

Educação Física e os povos indígenas: entre silenciamentos e práticas pedagógicas antirracistas

RESUMO:

O artigo analisa a implementação da Lei 11.645/2008 na Educação Física, a partir do diálogo entre experiências docentes desenvolvidas nos estados do Espírito Santo e do Mato Grosso. Como ensaio reflexivo, o texto problematiza o racismo contra os povos indígenas, que permanece operando no cotidiano escolar e universitário por meio de silenciamentos curriculares, estereótipos e representações folclorizadas. Discute os limites da efetivação da lei, especialmente no que se refere à formação docente, à seleção de conteúdos e às práticas corporais. As experiências interestaduais convergem ao apontar a Educação Física como espaço estratégico para a construção de práticas pedagógicas antirracistas, interculturais e decoloniais. Mobiliza-se a perspectiva da formação-ação intercultural como caminho para deslocar o olhar docente da inclusão temática à transformação efetiva das práticas. Conclui-se pela urgência de articular formação inicial, formação continuada e reorganização curricular para a promoção da justiça curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física; Povos indígenas; Racismo; Lei 11.645/2008

Juliana Guimarães Saneto

Doutora em Educação Física (Unicamp)
Prefeitura Municipal de Vila Velha
Vila Velha, ES, Brasil
julianasneto@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3197-2577>

Laís Cristina Barbosa Silva

Doutoranda em Educação (UFMT)
Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá, MT, Brasil
lais.silva1@sou.ufmt.br
<https://orcid.org/0000-0002-5053-265X>

Physical Education and indigenous peoples: between silences and antiracist pedagogical practices

ABSTRACT

This article analyzes the implementation of Brazilian Law 11.645/2008 in the field of Physical Education, drawing on a dialogue between teaching experiences developed in the states of Espírito Santo and Mato Grosso. As a reflective essay, the text problematizes racism against Indigenous peoples, which continues to operate in school and university everyday life through curricular silencing, stereotypes, and folklorized representations. It discusses the limits of the law's effective implementation, particularly regarding teacher education, content selection, and bodily practices. The interstate experiences converge in highlighting Physical Education as a strategic space for building antiracist, intercultural, and decolonial pedagogical practices. The perspective of intercultural action-training is mobilized as a path to shift the teaching gaze from thematic inclusion to the effective transformation of practices. It concludes by stressing the urgency of articulating initial teacher education, continuing education, and curricular reorganization toward curricular justice.

KEYWORDS: Physical education; Indigenous peoples; Racism; Law 11.645/2008

Educación Física y los pueblos indígenas: entre silencios y prácticas pedagógicas antirracistas

RESUMEN

El artículo analiza la implementación de la Ley 11.645/2008 en la Educación Física, a partir del diálogo entre experiencias docentes en Espírito Santo y Mato Grosso. Como ensayo reflexivo, el texto problematiza el racismo contra los pueblos indígenas, que sigue operando en el cotidiano escolar y universitario mediante silenciamientos curriculares, estereotipos y representaciones folclorizadas. Discute los límites de la efectivización de la ley, especialmente en lo que se refiere a la formación docente, la selección de contenidos y las prácticas corporales. Las experiencias interestatales convergen al señalar la Educación Física como espacio estratégico para la construcción de prácticas pedagógicas antirracistas, interculturales y decoloniales. Se moviliza la perspectiva de la formación-acción intercultural como camino para desplazar la mirada docente de la inclusión temática a la transformación efectiva de las prácticas. Se concluye por la urgencia de articular formación inicial, formación continua y reorganización curricular para la promoción de la justicia curricular.

PALABRAS-CLAVE: Educación física; Pueblos indígenas; Racismo; Ley 11.645/2008

INTRODUÇÃO

O debate sobre racismo na educação brasileira tem avançado de forma importante nas últimas décadas, especialmente a partir da ampliação das pesquisas sobre a educação para as relações étnico-raciais, currículo e formação docente. Entretanto, permanece uma lacuna expressiva no que se refere ao racismo contra os povos indígenas, em particular no campo da Educação Física. A própria chamada da seção temática para a qual este texto se projeta explicita a necessidade e urgência de enfrentar e combater o racismo cotidiano, estrutural e institucional nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar, do esporte e do lazer, convocando produções que articulem denúncia e anúncio de pedagogias antirracistas.

Nesse horizonte, o texto parte da compreensão de que o racismo contra os povos indígenas, embora, por vezes, menos visibilizado no debate público e acadêmico, constitui dimensão estruturante da formação social brasileira e segue operando nas instituições de ensino por meio de silenciamentos múltiplos nos currículos, nos materiais didáticos e paradidáticos e, sobretudo, na prática pedagógica que reiteram a distância entre a instituição escolar e as histórias e culturas indígenas. Tal racismo, muitas vezes velado, aflora com maior nitidez em contextos políticos, disputas territoriais e negação de direitos, tornando ainda mais urgente o desenvolvimento de ações pedagógicas antirracistas voltadas aos povos originários. A chamada da revista, ao tematizar a barbárie do racismo estrutural e institucional e suas incidências sobre os corpos negros e indígenas, reforça esse enquadramento político e epistemológico.

No caso da Educação Física, a questão assume especial relevância. Trata-se de uma área do conhecimento e de um componente curricular que lida diretamente com o corpo, com o movimento, com as práticas corporais, com os gestos, com as sensibilidades e, sobretudo, com os modos de ser e estar no mundo. Por isso mesmo, é também um campo em que se condensam representações históricas sobre os corpos considerados legítimos, belos, civilizados, atléticos e normais, bem como sobre aqueles historicamente produzidos e significados como inferiores, exóticos e/ou inadequados.

Grando, Pinho e Rodrigues (2018) argumentam que a Educação Física escolar precisa reconhecer a diversidade etnicorracial dos corpos brasileiros e problematizar as relações que sustentam a lógica colonialista, que oprime e fragmenta corpos e culturas no contexto da educação. As autoras mostram ainda que professores pouco refletem sobre suas próprias práticas racistas e seguem reproduzindo padrões ligados à branquitude, ao cristianismo, à heteronormatividade e a um ideal corporal eurocentrado (Grando; Pinho; Rodrigues, 2018).

Nessa direção, ainda com base nas autoras citadas, a Lei nº 11.645/2008 representa um marco incontornável. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e tornar obrigatório o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas em todos os níveis da educação básica, a lei convoca a escola - por meio dos seus diferentes componentes curriculares - a rever seus pressupostos, conteúdos e metodologias. No entanto, a existência da lei não garante, por si só, sua efetivação crítica. Grando, Pinho e Rodrigues (2018) observam que, mesmo após anos de vigência da legislação, permanecia nas unidades escolares a ausência de compromisso político com o acesso dos estudantes aos saberes e práticas em que pudessem reconhecer-se como indígenas e afro-brasileiros, o que reforça a necessidade de processos permanentes de formação continuada, assim como de repensar as estruturas e bases da formação inicial.

Este artigo, portanto, problematiza o racismo contra os povos indígenas na Educação Física escolar a partir do diálogo entre experiências docentes das autoras na educação básica, no ensino superior e na formação continuada, localizadas entre o Sudeste (ES) e o Centro-Oeste (MT). Ambas as trajetórias profissionais são marcadas pela presença do racismo no âmbito da educação em diferentes espaços-tempos de formação. O texto, em sua trajetória, revela as aproximações e os distanciamentos entre as ações de enfrentamento ao racismo contra os indígenas empreendidas nos dois territórios, buscando pontos de convergência entre eles.

No Espírito Santo, as experiências transitam entre a educação básica e o ensino superior, ganhando destaque no trabalho formativo com professores de Educação Física do município de Vila Velha, que produziu dados e reflexões sobre questões étnico-raciais com foco em práticas antirracistas para professores não indígenas que atuam em escolas não indígenas. Em Mato Grosso, por sua vez, as experiências docentes se constituíram ao longo de uma trajetória marcada pela presença de alunos indígenas e pelos desafios da comunicação intercultural, os quais intensificaram as dificuldades de inclusão e permanência em configurações institucionais ainda despreparadas para acolher trajetórias escolares e culturais distintas e diversas.

Em ambos os universos temos como pontos de convergência a presença do racismo contra os povos indígenas; as lacunas formativas produzidas por esse racismo, que invisibiliza a presença indígena; e os cotidianos escolares marcados pelo racismo de diversas formas. Tanto na educação básica quanto nas instituições de ensino superior, o racismo se faz presente produzindo e reproduzindo discursos, representações, preconceitos e práticas de discriminação.

A aposta central do artigo é que esse diálogo interestadual e inter-regional permita não apenas comparar experiências, mas pensar a Educação Física como lugar privilegiado de elaboração de ações antirracistas voltadas, especificamente, ao racismo contra os povos indígenas. Para isso, o texto mobiliza contribuições da interculturalidade crítica (Walsh, 2009), da decolonialidade

(Quijano, 2005) e da formação-ação intercultural (Grando *et al.*, 2025), defendendo que a luta contra o racismo na Educação Física precisa enfrentar o imaginário colonial presente na escola, nos currículos, nos livros e nos materiais didáticos, ao mesmo tempo em que constrói outras formas de tematizar os saberes e práticas corporais indígenas como conhecimentos contemporâneos, legítimos e politicamente relevantes.

Diante do cenário apresentado, emergem questões que mobilizam o pensamento e, de certa forma, as ações: de que maneira o imaginário colonial sobre os povos indígenas se reproduz no currículo e nos recursos didáticos da Educação Física? Como as práticas corporais indígenas têm sido tratadas na escola? Em que medida a formação continuada de professores pode contribuir para dismantelar representações folclóricas, genéricas e exóticas sobre os povos originários? E, por fim, que tipo de ações antirracistas podem emergir quando a Educação Física se assume como campo de disputa curricular, ética e política?

Com base nessas questões problematizadoras, temos como objetivo discutir, a partir das experiências docentes na educação básica, na formação continuada e no ensino superior, como o racismo contra os indígenas se manifesta atualmente nas instituições educativas e de que modo as diferentes práticas pedagógicas podem contribuir para a construção de atitudes antirracistas na Educação Física e na formação docente.

Metodologicamente, trata-se de um ensaio reflexivo tecido em um diálogo entre a literatura e elementos empíricos advindos das experiências docentes. Diante disso, entendemos, como princípios de um texto reflexivo, o estranhamento seguido de análise, uma dinâmica conceitual que encontra eco direto nas formulações de Adorno (2003) acerca do ensaio como forma.

Racismo contra os povos indígenas no presente e os limites da Lei nº 11.645/2008

Falar da presença indígena na escola e na universidade exige afirmar, antes de tudo, que o racismo contra os povos indígenas não aconteceu e ficou no passado quando foi legitimado pelo Estado por meio de políticas de aculturação, integração e assimilação. Ele continua operando no presente, de forma explícita ou escamoteada, no cotidiano das instituições, no contexto das práticas pedagógicas, assim como nas tramas das relações sociais. Muitas vezes, esse racismo se manifesta em estereótipos, invisibilizações curriculares, silenciamentos e nas representações dos povos indígenas como exóticos, atrasados, folclóricos ou deslocados da contemporaneidade. Em outros momentos, aparece de forma mais direta, quando os indígenas são tratados como menos capazes, inadequados ao espaço escolar ou universitário, ou quando suas línguas, saberes e modos de vida são compreendidos como entraves à aprendizagem, logo negados. O fato é que essa opressão se

manifesta de forma estrutural por meio daquilo que Krenak (2019) denuncia como a negação histórica da própria humanidade desses povos. Essa violência simbólica deságua no apagamento de suas identidades originárias na memória nacional, um fenômeno criticado por Gonzalez (2020) ao apontar o silenciamento da efetiva contribuição indígena na nossa formação histórica e cultural por parte das instituições de ensino.

O racismo contra os povos indígenas deve ser compreendido como um fenômeno constitutivo da modernidade colonial e não como uma deformação episódica ou residual das relações sociais brasileiras. Como demonstra Ribeiro (1986), a conquista e a colonização da América instituíram um padrão duradouro de violência, por meio do qual os povos originários foram submetidos não apenas pela força material, mas pela produção de identidades étnicas e raciais que os situaram em posição de inferioridade diante do europeu, convertido em referência universal de humanidade. Nessa direção, as reflexões de Quijano (2014) são centrais ao mostrar que a ideia de raça nasce articulada à distribuição colonial do poder, produzindo classificações que naturalizam hierarquias e convertem a diferença em desigualdade. Munanga (2004) também ajuda a adensar essa reflexão ao evidenciar que o racismo se sustenta na arbitrária vinculação entre traços biológicos e qualidades morais, intelectuais e culturais, transformando características fenotípicas e étnicas em justificativa para inferiorização e exclusão. Assim, o racismo indígena não se restringe à ofensa direta, mas se estrutura como dispositivo histórico de desumanização, negação da alteridade e subalternização dos modos indígenas de existir, conhecer e ocupar a cidade, a escola e as instituições públicas.

Essa lógica racializante permanece operando no presente de forma sistemática, inclusive porque, como assinala Ribeiro (2022), o racismo contra os povos indígenas é realidade no cotidiano dos indígenas, independentemente da região do país ou do porte da cidade em que vivem. A sistematização dos relatórios do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) mostrou 290 episódios de racismo entre 2003 e 2019, distribuídos por 24 estados e pelo Distrito Federal, o que evidencia a amplitude nacional e a estabilidade social desse fenômeno (Ribeiro, 2022). Mais do que um conjunto disperso de agressões, trata-se de uma modalidade recorrente de relação que produz obstáculos à circulação indígena, ao acesso a serviços, ao trabalho e ao reconhecimento da identidade étnica. Os casos analisados por Ribeiro (2022) mostram professores, gestores, comerciantes e agentes públicos reproduzindo preconceitos, impedimentos e ofensas, o que demonstra que o racismo indígena se realiza de forma cotidiana e de diversas formas.

No campo educacional, essa problematização é especialmente fecunda porque permite compreender que a frágil efetivação da Lei nº 11.645/2008 não pode ser atribuída apenas à ausência de preparo técnico do professor, embora a lacuna na formação inicial e continuada seja decisiva. O

artigo de Ribeiro (2022) mostra que o racismo indígena se expressa também pela deslegitimação dos sujeitos indígenas nos espaços escolares e urbanos, seja quando se duvida de sua identidade, seja quando se tenta interditar sua presença, sua linguagem e seus símbolos culturais. A narrativa de Daniel Munduruku (2016) é particularmente potente ao explicitar como a escola urbana transforma o estudante indígena em alvo de nomeação pejorativa, isolamento e chacota, revelando que o racismo escolar atua pela linguagem, pela humilhação e pela fabricação da não pertença.

Já as reflexões de Rangel (2008) mostram que, no contexto urbano, muitos jovens indígenas tornam-se “invisíveis” como estratégia de sobrevivência diante do racismo e da violência. Isso permite inferir que a não implementação consistente da Lei nº 11.645/2008 não decorre apenas de desconhecimento metodológico, mas da persistência de uma cultura escolar e universitária que continua tratando os povos indígenas como presença residual, duvidosa ou secundária. Em outras palavras, quando a temática indígena aparece apenas como evento, conteúdo lateral ou menção superficial, o currículo reproduz precisamente o que a lei buscou combater: a invisibilização, a estereotipação e o rebaixamento da presença indígena no interior da formação educacional. Por isso, problematizar a lei exige articulá-la ao debate sobre racismo estrutural e institucional, reconhecendo que sua efetivação demanda não apenas inserção de conteúdos, mas revisão profunda das práticas pedagógicas, dos imaginários docentes e das formas de reconhecimento do indígena como sujeito contemporâneo de saber.

É nesse cenário que a discussão sobre a Lei nº 11.645/2008 precisa ser retomada, pois se constitui como uma referência incontornável para este debate. Embora a lei determine a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas na educação básica, seu cumprimento efetivo continua bastante limitado. Muitos professores não abordam a temática indígena e quando o fazem revelam a necessidade de conhecimento e desconstrução de representações e discursos racistas e preconceituosos que comprometem o trabalho. Em parte, isso se explica pelas lacunas da formação inicial e pela ausência ou fragilidade da formação continuada de professores. Mas não se trata apenas de falta de conhecimento técnico. A dificuldade de implementação da lei também revela a persistência de um racismo que torna os povos indígenas invisíveis no currículo e nas práticas pedagógicas de modo geral.

A dissertação de Silva (2024) evidenciou exatamente esse problema. Ao entrevistar professores de Educação Física da rede estadual de Barra do Garças/MT, percebeu que em seus discursos eles reconhecem a importância dos saberes indígenas, mas também identificam a falta de formação inicial e continuada para trabalhar a Lei nº 11.645/2008 e transformar essa exigência legal em prática concreta. Embora conheçam documentos e leis, muitos docentes não sabem como realizar a tematização pedagógica desses saberes. O mesmo ocorre na rede municipal de Vila Velha

(ES), tendo em vista um levantamento de informações diagnósticas realizado pelo município junto aos professores de Educação Física quanto à ciência da Lei e ao reconhecimento da importância da sua implementação. Diante desse contexto, a maioria dos professores sinaliza conhecer a lei e alguns, mesmo após dezoito anos de implementação, revelam que a desconhecem.

Os pontos apresentados entre o MT e o ES são indícios de que a ausência de uma formação sólida abre espaço tanto para omissões e silenciamentos quanto para abordagens descontextualizadas, generalistas, estereotipadas e/ou pejorativas, produtoras e reprodutoras de racismo. O problema, portanto, parece estar localizado no descompasso entre a obrigatoriedade da lei e a ausência de condições efetivas para sua implementação de forma crítica e intercultural.

Essa discussão precisa ser situada em um horizonte teórico mais amplo. A perspectiva Modernidade/Colonialidade, conforme sistematizada por Walsh, Oliveira e Candau (2018), parte da premissa de que a colonialidade é constitutiva da modernidade e que o projeto moderno europeu produziu não apenas formas de dominação econômica e política, mas também um padrão de conhecimento que se afirmou como universal ao preço da invisibilização de outras racionalidades, outros sujeitos e outras epistemologias. Nessa chave, a colonialidade do poder, do saber e do ser opera no currículo, nas práticas escolares e na produção do conhecimento pedagógico, tornando urgente a construção de uma “educação outra”, orientada por uma pedagogia decolonial e por uma interculturalidade crítica (Walsh; Oliveira; Candau, 2018).

No caso da Educação Física, esse debate tem algumas implicações. Ao lidar diretamente com práticas corporais, gestualidades, saberes do corpo e formas de inscrição cultural da existência, a área pode tanto reiterar a colonialidade quanto se converter em espaço estratégico de ruptura. Grandó e Pinho (2016) defendem, nesse sentido, que as práticas corporais presentes no currículo devem ser tematizadas de forma problematizadora, uma vez que a seleção dos conteúdos e as abordagens pedagógicas constituem sempre uma ação política. Para as autoras, a Educação Física precisa valorizar conhecimentos de populações historicamente silenciadas e reconhecer a cultura corporal como fenômeno complexo, para além de meras técnicas, articulado a processos humanos, sociais, ambientais e cosmológicos em um movimento decolonial.

Quijano (2005), partindo de um contexto latino-americano, permite compreender que a colonialidade do poder se articula ao eurocentrismo e ao capitalismo, produzindo classificações sociais duradouras que ultrapassam o colonialismo formal e continuam operando na vida contemporânea. Essa leitura ajuda a perceber por que a presença indígena, mesmo em sociedades marcadas pela diversidade como é o caso do Brasil, ainda é frequentemente tratada como resíduo do passado ou como alteridade exótica.

Quando essa lógica se atualiza na escola, ela produz silenciamentos curriculares. O corpo indígena é frequentemente fixado em imagens genéricas, descoladas de suas respectivas territorialidades, especificidades linguísticas, lutas, historicidades e contemporaneidades. Em vez de aparecer como sujeito político e epistemológico, o indígena é convertido em tema ocasional, em repertório ilustrativo ou em material celebrativo. Tal movimento esvazia o sentido da Lei nº 11.645/2008 e impede que a escola reconheça os povos indígenas como produtores de conhecimento, de pedagogias e de racionalidades próprias (Grando; Pinho, 2016).

Espírito Santo e Mato Grosso: convergências possíveis

No Espírito Santo, a atuação como professora ao longo de dez anos possibilitou a uma das autoras transitar em diferentes espaços institucionais, em diferentes etapas de ensino e com públicos diversificados. Essa trajetória foi continuamente permeada pela questão indígena, tendo em vista as experiências formativas da pós-graduação *stricto sensu*, no âmbito de escolhas e interesses pessoais que oportunizaram uma aproximação e um aprofundamento sobre as interfaces entre a Educação Física e a temática indígena.

O percurso apresentado demonstra um despertar que parte do universo acadêmico para entender e intervir na educação básica e no ensino superior, partindo de um pressuposto: a escola, a universidade, seus currículos e suas práticas são produtos e proposições monoculturais, eurocentradas e fortemente marcadas pelo colonialismo, que produz e reproduz o racismo estrutural e institucionalmente.

No conjunto das experiências docentes, é no trabalho com a formação continuada de professores de Educação Física de Vila Velha (ES) para a implementação da Lei nº 11.645/2008 que surge um movimento dialético importante e potente de reflexão sobre possibilidades pedagógicas em torno da temática indígena. O contexto apresentado é circunscrito a um território distante cerca de 81 km das aldeias indígenas demarcadas e localizadas no estado do Espírito Santo¹. Portanto, a realidade expressa escolas urbanas não indígenas que atendem a um número ínfimo de estudantes autoidentificados como indígenas no município.

Esse ciclo formativo aconteceu ao longo de 2025, contemplou quatro encontros e mobilizou cerca de 120 professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental. Os encontros

¹Segundo o Censo 2022 do IBGE, o Espírito Santo possui 14.410 indígenas, dos quais 32,36% (4.663 pessoas) residem em áreas demarcadas. A população indígena estadual concentra-se majoritariamente fora de terras oficialmente delimitadas — incluindo contextos urbanos como o município de Vila Velha, que abriga 866 indígenas, nenhum deles em caráter aldeado. As terras indígenas oficialmente homologadas no estado estão restritas ao município de Aracruz, distribuídas em três territórios (TI Caieiras Velha II, TI Comboios e TI Tupiniquim), que abrigam comunidades e aldeias das etnias Tupiniquim e Guaraní Mbyá.

trataram da educação para as relações étnico-raciais, vislumbrando uma educação antirracista por meio da construção coletiva de possibilidades pedagógicas. Nessas oportunidades, foram desenvolvidos momentos formativos que transitaram entre as práticas corporais indígenas, especificamente os jogos, as brincadeiras, as danças e as lutas (Pereira, 2021), todas contempladas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) como objetos de conhecimento².

Algo que aparece muito evidente no discurso dos professores de Vila Velha é o apreço pela prática (por vivências) em detrimento de formações mais teóricas. Diante disso, a aposta foi em metodologias ativas que permitiram o deslocamento da postura de espectador para protagonista da cena e coautor das experiências formativas.

Essas metodologias foram conduzidas com o objetivo de provocar uma ressignificação do “saber fazer” a partir de experiências e reflexões teóricas, buscando aproximação com as problematizações de Caparroz e Bracht (2007) sobre a didática da Educação Física, especialmente quanto à relação entre o “saber fazer” e o “saber sobre o fazer”, debate anunciado anteriormente por Bracht (1999).

O trabalho com as práticas corporais teve como objetivo sinalizar possibilidades pedagógicas a partir do que os professores recebem como orientação curricular alinhada ao que estabelece a BNCC. Portanto, as possibilidades foram canalizadas, principalmente a partir das práticas corporais, com o intuito de tematizar saberes e fazeres indígenas para além da lógica da representação folclórica e de situá-los como conhecimentos contemporâneos no currículo da Educação Física.

Mesmo considerando e reiterando as críticas à BNCC, entendemos que o documento, ao considerar diferentes contextos e culturas, abriu espaço para a valorização das práticas corporais indígenas. Assim, a BNCC foi entendida e utilizada como uma “brecha decolonial”, nos termos de Walsh (2015), para combater o racismo, o preconceito e a discriminação contra os povos indígenas ao longo dos encontros de formação continuada em Vila Velha.

O que subsidiou, teoricamente, esse ciclo formativo foram as produções sobre educação intercultural crítica empreendidas, de maneira pioneira, desde 2013, no que se refere a saberes e fazeres em torno da formação continuada para professores não indígenas de escolas não indígenas no estado do Mato Grosso. Trata-se da “formação-ação intercultural” (Grando, 2019) como referência de proposta teórico-metodológica de formação continuada, que se constitui a partir de dois princípios:

²Os encontros formativos foram planejados e desenvolvidos pela equipe de Formação Continuada no município em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Física do município (GEPEF). Esse grupo é composto por professores pesquisadores da rede e se mantém ativo há 10 anos, com uma postura colaborativa no movimento de construção da Formação Continuada para professores(as) de Educação Física de Vila Velha.

[...] o primeiro é o reconhecimento de que a educação da pessoa perpassa pela educação do corpo no reconhecimento da sua diferença e sua igualdade humana, uma vez que o corpo/pessoa se educa na relação com o outro, mediada pela cultura; o segundo, é que esse corpo é marcado pelo olhar do outro, que o identifica, discrimina e exclui nas relações cotidianas, atravessado pela cultura colonialista, racista, machista e autoritária consolidado pelo olhar, sentir e pensar do colonizador (Grando, 2019, p. 19).

Em acordo com a autora, entendemos que o ponto de partida para uma formação antirracista é a sensibilização do professor como forma de reflexão e consciência de si, do outro e do mundo. Podemos compreender esse processo como um exercício antropológico de alteridade que transita entre familiarização e estranhamento, que demanda se reconhecer como racista para se desconstruir como tal.

O grupo de professores de Educação Física do município, reunido pela formação continuada para experimentar os jogos, as brincadeiras, as danças e as lutas corporais indígenas como um convite para “saber sobre esses fazeres” (Bracht, 2001), problematizou os estereótipos ainda presentes nos cotidianos escolares e fora deles, além de potencializar a força de outros modos de ser e pensar. As experiências formativas não foram apenas movimento, geraram denúncias, incômodos e deslocamentos de olhar e saberes. Geraram possibilidades de escutar e compreender novos modos de pensar as culturas dos povos originários para além das imagens cristalizadas e das ações descontextualizadas que fazem a engrenagem do racismo girar em uma lógica de reprodução colonial.

Um dos preconceitos mais marcantes em relação aos povos originários é o estereótipo de generalização de que todos os indígenas são iguais. Contrariando essa visão, os dados oficiais do Censo do IBGE de 2022 revelam a existência de 391 povos ou etnias, comunicando-se em 295 línguas distintas, cada uma com seu conjunto de especificidades e singularidades. Ao terem contato com esses dados, a surpresa foi nítida nas expressões, nos olhares e comentários.

Superar o estigma da homogeneidade é crucial desde a educação infantil, primeira etapa da educação básica, onde circulam cartazes, painéis e atividades/ações, sobretudo em datas comemorativas, que conceituam o indígena como “índio”, o localizam no passado e distante dos contextos urbanos e o caracterizam de maneira caricata como selvagem, primitivo, atrasado e preguiçoso. Desse modo, professores de diferentes níveis, etapas e componentes curriculares devem apresentar a variedade de conteúdos ressaltando a dinâmica cultural específica de cada povo. Essa abordagem estimula os estudantes a alcançarem uma compreensão mais ampla, crítica e respeitosa da diversidade cultural indígena no Brasil.

A partir das experiências formativas relatadas, compreendemos a Educação Física como espaço estratégico para a construção de práticas pedagógicas antirracistas, interculturais e decoloniais e é desse horizonte que partimos para tecer as convergências com a experiência mato-grossense, na qual a presença indígena na sala de aula esteve no centro da prática docente desde o ensino médio.

O ciclo formativo capixaba seguiu escapando, desviando e desconstruindo as narrativas colonizadoras, inventando outros caminhos, infiltrando-se nos cantos mais endurecidos dos movimentos curriculares e, sobretudo, encorajando os professores a assumirem uma postura antirracista. Contudo, esse despertar tardio aponta para uma realidade compartilhada por muitos municípios e estados brasileiros: o não cumprimento efetivo da Lei nº 11.645/2008.

Essa problemática dialoga com as constatações de Russo e Paladino (2016) em escolas do Rio de Janeiro, onde os autores identificaram o interesse de professores e estudantes, mas apontaram as limitações de políticas públicas que perpetuam visões equivocadas nos livros didáticos. Nesses cenários, a aplicação da lei muitas vezes é reduzida a uma obrigação institucional burocrática e pontual, muitas vezes restrita às datas comemorativas, ou a iniciativas isoladas de determinados docentes.

Do mesmo modo, os estudos de Grando et al. (2019) em Mato Grosso evidenciam que, mesmo após uma década de vigência da legislação, as histórias e culturas indígenas permaneciam cristalizadas por silenciamentos, apagamentos e discursos racistas. A ausência ou a presença distorcida desses saberes nas escolas se revelaram pontos comuns entre as nossas trajetórias docentes, denunciando o viés racista das instituições.

Em Mato Grosso, a experiência docente de uma das autoras no ensino médio, trabalhando com estudantes indígenas da etnia Xavante em Barra do Garças (MT), constituiu várias inquietações para esse artigo. Naquele contexto, a barreira de comunicação não se apresentava como um detalhe periférico, mas como condição estruturante do cotidiano pedagógico: muitos estudantes não dominavam a língua portuguesa, enquanto a professora não compreendia a língua Xavante. Apesar disso, a instituição escolar funcionava sob a premissa de que todos compartilhavam o mesmo repertório linguístico e cultural, exigindo desempenho e participação segundo uma lógica estritamente unificada.

Essa assimetria evidenciou que a dificuldade com a língua portuguesa não poderia ser tratada como uma falha individual do estudante, mas como um problema histórico e institucional. Pesquisas sobre escolas em territórios indígenas indicam que, historicamente, a escola desempenhou um papel central na supervalorização do português em detrimento dos idiomas originários, colaborando para o enfraquecimento destes. Em estudo sobre a escola na aldeia Ipegue,

por exemplo, observa-se que a língua portuguesa tornou-se dominante nos espaços escolares e públicos, ilustrando como a instituição escolar pode tanto acelerar o desaparecimento de uma língua indígena quanto favorecer sua revitalização e manutenção (Fialho; Baltazar; Pedro, 2025).

Tal reflexão elucida que a barreira linguística encontrada no ensino médio mato-grossense não era um caso isolado, mas o reflexo de uma longa trajetória de imposição cultural. Como observa Baniwa (2006), mesmo após as garantias constitucionais de 1988, as línguas indígenas permanecem em posição de subalternidade frente à centralidade do português, o que se reflete nos processos seletivos, nos espaços de escolarização formal e no acesso ao ensino superior.

A análise dessas duas realidades educativas revela onde as lacunas do sistema começam a se consolidar: na escola que exige o domínio do português sem reconhecer a historicidade violenta dessa exigência; na escola que adota uma legislação afirmativa, mas falha em formar seus educadores para implementá-la; e nos contextos em que a temática indígena ainda gravita em torno da sensibilidade individual do docente.

Tanto o ciclo formativo com professores em Vila Velha (ES) quanto a docência direta com os estudantes Xavante em Barra do Garças (MT) convergem na urgência de se repensar o currículo. Mostram que intervir na Educação Básica exige a desconstrução de posturas eurocêntricas e o fortalecimento de uma formação-ação que compreenda o corpo, a cultura e a linguagem como territórios políticos de resistência e decolonização.

A dissertação de Silva (2024) funcionou como mediação decisiva entre a vivência docente e a reflexão acadêmica. Ela permitiu compreender que a situação vivida com estudantes indígenas no ensino médio não era caso excepcional, mas parte de um quadro mais amplo. O estudo identificou que os professores de Educação Física da rede estadual de Barra do Garças (MT) estão cientes da necessidade de tematização dos saberes indígenas, reconhecem sua importância e defendem alterações na prática pedagógica. Entretanto, evidenciam também desafios concretos: escassez de conhecimento sobre as culturas indígenas, ausência sistemática desses saberes na formação continuada e dificuldade de transformar a legislação e os documentos em ação pedagógica efetiva.

A experiência no ensino superior deu continuidade a essa reflexão, mas em outro cenário. Em um centro universitário privado, a presença frequente de estudantes indígenas nos cursos de Educação Física e Pedagogia fez reaparecer, sob nova forma, questões já visíveis na escola. Persistiam barreiras de comunicação, dificuldades de integração plena e permanência de uma lógica universitária organizada para um estudante padrão, monolíngue e ajustado ao código acadêmico dominante.

Entretanto, a universidade também abriu uma possibilidade nova. Ao ministrar disciplinas nesses cursos, passamos a convidar os próprios estudantes indígenas a colaborarem com as aulas,

trazendo para o espaço acadêmico suas práticas, seus costumes e a realidade vivida em suas aldeias. Esse movimento foi decisivo porque deslocou a posição dos estudantes: eles deixavam de ser vistos apenas a partir daquilo que lhes faltava e passavam a ser reconhecidos como sujeitos que também produzem e partilham conhecimento.

Essa experiência, embora simples em sua forma, é potente em seu significado pedagógico e político. Ela rompe com a lógica segundo a qual a universidade fala sobre o indígena sem escutá-lo e cria uma situação em que o estudante indígena pode falar de si, de sua cultura e de suas práticas corporais. Com isso, a aula se torna espaço de colaboração, e não apenas de transmissão vertical.

Esse deslocamento aproxima-se do horizonte da formação-ação intercultural. Nessa perspectiva, a prática é tomada como ação intencional de desconstrução de práticas educativas coloniais e racistas, de descentralização de relações hierárquicas e de valorização de identidades como potência de saber (Grando *et al.*, 2025).

No ensino superior, isso significa reconhecer que os estudantes indígenas não devem ser pensados apenas como destinatários da inclusão, mas como sujeitos que interpelam e transformam a própria docência universitária.

A presença dos estudantes indígenas nos cursos de Educação Física e Pedagogia recoloca questões decisivas para ambos os campos. Na Educação Física, porque a área trabalha com corpo, movimento, jogos, práticas corporais e cultura, podendo tanto reproduzir estereótipos quanto abrir espaços mais sensíveis de comunicação e pertencimento. Na Pedagogia, porque a formação docente exige revisão profunda das bases curriculares, linguísticas e epistemológicas que sustentam a escola.

A experiência docente na educação básica mostrou como o racismo institucional e a falta de formação dificultam a implementação da Lei nº 11.645/2008. Já a docência no ensino superior revelou a possibilidade concreta de construir outras práticas, nas quais os estudantes indígenas participam da aula como colaboradores do conhecimento, trazendo a realidade da aldeia para o centro do processo formativo.

Esse deslocamento é também uma forma de enfrentamento ao racismo. Ao reconhecer os estudantes indígenas como sujeitos de saber, a prática pedagógica rompe com a visão que os reduz à lógica da carência e passa a trabalhar com a diferença como potência formativa.

A convergência entre os dois contextos pode ser formulada em pelo menos quatro dimensões. A primeira é a compreensão de que o racismo contra os povos indígenas na escola não é tema periférico, mas questão curricular e formativa que demanda atenção. A segunda é a aposta na formação continuada como espaço privilegiado de transformação da prática docente. A terceira é a recusa ao indígena genérico, folclorizado e não historicizado, substituída por uma abordagem que

reconhece povos, territórios, histórias e contemporaneidades específicas. A quarta é a compreensão da Educação Física como área estratégica para o desenvolvimento de ações antirracistas, justamente porque trabalha com a cultura corporal, com o corpo em movimento e com processos de identificação e diferenciação sensíveis e concretos.

Nesse sentido, o diálogo entre Espírito Santo e Mato Grosso não se configura como justaposição de relatos, mas como construção de um campo comum de reflexão: a Educação Física, em diferentes espaços formativos, como espaço de combate ao racismo contra os povos indígenas.

Considerações finais

O texto buscou analisar a Educação Física, em diferentes contextos formativos, como espaço de combate ao racismo contra os povos indígenas, a partir do diálogo entre experiências docentes situadas no Espírito Santo e em Mato Grosso, em interlocução com o referencial da formação-ação intercultural, da interculturalidade crítica e da decolonialidade.

O percurso apresentado mostra que as experiências docentes na educação básica e no ensino superior permitem compreender como o racismo contra os indígenas se manifesta na atualidade: na escola, opera nas barreiras linguísticas e no choque cultural; revela-se nas lacunas da formação docente, que dificultam a implementação da Lei nº 11.645/2008 e o trabalho com os saberes indígenas; e atravessa o ensino superior, ainda organizado segundo lógica acadêmica monocultural, eurocentrada e colonial.

O racismo indígena, embora frequentemente menos visibilizado nas discussões acadêmicas sobre racismo, permanece profundamente ativo na escola e no currículo da Educação Física: manifesta-se por meio do apagamento, da folclorização, da generalização, do uso de materiais didáticos estereotipados, da negação da contemporaneidade indígena e da permanência de um olhar colonial sobre os corpos e os saberes.

Nesse cenário, a formação-ação-intercultural, tal como propõem Grando *et al.* (2025), aparece como possibilidade fecunda de enfrentamento. Ao articular reflexão crítica, territorialidade, memória, prática pedagógica, produção coletiva e compromisso político, ela permite deslocar o debate da simples inclusão temática para a transformação efetiva do olhar docente e da intervenção pedagógica. O diálogo entre Espírito Santo e Mato Grosso reforça essa possibilidade ao mostrar que, mesmo em contextos distintos, há convergência na urgência de formar professores para o enfrentamento do racismo indígena no campo da Educação Física.

Ao mesmo tempo em que apresenta os entraves e desafios, o texto evidenciou, por meio das experiências docentes, que existem brechas de enfrentamento. Na educação básica, mostrou a urgência de formação inicial e continuada para os professores de Educação Física. Na formação continuada, mostrou possibilidades de sensibilizar e construir coletivamente possibilidades pedagógicas em torno da temática indígena, sobretudo por meio das práticas corporais. No ensino superior, por meio das brechas e da prática de convidar os estudantes indígenas a participarem como coautores das disciplinas, revelou um caminho potente para deslocar a lógica e a dinâmica das aulas, assim como de acessar, produzir e reconhecer saberes outros e suas especificidades.

Enfrentar o racismo contra os povos indígenas exige mais do que cumprir formalmente a Lei nº 11.645/2008. Exige nomear o racismo que ainda hoje persiste nas instituições educativas, reconhecer que muitos professores ainda não trabalham a temática porque não foram formados para isso e porque a escola ainda continua atribuindo aos povos indígenas um lugar secundário no currículo e na sociedade — para, assim, construir práticas pedagógicas capazes de transformar essa realidade. Na Educação Física, essa transformação passa pela formação inicial, pela formação continuada, pela organização curricular e deságua na Educação Física escolar como prática eminentemente pedagógica.

Assim, concluímos, sempre abertas às novas reflexões, que os territórios formativos sejam palcos de possibilidades outras, que permeiam as práticas docentes em meio às políticas governamentais que tentam perpetuar a invisibilização de outras culturas ao longo da história. As formações em diferentes dimensões precisam buscar, pela educação do corpo, decolonizar saberes, seres e poderes, ao evidenciar as relações de racismo, etnocentrismo e autoritarismo que marcam as práticas pedagógicas institucionais no âmbito da educação escolar brasileira. Desse modo, o encontro com os saberes e fazeres, sobretudo as práticas corporais indígenas, nas suas dimensões política, ética e estética, pode afetar e criar micropolíticas que desafiam as estruturas tradicionais e potencializam novos modos de interação com o mundo.

Referências

ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. *In*: ADORNO, Theodor W. **Notas de Literatura**. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 15-45.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: **Política, investigação e intervenção: Educação Física Escolar**. Vitória: Proteoria, 2001, p. 67-80

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394... Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 mar. 2008.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/53>

FIALHO, Clarice Fontes; BALTAZAR, Polyana; PEDRO, Rodrigo Barbosa. A escola e a língua terena na aldeia Ipegue: processos de negação ou afirmação. In: **Povos indígenas e os desafios da contemporaneidade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo amefricano**. Organização de Flavia Rios e Marcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRANDO, Beleni Salete. A formação-ação-intercultural em Cuiabá: processos interculturais de educação que reconhecem a história e ancestralidade da cultura nos 300 anos de ocupação em território Bororo. In: GRANDO, Beleni Salete *et al.* **Histórias e Cultura do Povo Bororo em Cuiabá – MT**: contribuições para a implementação da Lei 11.645/08. Cuiabá: Carlini e Caniato, 2019. p. 16-29.

GRANDO, Beleni Salete *et al.* **Povos Indígenas, formação de professores e educação intercultural**: diálogos com a Lei nº 11.645/08. Maringá: Eduem, 2019.

GRANDO, Beleni Salete *et al.* **Interculturalidades em Metodologias Horizontais na Pós-Graduação Brasileira e Mexicana**. Manaus: EDUA, 2025.

GRANDO, Beleni Salete; PINHO, Vilma Aparecida de. As questões étnico-raciais e a Educação Física: bases conceituais e epistemológicas para o reconhecimento das práticas corporais afro-brasileiras e indígenas. In: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da (orgs.). **Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais**: subsídios para a implementação das leis 10.645/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016. v. 11, p. 25-41.

GRANDO, Beleni Salete; PINHO, Vilma Aparecida de; RODRIGUES, Eglén Silvia Pipi. Metodologia intercultural na formação-ação para a educação infantil: a cultura bororo e as relações étnico-raciais. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. Especial, p. 86-101, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020184especial587p.86-101>. Acesso em: 18 jun. 2026.

GRANDO, Beleni Salete; STROHER, Jonathan; CAMPOS, Neide da Silva. A formação-ação-intercultural do Coeduc: a construção da proposta metodológica e do grupo-pesquisador na formação de professores em Cuiabá-MT. In: GRANDO, Beleni Saléte *et al.* **Povos Indígenas, formação de professores e educação intercultural**: diálogos com a Lei nº 11.645/08. Maringá: Eduem, 2022.

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

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EDUFF, 2004.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio**: uma quase autobiografia. [S. l.]: Edelbra, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. “Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui: cuestiones abiertas. In: QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

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

VALE, Cláudia Netto do; RANGEL, Lúcia Helena Vitalli. Jovens indígenas na metrópole. **Ponto e Vírgula**: Revista de Ciências Sociais, São Paulo, n. 4, p. 254-260, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/14190>. Acesso em: 18 jun. 2026.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RIBEIRO, Rodrigo Barbosa. O racismo contra os povos indígenas: panorama dos casos nas cidades brasileiras entre 2003 e 2019. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, e282204, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n2a204>. Acesso em: 18 jun. 2026.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 897-921, out./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216746>. Acesso em: 18 jun. 2026

SILVA, Lais Cristina Barbosa. **Educação física, pedagogia decolonial e saberes indígenas**: experiências docentes em escolas estaduais de Barra do Garças/MT. 2024. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação Física, Cuiabá, 2024.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales. prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Serie pensamiento decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 26, p. 83, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3874. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 18 jun. 2026.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS - não se aplica

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA - não se aplica

FINANCIAMENTO – não se aplica

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM – não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – não se aplica

CONFLITO DE INTERESSES

A autoria entende não haver conflito de interesses.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência** - ISSN 2175-8042 os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITOR DE SEÇÃO

Mauricio Roberto da Silva

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Giovani De Lorenzi Pires

HISTÓRICO

Recebido em: 14/06/2026

Aprovado em: 10/07/2026

Publicado em: 01/10/2026