



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS
EDUCATIVAS – PPGEPE**

ALISSON LUIS AVELAR RIBEIRO

**CULTURA CORPORAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR DO POVO
CANELA MEMORTUMRÉ EM FERNANDO FALCÃO – MA**

**IMPERATRIZ – MA
2026**

ALISSON LUIS AVELAR RIBEIRO

**CULTURA CORPORAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR DO POVO
CANELA MEMORTUMRÉ EM FERNANDO FALCÃO – MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio.

**IMPERATRIZ – MA
2026**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Ribeiro, Alisson Luis Avelar.

Cultura corporal e educação escolar do povo Canela
Memortumré em Fernando Falcão MA / Alisson Luis Avelar
Ribeiro. - 2026.

122 f.

Orientador(a): Raimundo Nonato de Pádua Cânciao.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação e Práticas Educativas - Ppgepe/ccim, Universidade
Federal do Maranhão, Imperatriz, 2026.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Cultura Corporal. 3.
Povo Canela Memortumre. 4. Educação Física Escolar. 5.
Interculturalidade. I. Cânciao, Raimundo Nonato de Pádua.
II. Título.

ALISSON LUIS AVELAR RIBEIRO

**CULTURA CORPORAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR DO POVO
CANELA MEMORTUMRÉ EM FERNANDO FALCÃO - MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 07 de abril de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio

(Presidente / Orientador)

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA / PPGEPE-UFMA

Prof. Dr. Mauro Torres Siqueira

(Membro Titular Externo)

Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT

Prof. Dr. Witembergue Gomes Zapparoli

(Membro Titular Interno)

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

*À minha mãe, Áurea Maria Avelar Ribeiro,
professora antes de ser minha mãe,
que me ensinou que educar é o gesto
mais corajoso que um ser humano pode
fazer.*

*Ao meu irmão Vanderson Luis Avelar
Ribeiro, companheiro de vida.*

*À Fernanda Milhomem, que me acolheu
como filho quando o caminho pesou
demais. Sua generosidade mora nessas
páginas.*

*À Mônica Ribeiro, amiga e irmã de fé, que
abriu as portas de sua casa em Imperatriz
e me recebeu como irmã. Sua casa foi
meu abrigo nos momentos mais difíceis
desta jornada.*

*À Elisângela Sousa (in memoriam) e ao
meu irmão Anderson Luis Avelar Ribeiro
(in memoriam). Esta dissertação foi
escrita com muita saudade no peito.
Vocês estão em cada linha.*

*Ao Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua
Câncio, orientador e ser iluminado,
que soube esperar o tempo certo de cada
passo com paciência e fé inabaláveis.
Uma bênção em forma de mestre.*

*Aos meus filhos, Sara e Miguel. Tudo o
que construo é para vocês.*

*Deixo este trabalho como herança: o
amor pelo conhecimento
e o respeito por quem é diferente de nós.*

*À minha esposa e amiga, Klívia Braga
dos Santos Avelar. A medida de amar é
amar sem medida.*

*E à nação indígena do meu país. Por
amor aos que lutam para existir do jeito
que são,
deixo também este trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio, orientador desta pesquisa, pela generosidade intelectual, pela paciência nos momentos difíceis e pela confiança depositada em mim ao longo de todo o percurso do mestrado. Sua perspectiva decolonial sobre a educação dos povos indígenas iluminou cada página desta dissertação.

À minha família, meu alicerce, que sustentou cada passo desta jornada com amor, compreensão e presença. Obrigado por estarem ao meu lado em todas as horas!

À minha mãe, Áurea Maria Avelar, professora antes de ser minha mãe, que me ensinou que a educação é o gesto mais revolucionário que um ser humano pode fazer.

À Fernanda Milhomem, pelo apoio constante e pela amizade que faz a caminhada mais leve.

À Mônica Ribeiro, amiga do peito, presença sempre certa nos momentos em que o caminho parecia longo demais.

À Elisângela Sousa (*in memoriam*), cuja lembrança acompanha esta conquista com a saudade que só as pessoas verdadeiras deixam.

Aos amigos e colegas da Unidade Regional de Educação (URE) de Barra do Corda, pelo companheirismo e pela compreensão nas ausências que o mestrado exigiu.

Aos colegas do PPGEPE/UFMA, pela partilha do conhecimento, pelas trocas nas disciplinas e pelo apoio mútuo nessa aventura acadêmica coletiva.

Ao povo Canela Memortumré, especialmente à comunidade da Aldeia Escalvado, que me permitiu, em 2017, testemunhar a beleza e a profundidade de uma cultura que corre e dança e vive com uma sabedoria que nenhum currículo foi capaz de apagar. Esta pesquisa é uma tentativa de devolver, em palavras acadêmicas, um pouco do que aprendi ao olhar para o pátio do Prohkam.

A todos que, direta ou indiretamente, aparecem nestas páginas, no memorial, nas referências, nas conversas que moldaram o pesquisador que me tornei. Minha mais sincera gratidão!

*"A cultura de um povo se mede pela sua
capacidade de ser feliz
e de encontrar a harmonia na
diversidade."*

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Raça e História*.
Lisboa: Presença, 1952.

RESUMO

Esta dissertação analisou os desafios e as possibilidades de articulação da cultura corporal do povo Canela Memortumré à Educação Física Escolar, a partir dos documentos que orientaram a prática pedagógica na Escola Estadual Indígena Raimundo Roberto Kapêtyc, localizada na Aldeia Escalvado, Terra Indígena Canela, município de Fernando Falcão, Maranhão. Adotou-se a pesquisa documental qualitativa como metodologia, com análise de onze documentos, distribuídos nas esferas federal, estadual e escolar: Constituição Federal (1988), LDB (Lei n.º 9.394/1996), RCNEI (MEC, 1998), Resolução CNE/CEB n.º 5/2012, BNCC (2017), Decreto n.º 6.861/2009, Portaria n.º 1.061/2013 (ASIE), DCTMA (SEDUC-MA, 2019), RECEIMA (SEDUC-MA, 2021), Estatuto de Proteção dos Povos Indígenas do Maranhão e o Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP/2024). O referencial teórico fundamentou-se na perspectiva decolonial, com ênfase nos conceitos de colonialidade do poder (Quijano, 2005), colonialidade do saber (Mignolo, 2008) e colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007), e na interculturalidade crítica (Walsh, 2009, 2013). A análise revelou um padrão sistemático de contradição: princípios de respeito à especificidade cultural e autonomia curricular foram proclamados nos textos normativos e contrariados pelas prescrições operacionais. A corrida de tora (Pukare), as danças rituais Hohry e os jogos de pátio, manifestações corporais centrais da cosmologia Canela Memortumré, estiveram completamente ausentes como conteúdos curriculares nos documentos nacionais e estaduais, incluindo o DCTMA. O PPP/2024, elaborado no parlamento da aldeia (Prohkam) com participação comunitária genuína, estabeleceu como objetivo o fortalecimento dos "jovens guerreiros"; mas reproduziu as categorias hegemônicas do DCTMA na seção de Educação Física, expressão da colonialidade do ser que age por dentro dos documentos indígenas. Identificaram-se, contudo, fissuras decoloniais concretas: o fundamento do "projeto societário" (Resolução n.º 5/2012), as categorias curriculares próprias propostas pelo RECEIMA e os três componentes diferenciados do PPP/2024. Como produto educacional, elaborou-se um Guia de Práticas Pedagógicas Interculturais para a Educação Física na Escola Indígena, destinado a subsidiar a construção autônoma de um currículo que faça jus ao projeto formativo do povo Canela Memortumré.

Palavras-chave: Educação Física; Escola Indígena; Cultura Corporal; Povo Canela Memortumré; Interculturalidade.

ABSTRACT

This dissertation analyzed the challenges and possibilities of articulating the body culture of the Canela Memortumré indigenous people with Physical Education at school, based on documents that guided pedagogical practice at the Raimundo Roberto Kapêtyc Indigenous State School, located in Aldeia Escalvado, Canela Indigenous Territory, municipality of Fernando Falcão, Maranhão, Brazil. Qualitative documentary research was adopted as methodology, with analysis of eleven documents across federal, state and school levels: Federal Constitution (1988), LDB (Law n.º 9.394/1996), RCNEI (MEC, 1998), CNE/CEB Resolution n.º 5/2012, BNCC (2017), Decree n.º 6.861/2009, Ordinance n.º 1.061/2013 (ASIE), DCTMA (SEDUC-MA, 2019), RECEIMA (SEDUC-MA, 2021), the Maranhão Indigenous Peoples Protection Statute, and the school's Political-Pedagogical Project (PPP/2024). The theoretical framework was grounded in the decolonial perspective, with emphasis on the concepts of coloniality of power (Quijano, 2005), coloniality of knowledge (Mignolo, 2008) and coloniality of being (Maldonado-Torres, 2007), and in critical interculturality (Walsh, 2009, 2013). Analysis revealed a systematic pattern of contradiction: principles of respect for cultural specificity and curricular autonomy were proclaimed in normative texts but contradicted by operational prescriptions. The log race (Pukare), ritual dances (Hohry) and courtyard games, central bodily manifestations of Canela Memortumré cosmology, were completely absent as curricular content in national and state documents, including the DCTMA. The PPP/2024, elaborated in the village parliament (Prohkam) with genuine community participation, established the strengthening of "young warriors" as a formative objective but reproduced DCTMA's hegemonic categories in the Physical Education section, an expression of the coloniality of being operating from within indigenous documents. Nevertheless, concrete decolonial openings were identified: the "social project" provision (Resolution n.º 5/2012), the alternative curricular categories proposed by RECEIMA, and the three differentiated curricular components of PPP/2024. As an educational product, a Guide to Intercultural Pedagogical Practices for Physical Education in Indigenous Schools was elaborated (Appendix A), intended to support the autonomous construction of a curriculum befitting the formative project of the Canela Memortumré people.

Keywords: Physical Education; Indigenous School; Body Culture; Canela Memortumré People; Interculturality.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 — Trajetória acadêmica e profissional do pesquisador..... | 18 |
| Figura 2 — Corrida de tora (Pukare) — povo Canela Memortumré, Terra Indígena Canela..... | 34 |
| Figura 3 — Preparação das toras — povo Canela Memortumré, Terra Indígena Canela..... | 34 |
| Figura 4 — Corredor Canela com toras — Terra Indígena Canela, Maranhão..... | 35 |
| Figura 5 — Prof. William H. Crocker (1924–2026), principal etnógrafo do povo Canela Memortumré..... | 32 |
| Figura 6 — Localização geográfica das Terras Indígenas Kanela e Porquinhos dos Canela-Apãnjekra, Fernando Falcão-MA..... | 49 |
| Figura 7 — Território Etnoeducacional Timbira — composição cartográfica (Figuras 7-A a 7-E) das Terras Indígenas dos povos Timbira no Maranhão e no Tocantins, Brasil..... | 50 |
| Figura 7-A — Mapa Político do País Timbira: territórios atual e antigo, fluxos migratórios e rotas históricas..... | 50 |
| Figura 7-B — Mapa da Vegetação de Cerrado nas Terras Indígenas do Brasil..... | 51 |
| Figura 7-C — Mapa mental de uso dos recursos naturais da Terra Indígena Kanela (Canela Memortumré)..... | 52 |
| Figura 7-D — Mapa mental de uso dos recursos naturais da Terra Indígena Krikati | 53 |
| Figura 7-E — Mapa mental de uso dos recursos naturais da Terra Indígena Governador (Gavião Pykobjê)..... | 53 |
| Figura 8 — Vista aérea da Aldeia Escalvado, Terra Indígena Canela, Fernando Falcão-MA..... | 54 |
| Figura 9 — Fachada do CEEI Raimundo Roberto Kapêtyc Canela, Aldeia Escalvado, Fernando Falcão-MA..... | 55 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 — Corpus documental da pesquisa: documentos, âmbito, período e foco analítico..... | 45 |
| Quadro 2 — Categorias analíticas decoloniais: definição, descritores e perguntas orientadoras..... | 47 |
| Quadro 3 — Síntese comparativa dos documentos analisados: presença da cultura corporal Canela..... | 78 |
| Quadro 4 — Contradições internas do corpus: princípios declarados versus prescrições operacionais..... | 82 |
| Quadro A1 — Organização das práticas corporais Canela por categoria (Apêndice A)..... | 105 |
| Quadro A2 — Adaptações da corrida de tora por segmento escolar (Apêndice A) | 106 |
| Quadro A3 — Correspondência entre categorias BNCC e categorias Canela (Apêndice A)..... | 110 |
| Quadro A4 — Calendário cultural-escolar integrado — proposta (Apêndice A).... | 112 |
| Quadro A5 — Glossário pedagógico bilíngue — termos-chave (Apêndice A)..... | 112 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASIE — Ação Saberes Indígenas na Escola

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

CEEI — Centro de Educação Escolar Indígena

CF — Constituição Federal

CNE/CEB — Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

DCTMA — Documento Curricular do Território Maranhense

E EI — Educação Escolar Indígena

EF — Educação Física

FUNAI — Fundação Nacional dos Povos Indígenas

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC — Ministério da Educação

OIT — Organização Internacional do Trabalho

PPP — Projeto Político-Pedagógico

PPGEPE — Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas

RCNEI — Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

RECEIMA — Referencial Curricular Específico para as Escolas Indígenas do Maranhão

SEDUC-MA — Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

SEI — Sistema Eletrônico de Informações

TEE — Território Etnoeducacional

TI — Terra Indígena

UFMA — Universidade Federal do Maranhão

UFNT — Universidade Federal do Norte do Tocantins

UFOPA — Universidade Federal do Oeste do Pará

URE — Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO E MEMORIAL..... | 14 |
| 1.1 | Memorial: trajetória de um pesquisador do sul do Maranhão..... | 14 |
| 1.2 | Aproximação com a temática..... | 19 |
| 1.3 | Contextualização da pesquisa e problemática..... | 20 |
| 1.4 | Objetivos..... | 23 |
| 1.5 | Organização das seções..... | 23 |
| 2 | PERSPECTIVA TEÓRICA ADOTADA..... | 25 |
| 2.1 | Educação Indígena e Educação Escolar Indígena: tensões epistêmicas e políticas culturais..... | 25 |
| 2.2 | Educação Física Escolar e manifestações corporais indígenas: ontologias em disputa..... | 28 |
| 2.3 | Estudos sobre manifestações corporais indígenas no Brasil: breves reflexões..... | 32 |
| 2.4 | Perspectiva Decolonial e Interculturalidade Crítica aplicadas à análise de documentos normativos..... | 36 |
| 3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO..... | 43 |
| 3.1 | Tipo de estudo e abordagem..... | 43 |
| 3.2 | <i>Corpus</i> documental..... | 44 |
| 3.3 | Procedimentos de análise documental..... | 46 |
| 3.4 | O povo Canela Memortumré: síntese etnográfica a partir da literatura..... | 48 |
| 3.5 | A Escola Raimundo Roberto Kapêtyc e o PPP/2024..... | 55 |
| 4 | POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS: ANÁLISE DOS MARCOS NORMATIVOS..... | 61 |
| 4.1 | Marcos legais da Educação Escolar Indígena no Brasil..... | 61 |
| 4.2 | Resolução CNE/CEB n.º 5/2012: diretrizes curriculares nacionais..... | 64 |
| 4.3 | Base Nacional Comum Curricular e Educação Física Escolar Indígena..... | 65 |
| 4.4 | Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais e Ação Saberes Indígenas na Escola..... | 69 |
| 4.5 | Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)..... | 71 |
| 4.6 | O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)..... | 72 |
| 4.7 | Referencial Curricular da Educação Escolar Indígena do Maranhão (RECEIMA)..... | 75 |
| 4.8 | Balanço analítico: o espectro da interculturalidade e os silêncios sobre o corpo Canela..... | 77 |
| 5 | CONTRADIÇÕES, SILÊNCIOS E POSSIBILIDADES DECOLONIAIS..... | 81 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 5.1 | Contradições entre discursos interculturais e prescrições universalizantes..... | 81 |
| 5.2 | Silêncios documentais e o apagamento epistêmico do corpo Canela..... | 83 |
| 5.3 | Possibilidades decoloniais: fissuras nos documentos e práticas emergentes... | 86 |
| 5.4 | Por uma Educação Física que faça jus ao projeto societário Canela Memortumré..... | 87 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 90 |
| | REFERÊNCIAS..... | 95 |
| | APÊNDICE A — GUIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA..... | 101 |

1 INTRODUÇÃO E MEMORIAL

Esta seção articula o memorial autobiográfico do pesquisador, a aproximação com a temática de investigação, a contextualização e problematização da pesquisa, a apresentação dos objetivos e a estrutura geral da dissertação. Inicia-se com o memorial por uma escolha metodológica e ético-política: a pesquisa sobre cultura corporal indígena não pode prescindir de situar o lugar de fala do pesquisador, sua trajetória com as comunidades estudadas e os fundamentos experienciais que contribuem para dar legitimidade à investigação empreendida.

1.1 Memorial: trajetória de um pesquisador do sul do Maranhão

O presente memorial retrata uma trajetória construída na intersecção entre educação, desenvolvimento humano e relações familiares. É um relato que busca não apenas narrar fatos cronológicos, mas revelar os significados e aprendizados extraídos de cada experiência vivida, demonstrando como diferentes momentos e pessoas contribuíram para minha formação como educador e pesquisador.

Ao tecer esta narrativa autobiográfica, apoio-me nas reflexões de Paul Ricoeur sobre a natureza temporal da experiência humana e sua relação com a narrativa. Como propõe Ricoeur (2010), o ato de narrar não é apenas um relato cronológico de eventos, mas uma reconfiguração do tempo vivido, onde o tempo se torna humano na medida em que está articulado de forma narrativa. Assim, este memorial representa não apenas uma sequência de acontecimentos, mas uma construção reflexiva que dá sentido à minha trajetória pessoal e profissional.

Walter Benjamin (1994) ensina que o narrador retira da experiência o que conta, sua própria experiência ou a relatada pelos outros, e que o conselho tecido na substância da vida vivida tem um nome: sabedoria. Nessa perspectiva, as experiências aqui narradas, desde as memórias escolares até os encontros com comunidades indígenas, constituem não apenas relatos pessoais, mas um entrelaçamento de saberes construídos coletivamente. A construção deste memorial alinha-se ainda ao pensamento de Ricoeur (2014) sobre identidade narrativa, em que o sujeito se reconhece na história que conta sobre si mesmo.

1.1.1 Origens e família

Na tessitura das memórias que compõem minha trajetória acadêmica e profissional, emerge uma narrativa intrinsecamente ligada à educação, ao compromisso com o desenvolvimento humano e aos laços familiares que me fortalecem. Nasci em São Luís do Maranhão, em 19 de junho de 1983, na Maternidade Marly Sarney. Sou filho de Aurea Maria Avelar Ribeiro e Sandoval Marques Ribeiro (*in memoriam*), ambos naturais de Guimarães-MA. A vida me presenteou com irmãos que são companheiros de jornada: Vanderson Luis Avelar Ribeiro, presente até hoje, e Anderson Luis Avelar Ribeiro (*in memoriam*), cuja partida em 2020 nos ensinou profundas lições sobre a preciosidade da vida. Construí minha própria família ao lado de minha esposa, Klívia Braga dos Santos Avelar, com quem tenho dois filhos: Luis Miguel e Sara Braga dos Santos Avelar.

Não posso deixar de mencionar Fernanda Franco Milhomem, que me acolheu como uma segunda mãe, e Mônica Ribeiro, irmã que o destino colocou em meu caminho em Imperatriz-MA. Também Elisângela Sousa (*in memoriam*), amiga cuja memória permanece viva. Na Unidade Regional de Educação (URE), construí laços profissionais fundamentais com Deuzinete, Petu, Rebeca, Adriana, Elisângela e Tereza, que foram mais que colegas, tornaram-se companheiras de jornada.

1.1.2 Formação

Minha jornada educacional teve início em 1988, na Escola Balão Mágico, no bairro Vinhais, em São Luís. Foi no Colégio MENG, onde estudei de 1992 a 1998, que vivenciei as experiências mais marcantes de minha formação básica. O ensino médio foi concluído no Centro de Ensino Geoalpa, em 2001. Entre o ensino médio e o ingresso na universidade, estudei Violão Clássico de 2002 a 2004 com o Maestro Chico Pinheiro, período que desenvolveu em mim a arte da escuta paciente, habilidade fundamental na prática educativa.

Em 2004, ingressei na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no curso de Educação Física, onde me formei em 2009. Entre os professores que marcaram minha formação, destaco o Prof. Vicente Caldeirone Filho, Professor Emérito aposentado da UFMA, responsável pela disciplina de Educação Física para Jovens e Adultos, referência reconhecida no campo do estudo do corpo humano em sua dimensão social

e biológica. Suas reflexões sobre os sistemas corporais e o envelhecimento saudável foram decisivas para despertar meu interesse pelas manifestações corporais indígenas como objeto de estudo acadêmico. Minha monografia investigou a Fisiologia do Mergulho no Corpo de Bombeiros do Maranhão, refletindo meu interesse pela aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

1.1.3 Trajetória profissional e a aproximação com o povo Canela Memortumré

Minha vida profissional como educador iniciou-se em 13 de março de 2009, no Centro de Ensino (C.E.) Arlindo Ferreira de Lucena, em Barra do Corda-MA. Inicialmente contratado pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA), fui efetivado em 2010. Ao longo de mais de quinze anos como professor da rede estadual, exerci atividades que me colocaram em contato permanente com as comunidades indígenas do sul maranhense; e é essa trajetória que confere a esta pesquisa não apenas consistência acadêmica, mas comprometimento ético.

Em 2015, participei do mapeamento de alunos elegíveis ao Programa Bolsa Família em mais de 15 aldeias nas zonas rurais de Jenipapo dos Vieiras, Fernando Falcão e Itaipava do Grajaú. Durante dez dias percorri terras indígenas, vivenciando realidades que me marcaram profundamente. Participei também de atividades ligadas ao censo escolar nas comunidades indígenas da região, o que me permitiu compreender de perto os desafios de acesso, permanência e pertencimento que enfrentam os povos originários dentro do sistema de educação formal.

Um momento particularmente marcante foi a aplicação da Prova Brasil, em 2016, na Aldeia Porquinhos; única edição voltada especificamente para a Educação Escolar Indígena. O desafio da barreira linguística evidenciou a complexidade do processo avaliativo em contextos interculturais, levando-me a questionar os métodos convencionais de avaliação em ambientes culturalmente diversos. Foi ali que compreendi, de forma concreta, o que a teoria decolonial nomeia como violência epistêmica: crianças sendo avaliadas em uma língua que não é a sua, sobre conteúdos que não emergem de sua realidade.

O contato com diferentes povos, Guajajara, Krenhê e Canela, permitiu-me observar manifestações corporais ancestrais que resistem ao tempo: longas caminhadas, caça, pesca e coleta de frutos silvestres. Observei também a

longevidade notável entre os idosos indígenas. Relacionando esse dado aos ensinamentos do Professor Caldeirone Filho, sobre os sistemas corporais, passei a questionar: o que há nas manifestações corporais indígenas que a Educação Física escolar ainda não conseguiu nomear, valorizar ou ensinar?

Foi durante uma visita à Aldeia Escalvado, em 2017, que surgiu a inspiração definitiva para esta pesquisa. Ali, observei uma rica variedade de expressões corporais: danças, rituais, formas únicas de locomoção, expressão corporal, natação, jogos e corridas. Cada gesto, cada movimento revelava aspectos de profunda relevância social e cosmológica da cultura Canela Memortumré, evidenciando a necessidade de documentar e compreender esse patrimônio cultural no âmbito da educação escolar. Esta pesquisa, portanto, não nasce de interesse fortuito; é a confluência de mais de quinze anos de convivência com as realidades das comunidades indígenas do Maranhão.

Paralelamente à docência, minha trajetória na Unidade Regional de Educação foi um contínuo processo de crescimento profissional. Iniciando como digitador do censo escolar, passei pelo Programa Gestão Nota 10 e pelo setor pedagógico até 2015. Atualmente, no setor de Recursos Humanos, atendo sete municípios, orientando servidores, elaborando despachos e operando o Sistema Eletrônico de Informações (SEI). Em 2015, aprovado em concurso público da Fundação Sousem, fui nomeado professor efetivo da rede municipal de Barra do Corda.

1.1.4 Pesquisa e perspectivas futuras

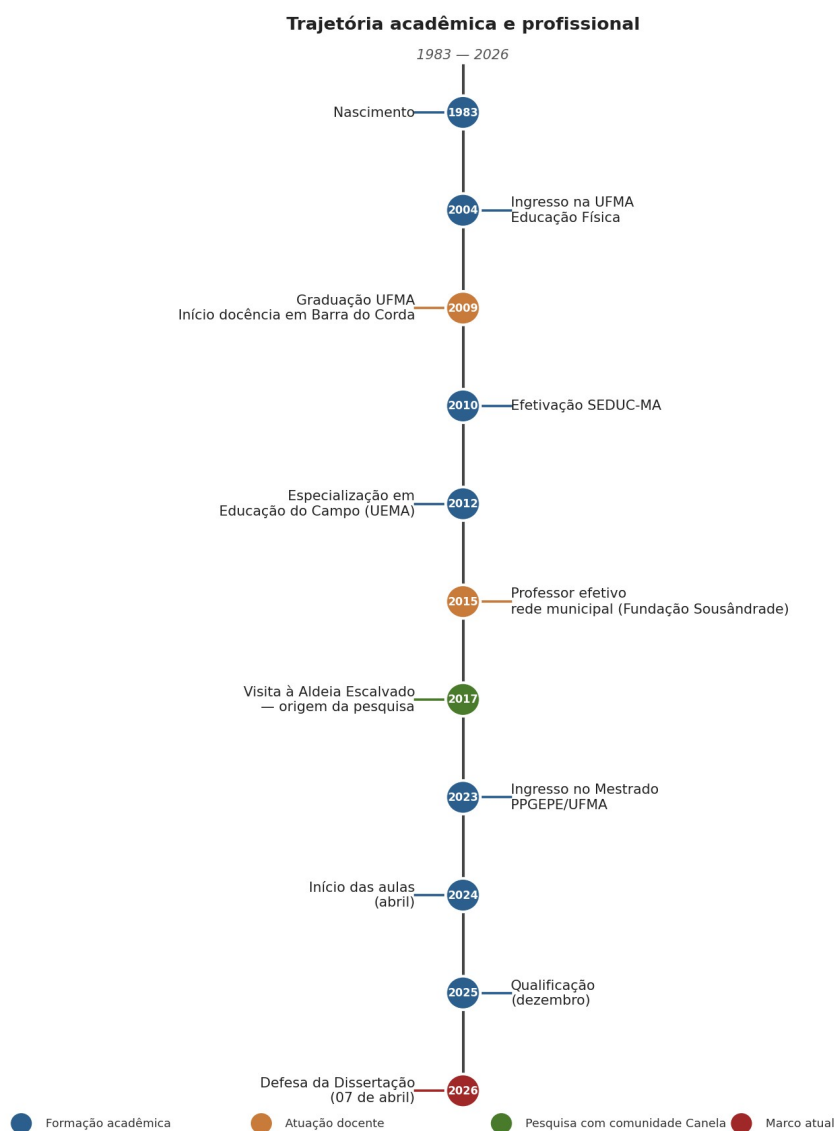
Como mestrando em Educação e Práticas Educativas na UFMA, sob orientação do Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia, desenvolvi a pesquisa que ora se conclui. O ingresso no mestrado em 2023, após processo seletivo com 134 candidatos para 16 vagas, representou um desafio constante de conciliação entre vida acadêmica e familiar. As aulas iniciadas em abril de 2024 e as frequentes viagens de Barra do Corda para Imperatriz exigiram equilíbrio que só foi possível graças ao apoio de minha esposa Klívia.

Como perspectivas futuras, almejo o ingresso no doutorado, desenvolvendo estudos sobre educação gerontológica no contexto indígena, articulando educação,

sociedade e saúde, com respeito à diversidade cultural e aos modos de vida tradicionais dos povos originários.

Esta trajetória, marcada por experiências diversas no campo educacional e sustentada pelo amor de minha família, reflete meu compromisso com a educação pública e minha busca constante por aprimoramento profissional e acadêmico. Na Figura 1, apresenta-se uma síntese desta trajetória.

Figura 1 — Trajetória acadêmica e profissional do pesquisador



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Esta trajetória de mais de quarenta anos, iniciada em 1983 e marcada por etapas decisivas como o ingresso na UFMA, em 2004, e no mestrado em 2023, revela

um percurso caracterizado pela progressão acadêmica constante e pela inserção profissional no serviço público. Os marcos destacados evidenciam não apenas a formação acadêmica, mas a construção de uma identidade profissional voltada para a educação em sua dimensão mais ampla, que inclui o corpo, a cultura e a dignidade dos povos originários.

1.2 Aproximação com a temática

A aproximação com as comunidades indígenas representou um divisor de águas na minha trajetória profissional e pessoal. As experiências com avaliações educacionais me levaram a visitar mais de 90% dos povoados de Barra do Corda, Itaipava, Arame, Jenipapo dos Vieiras e Grajaú, no estado do Maranhão, onde encontrei histórias de luta, tristeza, alegria e superação.

Um momento particularmente marcante foi a aplicação da Prova Brasil em 2016 na Aldeia Porquinhos, única edição voltada especificamente para a Educação Escolar Indígena. O desafio da barreira linguística evidenciou a complexidade do processo avaliativo em contextos interculturais, levando-me a questionar os métodos convencionais de avaliação em ambientes culturalmente diversos.

Em 2015, vivi uma experiência transformadora ao participar do mapeamento de alunos elegíveis ao Programa Bolsa Família em mais de 15 aldeias na Zona Rural de Jenipapo dos Vieiras, Fernando Falcão e Itaipava do Grajaú. Durante dez dias percorri terras indígenas, vivenciando realidades que me marcaram profundamente. O contato com diferentes povos, Guajajara, Krenhê e Canela, permitiu-me observar manifestações corporais ancestrais que resistem ao tempo: longas caminhadas, caça, pesca e coleta de frutos silvestres.

Foi especialmente revelador notar a longevidade entre os anciãos indígenas, aspecto que, relacionado aos ensinamentos do Professor Emérito aposentado da UFMA Vicente Caldeirone Filho, responsável pela disciplina de Educação Física para Jovens e Adultos, referência para o estudo do corpo humano em sua dimensão social e biológica, despertou meu interesse em compreender os fatores que contribuem para esse envelhecimento saudável nas comunidades originárias.

Foi durante uma visita à Aldeia Escalvado, em 2017, que surgiu a inspiração para esta pesquisa. Ali, observei uma rica variedade de manifestações corporais:

danças, rituais, formas únicas de locomoção, expressão corporal, natação, jogos e corridas. Cada gesto, cada movimento revelava aspectos de relevância social e cosmológica da cultura Canela Memortumré, evidenciando a necessidade urgente de compreender e valorizar esse patrimônio cultural no âmbito da educação escolar.

1.3 Contextualização da pesquisa e problemática

A Educação Escolar Indígena no Brasil constitui-se como um campo complexo e multifacetado, permeado por tensões entre a preservação cultural e os processos de escolarização formal. Neste contexto, as manifestações corporais emergem como elementos centrais para a compreensão das dinâmicas identitárias e dos processos educativos desenvolvidos nas escolas indígenas, configurando-se como expressões que transcendem a dimensão meramente física do movimento.

Antes de prosseguir, importa distinguir dois conceitos que atravessam toda esta dissertação: *práticas corporais* e *cultura corporal*. As práticas corporais referem-se às atividades físicas específicas que as pessoas realizam: esportes, danças, jogos, exercícios, configurando ações concretas e observáveis. A cultura corporal é um conceito mais abrangente: engloba o conjunto dessas práticas historicamente produzidas pela humanidade, os significados, valores e cosmologias que as fundamentam, e as formas pelas quais são transmitidas e vividas pelos diferentes grupos sociais ao longo do tempo (Soares *et al.*, 1992). Ao longo desta dissertação, os termos são utilizados de forma estratégica e contextualizada.

Quando surgem as diversas formas de comunicação nas comunidades por meio de linguagens manifestadas pelo corpo, revelando-se como ferramenta de interação entre seus integrantes, denomina-se esse fenômeno expressão cultural. De acordo com Souza Júnior (2010), a cultura corporal engloba práticas expressivas e comunicativas vinculadas às atividades corporais humanas, constituindo-se como um universo simbólico que transcende a dimensão física do movimento. Betti (2021) a caracteriza como um conjunto de práticas historicamente produzidas que se manifestam através de jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas; linguagens corporais carregadas de sentidos e significados, representando formas de comunicação e expressão humana continuamente reelaboradas pelos diferentes grupos sociais.

No contexto dos povos indígenas brasileiros, esse universo se revela repleto de simbolismo e significados profundos. Os Canela Memortumré, foco desta pesquisa, detêm uma identidade cultural peculiar, revelada por meio de manifestações corporais que expressam suas vivências recreativas, rituais e linguagens com significados que emergem das situações específicas em que ocorrem. Dada a diversidade étnica do país, é fundamental compreender que se trata de culturas de distintos povos indígenas, desenvolvidas em cenários diversos, de acordo com suas localidades no território brasileiro e seu nível de interação com outras culturas.

Diante dessas relações, a inserção da educação escolar formal em territórios indígenas provoca um campo de tensões e possibilidades entre conhecimentos tradicionais e saberes escolares. Como observa Geertz (2008), a cultura deve ser entendida como teias de significados tecidas pelo próprio homem. Nessa perspectiva, as manifestações corporais indígenas não podem ser compreendidas apenas em sua dimensão física, mas devem ser analisadas considerando as teias de significados que as sustentam dentro da cosmologia específica de cada povo.

Esta investigação centrou-se nos elementos da cultura corporal indígena Canela e sua integração ao currículo escolar, explorando nos documentos analisados a inter-relação entre as manifestações corporais do povo Canela Memortumré e o componente curricular de Educação Física Escolar. A análise considerou as tensões entre processos de educação escolarizada (institucional) e educação não escolarizada (comunitária tradicional), reconhecendo que ambas possuem formalidades próprias e processos pedagógicos estruturados, embora operem segundo lógicas epistêmicas distintas.

A investigação também examinou como os documentos normativos tratam a importância dos espaços escolares e não escolares de aprendizagem na socialização e na valorização dessas manifestações corporais, questionando se a escola as acolhe como epistemologias legítimas ou as reduz a conteúdo folclorizado. A forma como os elementos da cultura corporal do povo Canela Memortumré são abordados nos documentos oficiais, com destaque para as danças rituais, os jogos tradicionais e as práticas corporais ancestrais vivenciadas no território Timbira Canela, revelou tanto dimensões simbólicas quanto possibilidades, ou ausências, de incorporação aos currículos prescritos.

Neste contexto complexo e multidimensional, a questão central que orientou esta pesquisa foi: *quais desafios e possibilidades de articulação da cultura corporal do*

povo Canela Memortumré à Educação Física Escolar são mobilizados nos documentos que orientam a prática pedagógica na Escola Raimundo Roberto Kapêtyc?

As perguntas norteadoras que ajudaram a direcionar o estudo foram: os documentos oficiais que orientam a educação escolar Canela Memortumré abrem possibilidades para o diálogo intercultural e sinalizam para o desenvolvimento de atividades com ênfase nas manifestações corporais desse povo? Quais relações de saber atravessam tanto a incorporação da cultura corporal Canela Memortumré quanto a produção de atividades na perspectiva intercultural na escola indígena? Quais tensões são provocadas na incorporação das manifestações corporais Canela Memortumré no currículo de Educação Física na escola indígena? Quais possibilidades de articulação são visualizadas nos documentos que orientam a prática pedagógica na Escola Raimundo Roberto Kapêtyc?

A relevância desta investigação justificou-se na medida em que o estudo dos documentos normativos possibilitou uma melhor compreensão dos problemas que atravessam a incorporação da cultura corporal desse povo indígena na escola, sobretudo no que diz respeito à prática pedagógica em Educação Física Escolar, desenvolvida na Escola Raimundo Roberto Kapêtyc. A valorização das expressões corporais dos Canela constitui recurso didático e epistemológico valioso para professores e pesquisadores que buscam implementar práticas pedagógicas *culturalmente responsivas e interculturalmente orientadas*. Ao longo desta dissertação, demonstra-se o que se configura como pedagogicamente responsivo no contexto Canela: o reconhecimento das cosmologias indígenas como fundamento, e não apenas como conteúdo; a participação dos anciãos como educadores legítimos; e a organização do tempo e espaço escolar em harmonia com o calendário ritual da comunidade.

A pesquisa fundamentou-se em perspectiva decolonial que questiona as estruturas de poder presentes nos processos educativos e busca valorizar epistemologias historicamente subalternizadas. Como argumenta Walsh (2009), a interculturalidade crítica constitui-se como um projeto político, social e epistêmico que visa transformar as estruturas coloniais do poder, do saber e do ser. Esta última dimensão é aprofundada por Maldonado-Torres (2007), ao mostrar que a desvalorização das manifestações corporais indígenas na escola não afeta apenas o campo do conhecimento — afeta a própria constituição identitária do sujeito indígena.

O jovem Canela que tem suas manifestações corporais folclorizadas no espaço escolar não apenas perde um conteúdo curricular: perde a possibilidade de ser plenamente quem é dentro da instituição que deveria acolhê-lo.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Analisar os desafios e as possibilidades de articulação da cultura corporal do povo Canela Memortumré à Educação Física Escolar, mobilizados nos documentos que orientam a prática pedagógica na Escola Raimundo Roberto Kapêtyc.

1.4.2 Objetivos específicos

a) Verificar se os documentos oficiais que orientam a educação escolar Canela Memortumré na Escola Raimundo Roberto Kapêtyc sinalizam para o diálogo intercultural e para o desenvolvimento de atividades com ênfase na cultura corporal desse povo;

b) Identificar as relações de saber que atravessam a possível incorporação da cultura corporal desse povo indígena na escola e a produção de atividades na perspectiva intercultural;

c) Identificar e discutir os principais desafios e possibilidades de articulação da cultura corporal do povo Canela Memortumré à Educação Física Escolar nos documentos que orientam a prática pedagógica na Escola Raimundo Roberto Kapêtyc;

d) Elaborar um guia pedagógico para educadores, sistematizando estratégias de ensino e atividades práticas que integram a Cultura Corporal Canela Memortumré ao currículo de Educação Física Escolar, de modo a promover a valorização e a vitalização das tradições culturais desse povo.

1.5 Organização das seções

Este texto está estruturado em seis seções que articulam fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, análise documental crítica e proposição pedagógica, organizadas para proporcionar compreensão progressiva das tensões

entre marcos normativos oficiais e especificidades culturais do povo Canela Memortumré.

O texto inicia com esta primeira seção, em que se articula o *Memorial* do pesquisador, com especial destaque para mais de quinze anos de convivência com as realidades das comunidades indígenas do Maranhão, à introdução propriamente dita, na qual se discute a aproximação com a temática, se contextualiza a problemática, se apresentam os objetivos e se delinea a organização do texto.

Na segunda seção, *Perspectiva Teórica Adotada*, estabelece-se o arcabouço epistemológico decolonial que fundamenta a investigação, articulando a distinção entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena; as ontologias corporais em disputa; o levantamento das pesquisas sobre práticas corporais indígenas no Brasil; e a perspectiva decolonial e a interculturalidade crítica como lentes analíticas.

Na terceira seção, *Procedimentos Metodológicos do Estudo*, apresenta-se o tipo de estudo, a abordagem qualitativa-documental, o corpus documental (incluindo o DCTMA), os procedimentos de análise e a caracterização do campo de pesquisa — com síntese etnográfica do povo Canela Memortumré e da Escola Indígena Raimundo Roberto Kapêtyc.

Na quarta seção, *Políticas Educacionais e Práticas Corporais Indígenas*, realiza-se a análise crítica dos documentos normativos nacionais e estaduais, com os resultados incorporados diretamente à discussão analítica de cada documento, sem capítulo separado de resultados — conforme orientação da banca examinadora.

Na quinta seção, *Contradições, Silêncios e Possibilidades Decoloniais*, articulam-se sinteticamente os eixos analíticos anteriores, demonstrando o espectro que vai da interculturalidade funcional à interculturalidade crítica nos textos analisados, com destaque para o papel estruturalmente equivocado do DCTMA e para as possibilidades abertas pelo PPP da Escola Raimundo Roberto Kapêtyc.

Nas *Considerações Finais*, retoma-se a questão central e os objetivos da pesquisa, demonstrando como cada um foi respondido pela análise documental realizada e apresentando as contribuições da dissertação para o campo da Educação Escolar Indígena e da Educação Física em contextos interculturais.

Nota sobre o uso da linguagem: Nesta dissertação, utiliza-se o termo "indígena" em conformidade com a ampliação teórica da antropologia contemporânea e com os documentos internacionais de direitos humanos, em substituição ao termo "índio", ainda presente em alguns documentos normativos brasileiros analisados,

inclusive no DCTMA, o que constitui, por si só, um dos problemas que esta pesquisa se propõe a nomear.

2 PERSPECTIVA TEÓRICA ADOTADA

Nesta seção estabeleceu-se um arcabouço conceitual multidimensional para analisar criticamente as inter-relações entre saberes corporais tradicionais e processos educativos formais no contexto do povo Canela Memortumré. Esta construção teórica articulou quatro campos epistêmicos fundamentais: a tensão conceitual entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena; as especificidades ontológicas e epistemológicas da Educação Física em contextos indígenas; o mapeamento crítico das pesquisas sobre manifestações corporais indígenas no Brasil; e as contribuições das perspectivas decoloniais e da interculturalidade crítica para a análise de documentos normativos educacionais. A estruturação proposta buscou transcender abordagens meramente descritivas, visando construir um quadro analítico que permitisse compreender as complexas negociações entre epistemologias corporais ameríndias e sistemas educativos formais, fornecendo as ferramentas conceituais necessárias para a análise crítica dos marcos normativos examinados nos capítulos seguintes.

2.1 Educação Indígena e Educação Escolar Indígena: tensões epistêmicas e políticas culturais

A compreensão da educação voltada para os povos indígenas demandou uma análise crítica das tensões epistêmicas que permeiam a distinção entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Esta diferenciação não se constituiu mera questão terminológica, mas expressou contradições fundamentais entre sistemas de conhecimento historicamente antagônicos, configurando um campo de disputas por legitimidade epistêmica e autonomia cultural.

A Educação Indígena, compreendida aqui como conjunto de processos formativos próprios das sociedades originárias, fundamenta-se em epistemologias relacionais que concebem o conhecimento como emergente das interações entre pessoa, comunidade, território e cosmos. Estes sistemas caracterizam-se pela integralidade experiencial, onde corpo, mente, espírito e ambiente constituem dimensões indissociáveis da aprendizagem. Luciano (2006) explica que:

A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação

escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação indígena é milenar e refere-se aos modos próprios de aprendizagem e de transmissão dos saberes, conhecimentos e valores de cada sociedade indígena. Cada povo indígena tem suas próprias formas de educar suas crianças e jovens, de transmitir seus conhecimentos, sua cultura e valores (Luciano, 2006, p. 129).

Esta definição evidencia a distinção fundamental entre processos educativos tradicionais e a instituição escolar formal, que foi discutida ao longo desta seção. O Parecer n.º 14/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE) a referenda, observando que todos os povos indígenas, independentemente da instituição escolar, possuem mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros, e que a escola é fruto histórico do contato desses povos com a sociedade nacional (Brasil, 1999).

A socialização de saberes, na Educação Indígena, operou através de pedagogias vivenciais que privilegiaram a observação participante, a experimentação corporal e a inserção gradual dos educandos nas práticas sociais comunitárias. Gohn (2006) oferece uma taxonomia dos espaços educativos que, embora elaborada para contextos não indígenas, permite compreender a especificidade dos processos formativos originários. A autora distinguiu entre educação formal, educação informal e educação não-formal, observando que esta última é aquela que se aprende no mundo da vida, via processos de compartilhamento de experiências em espaços e ações coletivos cotidianos (Gohn, 2006, p. 28). Aplicada aos contextos indígenas, esta classificação revelou-se limitada, uma vez que as pedagogias originárias operaram precisamente na dissolução dessas fronteiras, constituindo sistemas integrados onde formal, informal e não-formal se articularam em continuidades experienciais (Meliá, 2019).

A Educação Escolar Indígena emergiu como resultado de processos históricos complexos que envolveram tanto imposições coloniais quanto estratégias indígenas de apropriação e ressignificação da instituição escolar. A trajetória desta modalidade no Brasil evidenciou transformações paradigmáticas significativas, transitando de modelos assimilacionistas para propostas de educação diferenciada e intercultural. Este percurso, contudo, não se caracterizou como evolução linear, mas como campo de tensões permanentes entre lógicas educacionais distintas. Como sintetizou Cândia (2017, p. 25):

Mais que uma modalidade de ensino, a Educação Escolar Indígena pode ser considerada um sistema, ou um subsistema específico dentro do sistema de ensino, já que a escola indígena é definida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como uma categoria específica de escola, com normas e procedimentos jurídicos próprios. Tratam-se de diretrizes e objetivos circunscritos a essa modalidade de educação escolar, cujo foco é a valorização dos usos linguísticos, da interculturalidade, da participação comunitária e da colaboração com seus projetos de auto-sustentação.

A Constituição Federal de 1988 representou marco jurídico fundamental ao reconhecer aos povos indígenas o direito à manutenção de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições (Brasil, 1988). Este reconhecimento constitucional, embora representasse avanço significativo em relação às políticas assimilacionistas anteriores, ainda operou dentro de uma lógica estatal que concebeu a diversidade cultural como objeto de proteção legal, e não como fundamento epistêmico para repensar os próprios modelos educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN (Lei n.º 9.394/1996) estabeleceu em seus artigos 78 e 79 a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com objetivos que incluíram a recuperação de memórias históricas, a reafirmação de identidades étnicas e a valorização de línguas e ciências tradicionais (Brasil, 1996).

Baniwa (2019) analisou as experiências contemporâneas, identificando tanto "encantos" quanto "desencantos" na Educação Escolar Indígena do século XXI. Os encantos referem-se às possibilidades abertas pelos marcos legais e às experiências exitosas de construção de propostas pedagógicas diferenciadas. Os desencantos relacionam-se às persistentes limitações na implementação de práticas verdadeiramente interculturais e à reprodução de modelos educativos coloniais disfarçados de inovação pedagógica. Militão (2022), por sua vez, analisou especificamente a formação sociocultural de professores indígenas, evidenciando lacunas significativas entre as proposições legais e as práticas formativas efetivamente desenvolvidas, demonstrando que a legislação brasileira, embora avançada em termos normativos, ainda carece de mecanismos efetivos para garantir que a formação docente contemple as especificidades epistemológicas das culturas indígenas.

A tensão fundamental entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena manifestou-se na dificuldade de articular epistemologias relacionais, características dos sistemas formativos originários, com estruturas institucionais baseadas na

fragmentação disciplinar e na hierarquização de saberes. Esta tensão não se resolveu através de sínteses harmoniosas, mas demandou negociações complexas que envolveram transformações tanto das epistemologias indígenas quanto dos modelos educativos formais. Como se demonstrou nas seções subsequentes, essas contradições permearam os documentos normativos analisados, revelando-se tanto em suas formulações explícitas quanto em seus silêncios e omissões.

2.2 Educação Física Escolar e manifestações corporais indígenas: ontologias em disputa

A análise das relações entre Educação Física Escolar e manifestações corporais indígenas exigiu um exame crítico das ontologias que fundamentaram cada um destes campos. Tal análise revelou não apenas diferenças metodológicas ou curriculares, mas contradições paradigmáticas entre concepções de corpo, movimento, saúde e educação que refletem projetos civilizatórios distintos. Para fins desta discussão, utilizou-se o termo "ontologias corporais" para referir-se aos pressupostos fundamentais sobre o que é o corpo, como ele se constitui e quais são suas relações com outros corpos, com o ambiente e com dimensões não materiais da existência. Como argumentam Seeger, DaMatta e Viveiros de Castro (1979), a noção ocidental de corpo como entidade biológica universal contrasta radicalmente com as concepções ameríndias, onde o corpo constitui-se como lugar privilegiado da produção da identidade social, sendo continuamente fabricado através de práticas rituais, alimentares e relacionais específicas.

A Educação Física, como disciplina escolar, emergiu historicamente vinculada a projetos de disciplinamento corporal e formação de corpos dóceis adequados às demandas do capitalismo industrial. Como documentou Soares (1994), a Educação Física no Brasil consolidou-se no século XIX através de modelos importados dos métodos ginásticos europeus, articulando-se estreitamente com os projetos higienistas e eugênicos que visavam construir corpos saudáveis, fortes e disciplinados para o trabalho e a defesa nacional. Bracht (2005) complementou ao argumentar que mesmo as abordagens críticas que questionaram os fundamentos tecnicistas da Educação Física frequentemente permaneceram prisioneiras de ontologias dualistas

que separaram corpo e mente, movimento e significado, reproduzindo em nível teórico as fragmentações que pretendiam superar na prática.

Neira e Ferrari (2022) desenvolveram uma pedagogia da cultura corporal que buscou superar as limitações das abordagens convencionais através da valorização da diversidade cultural. Esta perspectiva, embora representasse avanços significativos, ainda operou dentro de marcos conceituais ocidentais que conceberam a cultura como conjunto de práticas a serem incluídas ou valorizadas, em vez de episteme fundamental para repensar as próprias concepções de corporalidade e educação. O conceito de Cultura Corporal, tal como desenvolvido por Escobar (1999) e reformulado por Soares *et al.* (1992), constituiu tentativa de superar abordagens biologicistas, propondo compreensão das manifestações corporais como construções socioculturais historicamente situadas:

A Cultura Corporal pode ser entendida como o conjunto de práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, que se manifestam através de jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas. Essas práticas não são apenas atividades físicas, mas constituem linguagens corporais carregadas de sentidos e significados representando formas de comunicação e expressão humana que são continuamente reelaboradas e ressignificadas pelos diferentes grupos sociais ao longo da história (Soares *et al.*, 1992, p. 61-62).

Embora esta perspectiva representasse avanço significativo em relação aos modelos tradicionais, ainda operou dentro de marcos conceituais ocidentais que conceberam a cultura como conjunto de significados sobrepostos a práticas concebidas como universais. As manifestações corporais indígenas, por sua vez, fundamentam-se em ontologias relacionais que concebem o corpo como território de inscrição de relações sociais, cósmicas e territoriais. Como demonstraram Seeger, DaMatta e Viveiros de Castro (1979), nas sociedades indígenas brasileiras o corpo é continuamente fabricado através de processos que incluem práticas alimentares, rituais, pinturas corporais e ornamentações que não apenas expressam, mas efetivamente constituem a pessoa social.

A análise das manifestações corporais do povo Canela Memortumré, conforme documentado por Crocker (1978, 2004), revelou sistemas complexos de produção de corporalidades através de rituais, jogos, danças e atividades cotidianas que articulam dimensões técnicas, sociais, espirituais e territoriais. A corrida de tora, por exemplo, não constituiu meramente uma modalidade esportiva, mas uma sofisticada tecnologia

relacional de produção de corpos, socialidades e territorialidades específicas. Crocker descreveu assim sua centralidade:

A prática de rituais afirma o modo de vida grupal para o indivíduo. As corridas de tora, realizadas ao amanhecer e ao entardecer, conectam-se intrinsecamente ao sistema de festas anual, sendo eventos que envolvem toda a aldeia seja como participante ou espectador. O sistema ritual Canela opera como mecanismo fundamental de produção e manutenção dos vínculos sociais, articulando resistência física, solidariedade entre membros das metades cerimoniais e transmissão de conhecimentos cosmológicos. Durante essas corridas, os participantes não competem individualmente por vitória, mas carregam coletivamente o peso da tora em sistema de revezamento que expressa princípios de reciprocidade e complementaridade organizadores da vida social. (Crocker; Crocker, 2004, p. 33-34)

Evidenciou-se, portanto, que a corrida de tora operou como tecnologia de produção simultânea de corpos, socialidades e territorialidades. O corpo Canela que emergiu desta prática não foi o corpo individualizado do esporte moderno, mas o corpo coletivo que se constitui através da interdependência. Esta dimensão torna impossível separar, nas manifestações corporais indígenas, os aspectos físicos, sociais e espirituais, distinção que, ao contrário, é estruturante da Educação Física escolar ocidental.

É precisamente aqui que a dimensão da *colonialidade do ser*, conforme desenvolvida por Maldonado-Torres (2007), torna-se analiticamente indispensável. A desvalorização das manifestações corporais dos Canela no espaço escolar não afeta apenas o campo do conhecimento, afeta a própria construção identitária do sujeito indígena. O jovem Canela que tem a corrida de tora reduzida a uma "prática cultural complementar" na escola não apenas perde um conteúdo curricular, perde a possibilidade de *ser* plenamente quem é dentro da instituição que deveria acolhê-lo.

Como argumentou Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do ser se manifesta na des-humanização do outro colonizado e, no contexto escolar, isso se traduz em estudantes que, submetidos a avaliações em língua que não é a sua, a conteúdos que não emergem de sua realidade e a valores que contradizem sua cosmologia, passam a não querer mais ser o que são, ainda que nunca deixem de sê-lo. Esta violência é silenciosa e estrutural: não proíbe as manifestações corporais Canela, apenas as relega ao espetáculo da Semana dos Povos Indígenas.

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), publicado pela SEDUC-MA, representou tentativa de adaptar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular às especificidades regionais, incluindo considerações sobre as populações

indígenas e quilombolas do estado (Maranhão, 2019). Contudo, o documento revelou-se, na análise desta pesquisa, um caso exemplar de colonialidade operando sob a retórica da inclusão. Em primeiro lugar, o DCTMA ainda utiliza o termo "índio" para referir-se aos povos indígenas, terminologia já superada pela antropologia contemporânea e pelos documentos internacionais de direitos humanos, o que por si só evidencia o descompasso com os avanços teóricos e políticos no campo. Esta escolha vocabular não é trivial: revela a persistência de uma visão generalizante e desatualizada sobre os povos originários maranhenses.

No componente de Educação Física, o DCTMA propôs que o conhecimento seja "vivenciado e refletido, visando à apreensão da expressão corporal como linguagem" (Maranhão, 2019, p. 11). Reconhecendo a diversidade do território maranhense, o documento identificou os diferentes povos indígenas do estado, incluindo os Canela Ramkokamekrá, mas não ofereceu nenhuma orientação específica sobre como suas manifestações corporais deveriam ser compreendidas, valorizadas ou incorporadas ao currículo.

A corrida de tora, conforme demonstrado por Crocker (1978, 2004), constitui tecnologia relacional que articula corpos, socialidades, territorialidades e cosmologias, mas no DCTMA ela é simplesmente invisível. Ou melhor, é um documento que finge reconhecer a diversidade; enquanto opera, na prática, em sentido contrário à autonomia epistêmica dos povos indígenas maranhenses.

A ausência de orientações metodológicas específicas para as manifestações corporais indígenas no DCTMA evidenciou que o desafio não se resumiu a "incluir" essas práticas como conteúdos adicionais, mas exigiu reconhecer que elas operam sob epistemologias corporais distintas das práticas esportivas ocidentais. Uma Educação Física verdadeiramente sensível à diversidade cultural maranhense precisaria ir além do reconhecimento demográfico dos povos indígenas, desenvolvendo metodologias capazes de dialogar com as especificidades cosmológicas, sociais e territoriais que fundamentam suas manifestações corporais, e o DCTMA não avançou nessa direção.

A tensão entre Educação Física Escolar e manifestações corporais indígenas manifestou-se, portanto, não apenas como diferença de conteúdos ou metodologias, mas como confronto entre ontologias irreduzíveis. Esta tensão não se resolveu através da inclusão de práticas indígenas nos currículos convencionais, mas demandou transformações paradigmáticas que questionassem os próprios fundamentos

dualistas da Educação Física ocidental. A análise dos documentos normativos, realizada no Capítulo 4, revelou como essas tensões se materializaram em prescrições curriculares, diretrizes pedagógicas e sistemas avaliativos que, ao mesmo tempo que proclamaram respeito à diversidade, reproduziram hierarquias coloniais sobre o que conta como conhecimento legítimo.

2.3 Estudos sobre manifestações corporais indígenas no Brasil: breves reflexões

O campo de estudos sobre manifestações corporais indígenas no Brasil caracteriza-se por sua multidisciplinaridade e pela crescente participação de pesquisadores indígenas como produtores de conhecimento acadêmico. Este campo, embora ainda em processo de consolidação, evidencia tensões significativas entre abordagens etnográficas tradicionais, que conceberam as práticas como objetos de investigação externa, e perspectivas colaborativas que reconheceram os povos indígenas como coprodutores de conhecimento científico.

A análise da produção acadêmica revelou predominância de abordagens antropológicas que privilegiaram a documentação e interpretação através de marcos teóricos desenvolvidos no contexto das ciências sociais ocidentais. Estas abordagens, embora tenham contribuído para a visibilização da diversidade das expressões corporais indígenas, frequentemente reproduziram relações coloniais de produção de conhecimento, ao traduzirem práticas complexas para linguagens acadêmicas que não contemplaram suas especificidades ontológicas e epistemológicas.

A Figura 5, as seguir, é uma imagem do Prof. William H. Crocker (1924–2026), considerado o principal etnógrafo do povo Canela Memortumré.

Figura 5 — Prof. William H. Crocker (1924–2026), principal etnógrafo do povo Canela Memortumré



Fonte: Acervo pessoal / Smithsonian Institution.

André (1995) discutiu fundamentos metodológicos para a etnografia em práticas escolares amplamente utilizados em estudos na Educação Escolar Indígena. A abordagem etnográfica, tal como sistematizada pela autora, ofereceu ferramentas importantes para a compreensão dos contextos educativos, mas requereu adaptações significativas quando aplicada a realidades indígenas, particularmente no que se referiu ao reconhecimento das epistemologias próprias e dos sistemas de conhecimento locais. Angrosino (2009) desenvolveu orientações específicas sobre etnografia e observação participante, relevantes para estudos sobre manifestações corporais, enfatizando a importância da presença prolongada do pesquisador em campo. Para o autor,

A observação participante é uma ferramenta de coleta de dados amplamente usada pelos pesquisadores qualitativos. Seu uso varia de uma mera presença no local até a imersão completa, envolvendo não apenas a observação, mas também o envolvimento em atividades. [...] A observação participante é caracterizada por interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos, no meio destes. Durante este tempo, dados são sistematicamente coletados. Os observadores participantes entram no mundo dos sujeitos que estão estudando e tentam registrar padrões de interação diária. (Angrosino, 2009, p. 74-75)

A contribuição de Crocker (1978, 2004) para a compreensão das manifestações corporais dos povos Timbira mostrou-se fundamental para situar historicamente o campo de estudos sobre o povo Canela Memortumré. O trabalho do antropólogo ofereceu base etnográfica detalhada, ao documentar as transformações e permanências ao longo de diferentes períodos históricos. Crocker (2004, p. 127-128) constatou que as corridas de tora são o coração da vida social Canela e envolvem a totalidade da vida social do grupo, incorporando dimensões rituais, cosmológicas e políticas que não podem ser compreendidas a partir de categorias ocidentais como "esporte" ou "jogo". A obra permitiu compreender que as manifestações corporais Canela não são estáticas, mas processos dinâmicos que se transformam através das relações com outros povos, com o Estado e com as instituições educacionais. As Figuras 2, 3 e 4, a seguir, ilustram a centralidade da corrida de tora (Pukare) na vida social do povo Canela Memortumré, em diferentes momentos do ritual: a corrida coletiva, a preparação das toras na mata e o corredor já com a tora ao ombro.

Figura 2 — Corrida de tora (Pukare) — povo Canela Memortumré em corrida coletiva, Terra Indígena Canela



Fonte: Nimuendajú (2001, p. 151-194). Acervo etnográfico.

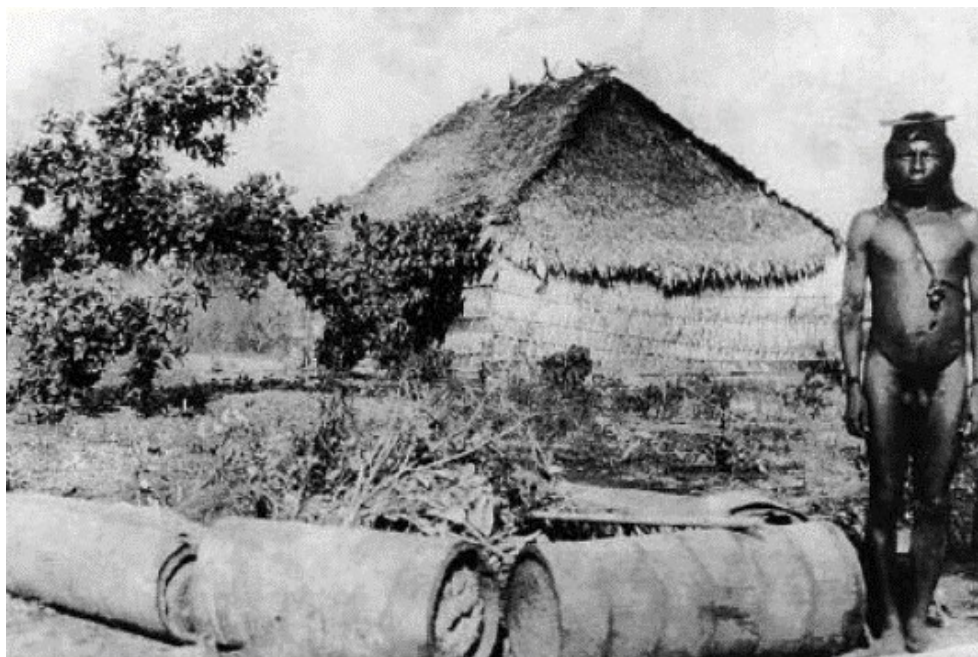
Figura 3 — Preparação das toras — povo Canela Memortumré, Terra Indígena Canela



Fonte: Nimuendajú (2001, p. 151-194). Acervo etnográfico.

As Figuras 2, 3 e 4, em conjunto, documentam três momentos articulados do Pukare: a corrida coletiva propriamente dita, com a tora carregada por sucessivos corredores em revezamento; a preparação ritual das toras na mata, na qual a escolha do tronco e a definição do par (Para-re) envolvem cantos, decisões coletivas e conhecimento ecológico transmitido entre gerações; e o corredor singular com a tora ao ombro, expressão da força (Ihkrêjê) e da maturidade corporal que o jovem Canela é convidado a desenvolver ao longo de seu percurso formativo na aldeia. Essa tríade visual sustenta o argumento central desta dissertação: o Pukare não é esporte, jogo ou ginástica — é sistema epistêmico, pedagogia corporal e expressão de uma cosmologia que articula corpo, território e organização social.

Figura 4 — Corredor Canela com toras — Terra Indígena Canela, Maranhão



Fonte: Nimuendajú (2001, p. 151-194). Acervo etnográfico.

Panet (2010) ofereceu contribuição etnográfica recente sobre corpo e espaço entre os Canela, aprofundando a compreensão das relações entre corporalidade, organização social e territorialidade. A autora demonstrou que o corpo Canela não se define por limites anatômicos fixos, mas por relações que se estendem pelo território e pela socialidade:

O corpo Canela é inseparável do espaço em que vive e se movimenta. A relação entre corpo e espaço não é de exterioridade, como se o corpo ocupasse um espaço preexistente, mas de mútua constituição. O pátio circular, centro das atividades rituais e cotidianas, não é apenas cenário para as práticas corporais, mas elemento constitutivo da corporalidade Canela. Da mesma forma, os caminhos radiais que ligam as casas ao pátio inscrevem no território a organização social e corporal do grupo. Corpo, espaço e socialidade formam um continuum onde as fronteiras entre pessoa e ambiente são permeáveis e relacionais. (Panet, 2010, p. 156-157)

Esta perspectiva tem implicações diretas para a compreensão das manifestações corporais na Educação Física Escolar, evidenciando a inadequação de abordagens que tratam o corpo como entidade isolada e o espaço como mero cenário neutro para o movimento. Grandó (2011), em estudos sobre os jogos dos povos indígenas, desenvolveu uma crítica à sua redução às categorias da Educação Física ocidental e demonstrou que as manifestações corporais estão relacionadas à

cosmologia que orienta o *modus vivendi* das sociedades indígenas, e que atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido.

Hamel *et al.* (2004) contribuíram através da análise de experiências de educação bilíngue intercultural na América Latina, demonstrando que a efetivação de propostas verdadeiramente interculturais demandou transformações estruturais profundas nos modelos educativos, não se limitando à mera inclusão de conteúdos indígenas. Os autores destacaram que nas cosmovisões indígenas, em geral, as formas e os conteúdos formam um todo indissociável, enquanto na tradição ocidental esta separação é estruturante do pensamento pedagógico.

Ribeiro e Ribeiro (2023) identificaram lacunas significativas entre as proposições teóricas e as práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas indígenas, particularmente no que se referiu à incorporação das manifestações corporais tradicionais nos currículos formais. O campo de estudos evidenciou, portanto, tensões entre abordagens que reproduziram relações coloniais de pesquisa e perspectivas que buscaram construir metodologias verdadeiramente colaborativas e descolonizadoras. Esta dissertação inscreveu-se neste campo em construção, buscando contribuir para a análise crítica dos documentos normativos através de ferramentas conceituais decoloniais.

2.4 Perspectiva Decolonial e Interculturalidade Crítica aplicadas à análise de documentos normativos

Esta seção estabeleceu o arcabouço conceitual decolonial e intercultural que fundamentou a análise dos documentos normativos. Mais do que apresentar um panorama teórico abstrato, explicitaram-se aqui as ferramentas analíticas específicas que permitiram interrogar como a *colonialidade do poder*, a *colonialidade do saber* e a *colonialidade do ser* operaram nos textos oficiais que regulamentaram a Educação Escolar Indígena e, particularmente, a Educação Física no contexto estudado.

O conceito de *colonialidade do poder*, desenvolvido por Quijano (2005), constituiu ferramenta analítica fundamental para compreender como relações de dominação estabelecidas durante o colonialismo se perpetuaram através de estruturas contemporâneas que hierarquizaram povos, culturas e conhecimentos. Aplicado à análise de documentos normativos educacionais, este conceito permitiu identificar como os textos oficiais operaram como dispositivos de manutenção de

hierarquias coloniais, mesmo quando proclamaram princípios de respeito à diversidade e autonomia cultural. Para Quijano (2005, p. 227-278),

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial-moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. [...] Como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob a sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.

Este controle sobre a produção do conhecimento manifestou-se, nos documentos normativos educacionais analisados, não apenas através do que foi explicitamente excluído, mas fundamentalmente através das formas de inclusão subordinada que operaram como dispositivos de manutenção da colonialidade.

Quando o DCTMA reconheceu a existência dos povos Canela sem, contudo, problematizar as epistemologias corporais que fundamentaram suas práticas tradicionais, operou-se precisamente aquilo que Quijano denominou controle da subjetividade e do conhecimento. A própria noção de "corpo" que organizou o componente curricular de Educação Física atuou como instrumento de classificação que naturalizou a superioridade das práticas corporais ocidentais (esportivizadas, individualizadas, competitivas) sobre as manifestações corporais indígenas (relacionais, coletivas, cosmologicamente situadas).

A *colonialidade do saber* referiu-se aos mecanismos epistêmicos através dos quais conhecimentos eurocentrados se impuseram como universalmente válidos, deslegitimando simultaneamente outras formas de conhecimento. Como argumentou Mignolo (2008), a "matriz racial de poder" constitui um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas, religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados. Na análise de documentos sobre Educação Física e manifestações corporais indígenas, este mecanismo se identificou através de operações textuais específicas: a utilização de taxonomias ocidentais, esporte, jogo, dança, ginástica, luta, para classificar manifestações corporais indígenas, impondo-lhes categorias que não contemplaram suas especificidades ontológicas; a distinção hierarquizante entre "conhecimentos científicos" e "saberes tradicionais"; e a fragmentação de conhecimentos holísticos em disciplinas separadas, desarticulando sistemas integrados de transmissão de saberes.

A *colonialidade do ser*, desenvolvida por Maldonado-Torres (2007), constitui a dimensão que esta dissertação buscou aprofundar em relação ao texto da

qualificação. Enquanto a colonialidade do poder e a colonialidade do saber afetam as estruturas políticas e os sistemas de conhecimento, a colonialidade do ser incide sobre as subjetividades e identidades dos povos colonizados, sobre quem eles são e podem ser. Walsh (2008, p. 183) explicou que esta perspectiva levou ao posicionamento do eurocentrismo "como a perspectiva única do conhecimento, a que descarta a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas", manifestando-se na ausência de reconhecimento das múltiplas formas de ser pessoa que caracterizaram diferentes culturas indígenas.

No contexto escolar Canela, a colonialidade do ser operou de forma concreta e devastadora, pois jovens indígenas submetidos à Provinha Brasil em português, enquanto cursavam disciplina de língua materna na aldeia, experimentando, assim, uma violência epistêmica que não afetou apenas seu desempenho acadêmico, mas sua própria constituição como sujeitos.

Como argumentou Maldonado-Torres (2007), a experiência colonial produz sujeitos que internalizam sua própria inferiorização e que, progressivamente, deixam de reconhecer seus próprios saberes como legítimos. O jovem Canela que percebeu que a corrida de tora só era valorizada na "Semana dos Povos Indígenas" aprendeu, implicitamente, que ser indígena é algo excepcional, folclórico, tolerado; mas não estruturante do cotidiano escolar. Esta dimensão foi central para a análise empreendida nesta dissertação, pois não basta identificar que as manifestações corporais indígenas foram marginalizadas nos documentos normativos; é preciso nomear que esta marginalização produziu sujeitos cindidos, que habitaram a escola como estranhos em seu próprio território.

A articulação entre as três dimensões da colonialidade permitiu compreender como documentos normativos educacionais operaram simultaneamente como dispositivos de controle político (*poder*), epistêmico (*saber*) e subjetivo (*ser*). Santos (2010) contribuiu com o conceito de *epistemicídio* (a destruição sistemática das formas de conhecimento dos povos subalternos) para nomear o que ocorreu nas aldeias como destruição da capacidade de conhecer, de pensar, de se expressar e de agir do sujeito indígena. No contexto desta pesquisa, o epistemicídio não se manifestou como destruição física, mas como violência epistemológica que permeou os documentos normativos e os modelos curriculares: o saber tradicional foi aceito apenas como peça de museu ou conteúdo auxiliar, destituído do estatuto de conhecimento.

2.4.1 Interculturalidade funcional e interculturalidade crítica: tipologia analítica

Walsh (2009, 2013) estabeleceu distinção fundamental entre *interculturalidade funcional* e *interculturalidade crítica* que constituiu ferramenta analítica crucial para a análise dos documentos normativos. Esta distinção permitiu avaliar se os textos oficiais operaram no registro do reconhecimento retórico da diversidade sem transformação de estruturas de poder, a interculturalidade funcional, ou se propuseram transformações estruturais nas relações entre diferentes epistemologias e culturas, a interculturalidade crítica.

A interculturalidade funcional caracterizou-se por reconhecer e até celebrar a diversidade cultural, mas sem questionar as estruturas econômicas, políticas e epistêmicas que produziram desigualdades. Walsh (2009) argumentou que esta modalidade foi funcional aos interesses do capitalismo multicultural contemporâneo, que incorporou a diferença cultural como mercadoria ou como mecanismo de governança sem alterar relações fundamentais de poder. Na análise documental realizada, esta dimensão se identificou através de características textuais específicas: formulações que proclamaram respeito à diversidade cultural, mas prescreveram conteúdos, metodologias e sistemas avaliativos universalizantes; a incorporação de conhecimentos indígenas como "enriquecimento" a currículos estruturados segundo lógicas ocidentais, sem questionar estas lógicas; e discursos que folclorizaram culturas indígenas, apresentando-as como manifestações do passado a serem preservadas, não como epistemologias vivas capazes de estruturar processos educativos contemporâneos.

A interculturalidade crítica, por sua vez, caracterizou-se por questionar e buscar transformar as estruturas que produziram desigualdades culturais, raciais e epistêmicas. Como propôs Walsh (2013, p. 14),

A interculturalidade crítica não é uma filosofia, um conceito teórico ou um sinônimo de "multiculturalismo" ou "pluriculturalidade". É uma ferramenta pedagógica, política e descolonial de intervenção. [...] É um projeto de existência, de vida, que atravessa as esferas do ser, do saber, do poder e da natureza. Ela aponta para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e para a construção de condições de estar, ser, conhecer, aprender, sentir e viver distintas.

A partir desta perspectiva, a interculturalidade crítica se estabeleceu como a lente central para a análise documental desta pesquisa. O desafio não esteve em verificar se os documentos analisados reconheceram a cultura corporal indígena, o que era esperado e previsto em lei, mas em examinar se eles propuseram a transformação estrutural das relações de saber dentro do contexto escolar. A investigação se aprofundou para além da mera descrição de conteúdos, buscando evidências de que a matriz cosmológica Canela foi capaz de descolonizar a própria forma da escola, sua estrutura de gestão, seu tempo-espço, seus critérios avaliativos.

2.4.2 Inclusão subalternizante e folclorização: mecanismos de marginalização textual

Walsh (2013) desenvolveu o conceito de "inclusão subalternizante" para caracterizar processos pelos quais conhecimentos não-hegemônicos foram formalmente reconhecidos, mas mantidos em posições subordinadas dentro das estruturas de conhecimento dominantes. Este conceito foi particularmente relevante para analisar como os documentos normativos educacionais incorporaram manifestações corporais indígenas mantendo intacta a hegemonia de concepções ocidentais de corpo e movimento.

Este mecanismo operou através de procedimentos textuais identificáveis: a incorporação das manifestações corporais indígenas como "exemplos" de diversidade dentro de unidades temáticas estruturadas segundo categorias ocidentais, tais como "danças do Brasil" ou "jogos tradicionais"; a rejeição de conhecimentos indígenas à "parte diversificada" do currículo, implicitamente classificando-os como particulares e secundários frente aos conhecimentos "essenciais"; a prescrição de que as manifestações corporais indígenas fossem trabalhadas em momentos extraordinários, como festas e datas comemorativas, não como estruturantes do processo educativo; e a manutenção de sistemas avaliativos baseados em métricas ocidentais mesmo quando se reconheceu a necessidade de "respeitar especificidades culturais" (Neira, 2011).

A folclorização constituiu mecanismo complementar de marginalização que se manifestou na fixação de práticas culturais dinâmicas em imagens estáticas do

passado. Como argumentou Munduruku (2019), a folclorização das culturas indígenas é particularmente perniciosa porque se manifestou no aparente reconhecimento e valorização, ocultando processos de deslegitimação epistêmica.

Na análise documental, este fenômeno foi identificado na linguagem referente às manifestações corporais indígenas, como "tradições" a serem preservadas, não como conhecimentos vivos em transformação; na representação de culturas indígenas como homogêneas e estáticas, desconsiderando diversidades internas e transformações históricas; e no tratamento das manifestações corporais como práticas exóticas, desprovidas de fundamentação epistêmica sofisticada (Neira; Ferrari, 2022).

A análise decolonial dos documentos normativos não se limitou ao exame do que os textos explicitamente enunciaram, mas investigou seus silêncios, omissões e contradições. Como argumentou Apple (2006), documentos curriculares são territórios de disputa onde diferentes projetos políticos e epistêmicos se confrontam, e frequentemente as tensões mais significativas manifestaram-se não no que foi dito, mas no que permaneceu não dito.

Os silêncios documentais identificados foram de diferentes tipos: silêncios estruturais, referentes à ausência completa de certos temas; silêncios operacionais, manifestos na ausência de orientações sobre como implementar princípios declarados; silêncios epistêmicos, referentes à não problematização de categorias conceituais ocidentais; e silêncios políticos, relacionados à não explicitação das relações de poder que atravessaram as políticas educacionais (Pereira, 2012).

A perspectiva decolonial não se limitou, contudo, à denúncia de colonialidades. Walsh (2013) argumentou que as pedagogias decoloniais não aguardam transformações estruturais promovidas "de cima para baixo", mas emergem das práticas concretas de educadores que, no cotidiano, constroem alternativas às lógicas coloniais. A identificação de potencialidades decoloniais nos documentos, formulações que abriam espaços para práticas transformadoras, contradições apropriáveis estrategicamente por educadores e comunidades indígenas, constituiu, portanto, dimensão propositiva fundamental desta pesquisa.

Em síntese, o arcabouço teórico estabelecido nesta seção forneceu as ferramentas conceituais para a análise empreendida nos capítulos seguintes. A articulação entre os quatro campos epistêmicos abordados, tensões entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena; ontologias corporais em disputa; revisão

crítica da literatura sobre manifestações corporais indígenas; e perspectiva decolonial e intercultural aplicada à análise documental, permitiu compreender que as políticas educacionais não constituíram meros textos técnicos, mas territórios de disputa onde se confrontaram projetos civilizatórios distintos e onde se reproduziram ou questionaram relações coloniais de poder.

Esta tríade analítica, colonialidade do poder, do saber e do ser, orientou a leitura crítica de cada documento normativo, identificando tanto os mecanismos de marginalização das manifestações corporais Canela Memortumré quanto as fissuras e possibilidades que os próprios textos abriram para práticas pedagógicas decoloniais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados na investigação, abordando o tipo de estudo e a abordagem, a constituição do corpus documental e os procedimentos de análise. Em seguida, o estudo volta-se para a contextualização do campo de pesquisa, por meio da síntese etnográfica do povo Canela Memortumré e da caracterização do Centro de Educação Escolar Indígena Raimundo Roberto Kapêrtyc, a partir dos documentos públicos investigados, especialmente o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2024.

3.1 Tipo de estudo e abordagem

Para Lakatos (1991), a pesquisa é um procedimento de investigação formal, com método de pensamento reflexivo claro, que requer tratamento científico e constitui o caminho para conhecer a realidade e as verdades parciais acerca do objeto de estudo. Minayo (2008, p. 22) complementa que "a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador".

Dadas as características deste estudo, a investigação adotou a Pesquisa Documental com abordagem qualitativa.

3.1.1 Pesquisa Documental

A Pesquisa Documental propõe-se a produzir conhecimentos novos e criar formas de compreender os fenômenos investigados. Ela consistiu em um amplo exame de materiais que podiam ser reexaminados, buscando outras interpretações ou informações complementares. Flick (2009) ressaltou que o pesquisador deve entender os documentos como "meios de comunicação", sendo essencial considerar quem os produziu, sua finalidade e o contexto para decifrar o processo em estudo. Conforme Cellard (2008, p. 295), o documento escrito

constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece

como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

A opção pela pesquisa documental justificou-se pela natureza do objeto investigado: os documentos normativos que regulamentam a Educação Escolar Indígena e o PPP da Escola Raimundo Roberto Kapêtyc constituíram, ao mesmo tempo, o campo empírico e o objeto de análise desta pesquisa. Não se tratou de documentos auxiliares à pesquisa, mas de documentos como problema, conforme a perspectiva metodológica adotada.

3.1.2 Abordagem qualitativa

A abordagem qualitativa buscou compreensão aprofundada dos fenômenos estudados, explorando a complexidade e riqueza dos contextos sociais, culturais e individuais. Para Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa "responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes". A abordagem qualitativa esteve, portanto, preocupada em investigar os aspectos subjetivos dos fenômenos sociais e do comportamento humano, buscando o significado dos dados dentro do seu contexto (Triviños, 1987).

A articulação entre pesquisa documental e perspectiva decolonial revelou-se metodologicamente produtiva: os documentos normativos não foram tratados como fontes neutras de informação, mas como territórios de disputa epistêmica onde se confrontaram projetos civilizatórios distintos. Esta orientação exigiu uma postura analítica que, como propõe Apple (2006), interrogasse não apenas o que os textos dizem, mas o que silenciam, o que pressupõem e quais relações de poder reproduzem.

3.2 Corpus documental

O *corpus* documental analisado neste estudo foi composto por dez documentos normativos e um documento pedagógico central, o Projeto Político-Pedagógico (PPP/2024) do CEEI Raimundo Roberto Kapêtyc Canela. A seleção considerou a

abrangência normativa (do federal ao escolar), a incidência direta sobre a organização curricular da Educação Escolar Indígena e, especificamente, sobre a Educação Física e as manifestações corporais indígenas.

A inclusão do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) no corpus, não prevista no texto de qualificação, respondeu à necessidade identificada no processo de análise e recomendada pela banca examinadora: é o DCTMA que operacionaliza (ou deveria operacionalizar) as políticas de EEI no estado do Maranhão e que, conforme se demonstrou, reproduz equívocos conceituais e terminológicos que incidem diretamente sobre a escola Canela. Sua presença no corpus tornou-se, portanto, indispensável para a completude analítica.

O Quadro 1, a seguir, apresenta o corpus documental com os respectivos âmbitos, relevâncias e focos analíticos adotados nesta pesquisa.

Quadro 1 — *Corpus* documental da pesquisa: documentos, âmbito, período e foco analítico

| Documento | Âmbito / Ano | Relevância para a pesquisa | Foco analítico |
|---|---------------------|--|--------------------------------------|
| Constituição Federal | Nacional / 1988 | Base jurídica dos direitos indígenas à educação diferenciada (arts. 210 §2º e 231) | Colonialidade do poder |
| LDBEN — Lei n.º 9.394/1996 | Nacional / 1996 | Regulamentação da EEI bilíngue e intercultural (arts. 78-79) | Colonialidade do saber |
| RCNEI | Nacional / 1998 | Primeiro documento oficial a orientar currículos indígenas; trata de EF e práticas corporais | Interculturalidade funcional/crítica |
| Resolução CNE/CEB n.º 5/2012 | Nacional / 2012 | Define DCN para EEI; estabelece "pedagogias próprias" e "projetos societários" | Colonialidade do poder |
| BNCC | Nacional / 2017 | Prescreve "aprendizagens essenciais" e taxonomia de EF; tensiona com especificidade indígena | Inclusão subalternizante |
| Política Nacional dos TEE — Dec. n.º 6.861/2009 | Nacional / 2009 | Organiza EEI por territórios; inclui TEE Timbira (Canela) | Colonialidade do poder |
| ASIE — Portaria n.º 1.061/2013 | Nacional / 2013 | Formação de professores indígenas; valorização de saberes tradicionais | Colonialidade do saber |
| DCTMA | Estadual / 2019 | Documento curricular do Maranhão; utiliza "índio"; invisibiliza práticas corporais | Epistemicídio / folclorização |

| Documento | Âmbito / Ano | Relevância para a pesquisa | Foco analítico |
|--|-----------------|---|--------------------------------|
| | | Canela na EF | |
| RECEIMA | Estadual / 2021 | Referencial estadual para EEI; orienta práticas Timbira; mais avançado que o DCTMA | Interculturalidade crítica |
| PPP do CEEI Raimundo Roberto Kapêrtyc (2024) | Escolar / 2024 | Documento central; expressa as tensões entre voz indígena e reprodução do modelo hegemônico | Análise central / triangulação |

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

O PPP constitui o documento mais densamente analisado nesta pesquisa, por duas razões complementares. Primeira: é o único documento do corpus que emerge da própria comunidade Canela Memortumré, ainda que atravessado por contradições entre a voz indígena e a reprodução de modelos hegemônicos. Segunda: é o documento que permite contrastar, empiricamente, o que os marcos normativos nacionais e estaduais prescrevem com o que a escola efetivamente organizou em seu currículo — revelando, nessa distância, as relações de saber e as tensões epistêmicas que esta pesquisa buscou mapear.

3.3 Procedimentos de análise documental

A análise documental, por sua natureza interpretativa, exigiu rigor metodológico que transcendeu a mera descrição do conteúdo. Recorreu-se à metodologia da Análise de Conteúdo (AC). Para Bardin (2016, p. 42), o termo AC designa "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens".

O procedimento de análise organizou-se em três fases articuladas, conforme propõe Bardin (2016). A primeira, denominada pré-exploração do *corpus*, consistiu em leituras flutuantes dos documentos para apreensão das impressões gerais e identificação dos primeiros eixos temáticos. A segunda fase, de seleção das unidades de análise, orientou-se pelas questões de pesquisa, identificando nos textos as passagens referentes às práticas corporais, à cultura corporal, à interculturalidade e à

Educação Física. A terceira fase, de categorização e subcategorização, classificou e reagrupou os elementos identificados segundo as categorias analíticas derivadas do referencial teórico decolonial.

A partir da categorização, procedeu-se à inferência controlada, embasada teoricamente nas perspectivas de Walsh (2009, 2013), Quijano (2005), Mignolo (2008) e Maldonado-Torres (2007). As categorias analíticas operacionalizadas na análise estão sintetizadas no Quadro 2.

Quadro 2 — Categorias analíticas decoloniais: definição, descritores e perguntas orientadoras

| Categoria analítica | Descritores / indicadores | Perguntas orientadoras |
|------------------------------|--|---|
| Interculturalidade funcional | Reconhecimento retórico da diversidade; manutenção de estruturas hegemônicas; folclorização | O documento proclama diversidade sem transformar estruturas? As práticas Canela aparecem como "conteúdo" ou como "epistemologia"? |
| Interculturalidade crítica | Transformação estrutural; protagonismo indígena real; reconhecimento de cosmologias como fundamento | O documento questiona categorias ocidentais? Propõe gestão e avaliação em outros parâmetros? |
| Colonialidade do saber | Hierarquização entre "conhecimento científico" e "saber tradicional"; taxonomias ocidentais impostas | Como as práticas corporais Canela são classificadas? Há subordinação epistêmica? |
| Colonialidade do ser | Impacto subjetivo; folclorização da identidade; sujeito indígena em posição subalterna | O documento reforça ou questiona a subalternidade identitária do estudante Canela? |
| Silêncios e omissões | Ausência de orientações sobre corrida de tora, danças rituais, cosmologia corporal | O que não está dito? Quais práticas Canela são invisibilizadas? |
| Potencialidades decoloniais | Fissuras; aberturas para práticas transformadoras; princípios apropriáveis | Onde o documento abre brechas para práticas interculturais críticas? |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Walsh (2009, 2013), Quijano (2005) e Maldonado-Torres (2007).

A triangulação metodológica foi realizada em dois movimentos. No primeiro, os documentos normativos nacionais e estaduais foram analisados em relação uns aos outros, identificando convergências, contradições e hierarquizações. No segundo, esses documentos foram contrapostos ao PPP/2024, o documento que mais diretamente orienta a prática pedagógica da escola Canela, e à literatura etnográfica sobre as manifestações corporais Canela Memortumré (Crocker, 2004; Panet, 2010).

Esta triangulação permitiu identificar, com precisão, os pontos de tensão entre o que os documentos prescrevem e o que a cosmologia Canela demanda, bem como as fissuras onde práticas decoloniais já se insinuaram.

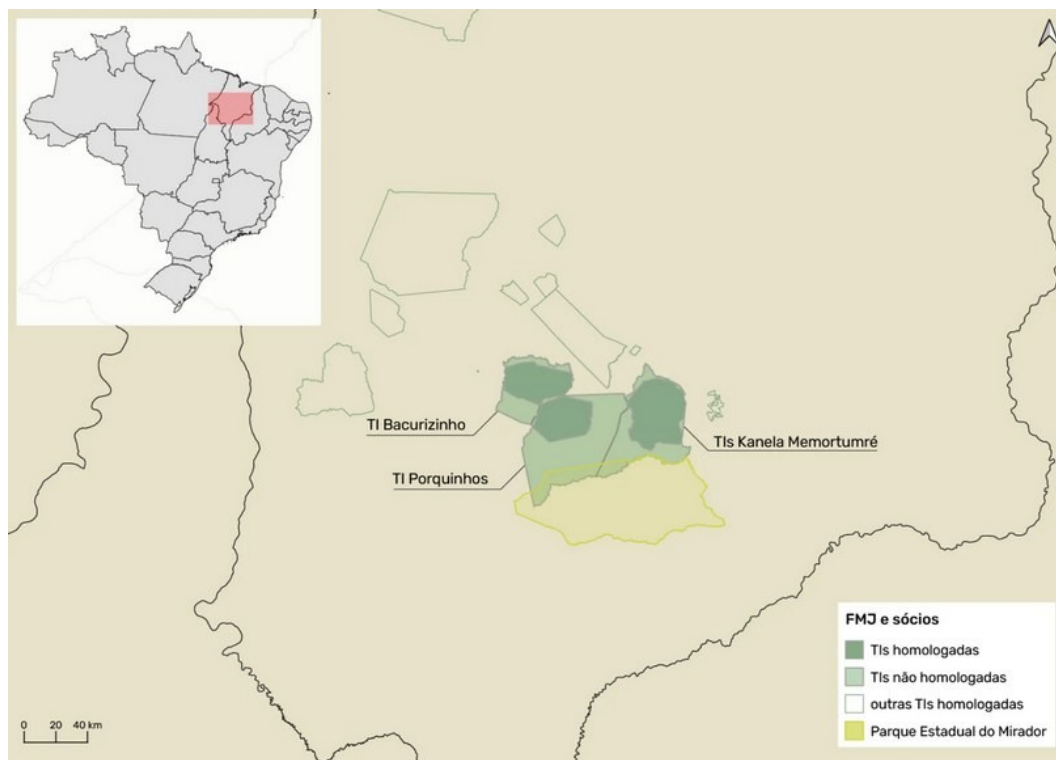
Cellard (2012) propôs que a análise documental contemple o exame do *contexto social global* de produção do documento e o *conhecimento das posições sociais* dos produtores. Neste estudo, este princípio orientou a leitura diferenciada entre documentos produzidos pelo Estado (Constituição, LDB, BNCC, DCTMA), que expressaram relações de poder externas à comunidade, e documentos produzidos com participação indígena (RCNEI, RECEIMA, PPP), que evidenciaram negociações mais complexas entre lógicas epistêmicas distintas.

3.4 O povo Canela Memortumré: síntese etnográfica a partir da literatura

O povo Canela Memortumré pertence ao conjunto de etnias Timbira, grupo linguístico do tronco *Macro-Jê*, que habitou e habita a região de transição entre o cerrado e a pré-Amazônia maranhense. Juntamente com os Canela Apãnjekra, constituem os dois subgrupos dos Ramkokamekrá, ou simplesmente "Canela", designação que deriva de um acidente geográfico próximo ao território histórico do grupo (Crocker, 2004).

A principal residência do povo Canela Memortumré é a Aldeia Escalvado, também chamada de Aldeia do Ponto, de *Crôrehkre* em língua Canela, localizada na Terra Indígena Canela, em área de 100 mil hectares que hoje se situa no município de Fernando Falcão-MA, a aproximadamente 28 km da sede municipal. A aldeia abriga atualmente 3.083 pessoas (PPP/2024, p. 10), configurando-se como uma das maiores aldeias Timbira do Maranhão. A Figura 6, a seguir, apresenta a localização geográfica das Terras Indígenas Kanela e Porquinhos dos Canela-Apãnjekra, no município de Fernando Falcão-MA, permitindo visualizar a contiguidade territorial entre os dois grupos Canela e a configuração espacial do território histórico desse povo..

Figura 6 — Localização geográfica das Terras Indígenas Kanela e Porquinhos dos Canela-Apãnjekra, Fernando Falcão-MA



Fonte: Miotto (2024). Disponível em: anaind.org.br. Acesso em: 23 abr. 2026.

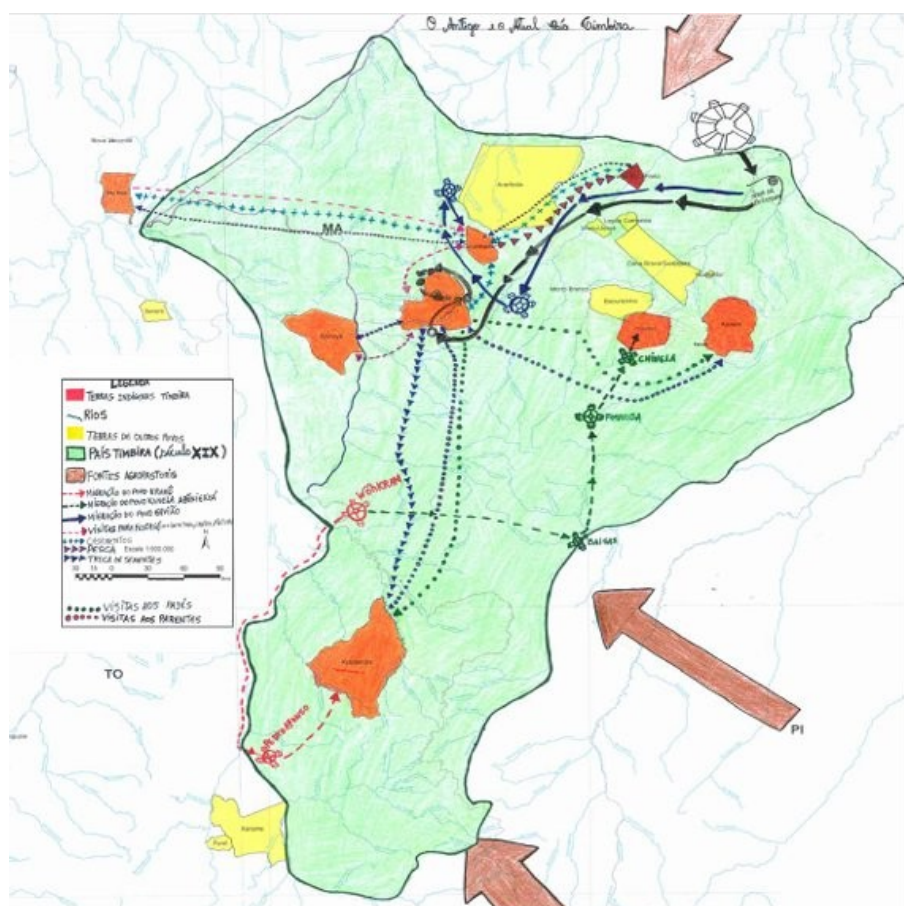
A Figura 6 evidencia a contiguidade entre as Terras Indígenas Kanela e Porquinhos dos Canela-Apãnjekra, ambas localizadas no município de Fernando Falcão-MA. Essa proximidade territorial é, ao mesmo tempo, expressão histórica do parentesco entre os dois subgrupos Ramkokamekrá e condição estrutural para a manutenção das relações cerimoniais, dos casamentos rituais e do intercâmbio de práticas corporais entre as comunidades. Localizar geograficamente o povo investigado é, portanto, passo necessário para compreender a especificidade dos saberes e dos corpos que esta pesquisa procurou nomear.

Para situar o povo Canela Memortumré no contexto mais amplo dos povos Timbira, a Figura 7, a seguir, reúne uma composição cartográfica integrada por cinco mapas (Figuras 7-A a 7-E), elaborada pela Associação Wyty-Catê e pelo Centro de Trabalho Indigenista. A Figura 7-A apresenta o mapa político do território Timbira em perspectiva histórica, indicando os fluxos migratórios e as rotas tradicionais; a Figura 7-B mostra a vegetação de cerrado nas Terras Indígenas do Brasil, evidenciando o bioma compartilhado por esses povos; e as Figuras 7-C, 7-D e 7-E representam mapas mentais elaborados pelas próprias comunidades Kanela (Canela Memortumré), Krikati e Governador (Gavião Pykobjê), sobre o uso dos recursos

naturais em seus territórios. O conjunto evidencia tanto a unidade linguístico-cultural Timbira quanto a especificidade territorial e cosmológica de cada povo, fundamento que esta dissertação procura preservar ao tratar das manifestações corporais Canela Memortumré.

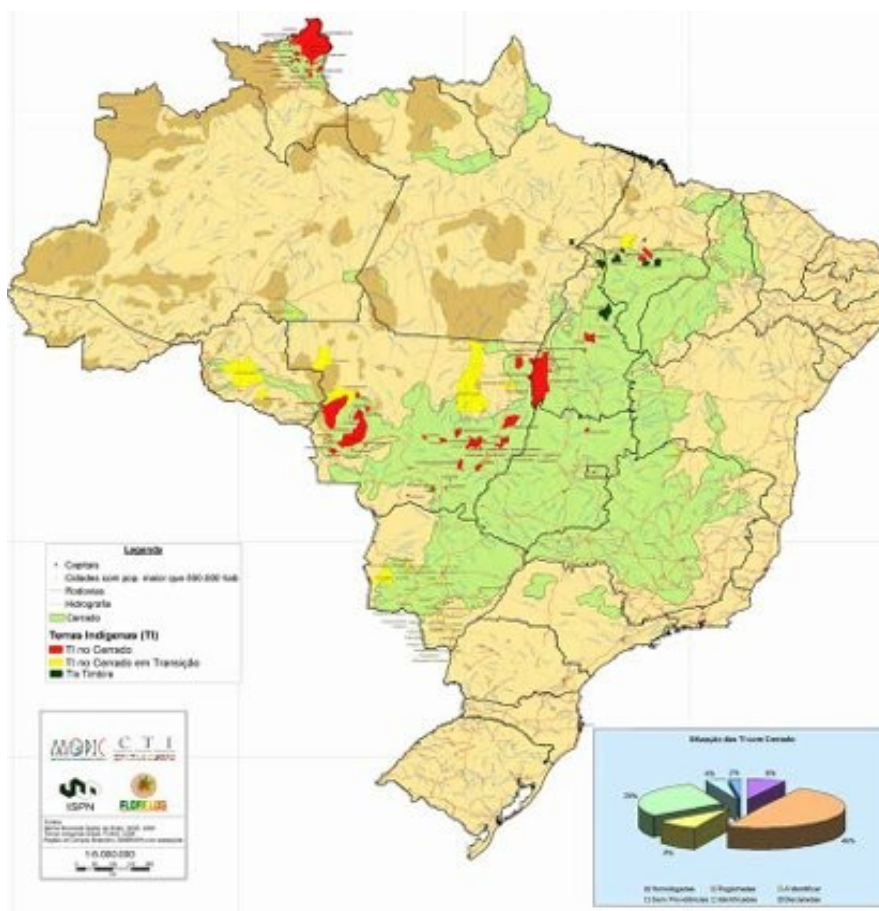
Figura 7 — Território Etnoeducacional Timbira — composição cartográfica (Figuras 7-A a 7-E) das Terras Indígenas dos povos Timbira no Maranhão e no Tocantins, Brasil

Figura 7-A — Mapa Político do País Timbira: territórios atual e antigo, fluxos migratórios e rotas históricas



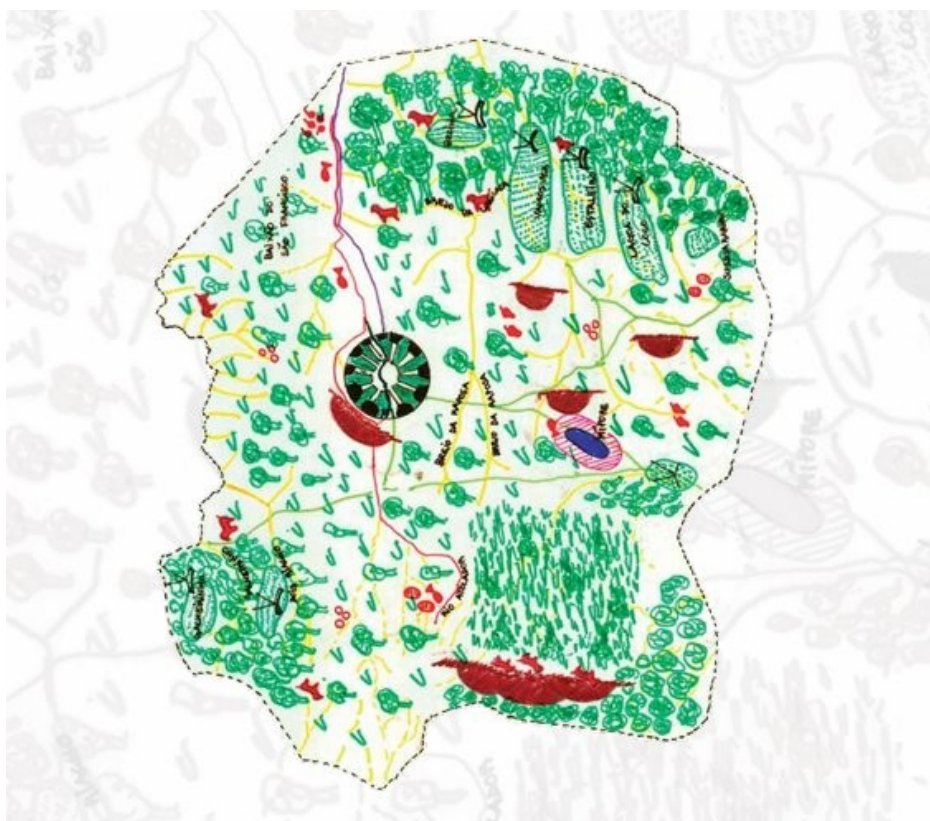
Fonte: Associação Wyty-Catê dos Povos Timbira do Maranhão e Tocantins; Centro de Trabalho Indigenista (2012, p. 26-27).

Figura 7-B — Mapa da Vegetação de Cerrado nas Terras Indígenas do Brasil



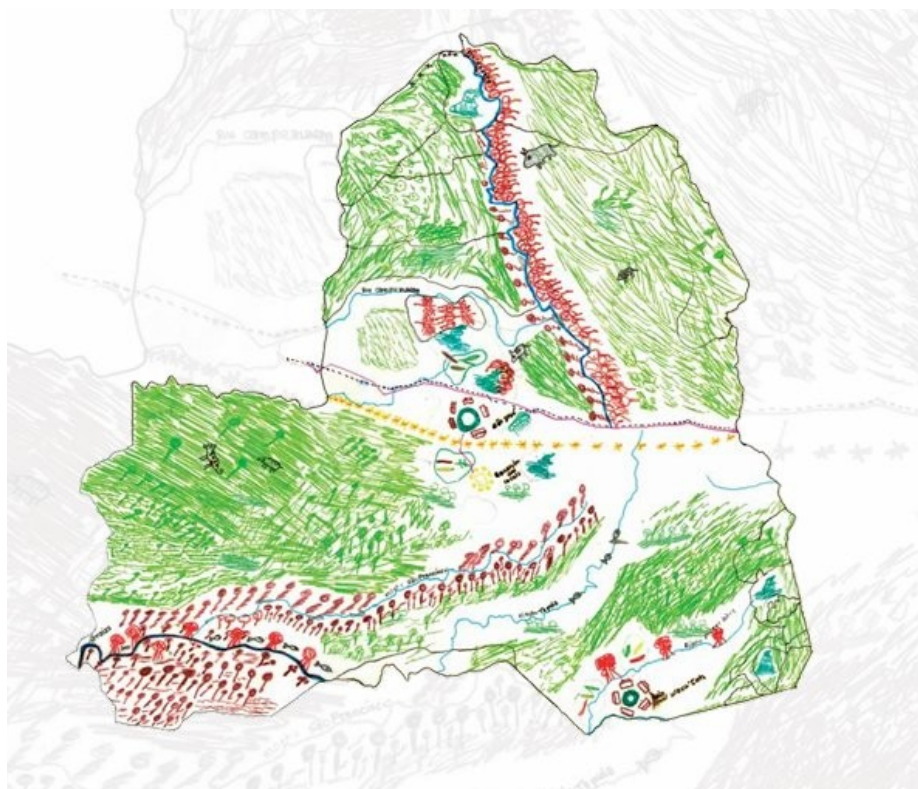
Fonte: Associação Wyty-Catê dos Povos Timbira do Maranhão e Tocantins; Centro de Trabalho Indigenista (2012, p. 12-13).

Figura 7-C — Mapa mental de uso dos recursos naturais da Terra Indígena Kanela (Canela Memortumré)



Fonte: Associação Wyty-Catê dos Povos Timbira do Maranhão e Tocantins; Centro de Trabalho Indigenista (2012, p. 21).

Figura 7-D — Mapa mental de uso dos recursos naturais da Terra Indígena Krikati



Fonte: Associação Wyty-Catê dos Povos Timbira do Maranhão e Tocantins; Centro de Trabalho Indigenista (2012, p. 22).

Figura 7-E — Mapa mental de uso dos recursos naturais da Terra Indígena Governador (Gavião Pykobjê)



Fonte: Associação Wyty-Catê dos Povos Timbira do Maranhão e Tocantins; Centro de Trabalho Indigenista (2012, p. 20).

A Figura 8, a seguir, apresenta uma vista aérea da Aldeia Escalvado, evidenciando a disposição característica das aldeias Timbira: o pátio central circular (Prohkam), de terra batida, em torno do qual se distribuem radialmente as casas. Essa morfologia espacial não é mero acidente arquitetônico, mas materializa, no território, a estrutura social e cosmológica do povo Canela Memortumré, organizando a vida cerimonial, política e pedagógica em torno do espaço central onde se realizam as corridas de tora, as danças rituais e o parlamento da comunidade.

Figura 8 — Vista aérea da Aldeia Escalvado, Terra Indígena Canela, Fernando Falcão-MA



Fonte: Acervo comunitário CEEI Raimundo Roberto Kapêtyc (2023).

A organização social Canela estrutura-se em torno de metades cerimoniais que se alternam conforme as estações do ano e os ciclos rituais: os *Kyicatêjá* (grupo de cima, do lado do nascer do sol) e os *Harilhcatéjé* (grupo de baixo, do lado do poente). Essas metades organizam a vida ritual, a corrida de tora e as decisões políticas tomadas no *Prohkam*, que é o parlamento da aldeia, localizado no *kà* (pátio central). A vida cotidiana se desenvolve no tempo dos rituais, do calendário agrícola e das relações de parentesco, articulando corpo, território e cosmologia em um continuum que esta pesquisa buscou compreender através da literatura etnográfica disponível.

Crocker (1978, 2004, 2006), ao longo de mais de cinco décadas de pesquisa etnográfica junto aos Canela, documentou o sistema de festas anual que estrutura a vida comunitária. A corrida de tora (*Pukare*), realizada ao amanhecer e ao entardecer, é o coração desse sistema: não se trata de competição no sentido ocidental, mas de ritual coletivo em que as duas metades cerimoniais carregam simultaneamente suas toras, num revezamento contínuo que expressa os princípios Canela de reciprocidade e complementaridade. As danças rituais *Hohry*, executadas no pátio central em formação circular, integram corpo, voz e cosmologia em uma unidade indissociável.

Panet (2010) aprofundou a compreensão das relações entre corporalidade, organização social e territorialidade, demonstrando que o corpo Canela não se define por limites anatômicos fixos, mas por relações que se estendem pelo território e pela socialidade. O pátio circular, centro das atividades rituais e cotidianas, não é apenas cenário para as práticas corporais, mas elemento constitutivo da corporalidade

Canela. Esta síntese etnográfica, ainda que necessariamente parcial, ofereceu as coordenadas culturais fundamentais para a análise documental empreendida nos capítulos seguintes.

3.5 A Escola Raimundo Roberto Kapêtyc e o PPP/2024

3.5.1 Caracterização institucional da Escola Raimundo Roberto Kapêtyc Canela

A leitura da Figura 8 permite identificar elementos centrais da geografia ritual Canela: o pátio circular do Prohkam, o desenho radial dos caminhos que ligam casa e pátio, e a integração da aldeia à paisagem do cerrado. Esses elementos, descritos por Nimuendajú (2001) e Crocker (2004), não são pertinentes apenas à antropologia: eles são, do ponto de vista pedagógico, o cenário concreto em que as manifestações corporais Canela são aprendidas, transmitidas e legitimadas. Reconhecê-los é condição para qualquer proposta curricular que pretenda ser culturalmente responsiva à realidade desse povo.

A Escola Estadual Indígena Raimundo Roberto Kapêtyc, oficialmente denominada Centro de Educação Escolar Indígena (CEEI) Raimundo Roberto Kapêtyc Canela, está localizada na Aldeia Escalvado, Terra Indígena Canela, município de Fernando Falcão-MA. O nome da escola homenageia o cacique Raimundo Roberto Kapêtyc, liderança histórica da comunidade Canela, cuja atuação foi central na luta pela demarcação territorial e pelo direito à educação diferenciada. A instituição é mantida pela SEDUC-MA e opera sob a coordenação da URE de Barra do Corda-MA. A Figura 9, a seguir, apresenta a fachada do CEEI Raimundo Roberto Kapêtyc, edificação que abriga o trabalho pedagógico desenvolvido na Aldeia Escalvado.

Figura 9 — Fachada do CEEI Raimundo Roberto Kapêtyc Canela, Aldeia Escalvado, Fernando Falcão-MA



Fonte: Acervo do autor (2026).

A estrutura física da escola, recém-construída no centro da aldeia (Figura 9), representa um marco institucional: foi erguida após anos de reivindicações da comunidade Canela por um espaço físico adequado ao funcionamento da educação escolar indígena. A presença da placa frontal com a denominação oficial “C.E.E.I. Raimundo Roberto Kapêtyc” e a disposição arquitetônica com salas de aula, área coberta e acesso controlado por gradil, evidenciam a formalização institucional da escolarização no território Canela.

Segundo o PPP/2024 (p. 10), a escola atende atualmente cerca de 780 estudantes Canela, distribuídos entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O corpo docente é composto majoritariamente por professores indígenas da própria comunidade, atualmente 34 docentes, complementado por alguns professores não indígenas em disciplinas específicas. A direção da escola é exercida por lideranças Canela, reforçando o princípio do protagonismo indígena na gestão escolar previsto pela Resolução CNE/CEB n.º 5/2012.

3.5.2 O PPP/2024: centralidade analítica na pesquisa

O Projeto Político-Pedagógico do CEEI Raimundo Roberto Kapêrtyc, publicado em sua versão atualizada em 2024, constitui o documento mais diretamente analisado nesta pesquisa. Sua centralidade decorre de três fatores. Primeiro, é o único documento do corpus elaborado no interior da própria comunidade Canela Memortumré, o que o distingue radicalmente dos demais documentos normativos, produzidos em instâncias externas à aldeia. Segundo, é o documento que efetivamente orienta a prática pedagógica cotidiana da escola, traduzindo (ou não) os princípios normativos em decisões curriculares concretas. Terceiro, é o documento onde se pode identificar, de forma empírica, as tensões entre a voz indígena e a reprodução de modelos hegemônicos, objeto central desta investigação.

3.5.3 O processo de elaboração do PPP: uma prática decolonial em si

Um dos aspectos mais reveladores do PPP/2024 não é o seu conteúdo, mas o seu *processo de construção*. O documento registra que a elaboração da proposta pedagógica envolveu uma

[...] grande reunião em Crôrehkre, a aldeia Escalvado, com a participação de dois grupos: Kyicatêjá, o grupo de cima — do lado que o sol nasce — e Harilhcatêjé, o grupo de baixo — do lado que o sol se põe (PPP/2024, p. 5).

O debate ocorreu no pátio do Prohkam, o espaço central da aldeia, onde as decisões comunitárias são tomadas pela manhã e à tarde, descrito pelo próprio documento como "*verdadeiro parlamento*".

Esta descrição é analiticamente fundamental. O *Prohkam* não é uma sala de reuniões administrativa: é o espaço ritual e político central da organização social Canela. Realizar ali a construção do PPP significa, em alguma medida, que a escola foi convidada a submeter-se à lógica da aldeia, e não o contrário. A participação dos dois grupos cerimoniais, que correspondem às metades que organizam as corridas de tora, indica que a estrutura social Canela foi acionada como marco organizativo do processo. Este é um gesto de interculturalidade crítica: a comunidade não apenas "consultada", mas protagonista da construção do documento que orienta sua escola.

A apresentação do PPP, redigida em primeira pessoa do plural pelos representantes da comunidade, é também reveladora. Afirma que a escola deve trabalhar "na perspectiva da garantia da qualidade do ensino ministrado" e que a comunidade quer "da escola que visem ampla tecnologia que existe na sociedade não indígena, da ciência, da língua portuguesa, de geografia, das leis, dos direitos" ao mesmo tempo em que precisa "proteger as crianças", "preservar as festividades tradicionais" e manter "o convívio das nossas línguas, nossos costumes, nossas crenças, cantos, valores tradicionais" (PPP/2024, p. 5).

Esta tensão constitutiva, entre a demanda pelo conhecimento da sociedade envolvente e a afirmação dos saberes próprios, é precisamente a tensão que os documentos normativos analisados no Capítulo 4 precisam responder, mas frequentemente não o fazem adequadamente.

3.5.4 Concepções centrais do PPP e a cultura corporal Canela

O PPP/2024 estabelece como missão do CEEI

[...] formar cidadãos livres, participativos e atuantes na comunidade, contribuindo para o bem estar da coletividade [...] empenhados na manutenção e transmissão dos valores culturais e sociais de seu povo (PPP/2024, p. 7).

Esta formulação articula dois projetos que coexistem com tensão no documento: o projeto de integração à cidadania brasileira e o projeto de preservação da identidade étnica.

Entre os objetivos específicos que a escola se propõe a alcançar, destacam-se, para os fins desta pesquisa, os seguintes, transcritos na íntegra, preservando a voz da comunidade: "Faz resgate das nossas tradições, ensinando jovens os cantos, contos e artesanatos. Fortalece espírito de nossos jovens guerreiros e de identidade étnica. Faz projetos de interculturalidade" (PPP/2024, p. 9).

Estes objetivos são notáveis por três razões. Primeira: utilizam o modo imperativo "faz" como expressão de compromisso, não de expectativa. Segunda: nomeiam explicitamente os "jovens guerreiros" como sujeitos da formação, uma categoria que não existe na Educação Física escolar convencional, mas que é central na cosmologia Canela. Terceira: propõem "projetos de interculturalidade" como

objetivo, o que indica consciência da comunidade sobre a necessidade de uma escola que dialogue com, e não apenas reproduza, a lógica externa.

A análise do PPP, contudo, revelou uma contradição central e analiticamente produtiva: enquanto a apresentação e os objetivos expressam a voz da comunidade Canela com notável autenticidade, as seções curriculares, especialmente a de Educação Física, reproduzem quase integralmente o texto do DCTMA, sem qualquer referência às manifestações corporais específicas do povo Canela Memortumré. A corrida de tora, as danças rituais, os jogos de pátio, a cosmologia corporal que estrutura a vida social da aldeia, nada disso aparece na descrição do que a Educação Física deve ensinar na Escola Raimundo Roberto Kapêtyc.

Esta contradição não é acidental: ela é estrutural. Ela evidencia o que Walsh (2013) chamou de *inclusão subalternizante*, a voz indígena é acolhida na apresentação e nos objetivos gerais, mas o currículo efetivo é organizado segundo as categorias hegemônicas. É como se houvesse dois documentos sobrepostos: o documento da comunidade (apresentação, objetivos, Língua Indígena, Arte e Cultura Indígena, Direito Indígena) e o documento do Estado (EF, Matemática, Ciências, fundamentação teórica baseada na BNCC e no DCTMA). A análise das tensões entre essas duas camadas documentais constitui o núcleo dos Capítulos 4 e 5.

3.5.5 Componentes curriculares diferenciados: avanços reais

Para além das contradições, o PPP/2024 apresenta avanços concretos que precisam ser reconhecidos. A matriz curricular inclui três componentes não previstos no currículo convencional:

Língua Indígena: com carga horária de 5 aulas semanais em todas as séries, reconhecendo a língua Mẽĩhõ como língua de instrução e não apenas como objeto de estudo. Este componente representa a afirmação mais contundente da especificidade epistemológica da escola Canela, pois a língua não é apenas código comunicativo: é o sistema pelo qual os conhecimentos cosmológicos, as narrativas míticas e os saberes corporais são transmitidos e ressignificados.

Arte e Cultura Indígena: componente específico com conteúdos que incluem jogos Tuá, musicalidades indígenas, manifestações culturais da comunidade, valorização das línguas e da identidade, intercâmbios com outros povos e

comunidades, e o potencial criativo e imaginativo dos povos indígenas. Este é o componente onde as manifestações corporais indígenas têm maior espaço formal no currículo, ainda que de forma ainda parcial e sem a densidade cosmológica que as caracteriza.

Direito Indígena: componente que inclui conteúdos sobre luta contra o etnocídio e o genocídio brasileiro, luta pela reconquista do território tradicional, repressão cultural e religiosa, e "educação escolar: um instrumento a serviço da autonomia". A presença deste componente é analiticamente significativa: ela indica que a escola se compreende como espaço político, não apenas pedagógico, e que a formação dos jovens Canela inclui o conhecimento de sua própria história de resistência.

A existência desses três componentes diferenciados demonstra que o PPP não é apenas reprodução do modelo hegemônico: ele contém potencialidades decoloniais reais, construídas pela própria comunidade no espaço que os marcos normativos deixam em aberto. A análise aprofundada dessas potencialidades, e dos limites que as constroem, desenvolvida nos capítulos seguintes.

3.5.6 O sistema avaliativo: entre a lógica indígena e as exigências externas

A seção de avaliação do PPP/2024 apresenta a contradição mais aguda do documento. De um lado, o texto enuncia estratégias avaliativas que incluem "reuniões com a comunidade" como instrumento legítimo, abrindo espaço para critérios de validação do aprendizado que transcendem a lógica quantitativa ocidental. De outro, a mesma seção determina que

[...] o resultado do processo pedagógico é avaliado e julgado segundo os padrões de qualidade estabelecidos nas matrizes disciplinares" e que "a média mínima para que os estudantes prossigam para a série/ano seguinte é 6,0 (PPP/2024, p. 63).

Esta coexistência de critérios avaliativos radicalmente distintos, o reconhecimento comunitário e a nota 6,0, revela, com precisão cirúrgica, a tensão que Walsh (2009) identificou entre interculturalidade funcional e crítica. A escola Canela pode reunir a comunidade para avaliar o desenvolvimento dos alunos; mas ao final, o que decide aprovação ou reprovação é uma escala numérica construída segundo

parâmetros da racionalidade escolar ocidental. O jovem guerreiro que domina a corrida de tora, que conhece os rituais, que fala fluentemente a língua Mẽĩhõ, mas que tira 5,5 em Matemática, será reprovado. Esta é a colonialidade do ser operando no cotidiano escolar, silenciosamente, através de um número.

A caracterização institucional realizada nesta seção, a partir dos dados reais do PPP/2024, forneceu a base empírica necessária para a análise crítica empreendida nos capítulos seguintes. O CEEI Raimundo Roberto Kapêtyc Canela emerge desta caracterização como uma *instituição dividida contra si mesma*: construída pela luta da comunidade, habitada por professores e gestores indígenas, atravessada por uma voz comunitária autêntica e, ao mesmo tempo, organizada curricularmente, segundo lógicas que reproduzem, em grande medida, as estruturas coloniais que os marcos normativos proclamam superar. É precisamente nessa contradição que reside o problema de pesquisa desta dissertação, e é a partir dela que a análise dos Capítulos 4 e 5 se desdobrou.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS: ANÁLISE DOS MARCOS NORMATIVOS

Esta seção apresenta a análise crítica dos principais documentos normativos nacionais e estaduais que regulamentam a Educação Escolar Indígena no Brasil, com ênfase particular nas orientações, ou em sua ausência, sobre a Educação Física e as manifestações corporais indígenas. Assumindo perspectiva decolonial (Walsh, 2009, 2013; Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2007) e de interculturalidade crítica (Candau, 2008, 2012), interrogou-se como esses textos oficiais estruturaram discursos sobre corpo, movimento e conhecimento nos contextos indígenas.

Os resultados da análise são apresentados diretamente em cada seção, sem capítulo separado, conforme recomendação da banca examinadora. Esta opção metodológica decorreu de uma convicção analítica: teoria e empiria não devem ser compartimentos estanques em uma pesquisa decolonial, mas vozes em diálogo constante. Os dados do PPP/2024 do CEEI Raimundo Roberto Kapêtyc Canela foram mobilizados como contraponto empírico ao longo de toda a análise, permitindo contrastar o que os documentos prescrevem com o que a escola efetivamente organizou, e com o que a cosmologia Canela demanda.

Os sete blocos documentais analisados, marcos legais fundamentais; Resolução CNE/CEB n.º 5/2012; BNCC; Política Nacional dos TEE e ASIE; RCNEI; DCTMA; e RECEIMA, foram selecionados por constituírem marcos regulatórios que incidem diretamente sobre a organização curricular da Educação Escolar Indígena e, especificamente, sobre a Escola Raimundo Roberto Kapêtyc. Embora produzidos em contextos históricos distintos e com propósitos específicos, esses textos compartilham o desafio de mediar tensões entre universalismo e diferença, entre padronização curricular e especificidade cultural, tensão que, como se demonstrou, raramente é resolvida em favor das epistemologias indígenas.

4.1 Marcos legais da Educação Escolar Indígena no Brasil

A compreensão do cenário normativo que regula a Educação Escolar Indígena no Brasil demanda análise que transcenda a mera descrição legislativa, interrogando os dispositivos de poder que estruturaram as políticas educacionais. Como argumentou Quijano (2005), o padrão de poder colonial não foi superado com o fim do

colonialismo político, mas permanece operando através da colonialidade, uma estrutura de dominação que hierarquiza povos, culturas e conhecimentos segundo lógica eurocêntrica. Esta perspectiva orientou a leitura crítica dos marcos legais analisados nesta seção.

A **Constituição Federal de 1988** representou ruptura formal com séculos de políticas integracionistas, ao reconhecer aos povos indígenas, no artigo 231, "sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam" (Brasil, 1988). No campo educacional, o artigo 210, parágrafo 2º, assegurou às comunidades indígenas "a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". Este reconhecimento constitucional materializou o que Candau (2012) denominaria "*direito à diferença*", princípio que, ao menos no plano jurídico, superou o paradigma assimilacionista que orientou historicamente as políticas indigenistas brasileiras.

Contudo, a análise crítica desse marco legal não pode ignorar suas ambiguidades. Walsh (2009) alertou para os riscos da interculturalidade funcional, o reconhecimento retórico da diversidade que não questiona as estruturas de poder. A formulação constitucional, ao assegurar simultaneamente o respeito às especificidades culturais e o "acesso aos conhecimentos da sociedade nacional", estabeleceu uma tensão jamais plenamente resolvida nas políticas subsequentes.

No PPP/2024 da Escola Raimundo Roberto Kapêtyc Canela, essa tensão constitucional se materializou exatamente: a comunidade quer da escola "ampla tecnologia que existe na sociedade não indígena, da ciência, da língua portuguesa, de geografia, das leis, dos direitos", e simultaneamente quer "proteger as crianças" e preservar "nossas línguas, nossos costumes, nossas crenças, cantos, valores tradicionais" (PPP/2024, p. 5). A Constituição de 1988 abriu esse espaço de tensão sem oferecer os instrumentos para resolvê-lo.

A **LDB, Lei n.º 9.394/1996**, regulamentou os preceitos constitucionais em seus artigos 78 e 79, estabelecendo a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas. A formulação que prevê "acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional" (Brasil, 1996) revelou, na análise decolonial, o que Santos (2010) identificou como "*pensamento abissal*": a expressão "*conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional*" subentendeu que os conhecimentos indígenas não se enquadravam nessas categorias, devendo ser "recuperados", "reafirmados" e "valorizados", mas não reconhecidos como ciência

ou técnica. O PPP/2024 reproduziu essa hierarquia ao organizar seus componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Língua Inglesa aparecem como saberes de acesso ao mundo; Língua Indígena, Arte e Cultura Indígena e Direito Indígena aparecem como saberes de preservação identitária. A dicotomia é estrutural e remonta à formulação legal de 1996.

O arcabouço legal foi significativamente ampliado com a ratificação da **Convenção 169 da OIT** (Decreto n.º 5.051/2004), que estabeleceu em seu artigo 27 o princípio do protagonismo indígena na definição das políticas educacionais, e com o **Decreto n.º 6.861/2009**, que organizou a Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais, superando a fragmentação administrativa que submetia povos cujos territórios tradicionais atravessam múltiplos municípios ou estados a sistemas educacionais contraditórios. A **Lei n.º 11.645/2008**, por sua vez, tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio; dispositivo que, embora não se refira especificamente à EEI, incidiu sobre a formação de todos os brasileiros.

A análise desse conjunto normativo revelou um movimento contraditório: avanços inequívocos no reconhecimento formal dos direitos educacionais indígenas coexistiram com a persistência de dispositivos que reproduziram lógicas coloniais de hierarquização epistêmica. Especificamente no campo da Educação Física e das manifestações corporais, esse arcabouço legal permaneceu completamente lacunar: nenhum dos dispositivos analisados ofereceu orientações sobre como os currículos de Educação Física deveriam incorporar as manifestações corporais indígenas, como formar professores para atuar nesse campo ou como avaliar aprendizagens que envolvessem corporalidades distintas das hegemônicas.

Essa ausência não foi acidental: as manifestações corporais indígenas, por articularem dimensões que transcendem a lógica disciplinar da escola ocidental (físico, espiritual, social, cosmológico) desafiaram fundamentalmente a estrutura curricular convencional. A invisibilidade legislativa das práticas corporais indígenas é, em si, uma forma de colonialidade do saber.

4.2 Resolução CNE/CEB n.º 5/2012: diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena

A Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, representou marco regulatório fundamental. Homologada após amplo processo de consulta que envolveu organizações indígenas, pesquisadores e gestores educacionais, a Resolução estruturou-se em 22 artigos que estabeleceram princípios, objetivos e orientações operacionais para os sistemas de ensino, materializando, ao menos no plano normativo, conquistas históricas dos movimentos indígenas por autonomia educacional (Luciano, 2013).

O artigo 2º da Resolução definiu a Educação Escolar Indígena como modalidade de ensino que

[...] se organiza em escolas próprias, com pedagogias próprias, reconhecendo a especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e tendo como base suas línguas e conhecimentos tradicionais (Brasil, 2012).

A análise documental identificou nessa formulação um avanço significativo: o reconhecimento de "pedagogias próprias" implica que os povos indígenas desenvolveram historicamente sistemas educativos autônomos, não dependentes da pedagogia ocidental. O PPP/2024 do CEEI Raimundo Roberto Kapêtyc expressou esse princípio ao descrever o processo de elaboração do documento no pátio do *Prohkam*, o parlamento Canela, onde dois grupos cerimoniais debateram a escola segundo sua própria lógica de organização política. Esse processo de elaboração é, em si, uma "pedagogia própria".

Particularmente relevante para os objetivos desta pesquisa foi o artigo 9º da Resolução, que determinou que os currículos deveriam

[...] promover o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena" (inciso I) e "manter vínculo com o projeto societário de cada povo indígena (inciso II) (Brasil, 2012).

A formulação "projeto societário" é analiticamente poderosa: reconhece que cada povo indígena possui cosmovisão própria sobre o que constitui "boa vida" e,

consequentemente, sobre quais conhecimentos devem ser transmitidos às novas gerações.

Para os Canela Memortumré, cujo projeto societário valoriza guerreiros, corredores de tora e conhecedores dos rituais como figuras sociais centrais (Crocker, 2004), esse dispositivo legal ofereceria, em princípio, fundamento para um currículo de Educação Física radicalmente diferente do prescrito pela BNCC. Contudo, o PPP/2024 não mobilizou esse fundamento legal em sua seção de EF, evidenciando o hiato entre o que a norma permite e o que o currículo efetivamente organiza.

A questão torna-se ainda mais complexa ao examinar o artigo 14, que tratou da avaliação. O dispositivo flexibilizou os sistemas avaliativos hegemônicos, mas determinou que as escolas indígenas participassem das avaliações nacionais como o SAEB, "resguardadas suas especificidades" (Brasil, 2012). A análise do PPP/2024 revelou essa contradição em ação: o documento listou "reuniões com a comunidade" como instrumento avaliativo legítimo, abertura real para critérios próprios de validação do aprendizado, mas determinou que

[...] o resultado do processo pedagógico é avaliado e julgado, segundo os padrões de qualidade estabelecidos nas matrizes disciplinares" com "média mínima de 6,0 (PPP/2024, p. 63).

A reunião comunitária avalia, mas a nota aprova ou reprova. Como argumentou Meliá (2019), a Educação Indígena tradicional não opera por disciplinas, não avalia por provas e não distingue rigidamente teoria e prática: a imposição desse sistema avaliativo externo constitui violência epistêmica, mesmo quando acompanhada de discursos de "resguardo das especificidades".

A análise da Resolução CNE/CEB n.º 5/2012 revelou documento atravessado por tensões: reconheceu formalmente a legitimidade das pedagogias indígenas, mas as subordinou a dispositivos regulatórios construídos segundo lógica estatal; proclamou o respeito aos conhecimentos tradicionais, mas os hierarquizou frente aos "conhecimentos gerais"; estabeleceu autonomia curricular, mas a condicionou à participação em sistemas avaliativos externos. No campo específico da cultura corporal Canela Memortumré, o documento ofereceu base legal importante, o princípio do "fortalecimento das práticas socioculturais" e o "projeto societário" como eixo curricular; mas não forneceu instrumentos operacionais para sua efetivação na

Educação Física Escolar. A escola Canela encontrou na Resolução um fundamento legal que não chegou a mobilizar plenamente em seu currículo.

4.3 Base Nacional Comum Curricular e Educação Física Escolar Indígena

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017 pela Resolução CNE/CP n.º 2, constituiu o documento normativo que definiu "o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (Brasil, 2017, p. 7). A própria formulação inaugural "aprendizagens essenciais" para "todos os alunos" estabeleceu tensão fundamental com os princípios de especificidade e diferenciação que fundamentam a EEI. Essa tensão não foi periférica: ela foi constitutiva do documento.

A análise decolonial da BNCC demandou interrogar os pressupostos epistêmicos que estruturaram sua concepção de currículo. Como argumentou Apple (2006), políticas curriculares nacionais não são documentos técnicos neutros, mas expressam projetos políticos que frequentemente privilegiam formas hegemônicas de conhecimento. A BNCC estruturou-se a partir da noção de "competências", conceito derivado da psicologia cognitiva ocidental e difundido por organismos internacionais como a OCDE, pressupondo que existe um conjunto de aprendizagens que todos os estudantes brasileiros devem dominar, independentemente de sua origem cultural, língua materna ou cosmologia. Walsh (2009) identificou nessa lógica a operação da colonialidade do saber: a naturalização de formas epistêmicas eurocentradas como se fossem universalmente válidas.

A evidência empírica mais contundente dessa tensão foi identificada no próprio PPP/2024. A seção de Educação Física do documento escolar reproduziu, quase textualmente, o que o DCTMA (documento estadual derivado da BNCC) prescreveu para o componente. O PPP afirmou que

[...] no trato pedagógico da cultura corporal do movimento, em Educação Física, o conhecimento deverá ser vivenciado e refletido, visando à apreensão da expressão corporal como linguagem [por meio de] jogos e brincadeiras, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura (PPP/2024, p. 12).

As categorias são exatamente as da taxonomia BNCC. Em nenhum momento dessa seção apareceram a corrida de tora, as danças rituais *Hohry*, os jogos de pátio Canela ou qualquer referência às manifestações corporais específicas do povo que habita a escola. A BNCC, ao prescrever sua taxonomia universal, foi incorporada pelo PPP sem filtragem epistêmica, evidenciando o que Walsh (2013) chamou de inclusão subalternizante: as práticas corporais Canela poderiam aparecer como exemplos de "danças do Brasil" ou "jogos tradicionais", mas não como sistema epistêmico estruturante.

4.3.1 A taxonomia da Educação Física na BNCC e suas implicações para contextos indígenas

A BNCC organizou a Educação Física em seis "unidades temáticas": Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura (Brasil, 2017). Essa taxonomia, embora representasse ampliação em relação a currículos anteriores centrados exclusivamente no esporte, permaneceu estruturada segundo categorias ocidentais que fragmentaram manifestações corporais em domínios separados. Como argumentou Grando (2016), as práticas corporais indígenas não se deixaram reduzir a essas categorias.

A corrida de tora dos Canela Memortumré é simultaneamente atividade física, ritual social, prática espiritual e performance cosmológica; mas a taxonomia BNCC não possui uma categoria para isso. Enquadrada em "Esportes" ou "Jogos", ela perde as dimensões rituais; enquadrada em "Danças", perde a dimensão atlética; enquadrada em "Práticas Corporais de Aventura", definidas pelo documento como aquelas que *"se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante na geração da vertigem e do risco controlado"* (Brasil, 2017, p. 218), ficando, assim, simplesmente irreconhecível.

Para os Canela, o território não é espaço de "aventura" ou de "risco controlado": é cosmos habitado por múltiplos seres com os quais se estabelecem relações de reciprocidade (Panet, 2010; Crocker, 2004).

A dimensão "compreensão" da BNCC, definida como

[...] conhecimento conceitual (teórico) sobre as práticas corporais, ou seja, conhecer sua origem e evolução histórica, suas características e procedimentos técnicos e táticos, suas regras e suas possibilidades de transformação" (Brasil, 2017, p. 220)

Esse texto revelou concepção linear e evolutiva da cultura que contrariou diretamente as epistemologias ameríndias. Como documentou Viveiros de Castro (2015), nas cosmologias ameríndias não há "origem" única das práticas, mas múltiplas narrativas míticas; as práticas não "evoluem" linearmente, mas se transformam através de relações com humanos e não-humanos. O conhecimento corporal Canela não é "abstração teórica separada da experiência", mas perspectiva situada que emerge da relação com o território, com os ancestrais, com os seres do cosmos.

4.3.2 Habilidades prescritas e pressões universalizantes

A análise dos objetos de conhecimento e das habilidades prescritas pela BNCC para a Educação Física evidenciou pressões universalizantes que afetaram diretamente a escola Canela. Para o 6º ano, estabeleceu-se a habilidade de

[...] propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola (Brasil, 2017, p. 237).

Essa habilidade pressupôs que as "práticas corporais" relevantes são aquelas "tematizadas na escola", sugerindo que as práticas comunitárias tradicionais não escolares são secundárias. Pressupôs também que há "esportes" que devem ser universalmente experimentados, mesmo que "não disponíveis" na comunidade, naturalização da superioridade do esporte moderno que Quijano (2005) identificaria como colonialidade do poder.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC estabeleceu como objeto de conhecimento "Danças do Brasil e do mundo" e habilidades de identificação de preconceitos relativos às danças (Brasil, 2017, p. 241). A formulação subentendeu que as danças indígenas pertencem ao patrimônio genérico do "Brasil" ou constituem manifestações exóticas do "mundo", não sistemas vivos de conhecimento da cosmologia Canela. O PPP/2024, ao incorporar esse referencial sem filtragem, reproduziu essa folclorização: as danças rituais *Hohry* foram mencionadas nos objetivos gerais da escola, mas desapareceram completamente das orientações curriculares de Educação Física.

4.3.3 Avaliação, hierarquização de conhecimentos e contradições com a Resolução n.º 5/2012

As contradições da BNCC tornaram-se ainda mais evidentes quando confrontadas com a Resolução CNE/CEB n.º 5/2012. Enquanto a Resolução estabeleceu que os currículos indígenas deveriam "manter vínculo com o projeto societário de cada povo indígena" e "promover o fortalecimento das práticas socioculturais", a BNCC prescreveu "aprendizagens essenciais" estruturadas segundo categorias ocidentais. Como argumentou Santos (2010), essa distinção reproduziu a linha abissal entre conhecimentos universais, válidos sempre e em todo lugar; e conhecimentos particulares, válidos apenas em contextos específicos. Ao serem relegadas à "parte diversificada" do currículo, as manifestações corporais Canela foram implicitamente classificadas como particulares, complementares, secundárias.

No campo avaliativo, a lógica da BNCC aprofundou as contradições. O documento prescreveu avaliação por "indicadores" que permitissem "acompanhar o desenvolvimento" dos estudantes (Brasil, 2017, p. 18), pressupondo trajetória linear de desenvolvimento e mensurabilidade padronizada das aprendizagens. Essa lógica entrou em conflito radical com as pedagogias Canela, onde o conhecimento se transmite por observação participativa, os tempos de aprendizagem respeitam ritmos individuais e comunitários, e a avaliação ocorre pelo reconhecimento comunitário da capacidade de desempenhar papéis sociais específicos (Meliá, 2019). O jovem Canela que domina a corrida de tora, reconhecido pelos anciãos como portador de conhecimentos cosmológicos valiosos, pode não dominar as "aprendizagens essenciais" da BNCC, e seu desempenho nelas determinará sua trajetória escolar.

A análise da BNCC revelou, portanto, documento estruturalmente incompatível com os princípios de especificidade, diferenciação e autonomia que fundamentam a EEI. Essa incompatibilidade não residia na má-fé dos formuladores da política, mas nos próprios pressupostos epistêmicos do documento: a noção de que existem "aprendizagens essenciais" comuns a todos os brasileiros; a concepção linear e desenvolvimentista de aprendizagem; a organização disciplinar do conhecimento; e a lógica avaliativa baseada em indicadores padronizados. No PPP/2024 da Escola Canela, essas incompatibilidades não foram resolvidas: foram reproduzidas, evidenciando os limites de um documento escolar que, mesmo elaborado com

participação comunitária, não escapou inteiramente às categorias hegemônicas que os marcos normativos nacionais impuseram.

4.4 Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais e Ação Saberes Indígenas na Escola

A Política Nacional de Territórios Etnoeducacionais (TEE), instituída pelo Decreto n.º 6.861/2009, e a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), instituída pela Portaria n.º 1.061/2013, foram analisadas conjuntamente por compartilharem princípios de protagonismo indígena e valorização dos conhecimentos tradicionais, embora distintos em seus propósitos específicos, o primeiro voltado à gestão territorial da educação, o segundo à formação continuada de professores.

A análise dos Planos de Ação dos Territórios Etnoeducacionais revelou marginalização sistemática das manifestações corporais. O levantamento realizado por Silva e Souza (2021) identificou que, dos 26 TEE pactuados até 2020, apenas 3 mencionavam explicitamente as práticas corporais tradicionais em seus planos de ação. Essa invisibilidade evidencia a persistência, mesmo em políticas bem-intencionadas, do que Walsh (2009) denominou colonialidade do saber: hierarquização que considera certas áreas de conhecimento (leitura, escrita, cálculo) como fundamentais, relegando outras (corpo, arte, espiritualidade) à condição de complementares.

A ASIE propôs metodologia de formação que valorizou o protagonismo dos professores indígenas na definição de conteúdos, tempos e espaços formativos. A alternância entre módulos presenciais nas aldeias e acompanhamento nas escolas representou avanço em relação a programas convencionais. No entanto, como documentaram Nascimento e Bergamaschi (2010), a implementação enfrentou obstáculos estruturais severos, entre os quais as limitações epistêmicas dos formadores universitários, frequentemente pouco familiarizados com pedagogias e epistemologias indígenas. O caso da Escola Raimundo Roberto Kapêrtyc ilustrou esse problema de forma concreta: seus 34 professores indígenas são portadores dos saberes corporais Canela, mas foram formados em licenciaturas que não os prepararam para articular esses saberes com o componente curricular de Educação Física. O resultado está visível no PPP: a seção de EF reproduz a taxonomia da BNCC

enquanto os objetivos gerais mencionam os "jovens guerreiros" e os "cantos e artesanatos".

A ASIE foi gradualmente desativada após 2016, em contexto de cortes orçamentários, evidenciando a fragilidade estrutural das políticas de EEI: dependentes de vontade política e recursos instáveis, vulneráveis a alternâncias de governo. Essa descontinuidade afetou diretamente a formação dos professores da Escola Canela, que ficaram sem suporte sistemático para a elaboração de currículos interculturalmente orientados. A colonialidade do ser operou aqui de forma sutil: professores indígenas, formados em cursos que prometiam valorizar suas epistemologias, acabaram "instrumentalizados" em modelos que reproduziram a educação formalizada, fenômeno que pode ser descrito como uma contradição grave do sistema de formação docente indígena.

4.5 Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998 pelo Ministério da Educação, constituiu o primeiro documento oficial brasileiro especificamente dedicado a orientar a construção de currículos para a EEI (Brasil, 1998). Produzido no contexto de efervescência dos movimentos indígenas pós-Constituição de 1988, o RCNEI representou tentativa de traduzir em orientações pedagógicas os princípios constitucionais de educação diferenciada, bilíngue e intercultural.

O documento fundamentou-se em cinco princípios pedagógicos: especificidade, diferenciação, interculturalidade, bilinguismo e comunitariedade (Brasil, 1998). Esses princípios permanecem, mais de duas décadas depois, referências centrais nos documentos subsequentes, inclusive no PPP/2024, que os cita na fundamentação teórica. Contudo, a análise decolonial não pode limitar-se aos princípios declarados: deve interrogar as contradições entre discurso e operacionalização.

A seção do RCNEI dedicada à Educação Física revelou com precisão essa contradição. O documento reconheceu explicitamente que *"as categorias [ocidentais] nem sempre são adequadas para compreender as práticas corporais dos povos indígenas"* (Brasil, 1998, p. 288), afirmação notável para um documento de 1998.

Contudo, após essa constatação crítica, o RCNEI não propôs categorias alternativas, sugeriu que as práticas indígenas fossem "relacionadas" às categorias ocidentais para facilitar o diálogo intercultural.

Walsh (2009) identificaria nessa operação o funcionamento da interculturalidade funcional; reconhece-se a diferença, mas mantém-se a estrutura hegemônica como referência. As manifestações corporais Canela não foram reconhecidas como sistemas epistêmicos autônomos, mas como variações que deveriam ser traduzidas para categorias ocidentais para se tornarem inteligíveis.

O RCNEI apresentou orientações pedagógicas valiosas: identificação das práticas corporais tradicionais da comunidade, registro em diferentes linguagens, contextualização cosmológica, participação de anciãos e especialistas tradicionais nas aulas. Essas orientações dialogam diretamente com as potencialidades identificadas no PPP/2024, especialmente com o componente "Arte e Cultura Indígena", que incluiu conteúdos sobre manifestações culturais da comunidade e intercâmbios com outros povos. Contudo, essas potencialidades não foram estendidas ao componente de Educação Física, o que evidencia que mesmo os avanços do RCNEI não foram mobilizados plenamente pela escola Canela em seu domínio mais específico.

Sobre as relações entre corpo e cosmologia, dimensão central para a análise desta pesquisa, o RCNEI reconheceu que

[...] em muitas sociedades indígenas, o corpo não é concebido apenas em sua dimensão biológica, mas é compreendido como lugar de inscrição de marcas sociais, de relações com o mundo espiritual e de conexões com o território" (Brasil, 1998, p. 289).

Essa formulação dialogou com Seeger, DaMatta e Viveiros de Castro (1979), para quem o corpo ameríndio é fabricação contínua que produz pessoas socialmente situadas, concepção radicalmente distinta da que fundamenta a Educação Física ocidental. O RCNEI reconheceu essas diferenças conceituais, mas não desenvolveu suas implicações pedagógicas. As questões que permaneceram sem resposta no documento de 1998 permaneceram sem resposta no PPP/2024 da Escola Canela: como avaliar o "desenvolvimento motor" de um corpo que não é substância natural, mas constructo relacional? Como organizar "aulas" de corrida de tora, prática que é simultaneamente ritual, espiritualidade e política?

A análise do RCNEI revelou documento pioneiro e conceitualmente sofisticado que, no entanto, operou dentro dos limites da interculturalidade funcional: reconheceu a especificidade das manifestações corporais indígenas, questionou a universalidade das categorias ocidentais, mas não propôs a transformação estrutural da disciplina de Educação Física que uma interculturalidade crítica exigiria. Nesse sentido, o documento abriu caminhos que a Escola Raimundo Roberto Kapêtyc poderia ter percorrido, mas que as pressões normativas subsequentes, especialmente a BNCC e o DCTMA, tenderam a bloquear.

4.6 O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA): tensões entre normatização e diversidade

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), publicado pela SEDUC-MA em 2019 com base na BNCC, constitui o documento que mais diretamente orienta a organização curricular das escolas maranhenses, incluindo as escolas indígenas. Por essa razão, sua análise ocupa posição central nesta pesquisa, em resposta à recomendação explícita da banca examinadora durante a defesa. É o DCTMA que traduz, no plano estadual, as prescrições nacionais para as salas de aula maranhenses. E é nele que se encontram, segundo a avaliação da própria gestão da SEDUC-MA (Jocenilson Costa, Superintendente de Modalidades Educacionais, conforme noticiado durante o período de elaboração desta dissertação), os maiores equívocos em relação à educação escolar ofertada às comunidades indígenas do Maranhão.

O problema começa pelo vocabulário. O DCTMA refere-se sistematicamente aos povos indígenas como "índios", terminologia abandonada pela antropologia contemporânea, pelos documentos internacionais de direitos humanos e pela própria Constituição Federal de 1988, que adotou "povos indígenas" como designação adequada. A persistência do termo "índio" em um documento curricular de 2019 não é mero anacronismo terminológico. Trata-se de um sintoma de uma visão generalizante e desatualizada sobre os povos originários maranhenses, que trata como homogêneo o que é radicalmente diverso. Como argumentou Munduruku (2019), a folclorização das culturas indígenas frequentemente começa pela linguagem, pela fixação de sujeitos dinâmicos em categorias estáticas.

O DCTMA reconheceu que o Maranhão abriga "aproximadamente 15 mil indígenas, distribuídos em sete grupos étnicos diferentes", mencionando explicitamente os Canela Ramkokamekrá e Apanyekrá entre os povos de língua Jê (Maranhão, 2019, p. 11). No componente de Educação Física, o documento propôs que o conhecimento fosse

[...] vivenciado e refletido, visando à apreensão da expressão corporal como linguagem" e que as metodologias abordassem "questões relacionadas ao corpo, ao movimento, às culturas e às múltiplas linguagens (Maranhão, 2019, p. 12).

Após o reconhecimento demográfico dos povos Canela, contudo, o DCTMA não ofereceu uma única orientação sobre como suas manifestações corporais deveriam ser compreendidas, valorizadas ou incorporadas ao currículo de Educação Física. A corrida de tora, as danças rituais *Hohry*, os jogos de pátio Canela — completamente invisíveis.

A análise revelou a operação precisa do que Santos (2010) chamou de *epistemicídio*, não a destruição física de saberes, não se proibiu a corrida de tora, mas a destruição da capacidade de esse saber ser reconhecido como conhecimento dentro do espaço escolar. Ao prescrever categorias (esportes, danças, ginásticas) sem mencioná-las em conexão com as cosmologias indígenas maranhenses, o DCTMA tornou invisível o que deveria celebrar. A consequência empírica mais clara desta invisibilidade foi identificada na análise do PPP/2024: a seção de Educação Física da Escola Raimundo Roberto Kapêtyc reproduziu textualmente as prescrições do DCTMA, sem qualquer adaptação às especificidades Canela. O documento que deveria proteger foi o que limitou.

Esse fenômeno confirma a denúncia analítica de Quijano (2005) sobre a colonialidade do poder: povos indígenas são "reconhecidos" demograficamente, suas práticas são "valorizadas" retoricamente, mas as epistemologias que as fundamentam permanecem invisibilizadas e subordinadas ao padrão eurocêntrico de produção e validação do conhecimento. O DCTMA opera exatamente nesse registro: menciona os Canela, mas não os escuta. E ao não escutá-los, reproduz, na escola erguida com as lutas da própria comunidade, habitada por professores indígenas, dirigida por dois Canela, a mesma lógica colonial que os marcos normativos nacionais prometem superar.

É precisamente por isso que a comparação entre o DCTMA e o PPP/2024 constitui o achado analítico mais revelador desta pesquisa. O PPP foi elaborado no pátio do *Prohkam*, com os dois grupos cerimoniais, segundo a lógica política própria dos Canela. Mas quando chegou ao momento de organizar o currículo de Educação Física, o PPP reproduziu as categorias do DCTMA, que não consultou os Canela, não mencionou o *Pukare*, não reconheceu o corpo Canela como sistema epistêmico. A colonialidade não precisou de imposição externa: ela se instalou por dentro do documento indígena, através das categorias disponíveis, através da ausência de alternativas curriculares que o DCTMA não ofereceu.

A análise aprofundada do DCTMA revelou que esse documento, que afeta mais diretamente as escolas indígenas maranhenses, exige um olhar crítico atento. Trazê-lo ao centro da análise revelou que o problema da cultura corporal Canela na educação escolar não é apenas uma questão de currículos nacionais distantes: é, também, uma questão de documentos estaduais que operam, muitas vezes, contra as comunidades tradicionais, invisibilizando o que deveriam valorizar e reproduzindo o que deveriam questionar.

4.7 Referencial Curricular da Educação Escolar Indígena do Maranhão (RECEIMA)

O Referencial Curricular da Educação Escolar Indígena do Maranhão (RECEIMA), elaborado pela SEDUC-MA com participação de representantes dos povos indígenas do estado e publicado em 2021, constitui o documento estadual mais avançado em termos de reconhecimento da especificidade da EEI maranhense (Maranhão, 2021). Diferentemente do DCTMA, o RECEIMA não opera em sentido contrário à autonomia epistêmica dos povos originários: busca, ao menos em princípio, contextualizar as diretrizes nacionais às especificidades dos nove povos indígenas maranhenses.

O RECEIMA fundamentou-se explicitamente nos princípios do RCNEI e da Resolução CNE/CEB n.º 5/2012: especificidade, diferenciação, interculturalidade, bilinguismo e comunitariedade, buscando operacionalizá-los à realidade maranhense. Atualmente, o Maranhão abriga 35 mil indígenas, de nove etnias, distribuídos em 23 Terras Indígenas, constituindo o segundo estado brasileiro em população indígena

(Maranhão, 2021). O RECEIMA reconheceu essa diversidade e propôs orientações diferenciadas por etnia, em contraste com o DCTMA, que tratou todos os povos indígenas maranhenses como um grupo homogêneo.

A seção dedicada à Educação Física representou o avanço mais significativo do documento, pois afirmou que

[...] as práticas corporais indígenas constituem sistemas complexos de conhecimento que integram dimensões físicas, sociais, espirituais e cosmológicas" e que "sua compreensão demanda superação das categorias convencionais da Educação Física ocidental (Maranhão, 2021, p. 156).

Esta formulação, que exige *superação*, não apenas "adequação", representou um salto qualitativo em relação ao RCNEI, que havia apenas questionado a adequação das categorias hegemônicas sem propor sua superação.

Para os povos Timbira, grupo ao qual pertencem os Canela Memortumré, o RECEIMA propôs organização curricular que considerasse: **práticas corporais rituais** (corridas de tora, danças cerimoniais); **práticas corporais cotidianas** (caça, pesca, coleta, agricultura); **práticas corporais lúdicas** (jogos infantis, brincadeiras de pátio); e **práticas corporais de aprendizagem** (treinamentos, ensinamentos de especialistas) (Maranhão, 2021). Essa categorização alternativa à taxonomia BNCC é analiticamente fundamental, pois ela reconhece que as manifestações corporais Canela não se organizam segundo a separação ocidental entre sagrado/profano, trabalho/lazer, ensino/vida, mas segundo outras distinções que fazem sentido na cosmologia Timbira.

Particularmente relevante foi a descrição que o RECEIMA realizou da corrida de tora, abordando seus aspectos técnicos, sociais e cosmológicos (Maranhão, 2021). Essa descrição detalhada ofereceu subsídios para professores não indígenas ou indígenas de outras etnias que atuam nas escolas Timbira. Contudo, como alertou Cunha (2009), transformar práticas vivas em conteúdos escolares produz efeitos de objetificação: a corrida de tora *descrita no documento* é necessariamente redução da prática vivida, o texto não captura a tensão corporal, o peso do tronco nos ombros, a preparação espiritual prévia. Como garantir que a "corrida de tora escolar" não se torne simulacro esvaziado da corrida de tora ritual?

O RECEIMA identificou, com precisão analítica, os fatores que levavam à invisibilização das manifestações corporais tradicionais nas escolas indígenas

maranhenses: formação de professores em licenciaturas convencionais de Educação Física; pressões de estudantes por "aulas normais" para preparação para vestibulares; expectativas de pais que associavam escola a conhecimentos "modernos"; e exigências de sistemas avaliativos externos (Maranhão, 2021, p. 162). Esses fatores estiveram todos presentes, de forma latente, no PPP/2024 da Escola Canela, que mencionou os "jovens guerreiros" nos objetivos mas reproduziu a taxonomia hegemônica no currículo de EF.

As estratégias propostas pelo RECEIMA para a valorização das manifestações corporais tradicionais incluíram: articulação do calendário escolar com o calendário ritual; participação remunerada de anciãos como educadores; produção de materiais didáticos protagonizada pelos próprios professores e estudantes; festivais interculturais; e sistemas avaliativos contextualizados (Maranhão, 2021). Essas estratégias são analiticamente distinguíveis das prescrições BNCC e DCTMA: elas não buscam incluir as práticas Canela em categorias pré-existentes, mas propõem a transformação das estruturas que as marginalizam. Nesse sentido, o RECEIMA operou, pelo menos em alguns de seus trechos, no registro da interculturalidade crítica.

Contudo, a análise decolonial identificou limites estruturais que o RECEIMA não superou. A manutenção da Educação Física como disciplina separada reproduziu a fragmentação epistêmica que separa corpo de cosmologia. As tensões entre avaliações contextualizadas e sistemas externos, o SAEB, o ENEM, as avaliações estaduais, permaneceram sem resolução. O documento não foi mobilizado pelo PPP/2024 da Escola Canela: sua seção de EF reproduziu o DCTMA, não o RECEIMA. Isso pode indicar que o RECEIMA, embora mais avançado conceitualmente, não chegou com força suficiente às escolas, possivelmente pela ausência de mecanismos de formação docente, pela descontinuidade da ASIE ou pela maior pressão normativa da BNCC e do DCTMA.

4.8 Balanço analítico: o espectro da interculturalidade e os silêncios sobre o corpo Canela

A análise dos sete blocos documentais evidenciou um campo de tensões irresolvidas entre reconhecimento formal da diferença e permanências coloniais nas

estruturas epistêmicas que regulam a EEI. Os resultados foram organizados segundo o espectro proposto por Walsh (2009, 2013): da interculturalidade funcional, que reconhece a diversidade sem transformar estruturas de poder, à interculturalidade crítica, que propõe transformação estrutural das relações de saber.

No polo da **interculturalidade funcional**, situaram-se a BNCC e o DCTMA. A BNCC estabeleceu "aprendizagens essenciais" comuns que subordinaram as manifestações corporais indígenas à categoria de "parte diversificada", secundária e complementar. O DCTMA reconheceu demograficamente os povos Canela enquanto invisibilizou completamente suas práticas corporais nas orientações de EF, chegando ao ponto de ser reproduzido textualmente no PPP da escola Canela sem qualquer filtragem epistêmica. Ambos os documentos operaram como dispositivos de colonialidade do saber: naturalizaram categorias ocidentais como universais e relegaram as epistemologias corporais Canela ao silêncio curricular.

Em posição intermediária, próxima à interculturalidade funcional mas com aberturas para a crítica, situaram-se a Constituição Federal, a LDB, a Resolução CNE/CEB n.º 5/2012 e o RCNEI. Esses documentos proclamaram princípios progressistas, direito à diferença, pedagogias próprias, projeto societário, mas não ofereceram instrumentos operacionais para sua efetivação no campo específico da Educação Física. Suas formulações sobre corpo e cosmologia abriram espaços que as prescrições curriculares subsequentes não preencheram.

No polo mais próximo da **interculturalidade crítica**, situou-se o RECEIMA, que propôs categorias próprias para as manifestações corporais Timbira, identificou os mecanismos de sua invisibilização e sugeriu estratégias de transformação estrutural. Ainda assim, o RECEIMA não chegou a descolonizar a disciplina de Educação Física enquanto tal, e sua influência sobre o PPP/2024 foi, na análise, menor do que a do DCTMA.

O PPP/2024 da Escola Raimundo Roberto Kapêtyc Canela ocupou uma posição singular nesse espectro: contraditoriamente, ele conteve tanto o polo mais avançado, o processo de elaboração no *Prohkam*, os objetivos sobre "jovens guerreiros", os componentes de Língua Indígena, Arte e Cultura Indígena e Direito Indígena, quanto o polo mais regressivo, a reprodução da taxonomia do DCTMA na seção de EF, o sistema avaliativo pela nota 6,0, a ausência completa das corridas de tora das orientações curriculares do componente. Esse PPP dividido contra si mesmo é a expressão mais precisa das tensões que esta pesquisa buscou mapear: é o lugar

onde a comunidade Canela afirmou sua identidade nos objetivos e reproduziu a colonialidade no currículo.

O Quadro 3, a seguir, sintetiza comparativamente a posição de cada um dos onze documentos analisados em relação à presença das manifestações da cultura corporal Canela Memortumré, organizando-os do polo mais regressivo ao mais avançado no espectro da interculturalidade. Essa síntese permite visualizar, num só registro, as continuidades, as rupturas e as fissuras decoloniais identificadas ao longo da análise.

Quadro 3 — Síntese comparativa dos documentos analisados: presença da cultura corporal Canela

| Documento | Menção aos povos Canela | Orientações sobre EF indígena | Posição no espectro |
|------------------------------|---------------------------------|---|---------------------|
| Constituição Federal (1988) | Reconhecimento geral (art. 231) | Ausente | Intermediário |
| LDB (1996) | Genérica (arts. 78-79) | Ausente | Intermediário |
| RCNEI (1998) | Geral aos povos indígenas | Questiona categorias; não propõe alternativas | Intermediário |
| Resolução CNE/CEB n.º 5/2012 | Todos os povos indígenas | Fundamentos (projeto societário) | Intermediário |
| Decreto 6.861/2009 (TEE) | Organiza em territórios | Ausente | Intermediário |
| BNCC (2017) | Diluída em "diversidade" | Taxonomia universalista | Funcional |
| DCTMA (2019) | Sim, mas como "índios" | Completamente ausente | Funcional |
| RECEIMA (2021) | Específica por povo | Categorias Timbira próprias | Crítica (parcial) |
| PPP/2024 — CEEI | Canela Memortumré — central | Objetivos: sim; currículo: não | Contraditório |

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os **silêncios documentais** sobre as manifestações corporais Canela Memortumré foram especialmente reveladores. Em nenhum dos sete documentos analisados, excetuando parcialmente o RECEIMA, a corrida de tora foi mencionada como conteúdo de Educação Física. As danças rituais *Hohry*, os jogos de pátio, a cosmologia corporal Canela, silêncios que atravessaram do plano nacional ao estadual e chegaram ao documento da própria escola. Esses silêncios não foram

neutros: eles reproduziram o que Santos (2010) chamou de monocultura do saber, a presunção de que o conhecimento científico e técnico ocidental é a única forma legítima de conhecimento, e que o que não cabe nele simplesmente não existe.

A colonialidade do ser, desenvolvida por Maldonado-Torres (2007), manifestou-se nesses silêncios de forma concreta: o jovem Canela que habita a escola — com seu corpo treinado para a corrida de tora, sua voz formada nos cantos rituais, sua identidade constituída nas relações cerimoniais, encontrou na Educação Física escolar uma disciplina que não o reconhece. Não porque haja uma proibição explícita. Porque as categorias disponíveis, esportes, ginásticas, danças, "aventura", não têm espaço para o que ele sabe com o corpo. Essa invisibilização é, nas palavras do PPP/2024, uma contradição com os objetivos de "fortalecer o espírito dos nossos jovens guerreiros e de identidade étnica".

As **potencialidades decoloniais** identificadas nos documentos, porém, merecem destaque. A Resolução n.º 5/2012 ofereceu fundamento legal para currículos orientados pelo "projeto societário" Canela, que inclui a corrida de tora como prática central. O RCNEI questionou a adequação das categorias ocidentais. O RECEIMA propôs categorias próprias para as manifestações Timbira. E o PPP/2024 criou três componentes curriculares diferenciados, Língua Indígena, Arte e Cultura Indígena, Direito Indígena, que demonstraram que a escola Canela tem capacidade e determinação para construir espaços de afirmação epistêmica. A elaboração no *Prohkam* demonstrou que a lógica da aldeia pode organizar o debate escolar.

Esses avanços parciais constituíram, na análise, **fissuras decoloniais** nos documentos normativos, espaços onde, como argumentou Walsh (2013), pedagogias decoloniais podem emergir das práticas concretas de educadores que constroem alternativas às lógicas coloniais no cotidiano escolar. A Escola Raimundo Roberto Kapêtyc não está condenada a reproduzir o DCTMA na Educação Física: ela tem o RECEIMA, tem a Resolução n.º 5/2012, tem seu próprio histórico de elaboração democrática, tem 34 professores indígenas que carregam os saberes corporais Canela em seus próprios corpos. O que faltou, como esta pesquisa demonstrou, foi a articulação entre esses recursos e o componente curricular que mais diretamente deveria expressar a cultura corporal do povo.

É sobre essa articulação, seus desafios, suas contradições e suas possibilidades, que o Capítulo 5 se debruça, mobilizando os achados da análise documental para construir, com os próprios instrumentos que os documentos

normativos oferecem, uma perspectiva de Educação Física que faça jus ao projeto societário Canela Memortumré.

5 CONTRADIÇÕES, SILÊNCIOS E POSSIBILIDADES DECOLONIAIS

Este capítulo retoma os eixos analíticos desenvolvidos no Capítulo 4 para construir uma síntese interpretativa das tensões identificadas, aprofundando três dimensões que atravessaram transversalmente todos os documentos analisados: as **contradições internas** entre princípios declarados e operacionalizações efetivas; os **silêncios estruturais** sobre a cultura corporal Canela Memortumré; e as **possibilidades decoloniais** que emergiram das fissuras nos próprios textos normativos e na prática institucional da Escola Raimundo Roberto Kapêtyc. Mobilizou-se, ao longo do capítulo, o conceito de interculturalidade crítica (Walsh, 2009, 2013) como horizonte normativo e analítico, distinguindo-o sistematicamente da interculturalidade funcional que predominou no corpus analisado.

O capítulo estrutura-se em quatro movimentos. Primeiro, expõem-se as contradições entre discursos interculturais e prescrições universalizantes identificadas no corpus. Segundo, mapeiam-se os silêncios sobre as manifestações corporais Canela Memortumré nos documentos normativos, e dentro do próprio PPP/2024. Terceiro, analisam-se as potencialidades decoloniais identificadas, tanto nos documentos quanto na prática institucional da escola. Quarto, elabora-se uma síntese propositiva que fundamenta o produto educacional desta pesquisa, o guia pedagógico para a articulação entre a cultura corporal Canela Memortumré e a Educação Física Escolar.

5.1 Contradições entre discursos interculturais e prescrições universalizantes

A análise documental revelou um padrão sistemático de contradição que atravessou todos os documentos examinados: princípios de respeito à especificidade cultural, autonomia curricular e valorização de conhecimentos tradicionais foram proclamados nas seções declarativas dos textos e contrariados pelas prescrições operacionais. Este padrão não é acidental, ele exprimiu a tensão estrutural entre um Estado nacional que precisa afirmar a diversidade para legitimar-se democraticamente e que, ao mesmo tempo, opera segundo lógicas de padronização que contradizem essa afirmação.

A contradição mais evidente foi identificada entre a **Resolução CNE/CEB n.º 5/2012** e a **BNCC**. A Resolução estabeleceu que os currículos indígenas deveriam

manter vínculo com o "projeto societário de cada povo indígena" e garantir "pedagogias próprias". A BNCC, promulgada cinco anos depois, prescreveu "aprendizagens essenciais" comuns a todos os estudantes brasileiros, organizadas segundo taxonomias ocidentais. Como Neira e Ferrari (2022) demonstraram, essa contradição não foi percebida como problema pelos formuladores da política: a BNCC mencionou a necessidade de "considerar" as especificidades indígenas, mas não questionou que sua própria estrutura tornava essa consideração estruturalmente impossível. O projeto societário Canela, que valoriza guerreiros, conhecedores dos rituais e corredores de tora, não cabe nas "aprendizagens essenciais" da BNCC. Essa incompatibilidade não foi nomeada pela política; foi silenciada por ela.

No âmbito estadual, a contradição mais grave foi identificada no próprio **DCTMA**. O documento reconheceu a existência de sete grupos étnicos indígenas no Maranhão, incluindo os Canela, e proclamou compromisso com a diversidade cultural. Mas sua seção de Educação Física não mencionou uma única manifestação corporal indígena específica. O DCTMA reconheceu os Canela como sujeitos demográficos e os apagou como sujeitos epistêmicos. Reconheceu que existem; não reconheceu que sabem. Esta é, na formulação de Maldonado-Torres (2007), a expressão mais clara da colonialidade do ser: o outro é tolerado em sua existência, mas destituído de sua agência epistêmica.

No **PPP/2024** da Escola Raimundo Roberto Kapêtyc, a contradição assumiu sua forma mais paradoxal. O documento foi elaborado com participação comunitária genuína, no pátio do *Prohkam*, com os dois grupos cerimoniais, e estabeleceu como objetivos o fortalecimento dos "jovens guerreiros" e o "resgate das tradições". Mas ao organizar o currículo de Educação Física, reproduziu as categorias do DCTMA sem mediação crítica. A colonialidade não precisou de imposição externa: instalou-se por dentro do documento indígena, através das categorias disponíveis, através do que não foi oferecido pelos marcos normativos como alternativa.

O Quadro 4, a seguir, sistematiza as contradições internas identificadas no corpus, confrontando, documento a documento, os princípios declarados em suas seções introdutórias com as prescrições operacionais efetivamente formuladas para o componente Educação Física. A tabulação evidencia o padrão analítico central desta pesquisa: a interculturalidade afirmada nos preâmbulos é sistematicamente contradita nas prescrições curriculares.

Quadro 4 — Contradições internas do corpus: princípios declarados versus prescrições operacionais

| Documento | Princípio declarado | Prescrição operacional contraditória |
|------------------------------|---|---|
| Resolução CNE/CEB n.º 5/2012 | Pedagogias próprias; projeto societário | Participação em SAEB e avaliações nacionais padronizadas |
| BNCC | Respeito à diversidade cultural | Aprendizagens essenciais universais; taxonomia ocidental |
| DCTMA | Reconhecimento dos povos indígenas do MA | Uso do termo "índio"; ausência de orientações específicas |
| RCNEI | Categorias ocidentais inadequadas para práticas indígenas | Proposta de "tradução" para as mesmas categorias |
| PPP/2024 — CEEI | Fortalecer "jovens guerreiros"; tradições | EF com taxonomia BNCC; sistema avaliativo nota 6,0 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Apple (2006) argumentou que documentos curriculares são territórios de disputa onde as tensões mais significativas manifestam-se não no que é dito, mas no que permanece não dito. A análise desta pesquisa confirmou essa afirmação de forma contundente: as contradições mais reveladoras do corpus não foram aquelas entre documentos que discordaram explicitamente, mas aquelas entre o que um documento proclamou e o que ele operacionalizou; entre o que a escola disse de si mesma em seus objetivos e o que organizou em seu currículo. Nomear essas contradições não é exercício acadêmico abstrato: é condição para que a escola Canela possa, deliberadamente, fazer escolhas diferentes.

5.2 Silêncios documentais e o apagamento epistêmico do corpo Canela

Os silêncios identificados nos documentos analisados foram mais eloquentes do que muitas de suas afirmações. Seguindo a tipologia proposta por Pereira (2012), esta pesquisa identificou quatro tipos de silêncio que operaram sistematicamente no corpus em relação à cultura corporal Canela Memortumré.

5.2.1 Silêncios estruturais

Os silêncios estruturais referem-se à ausência completa de certas práticas ou perspectivas nos documentos. A corrida de tora, *Pukare*, manifestação corporal central da cosmologia Canela, descrita por Crocker (2004) como "o coração da vida

social Canela", não foi mencionada como conteúdo de Educação Física em nenhum dos documentos nacionais analisados. As danças rituais *Hohry*, os jogos de pátio, a preparação corporal para os rituais de passagem, ausências que atravessaram da Constituição ao PPP/2024, passando pela BNCC e pelo DCTMA. O único documento que parcialmente rompeu esse silêncio foi o RECEIMA, ao descrever as práticas corporais Timbira como categorias curriculares próprias.

Esse silêncio estrutural tem consequências pedagógicas diretas e verificáveis. O professor de Educação Física da Escola Canela, indígena, portador desses saberes em seu próprio corpo, não encontrou, em nenhum dos documentos que orientaram sua prática, orientação sobre como articular a corrida de tora ao componente curricular que lecionou. O resultado está no PPP/2024: a seção de EF foi preenchida com o que os documentos ofereceram, não com o que a cultura Canela demandava.

5.2.2 Silêncios operacionais

Os silêncios operacionais manifestaram-se na ausência de orientações específicas sobre como implementar os princípios declarados. A Resolução CNE/CEB n.º 5/2012 proclamou o direito a "pedagogias próprias" e ao "projeto societário", mas não ofereceu nenhuma orientação sobre como um currículo de Educação Física orientado pelo projeto societário Canela deveria ser organizado. O RCNEI questionou a adequação das categorias ocidentais para as práticas indígenas, mas não propôs categorias alternativas. Esses silêncios operacionais criaram o vácuo que o DCTMA preencheu: na ausência de orientações específicas para as manifestações corporais Canela, o professor utilizou as categorias disponíveis, e as disponíveis eram as hegemônicas.

A ASIE, que deveria ter preenchido parte desses silêncios através da formação continuada de professores, foi descontinuada sem que seu trabalho no campo das práticas corporais indígenas tivesse avançado de forma significativa. O levantamento realizado nesta pesquisa identificou que menos de 5% dos materiais didáticos produzidos no âmbito da ASIE abordaram manifestações corporais tradicionais, reproduzindo, na própria política de formação, a hierarquização que privilegiou leitura, escrita e matemática sobre corpo, ritual e cosmologia.

5.2.3 Silêncios epistêmicos

Os silêncios epistêmicos referem-se à não problematização de categorias conceituais ocidentais como se fossem universais. Nenhum dos documentos nacionais analisados questionou o pressuposto de que "Educação Física" é uma disciplina escolar necessária e universal, pressuposto que encerra, em si, uma escolha epistêmica histórica e culturalmente situada. A Educação Física como disciplina emergiu da Europa do século XIX, com seus projetos higienistas, militares e capitalistas de produção de corpos dóceis (Soares, 1994). Transportar essa disciplina para uma aldeia Canela sem questionar seus pressupostos constitui violência epistêmica silenciosa: trata como neutro o que é historicamente colonizado.

O PPP/2024 não questionou esse pressuposto. Incluiu Educação Física como componente curricular obrigatório sem perguntar se faz sentido, para os Canela, organizar as manifestações corporais em uma "disciplina" de 50 minutos, duas vezes por semana. Para um povo cuja educação corporal ocorre integrada à vida ritual, ao calendário agrícola, às relações de parentesco e à cosmologia, essa fragmentação é, ela mesma, uma forma de colonialidade, mesmo quando bem-intencionada, mesmo quando ministrada por professores indígenas.

5.2.4 Silêncios políticos

Os silêncios políticos relacionaram-se à não explicitação das relações de poder que atravessaram as políticas educacionais. Nenhum dos documentos analisados nomeou explicitamente a contradição entre a Resolução n.º 5/2012 e a BNCC. Nenhum nomeou que o DCTMA, ao ignorar as práticas corporais Canela, operou em sentido contrário às diretrizes que o próprio Estado havia estabelecido para a EEI. Esses silêncios políticos tiveram o efeito de tornar as hierarquias epistêmicas invisíveis — naturalizando como técnico o que era político, como neutro o que era colonizado.

O PPP/2024, ao não nomear a contradição entre seus objetivos sobre os "jovens guerreiros" e seu currículo de EF baseado na taxonomia BNCC/DCTMA, reproduziu esse silêncio político dentro do próprio documento da escola. A comunidade afirmou querer uma escola que fortalecesse a identidade étnica, e o currículo de EF que resultou desse processo não fortaleceu essa identidade através de orientações pedagógicas específicas. O silêncio político sobre essa contradição

interna foi o dado mais revelador de toda a análise: indicou os limites do que o processo participativo conseguiu transformar quando as categorias disponíveis permaneceram colonizadas.

5.3 Possibilidades decoloniais: fissuras nos documentos e práticas emergentes

A perspectiva decolonial não se limita à denúncia de colonialidades. Walsh (2013) argumentou que as pedagogias decoloniais emergem das práticas concretas de educadores que constroem alternativas às lógicas coloniais no cotidiano escolar — antes mesmo de qualquer transformação estrutural de cima para baixo. Esta seção identificou as fissuras e possibilidades que os próprios documentos abriram e que a Escola Raimundo Roberto Kapêtyc já começou a ocupar.

5.3.1 Fissuras nos documentos normativos

A **Resolução CNE/CEB n.º 5/2012** ofereceu, no artigo 9º, o fundamento legal mais sólido: o currículo deve manter vínculo com o "projeto societário de cada povo indígena". Para os Canela Memortumré, cujo projeto societário valoriza guerreiros, corredores de tora e conhecedores dos rituais, esse dispositivo autoriza — e exige — um currículo de Educação Física que incorpore a corrida de tora como conteúdo central, não como ornamento folclórico. A escola Canela ainda não mobilizou plenamente esse fundamento; mas ele existe, e esta pesquisa o identificou como o principal recurso normativo para a transformação do currículo de EF.

O **RCNEI** abriu, em 1998, a questão que nenhum documento posterior respondeu adequadamente: as categorias ocidentais não são adequadas para as práticas corporais indígenas. Essa abertura constitui fundamento epistêmico que professores indígenas podem mobilizar para questionar por que devem ensinar "esporte" e "ginástica" em vez de *Pukare* e *Hohry*. A questão aberta pelo RCNEI ainda está disponível, e merece resposta prática.

O **RECEIMA** ofereceu a alternativa curricular mais concreta: organizar as manifestações corporais segundo categorias próprias dos povos Timbira, rituais, cotidianas, lúdicas e de aprendizagem. Esta categorização pode fundamentar a reorganização da seção de EF do PPP/2024 em uma revisão futura. O RECEIMA tem autoridade normativa equivalente à do DCTMA, mas sua lógica é radicalmente

diferente. A escolha entre reproduzir o DCTMA ou mobilizar o RECEIMA não é apenas técnica: é política, e é essa escolha que esta pesquisa pretende subsidiar.

5.3.2 Fissuras no PPP/2024 e práticas institucionais emergentes

O PPP/2024 conteve fissuras decoloniais concretas que merecem reconhecimento e aprofundamento.

O processo de elaboração no Prohkam. A decisão de construir o PPP no pátio central da aldeia, com os dois grupos cerimoniais, segundo a lógica política própria dos Canela, constitui em si um ato de interculturalidade crítica. Este processo demonstrou que a escola pode submeter-se à lógica da aldeia, e não apenas o contrário. Ele pode ser aprofundado em revisões futuras, estendendo a lógica do *Prohkam* às decisões curriculares específicas de cada componente, inclusive a Educação Física.

Os três componentes diferenciados. A existência de Língua Indígena, Arte e Cultura Indígena e Direito Indígena como componentes curriculares próprios demonstrou que a escola tem capacidade real de construir espaços de afirmação epistêmica. O componente Arte e Cultura Indígena, ao incluir jogos Tuá e manifestações culturais da comunidade, está próximo das manifestações corporais Canela. Uma articulação entre esse componente e a Educação Física, orientada pelo RECEIMA, poderia criar o espaço curricular que a corrida de tora e as danças rituais *Hohry* demandam, sem exigir aprovação ministerial nem mudança legislativa.

Os objetivos sobre os "jovens guerreiros". A formulação "*Fortalece espírito de nossos jovens guerreiros e de identidade étnica*" (PPP/2024, p. 9), redigida em primeira pessoa do plural pela comunidade, é o enunciado mais explícito de um projeto formativo decolonial em todo o corpus analisado. Ela nomeia o sujeito que a escola quer formar — não o "cidadão crítico" da BNCC, mas o guerreiro Canela que conhece seus rituais, sua língua e seu território. Esse enunciado precisa descender dos objetivos gerais para o currículo de EF, e é essa descida que o produto educacional desta pesquisa pretende subsidiar.

5.4 Por uma Educação Física que faça jus ao projeto societário Canela Memortumré

A síntese analítica dos três movimentos anteriores — contradições, silêncios e possibilidades — permite delinear os fundamentos de uma Educação Física Escolar que faça jus ao projeto societário Canela Memortumré. Esta não é uma proposta idealista desconectada das condições reais: ela emerge da análise concreta dos documentos, das fissuras que abriram e dos recursos normativos e institucionais que a escola já possui.

O ponto de partida é epistemológico. A Educação Física na Escola Canela precisa reconhecer que a corrida de tora (*Pukare*), as danças rituais (*Hohry*), os jogos de pátio e as práticas de caça, pesca e coleta não são "conteúdos" a serem incluídos em uma disciplina já estruturada: são sistemas epistêmicos que articulam dimensões físicas, sociais, espirituais e cosmológicas indissociáveis (Seeger; DaMatta; Viveiros de Castro, 1979; Crocker, 2004; Panet, 2010). Reconhecer isso implica questionar a própria estrutura da disciplina — e é exatamente o que o projeto societário Canela, expresso no PPP/2024, autoriza fazer.

Do ponto de vista curricular, a organização proposta pelo RECEIMA — manifestações corporais rituais, cotidianas, lúdicas e de aprendizagem — oferece alternativa à taxonomia BNCC que é ao mesmo tempo normativamente legítima e epistemicamente adequada. Essa reorganização não elimina o diálogo com as manifestações da sociedade envolvente: a Resolução n.º 5/2012 garantiu o acesso aos "conhecimentos gerais" como direito. Mas posiciona as manifestações Canela como eixo estruturante — não como exemplo diversificado —, invertendo a lógica de inclusão subalternizante identificada nos documentos.

Do ponto de vista pedagógico, a participação dos anciãos e especialistas tradicionais como educadores — estratégia proposta pelo RECEIMA e autorizada pela Resolução n.º 5/2012 — constitui o mecanismo mais concreto para articular o saber dos mais velhos ao espaço escolar. O PPP/2024 sinalizou para essa possibilidade ao incluir "reuniões com a comunidade" como instrumento avaliativo. Estender esse princípio ao planejamento curricular da EF — convidando os detentores dos saberes corporais rituais para ensinar junto com os professores formados — é pedagogicamente viável, normativamente respaldado e epistemicamente necessário.

Do ponto de vista avaliativo, a contradição entre o reconhecimento comunitário e a nota 6,0 não tem solução simples. Mas a Resolução n.º 5/2012, ao estabelecer que a avaliação deve ser "participativa e comunitária", oferece fundamento para que a escola Canela negocie, junto à SEDUC-MA, formas avaliativas que contemplem os critérios próprios da cultura Canela para o desenvolvimento corporal — sem que isso implique abandono das exigências mínimas do sistema nacional. Essa negociação é política; esta pesquisa forneceu os fundamentos normativos para sustentá-la.

Walsh (2013, p. 14) afirmou que a interculturalidade crítica "*aponta para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e para a construção de condições de estar, ser, conhecer, aprender, sentir e viver distintas*". A análise desta pesquisa demonstrou que a Escola Raimundo Roberto Kapêtyc já está, em aspectos fundamentais, nesse caminho. O pátio do *Prohkam* como espaço de construção do PPP; os "jovens guerreiros" como sujeitos da formação; a Língua Mẽĩhõ como língua de instrução; o Direito Indígena como componente curricular, esses são atos de interculturalidade crítica em curso. O que faltou, como esta pesquisa revelou, foi estender essa lógica transformadora ao componente que mais diretamente expressa a identidade corporal do povo: a Educação Física. É essa extensão que o produto educacional desta pesquisa, o guia pedagógico apresentado no Apêndice A, deseja subsidiar.

O guia pedagógico foi elaborado a partir da triangulação entre a análise documental realizada, a literatura etnográfica sobre as manifestações corporais Canela Memortumré (Crocker, 2004; Panet, 2010; Nascimento, 2006) e os princípios normativos identificados como fissuras decoloniais no corpus. Ele não pretende ser um currículo pronto — o currículo Canela só pode ser construído pelos Canela, no *Prohkam*, com os anciãos, com os professores indígenas, com os jovens guerreiros. O guia oferece uma estrutura analítica e estratégias concretas que podem subsidiar esse processo — e que a escola já tem autoridade normativa para implementar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou analisar os desafios e as possibilidades de articulação da cultura corporal do povo Canela Memortumré à Educação Física Escolar, a partir dos documentos que orientaram a prática pedagógica na Escola Raimundo Roberto Kapêtyc, localizada na Aldeia Escalvado, Terra Indígena Canela, município de Fernando Falcão-MA. A questão central que orientou a investigação: *quais desafios e possibilidades de articulação são mobilizados nos documentos que orientam essa escola?* revelou-se, ao longo da pesquisa, muito mais do que uma questão curricular: revelou-se uma questão sobre poder, sobre saber e sobre o direito de ser quem se é dentro de uma instituição que deveria acolher, mas que frequentemente apaga.

O primeiro objetivo específico buscou verificar se os documentos oficiais que orientaram a educação escolar Canela Memortumré sinalizaram para o diálogo intercultural e para o desenvolvimento de atividades com ênfase na cultura corporal desse povo. A análise revelou um quadro profundamente matizado. Documentos como o RCNEI e o RECEIMA sinalizaram efetivamente para o diálogo intercultural: o primeiro ao questionar a adequação das categorias ocidentais para as práticas corporais indígenas; o segundo ao propor categorias próprias para as manifestações dos povos Timbira e ao descrever a corrida de tora, as danças rituais e os jogos de pátio como conteúdos legítimos da Educação Física Escolar.

A Resolução CNE/CEB n.º 5/2012 forneceu o fundamento legal mais sólido ao estabelecer que os currículos indígenas devem manter vínculo com o "projeto societário de cada povo". O próprio PPP/2024 da Escola Canela sinalizou para esse diálogo em seus objetivos, ao nomear os "jovens guerreiros" como sujeitos da formação e ao criar componentes curriculares diferenciados, Língua Indígena, Arte e Cultura Indígena e Direito Indígena.

Contudo, a BNCC e o DCTMA operaram em sentido contrário: a primeira ao prescrever "aprendizagens essenciais" organizadas segundo categorias ocidentais; o segundo ao invisibilizar completamente as manifestações corporais Canela em suas orientações de Educação Física. E o resultado mais revelador foi encontrado no próprio PPP/2024: a seção de Educação Física reproduziu o DCTMA sem mediação crítica, sem uma única referência à corrida de tora, às danças rituais *Hohry* ou aos jogos de pátio. Os documentos sinalizaram, parcialmente, contraditoriamente,

insuficientemente, para o diálogo intercultural. O currículo efetivo não chegou a esse diálogo no componente que mais diretamente deveria expressá-lo.

O segundo objetivo específico visou identificar as relações de saber que atravessaram a possível incorporação da cultura corporal Canela Memortumré na escola e a produção de atividades na perspectiva intercultural. A análise demonstrou que essas relações operaram em múltiplas dimensões articuladas. Na dimensão da colonialidade do saber, identificou-se a naturalização de taxonomias ocidentais (esporte, ginástica, dança, luta), como categorias universais, capaz de classificar qualquer manifestação corporal humana. Essa naturalização apagou o fato de que a corrida de tora não é um "esporte" nem um "jogo": é uma tecnologia relacional de produção simultânea de corpos, socialidades, territorialidades e cosmologias (Crocker, 2004).

Na dimensão da colonialidade do poder, identificou-se a imposição de sistemas avaliativos quantitativos, a nota 6,0 como critério de aprovação, que desconsideraram as formas próprias de validação do conhecimento corporal na cultura Canela, onde a avaliação ocorre pelo reconhecimento comunitário da maturidade e da competência ritual. Na dimensão da colonialidade do ser, identificou-se o efeito mais sutil e mais grave: a escola que deveria fortalecer a identidade dos jovens guerreiros Canela organizou seu currículo de Educação Física segundo lógicas que não os reconheceram. A colonialidade do ser não proibiu a corrida de tora, simplesmente a tornou invisível no currículo, relegando-a ao folclore das datas comemorativas. O jovem Canela aprendeu, silenciosamente, que o que sabe com o corpo não conta como conhecimento escolar. Essa aprendizagem inversa (aprender que não se sabe) é a violência epistêmica mais grave que esta pesquisa identificou.

O terceiro objetivo específico buscou identificar e discutir os principais desafios e possibilidades de articulação da cultura corporal Canela Memortumré à Educação Física Escolar nos documentos que orientaram a prática pedagógica na Escola Raimundo Roberto Kapêrtyc. Entre os desafios, três se destacaram pela sua dimensão estrutural. Primeiro, a ausência de formação docente específica: os 34 professores indígenas da escola são portadores dos saberes corporais Canela em seus próprios corpos, mas foram formados em licenciaturas que não os prepararam para articular esses saberes ao componente curricular de Educação Física. A ASIE, que poderia ter cumprido esse papel, foi descontinuada antes de alcançar o campo das práticas corporais indígenas. Segundo, a pressão normativa da BNCC e do

DCTMA: na ausência de orientações alternativas acessíveis e sistematizadas, o PPP/2024 reproduziu as categorias disponíveis, que eram as hegemônicas.

O RECEIMA, documento mais adequado, não chegou com força suficiente à escola. Terceiro, a contradição avaliativa: o sistema de nota 6,0 que determina aprovação ou reprovação opera segundo lógica incompatível com as formas Canela de validação do conhecimento corporal, criando pressão estrutural para que os professores priorizem o que é avaliado externamente, e o que é avaliado externamente não inclui a corrida de tora.

Entre as possibilidades, esta pesquisa identificou recursos normativos, institucionais e epistêmicos que a escola já possui: o "projeto societário" como eixo curricular garantido pela Resolução n.º 5/2012; a categorização alternativa proposta pelo RECEIMA para as manifestações Timbira; os três componentes diferenciados do PPP/2024 que demonstraram capacidade real de construção de espaços de afirmação epistêmica; e, fundamentalmente, a experiência do *Prohkam* como modelo de elaboração curricular democrática, que pode ser estendida às decisões pedagógicas específicas da Educação Física.

O quarto objetivo específico consistiu na elaboração de um guia pedagógico para educadores, sistematizando estratégias de ensino e atividades práticas que integram a cultura corporal Canela Memortumré ao currículo de Educação Física Escolar. O guia, apresentado no Apêndice A desta dissertação, foi fundamentado na triangulação entre a análise documental realizada, a literatura etnográfica sobre as manifestações corporais Canela Memortumré (Crocker, 2004; Panet, 2010; Nascimento, 2006) e os princípios normativos identificados como fissuras decoloniais no corpus.

O guia não é, e não poderia ser, um currículo pronto, pois o currículo Canela só pode ser construído pelos Canela, no *Prohkam*, com os anciãos, com os professores indígenas, com os jovens guerreiros. O que o guia oferece é uma estrutura analítica e estratégias concretas que podem subsidiar esse processo de construção autônoma, mobilizando os recursos normativos que os próprios documentos já disponibilizaram. O produto destina-se prioritariamente aos professores de Educação Física da Escola Raimundo Roberto Kapêtyc — e, por extensão, a educadores de escolas indígenas que enfrentem desafios similares de articulação entre culturas corporais tradicionais e componentes curriculares formais.

Para além dos quatro objetivos específicos, esta pesquisa produziu contribuições que transcendem o caso da escola Canela. No campo teórico-metodológico, demonstrou a produtividade da análise documental orientada por perspectiva decolonial para revelar mecanismos de invisibilização que operam através de textos normativos, não por proibição explícita, mas por silêncio, por ausência de alternativas, por naturalização de categorias hegemônicas. A triangulação entre os documentos normativos, o PPP/2024 e a literatura etnográfica revelou-se metodologicamente eficaz para captar a distância entre o que as políticas prescrevem, o que a escola organiza e o que a cosmologia Canela demanda, distância que constitui, ela mesma, o problema de pesquisa.

No campo das políticas educacionais, esta pesquisa nomeou um problema que os documentos silenciaram: a contradição entre a Resolução CNE/CEB n.º 5/2012 e a BNCC é irresolúvel dentro dos próprios termos dos documentos. A escola indígena não pode, simultaneamente, "manter vínculo com o projeto societário de cada povo" e cumprir "aprendizagens essenciais" construídas segundo lógica que desconheceu esse projeto societário. Enquanto essa contradição não for nomeada e enfrentada nas políticas educacionais, as escolas indígenas continuarão reproduzindo, em seus currículos, as estruturas coloniais que seus PPPs buscam superar. A descontinuação do DCTMA ou sua profunda revisão, com participação efetiva dos povos indígenas maranhenses, constitui, à luz desta análise, uma demanda urgente de política pública.

No campo da formação de professores, esta pesquisa evidenciou que o problema não é a ausência de saberes: os professores indígenas da Escola Canela carregam em seus corpos o conhecimento que a disciplina de Educação Física precisaria mobilizar. O problema é a ausência de articulação entre esses saberes e o componente curricular formal, articulação que a formação inicial e continuada não promoveu. Reativar a ASIE, ou criar mecanismo equivalente com foco específico nas práticas corporais indígenas, constitui, portanto, medida necessária para que os recursos epistêmicos que a escola já possui possam ser mobilizados pedagogicamente.

Esta pesquisa reconhece seus limites com transparência. Como pesquisa documental, ela analisou o que os documentos disseram, silenciaram e contradisseram, mas não acompanhou as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas nas salas de aula da Escola Canela. Não foi possível observar como os

professores indígenas de Educação Física mediaram, no cotidiano, as tensões entre a taxonomia do DCTMA e os saberes corporais que carregavam.

Não foi possível escutar os jovens guerreiros sobre sua experiência corporal na escola. Essa dimensão etnográfica, que originalmente compunha o projeto de pesquisa e foi substituída pela análise documental após as dificuldades com o comitê de ética, constitui lacuna que pesquisas futuras deverão preencher. O que os documentos prescrevem e o que acontece no pátio do *Prohkam* nas aulas de Educação Física são dimensões que se influenciam mutuamente, mas que não se determinam. Esta pesquisa iluminou a primeira dimensão; a segunda permanece como horizonte.

Esta pesquisa nasceu de mais de quinze anos de convivência com as realidades das comunidades indígenas do sul do Maranhão. Da visita à Aldeia Escalvado em 2017, onde observei danças, corridas, jogos, formas únicas de habitar o corpo, até a análise dos documentos que deveriam orientar a educação daqueles jovens guerreiros, o percurso foi longo e revelador. O que a pesquisa revelou é, ao mesmo tempo, preocupante e esperançoso. Preocupante porque a colonialidade opera de forma silenciosa e eficiente: não precisou de proibições explícitas para tornar invisível a corrida de tora no currículo de EF de uma escola indígena. Esperançoso porque a escola Canela já deu passos que muitas escolas não indígenas não ousaram: debateu seu PPP no parlamento da aldeia, criou componentes curriculares em língua Mẽĩhõ, nomeou os jovens guerreiros como sujeitos da formação. O que faltou foi estender esse gesto decolonial ao componente que mais diretamente deveria expressá-lo.

Como afirmou Walsh (2013), as pedagogias decoloniais não aguardam transformações estruturais para emergir, elas emergem das práticas concretas de educadores que, no cotidiano, constroem alternativas às lógicas coloniais. Os 34 professores indígenas da Escola Raimundo Roberto Kapêtyc já são, em seus corpos, essa alternativa. Esta dissertação pretendeu oferecer a eles, e à comunidade Canela Memortumré, instrumentos analíticos e normativos para que possam, no próximo debate no *Prohkam*, fazer uma escolha diferente para o currículo de Educação Física. Uma escolha que faça jus ao espírito dos jovens guerreiros que a própria escola prometeu fortalecer.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. W. B. Territórios e territorialidades específicas na Amazônia: entre a "proteção" e o "protecionismo". **Cadernos CRH**, Salvador, v. 25, n. 64, p. 63-71, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSOCIAÇÃO WYTY-CATË DOS POVOS TIMBIRA DO MARANHÃO E TOCANTINS; CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA. **Plano de Gestão Territorial e Ambiental das Terras Indígenas Timbira**: hêmpejxà ampô pjë inpej. Brasília: CTI, 2012. 64 p. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/OQL00005.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2026.

BANIWA, G. S. L. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTI, M. **Educação física líquida**: cultura, mídia e esporte. São Paulo: EDUC, 2021.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 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. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas** — RCNEI. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 14, de 14 de setembro de 1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: CNE, 1999.

BRASIL. **Decreto n.º 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho — OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.061, de 30 de outubro de 2013**. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola — ASIE. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular — BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2017.

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

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CÂNCIO, R. N. P. **Educação escolar e línguas indígenas**: representações sociais de professores e alunos do Povo Munduruku sobre processos escolares de ensino. 2017. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CEEI RAIMUNDO ROBERTO KAPÊRTYC CANELA. **Projeto Político-Pedagógico — PPP/2024**. Fernando Falcão: CEEI Raimundo Roberto Kapêrtyc Canela, 2024.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CELLARD, A. **A análise documental**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CROCKER, W. H. **The Canela (Eastern Timbira), I: an ethnographic introduction**. Smithsonian Contributions to Anthropology, Washington, n. 33, 1978.

CROCKER, W. H.; CROCKER, J. **The Canela**: kinship, ritual and sex in an Amazonian tribe. Belmont: Wadsworth, 2004.

CROCKER, W. H. **The Canela Indians of Brazil**. Washington: Smithsonian Institution, 2006.

CUNHA, M. C. **Cultura com aspás e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DAMATTA, R. **Um mundo dividido**: a estrutura social dos índios Apinayé. Petrópolis: Vozes, 1976.

ESCOBAR, A. **El final del salvaje**: naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea. Bogotá: ICAN/CEREC, 1999.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOHN, M. G. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>. Acesso em: 11 maio 2026.

GRANDO, B. S. **Corpo e educação**: relações interculturais nas práticas corporais Bororo. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

GRANDO, B. S. (org.). **Jogos e culturas indígenas**: possibilidades para a educação intercultural na escola. Cuiabá: UFMT, 2016.

HAMEL, R. E. *et al.* La enseñanza del castellano como desafío para la educación indígena bilingüe en el Nuevo Milenio. In: LÓPEZ, L. E.; ROJAS, C. (org.). **La educación en América Latina**. La Paz: PINSEIB/PROEIB-Andes/Plural, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, G. S. **Educação para manejo do mundo**: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 71-114, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em: 11 maio 2026.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental** — DCTMA. São Luís: SEDUC-MA, 2019.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Específico para as Escolas Indígenas do Maranhão** — RECEIMA. São Luís: SEDUC-MA, 2021.

MELIÁ, B. A terra sem mal dos Guarani: economia e profecia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 33, p. 33-46, 1990.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 2019.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33191>. Acesso em: 11 maio 2026.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/3294017>. Acesso em: 11 maio 2026.

MILITÃO, A. **Educação Física e interculturalidade em escolas indígenas**. Curitiba: CRV, 2022.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIOTTO, L. (coord.). **Anaí — Associação Nacional de Ação Indigenista**: mapas de Terras Indígenas do Maranhão. Salvador: Anaí, 2024. Disponível em: <https://anaind.org.br>. Acesso em: 23 abr. 2026.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2019.

NASCIMENTO, A. C. **Escola indígena**: palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2006.

NASCIMENTO, A. C.; BERGAMASCHI, M. A. **Educação ameríndia**: a dança e a escola Guarani. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

NEIRA, M. G. **Ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Thomson Learning, 2011.

NEIRA, M. G.; FERRARI, M. V. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2022.

NIMUENDAJÚ, C. A corrida de toras dos Timbira. **Mana: Estudos de Antropologia Social**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 151-194, out. 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/mana/a/PBdNYzM48vC4Z4WbnxRBkfh/?lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2026.

PANET, C. Corpo e espaço entre os Canela: práticas corporais e organização social. *In.*: GRANDO, B. S. (org.). **Corpo e educação**: relações interculturais nas comunidades indígenas. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.

PEREIRA, J. A. **Escola indígena**: diversidade e identidade étnica. Cuiabá: UFMT, 2012.

PPGEPE. **Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas**: documento orientador. Imperatriz: UFMA/CCH, 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In.*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In.*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In.*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-118.

RIBEIRO, A. L. A. **Cultura corporal e educação escolar do povo Canela Memortumré**. 2023. Projeto de Pesquisa (Mestrado em Educação) — PPGEPE, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023.

RIBEIRO, A. L. A.; RIBEIRO, V. L. A. Educação escolar indígena e práticas corporais: lacunas entre legislação e cotidiano. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, n. 1, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbec>. Acesso em: 11 maio 2026.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tomo I. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2014.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEEGER, A.; DAMATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 2-19, 1979. Disponível em: <http://www.etnolingua.org/pessoa:abertura>. Acesso em: 11 maio 2026.

SILVA, M.; SOUZA, P. Territórios etnoeducacionais e a marginalização das práticas corporais indígenas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 45-64, 2021. Disponível em: [VERIFICAR LINK]. Acesso em: 11 maio 2026.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, C. L. **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUSA, A. M. S. A questão indígena no Brasil: políticas de educação. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Educação indígena**. Brasília: MEC, 2015.

SOUZA, J. M. **Cartografia das contradições**: políticas de currículo para escolas indígenas. Florianópolis: UFSC, 2021.

SOUZA JÚNIOR, M. Cultura corporal: uma discussão sobre o conceito como fundamento da Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 1-18, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13473>. Acesso em: 11 maio 2026.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFMA. **Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas** — PPGPEPE. Imperatriz: Universidade Federal do Maranhão, 2025.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem** e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify; n-1 edições, 2015.

WALSH, C. Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial. In: VILLA, W.; GRUESO, A. (org.). **Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2008. p. 180-212.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (org.). **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

APÊNDICE A

**GUIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS
PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA**

Povo Canela Memortumré — Fernando Falcão/MA

Produto Educacional vinculado à dissertação

*"Cultura Corporal e Educação Escolar do Povo Canela Memortumré em Fernando
Falcão - MA"*

Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE/UFMA)

Alisson Luis Avelar Ribeiro

**IMPERATRIZ
2026**

APRESENTAÇÃO

Este guia é um produto educacional elaborado no âmbito da dissertação de mestrado "*Cultura Corporal e Educação Escolar do Povo Canela Memortumré em Fernando Falcão - MA*" (PPGEPE/UFMA, 2026), orientada pelo Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio. Destina-se prioritariamente aos professores de Educação Física da Escola Estadual Indígena Raimundo Roberto Kapêrtyc, localizada na Aldeia Escalvado, Terra Indígena Canela, e, por extensão, a educadores de escolas indígenas que enfrentem desafios similares de articulação entre culturas corporais tradicionais e o componente curricular de Educação Física.

O guia não é, e não poderia ser, um currículo pronto. O currículo Canela só pode ser construído pelos Canela, no pátio do *Prohkam*, com os anciãos, com os professores indígenas, com os jovens guerreiros. O que este material oferece é uma **estrutura analítica e estratégias concretas** que podem subsidiar esse processo de construção autônoma, mobilizando os recursos normativos que os próprios documentos oficiais já disponibilizaram, especialmente a Resolução CNE/CEB N.º 5/2012, que garante o direito ao currículo vinculado ao "projeto societário de cada povo indígena", e o Referencial Curricular Específico para as Escolas Indígenas do Maranhão (RECEIMA), que propõe categorias curriculares próprias para as manifestações corporais dos povos Timbira.

O conteúdo foi elaborado a partir de três fontes principais: a análise documental realizada na dissertação; a literatura etnográfica sobre as manifestações corporais Canela Memortumré (Crocker, 1978, 2004; Panet, 2010; Nascimento, 2006); e os princípios teóricos da interculturalidade crítica (Walsh, 2009, 2013), da ecologia de saberes (Santos, 2010) e da pedagogia decolonial. As ilustrações de práticas docentes presentes ao longo do guia são **exemplos pedagógicos elaborados com base na literatura** e destinam-se a inspirar adaptações locais, não a substituir o diálogo com os detentores dos saberes tradicionais da comunidade.

Como usar este guia: leia a Seção I para compreender os fundamentos culturais e pedagógicos. Explore a Seção II para conhecer o repertório de práticas corporais Canela com suas orientações didáticas. Consulte a Seção III para o planejamento intercultural e a avaliação processual. Utilize a Seção IV como repositório de recursos de apoio. E, ao final, leve este material para o *Prohkam*, que é onde as decisões sobre o currículo Canela devem ser tomadas.

SEÇÃO I — FUNDAMENTOS CULTURAIS E PEDAGÓGICOS

1.1 O corpo Canela Memortumré e suas concepções

Para compreender as práticas corporais do povo Canela Memortumré é necessário, antes de tudo, reconhecer que o corpo, nessa cosmologia, não é um objeto individual, é um **território coletivo**. Seeger, DaMatta e Viveiros de Castro (1979) demonstraram que, entre os povos indígenas do Brasil Central, o corpo é simultaneamente constructo biológico, social e cosmológico: ele é fabricado pelas relações de parentesco, marcado pelos rituais de passagem, fortalecido pelas práticas coletivas e conectado permanentemente ao cosmos através da pintura, dos ornamentos e dos cantos. O corpo Canela não termina na pele.

O conceito de **mehprã** é central para qualquer trabalho pedagógico com as práticas corporais Canela. Trata-se de um termo sem tradução direta ao português, que articula noções de saúde, beleza, força, alegria e harmonia coletiva de forma indissociável. Como explicou Crocker (2004), *mehprã* não é um estado individual: é uma condição que envolve toda a comunidade. Quando os Canela dizem que alguém "está *mehprã*", referem-se não apenas à sua condição física, mas ao seu estado de integração harmoniosa com a comunidade e o cosmos. Uma Educação Física que parta desse conceito não mede velocidade individual: ela cultiva *mehprã* coletivo.

As práticas corporais Canela organizam-se em torno de dois eixos estruturantes. O primeiro é o **calendário ritual**: diferentes práticas corporais correspondem a diferentes momentos do ciclo anual, articuladas às estações, às atividades de subsistência e aos ritos de passagem. O segundo é o **sistema de metades cerimoniais**: a comunidade divide-se em dois grupos — frequentemente denominados "Verão" e "Inverno" — que se alternam em práticas complementares, criando uma dinâmica de cooperação e reciprocidade que é, em si mesma, um princípio pedagógico. O professor que leva a corrida de tora para a escola sem compreender essas duas dimensões está levando apenas a forma; o conteúdo — a filosofia Canela de corpo, comunidade e cosmos — ficou para trás.

1.2 Princípios orientadores do guia

O desenvolvimento deste guia seguiu cinco princípios fundamentais que garantem sua pertinência cultural e relevância pedagógica.

Interculturalidade crítica (Walsh, 2013): não se trata de incluir conteúdos indígenas em uma disciplina já estruturada segundo lógicas ocidentais, mas de questionar as hierarquias de conhecimento e promover diálogos transformadores entre diferentes epistemologias. A corrida de tora não é um "conteúdo diversificado": é um sistema epistêmico completo.

Autonomia pedagógica (Freire, 1996): o guia oferece orientações flexíveis que respeitam a autonomia criativa dos professores e, fundamentalmente, da comunidade. Cada contexto demanda adaptações específicas — e as mais importantes devem ser decididas pelos próprios Canela.

Integralidade: as práticas propostas consideram o desenvolvimento em dimensões físicas, cognitivas, afetivas, sociais e espirituais de forma indissociável — tal como as práticas corporais Canela as articulam em seu contexto original.

Coletividade: todas as atividades têm objetivos coletivos. O sucesso é do grupo, não do indivíduo. Essa orientação não é apenas cultural: é um princípio pedagógico com respaldo na literatura de Educação Física (Neira; Ferrari, 2022).

Sustentabilidade cultural: o guia busca fortalecer a transmissão intergeracional dos saberes tradicionais. Quando a corrida de tora acontece na escola — com os mais velhos ensinando os mais novos os cantos e os revezamentos —, a escola está cumprindo sua função mais profunda: garantir que os jovens guerreiros Canela herdem o que seus ancestrais construíram.

1.3 Fundamento normativo: o que a lei já garante

Este guia não propõe nada que os documentos legais não autorizem. A **Resolução CNE/CEB N.º 5/2012**, artigo 9º, estabeleceu que o currículo das escolas indígenas deve "manter vínculo com o projeto societário de cada povo indígena" e garantir "pedagogias próprias". Para os Canela Memortumré, cujo projeto societário valoriza guerreiros, conhecedores dos rituais e corredores de tora, esse dispositivo **autoriza e exige** um currículo de Educação Física que incorpore a corrida de tora como conteúdo central — não como ornamento folclórico de datas comemorativas.

O **RECEIMA** (SEDUC-MA, 2021) oferece a alternativa curricular mais concreta: organiza as manifestações corporais segundo categorias próprias dos povos Timbira — *rituais, cotidianas, lúdicas e de aprendizagem* —, propondo uma reorganização que é normativamente legítima e tem autoridade equivalente à do DCTMA. Os professores

da Escola Canela podem mobilizar o RECEIMA como base curricular para a Educação Física sem necessitar de autorização adicional.

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (art. 78 e 79) garantiu processos próprios de aprendizagem para as comunidades indígenas. A **Constituição Federal de 1988** (art. 231) reconheceu o direito à organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. O quadro normativo está disponível: o que este guia pretende é ajudar os professores a mobilizá-lo na prática pedagógica cotidiana.

SEÇÃO II — REPERTÓRIO DE PRÁTICAS CORPORAIS CANELA MEMORTUMRÉ

Esta seção apresenta as práticas corporais Canela documentadas na literatura etnográfica, organizadas segundo as categorias propostas pelo RECEIMA para os povos Timbira, adaptadas ao contexto escolar. As quatro categorias — **Amji kin** (corridas), **Ihkréjê** (força e resistência), **Auké** (agilidade e destreza) e **Me pahpud** (expressão e ritual) — emergiram da própria lógica cultural Canela, não de classificações acadêmicas externas.

Quadro A1 — Organização das práticas corporais Canela por categoria

| Categoria | Práticas principais | Dimensões de desenvolvimento | Período ritual |
|------------------------------|---|---|---|
| Amji kin (Corridas) | Corrida de tora (Pukare); corridas rituais de estação seca; corridas de iniciação | Resistência cardiovascular; força de membros inferiores; trabalho em equipe; identidade étnica; conexão cosmológica | Estação seca (maio-setembro) |
| Ihkréjê (Força/Resistência) | Transportes coletivos; trabalho ritual de preparação das toras; atividades de subsistência coletiva | Força muscular; resistência; cooperação; distribuição de esforço; liderança compartilhada | Todo o ano calendário |
| Auké (Agilidade/Destreza) | Jogos de pátio; brincadeiras de destreza; atividades de caça e pesca adaptadas; jogos Tuá | Coordenação motora; agilidade; tomada de decisão rápida; estratégia coletiva; raciocínio espacial | Estação chuvosa (outubro-abril) |
| Me pahpud (Expressão/Ritual) | Danças rituais Hohry; expressão corporal cerimonial; pinturas corporais; cantos de movimento | Expressão corporal; consciência corporal; conexão espiritual; memória coletiva; língua Měthõ | Períodos cerimoniais do calendário Canela |

Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor com base em RECEIMA (SEDUC-MA, 2021) e Crocker (2004).

2.1 Corrida de Tora — Pukare

Contextualização cultural

A corrida de tora é a manifestação corporal mais significativa do povo Canela Memortumré. Envolve o transporte coletivo de troncos de buriti, a *tora*, com pesos que variam conforme a idade e a condição física dos participantes. Para adultos, as toras podem pesar entre 60 e 100 quilogramas, sendo carregadas em percursos que geralmente circundam a aldeia, numa distância aproximada de um a três quilômetros.

Crocker (2004) descreveu a corrida de tora como "o coração da vida social Canela": ela não é competição no sentido ocidental. As duas metades cerimoniais, Verão e Inverno, correm simultaneamente, cada uma com sua tora, e o objetivo é **chegarem juntas** ao pátio central. O revezamento constante entre os carregadores, acompanhado de cantos específicos que marcam o ritmo, reforça o espírito coletivo. Ninguém vence a corrida de tora: toda a comunidade *mēĩhõ*, ou toda a comunidade falha. Essa concepção é, em si, uma epistemologia corporal radicalmente diferente daquela que orienta os esportes competitivos da BNCC.

Panet (2010) documentou que a preparação para a corrida de tora envolve processos de educação corporal que começam na infância: meninos aprendem a correr com galhos progressivamente mais pesados, guiados pelos mais velhos, que ensinam o ritmo, os cantos e a técnica de revezamento ao longo de anos. A escola que incorpora a corrida de tora em seu currículo pode, e deve, convidar esses mais velhos para que essa transmissão continue acontecendo dentro do espaço escolar.

Adaptações para o contexto escolar

Quadro A2 — Adaptações da corrida de tora por segmento escolar

| Segmento | Adaptação | Tempo sugerido | Foco pedagógico |
|--------------------------|---|---|---|
| Anos Iniciais (1º ao 5º) | Toras pedagógicas: troncos menores (5–15 kg) ou bambus preenchidos. Percurso de 150–300 m no espaço escolar. Metades com 5–8 alunos cada. | 45 min (inclui preparação ritual simplificada e roda de conversa final) | Cooperação; prazer do movimento; primeiros cantos |

| Segmento | Adaptação | Tempo sugerido | Foco pedagógico |
|------------------------|---|--|--|
| Anos Finais (6º ao 9º) | Toras com peso progressivo (15–40 kg). Percurso ampliado (400–800 m). Organização autônoma das metades pelos alunos. | 90 min (aula dupla) ou duas aulas de 50 min com intervalo ritual | Estratégia coletiva; resistência; articulação curricular |
| Ensino Médio | Corrida com toras tradicionais (quando possível). Protagonismo dos alunos na preparação e condução. Participação de sábios da comunidade como educadores. | Aula dupla + preparação anterior na comunidade | Transmissão cultural; liderança; conexão com a identidade étnica |

Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Objetivos de desenvolvimento integral

Dimensão física: resistência cardiovascular; força muscular de membros inferiores e core; equilíbrio dinâmico; coordenação motora ampla; consciência respiratória sob esforço coletivo.

Dimensão social: cooperação e trabalho em equipe; desenvolvimento de estratégias coletivas de revezamento; liderança compartilhada e rotativa; respeito aos diferentes ritmos e capacidades dos companheiros.

Dimensão cultural: fortalecimento da identidade étnica; valorização dos saberes ancestrais; compreensão dos valores comunitários Canela; conexão com a história e a memória coletiva; manutenção da língua Mẽĩhõ através dos cantos que acompanham a corrida.

Dimensão cognitiva: cálculo coletivo de esforço e distribuição de energia; tomada de decisão rápida sobre revezamentos; leitura corporal dos companheiros; planejamento estratégico grupal.

Dimensão espiritual: conexão com a ancestralidade; desenvolvimento do sentido de pertencimento ao povo Canela; compreensão da interdependência como valor fundamental.

Articulação curricular

A corrida de tora pode ser articulada com diversas áreas do conhecimento escolar sem que essa articulação reduza sua essência cultural:

Educação Física: práticas corporais de matriz indígena (BNCC, EF35EF01); cooperação, autonomia e protagonismo (Resolução N.º 5/2012, art. 15).

Língua Indígena Mẽihõ: aprendizagem e entonação dos cantos que acompanham a corrida; vocabulário do ritual.

Arte e Cultura Indígena: preparação das pinturas corporais; confecção das toras pedagógicas com materiais tradicionais.

Ciências/Física: centro de gravidade; distribuição de peso; princípios de alavanca aplicados ao transporte da tora.

Matemática: medição de percursos; cálculo de pesos; proporções na confecção das toras pedagógicas.

Orientações para avaliação

A avaliação da corrida de tora deve considerar o processo coletivo, não resultados individuais de velocidade ou força. Os critérios avaliativos — a serem definidos com a comunidade e com os alunos — podem incluir: participação e engajamento coletivo; evolução das estratégias de revezamento ao longo do tempo; capacidade de entoar os cantos rituais; disposição para apoiar companheiros com dificuldades. Instrumentos sugeridos: roda de conversa pós-atividade; diário coletivo da turma; observação registrada pelo professor; autoavaliação do grupo.

2.2 Danças Rituais — Hohry

Contextualização cultural

As danças *Hohry* integram corpo, voz e cosmologia de forma indissociável. Crocker (1978) documentou que existem dezenas de variedades de *Hohry*, cada uma vinculada a momentos específicos do calendário ritual Canela. As danças são executadas no pátio central, o *kà*, em formação circular, com os dançarinos ligados pelos braços ou ombros, seguindo ritmos vocais que são ensinados pelos mais velhos ao longo de gerações. O círculo não é apenas uma forma espacial: ele expressa a cosmologia Canela de equivalência e reciprocidade — todos os corpos são igualmente necessários para que a dança aconteça.

Para o contexto escolar, Panet (2010) sugeriu que as danças rituais podem ser incorporadas respeitando seu caráter coletivo e sua vinculação aos cantos em língua Mẽihõ. A adaptação mais importante, e que deve ser negociada com a comunidade, é

distinguir quais *Hohry* podem ser ensinadas na escola e quais pertencem exclusivamente ao contexto cerimonial restrito. Essa distinção deve ser feita pelos próprios Canela, e não pressuposta pelo professor.

Orientações pedagógicas

Formação inicial em círculo, o *kà* escolar, com apresentação oral do contexto ritual da dança pelo professor ou por um ancião convidado. Aprendizagem dos cantos antes do movimento: a voz dirige o corpo, não o contrário. Progressão gradual: primeiro a postura e o contato entre os dançarinos; depois o deslocamento; depois a coordenação coletiva. Avaliação pela qualidade da coesão do grupo, não pelo desempenho individual.

2.3 Jogos e Brincadeiras — Auké

Contextualização cultural

Os jogos Canela — genericamente denominados *Auké* nas categorias deste guia — têm caráter coletivo e cooperativo, com regras construídas pelo grupo e abertas a adaptações contextuais. Nascimento (2006) documentou uma variedade de jogos praticados pelas crianças Canela no entorno do pátio central, muitos deles envolvendo imitação de atividades de caça e pesca, desenvolvimento de agilidade e destreza e fortalecimento dos laços entre as gerações. Esses jogos não têm árbitros externos: o grupo autorregula e renegocia as regras segundo a lógica da reciprocidade Canela.

Orientações pedagógicas

Apresente os jogos a partir de narrativas, não de regras escritas. Deixe que os alunos mais velhos ensinem os mais novos: essa é a forma Canela de transmissão. Permita que as regras sejam renegociadas pelo grupo durante a atividade. Evite criar vencedores individuais. Observe e registre as estratégias coletivas que emergem espontaneamente, elas são dados pedagógicos valiosos.

SEÇÃO III — ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

3.1 Princípios metodológicos para o trabalho com as práticas corporais Canela

Princípio da Circularidade: a organização espacial em círculo — inspirada na disposição da aldeia em torno do *kà* — é mais do que uma escolha física. Representa uma concepção de conhecimento que circula, onde todos os participantes são igualmente necessários. Inicie e finalize todas as atividades em círculo, com momentos estruturados de fala e escuta.

Princípio da Oralidade: valorize a transmissão oral do conhecimento, que é a forma principal da pedagogia Canela. As instruções devem ser dadas preferencialmente através de demonstrações e narrativas — não apenas de explicações técnicas escritas. Quando possível, convide um ancião ou especialista da comunidade para narrar o contexto cultural da prática.

Princípio da Coletividade: todas as atividades devem ter objetivos coletivos, mesmo quando trabalham habilidades individuais. O desenvolvimento de qualquer aluno é conquista do grupo. O professor evita rankings e comparações individuais.

Princípio da Temporalidade Cíclica: respeite os tempos e ritmos culturais. Atividades que deveriam durar mais do que o horário da aula podem ser continuadas em aulas seguintes — ou podem ser suspensas quando o grupo ainda não está pronto. O calendário escolar deve, sempre que possível, dialogar com o calendário ritual Canela (ver Seção IV).

Princípio da Presença dos Mais Velhos: a participação de anciãos e especialistas tradicionais como **coeducadores** é o mecanismo mais concreto para articular o saber da comunidade ao espaço escolar. A Resolução N.º 5/2012 autoriza expressamente essa participação. O professor de Educação Física pode — e deve — planejar suas aulas incluindo esses educadores como protagonistas, não como convidados.

3.2 Planejamento intercultural: da taxonomia BNCC à categorização Canela

A tabela a seguir sugere como reorganizar o planejamento de Educação Física mobilizando as categorias Canela, conforme o RECEIMA, sem abrir mão do diálogo com as habilidades previstas na BNCC.

Quadro A3 — Correspondência entre categorias BNCC e categorias Canela para planejamento

| Categoria BNCC | Categoria Canela (RECEIMA) | Possibilidade de articulação |
|----------------|----------------------------|--|
| Esportes | Amji kin (Corridas) | Corrida de tora (Pukare) como conteúdo estruturante. O "esporte" não existe como |

| Categoria BNCC | Categoria Canela (RECEIMA) | Possibilidade de articulação |
|----------------------|------------------------------|---|
| | | categoria Canela, mas a corrida de tora articula todas as dimensões que o esporte desenvolve — e acrescenta as dimensões cultural e espiritual. |
| Ginásticas | Ihkréjê (Força/Resistência) | Práticas coletivas de força e resistência vinculadas às atividades rituais e de subsistência. Evitar a ginástica individualizada; priorizar o esforço coletivo com significado cultural. |
| Jogos e Brincadeiras | Auké (Agilidade/Destreza) | Jogos de pátio e brincadeiras tradicionais Canela. Incluir jogos que imitam atividades de caça e pesca. Regras construídas coletivamente e abertas à renegociação. |
| Danças | Me pahpud (Expressão/Ritual) | Danças Hohry como eixo da expressão corporal. Integração com Língua Indígena (cantos) e Arte e Cultura Indígena. Necessariamente acompanhadas por detentores do saber ritual da comunidade. |

Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor com base em RECEIMA (SEDUC-MA, 2021) e BNCC (MEC, 2017).

3.3 Avaliação processual e coletiva

A avaliação em uma Educação Física que se fundamenta nos valores Canela deve ser processual, acompanha o desenvolvimento ao longo do tempo; coletiva, o grupo é sujeito da avaliação, não apenas o indivíduo; e contextualizada, considera os significados culturais das práticas, não apenas os indicadores físicos. As seguintes estratégias são sugeridas como ponto de partida, a serem adaptadas e aprovadas pela comunidade:

Roda de conversa pós-atividade: momento estruturado, em círculo, para o grupo refletir sobre o que aconteceu. O professor propõe perguntas abertas: "O que funcionou? O que poderíamos fazer diferente? O que os mais velhos fariam nessa situação?"

Diário coletivo da turma: registro escrito (ou desenhado) pelo grupo das experiências com as práticas corporais ao longo do semestre. Pode ser redigido em língua Mẽihõ como prática interdisciplinar.

Avaliação pelos mais velhos: convidar os anciãos e especialistas tradicionais para observar as práticas e oferecer sua avaliação segundo os critérios da cultura Canela. Essa avaliação não precisa ser traduzida em nota: ela é, em si, o

reconhecimento de desenvolvimento que a Resolução N.º 5/2012 autorizou como critério válido.

Autoavaliação do grupo: ao final de cada bimestre, o grupo avalia coletivamente seu próprio desenvolvimento. O professor facilita, mas a avaliação pertence aos alunos.

Sobre a nota: enquanto a SEDUC-MA mantiver o sistema de aprovação por nota mínima 6,0, a escola pode negociar — com respaldo na Resolução N.º 5/2012 — que a nota resulte de múltiplos instrumentos que incluam a avaliação comunitária. Um estudante que domina os cantos da corrida de tora, conhece as metades cerimoniais e lidera o revezamento de sua turma não pode ser reprovado por uma nota calculada exclusivamente com critérios ocidentais de desempenho físico individual.

SEÇÃO IV — RECURSOS PEDAGÓGICOS DE APOIO

4.1 Calendário cultural-escolar integrado (proposta)

O calendário a seguir articula o calendário escolar oficial com os grandes ciclos rituais Canela Memortumré, conforme documentado por Crocker (2004) e Panet (2010). Ele é uma **proposta inicial** a ser revisada e validada pelos professores e pela comunidade, pois apenas os Canela sabem quando os rituais acontecem em seu ciclo atual.

Quadro A4 — Calendário cultural-escolar integrado — proposta

| Mês | Período/Contexto cultural | Práticas corporais prioritárias | Possibilidade pedagógica |
|---------|--|---|--|
| Fev–Abr | Estação chuvosa; período de preparo das roças | Auké: jogos de pátio; brincadeiras de destreza e agilidade | Trabalhar estratégia coletiva; introduzir regras negociadas |
| Mai–Jul | Início da estação seca; período das grandes corridas de tora | Amji kin: corrida de tora (Pukare); corridas rituais; resistência | Unidade central do ano letivo; convidar anciãos como educadores |
| Ago–Set | Pleno da estação seca; período de festas e rituais de passagem | Me pahpud: danças Hohry; expressão corporal ritual; pintura corporal | Articular com Arte e Cultura Indígena e Língua Mẽthõ |
| Out–Nov | Transição; período de colheita | Ihkrêjê: práticas de força coletiva; atividades de subsistência adaptadas | Reflexão sobre o corpo e o trabalho coletivo; articular com Ciências |

Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor com base em Crocker (2004) e Panet (2010). A ser validado pela comunidade Canela.

4.2 Glossário pedagógico bilíngue (seleção)

Quadro A5 — Glossário pedagógico bilíngue — termos-chave

| Termo Mẽihõ | Referência em português | Significado cultural para fins pedagógicos |
|--------------------|---------------------------------|---|
| Mehprã | Saúde/bem-estar/beleza coletiva | Estado de integração harmoniosa com a comunidade e o cosmos. Objetivo central de toda prática corporal Canela. Não é individual — é coletivo. |
| Pukare | Corrida de tora | Principal manifestação corporal ritual Canela. Envolve transporte coletivo de tora de buriti, com metades cerimoniais, cantos e revezamento. Objetivo: chegar juntos. |
| Hohry | Danças rituais | Conjunto de danças rituais executadas no kà (pátio central). Integram corpo, voz, espiritualidade e pertencimento social. Existem dezenas de variedades. |
| Kà | Pátio central da aldeia | Centro físico e cosmológico da aldeia Canela. Local das danças, das corridas, das assembleias (Prohkam). Na escola, pode ser recriado como espaço simbólico para as práticas corporais coletivas. |
| Prohkam | Assembleia/parlamento da aldeia | Instituição política central dos Canela. Espaço onde decisões coletivas são tomadas, incluindo decisões pedagógicas. O PPP/2024 da escola foi elaborado no Prohkam. |
| Amji kin | Corridas (categoria) | Categoria de práticas corporais que envolvem corrida em contexto ritual ou cotidiano. Inclui a corrida de tora e corridas de iniciação. |

Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor com base em Crocker (2004), Panet (2010) e Nascimento (2006).

SEÇÃO V — EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS

5.1 Ilustrações pedagógicas baseadas na literatura

As situações pedagógicas a seguir foram elaboradas com base na literatura etnográfica sobre as práticas educativas Canela (Crocker, 2004; Panet, 2010) e nos princípios da interculturalidade crítica (Walsh, 2013). Destinam-se a inspirar adaptações locais e devem ser validadas, modificadas e enriquecidas pelos professores e pela comunidade da Escola Raimundo Roberto Kapêtyc.

Ilustração 1 — Corrida de tora no contexto escolar

Um professor de Educação Física que organiza a corrida de tora para os alunos do 7º ano enfrenta imediatamente a questão do tempo: 50 minutos de aula são insuficientes para o percurso completo. A solução não está em encurtar a corrida, mas em distribuí-la: uma aula para a preparação das toras pedagógicas com os mais velhos; outra para aprender os cantos com os mestres da comunidade; a terceira para a corrida em si; a quarta para a roda de conversa e o registro coletivo. A corrida de tora vira um projeto de quatro semanas, e em quatro semanas, os alunos aprendem mais sobre o corpo Canela do que aprenderiam em um ano de esportes ocidentais.

Ilustração 2 — Articulação curricular integrada

A professora de Educação Física percebe que a preparação das toras envolve medidas e proporções, e convida a professora de Matemática para uma aula conjunta. A professora de Língua Mẽĩhõ ensina os cantos que acompanham a corrida. A professora de Arte e Cultura Indígena orienta a pintura corporal dos participantes. O que era uma aula de Educação Física torna-se, progressivamente, um projeto interdisciplinar que integra o currículo em torno da prática cultural mais significativa do povo Canela, sem que nenhuma disciplina perca sua especificidade. Isso é o que a Resolução N.º 5/2012 chamou de "pedagogias próprias".

5.2 Desafios identificados e caminhos possíveis

A análise documental realizada na dissertação identificou três desafios estruturais que qualquer professor de Educação Física na Escola Canela precisará enfrentar ao utilizar este guia:

A ausência de formação específica: os professores indígenas carregam os saberes corporais Canela em seus corpos, mas não foram preparados para articulá-los ao componente curricular formal de Educação Física. Sugere-se que a escola solicite à SEDUC-MA a criação de espaços de formação continuada específicos para esse tema, mobilizando o RECEIMA como fundamento.

A pressão do DCTMA: o Documento Curricular do Território Maranhense não mencionou as práticas corporais Canela em sua seção de Educação Física. O professor tem respaldo legal para mobilizar o RECEIMA como alternativa, mas pode

precisar do apoio da direção e da gestão regional para fazê-lo sem pressão institucional contrária.

O sistema avaliativo quantitativo: a nota mínima 6,0 cria pressão para que o professor organize sua disciplina segundo critérios compatíveis com avaliações quantitativas individuais. A negociação de instrumentos avaliativos alternativos, com respaldo na Resolução N.º 5/2012, requer diálogo com a SEDUC-MA e pode ser facilitada se a comunidade e o conselho escolar formalizarem a demanda conjuntamente.

5.3 Próximos passos — o que a escola pode fazer hoje

Este guia oferece instrumentos, não soluções prontas. Os passos concretos que a Escola Raimundo Roberto Kapêtyc pode dar **dentro da autonomia que já possui:**

Levar este guia ao Prohkam: apresentar o material para os anciãos e para os grupos cerimoniais, solicitar validação cultural das práticas descritas e das adaptações propostas. Sem essa etapa, o guia é apenas um documento acadêmico.

Incluir a corrida de tora no planejamento anual de Educação Física: como unidade central do 1º ou 2º bimestre, articulada ao período da estação seca. Isso não requer aprovação externa, é decisão pedagógica da escola.

Convidar um ancião para cada unidade temática: formalizar no plano de curso a participação de especialistas tradicionais como coeducadores. A Resolução N.º 5/2012 autoriza essa participação; o PPP/2024 sinaliza para ela.

Reorganizar o planejamento de EF segundo as categorias do RECEIMA: na próxima revisão do PPP, substituir a seção de Educação Física baseada no DCTMA por uma seção fundamentada no RECEIMA e no projeto societário dos "jovens guerreiros" afirmado nos objetivos do PPP/2024.

Iniciar o diário coletivo das práticas corporais: criar um registro sistemático, escrito, desenhado ou gravado, das práticas corporais realizadas na escola, em língua Mẽĩhõ e em português. Esse registro será o primeiro passo para a construção do currículo de EF específico da Escola Canela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O GUIA

Este guia nasceu de uma pergunta que me acompanha desde a primeira visita à Aldeia Escalvado, em 2017, quando observei jovens Canela Memortumré preparando-se para a corrida de tora ao entardecer: por que essa pedagogia ancestral, que forma corpos, vínculos sociais, conhecimentos cosmológicos e identidades étnicas, ainda permanece à margem da escola que a própria comunidade construiu para si? A análise documental empreendida ao longo desta pesquisa revelou que os marcos normativos brasileiros, da Constituição Federal de 1988 ao RECEIMA, passando pela Resolução CNE/CEB n.º 5/2012 e pelo RCNEI, não impedem essa articulação; ao contrário, autorizam-na de longa data. O obstáculo não está nos textos legais, mas na ausência de mediações pedagógicas que traduzam direitos abstratos em práticas escolares cotidianas.

Este guia inscreve-se naquilo que Walsh (2009) denominou interculturalidade crítica: não a adição folclórica de conteúdos indígenas a estruturas curriculares hegemônicas, mas a transformação do próprio modo de pensar, organizar e avaliar a escola. As cinco proposições aqui sistematizadas, a categorização das práticas corporais Canela, a adequação por segmento escolar, a correspondência com a BNCC, o calendário cultural-escolar integrado e o glossário pedagógico bilíngue, operam nessa direção ao recusar tanto a invisibilidade dessas práticas nos documentos analisados quanto sua redução a categorias ocidentais de "esporte", "jogo" ou "atividade física". Ao fazê-lo, buscam fissurar o que Maldonado-Torres (2007) denominou colonialidade do saber e do ser: a hierarquização que considera certas formas de conhecimento como universais e outras como particulares, exóticas, secundárias.

As proposições aqui apresentadas não constituem prescrições fechadas. A forma final do currículo intercultural Canela Memortumré só pode ser construída pelos próprios professores indígenas, em diálogo com os *mekãré*, as lideranças e a comunidade escolar da Escola Raimundo Roberto Kapêtyc. O lugar deste guia é o de instrumento provisório que se oferece ao debate e que aguarda ser apropriado, transformado e superado pela prática pedagógica situada. Permanecem como agenda futura: o aprofundamento das práticas aqui apenas inventariadas; a sistematização de materiais didáticos bilíngues elaborados pelos próprios professores Canela; e o monitoramento longitudinal dos efeitos da articulação intercultural sobre os indicadores de pertencimento, permanência e aprendizagem dos estudantes da Aldeia Escalvado.

Encerro com uma convicção que esta pesquisa apenas reforçou: o fortalecimento da Educação Escolar Indígena no sul do Maranhão depende menos de novas normas e mais da decisão política, individual e coletiva, de mobilizar as normas que já existem em favor dos projetos societários dos povos originários. Que os jovens guerreiros Canela Memortumré corram, dançam e joguem com a força de seus ancestrais; e que a escola, lugar de encontro entre o *kà* e os documentos oficiais, aprenda a cuidar desse fogo.