

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Julio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes - Campus São Paulo

FABRICIO SPEZIA FERREIRA

A BNCC PROMOVE EQUIDADE RACIAL?

São Paulo

2022

FABRICIO SPEZIA FERREIRA

A BNCC PROMOVE EQUIDADE RACIAL?

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Música.

Orientador(a): Profa. Dra. Graziela Bortz

Coorientador(a): Profa. Dra. Daisy Alves Fragoso

São Paulo

2022

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

F383b	Ferreira, Fabricio Spezia, 1999- A BNCC promove equidade racial ? / Fabricio Spezia Ferreira. - São Paulo, 2022. 69 f. : il. color. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Graziela Bortz Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Daisy Alves Fragoso Galvão Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes 1. Música e sociedade. 2. Música e Estado. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Racismo. 5. Relações étnicas. I. Bortz, Graziela. II. Fragoso, Daisy (Daisy Alves Fragoso Galvão). III. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. IV. Título. CDD 780.7
-------	--

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

FABRICIO SPEZIA FERREIRA

A BNCC PROMOVE EQUIDADE RACIAL?

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao Instituto de Artes,
Universidade Estadual Paulista, como
requisito parcial para obtenção do título
de Licenciado em Música.

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado em: 28/11/2022

Banca examinadora:

Profa. Dra. Graziela Bortz
Universidade Estadual Paulista - Orientadora

Profa. Dra. Daisy Alves Fragoso
Universidade Estadual de Maringá - Coorientadora

Prof. Ms. Levi Fernando Lopes Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista

AGRADECIMENTOS

Pensando nesses agradecimentos, penso naqueles que estiveram comigo não apenas nesta jornada acadêmica, mas na vida. Essas pessoas, apesar de terem nomes iguais a outras pessoas, são especiais e em suas especificidades contribuíram na construção do “eu”, então mencionarei seus nomes, sem ordem preferencial, pois sei que carrego cada um desses nomes em mim, como tatuagens que tenho orgulho de mostrar.

Começo de fato meus agradecimentos aos membros da minha família, que estiveram ao meu lado e me deram suporte ao longo desses anos, em especial para minha mãe, Rosana, meu pai, José, e minha irmã, Letícia.

Agradeço também aos meus grandes e pacanas amigos Victor Fornaciari, Ana Carolina Raphael Fornaciari e Bruna Aguilar, que além da incrível amizade, estiveram ao meu lado nos momentos felizes e tristes, sempre me incentivando e dando suporte sejam pelos conselhos valiosos ou simplesmente estando ao meu lado quando mais precisei.

Aos meus colegas de escola, Chris Akira, Thais Torres, Guilherme Gentil, Gustavo Paixão e Guilherme Henrique (Biza).

Agradeço aos meus amigos de turma, com quem pude ouvir, aprender, rir, ser genuíno e me desenvolver de forma saudável, sem eles eu não teria chegado aonde cheguei, nem seria quem sou hoje, o curso não seria o mesmo sem vocês. São eles: Eduardo Resende (Dudu/Vô), Vitória Stefany Lima (Vilaria/Vitrola/Gwen Stefani), Paulo Henrique Costa (Paulin), Juliana Pereira Dos Santos Siqueira (Juuh/Rainha), Andressa Samanta (Coucou), Micael Kutner, Leo Matheus (Leleco), João Carlos (Jones), João Marcos (João Jóia), Mateus Albuquerque (Bebeus), Helen (Tempesthelen), Rafael Durão (Rafa), Lara Machado (Larinha), Fernanda Dias, Dinis Catunda, Gabriel Boscolo, Felipe Sardinha, Alessandra Carvalho (Keila).

Aos meus colegas do projeto Música Para Todos, que desde o primeiro ano de graduação (sua fundação) lá em 2018, me ajudaram a repensar minhas práticas musicais e ser uma pessoa melhor. São eles Henrique Paulino, Maria Paula (maps), Victor Lima, Guilherme Pires, João Luiz, Márcia Lancioni, José Pedro, Fernanda Cunha (Frenanda), Rick Akira e Sophia Alonso, além de alguns já mencionados anteriormente.

À minha orientadora Graziela Bortz, por ter aceitado e ter me dado suporte nesse trabalho, além das conversas e dos desabafos sobre o mundo.

À minha coorientadora Daisy Alves Fragoso, por toda a ajuda e atenciosidade, além de ter me introduzido às temáticas indígenas de forma ética, e ter proporcionado uma conversa incrível com o Tiago Karaí (que mudou minha vida), e por ter me mostrado como um professor de educação musical pode ser incrível.

Além dessas professoras, cabe mencionar também outros professores que mudaram minha vida positivamente, são eles Isabel Bertevelli, Raphael Y Castro, Margarete Arroyo e Maurício De Bonis. Também vale citar aqui o pessoal do setor técnico-administrativo que sempre esteve disponível para ajudar, em especial meu grande amigo de longas conversas Osmar.

RESUMO

Com o aumento das políticas e leis focadas em temáticas sociais, alguns documentos educacionais foram elaborados considerando-as. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o mais recente desses documentos. O documento estabelece como um de seus principais objetivos promover a equidade racial. O objetivo desta pesquisa foi analisar de que maneira essa equidade é demonstrada ou não na área artística, em especial na área de música. O trabalho consiste de revisão bibliográfica e documental com foco em contextualizar a importância histórica do documento se manifestar explicitamente contra preconceitos, tendo em vista que o Estado por diversos séculos os promoveu.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical; Currículo; Culturas indígenas; Culturas Afro-brasileiras; BNCC; Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

With the increasing number of politics and laws focused on social themes, some educational documents were made considering them. The Base Nacional Comum Curricular is the most recent of these documents. The document establishes one of its main objectives to promote racial equity. The objective of this research was to analyze in which manner this equality is shown or not in the artistic area, in particular in the area of music. This work consists of literature and documental review focused on the historic importance of the document manifest itself explicitly against prejudice, having in mind that the Estate for many centuries promoted it.

KEYWORDS: Music Education; Curriculum; Indigenous Cultures; Afro-brazilian Cultures; BNCC; Racial and Éthnical Relations.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DECRADI - Delegacia de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MPF - Ministério Público Federal

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PSC - Partido Social Cristão

PSOL - Partido Socialismo e Liberdade

SPIILTN - Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

TI - Terra Indígena

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. BNCC.....	12
1. Introdução sobre o documento.....	12
2. A Estrutura da BNCC 2ª versão.....	13
3. A Estrutura da BNCC 3ª versão.....	18
2. Relações históricas entre Estado e grupos afro-brasileiros e indígenas no Brasil.....	29
1. Uma breve introdução sobre a história das populações africanas e afro-brasileiras Brasil.....	30
2. Uma breve introdução sobre a história do indigenismo no Brasil..	39
3. Notícias emergentes.....	44
i. Notícias de questões negras.....	45
ii. Notícias de questões indígenas.....	46
3. BNCC em evidência.....	48
1. Cultura x Culturas.....	46
2. BNCC e as culturas afro-brasileiras e indígenas.....	51
3. BNCC em confronto com outros documentos.....	58
4. Considerações finais.....	63
5. Referências Bibliográficas.....	69

INTRODUÇÃO

Diversos movimentos sociais, tais como os movimentos indígenas e negros, surgiram no Brasil se contrapondo a uma cultura hegemônica (branca e europeia) que por muitos anos os subjugou construindo estereótipos preconceituosos sobre esses grupos (SILVA e COSTA, 2018, p. 17; JACCOUD, 2009, p. 11). Em busca de direitos e políticas públicas, esses movimentos procuraram pressionar diversos setores sociais com o propósito de reduzir as desigualdades e injustiças que permeiam suas histórias, resultando em pautas e investimentos sobre políticas sociais, que têm crescido nas últimas décadas, sendo que políticas com enfoque em igualdade racial que estão dentro desse debate (CASTRO, 2012, p. 1014).

Menicucci e Gomes (2018) apresentam uma definição sobre políticas sociais logo na primeira página de seu livro, que convém ser replicada aqui. Para essas autoras, “o termo políticas sociais, de forma geral, é usado para designar políticas públicas que governos adotam para garantir proteção contra riscos sociais e promover o bem-estar dos cidadãos” (MENICUCCI e GOMES, 2018 , p. 7). Essa ideia de políticas sociais teve seu surgimento na Europa e com o tempo se espalhou para outras partes do mundo. Essa ideia promoveu, com o tempo, o chamado “Estado de bem-estar social”, que traz ao Estado a responsabilidade de procurar formas de amenizar os impactos das crises.

As autoras também dividem a experiência brasileira em grupos de políticas sociais: as de proteção social, como previdência social, saúde, assistência social e seguro-desemprego; as de promoção social, como educação, acesso à cultura, qualificação profissional, agricultura familiar, habitação, mobilidade urbana, entre outras; e as políticas transversais, políticas de igualdade de gênero e racial, para jovens, para idosos etc. De maneira geral, essas políticas variam de lugar para lugar, de acordo com os valores que a sociedade em questão dá ou não a certas questões.

No Brasil, de maneira resumida, apesar de diversas políticas pontuais estatais terem se iniciado ao longo da década de 1920, foi em 1930 que as políticas sociais foram regulamentadas e foram o foco do governo (MENICUCCI e GOMES, 2018 , p. 62). O investimento foi tão acelerado que esse período ficou conhecido como “a era dos direitos sociais”. Estes investimentos foram uma estratégia do governo do então presidente Getúlio Vargas, no começo do que é hoje considerado como “Era Vargas”.

Jaccoud (2009) comenta a entrada da temática racial negra no âmbito público, depois da ditadura militar (1964-1985), durante o período de redemocratização do Brasil:

No esteio da mobilização em prol do restabelecimento da democracia, o tema volta ao cenário político, trazido pelo movimento negro que se reorganizava. Como consequência do processo de abertura política, a vitória eleitoral da oposição ao regime militar nas eleições municipais e estaduais da década de 1980 veio acompanhada pela criação de conselhos e órgãos de assessoria que, em alguns estados e municípios do país, tinham como objetivo atuar na defesa e promoção da população e da cultura negra. Tem início a presença institucional da temática racial na organização pública brasileira. (JACCOUD, 2009, p. 23)

Já os movimentos indígenas, por exemplo, tiveram dentre suas pautas a educação escolar diferenciada, também conhecida como educação escolar indígena, para que os processos educacionais formais levassem em conta suas características particulares de forma a ser diferente da educação de formação assimilacionista muito utilizada nas escolas do país (FERREIRA, 2001). Isso será abordado de forma mais aprofundada posteriormente.

No âmbito legal da educação, dentre algumas das políticas de reparação¹ que foram reivindicadas por esses movimentos, podemos citar as seguintes leis: Lei nº10.639/2003, que inclui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional² (LDB) a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; Lei Nº11.645/2008, que inclui na LDB a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; Lei nº12.711/2012, que define a Lei de Cotas. Outros documentos oficiais de educação também começaram a ter essas temáticas sociais como foco, com capítulos separados especificamente para isso, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais, em seus capítulos intitulados “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

¹ A nomeação dessas políticas que promovem equidade racial possui certa divergência dentro da literatura. Políticas de ações afirmativas, políticas de reparação ou políticas compensatórias, dependendo de como o autor usa, podem significar a mesma coisa, como em Abreu (2010), ou também podem significar coisas diferentes como em Moehlecke (2002) e Coelho (2006). Para especificar o sentido que está sendo usado aqui, teremos como ações afirmativas e políticas de reparação/compensatórias, conjuntos de políticas, seja do Estado ou da iniciativa privada, que estabeleçam o comprometimento em adotar medidas com objetivo de diminuir as desigualdades e discriminações.

² Lei nº 9394/1996.

Escolar Indígena” (DCN, 2013). Tendo essas políticas educacionais em mente, é possível afirmar que “equidade” e educação estão sendo vistas como indissociáveis. Seria então importante que, ao falarmos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estejamos também analisando como esse tema está sendo tratado ao longo do documento.

Nesta pesquisa, temos como proposta analisar a BNCC relativa apenas ao ensino fundamental, tentando apreender sua concepção de “equidade” com foco na área artística, mais especificamente na área de música. Assim, teremos no primeiro capítulo, o foco em contextualizar a história da formação do documento e sua estrutura em suas duas últimas versões.

O segundo capítulo, tratará sobre a história dos povos e grupos afro-brasileiros e indígenas com enfoque na sua relação com o Estado.

O terceiro e último capítulo trará novamente a BNCC, agora com enfoque em questionar a noção de “equidade”, problematizando as temáticas afro-brasileiras e indígenas dentro do âmbito artístico e sua concepção de “cultura” proposta ao longo do documento. Além disso, serão discutidos outros documentos educacionais oficiais em comparação às BNCC.

A metodologia desta pesquisa consiste em revisão bibliográfica sobre o tema acerca de questões relacionadas às temáticas de educação, historiografia, educação musical, culturas afro-brasileiras e indígenas.

1. BNCC

1.1. Introdução sobre o documento

A BNCC se apresenta como um documento com objetivo de padronizar o currículo de ensino em nível nacional estabelecendo aprendizagens essenciais (BRASIL, 2017, p. 7). No site do Ministério da Educação sobre a BNCC³, é apresentada a história do documento, que passou por três versões: a primeira versão é intitulada apenas de Base Nacional Comum Curricular; a segunda é chamada de Base Nacional Comum Curricular, 2ª versão revisada; a terceira é chamada de Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base. A primeira versão foi disponibilizada no dia 16 de junho de 2015. Essa versão foi considerada

³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

um esboço do documento oficial, e trouxe a importância de pesquisadores, docentes e da sociedade em geral refletirem e discutirem sobre os conteúdos em conjunto. Justamente por ser um esboço, serão discutidas a seguir a estrutura da segunda versão, que é resultado de discussões da primeira, e a terceira versão.

Do ponto de vista da área de Artes, a primeira versão possui um olhar tanto interdisciplinar quanto específico, como pode ser percebido em:

O componente curricular Arte engloba quatro diferentes subcomponentes: artes visuais, dança, teatro e música, bem como de [sic] suas práticas integradas (como, por exemplo, a performance, a instalação, a videoarte, o circo, a videodança, a ópera etc.). Cada subcomponente tem seu próprio contexto, objeto e estatuto, constituindo-se em um campo que, ao mesmo tempo que compõe transdisciplinarmente a área da Arte, tem uma singularidade que exige abordagens específicas e especializadas. (BRASIL, 2015, p. 82)

Essa versão, além de citar as especificidades de cada uma das áreas - artes visuais, dança, teatro e música -, também cita a importância de materiais e espaços adequados para cada uma delas. Do ponto de vista da música, diversas foram as críticas a essa versão devido à superficialidade nos conceitos musicais mencionados ao longo do texto e da visão estética de ensino de música, entendendo aqui visão estética de música como o fazer musical sem uma contextualização sociocultural. (DEL-BEN, 2019).

1. A Estrutura da BNCC 2ª versão

A 2ª versão do documento foi disponibilizada no dia 3 de maio de 2016, importante ser enfatizado aqui que tanto a primeira quanto a segunda versão foram elaboradas no governo Dilma Rousseff. Em questão de estrutura, essa versão está dividida em cinco grandes áreas, sendo elas linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso⁴. Cada uma dessas áreas é apresentada de acordo com os anos escolares, sendo o primeiro respectivo ao ensino fundamental, que está dividido em dois grupos (anos iniciais e anos finais), e ensino médio.

⁴ Vale aqui lembrar que o ensino religioso é facultativo, estabelecido assim pela LDB.

O documento começa estabelecendo princípios e direitos de aprendizagem que levariam a uma formação humana integral. Esses direitos estão divididos em três partes, sendo eles direitos políticos, estéticos e éticos (pela relevância com o tema deste trabalho, só o último será discutido). Temos então, dois tópicos dentro dos direitos éticos: o primeiro sendo o 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; já o segundo discorre sobre a aprendizagem de conhecimentos da área socioambiental, de modo a estabelecer “posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmos, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2016, p. 34).

Após isso, o documento reafirma a necessidade de serem contempladas temáticas como interculturalidade e causas históricas que resultaram em grupos excluídos e discriminados (BRASIL, 2016, p. 27). Com isso em mente, são apresentadas orientações para as diversas modalidades de educação básica, como Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação no Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos.

Dentro das etapas de escolarização, há uma dedicada ao ensino fundamental. Nessa, são listados quatro **eixos de formação** que estabelecem um caminho comum em todo o currículo escolar. São eles: letramento e capacidade de aprender; leitura do mundo; ética e pensamento crítico; solidariedade e sociabilidade. Cada um deles possui um significado que é explicado posteriormente na parte específica dessa etapa e são indicados para serem trabalhados de forma conjunta ao longo de todo o ensino fundamental e não isolada.

São apresentados então, os **temas especiais**. Esses temas têm como foco as questões do sujeito e suas experiências, contemplando temas que interferem no processo de construção de identidade dos estudantes e as formas como o sujeito interage com os outros e com o meio ambiente. Esses temas são pautados por documentos/marcos legais, mostrando a importância desses tópicos na atualidade. Os tópicos são: Economia, educação financeira e sustentabilidade (ES); Culturas indígenas e africanas (CIA); Culturas digitais e computação (CD); Direitos humanos e cidadania (DHC); Educação ambiental (EA).

A partir dos eixos de formação estabelecidos, cada área então possui **objetivos gerais** e cada componente dessas áreas terá seus objetivos próprios.

Pelo componente “Arte” estar dentro da área de linguagens, esta será discutida aqui. Para os anos iniciais do ensino fundamental, temos como foco a compreensão dos sistemas de escrita a partir das vivências que trabalhem com “escrita, oralidade, espaço, tempo, som, silêncio, imagem, gesto e movimento” (BRASIL, 2016, p. 184). Também é importante citar que literatura, artes e práticas corporais são trazidas como relevantes dentro do contexto para que haja uma contribuição para o desenvolvimento de uma formação ética, sensível, estética e afetiva. Além disso, vale enfatizar que cada um dos objetivos gerais são apresentados junto aos eixos de formação que esses objetivos tangem. Como objetivos gerais nesta área e faixa etária tem-se:

- Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas), identificando possibilidades de utilização dessas linguagens na vida pessoal e coletiva;
- Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para construir conhecimentos;
- Conhecer como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas, com vistas a potencializar sua capacidade de produção e interpretação das práticas de linguagem;
- Reconhecer e valorizar a pluralidade das práticas de linguagem como propiciadoras da formação ética, sensível, estética e afetiva dos sujeitos;
- Conhecer e interagir com o patrimônio artístico, literário e da cultura corporal de movimento;
- Interagir de forma ética com o outro, respeitando a diversidade de linguagens como manifestações de identidades;
- Formular questionamentos, argumentar e posicionar-se diante de situações que envolvam as dimensões éticas, estéticas e políticas, mobilizando conhecimentos das linguagens;
- Utilizar tecnologias digitais, mobilizando seus recursos expressivos para participar em diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2016, p. 184)

Para os anos finais do ensino fundamental, tem-se uma expansão e aprofundamento nos objetivos estabelecidos anteriormente tendo em mente a complexidade social que pode vir da mudança da infância para a adolescência. O foco numa reflexão crítica em relação aos aspectos socioculturais e as relações entre as linguagens, identidades e pertencimentos são trazidos como relevantes para as interações entre grupos sociais. Como objetivos gerais nesta área e faixa etária, apresentam-se:

- Usar com autonomia diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas), valorizando-as como possibilidades de autoria na vida pessoal e coletiva;
 - Conhecer como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e analisá-las, com vistas a potencializar sua capacidade de produção e interpretação das práticas de linguagem;
 - Compreender as práticas de linguagem como produtos culturais, portadores de valores, interesses, relações de poder e perspectivas de mundo que estruturam a vida humana;
 - Reconhecer e valorizar a pluralidade das práticas de linguagem como propiciadoras da formação ética, sensível, estética e afetiva dos sujeitos;
 - Conhecer, analisar e interagir com o patrimônio artístico, literário e da cultura corporal de movimento, relacionando-o com o repertório próprio e com o contexto cultural de produção e apropriação;
 - Interagir de forma ética e respeitosa com o outro, relacionando a diversidade de linguagens com a construção de identidades e a participação social em diferentes campos de atuação;
 - Formular questionamentos, argumentar e posicionar-se diante de situações que envolvam as dimensões éticas, estéticas e políticas, mobilizando conhecimentos das linguagens;
 - Utilizar tecnologias digitais, mobilizando seus recursos expressivos para participar em diferentes campos de atuação e compreendendo seu papel na produção de sentidos em diferentes linguagens.
- (BRASIL, 2016, p. 326)

Tratando-se do componente “Arte” no geral, temos como uma das principais características o comprometimento com a não polivalência, ou seja, cada área artística é abordada separadamente devido às especificidades de cada uma. Este assunto, no entanto, será retomado adiante. Esse componente também é composto por seis dimensões: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, todas sendo explicadas logo após serem apresentadas. Apesar de em ambas as etapas do ensino fundamental o componente ser similar, nos anos iniciais, o componente está apresentado de forma a se conectar mais ao lúdico. Nos anos finais, novamente é mencionado que cada área artística deve ser lecionada por pessoas com formação em licenciatura na respectiva área de atuação:

A partir da construção histórica das artes na escola brasileira e da legislação vigente, não há formação polivalente em Artes, mas licenciaturas que formam professores em um dos quatro componentes. Assim, o trabalho nos anos finais do Ensino Fundamental privilegia o aprofundamento sucessivo dos processos de ensino e de aprendizagem das artes, visando garantir ao/a estudante o direito a uma continuada autonomia no conhecimento artístico. (BRASIL, 2016, p. 394)

Em complemento com a formação especializada, discute-se no documento a importância de cada área artística ter espaços e materiais apropriados. Além disso, é considerado importante que os aspectos artísticos trabalhados também sejam construídos em conjunto com a comunidade, de forma que os fazeres artísticos não estejam apenas no espaço escolar (p 394).

Quanto à música, esta versão da BNCC afirma que “a música é uma expressão **humana** que se materializa por meio dos sons, que ganha forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura” (BRASIL, 2016, p. 116, grifo nosso).

Como objetivos de música para os anos iniciais, temos:

- Explorar elementos constitutivos da música em práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais, privilegiando aquelas presentes nas culturas infantis.
- Experimentar diferentes formas de utilização de fontes sonoras, materiais sonoros e técnicas em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, privilegiando aquelas presentes nas culturas infantis.
- Explorar diferentes formas de registro musical, incluindo formas distintas de notação musical, bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual (CD).
- Experimentar diferentes tecnologias para apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios musicais de modo ético, considerando, em especial, as culturas infantis (CD).
- 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 (CIA, DHC).
- Reconhecer os usos e as funções da música em seus contextos de produção e circulação, considerando, em especial, os contextos familiares aos/as estudantes e às culturas infantis (ES).
- Compartilhar as aprendizagens desenvolvidas nas aulas com a comunidade escolar e a sociedade em geral, ampliando os âmbitos de interações sociais mediadas pela música.
- Interagir com diferentes dispositivos e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical, considerando, em especial, aqueles que contemplam as culturas infantis. (BRASIL, 2017, p. 238)

Já para os anos finais, temos:

- Identificar e manipular elementos constitutivos da música em práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais, privilegiando aquelas presentes nas culturas infanto-juvenis.
- Identificar e manipular diferentes formas de utilização de fontes sonoras, materiais sonoros e técnicas em práticas de

composição/criação, execução e apreciação musical, privilegiando aquelas presentes nas culturas infanto-juvenis.

- Identificar e manipular diferentes formas de registro musical, incluindo formas distintas de notação musical, bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual (CD).
- Identificar e manipular diferentes tecnologias para apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios musicais de modo ético, considerando, em especial, as culturas infanto-juvenis (CD).
- Reconhecer e valorizar o patrimônio musical, material e imaterial, de culturas diversas, em especial as de matriz africanas e indígenas, em diferentes épocas, privilegiando as culturas infanto-juvenis (CIA, DHC).
- Compreender usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, considerando, em especial, contextos próximos aos estudantes e as culturas infanto-juvenis (ES).
- Propor e produzir formas de compartilhar as aprendizagens musicais com a comunidade escolar e a sociedade em geral, ampliando os âmbitos de interações sociais mediadas pela música.
- Interagir criticamente com diferentes dispositivos e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical, considerando, em especial, aqueles que contemplam as culturas infanto-juvenis (ES, DHC).
- Compreender práticas musicais nas suas relações com as esferas social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética, considerando, em especial, contextos próximos aos estudantes e as culturas infanto-juvenis (ES, CIA, DHC). (BRASIL, 2016, p. 398)

De maneira geral, esta versão possui quase todos os seus temas especiais dispostos de forma presente na área de música, com exceção da Educação Ambiental. Para interesse deste trabalho, vale enfatizar que há ênfase em trabalhar com múltiplas culturas de matrizes africanas e indígenas. Esta escrita assume um certo compromisso com essas temáticas ao estabelece-las como obrigatórias para a linguagem. Mas vale também ressaltar que existe a ausência de falar das culturas indígenas e afro-brasileiras de maneira explícita, sendo referidas apenas como matrizes.

2. A Estrutura da BNCC 3ª versão

Essa versão, homologada em abril de 2017, governo de Michel Temer, apresentou uma estrutura diferente das anteriores, baseando-se em **competências**. De maneira geral, antes de falar sobre a estrutura em si, essa versão começa citando brevemente, para fundamentar sua criação, a LDB, as DCNs e o Plano Nacional de Educação (PNE). A seguir são, então, estabelecidas as **competências gerais** da BNCC:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 7)

Após estabelecidas as competências gerais, há um aprofundamento dos marcos legais que embasam a BNCC, como a Constituição Federal de 1988, LDB, DCN e PNE. É então definido, de forma superficial, o conceito de **competências**, que teria como foco indicar ao aluno o que eles devem saber, levando em conta conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (BRASIL, 2017, p. 11). Em seguida, é mencionado que o documento possui como um de seus compromissos a **educação integral**, que teria como foco entender a pluralidade de formas de ser e existir com enfoque nas suas singularidades e diversidades se baseando num novo cenário mundial contemporâneo que traz consigo novos olhares sobre temáticas inclusivas (BRASIL, 2017, p. 12).

Temos então três conceitos apresentados: **igualdade** educacional, **equidade** e **diversidade**, sendo que desses três, apenas os dois primeiros são citados de forma direta. Para uma **igualdade** educacional é importante estabelecer patamares mínimos de aprendizagens comuns a todos, tendo em mente que cada região do país tem suas especificidades. Antes de introduzir o conceito de **equidade**, a história do Brasil é apresentada, sendo ela marcada por desigualdades educacionais em relação ao “acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado” (BRASIL, 2017, p. 13). Também são comentadas as desigualdades de determinados grupos, sendo citados raça, sexo e condição socioeconômica. É a partir disto que a **equidade** é pensada, de forma que todos os envolvidos no processo do currículo devem ter a superação dessas desigualdades como objetivo. Após isso, é comentada a reversão da marginalização de outros grupos, como os povos indígenas, quilombolas, afrodescendentes, pessoas sem completar a escolaridade na idade própria e pessoas com deficiência.

De maneira geral, esse trecho deixa a desejar sobre a contextualização desses últimos grupos citados, sem explicar os motivos por trás da inclusão desses temas. Apesar de o título do trecho falar sobre **diversidade**, a palavra não é mencionada em nenhum momento, diferentemente dos outros dois conceitos, que possuíam inclusive destaques na escrita.

A estrutura básica do documento se manteve similar à anterior, sendo dividida em três etapas: ensino infantil, ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e ensino médio⁵. É também composta pelas mesmas cinco grandes áreas (linguagens,

⁵ A BNCC respectiva ao ensino médio não foi homologada no mesmo período que parte direcionada para os ensinos infantil e fundamental.

matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso), que são apresentadas a partir do ensino fundamental. Para entender melhor a nova parte da estrutura e já trazer o componente de Arte, será analisada a parte de Linguagens referente ao ensino fundamental.

Para o ensino fundamental dos anos iniciais, tem-se como premissa trabalhar o aspecto lúdico aliado a uma progressiva sistematização das experiências com foco no desenvolvimento e em novas formas de relações com o mundo. Para esse período também são citadas as mudanças, se baseando nas DCNs, que marcam o desenvolvimento dessa faixa etária, tendo impacto diretamente nas relações que a criança estabelece consigo, com os outros e com o mundo à sua volta (BRASIL, 2017, p. 54). Para os anos finais, espera-se de maneira progressiva a expansão, retomada e ressignificação dos conteúdos desenvolvidos anteriormente. Também é discutida a importância de fornecer autonomia para esses adolescentes. Os estudantes desta fase passam por diversas mudanças, sejam elas biológicas, psicológicas, emocionais e sociais, além dos vínculos sociais e laços afetivos serem ampliados. Todas essas mudanças possuem impactos na compreensão do sujeito, de acordo com suas singularidades, formações identitárias e culturais próprias, trazendo às escolas e aos educadores a importância de entender essas mudanças para o melhor diálogo com os estudantes.

É discutida então a importância de se oferecer uma formação integral e de se desnaturalizar a violência nas sociedades contemporâneas, sendo citada a violência simbólica praticada por grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos como universais, sem considerar como outras culturas lidam com essas questões. O documento afirma que esses fatores dificultam a convivência escolar e contribuem para a alienação, desinteresse, agressividade e fracasso escolar.

Diferentemente da versão anterior, cada área de conhecimento possui **competências específicas da área**. Para a área de Linguagens, é esperado que cada componente seja tratado de forma a considerar suas especificidades com finalidade também de vivenciar práticas diferenciadas, sejam elas linguísticas, artísticas e corporais. Para essa área, a alfabetização é o foco para os dois primeiros anos dos anos iniciais. Para os anos finais é mencionada a continuação dos conhecimentos trabalhados nos anos iniciais. Além disso, é considerada a importância do pensamento reflexivo e crítico para que se tenha em mente o

desenvolvimento da compreensão do mundo e as formas de se expressar e participar dele. Como competências específicas da área de linguagem, temos:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 61)

Para o componente Arte, as linguagens artísticas trabalhadas são Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Essas linguagens propiciam saberes artísticos pelas práticas de “criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (BRASIL, 2017, p. 189). Em questão de expressão, essas linguagens trabalham com sensibilidade, intuição, pensamento, emoções e subjetividade. Além disso, do ponto de vista das interações sociais, o componente contribui para o entendimento da complexidade do mundo, favorecendo o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue. Além de trazer a possibilidade de trocas de saberes através de apresentações (performances, concertos, saraus, etc.), a importância do processo artístico criativo é apresentada como fundamental.

As linguagens artísticas são articuladas, similarmente à versão anterior, através de seis **dimensões do conhecimento** que têm como proposta facilitar o processo de ensino e aprendizagem do componente curricular. Essas dimensões são:

Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.

Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor. (BRASIL, 2017, p. 190)

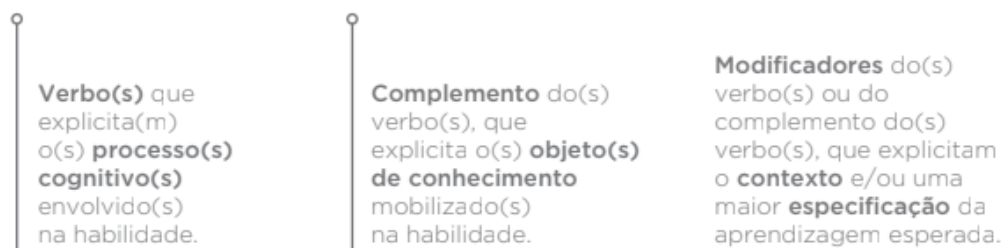
Após serem apresentadas essas dimensões, cada área é tratada separadamente. Cada área artística é chamada de **unidade temática**, e no total são apresentadas cinco delas, sendo as quatro áreas artísticas previamente apresentadas, somadas a uma nova unidade chamada de **Artes Integradas**.

Tem-se então as **competências específicas do componente arte**:

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. Experimentar 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. Problematicar 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)

Antes de prosseguir, é necessário entender como cada unidade temática é estruturada. As unidades temáticas são compostas por **objetos de conhecimentos**, cada um deles tendo uma ou mais **habilidades**. Cada uma desta possui códigos específicos.. Quanto aos objetivos: "as **Habilidades** expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares" (BRASIL, 2017, p. 27). Cabe aqui citar que o documento define que as habilidades não definem ou induzem aspectos metodológicos ou condutas dos professores. A estrutura interna delas é formada por **Verbo**, **Complemento** e **Modificadores** de acordo com a localização das palavras, sendo o **Verbo** que inicia a frase indica o processo cognitivo da habilidade, o **Complemento** que traz o objeto a ser trabalhado, e os **Modificadores** adicionam mais alguma informação relevante a ser trabalhada.

Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.



(BNCC, 3ª versão, p. 27)

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o componente Arte tem como objetivo desenvolver as possibilidades de se expressar, dando a continuidade de forma lúdica ao que foi trabalhado no Ensino Infantil, levando em conta as culturas infantis. Além disso, há compromisso com a alfabetização e com o letramento, tendo em vista que o componente ajuda no desenvolvimento das habilidades relacionadas às linguagens verbais e não verbais. Para os anos finais, é esperada a expansão dos conhecimentos em relação às manifestações de ordem nacional e internacional em diversos momentos da história, levando em conta as culturas juvenis. A diferença desta fase para a anterior seria a maior sistematização dos conhecimentos e experiências.

Na unidade temática música, cinco objetos de conhecimento definidos, são eles: “contextos e práticas”, “elementos da linguagem”, “materialidades”, “notação e registro musical” e “processos de criação”. Para o ensino fundamental nos anos iniciais, os objetos e habilidades são listadas como:

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Contexto e práticas	Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
Elementos da linguagem	Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas

	diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
Materialidades	Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
Notação e registro musical	Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
Processos de criação	Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

Tabela 1. Objetos de conhecimento e habilidades de acordo com a 3ª versão da BNCC. Tabela reproduzida parcialmente a partir da tabela disponível na 3ª versão da BNCC (BRASIL, 2017, p. 198-199).

Já para os anos finais:

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Contexto e práticas	- Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. - Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. - Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. - Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e

	no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
Elementos da linguagem	Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
Materialidades	Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
Notação e registro musical	Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.
Processos de criação	Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

Tabela 2. Objetos de conhecimento e habilidades de acordo com a 3ª versão da BNCC. Tabela reproduzida parcialmente a partir da tabela disponível na 3ª versão da BNCC (BRASIL, 2017, p. 204-205).

Por ser de interesse deste trabalho, também serão trazidas aqui as competências e habilidades das Artes Integradas. Para Artes Integradas no anos iniciais, os objetos de conhecimento e habilidades são:

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Processos de criação	Reconhecer e experimentar, em projetos

	temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
Matrizes estéticas culturais	Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.
Patrimônio cultural	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.
Arte e Tecnologia	Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.

Tabela 3. Objetos de conhecimento e habilidades de acordo com a 3ª versão da BNCC. Tabela reproduzida parcialmente a partir da tabela disponível na 3ª versão da BNCC (BRASIL, 2017, p. 198-199).

Para os anos finais:

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Contextos e Práticas	Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
Processos de criação	Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
Matrizes estéticas culturais	Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêtricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).
Patrimônio cultural	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, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
Arte e Tecnologia	Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.

Tabela 4. Objetos de conhecimento e habilidades de acordo com a 3ª versão da BNCC. Tabela reproduzida parcialmente a partir da tabela disponível na 3ª versão da BNCC (BRASIL, 2017, p. 206-207).

Ao longo do 3º capítulo, essa versão voltará à discussão do ponto de vista crítico.

2. Relações históricas entre Estado e grupos afro-brasileiros e indígenas no Brasil

Para o resto do trabalho é importante estabelecer aqui alguns significados que determinados termos podem assumir, devido a grande divergência histórica que esses termos tiveram. O primeiro deles é “raça”. Para este termo, citarei os dois conceitos possíveis de raça trazidos por Silvio Almeida em seu livro “Racismo Estrutural” (2019): o primeiro, é uma característica biológica, atrelada aos traços físicos, como cor de pele; e a segunda é característica étnico-racial, em que raça está atrelada a características socioculturais, como religião, língua, entre outros (ALMEIDA, S. 2019).

O segundo é o termo “etnia”, que parecido com o segundo conceito de raça, é um termo associado a questões socioculturais também ligadas à parentesco (SANTOS *et al*, 2010). Este conceito é importante de citar pois enquanto raça pode também ser associado a algo comum fisicamente, como no primeiro caso, etnia está ligado especificamente a questões culturais. Enquanto povos indígenas são vistos como pertencentes à mesma raça (por uma suposta uniformidade física), como na autodeclaração dos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em que existem cinco possíveis declarações (branca, parda, preta, amarela e

indígena)⁶, o mesmo reconhece as etnias como diversas chegando a ser no mínimo 305 etnias encontradas no censo de 2010⁷.

O terceiro deles é “cultura”, como estamos falando de documentos nacionais, trarei aqui do conceito de “cultura” estabelecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco⁸) em 1982, em que:

Em seu sentido mais amplo, a cultura pode, hoje, ser considerada como o conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou grupo social. Ela engloba, além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (UNESCO, 1982, p. 39 apud GRUMAN, 2008, p. 175)

1. Uma breve introdução sobre a história das populações africanas e afro-brasileiras no Brasil

Para entendermos o caminho que as questões raciais tomam, é importante entender a história por trás delas. A história dos negros no Brasil começa com sua vinda forçada pelos portugueses e o início do tráfico negreiro por volta do ano de 1530. Por então quase dois séculos, a população negra no Brasil foi utilizada como mão de obra escrava para a atividade econômica principal desse período no país, as plantações de cana-de-açúcar, principalmente na região nordeste brasileiro (NASCIMENTO, 2016).

Sobre a condição do negro nesse período, Nascimento descreve as condições extremamente precárias de um escravo no Brasil. Ao citar Thales de Azevedo, o autor menciona que um escravo servia neste sistema por sete a oito anos, até um ponto em que, após trabalhar em péssimas condições (como não ter descanso, trabalhar o dia inteiro e com má alimentação), se tornava obsoleto para o trabalho (NASCIMENTO, p. 56). Diferentemente do que era visto nos Estados Unidos, esse descaso com a qualidade de vida do escravo se dava principalmente pela menor distância da costa brasileira e da africana do que desta com a estadunidense, que facilitaria o acesso e abaixaria o custo do escravo:

⁶ Para saber mais:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14057-asi-ibge-divulga-resultados-de-estudo-sobre-cor-ou-raca#:~:text=As%20cinco%20categorias%20de%20classifica%C3%A7%C3%A3o.%E2%80%9Cnegra%E2%80%9D%2C%20foram%20utilizadas.&text=Mais%20da%20metade%20dos%20entrevistados,influencia%20a%20vida%20das%20pessoas>

⁷ <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20506-indigenas.html>

⁸ Do inglês, “United Nations Educational Scientific and Cultural Organization”.

No Brasil uma força braçal de mais de duzentos escravos numa só fazenda era fato comum, enquanto nos Estados Unidos mais de cem escravos reunidos numa única propriedade era exceção. As condições de vida dos escravos no Brasil eram por isso menos cuidadas do que nos Estados Unidos, onde a substituição do escravo requeria relativamente mais dinheiro. (NASCIMENTO, 2016, p. 56)

A Igreja Católica também teve um papel ativo no processo da escravidão, ao justificá-la através de seus dogmas. Dentro desse processo, a Igreja trazia como justificativa que este era o destino que Deus escolheu para eles. (NASCIMENTO, p. 49)

Fica patente então, através da análise da história da evangelização e da educação jesuítica no Brasil, que a educação formal aqui implantada nunca se preocupou com a educação do negro, e muito menos com os saberes e valores culturais que ele inegavelmente possuía (CARNEIRO, 2017, p. 51-52)

Podem ser encontradas diversas citações de padres sobre o negro e sua condição. O padre Antônio Vieira, por exemplo, colocava a situação em que o escravo se encontrava como uma espécie de salvação divina:

Deveis dar infinitas graças a Deus por vos ter dado conhecimento de si, e por vos ter tirado de vossas terras, onde vossos pais e vós vivíeis como gentios, e vos ter trazido a esta, onde, instruídos na fé, vivais como cristãos e vos salveis. (NASCIMENTO, 2016, p. 49)

Algumas medidas que foram tomadas pelo Estado também contribuíram para que os negros não pudessem ocupar e acessar os mesmos espaços e os mesmos bens que os brancos. Um exemplo é a Lei de Terras⁹, que fez com que as terras só pudessem ser compradas em larga escala, dificultando a compra pelos recém libertos (GADELHA, 1989). Em relação ao negro e educação, seu acesso foi dificultado e em alguns casos até proibido. Surya Pombo de Barros comenta sobre as divergências das legislações de acordo com cada província entre as décadas de 1830 e 1880. De maneira resumida, nas décadas de 1830 e 1840, as políticas educacionais variavam, porém a maioria impedia o acesso às instituições primárias de ensino para *quem não fosse livre*. Das exceções desse período, temos por exemplo, em 1836, no Rio Grande do Norte, uma lei que impedia que pessoas não livres pudessem frequentar as salas de aulas, porém escravas poderiam ser

⁹ Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850.

recebidas desde que apenas aprendessem questões domésticas (BARROS, 2016). Outro caso particular para comentar desse período é a Lei nº 1 de 1837 e Decreto nº 15 de 1839, que discorria sobre a instrução primária no Rio de Janeiro. Neles, o 3º artigo do Capítulo 1 faz menções diretas aos negros:

Artigo 3º São prohibidos de frequentar as Escolas Publicas: 1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos. (LEI, 1837)

Já para as décadas de 1850 e 1860 outras questões começam a surgir graças ao Decreto Couto Ferraz de 1854, que regulamentava explicitamente que tanto no ensino primário quanto no secundário os escravos estavam impedidos de frequentarem as escolas (BARROS, 2016). A autora também afirma que, embora esse Decreto seja muito apontado nas bibliografias historiográficas, é importante enfatizar que ele não foi a primeira política que proibiu matrículas de escravos, sendo citadas as políticas de Alagoas (1853), Minas Gerais (1854) e Maranhão (1854)¹⁰, entre outras. Apesar de todos esses exemplos, é impossível negar a influência que o Decreto teve para as políticas da época, tendo em vista que diversas províncias começaram a escrever outros de forma similar a ele. Em 1851, há uma exceção desse padrão em Pernambuco, um regulamento que proibia diretamente “o acesso de africanos às aulas públicas (mesmo *livres ou libertos*)” (SILVA, 2013, p. 214 *apud* BARROS, 2016, p. 7, grifos do autor). Essa discussão do lugar do escravo e do negro também se consolidou a partir da Lei Eusébio de Queiroz¹¹, que estabeleceu o fim do tráfico negreiro. (BARROS, 2016)

Para a década de 1870, a criação de diversas escolas noturnas e a Lei do Ventre Livre¹² foram os grandes marcos deste período. De alguns exemplos trazidos, de primeiro caso temos a Paraíba que em 1870 criou uma instrução primária noturna apenas para homens, porém nada dispunha sobre escravos. Também no Paraná, que em 1871 estabeleceu um regulamento para o ensino primário que impedia os escravos de entrarem nas escolas, porém em 1872 foi criado o ensino noturno, o qual não tinha nenhuma proibição escrita para esse grupo. Em Santa Catarina, os escravos apenas poderiam ter acesso à educação desde que os senhores

¹⁰ Importante enfatizar que apesar dessas políticas terem sido feitas no mesmo ano, ambas (de Minas Gerais e do Maranhão) foram feitas antes do Decreto Couto Ferraz.

¹¹ Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850.

¹² Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871.

autorizassem. O mesmo aconteceu no Rio Grande do Sul em 1876. Importante citar também que o final da década é marcado pela primeira decisão dos senhores de ficar e cuidar dos filhos das escravas ou os entregar para o Estado. (BARROS, 2016)

Já na década de 1880, a presença de enormes divergências continuou com: algumas províncias mantendo a proibição integralmente, como na Paraíba; algumas mantendo a proibição, mas abrindo exceções desde que houvesse a autorização do respectivo senhor, como em São Paulo; inclusive há uma citação direta na província de Paraná de que os ingênuos (filhos de mães escravas) contemplados pela Lei do Ventre Livre deveriam ser obrigados a frequentar a escola. (BARROS, 2016)

A situação em âmbito institucional começa a mudar na virada do Império para o período republicano, tendo a escravidão sido abolida pela Lei Áurea em 1888, assinada pela então Princesa Isabel. Outra medida importante dessa época a ser mencionada é a Circular nº 29, de 13 de maio de 1891, que foi feita pelo ministro das finanças do período, Rui Barbosa, com o propósito de ordenar a queima de documentos e arquivos históricos que estivessem ligados ao comércio de escravos e a escravidão. (NASCIMENTO, 2016)

Do ponto de vista imigratório, desde a independência até a década de 1850, houve tentativas de atrair imigrantes para a região sul, considerada a zona mais desabitada desse período, apesar dos povos indígenas que então ali habitavam, porém essas tentativas falharam (SEYFERTH, 1996). Desde 1850, mesmo ano em que o tráfico negreiro passou a ser proibido, as políticas imigratórias procuraram estabelecer quem poderia vir para o Brasil novamente com o objetivo de colonizar a região sul de maneira a tornar essa região uma área produtiva, trazendo como questão também quem seriam esses imigrantes que viriam para o país e, a partir da história e da experiência anterior que determinados grupos tiveram, apenas alguns dos países europeus foram selecionados, de acordo com a sua capacidade de colonizar. Para este período, e de acordo com os interesses dos legisladores, os que melhor se “encaixaram” para essa função foram os alemães, em primeiro lugar, tendo em 1870 mudado o foco para os italianos devido às dificuldades de trazer imigrantes alemães (SEYFERTH, 1996). Trazendo um texto publicado em 1846 pelo Visconde de Abrantes, Giralda Seyferth traz sobre as características dos alemães que os tornaram atraentes para o Império e também as medidas que poderia tornar o Brasil mais atrativo:

Para ele, os alemães, por sua índole e sua capacidade como agricultores e artífices, eram os mais recomendados para colonizar. Entre as medidas recomendadas lista: a abolição da escravidão (pelos entraves que o regime escravista impunha à propaganda na Europa), a simplificação da naturalização, um sistema de venda de terras públicas aos imigrantes, regulamentado depois pela Lei 601, além de mudanças que atingiam o poder temporal da Igreja Católica (que estaria dificultando a vinda de imigrantes de religião protestante) etc. (SEYFERTH, 1996, p. 45)

É bom pontuar que nesta citação, pode-se perceber a menção à abolição da escravidão, apesar de esta acontecer apenas décadas posteriores, como estratégia para trazer mais imigrantes com foco em colonizar. A autora também menciona as diferentes abordagens ao tópico da abolição, sendo uma delas os entraves para comércio exterior, citados acima, e a outra a noção de que a escravidão não era impedimento para a imigração, e sim o tráfico de escravos. Cabe aqui mencionar também que apesar do fim do sistema escravista, não houve uma preocupação com a população negra depois disso. “O significado mais imediato de ‘trabalho livre’ é a desqualificação dos negros e mestiços para o trabalho independente” (SEYFERTH, 1996, p. 46).

Os trabalhos sobre a questão racial foram dispersos no Brasil até 1877, em que foi fundado o primeiro curso de Antropologia Física no Museu Nacional, tendo como professor representante João Batista de Lacerda (1846-1915). Este curso hierarquizava raças colocando a brancura como superior e as “raças de cor” como inferiores. A partir do início da república, a situação muda para uma perspectiva mais racial com o intuito de incentivar a miscigenação para erradicar o “sangue africano” e criar um tipo nacional que fosse puro ou “aperfeiçoado”. Até o fim da Primeira Guerra Mundial, Seyferth nos diz:

Por outro lado, até a Primeira Guerra Mundial, estavam em evidência as teses darwinistas sociais e o mito ariano (principalmente na forma inventada por Gobineau, Chamberlain e Lapouge), e a mestiçagem aparece como elemento negativo em todas elas. (SEYFERTH, 1996, p. 48)

Para Gobineau, em dois séculos a raça negra sumiria restando apenas o branco. Já para Lapouge, o Brasil caminhava em uma direção negativa como futuro: “Alguns dos quais, em palavras de verdadeira maldição, como as encontradas em G. Vacher de Lapouge: ‘O Brasil [...] constituirá sem dúvida daqui a um século um imenso estado negro, a menos que ele não retorne, como parece provável, à barbárie.’” (NASCIMENTO, 2016, p. 66). A visão de Gobineau não agradava os

então pesquisadores brasileiros, pois achavam que dois séculos era muito, já a visão de Lapouge era mal vista pelo seu pessimismo. É importante mencionar aqui, no âmbito nacional, o papel de Nina Rodrigues, psiquiatra da Escola de Medicina da Bahia, que tinha visão similar a Lapouge, a qual via a mestiçagem como algo ruim para o país, considerando esse processo como um tipo de “degeneração racial” (MARTÍNEZ-ECHAZÁBAL, 1996). Também compartilhava a visão de que os negros são inferiores por natureza e que isso também se constitui de um processo natural para a ciência (NASCIMENTO, 2016).

O cruzamento de raças tão diferentes antropologicamente, como são as raças branca, negra e vermelha, resultou num produto desequilibrado e de frágil resistência física e moral, não podendo se adaptar ao clima do Brasil nem às condições da luta social das raças superiores. (RODRIGUES, 2008)

Os pesquisadores brasileiros então tentaram contornar essa visão negativa sobre a miscigenação com a noção de branqueamento. Isso significava que as expectativas em torno da relação de raça tinham como meta a eliminação da raça negra. Esse pensamento foi potencializado pelas estatísticas imigratórias da década de 1890, que foi um dos períodos com maior fluxo imigratório (com maior incidência de imigrantes italianos). Neste período, muito do que aconteceu durante o Império foi criticado, o que demonstra uma mudança na mentalidade em relação ao grupo que deveria ser incentivado a imigrar. Essa nova mentalidade tinha como foco produzir uma unidade nacional, sendo que no Império, as políticas imigratórias tinham como objetivo apenas desenvolver economicamente as regiões não usadas até o momento, através da imigração de alemães. Os alemães que foram para o sul acabaram criando o que Seyferth chama de colônias homogêneas, à parte do todo nacional¹³. Isso fazia com que esses grupos fossem uma ameaça para a unidade, o que o escritor Sílvio Romero chamou de “perigo alemão”. Para esse período então, portugueses, espanhóis e italianos eram preferidos pela similaridade cultural. (SEYFERTH, 1996)

Não obstante, para evitar que imigrantes de outras regiões “manchassem” a pureza pretendida, uma medida foi tomada para evitar a imigração de regiões

¹³ Apesar de serem consideradas homogêneas, a autora comenta que na região em questão, além dos filhos/netos de imigrantes, outras etnias foram introduzidas, mas o número de brasileiros nessa região era pequeno. (SEYFERTH, 1996, p. 75)

indesejadas, como a África e Ásia. Essa medida foi o Decreto nº 528, de junho de 1890, em que, na primeira parte temos:

Art. 1º E' inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas. (BRASIL, 1890)

A ideia de branqueamento foi apresentada por João Lacerda no Congresso Internacional das Raças de 1911. Neste congresso, ele disse que os “mestiços” eram importantes para o Brasil, e que a miscigenação não era má vista, mas sim aceita. Sobre o tratamento dos portugueses, também disse que os negros não foram segregados. As menções aos processos de miscigenação possuíam um caráter de naturalidade deste processo e uma visão otimista, a tal ponto de afirmar que existiriam mestiços superiores que poderiam se tornar bons trabalhadores. Lacerda também especulou que os mestiços escolheriam seu lado mais “puro” para ter filhos, o que, somado à visão positiva do aumento do número de imigrantes europeus que vieram para o país, resultou na estimativa de que, em três gerações, negros e mestiços sumiriam do país. (SOUZA e SANTOS, 2012; SCHWARCZ, 2011)

Para ilustrar a tese do branqueamento, Lacerda usa como exemplo a pintura “A Herança de Cam”, de Modesto Brocos (1852-1936):



Figura 1. “A redenção de Cam”, de Modesto Brocos. 1895. Óleo sobre tela, 199cm x 166cm (Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro)

Nesta pintura, os quatro personagens representam três gerações, sendo uma composta pela avó, a outra pela mãe e pai, e a última pela criança. Este quadro demonstra a mentalidade de como a cor e traços negros da avó se atenuariam na filha, que casada com um suposto europeu (provável português) geraria um filho completamente branco. (SCHWARCZ, 2011)

Outra figura brasileira importante neste congresso, que acompanhou João Lacerda, foi Roquette-Pinto (1884-1954), que desenvolveu uma pesquisa em que trazia a composição racial do país de 1870 a 1910. Nela mostrava que a quantidade de brancos crescia, ao passo que negros e “mestiços” diminuíam, e com isso, Lacerda pôde fundamentar ainda mais sua tese de três gerações. (SOUZA e SANTOS, 2012)

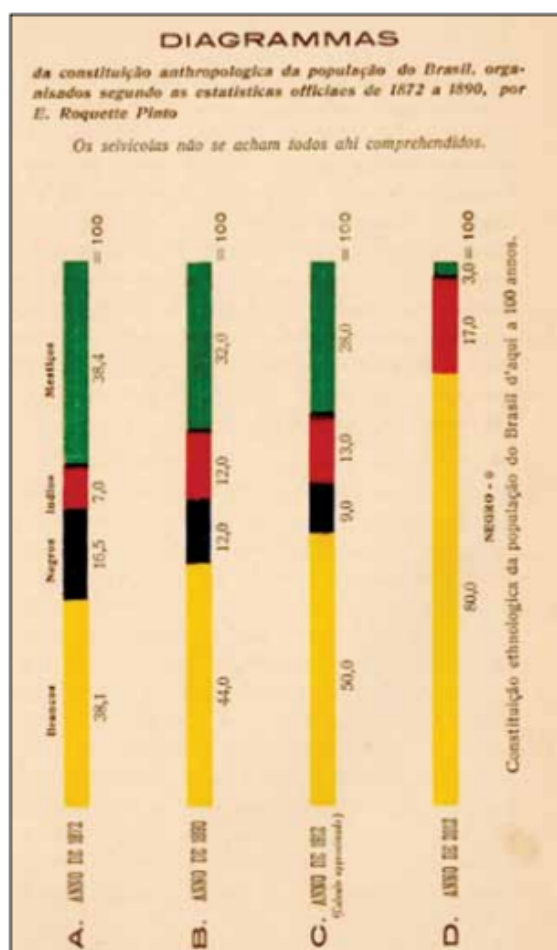


Figura 2. Diagrama feito por Roquette-Pinto sobre a constituição racial da população brasileira, que apresenta a suposta tendência ao branqueamento. (SOUZA e SANTOS, 2012)

Souza e Santos (2012) afirmam que com base nesses diagramas feitos por Roquette-Pinto considerava que em 2012 a composição brasileira seria de 80% brancos, 17% indígenas e 3% “mestiços”, com os negros desaparecendo do país.

A situação começa a se diferenciar novamente na década de 1930, em que o Estado Novo teve um foco mais intenso na integração nacional, trazendo como premissa um país multicultural em que o racismo não existiria. Essa integração procurou então criar símbolos nacionais que demonstrassem a unificação da nação, como, posteriormente, o samba:

O samba acabou por se tornar o símbolo de uma brasilidade que visava unificar e construir um Estado Nacional, ao ser despojado do poder de rebeldia que até então possuía. Onde quer que exista o samba, este será apresentado ao negro como o elemento da brasilidade, com o qual o negro irá se identificar. (SIQUEIRA, 2012, p. 163)

Também nesta década, com a obra “Casa Grande & Senzala” de Gilberto Freyre (1900-1987), a ideia de democracia racial começou a ser mais difundida. (BERNARDINO, 2002). Com o tempo, a ideia de embranquecimento e a democracia racial começaram a se alimentar:

(...) O processo de branqueamento não ocorre somente no âmbito do biológico, mas acontece também no psiquismo dos indivíduos. Na realidade, entre esse processo de branqueamento e o mito da democracia racial existe um movimento reversível, um alimentando o outro; no processo de branqueamento que ocorre, especialmente com os negros em ascensão social, o desejo inconsciente de ser branco faz com que assumam valores, comportamentos que não são de seu grupo, para serem aceitos; e acreditam no aceite à medida que alguns são acolhidos pelos brancos e têm ascensão social. Esses fatos alimentam o mito da democracia racial, pois mascaram a existência do racismo, propiciando, por sua vez, o fortalecimento do processo de branqueamento. (BERNARDO, 2008, p. 45 apud CARNEIRO, 2017, p. 72-73)

Esse conceito de democracia racial irá se manter até os dias de hoje, a ponto de muitos acreditarem que de fato não há racismo no Brasil. No próximo item trataremos da questão indigenista com foco na relação do Estado com os povos indígenas.

2. Uma breve introdução sobre a história do indigenismo no Brasil

Podemos começar a discutir a questão indigenista a partir do momento da vinda dos colonizadores, em que o contato com entre os indígenas e não indígenas foi marcado por diversos aspectos de dominação e uma esperança de transformar os indígenas em seres civilizados. Para isso, uma das principais estratégias era a catequização dos povos indígenas. (FERREIRA, 2001; ALMEIDA, 2018).

A catequização, além de propor a ideia de civilizar, também tinha como objetivo proteger os “aliados” indígenas da escravização. Isso segundo os jesuítas, que efetivamente não se posicionaram contra a escravização de indígenas que se revoltaram. Uma das primeiras políticas em relação à proteção dos indígenas foi em um regimento de 1549, feito pelo governador Tomé de Sousa, que propunha:

(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).

Esses processos não valorizavam qualquer noção de diversidade indígena, já que a visão dos colonizadores em relação a eles era de homogeneizar a população, mesclando-a com os invasores e embranquecendo-a. Vilaça (2020) citando Claude Lévi-Strauss, faz a analogia de que a sociedade colonizadora se comportou como um vírus, em que na incapacidade de produzir mais de si mesma adentrava outros organismos e injetava neles a suas fórmulas para que pudessem reproduzir sua própria estrutura¹⁴.

Nesse período colonial, uma das estratégias educacionais para os indígenas era a de separação de suas famílias em um internato. O português era obrigatório, as línguas nativas eram proibidas, e os colonizadores realizavam maus tratos e assassinatos, além de focar em “profissionalizar” o indígena para virar mão de obra barata (FERREIRA, 2001; VILAÇA, 2020).

Uma lei também importante que afetou a relação do estado com territórios indígenas é A Lei de Terras:

[...] inaugura uma política agressiva em relação às terras das aldeias: um mês após sua promulgação, uma decisão do Império manda incorporar aos Próprios Nacionais as terras de aldeias de índios que vivem dispersos e confundidos na massa da população civilizada. Ou seja, após ter durante um século favorecido o estabelecimento de estranhos junto ou mesmo dentro das terras das aldeias, o governo usa o duplo critério da existência de população não indígena e de uma aparente assimilação para despojar as aldeias de suas terras. (CUNHA, 1992, p. 145 *apud* ALMEIDA, 2018, p. 616).

Na década de 1880, foi realizada a primeira Exposição Antropológica Brasileira, organizada pelo Museu Nacional. Esta exposição trazia uma certa incoerência na relação que se estabelecia com a questão do indígena, tendo em determinados momentos ressaltado a importância do passado indígena, mas também se referido de forma negativa aos estudos que os referenciavam. Essa tensão é percebida por muitas décadas em crises entre aqueles que acreditavam na catequização e outros que eram a favor do extermínio. Essa visão variava de acordo

¹⁴ Importante historicamente situar também que além do massacre feito fisicamente pelo colonizador, diversas foram as doenças trazidas por ele, como pode ser visto em Vilaça (2020)

com que linha de pensamento cada lado assumia, alguns acreditando na melhora da “brasilidade” com a miscigenação, diante de uma suposta inferioridade e o outro lado acreditando que a miscigenação eram algo negativo (MONTEIRO, 1996). Importante ressaltar que as pesquisas realizadas pelo Museu Nacional (com João Batista de Lacerda sendo um dos nomes relevantes) foram realizadas através da análise física dos crânios de alguns representantes indígenas de diferentes etnias.

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 providentes 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)

Neste trecho de “O Selvagem”, de Couto de Magalhães, é possível perceber um movimento similar à questão da suposta inferioridade negra discutida anteriormente, em que a expectativa era de trazer europeus para o país na esperança de que o indígena desaparecesse, mas não antes de absorver o que consideravam importante.

Roquette-Pinto, ao contrário de João Lacerda, exaltava a miscigenação indígena alegando trazer benefícios. Para exemplificar, ele cita os estados nordestinos com seus homens “fortes e ativos” chegando a os qualificar como “conquistadores das florestas da Amazônia” (ROQUETTE-PINTO, 1940 apud GARFIELD, 2000) se referindo ao suposto sangue miscigenado de indígena e branco desses grupos.

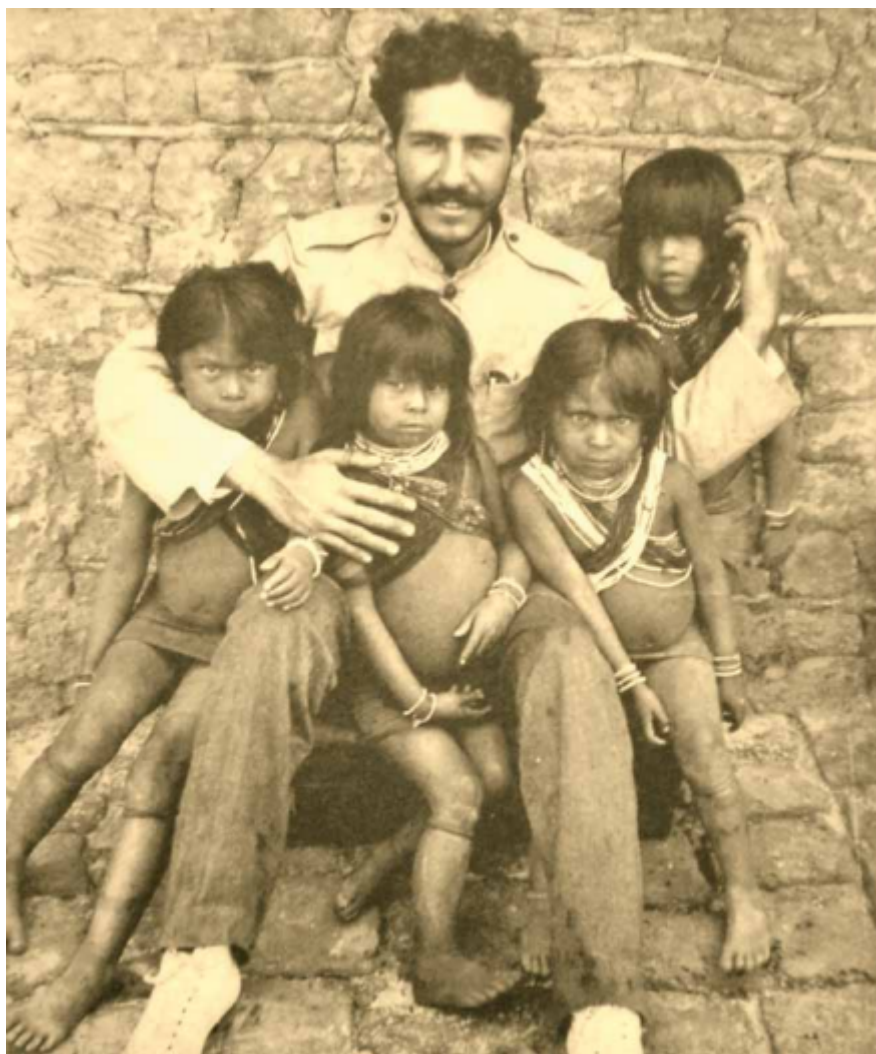


Figura 3. Foto de Roquette-Pinto com indígenas (etnia não especificada) em uma expedição antropológica em 1912. (SOUZA e SANTOS, 2012)

Além disso, ele criticava diversas outras personalidades relevantes para o período, como Hermann von Ihering, antropólogo diretor do Museu Paulista, que era a favor de destruir os indígenas, chegando até a escrever que os Kaingangs eram aversos à civilização e contra ao trabalho e progresso. (SOUZA, 2011)

Como próxima marca educacional, é importante citar a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) em 1910, sendo parte do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Esta organização teve como objetivo regularizar em âmbito nacional a catequização dos indígenas. Ela também atrelava a noção de capacidade civil com o “grau de civilização dos índios”, levando ao Estado a função de cuidar desses indígenas, usando a

prerrogativa de que eles seriam incapazes de dizer por si e, como tal, não poderiam responder, uma vez que não seriam civilizados. (LIMA, 1992)

É importante citar aqui que nesse período ainda ocorria uma dupla percepção do indígena: ao mesmo passo em que era visto como “selvagem”, a partir da década de 30 começou a ser usado como símbolo de brasilidade. No entanto, essa brasilidade era sempre vista sob uma perspectiva de entender o indígena como um objeto a “incrementar” a nação, mas cujos valores, ideais, saberes, formas de aprendizagem, culturas, entre outros, eram ignorados. Isso pode ser visto na relação que Vargas teve com os indígenas, que foi romantizada. No entanto, o SPIILTN propunha a “integração” dos indígenas na suposta sociedade civilizada (GARFIELD, 2000).

Cândido Rondon (1865-1958) foi o primeiro diretor da SPIILTN e tenente do exército. Ele também, assim como Roquette-Pinto, exaltava a idealização do indígena como recurso para a nacionalidade, como se observa na citação em Garfield (2000):

Amigo, guerreiro, confidente e parceiro sexual, o índio deu assistência vital ao português em seu estabelecimento no Brasil, afirmou Rondon. ‘Eles nos deram a base do novo caráter nacional’, exultou ele, ‘resistência, bravura, generosidade e honestidade trazidos pelo índio à formação do nosso povo, eis o que consideramos precioso, tanto no passado como ainda no presente’.
(GARFIELD, 2000)

Posteriormente em 1953, o agora Serviço de Proteção ao Índio (SPI) estava elaborando o “Programa Educacional Indígena”. Com isso, as escolas se tornaram “Casas do Índio”, devido ao sentido negativo que a palavra “escola” tinha para os indígenas. Na premissa de que cada escola indígena deveria ser adaptada para cada grupo indígena, mas essas adequações não tinham o objetivo de reconhecer a diversidade, e sim continuar o processo de integração (FERREIRA, 2001).

A SPI se tornou, em 1967, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que trouxe como proposta diferente da anterior, o ensino bilíngue. Apesar de dizer que esse ensino era uma forma de respeitar a diversidade, a realidade era que essa era mais uma estratégia para poder transmitir os valores hegemônicos para os indígenas (FERREIRA, 2001). Algo similar foi feito pelos missionários evangélicos, o que pode ser visto até mesmo recentemente. Vilaça (2020) diz que os evangélicos procuraram aprender a língua do povo Wari’ e traduzir a bíblia para a língua nativa como

estratégia para catequizar. Em um trecho de um livro da Missão Novas Tribos do Brasil, nos anos 2000, após uma apresentação de aspectos culturais e crenças Wari', tal passagem pode ser encontrada:

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)

Quase já na década de 80, mais especificamente no ano de 1978, um decreto chamado de “Decreto de Emancipação” foi feito pelo ministro Rangel Reis, que procurava separar os indígenas entre “silvícolas” (indígenas que viviam seguindo sua tradição) e “aculturados” (indígenas que já teriam assimilado bastante da cultura hegemônica). Estes últimos seriam vistos como possíveis sujeitos a serem emancipados. (CUNHA, 2018; BICALHO, 2019)

Ainda nesse período, com diversas organizações procurando defender a diversidade indígena, outras formas de compreender a educação formal foram se estabelecendo, como propostas curriculares e materiais didáticos. Apesar dessas propostas, muitos eventos nacionais para debater tais assuntos não possuíam pessoas indígenas em seus quadros, o que mostra certa incoerência. A partir das articulações dos movimentos indígenas, diversos temas e interesses em comuns foram estabelecidos, como respeito à diversidade, educação indígena, saúde indígena e questões territoriais, sendo esses temas consolidados com a Constituição de 1988. (FERREIRA, 2001).

3. Notícias emergentes

Para este subcapítulo, diversas notícias atuais foram selecionadas com enfoque em questões negras e indígenas, que demonstram como seus direitos são infringidos, com o intuito de mostrar que o Brasil ainda possui características e ações racistas. Encontrei essas notícias em perfis de instagram¹⁵ como: Sidnei Nogueira Babalorixá e Doutor em antropologia (@professor.sidnei); Anaí - Associação Nacional de Ação Indigenista (@anai_associacaoindigenista); Apib - Articulação dos povos indígenas do Brasil (@apiboficial); Alma Preta Jornalismo

¹⁵ As notícias não foram feitas necessariamente primeiro por esses perfis, porém no mínimo compartilhados por estes. Os sites com as informações de cada postagem estarão na bibliografia.

(@almapretajornalismo); Mídia Índia-Oficial (@mídiaindiaoficial); Índios do Brasil (@indios_do_brasil); e da liderança indígena Sônia Guajajara (@guajajarasonia). Serão listadas dez notícias relacionadas às questões negras e, em seguida, dez notícias relacionadas às questões indígenas.

i. Notícias de questões negras

De início, temos o caso em que o vereador Arnaldo Faria de Sá é acusado, pela bancada do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), de discriminação contra o ex-prefeito de São Paulo, Celso Pitta, um homem negro¹⁶. O processo denunciava o vereador, que dizia que o ex-prefeito era “negro de verdade, um negro de alma branca, como as pessoas costumam dizer” (GUIMARÃES, 2021). Aqui podemos perceber que este comportamento traz uma noção racista em que a verdade e correto são associados com “ser branco”.

As próximas seis notícias têm relação com questões de intolerância de religiosidades africanas/afro-brasileiras, uma das heranças da população negra. A primeira envolve o Babalorixá Pai Ivo de Xambá. Após receber o título *Doutor Honoris Causa* pela Universidade Federal do Pernambuco, ele teve suas práticas de candomblé, então reconhecidas pela própria universidade, associadas à feitiçaria e bruxaria¹⁷. A segunda notícia é sobre o vereador Edvaldo Lima (Movimento Democrático Brasileiro - MDB) em que diz que a Câmara de Vereadores de Feira de Santana estava infestada de macumbeiros e, em determinado momento, diz que, ao colocar “macumbeiros” dentro da prefeitura, ao invés de representantes evangélicos, estaria trocando luz pelas trevas e virando as costas pra Deus de Israel¹⁸. Na terceira notícia, um pastor de Igarassu (PE) compartilhava mensagens de ódio contra o candomblé e a umbanda. No caso em questão, ele alegou que um portal de demônios havia sido aberto ao comentar sobre uma pintura de orixás¹⁹. Um inquérito foi aberto pela Polícia Civil de Pernambuco para verificar as informações. A quarta

¹⁶ Link para notícia: <https://almapreta.com/sessao/politica/vereador-racismo>

¹⁷ Link para notícia: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/babalorixa-sofre-ataque-nas-redes-sociais-por-receber-titulo-d-e-contribuicao-a-cultura>

¹⁸ Link para notícia: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/vereador-diz-que-prefeitura-de-feira-esta-infestado-de-macumbeiros>

¹⁹ Link para notícia: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/policia-civil-de-pe-abre-inquerito-contra-pastor-praticante-de-intolerancia-religiosa-nas-redes>

notícia envolve um pedido protocolado pela deputada estadual Erica Malunguinho (PSOL) para que o Ministério Público e a Polícia Federal de São Paulo investigassem um ocorrido em que seguranças atiraram no mínimo duas vezes contra candomblecistas²⁰. A quinta notícia traz como caso a ofensa “macumbeiro de merda” realizada contra o fundador do bloco Tambores de Olokun²¹. O músico recifense fez um boletim de ocorrência na Delegacia de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância (DECRADI). A sexta e última, relacionada a esse tema, traz um protocolo aberto pela Rede de Mulheres de Axé contra o vereador José Paulo, do Partido Social Cristão (PSC), em que proferiu insultos contra o candomblé, tendo também associado a religião com as figuras cristãs do Diabo e Satanás²². Essas notícias explicitam como a questão das religiosidades de matriz africana/negra também sofrem com o racismo, inclusive dentro do sistema legal.

As próximas três notícias serão as últimas relacionadas às questões negras e estão ligadas a preconceitos direcionados a questões físicas. A primeira ocorreu em Belo Horizonte, em que um aluno foi vítima de racismo por um colega que disse, em um grupo de WhatsApp, que sentia “saudades de quando preto era escravo”²³. O pai da vítima registrou boletim de ocorrência. A segunda notícia envolve o vereador Jhonatas Monteiro (PSOL), que começou a sofrer ataques e ameaças racistas. Essas ofensas vão desde o chamar de “preto fedido” até dizer que “preto não tem alma” e chamar a família do vereador de “macacos pretos fedidos”²⁴. A terceira aconteceu numa transmissão de rádio de um jogo de futebol, em que um narrador ao comentar sobre o cabelo de um dos jogadores, o associou com sujeira²⁵.

ii. Notícias de questões indígenas

²⁰ Link para notícia: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/crime-religioso>

²¹ Link para notícia:

<https://noticiapreta.com.br/fundador-do-bloco-tambores-de-olokun-recebe-mensagem-de-intolerancia-religiosa-no-rio-macumbeiro-de-merda>

²² Link para notícia:

<https://almapreta.com/sessao/cotidiano/mulheres-de-axe-abrem-protocolo-na-camara-de-feira-contra-vereador>

²³ Link para notícia:

<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/12/20/saudades-de-quando-preto-so-era-escravo-aluno-e-vitima-de-racismo-em-escola-de-belo-horizonte.ghtml>

²⁴ Link para notícia:

<https://almapreta.com/sessao/politica/preto-fedido-vereador-jhonatas-monteiro-volta-a-receber-ameacas-e-ataques-racistas>

²⁵ Link para notícia:

<https://www.lance.com.br/fora-de-campo/jogador-londrina-alvo-comentarios-racistas-durante-transmissao-radio.html>

Começando a parte relacionada a povos indígenas, traremos duas notícias que explicitam a relação que a FUNAI tem tido com os povos indígenas. Isso é importante para refletir de que maneira este órgão indigenista está atuando com e para os povos indígenas ou não. A primeira notícia deste grupo está relacionada à fala do coordenador do FUNAI no Vale do Javari (Amazonas), o tenente da reserva do exército Henry Charles Lima da Silva. Ele, em vista de um suposto incômodo de indígenas isolados, alegou que os atacaria, dizendo inclusive que levaria junto um dos povos indígenas (marubos) para o ajudar²⁶. A segunda notícia envolve o presidente da FUNAI, Marcelo Augusto Xavier, que ofereceu ajuda a um suspeito de alugar terras indígenas²⁷.

As próximas três notícias demonstram como determinadas estruturas de poder atuam contra povos indígenas. A primeira envolve a justiça de Roraima (RO), que censurou uma reportagem que denunciava o garimpo ilegal em terras Yanomami²⁸. A segunda notícia parte de um processo em que o Ministério Público Federal (MPF) deu entrada contra o Estado do Acre (AC) devido à violência policial contra indígenas no Estado, sendo essas violências físicas, verbais, maus tratos, tortura, intimidação e abuso sexual²⁹. Na terceira, indígenas denunciaram o prefeito da cidade de Mangaratiba (Rio de Janeiro), Alan Campos da Costa, após ele os atacar com expressões racistas, inclusive se referindo a eles como “enfeitados”³⁰.

As próximas quatro notícias são exemplos de como direitos indígenas são infringidos. A primeira envolve duas crianças indígenas Yanomami que morreram por causa de uma draga que estava ilegalmente explorando minérios em território indígena³¹. A segunda notícia envolve meninas indígenas Yanomami que foram

²⁶ Link para notícia:

<https://www.metropoles.com/brasil/vou-meter-fogo-nos-isolados-diz-coordenador-da-funai-sobre-indio-s>

²⁷ Link para notícia:

<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/08/25/presidente-funai-ofereceu-ajuda-pres-o-suspeito-alugar-terra-indigena.amp.htm>

²⁸ Link para notícia:

https://cultura.uol.com.br/noticias/32058_justica-de-roraima-censura-reportagem-que-denunciou-garimpo-ilegal-em-terras-indigenas.html

²⁹ Link para notícia:

<https://ac24horas.com/2022/08/31/racismo-policial-contra-indigenas-leva-mpf-a-processar-estado-do-acre/amp/>

³⁰ Link para notícia:

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/06/15/prefeito-de-mangaratiba-discute-com-grupo-de-indigenas.ghtml>

³¹ Link para notícia:

<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-10-16/duas-criancas-yanomami-mortas-por-uma-draga-de-exploracao-ilegal-de-minerio-diante-da-omissao-do-governo.html>

mortas após diversos abusos e estupro feitos por garimpeiros ilegais³². A terceira envolve uma invasão a uma terra indígena (TI) Parakanã no Pará, em que homens invadiram a TI e deixaram por volta de cem cabeças de gado em área desmatada³³. A quarta ocorreu no sul do Piauí (PI) no município de Bom Jesus. Dois irmãos foram presos por serem suspeitos de queimar casas e ameaçar indígenas Gamela³⁴. Os irmãos pertencem a uma família que está em embate com esses indígenas e procuram os expulsar do território para vendê-lo.

Como última notícia, agora sendo um exemplo na área da educação, uma professora foi expulsa de uma escola pública por querer trabalhar com temáticas indígenas, tendo a diretora da escola também falado que as ordens vieram “de cima”³⁵. O Sindicato dos Trabalhadores de Rondônia defendem a professora alegando que ela está sendo perseguida.

3. BNCC em evidência

1. Cultura x Culturas

O conceito de diversidade cultural nos permite perceber que as identidades culturais brasileiras não são um conjunto monolítico e único. Ao contrário, podemos e devemos reconhecer e valorizar as nossas diferenças culturais, como fator para a coexistência harmoniosa das várias formas possíveis de brasilidade. Como o respeito a eventuais diferenças entre os indivíduos e grupos humanos é condição da cidadania, devemos tratar com carinho e eficácia da promoção da convivência harmoniosa, dos diálogos e dos intercâmbios entre os brasileiros – expressos através das diversas linguagens e expressões culturais, para a superação da violência e da intolerância entre indivíduos e grupos sociais em nosso país. (MAMBERTI, 2005, p. 14 apud GRUMAN, 2008, p. 180)

Essa citação traz então que o trabalhar com o entendimento de múltiplas culturas como caminho para que os preconceitos sejam superados, ao invés de pensamento homogêneo. Tendo em mente a breve perspectiva histórica

³² Link para notícia:

<https://www.terra.com.br/amp/nos/meninas-indigenas-morreram-apos-estupros-por-garimpeiros-diz-relatorio.ab6e13c85c9d54bceee496dc2e68c9b5na7u4s1t.html>

³³ Link para notícia:

www.cnnbrasil.com.br/nacional/pf-confirma-que-terra-indigena-apytereua-foi-invadida-por-desconhecidos-no-para/?amp

³⁴ Link para notícia:

<https://g1.globo.com/google/amp/pi/piaui/noticia/2022/06/22/irmaos-sao-presos-suspeitos-de-incendiar-casas-e-ameacar-indigenas-por-disputa-de-terras-no-sul-do-piaui.ghtml>

³⁵ Link para notícia:

https://apublica.org/2021/10/professora-e-removida-de-escola-publica-por-insistir-na-tematica-indigena/?utm_source=twitter&utm_medium=post&utm_campaign=mura

apresentada no capítulo anterior, é possível afirmar que diversas foram as tentativas de homogeneizar os diversos grupos que compõem a população brasileira, numa expectativa de criar um padrão hegemônico, sendo neste caso o branco cristão. Isso é importante pontuar pois, por muitas décadas, o sistema procurou se referenciar a esse ideal de maneira singular. O samba, por exemplo, como já mencionado anteriormente, foi um desses símbolos apropriados para a construção de uma identidade nacional (SIQUEIRA, 2012).

[...] a conversão de símbolos étnicos em símbolos nacionais não apenas oculta uma situação de dominação racial, mas torna muito mais difícil a tarefa de denunciá-la [...]. (FRY, 1982, p. 52 *apud* MUNANGA, 2012)

Siqueira (2012) afirma que Vargas utilizava a concepção de nacionalidade se referindo diretamente a essa “cultura brasileira” (ênfase em singular). Também diz que foi extremamente importante para o sistema hegemônico que o samba perdesse sua simbologia e tivesse principalmente pessoas brancas nas mídias. O embranquecimento não era apenas racial, mas cultural também.

Os preconceitos também seguiam as características culturais, como a religião (Carneiro, 2017). Hoje, com o crescimento das igrejas neopentecostais, diversas são as estratégias coloniais para evitar com que certos conteúdos e saberes sejam evitados dentro da escola, um desses processos sendo a demonização dos símbolos afro-brasileiros e indígenas. Um dos símbolos demonizados, por exemplo, é o Exu. Em 2009, numa escola municipal no Rio de Janeiro, uma professora (umbandista) adotou um livro chamado de “Lendas de Exu”³⁶. Ao fazer isso, a professora, que acabou sendo afastada, sofreu inúmeras violências, seja por alunos, familiares de alunos e inclusive pela diretora (que era evangélica). Importante ressaltar que o livro era recomendado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) (CARNEIRO, 2017).

Quanto à questão indígena, no processo de catequização dos Wari’, por exemplo, os missionários usavam os símbolos religiosos indígenas e os associavam ao diabo. (VILAÇA, 2020). É preciso levar em consideração as questões discutidas acima, de preconceitos, discriminações e assédios ao abordarmos questões sobre cultura, no singular, ou culturas, no plural, afinal, a democracia racial também é

³⁶ Livro de Adilson Martins publicado pela Pallas Editora.

usada como forma de separar e impedir a consolidação de grupos que procurem sua diferenciação:

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)

Essa falta de admissão pode ser vista até nos dias de hoje, com algumas lideranças as promovendo:



Figura 4. Imagem postada em por Jair Bolsonaro em seu *twitter*³⁷

Nesta postagem do então presidente do Brasil, feita no dia 30 de abril de 2022, há o seguinte texto: “Nossa maior virtude é a união. Em nós carregamos todos os povos do mundo. Independente de cor, sexo, classe social, somos todos iguais, o que importa são os nossos valores e o nosso caráter.”

³⁷ Para acessar a postagem, segue o *link*:
<https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1520554433062612993>

Esse discurso, supostamente igualitário, representa o que tem acontecido no Brasil por anos, em que um discurso de igualdade é difundido, mas em que a prática diária é outra. Isso pode ser visto em outras duas falas da mesma pessoa, que, em 6 de maio de 2021, ao ver o cabelo *black* de um apoiador, disse que ele tinha baratas, fazendo analogia ao estereótipo racista do cabelo ser sujo³⁸.

Mesmo que reconheçamos que a manipulação do cabelo seja uma técnica corporal e um comportamento social presente nas mais diversas culturas, para o negro, e mais especificamente para o negro brasileiro, esse processo não se dá sem conflitos. Estes embates podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, resignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial. (GOMES, 2002)

Esta citação expõe como a questão da estética física do negro sofre diversos embates. É possível afirmar que apesar do presidente alegar que “todos são iguais”, ele tem atitudes racistas em relação à população negra. O mesmo pode ser dito para a questão indígena. Diversas lideranças indígenas têm se manifestado contra a forma com que o presidente dá o rumo às políticas³⁹. Alega que irá “integrar” os indígenas, fazendo apelo à população:

Mais de 15% do território nacional é demarcado como terra indígena e quilombolas. Menos de um milhão de pessoas vivem nestes lugares isolados do Brasil de verdade, exploradas e manipuladas por ONGs. Vamos juntos integrar estes cidadãos e valorizar a todos os brasileiros”⁴⁰.

Novamente, na postagem feita no dia 2 de janeiro de 2019, é possível perceber como uma liderança de relevância nacional alega igualdade, porém, em sua prática ocorre o oposto, a busca por integração nacional, o que historicamente foi uma justificativa para embranquecer tanto racialmente quanto culturalmente.

2. BNCC 3ª versão e as culturas indígenas e afro-brasileiras

A BNCC apresenta em sua introdução dois momentos em que cita povos indígenas e afrodescendentes juntos: primeiramente se referindo a ambos os

³⁸ Para a notícia, conferir: <https://www.youtube.com/watch?v=7gyWhrvyOKQ>

³⁹ Segue notícia: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49819045>

⁴⁰ Link para postagem:

https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1080468589298229253?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1080468589298229253%7Ctwgr%5Ef620dea808efb6b1db7c3f0c20f775564d9a0cbb%7Ctwcon%5Es1&ref_url=https%3A%2F%2Fd-3535346637453294827.ampproject.net%2F2211042305000%2Fframe.html

grupos como marginalizados pela sociedade e sendo importante a reversão dessa situação histórica; em segundo lugar, citando a Lei 11.645/2008. Depois disso, nas competências específicas do componente de artes, observa-se no primeiro tópico que é necessário:

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. (BRASIL, 2017, p. 194)

Nas habilidades artísticas, os povos indígenas e afrodescendentes são citados diretamente apenas em artes integradas, tanto para o 1º ao 5º ano quanto para o 6º ao 9º ano, porém são citados de uma forma superficial, afirmando que existe uma cultura brasileira que possui matrizes indígenas, mas em nenhum momento comenta sobre culturas indígenas e afro-brasileiras de maneira separada. Em geografia e história, essas culturas são abordadas de maneira distinta. Na primeira habilidade do 4º ano de geografia, por exemplo, ressalta-se:

Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira. (BRASIL, 2017, p. 373)

Na introdução da área de história, além de citar a diversidade cultural, pela primeira vez os estereótipos desses grupos são abordados:

Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia. (BRASIL, 2017, p. 397)

E depois nas habilidades de história referente ao 9º ano:

Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes. (BRASIL, 2017, p. 425)

Por mais que no final da habilidade de geografia exista a noção de “cultura brasileira”, no singular, logo no começo existe a noção de diversas culturas, como indígenas e afro-brasileiras. Já a área de história, além dessa diversidade, a questão

dos estereótipos e das pautas desses grupos são discutidas. Nas habilidades da área artística, em nenhum momento são explicitados a diversidade cultural nem a quebra dos estereótipos desses grupos, sendo tratados apenas como matriz de algo maior. (BRASIL, 2017). Isso é importante de pontuar, pois o discurso da importância de se trabalhar com diversas culturas, sem que sejam incluídas as culturas dos povos indígenas e afro-brasileiros, acaba por possibilitar que outras culturas sejam estudadas, o que cumpre as habilidades, mas deixa de lado uma parcela importante das culturas brasileiras. Um exemplo disso seria trabalhar com música russa ou uruguaia. E trabalhar com manifestações de matriz indígena não necessariamente trabalharia diretamente com culturas indígenas, como o Bumba-Meu-Boi, que possui tanto matrizes africanas quanto indígenas (BIANCARDI, 2006). Voltando novamente na questão de que apenas dizer “matriz indígena” se refere a algo do passado que se transformou em algo diferente e atual, e não que necessariamente há de fato perspectivas atuais e específicas indígenas.

Quanto às culturas afro-brasileiras, também na área de história, a questão dos movimentos negros e a reafirmação destas culturas como resistência e superação (BRASIL, 2017) é abordada, mas nada específico é previsto para a área artística.

Nas habilidades da área de ensino religioso, temos em diversos momentos trechos que falam sobre reconhecer mitos de criação, papel dos sábios e anciãos, ritos e símbolos religiosos, indumentárias religiosas, entre outras coisas. Apenas no 5º ano, faz-se referência direta a religiosidades indígenas e afro-brasileiras, ligadas à tradição oral. O que se especula é que isso talvez possa abrir margem para que, nos outros anos, apenas outras religiosidades sejam trabalhadas e não a desses grupos. Ou seriam os anos anteriores desprovidos de qualquer abordagem quanto a religiões? É importante também lembrar que, mesmo constando do documento, o ensino religioso é facultativo.

Uma vez que em nenhum momento do documento questões éticas são levantadas, especulamos: quais os riscos de que abordagens preconceituosas e intolerantes a respeito das diversas religiosidades presentes nas culturas brasileiras sejam praticadas com o intuito de cumprir essas habilidades?

Uma rápida pesquisa na plataforma digital *Youtube* com a pesquisa “música dia do índio” explicita algumas dessas questões. Falarei aqui de três músicas encontradas nesta pesquisa. Serão analisados aspectos visuais nesses vídeos e

também a letra. Os três vídeos serão referenciados ao longo deste capítulo de acordo com seu número, para facilitar a leitura:

1. “DIA DO ÍNDIO | MÚSICA | DIA DO ÍNDIO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL” postado em 9 de abril de 2021 pelo canal “ABC ALFABETO 123”⁴¹
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”⁴²
3. “Dia do Índio - Música infantil” postado em 5 de abril de 2021 pelo canal “Caixinha de Ideias”⁴³

Em termos visuais, a primeira e a segunda possuem o mesmo vídeo, sendo as animações edições de um outro vídeo⁴⁴. 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.



⁴¹ Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=cNLzPHTCGDU>

⁴² Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=UaxL3qkfaSI>

⁴³ Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=Qc1ivSy5IF0>

⁴⁴ O vídeo em questão possui, no momento, mais de 900 mil visualizações, em que uma história sobre indígenas é contada, também estereotipada. Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=JPa0Epb7BvE>

Figura 5. *Printscreen* do vídeo 1 (também presente no vídeo 2, sem a marcação específica do canal no canto inferior direito)

Similar pode visto no vídeo 3:



Figura 6. *Printscreen* do 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 7. *Printscreen* do vídeo 1 (também presente no vídeo 2, sem a marcação específica do canal no canto inferior direito)

E no vídeo 3, têm-se:



Figura 8. *Printscreen* do vídeo 3

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

Em relação à letra das músicas, elas serão apresentadas sem as repetições de estrofes, versos e refrãos. A primeira e a terceira possuem a mesma letra. Sendo ela:

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 em ocas 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

Essas letras são extremamente genéricas. Na segunda música, usa-se o termo “tribos” e “um povo só”, contrariando percepções pluriculturais dos povos indígenas. As supostas palavras “uba tuba” são usadas por todos os povos? A que tronco linguístico pertence? Como já explicitado no capítulo anterior, a história foi muito mais violenta do que apenas “os portugueses chegaram e eles dançaram com os índios”. Pensando na BNCC e nessas músicas, com centenas de milhares de visualizações, em que parte do documento essas práticas musicais são criticadas ou evitadas? Na área artística, isso simplesmente não aparece.

E em relação a demonização das culturas afro-brasileiras? Em que momento esses preconceitos relacionados a elas são criticados, como citado no capítulo anterior? Novamente nada sobre isso é mencionado.

3. BNCC 3ª versão em confronto com outros documentos

Para analisar se a BNCC se alinha com outros documentos, ela será contraposta às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Quanto às DCNs, podemos dizer que aqui serão citados dois capítulos do documento⁴⁵. Em relação às temáticas indígenas, neste documento temos um capítulo inteiro focado em como a educação escolar indígena deve ser realizada, com ênfase constante no protagonismo dos povos indígenas (que não será aprofundado, devido ao tema do trabalho). Importante enfatizar que neste capítulo, quanto às escolas não indígenas, as DCNs comentam:

Para tanto, as escolas não indígenas devem desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de promover e valorizar a diversidade cultural, tendo em vista a presença de ‘diversos outros’ na escola. Uma das estratégias ancoradas na legislação educacional vigente diz respeito à inserção da temática indígena nos currículos das escolas públicas e privadas de Educação Básica. Os conteúdos referentes a esta temática “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”, nos termos do art. 26-A da LDB com a redação dada pela Lei nº 11.645/2008. (BRASIL, 2013, p. 381).

No capítulo de relações étnico-raciais, o foco é maior nas questões negras, apesar de não excluir outros grupos, como asiáticos e indígenas, sendo estes

⁴⁵ “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena”

citados em outros momentos. O capítulo foca bastante na contextualização da população negra no Brasil e em como diversos estereótipos e preconceitos foram se estabelecendo com o tempo, atravessando questões do corpo (como cor da pele e cabelo, por exemplo) e religiões de matriz africana (BRASIL, 2013). Além disso, estabelece como característica hegemônica a brancura e as raízes européias. Esta característica marca um pensamento extremamente criticado pelo Movimento Negro. O documento também traz a importância da temática racial não ser abordada apenas pelo Movimento Negro, tendo a escola responsabilidade fundamental para a quebra dos preconceitos. Esta importância da escola se posicionar politicamente contra os preconceitos, ou seja, propor explicitamente formas de superação das discriminações pode ser vista em:

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (BRASIL, 2013, p. 502)

É pensando em todas essas características que o documento traz a palavra “identidades” (ênfase no plural), e junto dela são estabelecidos diversos princípios, dentre eles a ruptura de imagens negativas formadas em relação aos povos indígenas e população negra. Para reflexão para a área da música, por exemplo, nenhuma das habilidades das BNCCs trata da importância da oralidade, sendo isto tratado como relevante nas DCNs (BRASIL, 2013).

Comparando as BNCCs com as DCNs, é possível perceber que existe uma grande divergência entre elas. Se consideramos que etnia é o termo mais apropriado para se referenciar para os povos indígenas, então a BNCC 3ª versão simplesmente ignora a existência do termo, sendo utilizada apenas uma vez no documento inteiro, no ensino de história. As DCNs citam diretamente o termo étnico inclusive explicitando o motivo do uso do termo, que apesar de focar na questão africana, também é transportado para indígenas:

É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o

são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática. (BRASIL, 2013, p. 500)

Na 2ª versão da BNCC, o termo “etnia” é usado logo na introdução, mais especificamente nos princípios éticos, já apresentados anteriormente⁴⁶, junto da valorização dos diversos saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2016), sendo estes removidos da terceira. (BRASIL, 2017).

Comparando agora as BNCCs com os PCNs, no décimo volume (Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, Temas Transversais), algo similar é visto. Os parâmetros transversais das PCNs se apresentam como temáticas a serem abordadas em todas as áreas de conhecimento (BRASIL, 1998). A temática transversal Pluralidade Cultural é pensada em relação às questões históricas que demarcam o país, sendo a ruptura de discriminações e exclusões seu objetivo principal. O documento também afirma que a história desses grupos já era trabalhada, porém sempre de uma perspectiva hegemônica:

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)

Nos objetivos gerais da temática para o ensino fundamental, há grande ênfase na quebra de preconceitos e respeito à diversidade:

- *Conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;*
- *valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;*
- *Repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais. (BRASIL, 2000, p. 59)*

⁴⁶ Páginas 11-12

Nesta citação, o documento (PCN) traz a noção da identidade nacional, porém mesmo assim reconhece a existência de diferentes culturas, em nenhum momento se referindo apenas a ideia de matrizes culturais. Ao contrário da BNCC, o documento também põe explicitamente a existência de discriminações não apenas de raça, mas de etnia. No documento também há um entendimento de que há a existência de estereótipos:

- *Repúdio a estereótipos dos diferentes grupos étnicos e culturais que compõem a sociedade brasileira, em particular quanto a seu papel histórico e social.* (BRASIL, 1998, p. 76)

Traz também a questão da oralidade em: “Literatura e tradição, oral e escrita: mitos, lendas, história; contos; ‘causos’, cordel; tradições orais”. (BRASIL, 1998, p. 80). Comparando então com a BNCC atual, é possível ver que há novamente divergência na forma de se referenciar aos grupos afro-brasileiros e indígenas.

4. Considerações finais

A BNCC atual, como um documento normativo, falha em promover equidade, a partir do momento em que não se posiciona de maneira explícita. No caso da terceira versão, ela remove simplesmente qualquer menção de afro-brasileiros e indígenas na área de música e outras áreas específicas artísticas, deixando apenas menções superficiais através da ideia de matriz em artes integradas. As relações étnico-raciais são completamente esvaziadas. Isso contraposto a uma perspectiva histórica de um país que se comprometeu explicitamente contra esses grupos e suas características culturais por tantos anos é preocupante.

É possível perceber também que, em específico para o ensino de culturas indígenas nas escolas não indígenas, faltam serem estabelecidos princípios para uma prática mais próxima da ética. Questões como as características físicas são abordadas considerando-se as populações negras nas DCNs, mas nada é comentado sobre as indígenas. Como se não fosse necessário quebrar com um preconceito já enraizado, como os PCN mencionam.

Destarte, estereótipos, imagens e representações negativas dos povos originários como preguiçosos, selvagens, primitivos, culturas atrasadas etc. são reproduzidas nos processos de formação nas escolas e, ainda, constam nos livros didáticos, também denominados de manuais escolares. As informações e representações sobre os povos indígenas veiculadas nesses instrumentos didáticos têm sido objeto de diversas publicações e estudos,

O documento também falta com uma sensibilidade voltada às relações históricas entre as diversas crenças, juntando-as como uma cultura nacional (e tendo em mente que cultura também considera questões religiosas). Como falar de culturas juntas de forma harmoniosa quando ainda há tanto preconceito de diversos grupos, como os neopentecostais? Como juntar cristianismo de outras crenças religiosas que foram seguidas por ela, alegando que suas práticas eram demoníacas?

Para promover a equidade, o documento deveria reconhecer o racismo estrutural⁴⁷ que existe nos espaços educacionais, de maneira similar à feita nos PCNs, e propor preceitos e habilidades que rompem com essa estrutura, pois reconhecer o problema não é separar a sociedade, mas um caminho para poder repará-la.

⁴⁷ Nas palavras de Silvio Almeida (2019), racismo estrutural é um conceito que estabelece o racismo como uma característica existente nas relações das estruturas sociais, não apenas em indivíduos ou instituições.

5. Referências Bibliográficas

ABREU, M; MATTOS, H; DANTAS, C. V. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. **Antíteses**, v. 3, n. 5, p. 21-37, jan.-jun., 2010.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193314432003>. Acesso em: 04 de abr. de 2022.

ALMEIDA, A. 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: 16 de novembro de 2022.

BARROS, S. P. de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, v.42, n. 3, p. 591-605, jul./set., 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/abstract/?lang=pt#>.

Acesso em 16 de nov. de 2022.

BERNARDINO, J. “Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil”. **Estudos afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/3xQ6wKrtF8nn4vWy3wprpp/?lang=pt>. Acesso em: 16 de nov. de 2022.

BICALHO, P. Resistir era preciso: O Decreto de Emancipação de 1978, os povos indígenas e a sociedade civil no Brasil. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 40, p. 136-156, jan.-abr. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/topoi/a/JsN35R3WtMNPCr77YZjRfGg/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 16 de nov. de 2022.

BRASIL, Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890. Regulariza o serviço da introdução e localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de nov. de 2022.

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

BRASIL, Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm. Acesso em: 15 de nov. de 2022.

BRASIL, Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm.

Acesso em: 15 de nov. de 2022.

BRASIL, Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os

filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos

da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annaul de escravos.... Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 15 de nov. de 2022.

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: 31 de mar. de 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 21 de mar. 2022.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº9394, 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 Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm. Acesso em: 21 de mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12711.htm. Acesso em: 21 de mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 14 de mar. de 2022.

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: 14 de mar. de 2022.

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: 14 de mar. de 2022.

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

BIANCARDI, E. **Raízes Musicais da Bahia**. Salvador: Omar G., 2006.

BICALHO, P. S. dos S; OLIVEIRA, F. A. da S; MACHADO, M. “Mas eles são índios de verdade?”: representações indígenas na sala de aula. **Educação & Sociedade**, v. 43, n. 4, p. 1591-1612, out./dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rNFkv6dF3DpRhygnppWPLQb/?lang=pt>. Acesso em: 18 de nov. de 2022.

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

CASTRO, J. A. Política social e desenvolvimento no Brasil. **Economia e Sociedade**, v. 21, n. especial, p. 1011-1042, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8642270/9745>. Acesso em: 16 de nov. de 2022.

COELHO, E. M. B. Ações afirmativas e povos indígenas: o princípio da diversidade em questão. **Revista de Políticas Públicas**. v.10, n. 2, s/p, jul.-dez, 2006. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3802>. Acesso em: 21 de mar. de 2022.

CUNHA, M. C. da. ÍNDIOS NA CONSTITUIÇÃO. **Novos estudos CEBRAP**, v. 37, n. 3, p. 429-443, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/d9Kq7jjTt8GqR8DqBSgQbTK/>. Acesso em: 16 de nov. de 2022.

DEL-BEN, L; PEREIRA, M. V. M. Música e Educação Básica: sentidos em disputa In: SILVA, F. de C. T.; FILHA, C. X. (Orgs). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019.

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

GADELHA, R. M. A. F. A lei de terras (1850) e a abolição da escravidão: capitalismo e força de trabalho no Brasil do século XIX. **Revista de História**, [s. l.], n. 120, p. 153-162, 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18599>. Acesso em: 10 de nov. de 2022.

GARFIELD, S. 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/5WGW9qddWRkHSnkrckzLHrx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 de nov. de 2022.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, [s.v], n. 21, p. 40-51, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?lang=pt#>. Acesso em: 17 de novembro de 2022.

GRUMAN, M. A UNESCO e as políticas culturais no Brasil. **Políticas Culturais em Revista**, v. 1, n. 2. p. 174-186, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/pculturais/issue/view/367>. Acesso em: 20 de nov. de 2022.

JACCOUD, L. (Orgs). **A Construção de uma Política de Promoção da Igualdade Racial: uma Análise dos Últimos 20 anos**. Brasília: Ipea, 2009. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=787. Acesso em: 15 de nov. de 2022.

LEI n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 199-205, set. 2005. Disponível em: <https://issuu.com/rhe-asphe/docs/rhe18/199>. Acesso em: 15 de ago. de 2022.

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

MARTÍNEZ-ECHAZÁBAL, L. O culturalismo dos anos 30 no Brasil e na América Latina: deslocamento retórico ou mudança conceitual? In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Orgs.). **Raça Ciência e Sociedade**, Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996.

MENICUCCI, T.; GOMES, S. **Políticas sociais: conceitos, trajetórias e a experiência brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2018.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov./2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NcPqxNQ6DmmQ6c8h4ngfMVx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2022.

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

MUNANGA, K. **Negritude Usos e Sentidos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado** / Abdias Nascimento. - 1. ed. - São Paulo: Perspectivas, 2016.

RODRIGUES, N. Mestiçagem, degenerência e crime. Tradução de Mariza Corrêa. **História, Ciência, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, out.-dez, p. 1151-1182, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/mxYFjnPKvMdtpvnr4q7v6kL/?lang=pt#>. Acesso em: 16 de nov. de 2022.

SANTOS, D. J. da S; PALOMARES, N. B.; NORMANDO, D; QUINTÃO, C. C. A. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press Journal of Orthodontics**, v. 15, n. 3, p. 121-124, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dpjo/a/cpSn3rmDvrkMNTHj7bsPxgh/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 de nov. de 2022.

SCHWARCZ, L. M. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, n.1, jan.-mar., p.225-242, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/wRVg8H99n65JLwhF9BMbHpF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 de nov. de 2022.

SEYFERTH, G Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Orgs.). **Raça Ciência e Sociedade**, Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996.

SIQUEIRA, M. B. **Samba e Identidade Nacional das origens à Era Vargas**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

SILVA, G. J. da; COSTA, A. M. R. F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na educação básica**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

SOUZA, V. S. de. **Em busca do Brasil: Edgard Roquette-Pinto e o retrato antropológico brasileiro (1905-1935)**. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) - Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/16337?locale=en>. Acesso em 20 de nov. de 2022.

SOUZA, V. S. de; SANTOS, R. 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: 16 de nov. de 2022.

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

Notícias:

1. GUIMARÃES, Juca. Vereador é denunciado após afirmar que “negro de verdade é negro de “alma branca”. **Alma Preta Jornalismo**, São Paulo, 13 de julho de 2021. Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/politica/vereador-racismo>. Acesso em: 25 de agosto de 2022.
2. LACERDA, Victor. Babalorixá sofre ataque nas redes sociais por receber título de contribuição à cultura. **Alma Preta Jornalismo**, Pernambuco, 29 de julho de 2021. Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/babalorixa-sofre-ataque-nas-redes-sociais-por-receber-titulo-de-contribuicao-a-cultura>. Acesso em: 25 de agosto de 2022.

3. "Preto fedido": vereador Jhonatas Monteiro volta a receber ameaças e ataques racistas. **Alma Preta Jornalismo**, Bahia, 25 de julho de 2022. Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/politica/preto-fedido-vereador-jhonatas-monteiro-volta-a-receber-ameacas-e-ataques-racistas>. Acesso em: 25 de agosto de 2022.
4. Vereador diz que prefeitura de Feira de Santana está "infestada de macumbeiros". **Alma Preta Jornalismo**, Bahia, 1 de setembro de 2021. Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/vereador-diz-que-prefeitura-de-feira-e-sta-infestado-de-macumbeiros>. Acesso em: 25 de agosto de 2022.
5. RIBEIRO, Dindara. Mulheres de axé pedem direito de resposta contra vereador de Feira de Santana. **Alma Preta Jornalismo**, Bahia, 30 de agosto de 2021. Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/mulheres-de-axe-abrem-protocolo-na-camara-de-feira-contr-vereador>. Acesso em: 25 de agosto de 2022.
6. Jogador do Londrina é alvo de comentários racistas durante transmissão de rádio. **LANCE!**, Goiás, 18 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.lance.com.br/fora-de-campo/jogador-londrina-alvo-comentarios-racistas-durante-transmissao-radio.html>. Acesso em: 25 de agosto de 2022.
7. Polícia abre inquérito contra pastor que usa redes para difundir intolerância religiosa. **Alma Preta Jornalismo**, Pernambuco, 25 de agosto de 2021. Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/policia-civil-de-pe-abre-inquerito-contr-a-pastor-praticante-de-intolerancia-religiosa-nas-redes>. Acesso em: 25 de agosto de 2022.
8. GUIMARÃES, Juca. Polícia Federal é acionada para investigar atentado contra candomblecistas. **Alma Preta Jornalismo**, São Paulo, 14 de setembro de 2021. Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/crime-religioso>. Acesso em: 25 de agosto de 2022.
9. AUGUSTTO, Thiago. Fundador do bloco Tambores de Olokun recebe mensagem de intolerância religiosa no Rio: 'Macumbeiro de merda'. **Notícia Preta**, [s.l.], 6 de outubro de 2021. Disponível em: <https://noticiapreta.com.br/fundador-do-bloco-tambores-de-olokun-recebe-mensagem-de-intolerancia-religiosa-no-rio-macumbeiro-de-merda/>. Acesso em: 25 de agosto de 2022.
10. MOREIRA, Zu; GONTIJO, Maria Lúcia. 'Saudades de quando preto só era escravo': aluno é vítima de racismo em escola de Belo Horizonte. **Portal G1**, Belo Horizonte, 20 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/12/20/saudades-de-quando-preto-so-era-escravo-aluno-e-vitima-de-racismo-em-escola-de-belo-horizonte.ghtml>. Acesso em: 25 de agosto de 2022.
11. PORTELA, Júlia. "Vou meter fogo nos isolados", diz coordenador da Funai sobre índios. **Metrópoles**, [s.l.], 22 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/vou-meter-fogo-nos-isolados-diz-coordenador-da-funai-sobre-indios>. Acesso em: 25 de agosto de 2022.
12. Justiça de Roraima censura reportagem que denunciou garimpo ilegal em terras indígenas. **UOL**, [s.l.], 22 de julho de 2021. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/32058_justica-de-roraima-censura-reportage

- [m-que-denunciou-garimpo-ilegal-em-terras-indigenas.html](#). Acesso em: 25 de agosto de 2022.
13. BISPO, Fábio. Professora é removida de escola pública por “insistir na temática indígena”. **Agência Pública**, [s.l.], 8 de outubro de 2021. Disponível em:
https://apublica.org/2021/10/professora-e-removida-de-escola-publica-por-insistir-na-tematica-indigena/?utm_source=twitter&utm_medium=post&utm_campaign=mura. Acesso em: 25 de agosto de 2022
 14. JUCÁ, Beatriz. Duas crianças yanomami mortas, sugadas por uma draga da exploração ilegal de minério. **El País**, Brasil, Fortaleza, 15 de outubro de 2021. Disponível em:
<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-10-16/duas-criancas-yanomami-mortas-por-uma-draga-de-exploracao-ilegal-de-minerio-diante-da-omissao-do-governo.html>. Acesso em: 25 de agosto de 2022
 15. STEIL, Juliana. Meninas indígenas morreram após estupros por garimpeiros, diz relatório. **Terra**, [s.l.], 12 de abril de 2022. Disponível em:
https://www.terra.com.br/amp/nos/meninas-indigenas-morreram-apos-estupro-s-por-garimpeiros-diz-relatorio_ab6e13c85c9d54bceee496dc2e68c9b5na7u4s1t.html. Acesso em: 25 de agosto de 2022.
 16. BENTES, Vianey. PF confirma que terra indígena Apytereua foi invadida por desconhecidos no Pará. **CNN Brasil**, Brasília, 18 de maio de 2022. Disponível em:
www.cnnbrasil.com.br/nacional/pf-confirma-que-terra-indigena-apytereua-foi-invadida-por-desconhecidos-no-para/?amp. Acesso em: 25 de agosto de 2022
 17. BADARÓ, Leônidas. Racismo policial contra indígenas leva MPF a processar Estado do Acre. **AC24horas**, Acre, 31 de agosto de 2022. Disponível em:
<https://ac24horas.com/2022/08/31/racismo-policial-contra-indigenas-leva-mpf-a-processar-estado-do-acre/amp/>. Acesso em: 13 de setembro de 2022.
 18. MONTEIRO, Jefferson. Prefeito de Mangaratiba discute com grupo de indígenas, que o acusa de falas racistas. **Portal G1**, Rio de Janeiro, 15 de junho de 2022: Disponível em:
<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/06/15/prefeito-de-mangaratiba-discute-com-grupo-de-indigenas.ghtml>. Acesso em: 25 de agosto de 2022.
 19. Irmãos são presos suspeitos de incendiar casas e ameaçar indígenas por disputa de terras no Sul do Piauí. **Portal G1**, Piauí, 22 de junho de 2022. Disponível em:
<https://g1.globo.com/google/amp/pi/piaui/noticia/2022/06/22/irmaos-sao-presos-suspeitos-de-incendiar-casas-e-ameacar-indigenas-por-disputa-de-terras-no-sul-do-piaui.ghtml>. Acesso em: 25 de agosto de 2022.
 20. Jornal: chefe da Funai quis ajudar preso suspeito de alugar terra indígena. **UOL**. São Paulo, 25 de agosto de 2022. Disponível em:
<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/08/25/presidente-funai-ofereceu-ajuda-preso-suspeito-alugar-terra-indigena.amp.htm>. Acesso em: 21 de setembro de 2022.