (Botelho *et al.*, 2011). O percurso metodológico seguiu as seis etapas propostas por Botelho *et al.* (2011), incluindo a definição do tema e da pergunta de pesquisa, estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, seleção e

categorização dos estudos, análise e interpretação dos resultados, e apresentação da revisão.

Foram incluídos 18 trabalhos publicados entre 2004 e 2024, em português, com acesso integral, abrangendo artigos científicos, dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso. A busca foi realizada em bases como SciELO, Google Acadêmico, BDTD/CAPEs e Portal de Periódicos da CAPES, utilizando descritores relacionados à Educação Física escolar, educação indígena, interculturalidade e cultura corporal. A análise qualitativa seguiu a técnica de análise de conteúdo temática de Bardin (2011), permitindo identificar e interpretar os elementos mais relevantes dos textos. Embora abrangente, a revisão apresenta limitações decorrentes da disponibilidade e foco das pesquisas existentes, oferecendo uma síntese do conhecimento publicado sem abarcar integralmente todas as práticas ou desafios enfrentados nas escolas indígenas da Região Norte.

Caracterização dos estudos

O levantamento bibliográfico identificou 18 trabalhos acadêmicos que abordam a Educação Física no contexto indígena na região Norte do Brasil. Após a leitura integral dos estudos, foram construídas duas categorias temáticas principais: (1) Práticas pedagógicas e metodológicas dos professores de Educação Física no contexto indígena na Região Norte; e (2) Obstáculos estruturais, socioculturais e institucionais para a efetivação da disciplina de Educação Física nas escolas indígenas.

Práticas pedagógicas e metodológicas

A análise da literatura indica que a Educação Física nas escolas indígenas da Região Norte constitui um campo atravessado por tensões entre a reprodução de modelos esportivistas e ocidentalizados e a valorização de práticas corporais tradicionais ancoradas em perspectivas interculturais. Estudos como os de Gouvea (2021) evidenciam a cristalização de práticas pedagógicas descontextualizadas, marcadas pelo predomínio do esporte moderno e pela transposição acrítica de currículos urbanos para o contexto indígena. Esse engessamento pedagógico revela uma inércia institucional sustentada por estruturas de poder que dificultam a

renovação curricular e desconsideram os avanços teóricos e legais da educação escolar indígena, além de transmitir implicitamente a desvalorização dos saberes corporais tradicionais.

Amorim et al. (2021) e Oliveira, Barros e Rocha (2024) reforçam esse diagnóstico ao apontar a redução da Educação Física a momentos de recreação e esportes institucionalizados, orientados por um imaginário esportivo historicamente consolidado na área. Essa hegemonia do esporte como referência central da disciplina limita o reconhecimento das dimensões culturais, simbólicas e territoriais das práticas corporais indígenas, promovendo uma uniformização curricular que ignora as especificidades amazônicas. Nesse sentido, a predominância de abordagens esportivistas não apenas empobrece o potencial pedagógico da Educação Física, mas também compromete a construção de propostas interculturais capazes de dialogar com os modos de vida, os calendários culturais e as corporeidades próprias dos povos indígenas.

Experiências de valorização cultural e metodologias interculturais

Em contraposição ao modelo ocidentalizado e esportivista, determinados estudos têm enfatizado práticas pedagógicas que priorizam o resgate das tradições e o fortalecimento da identidade cultural dos povos indígenas.

Silva (2025, p. 177) apresenta experiências significativas junto ao povo Munduruku, ressaltando que "Através dessas atividades, buscamos promover a preservação e a valorização dos conhecimentos e práticas esportivas ancestrais do povo Munduruku". Dessa forma, práticas corporais como jogos e brincadeiras tradicionais assumem papel estratégico de afirmação identitária e resistência cultural. A experiência relatada por Silva representa uma ruptura importante com o modelo hegemônico. Ao centralizar os conhecimentos ancestrais Munduruku, a proposta inverte a lógica colonizadora: ao invés de impor práticas externas, valoriza-se o que é próprio. Essa inversão não é apenas metodológica, mas epistemológica, pois reconhece que os povos indígenas possuem sistemas completos de conhecimento sobre o corpo, o movimento e suas relações com a espiritualidade e o território. A resistência cultural mencionada é fundamental em um contexto onde as pressões assimilacionistas continuam presentes, ainda que sob formas mais sutis.

Jesus (2021, p. 10) relata que "os conhecimentos dos quais trata a Educação Física escolar estavam sendo organizados pelos indígenas Borari a partir de uma sistematização em três categorias principais: Jogos e Brincadeiras, Práticas Corporais Tradicionais e a Modalidade Esportiva Futebol". A sistematização proposta pelos Borari demonstra uma capacidade de articulação entre saberes tradicionais e contemporâneos que merece destaque. Ao organizarem o currículo em três categorias, os Borari não rejeitam completamente o futebol (prática já apropriada pela comunidade), mas o colocam em diálogo com as práticas tradicionais. Essa organização curricular revela protagonismo indígena na definição do que deve ser ensinado, contrariando a lógica de currículos impostos externamente. A autonomia na sistematização dos conteúdos é, em si, uma prática decolonial que afirma o direito dos povos indígenas de definirem seus próprios processos educativos.

Reis (2020, p. 8) acrescenta que "a grande maioria dos jogos e brincadeiras envolveram as dimensões motoras, culturais e de relações sociais e são aplicáveis no ensino da Educação Física escolar". Sua pesquisa-ação possibilitou o resgate de 43 diferentes práticas lúdicas de oito etnias amazônicas, configurando um acervo pedagógico de relevância ímpar para a consolidação de metodologias interculturais. O trabalho de Reis representa uma contribuição metodológica significativa ao documentar e sistematizar práticas de múltiplas etnias. O número expressivo de jogos e brincadeiras (43 práticas de 8 etnias) evidencia a riqueza e diversidade dos saberes corporais indígenas, contrapondo-se ao discurso homogeneizador que trata "os indígenas" como um grupo único. A identificação das dimensões motoras, culturais e de relações sociais integradas nessas práticas demonstra que elas não são apenas "atividades físicas", mas processos educativos complexos que articulam corpo, cultura e socialização de forma indissociável.

Barro (2024, p. 17) aprofunda essa perspectiva ao afirmar que "as interatividades e as brincadeiras têm sido vistas como alicerces estruturantes das práticas pedagógicas e fundamentais para o desenvolvimento, a aprendizagem e socialização das crianças". A compreensão das brincadeiras como alicerces estruturantes rompe com a visão que as reduz a momentos recreativos secundários. Barro reconhece que o lúdico nas culturas indígenas não é oposto ao sério ou ao educativo, mas é o próprio meio através do qual se transmitem conhecimentos,

valores e modos de ser. Essa perspectiva dialoga com teorias contemporâneas da educação infantil que valorizam o brincar como eixo central da aprendizagem, mas a contextualiza nas especificidades das pedagogias indígenas, onde o aprender brincando está integrado aos ciclos da vida comunitária.

Currículo diferenciado e epistemologias críticas

A literatura destaca a centralidade da reformulação curricular para a efetivação de uma Educação Física intercultural nas escolas indígenas. Oliveira *et al.* (2014) defendem matrizes curriculares específicas, interculturais e bilíngues, evidenciando a distância persistente entre os marcos legais da educação escolar indígena e sua materialização nas práticas pedagógicas, uma vez que o reconhecimento da interculturalidade, do bilinguismo e da autonomia não pode se restringir ao plano normativo.

Skolaude, Canon-Buitrago e Bossle (2020) reforçam esse debate ao destacar os três eixos propostos pelo RCNEI — cultura corporal do próprio povo, de outros povos indígenas e da sociedade envolvente — como um avanço conceitual que reconhece a diversidade e o diálogo intercultural, embora sua efetividade dependa da implementação concreta nas escolas. Nessa perspectiva, Oliveira e Ferreira (2024) avançam ao propor uma Educação Física amazônica e decolonial, ancorada nos saberes locais e no protagonismo dos sábios das comunidades, deslocando a centralidade epistemológica da universidade para os territórios e afirmando os conhecimentos tradicionais como fundamentos legítimos da política pedagógica indígena.

Obstáculos para a efetivação da Educação Física nas escolas indígenas

A literatura evidencia que, embora algumas escolas indígenas apresentem estrutura física considerada adequada, persistem entraves significativos relacionados aos espaços e materiais destinados à Educação Física. Gouvea (2021) aponta a ausência de quadras poliesportivas e de materiais pedagógicos específicos, revelando uma concepção restrita do que se entende por adequação escolar, que desconsidera tanto as demandas da disciplina quanto as particularidades culturais das comunidades indígenas. Santos (2012) reforça esse quadro ao relatar a escassez de recursos,

limitados a bolas, redes e cones, o que não apenas evidencia o descaso do poder público, mas também a invisibilização das práticas corporais tradicionais, uma vez que inexistem materiais culturalmente referenciados. Jesus e Rodrigues (2022) ampliam essa análise ao denunciar a permanência de estruturas improvisadas e o descumprimento sistemático de promessas governamentais, configurando uma violação de direitos educacionais básicos.

Por fim, Viana (2024) e Pereira (2013) mostram que a precariedade estrutural e material gera conflitos e reivindicações nas comunidades, revelando uma ambiguidade própria dos contextos indígenas contemporâneos, nos quais coexistem o desejo de preservação das tradições e a busca por acesso a práticas e recursos da sociedade envolvente, exigindo análises sensíveis, contextualizadas e livres de julgamentos simplificadoros.

Do ponto de vista sociocultural, a literatura evidencia que a hegemonia de práticas esportivas ocidentais, especialmente o futebol, tem contribuído para a substituição e invisibilização das práticas corporais tradicionais nas aulas de Educação Física escolar indígena. Gouvea (2021) aponta que o predomínio do futebol decorre, em grande medida, do desinteresse ou da incapacidade dos docentes em construir alternativas pedagógicas, condição que deve ser compreendida à luz da ausência de formação específica e das limitações estruturais do sistema educacional, e não como responsabilidade individual.

Silva (2025) aprofunda essa análise ao situar tais barreiras em um processo histórico marcado por violências, preconceitos e apagamentos, revelando que os povos indígenas não rejeitam a educação formal, mas recusam um modelo escolar que os reduz à formação de mão de obra subalterna, desconsiderando seus projetos próprios de futuro. Reis (2020), por sua vez, evidencia que jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas permanecem pouco explorados e frequentemente excluídos da prática pedagógica, em razão de hierarquias epistêmicas que deslegitimam os saberes indígenas e os classificam como folclóricos ou inferiores.

A literatura analisada converge ao evidenciar que a ausência de formação específica para a atuação em contextos indígenas constitui um dos principais entraves institucionais à efetivação de uma educação intercultural. Gouvea (2021) aponta a inexistência de cursos voltados à educação intercultural indígena, enquanto Santos

(2012) revela, a partir da fala dos próprios estudantes, a consciência crítica sobre o despreparo docente e a transferência informal da responsabilidade formativa para as comunidades, situação que expõe a precariedade estrutural do sistema educacional. Amorim *et al.* (2021) reforçam essa lacuna ao indicar que a formação em Educação Física não habilita, mas tampouco impede a atuação em contextos indígenas, produzindo uma zona de indefinição pedagógica marcada pelo imprevisto e pela naturalização da precariedade. Cunha (2013) amplia essa análise ao destacar entraves externos, como a rigidez administrativa e a definição histórica dos currículos pelos sistemas de ensino sem participação comunitária, o que compromete a autonomia das escolas indígenas.

A revisão da literatura demonstra que a Educação Física escolar indígena constitui um campo atravessado por contradições e disputas, no qual ainda predomina, em muitos contextos, a reprodução de modelos esportivistas e ocidentalizados. Essas práticas reduzem a disciplina a atividades competitivas e recreativas, desconsiderando jogos, lutas e brincadeiras tradicionais, o que resulta na hierarquização dos saberes corporais e na deslegitimação das práticas indígenas, reforçando processos de aculturação e colonialidade no espaço escolar (Amorim *et al.* (2021).

Por outro lado, estudos recentes evidenciam experiências pedagógicas que demonstram a viabilidade de uma Educação Física intercultural, construída a partir dos saberes tradicionais e da participação ativa das comunidades indígenas. Nessas experiências, a disciplina assume um papel de afirmação identitária e resistência cultural, especialmente quando articulada à formação docente adequada, à vontade política e à valorização dos conhecimentos locais (Oliveira *et al.*, 2015).

Apesar desses avanços, persistem entraves estruturais, socioculturais e institucionais, como a precariedade da infraestrutura, a insuficiência de políticas públicas e a marginalização dos saberes corporais indígenas. Esse conjunto de fatores mantém a Educação Física nas escolas indígenas, especialmente na Região Norte, em um cenário de disputa entre a reprodução de práticas coloniais e a construção de perspectivas decoloniais, cujo avanço depende do fortalecimento das lutas indígenas e do compromisso ético-político de educadores e pesquisadores (Oliveira, 2019).

Considerações finais

O estudo analisou, a partir da literatura científica, as contribuições, os desafios e as perspectivas do ensino de Educação Física nas escolas indígenas da Região Norte do Brasil, revelando um campo marcado por tensões entre a reprodução de práticas pedagógicas ocidentalizadas e a valorização dos saberes corporais tradicionais. Essa dualidade evidencia a complexidade de construir uma Educação Física que dialogue com os modos de vida, as cosmologias e as formas próprias de ensinar e aprender dos povos indígenas, reconhecendo suas experiências culturais e epistemológicas como centrais para o processo educativo.

A pesquisa identificou obstáculos significativos à efetivação de uma Educação Física intercultural, incluindo precariedade de infraestrutura, escassez de materiais didáticos bilíngues e contextualizados, insuficiência de formação específica para docentes indígenas e fragilidade das políticas públicas educacionais. Esses entraves estruturais, socioculturais e institucionais limitam a implementação de propostas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural, marginalizando saberes locais e perpetuando modelos descontextualizados, muitas vezes centrados em práticas esportivas ocidentalizadas.

Apesar das dificuldades, a literatura aponta experiências promissoras que incorporam práticas corporais ancestrais, jogos e rituais tradicionais ao currículo escolar, transformando a disciplina em espaço de resistência cultural, diálogo intercultural e produção de conhecimentos plurais. As contribuições podem ser organizadas nas dimensões pedagógica, política e epistemológica, abrangendo metodologias que articulam saberes tradicionais e contemporâneos, fortalecimento da identidade indígena e reconhecimento dos saberes corporais como legítimos. As perspectivas indicam a necessidade de consolidar uma Educação Física intercultural, alicerçada no protagonismo das comunidades e em condições estruturais, formativas e institucionais adequadas, garantindo dignidade, autonomia coletiva e valorização das culturas indígenas em sua diversidade.

Referências

- AMORIM, Ida de Fátima de Castro et al. O currículo escolar e a prática dos professores de educação física em contexto amazônico: o desafio das aulas de educação física nas comunidades indígenas. **Brazilian Journal of Development**. v. 7, n. 12, p. 18085–18099, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARRO, Andre Gama. **(Im)possibilidades da interculturalidade na escola indígena Wakenai Anumarehit pelas práticas corporais lúdicas nas aulas de Educação Física**. 2024. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.
- BOTELHO, Louise Lira Roedel; DE ALMEIDA CUNHA, Cristiano Castro; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121–136, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI**. Brasília: MEC, 1998.
- BRITO, J.; SOUZA, M. Educação física e cultura indígena: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 1, p. 9–15, 2015.
- CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 641–661, 2011.
- COSTA, Francisco Carreiro da. **Mudar o currículo não significa necessariamente alterar as práticas educativas**. 2005.
- CUNHA, Pierlangela Nascimento da. **A inserção da cultura indígena no currículo da escola na comunidade Canaúanim: um instrumento de resistência cultural ou um novo instrumento de dominação cultural?** 2013. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GOUVEA, José. **A Educação Física na Escola Indígena Warara'awa Assuriní**. 2021. Monografia (Especialização em Educação Física).
- JESUS, Ingrid Coelho de. **Educação Física e Educação Escolar Indígena: o caso dos Borari da Terra Indígena Maró**. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Santarém, 2021.
- JESUS, Ingrid Coelho; RODRIGUES, Gilberto César Lopes. Educação Física na escola indígena dos Borari da terra indígena Maró. **Motrivivência**. v. 34, n. 65, 2022.

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

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Educação escolar indígena no Brasil: história e desafios. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2014. p. 335–349.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Lopes. **Breve histórico da educação escolar indígena no Brasil**. *Temporis*, v. 2, n. 4, p. 1–13, jul./dez. 2019.

OLIVEIRA, Victor José Machado; FERREIRA, Lúcio Fernandes. Banzeiros da educação física escolar na Amazônia: a canoa Proef chega à Região Norte. **Revista Didática Sistemica**, v. 26, n. 2, p. 28–40, 2024.

OLIVEIRA, Victor José Machado de; BARROS, João Luiz da Costa; ROCHA, Jamillys Rocha da. Imaginarios sobre la educación física escolar en el interior Amazónico: registros de percepciones y posibilidades de transformación. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, p. e290018, 2024

OLIVEIRA, Márcio Romeu Ribas et al. Questões iniciais sobre currículo nas escolas indígenas: a educação física nas escolas indígenas no Amapá. **Revista Fórum Identidades**, 2015.

PEREIRA, Jhones Rodrigues. **Tessituras da cultura corporal em uma escola indígena do Alto Rio Negro no Estado do Amazonas**. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 117–142.

REIS, Patricia Rossi dos. **Interculturalidade e sustentabilidade: jogos e brincadeiras indígenas na educação física escolar**. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Rede Nacional para o Ensino de Ciências Ambientais) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

SILVA, Everson Carlos da. A construção política de etnoesporte e atividade física em territórios indígenas e urbanos. **Revista Territorial**, v. 14, Dossiê: Etnoesporte e Jogos Indígenas e Tradicionais, Artigos, publicado em 22 maio 2025

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de; ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; STEIN, Sharon. Educação, colonialidade e o desafio da pluralidade epistemológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e024567, 2021.

SKOLAUDE, Lucas Silva; CANON-BUITRAGO, Edwin Alexander; BOSSLE, Fabiano. A educação física na educação escolar indígena: a produção acadêmico-científica na área 21 como perspectiva de diálogo e (re)conhecimento intercultural. **Movimento**, v. 26, p. e26009, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIANA, Jairson Monteiro Rodrigues. A escola e a prática do futebol por indígenas Asuriní mulheres do Trocará. 2024. 205 f. **Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação**, Belém, 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: desafios para a educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 45–62.

Recebido: 25/11/2025

Aprovado: 16/12/2025

Publicado: 30/12/2025