



## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM UMA ESCOLA INDÍGENA: A (DE)COLONIALIDADE COMO VIABILIDADE

Lucas Silva Skolaude\*  
Jacqueline Zilberstein\*\*  
Laura da Silva\*\*\*

### RESUMO

O estudo tem por objetivo refletir e trazer à tona o ensino da Educação Física Escolar em uma escola indígena Kaingang. A base teórica do estudo sustentou-se na decolonialidade, já que problematiza a desconstrução do mito do eurocentrismo através do paradigma da colonialidade. O trabalho trouxe elementos da cultura Kaingang como a oralidade e os saberes transmitidos pelos mais velhos. Foram abordados também os marcadores legais de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada. Nas considerações finais, abordamos as narrativas da única professora indígena da escola e do diretor sobre a importância dos próprios como protagonistas à frente dos componentes curriculares e da gestão escolar, já que as práticas corporais oriundas desses povos são uma boa viabilidade para uma Educação Física escolar crítica e emancipatória.

**Palavras-chave:** Povos indígenas Kaingang; Educação Física Escolar; Decolonialidade.

### SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN AN INDIGENOUS SCHOOL: (DE) COLONIALITY AS FEASIBILITY

### ABSTRACT

The study aims to reflect and bring to light the teaching of School Physical Education in a Kaingang indigenous school. The theoretical basis of the study was based on decoloniality, since it problematizes the deconstruction of the myth of Eurocentrism through the paradigm of coloniality. The work brought elements of the Kaingang culture such as orality and the knowledge transmitted by the elders. The legal markers of an intercultural, bilingual and differentiated indigenous school were also addressed. In the final considerations, we approach the narratives of the only indigenous teacher of the school and the director about the importance of themselves as protagonists in front of the curricular components and the school management, since, the corporal practices from these peoples are a good feasibility for a Physical Education critical and emancipatory school.

**Keywords:** Kaingang indigenous peoples; School Physical Education; Decoloniality.

---

\* Doutorando em Ciências do Movimento Humano. Professor da Rede Estadual de Ensino do RS.

\*\* Mestra em Ciências do Movimento Humano. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

\*\*\* Mestranda em Ciências do Movimento Humano.

## EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN UNA ESCUELA INDÍGENA: (DE) COLONIALIDAD COMO VIABILIDAD

### RESUMEN

El estudio tiene como objetivo reflejar y traer a la luz la enseñanza de la Educación Física Escolar en una escuela indígena Kaingang. La base teórica del estudio se basó en la decolonialidad, ya que problematiza la deconstrucción del mito del eurocentrismo a través del paradigma de la colonialidad. El trabajo trajo elementos de la cultura Kaingang como la oralidad y los saberes transmitidos por los mayores. También serán tratados los criterios legales de una escuela indígena intercultural, bilingüe y diferenciada. En las consideraciones finales, abordamos las narrativas de la única profesora indígena de la escuela y la directora sobre la importancia de ellos mismos como protagonistas frente a los componentes curriculares y la gestión escolar, ya que las prácticas corporales de estos pueblos son una buena posibilidad para una Educación Física de la escuela crítica y emancipadora.

**Palabras-clave:** Pueblos indígenas Kaingang; Educación Física Escolar; Decolonialidad.

### INTRODUÇÃO

Este artigo emerge de uma dissertação de mestrado acadêmico que teve por objetivo compreender os aspectos simbólicos do ensino da Educação Física no contexto de uma Escola Estadual Indígena Intercultural Kaingang do município de Porto Alegre. Dessa maneira, o trabalho se constituiu por meio de uma pesquisa qualitativa, especificamente uma etnografia que, conforme Geertz (1989), é o melhor desenho metodológico para interpretar com profundidade os aspectos simbólicos compartilhados por uma etnia Kaingang. O marco teórico que deu sustentação a esses trabalhos está prospectado na decolonialidade, toda via, visa problematizar a objetivação e a desconstrução do mito do eurocentrismo, por meio do paradigma da colonialidade, como maneira de produzir conhecimentos menos colonizados e excludentes, sendo instrumento de dominação universal, na qual, aos povos dominados foi imposta uma situação de inferioridade (QUIJANO, 2005).

A escola apresentava déficit de alguns materiais essenciais para o seu andamento, pois não possuía secretaria, biblioteca, sala de informática, refeitório ou, até mesmo, uma simples impressora, o que evidenciava o descaso por parte do Estado para com a educação indígena. Nesse mesmo sentido, alguns componentes curriculares não tinham professor, bem como a maioria dos que lecionavam na escola eram “Fóg” (não indígenas), o que contraria o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998), que menciona a importância dos próprios indígenas enquanto protagonistas à frente das suas comunidades. Vale ressaltar que a maioria dos professores possuía contratos temporários e passavam por atraso de seus salários ao longo do ano letivo. Nessa correlação e sobre o avanço do neoliberalismo nas escolas públicas e suas consequências, Santomé (2003) menciona

que grandes empresas privadas, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), exigem o corte de gastos destinados aos serviços públicos relacionados à educação e à saúde em governos de todos os países.

Em consonância com o projeto elaborado pelo neoliberalismo, compreendemos que ele acaba gerando consequências para a sociedade, dentre elas está a situação de vulnerabilidade social. É importante elucidar que o termo vulnerabilidade social, conforme Padoin e Virgolin (2010), apresenta várias formas de fragilidades e nelas podem estar comunidades, famílias e indivíduos, os quais estão incapacitados ao acesso às oportunidades sociais, econômicas, educacionais e culturais oferecidas pelo Estado e imprescindíveis para o crescimento sociocultural. Nesse preâmbulo, encontra-se uma parcela significativa das comunidades indígenas que vivem em situação de subalternos, nos seus mais diversos aspectos, dentre eles, o populacional, o cultural, o territorial e o social, fatores importantes para a inclusão na sociedade.

Para além de ser uma comunidade em situação de vulnerabilidade social, o trabalho também identificou que questões referentes à língua materna estão se perdendo, uma vez que alguns alunos entendem, mas não falam. Na escola Kaingang existe somente uma educadora que possui o domínio da língua nativa, evidenciando a importância de os próprios indígenas estarem à frente de seus alunos e a importância da escola para esses educandos no que tange à compreensão da língua materna, conforme orientações do RCNEI (1998) e o PPP (Projeto Político Pedagógico, 2010). Freire (2017) expõe que a invasão cultural tem como característica fundamental a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo sua visão de mundo, inibindo sua criatividade e sua originalidade, o que corrobora com o fato de os educandos terem dificuldade em falar a própria língua. Nesse sentido, compreendemos a colonialidade como prática que deixou suas marcas, as quais podem ser visualizadas por meio do racismo, da desigualdade e da fome, além de suas concepções de dominação, exercidas pelos grupos hegemônicos (SKOLAUDE, 2019).

A colonialidade também se fazia presente nas aulas de Educação Física através da prática dos esportes, em conformidade com as práticas do contexto cultural europeu, desconsiderando, assim, os saberes oriundos das classes consideradas subalternas pelo dominador (SKOLAUDE, 2019). Ao mesmo tempo, é pertinente trazer à tona as práticas corporais adotadas e ressignificadas pelos Kaingang, como o futebol reconstituído e que era praticado entre todos da aldeia – sem exclusões, e evidenciava a coletividade como uma premissa da cultura Kaingang. Indo ao encontro desse fato, Fassheber (2010) nos apresenta

o etno-desporto indígena, fundamentado na possibilidade de as culturas adaptarem e transformarem as próprias tradições provenientes do contato com os não indígenas, mas, mais que isso, a adaptação e transformação que simboliza o processo de ressignificação e reinserção de valores culturais com o mundo dos “Fóg”.

Após as considerações iniciais, onde apresentamos alguns elementos gerais do trabalho, na segunda seção, apresentaremos a história do povo Kaingang na região Sul e, também, no Estado do Rio Grande do Sul, bem como alguns aspectos culturais referentes a essa etnia. Na terceira seção, abordaremos a escola indígena, as leis que a amparam, questões culturais dessa etnia que transcorrem os muros da escola e os métodos de ensino-aprendizagem naquele contexto. Na quarta seção, traremos pontos sobre a produção científica e alguns marcos legais da Educação Física na escola indígena.

## **ESCOLA INDÍGENA**

Nesta sessão, abordaremos os marcos legais que orientam e subsidiam as escolas indígenas interculturais, bilíngues e diferenciadas, com orientações para se desenvolver um currículo específico e apropriado a cada comunidade. A legislação que as versa atualmente, reconhece os direitos dessas como nos artigos 210 e 231 da CF (Constituição Federal, 1988), quanto à organização cultural, social, crenças e línguas e também designando para se viver conforme as suas especificidades, os direitos originários das terras que ocupam, garantindo às comunidades os seus territórios, um direito inalienável, o contexto onde poderão viver conforme suas características culturais (MATTE, 2009). Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei 9.394 de 1996, estabelece normas específicas para a educação escolar indígena, a lei 10.172 de 2001, estabelece o plano nacional de educação em que a educação indígena é contemplada.

Com o passar de alguns anos da CF (1988), a educação escolar indígena ainda tem inúmeros desafios a superar, necessitando de mais investimentos para sua implementação. As dificuldades do RS são, em particular, no que tange à falta de especialistas nas línguas maternas indígenas, nos costumes, nas tradições, e nas realidades específicas de cada comunidade, bem como o déficit de profissionais habilitados para propor métodos e conteúdos referentes ao ensino diferenciado, bilíngue, específico e intercultural, legalmente sustentado por lei. O RS possui um número menor de etnias em relação aos outros estados do país, mesmo assim, possui mais de noventa escolas, nas quais se enfrentam dificuldades no que se propõe a fazer em relação à formação bilíngue e específica nos seus aspectos

históricos e culturais dessas etnias (MATTE, 2009). Para Claudino (2010), muitos professores Fóg, que trabalham nas escolas indígenas, não possuem formação específica, nem mesmo se preocupam com a cultura, princípios e valores desses povos, nessa conexão, as crianças indígenas, que serão as futuras protagonistas da sociedade, formar-se-ão sem as concepções essenciais com a coletividade. Na cultura Kaingang, as crianças aspiram ao conhecimento do seu povo nas práticas de convivência, nos cantos, nas narrativas históricas e na confecção do artesanato. “Os cantos narram a criação do mundo, sua fundação e seus eventos, narram também suas conquistas. Então, a criança está ali crescendo, aprendendo e ouvindo narrativas” (CLAUDINO, 2010, p. 36).

A alfabetização e a escrita para os Kaingang não são meramente um elemento técnico, já que ela não é mais importante do que aprender a nadar, pescar, caçar, subir em árvores e confeccionar artesanato. Na concepção oral, a fala de um Kuiã tem muito mais valor do que escrever um livro, pois descreve a existência de um povo que sobreviveu a um etnocídio (CLAUDINO, 2010). O método de ensino-aprendizagem dos Kaingang abrange os processos de ensinar e aprender, isso é observado nos grupos que compuseram esses saberes e a forma de ensinar seu povo, pois são eles os responsáveis pela manutenção e continuidade do seu modo cultural de ser para as futuras gerações, sendo imprescindível saber que, após sua formação, o indígena tem o dever de voltar às suas origens (CLAUDINO, 2010).

Falar sobre educação indígena é complexo, pois ainda está longe de uma perspectiva que atenda aos anseios dessas comunidades, mesmo com as inúmeras Leis que as amparam. Nesse sentido, a pedagogia do oprimido, humanista e libertadora, oportuniza revelar aos oprimidos o mundo da opressão, envolvendo-se na práxis com sua transformação (FREIRE, 2017). Nesse caso, muitos conhecimentos que são produzidos fora da academia não estão sendo levados em consideração e, assim sendo, podemos citar, especificamente, os saberes dos indígenas ancestrais que produzem significativas sabedorias, dessa forma, existe aí uma lacuna muito grande entre as produções de conhecimento entre sociedade, escola e academia.

No que tange à educação escolar indígena, o que o povo Kaingang aspira é que se dê prioridade aos processos didáticos voltados à oralidade, ao currículo formatado para a educação de jovens e adultos como referência à interculturalidade, às experiências e aprendizados dos Kuiãs e dos Kófas (CLAUDINO, 2010). Essas propostas vão orientar a política pedagógica da identidade étnica cultural dessa sociedade, apesar de tantos desafios, os indígenas assumem a escola como sendo importante, para que se possa justificar as suas lutas por seus direitos (CLAUDINO, 2010).

## EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA INDÍGENA

Nesta sessão, refletimos sobre o que vem se produzido no campo da Educação Física na Educação escolar indígena, bem como dos marcos legais que orientam esse componente curricular nesse contexto. O que subsidia e orienta a educação escolar indígena é o RCNEI (1998), que traz em sua sustentação teórica, quando menciona o componente curricular Educação Física, apenas os esportes, dessa forma, acaba por reduzir os povos indígenas, sem considerar, por exemplo, a concepção de corpo indígena, que carrega consigo heranças ancestrais e espirituais nesses corpos, ancora-se, também, na sabedoria coletiva desses povos.

Nesse sentido, Neto (2007) menciona o RCNEI (1998) como sendo almejado para dar subsídio de atividades diferenciadas e específicas, atendendo às demandas das escolas indígenas, no entanto as propostas reproduzem a escola dos não indígenas, justificando-a como importante na manutenção da saúde, todavia desvaloriza aspectos como meio ambiente, fatores culturais e sociais, afetivos e socioeconômicos.

Já no sentido dos conhecimentos produzidos durante as aulas de Educação Física, nesse meio, Grando e Vinho (2016) refletem aspectos do corpo que estão se comunicando através das expressões corporais, dos elementos lúdicos que estão nas motivações da corporeidade, no prazer e na satisfação em fazer parte da cultura e de um grupo social que interage pela comunicação do movimento para afirmar sua identidade cultural (LEITE, 2017). Mencionam que a Educação Física deve estar situada no âmbito de um projeto político pedagógico, através da práxis do pensamento crítico e suas ações devem participar do contexto democrático.

A Educação Física no viés da Pedagogia Crítica busca situar os sujeitos da educação, a partir de uma concepção dialética, na realidade histórica que o constitui e constitui seu grupo social, sua comunidade, seu povo. Essa perspectiva, a nosso ver, se situa no interior dos estudos culturais no qual a cultura (cultura corporal de movimento) ocorre em um contexto de relações de poder e de conflito. (GRANDO; VINHO, 2016, p. 34).

Em conformidade, Leite (2017) propõe que a escola organize um currículo que promova ações pedagógicas, nas quais a Educação Física deve promover um currículo para o contexto indígena, abrangendo a cultura, desenvolvendo recursos para resgatar e preservar os saberes de cada povo. Bento (2012) acredita que esse componente curricular promove o combate ao racismo e o preconceito, proporcionando o respeito, o conhecimento e o reconhecimento das diferentes culturas, por meio dos jogos de origem indígena ou africana

nos processos educativos e nas relações étnico-raciais, evitando, dessa forma, o esquecimento de nossas raízes interculturais.

A Educação Física pode problematizar atividades lúdicas e saberes tradicionais desses povos, obtendo progressivo desenvolvimento didático adequado e auxiliando para o desenvolvimento da cidadania indígena Krahô (LEITE, 2017). O autor menciona que para os indígenas a noção de pessoa e a concepção de corpo são caminhos básicos para a compreensão da organização social e cosmologia dessas sociedades, já que o entendimento de pessoa está ligado à corporalidade enquanto idioma simbólico.

Nesse sentido, cabe ressaltar que existe a necessidade de formação específica do professor, se viável indígena, pois viabilizará o processo de ensino-aprendizagem através da língua indígena, bem como da didática específica e diferenciada. A formação específica é importante, ainda mais quando o professor da área é indígena, no entanto devemos entender que o Estado não ampara e não incentiva a formação de educadores (PEREIRA, 2013). Em correlação, a Educação Física pode e deve contribuir com um projeto que contemple os processos de ensino voltados à diversidade cultural, por meio dos jogos indígenas e africanos, proporcionando o reconhecimento da etnomotricidade e das múltiplas manifestações culturais do Brasil (BENTO, 2012).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nossas compreensões finais se dão discorrendo as consequências ocorridas pelos processos de colonização, que atingiram diretamente os povos indígenas, os quais antes donos dos territórios passaram a ser restritos em confinamento, sua cultura passou a ser prescrita como inferior e considerada sem valor para os colonizadores, agora proprietários dos territórios. No quesito da educação escolar indígena, ainda se têm inúmeros desafios a ultrapassar, especialmente para se obter professores conhecedores do ensino diferenciado, específico, bilíngue e intercultural. No que tange à Educação Física no contexto da educação escolar indígena, foi elencada a importância desse componente curricular para se promover um currículo para o âmbito indígena, permeando a cultura, ampliando recursos para se resgatar e preservar os saberes de cada povo.

Sobre os marcos legais e suas orientações sobre a educação escolar indígena, preferencialmente sobre os próprios indígenas na administração de suas escolas específicas, evidencia-se que o projeto neoliberal de educação pública e seus efeitos prejudica a materialização efetiva das especificidades indígenas. Vale apontar os aspectos da professora

de Educação Física que atuava na escola indígena, sendo ela Fóg, contrariando o que preconiza o RCNEI (1998), atuava na rede de ensino com contrato temporário e estava com mais de seis meses de salário atrasado, deixando a prática educativa da professora em constante prejuízo, evidenciando o projeto neoliberal de educação por parte do Estado. Sobre os processos formativos, é pertinente elencar o quanto a Educação Física privilegia uma maneira hegemônica de construção, as temáticas e os saberes dos povos originários produzem ausências nos currículos deste componente curricular. Em consonância, é pertinente trazer a importância da decolonialidade nesses currículos de formação, pois poderiam viabilizar outras formas de conhecimento no âmbito da Educação Física, como a dos indígenas, dos negros e das populações que vivem em área rural.

No que diz respeito aos próprios protagonistas sobre o componente curricular Educação Física, em especial, à única professora Kaingang da escola, quando perguntado se essa área do conhecimento correspondia aos anseios da aldeia, da escola, dos alunos, a docente diz que chegou a sugerir aos professores anteriores que se resgatassem os jogos e as práticas corporais Kaingang, salientou ter pesquisado jogos que praticava quando criança, inclusive com o próprio milho, o carregamento de toras, o arco e a flecha.

Nesse sentido, a educadora abordou que, ao invés de a Educação Física estar voltada apenas para os jogos com bola, poderia ser modificada, através dos diálogos com os alunos. A docente salientou que suas aulas de Educação Física, enquanto estudante, em uma escola do interior do Estado eram com um professor Kaingang, onde se trabalhavam caminhadas pelas florestas, corridas entre as árvores, a construção de armadilhas conforme a alimentação Kaingang. Da mesma forma, a educadora mencionou que seus alunos dos anos iniciais, quando se fala em Educação Física, logo correlacionam “com bola”, “querem jogar bola”. Compreendemos que, com a narrativa da professora indígena, as práticas corporais oriundas desses povos seriam um caminho viável para uma Educação Física escolar crítica e emancipatória, sendo importante nos processos contra-hegemônicos estabelecidos pela colonialidade (SKOLAUDE, 2019).

Seguindo o processo de compreensão dos próprios Kaingang sobre o ensino da Educação Física na escola indígena, o diretor da escola abordou que o componente curricular se aproxima muito das escolas dos Fóg, e que não fazia nenhuma aproximação com os Kaingang, nem mesmo uma tentativa de harmonização com a cultura Kaingang. Grandó e Vinho (2016) analisam a perspectiva colonialista, que divide e oprime corpos e culturas na educação, especialmente no campo da Educação Física. Elas ainda fazem diálogo buscando



entender o corpo como fonte cultural e histórica que se estabelece em níveis macro e micro em diferentes grupos indígenas e afro-brasileiros.

Sobre o futebol praticado durante as aulas de Educação Física, é pertinente trazer à tona que os próprios alunos se organizavam na escola e iam para o campo localizado no meio da aldeia, dessa forma todos os alunos e professores da escola iam caminhando juntos e conversando com os moradores da comunidade. Já no campo, os alunos organizavam as equipes, meninas e meninos praticavam a atividade normalmente, sem qualquer distinção de gênero, bem como crianças e alguns adolescentes que não estavam na escola e na aula, chegavam e inicializavam a atividade com os demais com muita naturalidade, mostrando o processo de comunhão das crianças na aldeia. Sobre o futebol praticado pelos Kaingang, Fassheber (2010) salienta que devido à facilidade da sua prática, assim como da sua adaptação, o futebol que conquistou o mundo também conquistou os Kaingang, praticam-no há mais de oitenta anos. Dessa forma, o autor traz à tona que um pequeno gesto ou ação podem traduzir com clareza elementos culturais absorvidos pelos indivíduos em suas comunidades, as técnicas corporais encaixam-se, assim, em montagens simbólicas que são “incorporadas”. Além disso, as categorias sociais reconhecem e modificam a vivência física do corpo, ancorado numa visão cultural peculiar da sociedade, em determinados padrões de comportamento, o resultado dessa inteiração acaba por se tornar uma expressão pela sociedade (FASSHEBER, 2010).

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, K. de; WIJK, F. B.; FERNANDES, R. C. O consumo de bebidas alcoólicas entre os Kaingang do Rio Grande do Sul. In: SILVA, G. F.; PENNA, R.; CARNEIRO, L. C. da C. (orgs). RS Índio: Cartografias sobre a produção do conhecimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 144-153.
- BENTO, C. C. Jogos de Origem ou Descendência Indígena e Africana na Educação Física Escolar: Educação para e nas Relações Étnico-Raciais. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSC, São Carlos, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI. Brasília, 1998.
- CLAUDINO, Z. K. A formação das pessoas nos pressupostos da tradição educação indígena Kaingang. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2013.
- CLAUDINO, Z. K. Educação Indígena em diálogo. Pelotas: Universitária, 2010.
- COREZOMÁÉ, L. F.; JUNIOR GONÇALVES, L. Etnomotricidade de povos indígenas: educando na e para as relações étnico-raciais na educação física. In: CORSINO, L. N.; CONCEIÇÃO, W. L. da (org). Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 107-122.
- FASSHEBER, J. R. M. Etno-Desporto Indígena: a antropologia social e o campo entre os Kaingang. Brasília: Ministério do Esporte / 1º Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social, 2010.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: UNESP, 2005.
- GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1. ed., 2008.
- GRANDO, B. S.; PINHO, V. A. 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, L. N.; CONCEIÇÃO, W. L. da (org). *Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08*. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 25-43.
- LEITE, F. F. *Saberes Tradicionais Krahô: Contribuições para Educação Física Bilíngue e Intercultural*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) – UFT, Araguaína, 2017.
- MATTE, D. C. Indígenas no RS: educação formal e etnicidade. In: SILVA, G. F.; PENNA, R.; CARNEIRO, L. C. da C. (org). *RS Índio: Cartografias sobre a produção do conhecimento*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009, p. 104-114.
- NONNENMACHER, M. S. *Aldeamentos Kaingang no Rio Grande do Sul (século XIX)*. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.
- PADOIN, I. G.; VIRGOLIN, I. W. C. A vulnerabilidade social como uma dificuldade à participação política. Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. Unicruz, 2010.
- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. *et al.* (org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005, p. 117-142.
- SANETO, J. G. *Educação Física na/da Escola Indígena: apropriações e ressignificações numa Aldeia Bororo*. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, UEC, Campinas, 2016.
- SILVA, A. *et. al.* *Pintura e Dança Kaingang*. Santo Ângelo: Curt Nimuendajú, 2009.
- SKOLAUDE, L. S. “Educação Física não é só isso, é muito mais”: uma etnografia em uma escola estadual indígena Kaingang de Porto Alegre/RS.
- VEIGA, J. *Aspectos Fundamentais da Cultura Kaingang*. Campinas: Curt Nimuendajú, 1. ed., 2006.