REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

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

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). Cuiabá/MT – Brasil. E-mail: bogadoosmar89seduc.ro.gov.br

Edione Teixeira de Carvalho
Doutora em Ciências Pedagógicas Universidade Central Martha Abreu de Las Villas/Cuba- Professora do Instituto Federal de Mato Grosso/Programa de Pós Graduação em Ensino - PPGEN - Campo Verde/MT –Brasil. E-mail: edione.carvalho@ifmt.edu.br

Rafael Ayres Romanholo
Doutor em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia. Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Campus Cacoal/RO - Brasil. E-mail: rafael.ayres@ifro.edu.br

Resumo

Este estudo 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 pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão integrativa da literatura de natureza qualitativa, envolvendo a análise de 18 produções acadêmicas pertinentes. 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. Identificaram-se obstáculos estruturais (precariedade de infraestrutura e materiais), socioculturais (marginalização dos saberes corporais indígenas) e institucionais (formação docente insuficiente e currículos homogeneizadores). Por outro lado, emergem experiências promissoras que reafirmam o protagonismo das comunidades e o papel da Educação Física como instrumento de resistência, valorização cultural e fortalecimento identitário. Conclui-se que a consolidação de uma educação diferenciada exige políticas públicas específicas, formação docente intercultural e o reconhecimento dos saberes corporais indígenas como parte legítima do currículo escolar.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

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

Abstract

This study aims to understand, based on scientific literature, the contributions, 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 qualitative literature review, involving the analysis of 18 relevant academic works. The results reveal that Physical Education in Indigenous schools oscillates between reproducing Westernized and sport-centered practices and valuing traditional practices that strengthen cultural identity. Structural obstacles (such as precarious infrastructure and lack of materials), sociocultural challenges (marginalization of Indigenous bodily knowledge), and institutional barriers (insufficient teacher training and homogenizing curricula) were identified. On the other hand, promising experiences emerge that reaffirm the protagonism of Indigenous communities and the role of Physical Education as an instrument of resistance, cultural appreciation, and identity strengthening. It is concluded that consolidating a differentiated education requires specific public policies, intercultural teacher training, and the recognition of Indigenous bodily knowledge as a legitimate part of the school curriculum.

Keywords: Physical Education; Indigenous School; Intercultural Teaching.

1. 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

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

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.

2. 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).

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

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 (Melià, 1979).

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 (Oliveira; Nascimento, 2012). 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

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

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; Silva; Santos, 2023). 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 (Melià, 1999).

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. Como salienta Potiguara (2013), 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

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

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 co-construção dos saberes (Walsh, 2009). 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 (Couto, 2022).

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).

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

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.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

A pesquisa de Santos e Alencar (2011) na escola Asurini do Trocará apontou que a prática diária do futebol na comunidade e a escolha do professor por conteúdos esportivos durante as aulas não dão conta de uma educação pautada no princípio da interculturalidade. Essa situação reforça a ideia de que, muitas vezes, a Educação Física na escola indígena serve mais à reprodução de valores externos do que à valorização das práticas culturais originárias. Ainda que os professores reconheçam o valor das práticas corporais tradicionais, muitos sentem-se inseguros para trabalhar esses conteúdos em sala de aula, pela falta de formação e de materiais específicos.

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 tratados 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 (Leite, 2017; Fleuri, 2003). Torna-se fundamental desenvolver metodologias participativas que envolvam sábios, anciãos e lideranças indígenas na construção curricular, com documentação das práticas corporais tradicionais, elaboração de mate-

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

riais didáticos bilíngues e sistematização dos conhecimentos sobre jogos e brincadeiras indígenas realizadas com protagonismo das próprias comunidades (Skolaude *et al*., 2020).

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 Knapp e Martins (2017), 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

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

sobretudo garantir-lhes o direito à diferença, à autodeterminação e à produção de conhecimentos desde seus próprios referenciais epistemológicos, cosmológicos e culturais.

3. Encaminhamento Metodológico

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa e descritiva, sendo estruturada como uma Revisão Integrativa da Literatura. Este tipo de revisão tem como objetivo reunir e sintetizar os principais achados de estudos anteriores sobre um determinado tema, de maneira sistemática e ordenada (Botelho *et al*., 2011).

O percurso metodológico seguiu as seis etapas propostas por Botelho et al. (2011): (1) identificação do tema e formulação da pergunta de pesquisa; (2) estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; (3) identificação e seleção dos estudos; (4) categorização e análise dos estudos; (5) interpretação dos resultados; e (6) apresentação da revisão.

Foram incluídos estudos publicados entre 2004 e 2024, em português, com acesso integral, que tratassem da Educação Física em escolas indígenas e/ou discutissem os princípios da interculturalidade, bilinguismo e práticas pedagógicas em contextos escolares indígenas na região Norte. A busca foi realizada nas bases de dados SciELO, Google Acadêmico, BDTD/CAPES e Portal de Periódicos da CAPES, com os descritores combinados: "Educação Física escolar", "educação indígena", "interculturalidade", "currículo", "cultura corporal", "escolas indígenas" e "Região Norte".

Após a triagem inicial, foram selecionados 18 trabalhos que atenderam aos critérios estabelecidos, incluindo artigos científicos, dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso. A análise qualitativa dos conteúdos foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2011), possibilitando identificar e interpretar as unidades de sentido mais relevantes dos textos.

4. Resultados e Discussão

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

4.1 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.

4.2 Práticas pedagógicas e metodológicas

4.2.1 Ocidentalização da Educação Física: esportivismo e limitações metodológicas

A análise dos estudos evidencia que a Educação Física nas escolas indígenas na Região Norte se configura em um campo de tensões, ora marcada pela reprodução de modelos esportivistas e ocidentalizados, ora pela valorização de práticas tradicionais e pela construção de metodologias interculturais.

Gouvea (2021, p. 46) observa que a prática pedagógica da Educação Física na Escola Municipal Indígena Warara'awa Assurini permanece fortemente vinculada a conteúdos da cultura corporal, "se acumulam ao longo do tempo engessados em suas práticas pedagógicas notadamente, por falta de interesse daqueles que detêm o poder, e que poderiam elevá-los a uma condição mais crítica e contestadora". Essa constatação revela uma problemática central: a cristalização de práticas pedagógicas que não acompanham as transformações teóricas e legais da educação escolar indígena. O engessamento mencionado pelo autor aponta para uma inércia institucional que mantém o status quo, perpetuando modelos descontextualizados mesmo diante das possibilidades de renovação curricular. A falta de interesse dos gestores educacionais em promover uma formação crítica evidencia que a manutenção dessas práticas não é acidental, mas resultado de estruturas de poder que preferem a conformidade à transformação.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

Em linha semelhante, Santos (2012, p. 12) evidencia que as práticas pedagógicas de Educação Física na escola Asuriní do Trocará concentram-se majoritariamente no ensino de modalidades esportivas. Os próprios alunos reconhecem essa limitação ao afirmar que "o professor de Educação Física ministra aulas apenas de futebol, vôlei, handebol, natação, corrida de 100m e 500m e também ginástica corretiva". Esse predomínio do esporte moderno acaba por eclipsar as manifestações culturais locais. A percepção dos próprios estudantes sobre essa limitação é particularmente significativa, pois demonstra que mesmo os sujeitos em formação reconhecem o descompasso entre o currículo praticado e suas realidades culturais. O repertório listado pelos alunos é absolutamente urbano e ocidental, revelando uma transposição acrítica do modelo de Educação Física das escolas não-indígenas para o contexto das aldeias. Essa transposição não apenas ignora os saberes corporais tradicionais, mas também transmite implicitamente a mensagem de que tais saberes não possuem valor educativo.

Os estudos de Amorim *et al*. (2021, p. 18088) reforçam essa constatação, ao revelar que "os conteúdos das aulas de educação física reduzidos tão somente a momentos de recreação, lazer e esportes institucionalizados descontextualizados da região onde está sendo trabalhado". A redução da Educação Física a momentos recreativos e esportivos institucionalizados evidencia uma compreensão limitada do potencial pedagógico da disciplina. Além de desconsiderar as especificidades amazônicas, essa abordagem desconsidera também as dimensões culturais, rituais e simbólicas que as práticas corporais possuem nas sociedades indígenas. A descontextualização regional mencionada pelos autores aponta para uma uniformização curricular que trata a Amazônia indígena como se fosse um bairro periférico de uma cidade qualquer, ignorando completamente os modos próprios de vida, os calendários culturais e as relações com o território.

Oliveira, Barros e Rocha (2024, p. 7) confirmam que a prática pedagógica de Educação Física no interior do Amazonas é fortemente marcada pelo imaginário esportivo: "tal observação, parece criar uma forte evidência de que um dos imaginários prevalentes é o de que a EF é perpassada pelo fenômeno esportivo".

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

A prevalência do imaginário esportivo identificado pelos autores não é apenas uma escolha pedagógica, mas reflete uma construção histórica da Educação Física brasileira que tem no esporte sua principal referência. Esse imaginário coloniza as práticas docentes mesmo em contextos onde seria possível e desejável outras abordagens. A hegemonia do esporte como sinônimo de Educação Física limita as possibilidades de diálogo intercultural, pois estabelece um padrão único de corporeidade e movimento como legítimo, marginalizando todas as demais formas de expressão corporal que não se enquadrem nesse modelo.

4.2.2 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

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

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 conheci-

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

mentos, 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.

4.2.3 Currículo diferenciado e epistemologias críticas

Oliveira *et al*. (2014, p. 175) defendem a necessidade de currículos interculturais, bilíngues e específicos, ressaltando que "é perceptível a necessidade de reconhecer nas matrizes curriculares os fundamentos da educação escolar indígena como a interculturalidade, o bilinguismo, a autonomia". A reivindicação de Oliveira *et al* (2014,) por matrizes curriculares que incorporem os fundamentos legais da educação escolar indígena aponta para um problema persistente: a distância entre os marcos normativos e as práticas concretas. O reconhecimento da interculturalidade, do bilinguismo e da autonomia não pode ser apenas retórico ou figurar apenas nos documentos oficiais; precisa materializar-se em estruturas curriculares que efetivamente orientem o trabalho pedagógico. A matriz curricular é o instrumento que organiza tempos, espaços, conteúdos e avaliações, portanto, sua reformulação é estratégica para a efetivação de uma educação verdadeiramente diferenciada.

Skolaude, Canon-Buitrago e Bossle (2020, p. 3) lembram que "o RCNEI estabelece três eixos principais para o desenvolvimento da Educação Física na Educação Escolar Indígena: o primeiro relacionado à cultura corporal do próprio povo, o segundo à cultura corporal de outros povos indígenas e o terceiro à cultura corporal da sociedade envolvente". A estruturação em três eixos proposta pelo RCNEI representa um avanço conceitual importante, pois reconhece que a educação indígena não deve ser fechada em si mesma, mas aberta ao diálogo intercultural. O primeiro eixo (cultura corporal própria) afirma a centralidade dos saberes de cada povo; o segundo (outras culturas indígenas) rompe com a ideia de que existe uma "cultura indígena" homogênea, reconhecendo a diversidade interna; e o terceiro (sociedade envolvente) prepara os estudantes para transitar entre mundos. Contudo, a questão central está na implementação: em que medida esses três eixos estão efetivamente presentes nas práticas escolares?

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

Oliveira e Ferreira (2024, p. 21) propõem uma Educação Física amazônida e decolonial, fundamentada no saber local: "o saber local, que é nutrido pelo cotidiano, é a ponte para a produção de uma política – é resultado dos sábios locais". A proposta de uma Educação Física amazônida e decolonial avança ao situar territorialmente a reflexão. Não se trata de uma educação física "para indígenas", mas de uma Educação Física que emerge dos saberes, das práticas e das cosmologias amazônicas. O reconhecimento dos sábios locais como produtores de conhecimento político-pedagógico inverte a hierarquia colonial que coloca a universidade como único lócus legítimo de produção de saber. Essa inversão é fundamental para processos de descolonização epistemológica, pois afirma que os anciãos, pajés, parteiras, caçadores e outros detentores de conhecimentos tradicionais são também educadores e pensadores cujas epistemologias devem fundamentar a escola indígena.

4.3 Obstáculos para a efetivação da Educação Física nas escolas indígenas

4.3.1 Obstáculos estruturais

A pesquisa de Gouvea (2021) mostra que, embora a escola indígena possua estrutura física adequada, ainda existem entraves significativos. O autor identifica a ausência de quadras poliesportivas adequadas e a carência de materiais pedagógicos específicos como elementos que fragilizam o ensino. A contradição apontada por Gouvea entre ter estrutura física adequada e não ter espaços específicos para Educação Física revela uma concepção limitada do que seja "adequado" para uma escola indígena. A ausência de quadras poliesportivas pode ser interpretada de duas formas: como precariedade estrutural que limita as possibilidades pedagógicas ou como oportunidade para repensar quais espaços são realmente necessários em uma escola indígena, considerando que muitas práticas corporais tradicionais não requerem quadras, mas outros ambientes como rios, matas e clareiras. A questão dos materiais pedagógicos específicos é ainda mais crítica, pois aponta para a inadequação dos materiais convencionais às realidades indígenas.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

Santos (2012, p. 13) aponta que "como recurso para aulas os professores contam apenas com uma bola e uma rede de vôlei e alguns cones". Essa precariedade material, somada à falta de projetos pedagógicos culturalmente contextualizados, enfraquece a implementação da disciplina. A escassez material descrita por Santos é alarmante e revela o descaso do poder público com a educação escolar indígena. Contudo, essa precariedade não deveria ser apenas lamentada, mas também problematizada: a bola de vôlei e os cones representam materiais para práticas ocidentais, mas onde estão os materiais para práticas tradicionais? A ausência de arcos, flechas, zarabatanas, toras para corrida, instrumentos musicais para danças tradicionais e outros recursos culturalmente referenciados não é apenas escassez, mas invisibilização. A precariedade material se articula com a ausência de projetos pedagógicos contextualizados, criando um círculo vicioso onde a falta de recursos legitima práticas simplificadas e desculturalizadas.

Jesus e Rodrigues (2022, p. 9) confirmam esse cenário ao observar que "a escola não apresentava construção em alvenaria, era uma estrutura improvisada [...] Desde 2016, a prefeitura promete a construção da escola, mas até esta pesquisa nada havia sido feito". A situação relatada pelos autores ultrapassa a questão da Educação Física e revela um problema estrutural mais amplo: o descumprimento sistemático de compromissos governamentais com as comunidades indígenas. A promessa não cumprida desde 2016 não é apenas ineficiência administrativa, mas expressão de como as populações indígenas são tratadas como prioridades secundárias nas políticas públicas. O funcionamento em estrutura improvisada demonstra a resiliência das comunidades que mantêm processos educativos mesmo diante da ausência do Estado, mas não pode ser romantizado: trata-se de uma violação de direitos constitucionalmente garantidos.

Viana (2024, p. 8) afirma que "conflitos passam a ser produzidos em decorrência, principalmente, da reivindicação por espaço físico adequado". Pereira (2013, p. 16) acrescenta que "As suas reivindicações eram por materiais esportivos e pessoas qualificadas que pudessem auxiliar no aprendizado das técnicas e regras das modalidades esportivas". As reivindicações relatadas por Viana e

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

Pereira revelam dimensões diferentes da mesma problemática. Os conflitos por espaço físico mencionados por Viana demonstram que a disputa por condições adequadas de ensino pode gerar tensionamentos internos nas comunidades. Já as reivindicações documentadas por Pereira apresentam uma ambiguidade interessante: a demanda por materiais esportivos e profissionais para ensinar técnicas e regras de modalidades esportivas pode indicar tanto uma apropriação do esporte como prática cultural valorizada pela comunidade quanto a internalização de valores que privilegiam práticas ocidentais em detrimento das tradicionais. Essa ambiguidade precisa ser compreendida sem julgamentos simplistas, reconhecendo que as comunidades indígenas contemporâneas transitam entre mundos e podem desejar tanto preservar suas tradições quanto ter acesso a conhecimentos e práticas da sociedade envolvente.

4.3.2 Obstáculos socioculturais

Do ponto de vista sociocultural, Gouvea (2021, p. 46) aponta a substituição de práticas tradicionais por esportes hegemônicos, sobretudo o futebol, que se tornou "o principal conteúdo das aulas de Educação Física, por conta do desinteresse ou incapacidade dos professores em apontar novos caminhos e novas práticas". A hegemonia do futebol identificada por Gouvea é sintomática de processos mais amplos de aculturação. O futebol, introduzido na maioria das comunidades indígenas por agentes externos (missionários, funcionários da FUNAI, militares), foi apropriado de formas diversas pelos diferentes povos. Em alguns casos, tornou-se efetivamente parte da cultura comunitária; em outros, permanece como imposição externa naturalizada. O desinteresse ou incapacidade docente mencionada pelo autor pode ter múltiplas causas: falta de formação específica, desconhecimento das práticas tradicionais (especialmente quando o professor não é indígena), ausência de materiais de apoio, ou mesmo uma postura colonizadora que considera as práticas ocidentais superiores. A responsabilização individual dos professores, contudo, deve ser evitada, pois eles próprios são produtos de um sistema de formação que não os preparou para atuar em contextos interculturais.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

Silva (2025, p. 182) destaca que tais barreiras são agravadas por processos históricos: "É uma história marcada por violências, preconceitos e hipocrisias camufladas pela fachada de um suposto bom cristianismo. Essa é a nossa história, uma história que foi negligenciada pelos livros didáticos". O autor acrescenta que "Aprendi que os povos indígenas desejam a inclusão na educação, mas não desejam a escola que nos ensina a ser meros operários [...]" (Silva, 2025, p. 182-183). A reflexão de Silva é contundente ao desnudar as violências históricas que fundamentam as relações entre escola e povos indígenas. A referência ao "bom cristianismo" remete aos processos catequéticos que, sob o discurso da salvação, promoveram etnocídios. A negligência dessa história nos livros didáticos é proposital: o apagamento da memória dificulta a compreensão das raízes coloniais que ainda estruturam a educação escolar. A segunda parte da citação é ainda mais reveladora: os povos indígenas não recusam a educação formal, mas recusam uma escola que os forma apenas como mão de obra subalterna para o mercado. Essa recusa evidencia que os povos indígenas possuem projetos próprios de futuro, que não se reduzem à integração subordinada à sociedade nacional.

Reis (2020, p. 8) reforça esse aspecto ao observar que "Especificamente os jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas herdados pelos povos tradicionais [...] são pouco explorados e muitas vezes invisibilizados, na prática, da Educação Física Escolar". A invisibilização mencionada por Reis não é acidental, mas resultado de hierarquias epistêmicas que desqualificam os saberes indígenas. Na lógica colonial, as práticas corporais indígenas são vistas como "folclore", "tradição congelada" ou "cultura primitiva", nunca como conhecimentos sofisticados sobre corpo, movimento, saúde e espiritualidade. Essa desqualificação autoriza sua exclusão dos currículos escolares, que priorizam conhecimentos científicos ocidentais. A pouca exploração desses jogos e brincadeiras também se relaciona com a falta de documentação e sistematização: muitos conhecimentos permanecem na oralidade e na prática, não acessíveis aos professores não-indígenas que desconhecem as línguas e culturas locais. A invisibilização, portanto,

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

opera tanto no nível simbólico (desvalorização) quanto no nível prático (inacessibilidade).

4.3.3 Obstáculos institucionais

Gouvea (2021, p. 45) observa a ausência de "cursos de formação específicos para trabalhar com educação intercultural indígena". Em pesquisa realizada por Santos (2012, p. 12), os próprios alunos relataram que "eles não têm formação para atuar juntos com a gente, mas como a gente os recebe bem, com o tempo eles aprendem a nossa cultura". A ausência de formação específica identificada por Gouvea é um dos obstáculos institucionais mais graves, pois compromete toda a cadeia de implemente ação da educação escolar indígena. A fala dos alunos registrada por Santos é reveladora de múltiplas dimensões: primeiro, evidencia a consciência crítica dos estudantes sobre as limitações de seus professores; segundo, demonstra a generosidade das comunidades que acolhem profissionais despreparados e assumem a tarefa de formá-los; terceiro, expõe a precariedade de um sistema que delega às próprias comunidades a responsabilidade de qualificar seus educadores. Essa "formação em serviço" informal, embora valiosa, não substitui a necessidade de políticas sistemáticas de formação inicial e continuada. A ausência de cursos específicos não é falha pontual, mas expressão de como as especificidades indígenas são tratadas como secundárias nas políticas de formação docente.

Amorim *et al*. (2021, p. 18094) confirmam essa lacuna, afirmando que "a formação dos professores de educação física, não os habilita para trabalhar com comunidades indígenas, porém também não os impede". A constatação de Amorim *et al*. revela uma contradição fundamental: se a formação não habilita, mas também não impede, cria-se uma zona de indefinição onde a atuação docente fica à mercê da boa vontade, da sensibilidade individual e, frequentemente, do improviso. Essa indefinição é pedagogicamente problemática, pois não garante qualidade nem continuidade. Além disso, a formulação "não impede" sugere que a ausência de habilitação específica não é vista como obstáculo institucional suficientemente grave para vedar a atuação, o que evidencia uma naturalização da

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

precariedade: aceita-se que professores trabalhem em contextos para os quais não foram preparados, algo impensável em outros contextos educacionais.

Cunha (2013, p. 14) reforça essa perspectiva ao apontar que "há alguns entraves externos que dificultam a implantação de um currículo que atenda aos objetivos dos Wapichana como a histórica definição dos currículos escolares pelos sistemas de ensino". Para a autora, "a pouca flexibilidade nas estruturas administrativas, pedagógicas e normativas" (Cunha, 2013, p. 8) compromete a efetividade das propostas. A identificação de entraves externos por Cunha é fundamental para compreender que os problemas não se limitam às escolas ou aos professores individualmente, mas se localizam nas estruturas dos sistemas de ensino.

A definição histórica dos currículos pelos sistemas (estaduais e municipais), sem participação das comunidades, perpetua uma lógica colonizadora onde o conhecimento válido é definido externamente. A rigidez administrativa, pedagógica e normativa mencionada pela autora impede que as escolas indígenas exerçam a autonomia que lhes é garantida legalmente. Essa rigidez se manifesta em calendários escolares inflexíveis, sistemas de avaliação padronizados, exigências burocráticas que desconsideram as especificidades locais e uma série de mecanismos de controle que limitam a possibilidade de inovação curricular.

Skolaude, Canon-Buitrago e Bossle (2020, p. 3) chamam atenção para uma condição mais ampla: "apesar de nosso entendimento de que essa população é contemplada nos marcos legais, interpretamos que uma parcela significativa dos povos originários vive em situação de subalternidade nos seus mais diversos aspectos [...]". A subalternidade mencionada pelos autores transcende a questão educacional e aponta para uma condição estrutural dos povos indígenas na sociedade brasileira.

A contradição entre avanços legais e manutenção da subalternidade prática evidencia que o reconhecimento formal de direitos não se traduz automaticamente em transformação das relações de poder. A situação de subalternidade

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

tem impactos diretos na educação: escolas precárias, professores mal formados, currículos impostos, ausência de materiais adequados, tudo isso reflete e reproduz essa condição. Na Educação Física especificamente, a subalternidade se expressa na invisibilização dos saberes corporais indígenas, na imposição de práticas ocidentais e na falta de reconhecimento da legitimidade epistemológica das corporeidades indígenas.

4.4 Síntese integrativa

A revisão da literatura evidencia um campo permeado por contradições e disputas de sentidos. De um lado, observa-se a reprodução de modelos esportivistas e ocidentalizados, que reduzem a disciplina a práticas corporais hegemônicas. De outro, emergem iniciativas que buscam valorizar jogos, lutas e brincadeiras tradicionais, configurando experiências interculturais capazes de fortalecer a identidade cultural e o protagonismo indígena.

Os estudos apontam que a Educação Física, em muitos contextos, é conduzida a partir de um viés ocidentalizado. Essa tendência traduz-se na priorização do esporte competitivo e da recreação em detrimento das práticas tradicionais, criando uma assimetria entre os referenciais culturais indígenas e o currículo escolar. Essa assimetria não é neutra: ela hierarquiza saberes, deslegitima práticas e contribui para processos de aculturação. A prevalência do modelo esportivista revela a força das estruturas coloniais que permanecem operando mesmo após décadas de avanços legais. A escola, nesses casos, funciona como espaço de assimilação cultural, não de fortalecimento identitário.

Em contraposição a esse quadro, outras pesquisas revelam experiências bem-sucedidas de resgate cultural e de incorporação dos saberes indígenas na prática pedagógica. Trabalhos como os de Silva (2025), Reis (2020) e Jesus (2021) demonstram que a disciplina pode atuar como espaço de afirmação identitária, quando pautada em jogos, lutas e brincadeiras tradicionais. Essas experiências exitosas não são meros exemplos pontuais, mas demonstrações de que outro modelo de Educação Física é possível. Elas evidenciam que quando há vontade política, formação adequada, participação comunitária e valorização dos

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

saberes locais, a Educação Física pode se transformar em ferramenta de resistência cultural e fortalecimento identitário. O desafio está em transformar essas experiências pontuais em políticas estruturantes que garantam sua replicação e sustentabilidade.

A revisão também evidencia que os obstáculos estruturais, socioculturais e institucionais permanecem como barreiras centrais. A precariedade de infraestrutura e materiais, o preconceito e a marginalização dos saberes corporais, além da ausência de políticas públicas consistentes, compõem um cenário em que a disciplina enfrenta dificuldades para se consolidar em sua dimensão intercultural. Esses obstáculos não são independentes, mas se articulam e se reforçam mutuamente: a falta de estrutura limita as possibilidades pedagógicas, a marginalização cultural deslegitima as práticas tradicionais, a ausência de formação reproduz modelos inadequados, e a fragilidade das políticas públicas perpetua todas essas precariedades. Superar esses obstáculos exige, portanto, ações articuladas em múltiplas frentes: investimentos em infraestrutura, produção de materiais didáticos culturalmente referenciados, formação inicial e continuada específica, fortalecimento da gestão democrática e participativa, e políticas públicas consistentes e permanentes.

A Educação Física nas escolas indígenas da Região Norte encontra-se, assim, em um momento de disputa: entre a reprodução colonial e a construção decolonial, entre a homogeneização e o reconhecimento da diversidade, entre a imposição externa e a autonomia comunitária. O desfecho dessa disputa dependerá das lutas políticas dos movimentos indígenas, do compromisso dos educadores e pesquisadores, e da capacidade do Estado em efetivamente implementar os marcos legais já conquistados.

5. Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo compreender, a partir da literatura científica, as contribuições, os desafios e as perspectivas do ensino de Educação Física nas escolas indígenas da Região Norte. A sistematização das análises revelou que a Educação Física, nesses espaços, se configura como um campo

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

marcado por tensões entre a reprodução de práticas ocidentalizadas e a valorização de saberes tradicionais.

A análise destacou que a efetivação de uma Educação Física intercultural encontra sérios obstáculos de ordem estrutural, sociocultural e institucional. A precariedade de infraestrutura escolar, a carência de materiais didáticos bilíngues e interculturais, a escassez de formação específica para professores indígenas e a ausência de políticas públicas consistentes permanecem como barreiras significativas à consolidação da disciplina em sua dimensão diferenciada.

Apesar desses entraves, a revisão revelou caminhos e experiências promissoras. Iniciativas que incorporam saberes locais e práticas corporais ancestrais ao currículo escolar mostram que é possível construir uma Educação Física orgânica, enraizada na realidade das comunidades. Em experiências relatadas, a disciplina deixou de ser mero espaço de reprodução de conteúdos ocidentais para se tornar território de resistência e de produção de novos conhecimentos, possibilitando o diálogo entre saberes tradicionais e acadêmicos.

As contribuições identificadas na literatura apontam para três dimensões principais: pedagógica, política e epistemológica. Na dimensão pedagógica, as experiências exitosas demonstram metodologias que articulam práticas tradicionais com contemporâneas, respeitando os processos próprios de aprendizagem das comunidades. Na dimensão política, a Educação Física emerge como espaço de resistência cultural e afirmação identitária frente às pressões assimilacionistas. Na dimensão epistemológica, o reconhecimento dos saberes corporais indígenas como conhecimentos legítimos representa uma ruptura com hierarquias coloniais que privilegiam exclusivamente saberes ocidentais.

Os desafios identificados, por sua vez, exigem respostas em múltiplas frentes. No plano estrutural, é urgente garantir investimentos consistentes em infraestrutura, materiais e recursos humanos. No plano sociocultural, faz-se necessário enfrentar preconceitos e promover o reconhecimento da legitimidade

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

epistemológica das práticas corporais indígenas. No plano institucional, a formação específica de professores e a flexibilização das estruturas administrativas são condições imprescindíveis.

As perspectivas apontadas pela literatura convergem para a necessidade de consolidar uma Educação Física verdadeiramente intercultural, que não se limite à inclusão superficial de conteúdos indígenas, mas que se fundamente nas epistemologias, pedagogias e cosmologias dos povos originários. Isso implica reconhecer as comunidades como protagonistas na definição dos currículos, métodos e objetivos da disciplina.

Conclui-se que a Educação Física pode e deve ser compreendida como espaço de resistência cultural e de afirmação identitária, desde que vinculada à valorização dos saberes tradicionais e ao protagonismo das comunidades indígenas. Mais do que incluir práticas isoladas, é necessário garantir condições para que a disciplina se consolide como território de encontro entre culturas, de produção de conhecimentos plurais e de fortalecimento dos projetos de vida dos povos originários.

Trata-se de uma disciplina que deve dialogar com os modos próprios de vida dos povos indígenas, fortalecendo suas línguas, rituais, práticas corporais e formas de ensinar e aprender. Assim, a Educação Física escolar pode se consolidar como espaço de dignidade, de autonomia coletiva e de justiça histórica, contribuindo para a preservação e revitalização das culturas indígenas em sua diversidade.

Por fim, este estudo espera contribuir para o avanço do conhecimento científico sobre a Educação Física escolar indígena e reforçar a urgência de políticas educacionais que consolidem práticas interculturais, bilíngues e contextualizadas. Ao reunir e analisar criticamente os estudos disponíveis, foi possível sistematizar as principais contribuições, os desafios e as perspectivas da disciplina, oferecendo subsídios para gestores, professores e pesquisadores comprometidos com uma educação escolar indígena diferenciada, específica e de qualidade.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

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. Disponível em: https://ojs.brazilian-journals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/25081. Acesso em: 6 out. 2025.

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. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/10529. Acesso em: 20 ago. 2025.

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. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/b99b/4f7d8cb581a59f92915a0c64430d43dc65b0.pdf. Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI.** Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

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. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262178566_Mudar_o_Curriculo_nao_Significa_Necessariamente_Alterar_as_Praticas_Educativas. Acesso em: 29 jun. 2025.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

CUNHA, Pierlangela Nascimento da. **A inserção da cultura indígena no currículo da escola na comunidade Canauanim:** 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. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4279. Acesso em: 20 ago. 2025.

DE JESUS, Ingrid Coelho; RODRIGUES, Gilberto César Lopes. **Educação Física na escola indígena dos Borari da terra indígena Maró.** *Motrivivência*, v. 34, n. 65, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/86176.

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

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. Disponível em: https://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2019/Dissertao_23_02_INGRID_COELHO_PPGE_2019.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

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. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/download/6823/5493/28662. Acesso em: 29 jun. 2025.

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. Disponível em:

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 20/10/2025 - **Accepted:** 16/11/2025
Vol: 20.02
DOI: 10.61164/s6tek168
Pages: 1-29

https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7TGYVVRDMSfyWVkZbNJmhKs/abstract/?lang=es. Acesso em: 20 ago. 2025.

DE 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. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/4266. Acesso em: 20 ago. 2025.

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.

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. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8116. Acesso em: 20 ago. 2025.

SANTOS, Aida Suanam Rodrigues dos; ALENCAR, Joelma Cristina Parente Monteiro. **A Educação Física na Escola Indígena Asuriní do Trocará.** 2011. Monografia.

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. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/territorial/article/view/16590. Acesso em: 06 out. 2025.

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. Disponível em: https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/jairson.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.