



UNIDADES CURRICULARES ELETIVAS DO ENSINO MÉDIO CEARENSE NA ÁREA DE LINGUAGENS: REFLEXÕES SOBRE O APAGAMENTO DAS CULTURAS INDÍGENAS

Elective curricular units of high school in Ceará in the area of languages: reflections on the erasure of indigenous cultures

Unidades curriculares electivas del liceo cearense en al área de lenguas: reflexiones sobre el borrado de las culturas indígenas

Maria Luciléia Gonçalves da Silva¹, Francisco Tadeu Teófilo Arrais², Daniel Teixeira Maldonado³, George Almeida Lima⁴

Universidade Regional do Cariri¹, Universidade Federal de Campina Grande², Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo³, Secretaria de Educação do Estado do Ceará⁴

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar como as culturas indígenas estão predispostas no catálogo das Unidades Curriculares Eletivas (UCE) na área de linguagens e suas tecnologias do estado do Ceará para o trabalho com todos(as) os(as) estudantes da Educação Básica, buscando apresentar possibilidades para o desenvolvimento dessa problemática na escola. Enquanto recurso metodológico, utilizamos a análise documental, em que foi analisado as UCE do Estado do Ceará. As discussões apresentadas neste estudo consideraram os seguintes elementos presentes nas UCE's: (i) conteúdos de ensino e aprendizagem; (ii) fundamentos teóricos; (iii) articulação entre o universal e o local na disciplina; (iv) abordagem da questão da diversidade e (v) objetivos e habilidades apresentadas. Ao analisarmos o quantitativo de UCE's da área de linguagens e suas tecnologias, percebemos um total de 112 componentes, sendo que apenas quatro eletivas colocam em evidência os conhecimentos produzidos pelos povos originários brasileiros, correspondendo a 3,5% do total. Essa realidade reduz as possibilidades de inserção dessa temática nos itinerários formativos, bem como provoca dissonâncias entre objetivos, competências e habilidades propostas, favorecendo o desenvolvimento de interpretações equivocadas, podendo contribuir para o reforço de estereótipos e discriminações. Portanto, defendemos que a política de educação para o ensino médio brasileiro seja reformulada, na perspectiva de valorizar os saberes produzidos por grupos marginalizados no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio; Unidades curriculares eletivas; Povos originários; Currículo.

¹ Universidade Regional do Cariri -- URCA/CE, Mestranda em Letras pela Universidade Regional do Cariri -- URCA/CE. Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino, Ciência e Tecnologia da Universidade Regional do Cariri. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-6085-4559>. E-mail: leia.silva@urca.br

² Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Mestrando em Letras - CFP/PROFLETRAS - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Pesquisador na área de concentração Linguagens e Letramentos. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-8736-1631>. E-mail: tadelarrais@gmail.com

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Doutorado em Educação Física na Universidade São Judas (USJT). Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da USP. Professor de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), docente permanente do Mestrado Profissional em Educação Física do IFSULDEMINAS e Secretário Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) - SP. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-0420-6490>. E-mail: danielmaldonado@yahoo.com.br

⁴ Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF, Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF. É membro do Grupo de Estudos em Educação e Práticas Corporais (GEEPRACOR/UNIVASF), membro do Grupo de estudos e pesquisas em Educação Física escolar (GEPEFE\UECE) e membro do grupo de estudos em sociologia do esporte (GESOE/ULBRA). Professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-0899-042>. E-mail: george_almeida.lima@hotmail.com

ABSTRACT

This study aims to investigate how indigenous cultures are predisposed in the catalog of Elective Curricular Units (UCE) in the area of languages and their technologies in the state of Ceará for work with all students in Basic Education, seeking to present possibilities for the development of this problem in school. As a methodological resource, we used documentary analysis, in which the Elective Curricular Units (UCE) of the State of Ceará were analysed. The discussions presented in this study considered the following elements present in the UCEs: (i) teaching and learning content; (ii) theoretical foundations; (iii) articulation between the universal and the local in the discipline; (iv) approach to the issue of diversity and (v) objectives and skills presented. When analysing the number of UCEs in the area of languages and their technologies, we noticed a total of 112 components, and only four electives highlight the knowledge produced by the indigenous peoples of Brazil, corresponding to 3.5% of the total. This reality reduces the possibilities of including this theme in educational itineraries, as well as causing dissonances between proposed objectives, competencies and skills, favoring the development of mistaken interpretations, which may contribute to the reinforcement of stereotypes and discrimination. Therefore, we advocate that the education policy for Brazilian secondary education be reformulated, with a view to valuing the knowledge produced by marginalized groups in everyday school life.

Keywords: High school reform; Elective curricular units; Indigenous peoples; Curriculum.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo investigar cómo las culturas indígenas están predisuestas en el catálogo de Unidades Curriculares Electivas (UCE) en el área de lenguas y sus tecnologías en el estado de Ceará para el trabajo con todos los estudiantes de Educación Básica, buscando posibilidades presentes para la desarrollo de este problema en la escuela. Como recurso metodológico utilizamos el análisis documental, en el que se analizaron las Unidades Curriculares Electivas (UCE) del Estado de Ceará. Las discusiones presentadas en este estudio consideraron los siguientes elementos presentes en las UCE: (i) contenidos de enseñanza y aprendizaje; (ii) fundamentos teóricos; (iii) articulación entre lo universal y lo local en la disciplina; (iv) abordaje del tema de diversidad y (v) objetivos y habilidades presentados. Cuando analizamos el número de ECU en el área de lenguas y sus tecnologías, vemos un total de 112 componentes, de los cuales sólo cuatro optativas destacan los conocimientos producidos por los pueblos indígenas brasileños, correspondientes al 3,5% del total. Esta realidad reduce las posibilidades de incluir esta temática en los itinerarios formativos, además de provocar disonancias entre objetivos, competencias y habilidades propuestas, favoreciendo el desarrollo de interpretaciones erróneas, que pueden contribuir a reforzar estereotipos y discriminaciones. Por lo tanto, defendemos que la política educativa para la educación secundaria brasileña sea reformulada, con la perspectiva de valorar los conocimientos producidos por los grupos marginados en la vida escolar cotidiana.

Palabras clave: Reforma de la educación secundaria; Unidades curriculares electivas; Pueblos originarios; Plan de estudios.

INTRODUÇÃO

A promulgação da lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) desencadeou a reconfiguração da estrutura educacional brasileira. De acordo com a legislação educacional vigente até o primeiro semestre ano de 2024, o novo Ensino Médio se efetivará mediante ao aumento gradual da carga horária de 800 horas para 3.000 horas totais, sendo 1800 horas destinadas à formação geral básica prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o restante da carga horária deve ser destinada aos itinerários formativos, que são entendidos como uma parte flexível do currículo e constituem a principal habilidade para fomento do que convencionou nomear de protagonismo juvenil.

Neste cerne, o ensino médio passa, de forma gradativa, a operar em período integral. Com a modificação do artigo 36 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, as áreas do conhecimento

caracterizam-se a partir da inserção dos itinerários formativos, que objetivam, de maneira compulsória, a flexibilização da organização curricular desse ciclo de escolarização, deixando a cargo dos(as) educandos(as) a seleção de possíveis conteúdos a serem vivenciados na escola, além da inserção de um itinerário pautado na formação técnica e profissional, que busca capacitar os(as) discentes para sua inserção no mercado de trabalho (Teixeira; Pereira, 2016).

Embora esse aparato legislativo esteja em debate nesse momento, a proposta aprovada pelo senado federal e câmara dos deputados não alterara a lógica da flexibilização do ensino, além da manutenção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento curricular orientador de todo o processo educativo na Educação Básica. Com reforço, Silva (2018) destaca que a ideia relacionada à noção de competências apresentada na BNCC recupera as percepções presentes nos textos de políticas curriculares do final da década de 1990, configurando-se como um dispositivo limitado, tendo em vista o seu caráter neoliberal, uma vez que não oportuniza reflexões relacionadas com os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Silva (2018) assevera que a estrutura educacional brasileira poderia ser repensada e avaliada, mas não de forma compulsória, como a reforma direcionada pela lei 13.415/2017 (Brasil, 2017). Desse modo, “quando não se considera a necessidade de se partir da escola, o alcance limitado das reformas já está dado no momento de suas proposições, visto que os(as) educadores(as) reinterpretam os dispositivos normativos e atribuem a eles novos significados” (Silva, 2018, p. 13). Outro ponto que deve ser considerado é que as escolas possuem realidades singulares que consideram os aspectos socioculturais, políticos e econômicos de cada região brasileira. Nesse sentido, as reformas devem ser incorporadas de maneira distinta em cada unidade educacional.

Corroborando com o exposto, Sússekind (2019) enfatiza que “a reforma é arrogante, indolente e malévola, produz injustiças, invisibilidades e inexistências” (p. 91). A autora salienta que os(as) estudantes devem se apropriar dos conteúdos a partir de uma percepção crítica e reflexiva dos processos sociais e para isso, faz-se necessária a descolonização do currículo, o que não acontece com a referida política educacional, que “coisifica” os conhecimentos e fere a autonomia discente, descaracterizando-a a partir de sua mercantilização.

Esse aspecto fica evidente no estudo de Neves Filho *et al.* (2023), em que buscaram compreender as repercussões que a estrutura e a organização escolar têm na construção de comportamentos de educandos(as) considerados(as) indisciplinados(as). Os resultados inferem críticas dos(as) estudantes à infraestrutura da escola, conteúdos pedagógicos desconexos da realidade e conflitos interpessoais. Destaca-se que a ausência de discussões sobre problemáticas sociais, como reflexões relacionadas ao processo de silenciamento em que as culturas indígenas foram alvo, contribuem para a manutenção de percepções estigmatizantes e excludentes. Nesse sentido, a educação brasileira deve ser um espaço de problematizações e de construção do conhecimento crítico e reflexivo.

Todavia, essa formação politizada não é enfatizada na reforma do ensino médio, pois nela, está a predição de elementos que englobam a opção por itinerários formativos e a minimização da carga horária dos componentes curriculares da formação geral básica na BNCC, aproximando o(a) educando(a) do mercado de trabalho e reduzindo discussões sobre a estrutura social desigual no sistema capitalista (Teixeira; Pereira, 2016). Nesse cenário, as UCE's são apresentadas como um dos elementos que compõem os itinerários formativos. As UCE's são apresentadas em um catálogo elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE), no intuito de ofertar opções de ensino e aprendizagem que estejam conectadas ao itinerário formativo que o(a) discente pretende seguir e aprofundar em sua vida estudantil repercutindo nas competências profissionais.

Destarte, Barros e Teruya (2023) apontam que existe superficialidade na construção e nos discursos de políticas públicas educacionais, não consolidando a inclusão de grupos marginalizados nos campos sociais. Nessa lógica, ao buscarmos compreender as nuances relacionadas as culturas indígenas nas UCE's do Estado do Ceará, não identificamos nenhum estudo que faça uma análise crítica sobre a inserção dessa temática nas escolas da referida rede estadual, mesmo após a aprovação da lei 11.645/08, que obriga a problematização da história e cultura dos povos originários nos currículos escolares (Grando; Pinho, 2016).

Guajajara (2019) menciona que a sociedade brasileira precisa recontar a história do Brasil, levando em consideração a contribuição dos saberes e as demais formas de produção cultural dos povos indígenas, para que essas populações, com as suas diferentes etnias e produções culturais, deixem de ser colonizadas e aprisionadas. A autora defende que é na escola que essa mudança paradigmática deve iniciar, considerando-se os diálogos produzidos junto as novas gerações.

Nesse sentido, podemos questionar: em meio a reforma do ensino médio, como as discussões sobre esse tema estão predispostas nas UCE's do estado do Ceará, uma vez que os povos originários possuem relevância no processo de construção da identidade dos(as) brasileiros(as)?

A partir das problemáticas levantadas, consideramos que este estudo pode contribuir de maneira significativa para a comunidade escolar e acadêmica, no que concerne o levantamento de discussões e análises sobre as tensões que se exasperam sobre as pesquisas relacionadas aos saberes produzidos e disseminados pelos povos originários. Desse modo, objetivamos investigar como as culturas indígenas estão predispostas no catálogo das Unidades Curriculares Eletivas na área de linguagens e suas tecnologias do estado do Ceará para o trabalho com todos(as) os(as) estudantes da Educação Básica, buscando apresentar possibilidades para o desenvolvimento dessa problemática na escola.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo, de caráter qualitativo e descritivo, foi desenvolvido a partir de uma análise documental, que se configura como um recurso metodológico que analisa dados primários, propiciando o desenvolvimento de investigações e reflexões específicas (Moura, 2021). Nesse sentido, a pesquisa documental permite a elaboração de hipóteses, a análise e a propagação de conhecimentos que muitas

vezes não estão explícitos nos documentos, possibilitando a construção de interpretações sobre elementos específicos (Lima Júnior *et al.*, 2021).

O documento analisado foi o Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas do estado do Ceará, que está disponível digitalmente⁵. Destacamos que esse documento é recente e as discussões desenvolvidas sobre o referido material são incipientes, propiciando o desenvolvimento de interpretações iniciais sobre o fenômeno em questão.

Em um primeiro momento foi realizada uma leitura minuciosa de todas as UCE da área de linguagens, códigos e suas tecnologias (Educação Física, Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola), a fim de mapear as unidades curriculares que apresentavam elementos relacionados aos saberes produzidos pelos povos originários. No segundo momento, foram produzidas as unidades de análise pelo critério de apresentarem discussões, objetivos, referenciais teóricos ou habilidades referentes ao tema investigado.

Os debates apresentados neste estudo consideraram os seguintes elementos presentes nas UCE's: (i) conteúdos de ensino e aprendizagem; (ii) fundamentos teóricos; (iii) articulação entre o universal e o local na disciplina; (iv) abordagem da questão da diversidade e (v) objetivos e habilidades apresentadas.

Considerações sobre as culturas indígenas nas Unidades Curriculares Eletivas da área de linguagens e suas tecnologias

A institucionalização das UCE's, em um contexto geral, está interligada a efetivação das políticas educativas neoliberais em território brasileiro, dirimindo o potencial crítico dos(as) educandos(as) a partir da busca exclusiva pelo seu desenvolvimento profissional em uma perspectiva alienante (Novais; Lucena; Millen Neto, 2024). Desse modo, há uma redução das reflexões relacionadas aos elementos que atravessam os conteúdos da formação geral básica, como aspectos que consideram as relações de gênero, raça, sociedade, poder, mundo do trabalho, mediatização e violência.

Essas problematizações são secundarizadas a partir da valorização exacerbada das UCE's, que buscam a formação discente para um mercado do trabalho cada vez mais precarizado, contribuindo para o fomento de percepções alienantes. Esse fato é perceptível quando vemos a busca pela flexibilização de disciplinas como Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia.

Ao analisarmos o quantitativo de UCE's da área de linguagens e suas tecnologias, percebemos um total de 112 componentes curriculares, distribuídos entre as disciplinas de Educação Física, Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola. O quadro um apresenta a quantidade de UCE's de cada disciplina.

⁵ Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/03/catalogo_unidades_curriculares_eletivas_2023.pdf. Acesso em: 23 ago. 2024.

Tabela 01 – Quantidade de UCE's por disciplina

Disciplina	Quantidade de UCE	Quantidade de UCE's relacionadas as culturas indígenas
Arte	20	2
Educação Física	27	0
Língua Portuguesa	38	2
Língua Inglesa	15	0
Língua Espanhola	12	0

Fonte: Os autores.

Ao considerarmos o quantitativo de UCE's que tratam das culturas indígenas enquanto objeto de conhecimento, encontramos apenas quatro componentes. Nesse sentido, as UCE's concernentes aos saberes dos povos originários correspondem apenas a 3,5% da área. Desse modo, se os documentos orientadores da reforma do ensino médio preconizam que os(as) estudantes devem selecionar as unidades curriculares que querem vivenciar, a probabilidade de escolha dos temas que versam sobre grupos que possuem os seus saberes marginalizados é muito baixa, considerando que existem disputas de poder que se erguem no campo curricular, fato que pode impactar, de maneira negativa, a inserção destas eletivas no âmbito escolar. Com reforço, destaca-se que essa escolha está interligada às disposições socioculturais dos(as) educandos(as), que muitas vezes estão voltadas para elementos eurocêntricos, considerando que o currículo brasileiro, na maioria das redes de ensino, se pauta em tais pressupostos.

Nesse sentido, podemos questionar: quais bases epistemológicas (des)consolidam a história e a cultura dos povos indígenas? A fim de problematizar esse processo, apresentam-se algumas questões:

Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de uma tal descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias? (Santos; Meneses, 2010, p. 7).

Santos e Meneses (2010) destacam que, ao problematizar os elementos que tensionam os conhecimentos hegemônicos, ampliam-se as possibilidades de se resgatar e se consolidar pressupostos epistemológicos que foram desconsiderados a partir das relações coercitivas de poder e pela soberania da ciência moderna em detrimento aos processos socioculturais de povos nativos. No mesmo sentido, Santos e Meneses (2010) apresentam a ideia de “epistemologias do sul” para refletir sobre identidades, culturas e percepções que, por muitos séculos, foram intencionalmente ignoradas pelo processo de colonialismo, passando a apresentar significações a partir de uma ‘nova’ configuração científica.

Todavia, as relações coercitivas de poder ainda se reverberam em larga escala. Embora as reformas relacionadas ao novo ensino médio mencionem reiterar “esforços” das políticas educacionais para a

inserção dos debates sobre as culturas indígenas no campo escolar, esse “esforço” foi frágil e ineficaz, frente ao reduzido número de UCE relacionadas ao fenômeno em tela no Estado do Ceará.

Uma das unidades curriculares existentes no catálogo das UCE intitulada como: “literatura indígena brasileira” apresenta os seguintes objetivos:

Apresentar nossa cultura indígena brasileira em formato de literatura, para desenvolver a reflexão e a criticidade sobre nossa ancestralidade através da leitura de obras produzidas por escritores indígenas cearenses e nacionais. Utilizar obras literárias indígenas como instrumento de aprendizagem. Identificar as principais características desse gênero literário. Possibilitar a formação de leitores para esse gênero literário (Ceará, 2023, p. 104).

Ao analisarmos os objetivos propostos, entendemos que eles são frágeis e devem ser ampliados, podendo haver um direcionamento para um debate mais aprofundado, delineando-se objetivos que pudessem realizar uma comparação entre a literatura canônica e a literatura indígena, a fim de que os dispositivos operacionais que consolidam as bases epistemológicas desses dois eixos possam ser confrontados e analisados, oportunizando aos(as) discentes uma visão ampla sobre as relações coercitivas de poder que foram desencadeadas entre os povos nativos e colonizadores.

Em nenhum momento a UCE apresenta termos que consolidem uma análise profunda relacionada com as estruturas literárias vigentes, como a literatura canônica, que é apresentada como um eixo central no campo escolar. Mais uma vez, o documento mostra-se como um elemento despolitizado, dirimindo o potencial dos(as) educandos(as) de construir um pensamento contra hegemônico frente a consolidação de estruturas e debates que focalizam exclusivamente a importância de elementos europeus e estadunidenses. Com reforço, Meira e Valle (2019) corroboram com o exposto ao apontarem que o ensino da literatura no ensino médio deve ser reconfigurado a partir de diálogos intertextuais entre cânone literário e literaturas marginalizadas, como a literatura indígena.

Nesse sentido, a projeção de debates que confrontem as “verdades” estabelecidas pela literatura canônica pode contribuir para que os(as) estudantes desenvolvam compreensões que rompam os estigmas cristalizados sobre a construção de saberes pelos povos originários na sociedade, uma vez que as relações coercitivas de poder determinaram o direcionamento das narrativas apresentadas no cotidiano escolar. Desse modo, esses saberes costumam ser disseminados a partir da ótica europeia, o que desencadeou uma visão estereotipada sobre as dinâmicas socioculturais indígenas (Munduruku, 2018).

Assim, as construções sociais ligadas as culturas indígenas são pautadas em pressupostos eurocêntricos, subalternizando e estereotipando os conhecimentos nativos ao utilizar a terminologia “índio”, como se os povos originários fossem compreendidos “como pertencentes a uma única cultura, resultando, portanto, em uma visão uniforme sobre esses povos” (Almeida; Almeida; Grando, 2010, p. 02).

Por conseguinte, entendemos que a literatura indígena também poderia (re)contar as percepções e narrativas dos povos originários a partir da própria concepção nativa, o que viria a contribuir para a

ampliação dos debates e questionamento da visão apresentada pelo campo literário europeu, descortinando aquilo que está “oculto” e foi silenciado ao longo do tempo (Munduruku, 2018).

Outra UCE apresentada pelo catálogo é: “narrativas indígenas”, que destaca os seguintes objetivos:

Proporcionar aos estudantes aprofundarem-se nas narrativas indígenas locais. Refletir sobre a importância das narrativas orais para os povos originários. Compreender a importância das narrativas indígenas na reconstrução do passado e das identidades étnicas. Registrar a escrita das histórias dos troncos velhos como uma forma de dar continuidade à história dos povos originários (Ceará, 2023, p. 105).

Ao analisar a proposta, mencionamos que seria importante que a disciplina eletiva buscasse elementos que problematizassem sobre as dificuldades dos povos nativos para apresentarem suas narrativas, discutindo sobre o silenciamento histórico ao qual foram alvo, bem como a tentativa europeia de homogeneizar esses grupos.

O documento também apresenta que os(as) educandos(as) devem desenvolver as seguintes competências e habilidades: “Demonstrar domínio da modalidade escrita formal. Reconhecer a importância do resgate e escrita das narrativas. Refletir sobre a relação dos saberes tradicionais e os conhecimentos científicos. Ampliar o alcance das narrativas indígenas por meio das tecnologias” (Ceará, 2023, p. 105).

Ao analisarmos os “objetivos da aprendizagem” e compararmos ao termo “objetivos gerais”, podemos perceber uma incoerência no que concerne a real intencionalidade da eletiva proposta, como por exemplo: “demonstrar domínio da modalidade escrita formal”. Desse modo, questiona-se: qual relação esse objetivo possui com a temática central da eletiva? (narrativas indígenas). O que seria escrita formal no contexto dos povos originários? Seria aquela apresentada pela gramática normativa? Ao apresentarmos estes questionamentos, podemos perceber que existem incoerências em relação a conexão entre os objetivos apresentados, bem como a ausência de aprofundamento nas discussões e problematizações.

Essa dissonância pode gerar percepções deturpadas sobre o processo de ensino e aprendizagem das culturas indígenas, afetando negativamente o desenvolvimento de conceitos, hipóteses e reflexões dos(as) professores(as) e estudantes sobre o fenômeno em tela, fato que pode reforçar estigmas e preconceitos.

Reiteramos que outros eixos ainda precisariam ser problematizados na disciplina eletiva. Nesse caso, elementos relacionados à oralidade poderiam ser destacados com maior ênfase por conta da sua relevância, considerando discussões relacionadas a variedade linguística entre os povos indígenas e outros grupos sociais, bem como a diferenciação linguística entre diferentes etnias. Outro aspecto que seria possível tensionar está ligado aos elementos relacionados ao preconceito linguístico e ao processo de homogeneização da oralidade e da escrita.

Corroborando com o exposto, Silva (2021) destaca que para dirimir os preconceitos, o(a) professor(a) deve problematizar elementos relativos à linguagem culta, conscientizando os(as) educandos(as) sobre o desenvolvimento, as ressignificações e a importância das variedades linguísticas,

compreendendo-se que essas manifestações são formadas dentro da cultura e dos costumes de cada grupo social.

Ao não explicitar essas problematizações, o referido documento deixa de potencializar debates necessários para o rompimento de estereótipos historicamente constituídos na sociedade, podendo reforçá-los quando o aparato curricular apresenta o domínio da escrita formal como uma competência a ser desenvolvida.

Outra eletiva apresentada é a de grafismo e pinturas corporais indígenas, ligada a disciplina de Arte. Enquanto objetivos, apresentam-se:

Proporcionar aos estudantes o conhecimento das pinturas e técnicas das pinturas corporais indígenas. Conhecer os significados das pinturas corporais indígenas como afirmação nos territórios. Valorizar a pintura corporal indígena. Compreender que as pinturas indígenas não é uma forma de vaidade e sim, uma representação de valores que são considerados e transmitidos através desta arte (Ceará, 2023, p. 106).

A fim de aprofundar as possíveis análises sobre a temática, outras reflexões poderiam ser efetivadas, como a confecção dos materiais utilizados na pintura indígena, os aspectos relacionados a linguagem e a interlocução entre essa problemática, a religiosidade e realização de rituais, como aqueles relacionados em festividades e na caça.

Dessa forma, ao problematizar esses elementos socioculturais, o(a) professor(a) pode fomentar discussões que ampliem as compreensões dos(as) estudantes sobre os elementos constituintes da formação dos povos indígenas enquanto sujeitos que produzem a sua própria história, com a intencionalidade de valorizar esses saberes.

Ao analisarmos a eletiva arte–educação indígena, nos deparamos com os seguintes objetivos:

Compreender o desenvolvimento da arte como produção coletiva do legado cultural dos Povos Indígenas cearenses. Entender o conceito e a prática das artes, estabelecendo a relação com a educação escolar indígena. Identificar o significado de arte e educação no contexto das realidades indígenas cearenses. Relacionar as experiências artísticas vividas nas escolas indígenas cearenses e nas aldeias (Ceará, 2023, p. 107).

Nesse cenário, a disciplina poderia ter sido sistematizada em um formato que ampliasse o nível de criticidade dos(as) estudantes, principalmente se fosse problematizada a influência do conceito de arte e a valorização exacerbada de quadros e objetos europeus em detrimento das criações artísticas indígenas, bem como a segregação histórica que a arte sistematizada pelos povos originários vivenciou ao longo dos anos. Poderia ainda, explorar a cultura da dança, do canto e da musicalidade nativa, apresentando e refletindo sobre seus significados e sua história. Outro aspecto a ser explorado seria as formas de confecção dos acessórios utilizados pelos povos indígenas.

Outrossim, a referida UCE apresenta uma habilidade específica a ser desenvolvida pelos(as) educandos(as): “Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas” (Ceará, 2023, p. 107). Ao analisarmos o referido trecho, percebemos a defesa da valorização de diversificadas

culturas. Todavia, podemos questionar: se o objeto é trabalhar os saberes produzidos pelos povos indígenas, por que dar ênfase no conhecimento europeu?

Não defendemos aqui o silenciamento de determinados saberes, mas sim o fortalecimento das culturas indígenas frente ao apagamento histórico ao qual foram submetidas, uma vez que na disciplina eletiva apresentada não existem menções que busquem problematizar e desenvolver a criticidade dos(as) educandos(as) sobre o tema em questão.

Apontamos que no campo da Educação Física não há nenhuma UCE que centralize esse debate. Nessa área de conhecimento, apenas uma disciplina eletiva (lutas e artes marciais) apresenta uma menção específica a um determinado elemento dos povos originários, sistematizando, enquanto objeto de conhecimento, as lutas de matriz indígena e africana, como também as lutas do Brasil: “capoeira, *huka-huka* e luta marajoara” (Ceará, 2023, p. 82, grifo nosso).

Todavia, essa UCE evidencia outras práticas de lutas do mundo, como o karatê e o muay thai, desencadeando uma disputa de poder em relação a quais práticas corporais serão tematizadas nas aulas. Outra incoerência é a competência que os(as) estudantes precisarão desenvolver, “experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente” (Ceará, 2023, p. 82).

A partir do exposto, destacamos que a competência não é direcionada as lutas de matriz indígena e africana. Sendo assim, podemos questionar: os(as) educandos(as) não devem experimentar e fruir tais gestualidades? Essa incoerência reforça o silenciamento dessas vivências. Os referenciais teóricos apresentados também não apontam nenhuma obra que discuta especificamente sobre as lutas indígenas, mesmo com uma considerada produção de conhecimento sobre o tema (Pereira, 2021).

Por conseguinte, compreendemos que as discussões e reflexões relacionadas as lutas dos povos originários na escola é praticamente inexistente. Desse modo, consideramos que deveria haver uma UCE que tratasse especificamente das práticas corporais indígenas, a fim de que as discussões e compreensões sobre esse fenômeno cultural pudessem ser problematizadas de maneira ampla. Dessa forma, apresentar essa temática sem uma interlocução entre os elementos socioculturais, políticos e econômicos, as disputas de poder desencadeadas na sociedade e a relação com os objetivos estabelecidos, pode desencadear discussões superficiais e deturpadas sobre essas manifestações da cultura corporal, contribuindo para o desenvolvimento de percepções equivocadas dos(as) educandos(as).

No mesmo sentido, salientamos que as práticas corporais dos povos originários são silenciadas no catálogo das UCE’s do Estado do Ceará. Nesse ínterim, podemos questionar: por que esse silenciamento também acontece no âmbito da Educação Física Escolar? Desta feita, nosso esforço seguinte será discutir sobre a tematização das práticas corporais indígenas nas aulas desse componente curricular.

Reflexões sobre a tematização das práticas corporais indígenas na Educação Física Escolar

Nosso esforço neste tópico do artigo centra-se em tecer problematizações e descrever sobre a tematização das manifestações da cultura corporal indígenas nas aulas de Educação Física, buscando subsidiar o desenvolvimento de reflexões que tensionem o silenciamento histórico das culturas marginalizadas no campo educacional.

Virgílio *et al.* (2014) destacam que ao tentarem desenvolver esse tema na Educação Física Escolar, tiveram pouca adesão dos(as) estudantes, pois a grande maioria não tinha conhecimentos sobre esse tema e suas percepções estavam pautadas em práticas culturais esportivizadas. Lima e Moura (2022) apontam que fatores como *déficits* na formação inicial e continuada, subvalorização dos saberes produzidos pelos povos originários e discussões superficiais sobre o tema desencadeiam seu apagamento no cotidiano escolar.

Corroborando com o exposto, Sousa (2021) apresentou um relato de experiência em uma escola pública do município de Quixeramobim, na região do Sertão Central do estado do Ceará, salientando que a principal dificuldade estava relacionada a resistência dos(as) estudantes em trabalharem com essa temática e a ausência de materiais específicos, como o tatame, gerando maiores esforços da professora para organizar o projeto educativo.

Ao buscarem apresentar o estado da arte sobre a produção de discussões relacionadas ao desenvolvimento das lutas indígenas na escola, Pereira e Souza (2021b) encontraram apenas seis estudos que apresentavam essas discussões sobre. Esse fato evidencia a incipiência de produções relacionadas a esse fenômeno.

No mesmo sentido, Pereira e Souza (2021a) realizaram um estudo que objetivou analisar a tematização das lutas corporais indígenas na rede municipal de Fortaleza/CE. Participaram da investigação 72 professores e professoras. Os resultados apontaram que 80% deles(as) não tematizavam essas manifestações culturais em suas aulas. A principal justificativa para o silenciamento foi a ausência de formação inicial e continuada que dessem suporte aos(as) docentes.

Ao buscarem fazer uma revisão da literatura sobre o ensino das práticas corporais indígenas no Brasil e na Colômbia, Buitrago e Fraga (2020) apontam que há uma incipiência de produções nesses países, todavia, no Brasil, existem mais estudos, principalmente no que concerne o ensino das manifestações da cultura corporal vivenciadas pelos povos originários na escola. Os autores concluem que deve haver maior investimento acadêmico em pesquisas sobre essa temática, como também na formação docente, a fim de potencializar essas discussões. Entretanto, Silva, Costa e Silva (2019) mostraram que em todos os cursos de licenciatura de uma instituição de ensino superior localizada no estado de Mato Grosso do Sul as discussões relacionadas a temática das relações étnico-raciais são realizadas em disciplinas optativas e com conhecimentos superficiais.

Monteiro (2019) assevera que as vivências com a capoeira e a huka-huka nas aulas de Educação Física na Educação Básica não devem focalizar apenas o ensino e a vivência dos movimentos específicos,

mas estar alinhado a elementos que atravessam essas práticas corporais, como a interlocução entre os seus aspectos sociais, políticos e econômicos.

Embora documentos orientadores da educação brasileira, como a BNCC, apresentem as práticas corporais indígenas como atividades a serem desenvolvidas na escola, lacunas e tensionamentos dificultam a tematização dessas manifestações da cultura corporal, como expõem Pereira e Souza (2021a). Ao buscarem compreender a estruturação curricular da Educação Física a partir do referido currículo nacional, concluíram que o esporte continua sendo tema hegemônico.

Desse modo, podemos perceber que o desenvolvimento de discussões sobre as práticas corporais indígenas na Educação Física Escolar é escasso, reverberando-se nas UCE's da rede estadual do Ceará, que mantem o silenciamento dessa temática. Outrossim, destacamos que há uma desvalorização desta cultura e das disciplinas, favorecendo a invisibilidade dos saberes produzidos pelos povos originários, contribuindo para que esses conhecimentos continuem invisibilizados na política educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar a inserção das culturas indígenas na área de linguagens, códigos e suas tecnologias no catálogo de UCE's do Estado do Ceará. Destacamos que elementos relacionados ao tema são pouco explorados. Das 112 eletivas presentes no catálogo, apenas quatro que tematizam os saberes produzidos pelos povos originários foram encontradas, sendo duas relacionadas ao componente curricular Língua Portuguesa e duas da disciplina de Arte, correspondendo apenas há 3,5%. Apontamos que o catálogo das eletivas preconiza que essas unidades curriculares devem ser escolhidas pelos(as) próprios(as) educandos(as). Todavia, poucas discussões sobre essa temática podem ser elementos que dificultem a sistematização de componentes curriculares que abordem esses saberes no currículo da rede.

As disciplinas de Educação Física, Língua Inglesa e Língua Espanhola não apresentaram UCE's sobre essa temática. Nesse sentido, é perceptível que após a implementação da lei 13.415/2017 e, conseqüentemente, a reformulação curricular, os saberes produzidos pelos povos originários são apagados na política curricular, tornando-se, dessa forma, um agravante a formação dos(as) estudantes do ensino médio. Também se destaca que as disciplinas supracitadas sempre são alvos de reformas educacionais, as quais buscam sua flexibilização e a diminuição do número de aulas obrigatórias.

As UCE's apresentadas no catálogo disponibilizado pela secretaria de educação do Estado do Ceará apresentam dissonâncias entre objetivos, competências e habilidades propostas, favorecendo o desenvolvimento de interpretações errôneas e deturpadas sobre os conhecimentos relacionados as culturas indígenas, podendo contribuir para o reforço de estereótipos, já que a base epistemológica eurocêntrica sempre se destaca nessas propostas. Também é perceptível a ausência de elementos que apresentem criticidade sobre a temática, ficando ausente a orientação para o desenvolvimento desse debate. Por fim, apontamos que não se pode tratar os saberes produzidos pelos povos originários sem a

devida contextualização histórica de cada etnia, pois muitas atividades e ações que tratam essa problemática de forma universal acabam reproduzindo uma caricatura que se distancia da realidade.

Concluímos que os conhecimentos construídos e disseminados pelas culturas indígenas devem ser apresentados e problematizados em todas as etapas da educação básica brasileira, contribuindo para que os(as) jovens reconheçam e valorizem os saberes dos povos originários. Em relação as UCE's que já existem, essas deveriam ser reformuladas, juntamente com toda a política educacional do novo ensino médio, para que se possa aprofundar essas discussões e desenvolver análises e reflexões sobre o fenômeno em tela por parte dos(as) estudantes, a partir dos pressupostos de uma pedagogia crítica (Silva, 2015).

Não buscamos trazer verdades inquestionáveis, tampouco encerrar as discussões sobre essa problemática. Dada a complexidade dos elementos apresentados, faz-se necessário o desenvolvimento de demais estudos que busquem compreender como a cultura indígena está sendo trabalhada em demais áreas do conhecimento. Outrossim, acreditamos que essa investigação pode contribuir para a ampliação das reflexões sobre as disciplinas eletivas propostas pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Arthur José Medeiros de; ALMEIDA, Dulce Maria Filgueira de; GRANDO, Beleni Salete. As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 32, p. 59-74, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/My79QZWWJYsZmQ7bdjvXJjn/?lang=pt>. Acesso em 20 jun. 2023.

<https://doi.org/10.1590/S010132892010000200005>.

BARROS, Rosa Maria Rodrigues; TERUYA, Teresa Kazuko. Ruptura: discussões em torno das políticas educacionais públicas brasileiras para um currículo vivo antirracista. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 20, p. 1-25, 2023. Disponível em:

<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4604/3557>. Acesso em: 31 jul. 2024.

<https://doi.org/10.5747/ch.2023.v20.h549>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: Acesso em: 10 fev. 2017. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 20 set. 2023.

BUITRAGO, Edwin Alexander Canon; FRAGA, Alex Branco. As práticas corporais indígenas no ensino da educação física: um estudo de revisão da literatura brasileira e colombiana. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 23, n. 3, p. 709-726, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/25082>. Acesso em: 20 set. 2023.

<https://doi.org/10.35699/2447-6218.2020.25082>.

CEARÁ (Estado). Secretaria de Educação. **Catálogo de unidades curriculares eletivas**. Fortaleza: Secretaria de Educação, 2023. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/03/catalogo_unidades_curriculares_eletivas_2023.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

GRANDO, Beleni Saléte; PINHO, Vilma Aparecida. As questões étnico-raciais e a educação física: bases conceituais e epistemológicas para o reconhecimento das práticas corporais afro-brasileiras. *In*: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. **Educação física escolar e relações étnico-raciais: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08**. Curitiba: CRV, 2016. p. 25-44.

GUAJAJARA, Sonia. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. *In*: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 171-174.

LIMA, George Almeida; MOURA, Diego Luz. Reflexões sobre o desenvolvimento da Huka-Huka nas aulas de educação física: uma revisão integrativa. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 1, p. e019, 2022. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/269>. Acesso em: 20 set. 2023. <https://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n1.e019.id1426>.

LIMA JÚNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SANTOS, Adriana Cristina Omena; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 16 jun. 2023. <https://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n1.e019.id1426>.

MEIRA, Quesia de Oliveira; VALLE, Ricardo Martins. Letramento literário na escola: repensando as escolhas anárquicas. **Colóquio do Museu Pedagógico**, v. 13, n. 1, p. 1487-1492, 2019. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/8829/8486>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MONTEIRO, Fernanda Yully dos Santos. A Capoeira e o Huka-huka nas aulas de educação física: diálogos sobre uma escola plural através das lutas de matriz africana e indígena. **Revista Conexões de Saberes**, v. 3, n. 1, p. 101-114, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/conexoedesaberes/article/view/7892>. Acesso em: 30 out. 2023.

MOURA, Diego Luz. **Pesquisa qualitativa**: um guia prático para pesquisadores iniciantes. Curitiba: CRV, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **O karaíba**: uma história do pré-Brasil. São Paulo: Melhoramento, 2018.

NEVES FILHO, Raul; PESSOA, Alex; CACOZA, Neli; SENA, Bárbara Cristina Soares. A (des) organização da escola pública e a produção da indisciplina de estudantes do ensino médio. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 20, p. 311-330, 2023. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4651>. Acesso em: 31 jul. 2024. <https://doi.org/10.5747/ch.2023.v20.h564>.

NOVAIS, Mônica Vieira; LUCENA, Fabiana Alves; MILLEN NETO, Álvaro. Análise da dinâmica curricular da educação física através das disciplinas eletivas: possibilidades e limites dos currículos diversificados do Ceará. **Revista Cocar**, v. 20, n. 38, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7741>. Acesso em: 31 jul. 2024.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. **Práticas corporais indígenas**: jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da lei 11.645/08 na educação física escolar. Fortaleza: Aliás, 2021.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; SOUZA, Symon Tiago Brandão de. Lutas corporais indígenas: um estudo com professores de educação física do município de fortaleza-ce. **Corpoconsciência**, p. 34-48, 2021a. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/12153>. Acesso em: 15 jun. 2023. <https://doi.org/10.51283/rc.v25i3.12153>.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; SOUZA, Symon Tiago Brandão de. Lutas corporais indígenas: o estado do conhecimento. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. e335779-e335779, 2021b. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5779>. Acesso em: 15 jun. 2023. <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i3.5779>.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Gráfica de coimbra, 2010.

SILVA, Maria Luciléia Gonçalves. O papel da escola como instrumento de combate ao preconceito linguístico. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. e324614-e324614, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4614>. Acesso em: 15 jun. 2023. <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.4614>.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2023. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

SILVA, Felipe de Lima; COSTA, Andressa Florcena Gama; SILVA, Thalita Pereira. As relações étnico-raciais e os currículos dos cursos de licenciatura de uma universidade do Mato Grosso do Sul. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 3, p. 76-88, 2019. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3337>. Acesso em: 30 jul. 2024. <https://doi.org/10.5747/ch.2019.v16.n3.h434>.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUSA, Daiane Araújo de. O ensino de lutas corporais indígenas na educação física escolar: um relato de experiência. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/article/view/6337/5451>. Acesso em: 30 out. 2023.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 91-107, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980>. Acesso em: 15 jun. 2023. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>.

TEIXEIRA, Igor Salomão; PEREIRA, Nilton Mullet. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. **Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, v. 20, n. 3, p. 16-29, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33538>. Acesso em: 15 jun. 2023. <https://doi.org/10.4025/dialogos.v20i3.33538>.

VIRGÍLIO, Camila da Silva; CAETANO, Fabio Arnold; URBINATI, Keith Sato; ALBUQUERQUE, Luiz Rogério. A pluralidade cultural das lutas indígenas na escola. *In*: SEMINÁRIO ESTADUAL DO PIBID DO PARANÁ, II., 2014, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: Unila, 2014. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/2603>. Acesso em: 15 jul. 2023.

Submetido: 08/12/2023
Correções: 01/08/2024
Aceite Final: 26/08/2024