

A Base Nacional Comum Curricular: entre a música e os povos indígenas

Comunicação

GTE05 – Educação Musical e Relações Étnico-raciais

*Fabricio Spezia Ferreira
Universidade Estadual Paulista
fabricio.spezia@unesp.br*

Resumo: O presente artigo procurou analisar como a BNCC trata da temática racial na área de artes, em específico em Música e Artes Integradas. Para este artigo será focada na relação do documento e suas menções a povos indígenas na área especificada. O trabalho teve como metodologia a revisão bibliográfica e documental, focalizando na relação histórica do Estado com os povos indígenas. Foi observado que na parte de música, o documento nacional reduz as menções aos povos indígenas apenas na perspectiva de uma matriz para a cultura brasileira. Dentro de um contexto histórico pautado pelo genocídio, embranquecimento sociocultural e da perspectiva que o indígena é atrasado, o documento falha em promover a equidade estabelecida como conceito em seu começo.

Palavras-chave: BNCC; Povos Indígenas; Relações Étnico-Raciais.

Introdução

Com o crescimento das políticas de inclusão em seus diversos âmbitos, muitos dos setores da sociedade estão se reorganizando para atender as demandas sociais procurando assim reduzir as desigualdades sociais presentes nos contextos brasileiros. Algumas dessas demandas são pautadas pela raça, tendo como exemplos a Lei nº 12.288/2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial, e a Lei nº 11.645/2008, que inclui na Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos.

Essas políticas proporcionaram um entendimento de que as estruturas educacionais possuem responsabilidade de repensar suas práticas de maneira a reduzir essas desigualdades sociais. Alguns dos documentos educacionais como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) se comprometem com essa temática. Nos PCNs, na parte de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual tem-se:

Todos os grupos sociais e étnicos têm histórias. Essas histórias são distintas entre si e também distintas do que se convencionou como história do Brasil, no singular. Embora as trajetórias das culturas e etnias no Brasil já façam parte dos conteúdos trabalhados pela escola, com referência aos índios, aos negros, aos imigrantes, o que se propõe são novos conteúdos, que buscam narrar a história do ponto de vista dos grupos sociais que a produziram. Por exemplo, pouco se tem falado nas escolas sobre a escravização dos índios e os movimentos de reações destes ao domínio europeu, sobre os mecanismos de resistência desenvolvidos pelos africanos escravizados e seus descendentes e as formas criativas de sobrevivência na sociedade escravocrata e nos quilombos. (Brasil, 2000, p. 71)

E nas DCNs, na parte “Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos” têm-se:

Na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, novas demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam, portanto, a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, como as referentes à promoção dos direitos humanos. Muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência (Brasil, 2013, p.103)

Pretende-se aqui então analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de maneira a fazer uma leitura crítica contrapondo com a história da formação do Brasil. O trabalho possui caráter qualitativo, com metodologia de revisão bibliográfica, focada na história do Estado com povos indígenas, e documental, estabelecida a partir dos documentos curriculares nacionais.

Na primeira parte deste trabalho será apresentada de maneira resumida a estrutura da BNCC, focalizando nos subcomponentes relacionados à música, como Música e Artes Integradas. Após isso será feita uma breve contextualização para compreender algumas das relações que o Estado teve em relação aos povos indígenas. A menção deste momento ser breve parte da compreensão de que resumir centenas anos de tensões e conflitos servirá apenas como panorama geral e não explicação da história em sua totalidade. Na terceira e última parte serão apresentadas três músicas presentes na plataforma *Youtube* que fazem menções a povos indígenas de maneira a contrapor o posto no documento curricular.

A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular é um documento curricular nacional que se propõe a padronizar o ensino através de aprendizagens essenciais (Brasil, 2017, p. 7). A estrutura, estabelecida em competências, é apresentada logo no começo e junto dela três conceitos: o de igualdade educacional, equidade e diversidade. Para a igualdade social, é focado no aprendizado seja comum para todos, assim como o acesso aos espaços de educação básica. Em relação a equidade, um breve contexto sobre o Brasil e a forma que naturalizou desigualdades em relação ao acesso à escola, à permanência e ao aprendizado, também enfatizando as desigualdades marcadas por raça, sexo e condição socioeconômica. O documento enfatiza também na equidade citando povos indígenas originários, pessoas de comunidades quilombolas e afrodescendentes (Brasil, 2017, p. 13). Diferentemente dos outros dois conceitos nesta parte, a diversidade não possui nenhuma explicação nem definição.

Importante citar neste momento uma mudança drástica entre a segunda e a terceira versão do documento em relação a outras pautas sociais que devido ao escopo deste trabalho não serão aprofundados, apenas mencionados. A segunda versão estabelecia três direitos de aprendizagem, sendo eles os direitos políticos, estéticos e éticos. Os direitos éticos (que possuem relação com este trabalho) são divididos em duas partes, sendo a primeira: “respeito à origem, etnia, gênero, sexualidade, idade e religião, com ênfase na valorização dos saberes, identidades, culturas e potencialidades e no comprometimento em evitar quaisquer discriminações” (Brasil, 2016, p. 34); e a segunda coloca ênfase na aprendizagem socioambiental para uma melhor ética do indivíduo em relação a si, aos outros e ao meio ambiente. É possível perceber então uma extinção de diversos temas e demarcadores sociais como idade, religião, sexualidade, etnia, origem e gênero para apenas raça, sexo e condição socioeconômica.

O documento então é dividido em cinco áreas com seus subcomponentes quando necessário, sendo elas: de Linguagens, com os subcomponentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua inglesa; de Matemática; de Ciências da Natureza; Ciências Humanas, composta por Geografia e História; e Ensino Religioso. O subcomponente Arte é dividido nas áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Para as competências desta área têm-se:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.

6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo. (Brasil, 2017, p. 194)

Os tópicos 1, 3, 7 e 9 são relacionados ao tema deste trabalho. É possível perceber a compreensão da importância das tradições brasileiras vista de maneira crítica, porém a mesma usa no tópico três a expressão “identidade brasileira” e suas matrizes. Essa expressão será abordada melhor na próxima parte do trabalho.

A área de música é dita como a arte que se manifesta através dos sons e que seus usos e sentidos variam a partir de seu contexto. O documento também estabelece que apesar de reconhecer as especificidades de cada uma das áreas, ele também se propõe a pensar essas práticas de maneiras integradas citando o cinema, as artes circenses e performance, este último citado de maneira genérica sem nenhuma explicação.

Cada uma das áreas são divididas em objetos de conhecimento sendo estes compostos por habilidades. Na de música, a única menção direta a culturas brasileiras é feita no objeto de conhecimento Contextos e Práticas: “Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais” (Brasil, 2017, p. 204-205). Vale também dizer que nesta parte toda de música não há menções diretas à cultura dos povos indígenas e afro-brasileiras. A segunda versão possuía menções parecidas, porém ainda também dentro da lógica de matrizes: “Conhecer o patrimônio musical, material e imaterial, de culturas diversas, em especial as de matriz africanas e indígenas, em diferentes épocas, privilegiando as culturas infantis” (Brasil, 2016, p. 238).

Em artes integradas, é possível perceber novamente uma inconsistência na maneira que o documento trata as tradições brasileiras continuando com reduções, como pode ser encontrado nas habilidades do objeto Patrimônio Cultural:

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (Brasil, 2017, p. 199-200)

As palavras “Culturas Indígenas” são encontradas apenas uma vez na área de Geografia:

Assim, é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, é necessário que eles diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos. (Brasil, 2017, p. 364)

O Estado e suas políticas

A partir da vinda dos portugueses colonizadores para o que viria séculos depois a ser o Brasil, diversos conflitos foram travados com os habitantes nativos daquela terra. Para além dos conflitos físicos, existia uma compreensão de que os indígenas deveriam ser civilizados e um dos recursos para isso foi a catequização desses povos (Ferreira, 2001; Almeida, 2018)

A catequização dos indígenas “aliados” servia, na concepção dos jesuítas, também como uma “proteção” da escravização. Isso pode ser notado em um regimento de 1549, feito pelo então governador Tomé de Sousa (1503-1579):

1) Estabelecer a segurança e a paz da terra, mediante a vitória e a sujeição completa sobre as tribos índias revoltadas ou inimigas e sobre os seus aliados, os franceses; (2) Intensificar os esforços para proteção dos indígenas aliados dos portugueses, contra a espoliação e escravização e, em especial, acelerar a civilização e cristianização dos índios, mediante a fundação sistemática de aldeias; (3) Estabelecer um contato estreito e amistoso com os jesuítas, como pioneiros da política indigenista real, e sustentar as suas obras com apoio material. (Thomas, 1982, p. 74 *apud* Almeida, 2018, p. 613).

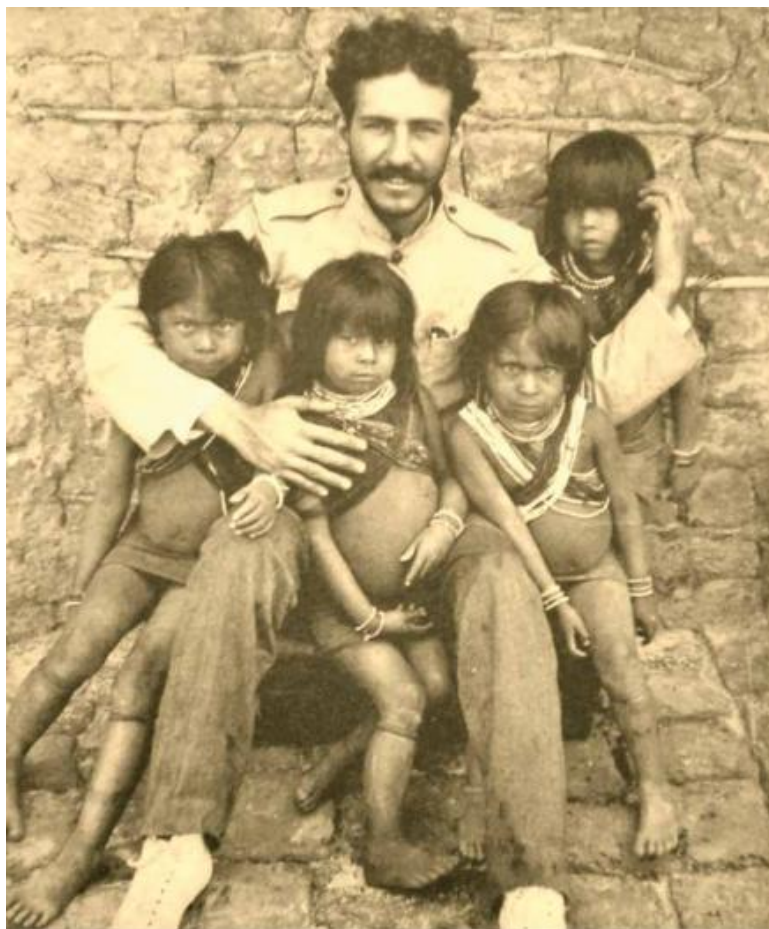
Dentre as estratégias para a conversão, podemos citar a separação da família e a proibição da língua nativa. Além disso, o foco principal era transformar os indígenas em mão de obra barata (Ferreira, 2001; Vilaça, 2020).

Na década de 1880, o Museu Nacional realizou a Exposição Antropológica Brasileira e uma ambiguidade é percebida em relação a como os indígenas são referenciados. Por um lado, ressaltava o passado indígena de maneira “positiva” dentro da perspectiva de que com a miscigenação foram fundamentais para a “brasilidade”, e por outro lado trazia críticas profundas daqueles que eram contra a miscigenação (Monteiro, 1996). Essa perspectiva de miscigenação entra também nas expectativas de embranquecer (similar ao que ocorre com a população negra) o Brasil, mas não antes de absorver o que era considerado importante, como no trecho “O Selvagem” de Couto Magalhães:

Não devemos conservar, pois, apreensões e receios a respeito dos futuros habitantes do Brasil. Cumpre apenas não turbar, partindo de prejuízos de raças, o processo lento, porém sábio, da natureza. Nosso grande reservatório de população é a Europa; não continuamos a importar africanos, os indígenas, por uma lei de seleção natural, hão de cedo ou tarde desaparecer; mas se formos previdentes e humanos, eles não desaparecerão antes de haver confundido parte do seu sangue com o nosso, comunicando-nos as imunidades para resistirmos à ação deletéria do clima intertropical que predomina no Brasil. (Magalhães, 1975 *apud* Monteiro, 1996, p. 26)

Um dos principais nomes desse período que eram a favor da miscigenação era Edgard Roquette-Pinto (1884-1954). Para exaltar os benefícios, ele citava os homens nordestinos como fortes e ativos dando a eles a qualificação de conquistadores da Amazônia (Roquette-Pinto, 1940 *apud* Garfield, 2000).

Figura 1: Foto de Roquette-Pinto com indígenas (etnia não especificada) em uma expedição antropológica em 1912.



Fonte: Souza e Santos, 2012

Em 1910, o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) foi criado como parte do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Um de seus objetivos principais era regularizar a catequização dos indígenas atrelando a capacidade civil ao grau de civilização de determinado grupo. Cabe aqui também dizer que a “proteção” presente no nome era pensada apenas em um sentido físico e não cultural. Isso mostrava a compreensão de que para eles os indígenas eram incapazes de responder por si, portanto precisavam da tutela do Estado para os mostrar os caminhos da sociedade moderna (Lima, 1992). O primeiro diretor do SPILTN foi o militar Cândido Rondon, que acreditava, a partir de uma visão positivista, que lentamente os indígenas iriam buscar a “evolução” (Rodrigues, 2018).

A SPILTN mudou de nome em 1953 para Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Um de seus feitos foi mudar o nome de “escola” para “Casa do Índio”, já que depois de muitos séculos de violência a palavra “escola” se tornou algo negativo para os indígenas em

questão. Essa proposta procurava adaptar os espaços escolares para cada grupo, porém ainda se mantendo a proposta de integração (Ferreira, 2001).

Em 1967, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foi formada a partir do SPI. É estabelecido então o ensino bilíngue com a premissa de respeitar a diversidade dos povos, mas essa era mais uma estratégia para a catequização. Aparecida Vilaça (2020) traz um outro exemplo disso, citando que os evangélicos procuraram aprender a língua do povo Wari' e traduzir a bíblia para a língua nativa como estratégia para catequizar (Vilaça, 2020). Em um trecho de um livro da Missão Novas Tribos do Brasil, nos anos 2000, após uma apresentação de aspectos culturais e crenças Wari' o seguinte é encontrado: “Assim acreditavam os antigos há muito tempo atrás. Eles não conheciam a palavra de Deus. Só conheciam as coisas do diabo. Foi o diabo que deu tudo isso para eles. Mentiroso. Os nossos antigos mentiam muito.” (Vilaça, 2020, n.p.)

Esse contexto mostra que para o Estado, por muitos séculos, o indígena foi visto como um grupo a ser exterminado seja através da violência física ou socioculturalmente pelo embranquecimento e integração, procurando apagar suas características e existência.

Entre práticas e preconceitos

Uma breve pesquisa na plataforma digital *Youtube* com a frase “música dia do índio” explicitou algumas dessas questões. A partir disso, três músicas foram selecionadas e analisadas a partir de seus aspectos visuais e também da letra das músicas. Importante citar aqui que o primeiro vídeo foi apagado depois da pesquisa ter sido feita, porém como o aspecto visual é igual ao segundo vídeo e o arranjo sonoro ao terceiro vídeo, aqui será mantida a crítica. Os três vídeos serão referenciados de acordo com seu número:

1. “DIA DO ÍNDIO | MÚSICA | DIA DO ÍNDIO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL” postado em 9 de abril de 2021 pelo canal “ABC ALFABETO 123”¹
2. “Turma do Folclore: Celebrando o Dia do Índio (Saci, Curupira, Caipora, Iara e seus amigos) - Música” postado em 12 de abril de 2019 pelo canal “Turma do Folclore”²

¹ Antigo link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=cNLzPHTCGDU>. Acesso em: 2 de dezembro de 2022.

² Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=UaxL3qkfaSI>. Acesso em: 5 de julho de 2025.

3. “Dia do Índio - Música infantil” postado em 5 de abril de 2021 pelo canal “Caixinha de Ideias”³

Em termos visuais, o primeiro e o segundo possuem o mesmo vídeo, sendo as animações edições de um outro vídeo⁴. Nesta animação, os indígenas são apresentados com características estereotipadas, como penas, pintura corporal, oca, dança em volta da fogueira e canto que bate a mão na boca.

Figura 2. *Printscreen* do vídeo 1 (também presente no vídeo 2, sem a marcação específica do canal no canto inferior direito)



Fonte: Vídeo 1

Similar pode visto no vídeo 3:

Figura 3. *Printscreen* do vídeo 3

³ Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=Qc1ivSy5IF0>. Acesso em: 5 de julho de 2025.

⁴ O vídeo em questão possui, no momento, mais de 1 milhão de visualizações, em que uma história sobre indígenas é contada, também estereotipada. Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=JPa0Epb7BvE>. Acesso em: 05 de julho de 2025.



Fonte: Vídeo 3

Em outro momento dos vídeos, também é possível ver como a relação inicial dos indígenas com os portugueses é retratada. No vídeo 1 e 2 aparece o seguinte:

Figura 4. *Printscreen* do vídeo 1 (também presente no vídeo 2, sem a marcação específica do canal no canto inferior direito)



Fonte: Vídeo 1

E no vídeo 3, têm-se:

Figura 5. Printscreen do vídeo 3



Fonte: Vídeo 3

É possível perceber nessas poucas imagens, a bandeira do Brasil sendo exaltada, e a chegada dos portugueses sendo apresentada como algo lindo e leve, com todos os personagens sorrindo, inclusive o sol.

A letra das músicas serão apresentadas sem as repetições de estrofes, versos e refrãos. A primeira e a terceira possuem a mesma letra:

Cabral descobre o brasil
E olha quem ele viu
Deu de cara com o índio
Prepara até meu cocar
Que é pra gente dançar
Hoje é o dia do índio

Pega o cocar e põe na cabeça
Para comemorar não se esqueça

Sabe que o dia 19 de abril
É o dia do índio no Brasil

Se pinta pra festa
Se pinta pra guerra
Mas índio é de paz,
Índio quer mais
Apito pra festa

Para o segundo vídeo, a seguinte letra é apresentada:

Uba tuba uba tuba
Uba tuba uba tuba
Uba tuba uba tuba
Uba tuba uba tuba

Siga os passos de um curumim
Seja astuto como um pajé
Rico e belo é seu cocar
Esse tambor eu vou tocar

Uba tuba tribo Tapajós
Uba tuba tribo guarani
Uba tuba tribo caiapó
Várias tribos, um povo só

Vivem emocas pelo Brasil
Lavam, pescam, plantam aqui
Milho, coco, feijão e aipim
Aqui vivem antes de mim

Arco e flecha para caçar
Estende a rede e vai dormir
Pinte o rosto pra festejar
O dia do índio, vamos curtir

Pensando na BNCC e nessas músicas com centenas de milhares de visualizações, a remoção dos termos da segunda versão e a ausência de uma definição clara de com quais diversidades o documento se compromete ou não e como isso está disposto na terceira versão levanta mais algumas questões. Na segunda música, usa-se o termo “tribos” e “um povo só”, contrariando percepções pluriculturais dos povos indígenas. As palavras usadas “uba tuba” são usadas por todos os povos? A que tronco linguístico pertence? Todos se vestem da mesma maneira? Da parte sonora, todos os povos indígenas usam tambores ou

batem na boca? Na área artística, não há uma menção que evite práticas preconceituosas e estereótipos ou que reflita a relação histórica e a importância de um posicionamento ativo dos setores envolvidos na construção dos currículos.

Conclusão

Trabalhar com matrizes indígenas não necessariamente significaria trabalhar de fato com culturas indígenas e suas particularidades. Termos como “identidade nacional” e “matriz indígena” usados no documento são consonantes aos usados ao longo da história para segregar e destruir. Essa perspectiva de material para brasilidade e como algo do passado vai contra o que o próprio documento estabelece no começo sobre respeitar as diversidades, abrindo margem para que práticas preconceituosas sejam realizadas dentro do estabelecido. Não longe disso, a crítica se estende ao uso do singular nos componentes para falar de culturas brasileiras, principalmente considerando a tentativa de homogeneizar a população indígena e negra.

Comungo também com a ideia de que o racismo não admitido no Brasil é responsável por diversos outros problemas sociais que, quase sempre, assumem formas politicamente institucionalizadas, já que as instâncias legítimas de institucionalização da vida social, entre elas a escola, também padecem dessa doença crônica (Carneiro, 2017, p. 48)

Assim como visto anteriormente, os povos indígenas desde a chegada dos europeus sofreram com o enorme conflito de diversas maneiras, sendo a estereotipização um dos grandes meios também para manter essa hegemonia. Considerando que a estrutura social, que futuramente se tornou o Estado Brasileiro, forçada pelos portugueses se comprometeu em muitos momentos com a extinção e integração dos indígenas desse modelo de sociedade, seria esperado desse documento um comprometimento claro e explícito contra essa visão dos povos indígenas. Portanto, a Base falha em promover a equidade, considerando que suas menções aos povos indígenas se assemelha aos utilizados para estigmatizar e cristalizar os indígenas ao passado, absorvendo o necessário para a “brasilidade” e ignorando o resto.

Referências

ALMEIDA, Antonio C. Aspectos das políticas indigenistas no Brasil. *Interações*, v.19, n. 3, p. 611-626, jul./set., 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/inter/a/rQk3vztRBF6WNbwCdwPTPFQ/?lang=pt#>. Acesso em: 3 de jul. de 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 3 de jul. de 2025.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 3 de jul. de 2025.

BRASIL. Lei 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.7716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em 3 de jul. de 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 3 de jul. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 de jul. de 2025. BRASIL. Ministério da Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CARNEIRO, Patrício A. *Entre Ataques e Atabaques: intolerância religiosa e racismo nas escolas*. São Paulo: Editora Arché, 2017.

FERREIRA, Mariana K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: FERREIRA, Mariana K. L.; SILVA, Aracy L. da. (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2001, p. 71-111.

GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. *Revista Brasileira de História*, v. 20, n. 39, p. 15-42. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/5WGW9qddWRkHSnrckzLHrx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 de jul. de 2022.

LIMA, Antônio C. de S. O GOVERNO DOS ÍNDIOS SOB A GESTÃO DO SPI. In: CUNHA, Manuela C. da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, São Paulo: Companhia das letras, 1992. p. 155-172.

MONTEIRO, John. M. As “raças” indígenas no pensamento brasileiro do Império. In: MAIO, Marcos C.; SANTOS, Ricardo V. (Orgs.). *Raça Ciência e Sociedade*, Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996.

ROGRIGUES, Cintia R. *Candido Rondon e o SPILTIN: a repercussão na imprensa sul-riograndense da política indigenista na República*. *Revista Territórios E Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 177–196. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/682>. Acesso em: 3 de jul. de 2025

SOUZA, Vanderlei S. de; SANTOS, Ricardo V. O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*. Belém, v. 7, n. 3, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/LpSkSW9hyH6jXDXDdYn7k9w/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 3 de jul. de 2025.

VILAÇA, Aparecida. *Morte na floresta*. - 1. ed. - São Paulo: 2020.