

**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

JANAÍNA DE LIMA VEIGA

**CINEMA E POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: UM GUIA PEDAGÓGICO PARA
DOCENTES NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

RECIFE

2025

JANAÍNA DE LIMA VEIGA

**CINEMA E POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: UM GUIA PEDAGÓGICO PARA
DOCENTES NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Fundação Joaquim Nabuco, na modalidade Material Didático, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Linha de Pesquisa: Práticas de ensino e conteúdos curriculares

Orientador(a): Professor Dr. Pedro Castelo Branco Silveira.

RECIFE

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Fundação Joaquim Nabuco - Biblioteca)

V426c

Veiga, Janaína de Lima

Cinema e povos indígenas no Brasil: Um guia pedagógico para docentes no ensino de Sociologia na Educação Básica / Janaína de Lima Veiga-Recife: O Autor, 2025.

375 p.: il.

Orientador: Pedro Castelo Branco Silveira

Trabalho de conclusão de curso (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2025

Inclui bibliografia

1. Sociologia, Ensino. 2. Antropologia, Ensino. 3. Povos Indígenas, Material Pedagógico. 4. Povos Indígenas, Cinema. I. Silveira, Pedro Castelo Branco, orient. II. Título

CDU: 316:572(81)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Janaína de Lima Veiga

Cinema e povos indígenas no Brasil: um guia pedagógico para docentes no ensino de Sociologia na Educação Básica.

Trabalho aprovado em 29 de agosto de 2025 em banca online.

BANCA EXAMINADORA COM PARTICIPAÇÃO A DISTÂNCIA

Dr. Pedro Castelo Branco Silveira

Orientador/ Examinador Interno – ProfSocio/ Fundaj

Dr. Allan Rodrigo Arantes Monteiro

Examinador Interno – ProfSocio/Fundaj

Dr. Lucas Coelho Pereira

Examinador Externo - UFPB

AGRADECIMENTOS

Ao meu Pai Oxóssi, minha inspiração. Okê Arô!

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso é o resultado da articulação entre temas das áreas de cinema, ciências sociais e povos indígenas no Brasil para fins do ensino na Educação Básica. A escassez de materiais didáticos específicos sobre como se trabalharem obras filmicas com temáticas sobre povos originários em aulas de Sociologia no Ensino Médio é um dado constatado por uma investigação que durou em torno de dois anos e meio (2023 a meados de 2025). A crescente produção audiovisual pelos povos indígenas no Brasil, a qual possui como precursor o projeto Video nas Aldeias (1986), é fato e se constitui em fértil material para se conhecer uma parte significativa da rica diversidade por que é constituído o território brasileiro. O recurso didático é composto por quarenta atividades correspondentes a quarenta obras filmicas de temáticas indígenas, com organização baseada nas categorias da Base Nacional Comum Curricular para as áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; Política e Trabalho. Esse material também foi pensado diante da necessidade de se contribuir para a implementação da Lei nº 11.645/2008, a qual torna obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensinos Fundamental e Médio; e da Lei nº 13.006/2014, Lei de uso do audiovisual, a qual prevê como obrigatória a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica. Sendo a oralidade o modo tradicional de transmissão de conhecimentos indígenas, a produção audiovisual facilita o registro dessa forma de compartilhar saberes. O cinema tem sido um caminho bastante procurado pelos povos originários no Brasil para promover visibilidade; apresentar reivindicação e violação de seus direitos, valorização de sua cultura e tradições; e proporcionar comunicação intercultural.

Palavras Chave: Ensino de Sociologia. Ensino de Antropologia. Cinema. Povos Indígenas. Guia Pedagógico.

ABSTRACT

This Final Project is the result of a combination of themes from the fields of cinema, social sciences, and Indigenous peoples in Brazil for teaching purposes in Basic Education. The scarcity of specific teaching materials on how to address films with themes about Indigenous peoples in high school sociology classes is a fact confirmed by an investigation that lasted approximately two and a half years (2023 to mid-2025). The growing audiovisual production by Indigenous peoples in Brazil, which has as its precursor the *Video nas Aldeias* project (1986), is a fact and constitutes fertile material for understanding a significant part of the rich diversity that constitutes the Brazilian territory. The teaching resource consists of forty activities corresponding to forty films with Indigenous themes, organized based on the categories of the National Common Core Curricular for the areas of Humanities and Applied Social Sciences in High School: Time and Space; Territory and Border; Individual, Nature, Society, Culture and Ethics; Politics and Work. This material was also developed in response to the need to contribute to the implementation of Law No. 11.645/2008, which mandates the study of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture in elementary and secondary schools; and Law No. 13.006/2014, the Audiovisual Use Law, which mandates the screening of Brazilian films in basic education schools. Since oral tradition is the traditional means of transmitting Indigenous knowledge, audiovisual production facilitates the recording of this form of knowledge sharing. Film has been a popular avenue for Indigenous peoples in Brazil to promote visibility; present claims and violations of their rights; value their culture and traditions; and foster intercultural communication.

Keywords: Sociology Teaching. Anthropology Teaching. Cinema. Indigenous Peoples. Pedagogical Guide.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASURI - Associação Cultural de Realizadores Indígenas

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

BBC - *British Broadcasting Corporation*

CEDI - Centro Ecumênico de Documentação Indígena

CTI - Centro de Trabalho Indigenista

ECA - Escuela de Cine Y Arte de La Paz

FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas

GATI - Gestão Ambiental e Territorial em Terras Indígenas

HQs - História em Quadrinhos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFAX - Instituto da Família do Alto Xingu

ISA - Instituto Socioambiental

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, e outras identidades e orientações

MTV - *Music Television*

OCNEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

ONG - Organização Não Governamental

OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDF - *Portable Document Format*

PROSOCIO - Mestrado Profissional em Sociologia

SPI - Serviço de proteção aos Índios

SPILTN - Serviço de Proteção ao Índio e Localização do Trabalhador Nacional

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TICs - Tecnologias da Informação e da Comunicação

VNA - Vídeo nas Aldeias

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Print da tela da testagem do guia pedagógico 1º momento

Figura 2 - Print da tela da testagem do guia pedagógico 2º momento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. O INDÍGENA NO CINEMA BRASILEIRO	15
1.1 No século XX.....	15
1.2 No século XXI.....	27
1.3 Cineastas e coletivos indígenas de cinema no Brasil.....	34
2. CINEMA E POVOS INDÍGENAS NO BRASIL EM AULAS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	39
2.1 Cinema e ensino de Ciências Sociais.....	39
2.2 A utilização do cinema com temas indígenas em aulas de Sociologia e as contribuições da Antropologia Visual.....	45
3. ELABORAÇÃO DO GUIA PEDAGÓGICO	69
3.1 Justificativa e descrição.....	69
3.2 Testagem do guia pedagógico e análise dos resultados.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	100

INTRODUÇÃO

A pesquisa se situa no contexto das relações entre cinema e Educação. Partilha-se, aqui, das ideias de que a produção cinematográfica não consiste em mera ferramenta pedagógica, transmissora de definições, de conceitos. Numa amplitude de perspectivas, o cinema se apresenta como manifestação artística, esfera de resistência, forma de conhecimento que poderá mover, sensibilizar, inquietar, etc.

É dessa maneira ampla de visualizar o cinema que se comprehende a sua importância para ser inserido no âmbito educacional. Mais especificamente, no presente trabalho, pensa-se que a Sociologia poderá contar e ser enriquecida com a produção cinematográfica, com as imagens em movimento, já que também possibilita o desenvolvimento do pensar crítico; o acesso a diversas culturas à distância; o contato com outras perspectivas sobre modos de ser, viver e estar no mundo; etc.

Conforme dados do site Povos Indígenas¹ no Brasil (2024), há cerca de 278 etnias indígenas no país², dado que reforça ainda mais o quanto a diversidade étnica se faz presente no território brasileiro. Uma diversidade que percorreu e percorre ainda um caminho árduo, com obstáculos e desafios a serem vencidos, apesar de algumas conquistas, para se fazer existente, resistente diante de uma trajetória histórica ainda marcada por invasões a seus territórios, por apagamentos de suas histórias, por genocídios, etnocídios, etc.

A indígena³ no Brasil, portanto, continua existindo e resistindo, sendo o seu lugar onde quer que ela queira estar, ainda que preconceitos sejam disseminados, e outras formas de violência continuem sendo impunemente praticadas contra aquela, e que determinadas conquistas de direitos tenham sido logradas. Caminhos vários têm sido percorridos para a resistência pelos povos indígenas, entre aqueles, a utilização de ferramentas audiovisuais, proporcionando alcance e reconhecimento de âmbito internacional.

¹ Para informações atualizadas do reconhecimento de uma pessoa como indígena, verificar FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (Funai). Reconhecimento étnico deve ser feito pelas comunidades indígenas e não pelo Estado, reforça Funai. Portal Gov.br, Brasília, 27 jun. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2025/reconhecimento-etnico-deve-ser-feito-pelas-comunidades-indigenas-e-nao-pelo-estado-reforca-funai>. Acesso em: 02 ago. 2025.

² Já os dados do Censo Demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registraram a existência de 295 línguas indígenas e 391 etnias diferentes no Brasil.

³ Pensando na fluidez do texto, optou-se equilibrar a questão de gênero, flexionando substantivos e adjetivos no feminino.

Os recursos audiovisuais vêm encontrando espaço cada vez mais entre os povos originários no Brasil, uma vez que facilitam a divulgação de sua visibilidade, de sua autorrepresentação; a luta por seus direitos, por destruição de estereótipos; a preservação de suas histórias, de suas tradições, de suas línguas, a oferta de denúncias, etc. A oralidade como forma tradicional de comunicação entre povos indígenas encontra espaço fértil no contexto das modalidades do audiovisual, pois o conhecimento transmitido dessa forma não requer, por exemplo, que um pajé Guajajara tenha necessariamente de aprender a ler e escrever qualquer outro idioma que seja, para poder repassar os seus saberes, de modo que não desapareçam.

O cinema é um dos caminhos mais rápidos de acessar os modos de viver, as narrativas, as cosmovisões de parte dessas etnias, uma vez que, nem sempre é possível conhecer presencialmente as comunidades indígenas que se desejam conhecer, por fatores os mais diversos. Sem contar que, através da Internet, é possível, por exemplo, estar em qualquer país desse Planeta e ter acesso a partir de “imagens em movimento” a rituais do povo Krahô, em Tocantins. Enfim, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) estão possibilitando esse contato, ainda que virtual, com modos de viver diversos e possibilitadores de oferecer perspectivas, alternativas até então nunca pensadas no âmbito de outras diferentes culturas.

O projeto Vídeo nas Aldeias, fundado pelo indigenista e cineasta Vincent Carelli, em 1986, consiste no grande precursor desse processo de inserção de cinema nas aldeias, por meio das oficinas de formação de cineastas indígenas e do auxílio na produção de seus filmes. Há mais de 30 (trinta) anos vem atuando para fortalecer o cinema indígena.⁴

Nos dias atuais, verifica-se uma crescente produção audiovisual por/com realizadores indígenas no Brasil, participando de festivais e ganhando prêmios nacionais e internacionais. Existe um número bastante expressivo de filmes com temáticas indígenas disponibilizados em diversas plataformas de streaming. Vários coletivos de cinema indígena se encontram produzindo obras cinematográficas, buscando a fortificação das suas comunidades.

Cabe trazer a observação feita por Aguilera (2019) sobre filmes realizados por não indígenas, quando menciona a ligação entre o vídeo indígena e o cinema de autoria de importantes realizadores que produziram excelentes filmes acerca de indígenas, como é o

⁴ Partilha-se da ideia de Barros e de Fresquet (2023) de que a expressão “cinemas indígenas” correspondem aos filmes produzidos por autores indígenas, ainda que em parceria com não indígenas.

exemplo de Andrea Tonacci⁵. Faz a ressalva de que a reivindicação do “lugar de fala” do indígena é muito importante, não se podendo, no entanto, ignorar o aquilo já realizado antes, como se existisse um corte epistêmico profundo entre os filmes, os produzidos por “brancos” e os produzidos por indígenas. Afirma que é só verificar parte das temáticas do cinema indígena no Brasil para constatar o entrelaçamento dessa produção cinematográfica com a denominada de indigenista.

A Antropologia, dentro das Ciências Sociais, por ser aquela área que se interessa e se dedica mais aos estudos sobre os povos originários, já há algum tempo vem fazendo uso de imagens desenhadas, fotografadas ou filmadas em suas investigações, pesquisas. Nesse contexto,

Dou destaque menos a obra fotográfica ilustrativa de Bronislaw Malinowski, e me detengo mais em precursores centrais do estatuto epistêmico da imagem no estudo antropológico: o texto em que Margareth Mead analisa sua produção de imagens com Bateson e define a linha de pesquisa da antropologia visual como fundamental para uma antropologia moderna, e o trabalho de Jean Rouch, central no processo do encontro intercultural, da experiência compartilhada na construção do saber sobre o Outro, uma relação marcada pelo consentimento e retorno das imagens ao grupo pesquisado (Eckert, 2012, p. 139).

A Antropologia Visual nasce, assim, a partir de experiências como essas e, atualmente, vem, ganhando importância e se deparando com vários desafios em função das possibilidades crescentes e advindas dos aparatos tecnológicos em constante desenvolvimento. Novas possibilidades de representações visuais, portanto, são postas à disposição das investigações científicas.

Visual anthropology includes both producing anthropological media, such as ethnographic films, exhibitions, and photography, as well as analysing existing media as part of anthropological enquiry. Conceptually, visual anthropology lies at the intersection of the study of human perception and imagination, audiovisual media, and ethnography (Chio, 2023, p.01).

A presente pesquisa, portanto, apostava no cinema como um caminho que pode conduzir à uma apresentação da diversidade dos povos indígenas, de uma maneira produtora de sentidos, dinâmica, atrativa, mobilizadora, etc. A depender de como seja trabalhada a obra fílmica em sala de aula, resultados exitosos poderão ser alcançados. É com esse intuito que se sugere o uso do guia pedagógico resultante da presente investigação para o trabalho de conclusão de curso.

⁵ Andrea Tonacci, cineasta italiano e radicado no Brasil. Exemplos de filmes dirigidos por ele são Serras da Desordem e Conversas no Maranhão. Faleceu em 2016.

A busca pela autorrepresentação por parte de povos originários, bem como uma procura por elaborar Antropologias Indígenas, são levadas em consideração, no presente texto, como movimentos desafiadores para a ciência antropológica, que está se deparando com o protagonismo cada vez mais crescente dos originários, com as epistemologias indígenas, precisando, portanto, rever uma tradição de séculos em que os indígenas consistiam em mero objeto de estudo.

O texto dissertativo é resultante de uma pesquisa qualitativa bibliográfica e documental, e possui 03 (três) capítulos. O primeiro trata de um levantamento histórico, - partindo-se do século XX até os dias de hoje-, de filmografia que traz assuntos sobre indígenas no Brasil. Já o segundo capítulo diz respeito ao “cinema e povos indígenas no Brasil em aulas de Sociologia no Ensino Médio”, buscando-se, primeiramente, tratar sobre “cinema e ensino de Ciências Sociais”, e logo após, acerca da utilização do “cinema (sobre) indígena em aulas de Sociologia com as contribuições da Antropologia Visual”. No terceiro capítulo, descreveu-se como se deu o processo de elaboração do material didático proposto.

O material didático “Cinema e povos indígenas no Brasil: um guia pedagógico para docentes no ensino de Sociologia na Educação Básica” consiste na segunda parte do trabalho de conclusão de curso. É um apêndice que contém 40 (quarenta) sequências didáticas acerca de 40 (quarenta) obras filmicas com temáticas indígenas. Os filmes selecionados foram dispostos de acordo com definições e conceitos estabelecidos para as categorias da Base Nacional Comum Curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio, ou seja, partindo das categorias Tempo e espaço; Território e Fronteira; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; Política e Trabalho. A BNCC é uma norma que serve de referência nacional comum e obrigatória para que as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares elaborem seus currículos e propostas pedagógicas, de modo a elevar a qualidade do ensino equitativamente, porém preservando a autonomia dos entes federativos e as singularidades regionais e locais. (Brasil, 2018).

O material didático resultante da presente pesquisa foi pensado, entre outros fins, para dar suporte às docentes quando da utilização de obras filmica de temáticas indígenas nas aulas de Sociologia no Ensino Médio. A escassez de materiais detalhados e com esse fim específico é observada. O guia pedagógico elaborado para essa pesquisa também pode contribuir para a aplicação da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensinos Fundamental e Médio; e para a da Lei nº

13.006/2014, Lei de uso do audiovisual, que prevê como obrigatória a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica.

Buscou-se na Antropologia Visual, trazendo à lembrança da docente a necessária transposição didática de seus conteúdos para a etapa do Ensino Médio, perspectivas teóricas para fundamentar a proposta do uso de produção cinematográfica sobre povos originários no Brasil nas aulas de Sociologia e, consequentemente, na de elaboração do guia pedagógico.

Inserir e trabalhar o cinema indígena ou sobre questões indígenas nas escolas poderão figurar como atos de abertura à diversidade, de compreensão de que outros modos de estar no mundo e de percebê-lo são possíveis. É nesse contexto que

Apostamos no encontro com as diversas poéticas indígenas compreendendo-as como aberturas a mundos possíveis e legítimos de coexistir com os regimes de verdade construídos pela cultura escolar nas diversas áreas de conhecimento. Desafiamos-nos a encontrar outros regimes conceituais no sentido de uma educação que se deixe contagiar por estas forças e não somente conceda um lugar dentro de seus já conhecidos territórios de saber. Se cada ponto de vista é um mundo e se o mundo que construímos com o pensamento e a estética ocidental é um dentre muitos possíveis, ir ao encontro de sons, imagens, palavras, modos de pensar dos povos indígenas é um dos desafios de uma educação aberta à diferença (Wunder; Villela, 2017, p. 15).

No guia pedagógico, os filmes também constituem pontos de partida para atividades que se utilizam de outros meios visuais, de imagens como fotografias, cartoons, charges, tirinhas, Histórias em Quadrinhos (HQs), etc. É um material didático marcado pela intertextualidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, e que também busca contribuir para uma Educação holística.

1 O INDÍGENA⁶ NO CINEMA BRASILEIRO

1.1 No século XX⁷

No decorrer da história da cinematografia nacional, constata-se já desde seu começo, a presença da temática indígena. A existência de personagem ou pessoa indígena é trazida estereotipada⁸ em vários filmes como alguém indolente, atrasado, bom ou mau selvagem, insubmissos, desalmado, exótico, sexualizado (principalmente a mulher), etc. Os discursos transmitidos pelo cinema brasileiro identificando o (a) indígena como alguém “carregado” de estereótipos ou protagonista da própria história, - os dois extremos -, podem influenciar, como também outros meios veiculadores de discursos, a sociedade a reproduzir ou desconstruir preconceitos, a (des) respeitar a diversidade.

No contexto da história cinematográfica no Brasil, Cunha (2001) diz que, desde o início do século XX, quando o cinema buscava se consolidar como linguagem e forma de expressão por meio de explorar de suas possibilidades e potenciais, é percebido o indígena como personagem ou incorporado a situações e narrativas mais amplas, aparecendo em diversas produções, bastantes vezes como elemento central, pelo meio de vários temas e elementos escolhidos a serem usados naquele momento.

No âmbito de papéis do cinema nacional no decorrer da história, Lisboa (2023) comprehende que aquele consiste numa importante fonte de imagens, análises e interpretações – críticas ou não – do longo e intenso contato entre os indígenas e o Estado brasileiro. Afirma o autor que o cinema, enquanto técnica de criar, captar, manipular e reproduzir imagens, serviu e serve para o reforço (como também para o questionamento) de estereótipos de raça, de gênero,

⁶ “Os povos indígenas, de fato, enquanto sociedades distintas, únicas e insubstituíveis, não são do Brasil, sendo mais exato defini-los como estando no Brasil – ou seja, o fato de nosso território compreendê-los significa, sob esse ponto de vista, mais uma localização geográfica e condição histórica (derivada da invasão de terras, genocídio e conquista colonial) do que uma relação de pertencimento étnico e subordinação política. O país, por sua vez, tem o dever de respeitar e fazer cumprir os direitos originários dos povos indígenas, o que é afirmado pela Constituição Federal de 1988, que também reconhece serem esses direitos anteriores à própria Constituição e ao Estado brasileiro, assim como por tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário” (Lisboa, 2023, p. 285-286).

⁷ Importante fazer a ressalva de que há um grande número de filmes produzidos nesse período que foram perdidos, possuem cópias incompletas ou apenas materiais arquivados de papel, de iconografia.

⁸ “O estereótipo é uma crença rígida, excessivamente simplificada, não raro exagerada, aplicada tanto a uma categoria inteira de indivíduos como a cada indivíduo na mesma (A palavra é tomada de empréstimo do processo de impressão gráfica, no qual uma única impressão é usada para produzir muitas cópias idênticas.) A crença em que pessoas que trabalham em assistência social são indolentes é um estereótipo, como também a crença de que homens não sabem cuidar de crianças” (Johnson, 1997, p. 169).

de sexualidade, entre outros, e de perspectivas ideológicas nacionais à disposição de projetos civilizatórios, imperialistas, (neo) coloniais e programas governamentais.

Importante se faz trazer uma consideração de Cunha (2001), quando afirma que a instância “índio” foi algo construído histórico, jurídico e cientificamente, referindo-se tal processo, na maioria das vezes, ao modo como se deram a visualização e a compressão pela sociedade envolvente acerca de uma série de sociedades culturalmente variadas, de maneira a homogeneizar grupos humanos, os quais no limite não seriam aproximáveis em muitos casos. É nesse sentido que, segundo ele, evoca a ideia de “índio” como uma espécie de “orientalismo”, vez que esse repositório de imagens e significados, tendente à idealização e à rigidez, é semelhante à orientalização das sociedades orientais descrito por Edward Said em livro⁹ acerca do tema, guardadas as devidas proporções e divergências.

Sobre os elementos de destaque da representação do indígena no cinema nacional ao longo do século XX, momento em que surgiram os primeiros filmes:

Depois do índio idealizado da era do cinema mudo, do índio positivista objetificado dos documentários da década de 1920, do canibal alegórico dos modernistas e tropicalistas, as décadas de 1980 e 1990 trazem o índio rebelde do filme de ficção, o índio reflexivo dos antropólogos e o índio ativista da mídia indígena (Stam, 2008, p. 445).

Quanto às produções dos primeiros filmes brasileiros enquadrados na temática indígena, Silva (2020) identifica que geralmente foram realizados por imigrantes, majoritariamente por espanhóis e italianos, os quais tinham práticas de atuação originárias da ópera. Acrescenta que tais pioneiros do cinema do Brasil prontamente escolheram como um possível objeto de atenção e fantasia o “outro indígena”, evidenciando o quanto o personagem indígena chamou a atenção dos europeus, tomados de fascínio pelo exotismo e pela idealização dos povos originários das Américas. Ressalta que a primeira retratação de um indígena se fez num filme de ficção, *O Guarani*, de Salvatore Lazzaro, em 1911, antes do surgimento num documentário. O autor faz a observação de que, nesses filmes, os personagens indígenas se caracterizavam por meio da excessiva utilização de maquiagem, pois ainda não se valiam de atores indígenas. Diz que os atores eram brancos e tinham que usar uma pasta especial para ficar com a cor de pele mais próxima a do indígena. Destaca também que, de modo geral, o personagem indígena aparecia

⁹ SAID, Edward W. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

em segundo plano relativamente ao branco, pois o primeiro plano era ocupado por um herói branco, sendo o personagem principal.

Contata-se a presença de estereótipos ainda hoje quanto a percepção de parte da sociedade no Brasil relativamente aos povos indígenas. Conforme afirma Rodrigues (1980) o cinema brasileiro expressa, de uma maneira ou de outra, as atitudes principais da sociedade relativas às comunidades indígenas: idealismo, preconceito e humanismo. Assim descreve:

Uma das atitudes mais típicas da sociedade brasileira em relação aos nossos índios foi, ou é, o idealismo, já revelado na carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal. É bom frisar que a expressão idealismo, no nosso entender, não tem nenhuma conotação pejorativa. Mais tarde, esta tendência evoluiu, com a ajuda de filósofos franceses, para a teoria do 'nobre selvagem', que deu no Indianismo, movimento ao qual pertencem os romances de José de Alencar e os poemas de Gonçalves Dias. Segundo o Indianismo, o índio é caracterizado como um puro, um ingênuo, de certa maneira um arquétipo do habitante de uma hipotética Idade do Ouro da Humanidade. (Rodrigues, 1980, p. 178).

Nesse contexto de consequências dos estereótipos, pode-se citar outra atitude constatada por Rodrigues (1980) por parte da sociedade brasileira em relação às populações indígenas: o preconceito, tendo variado do horror ao desprezo. Tal corrente, conforme diz o autor, se não concebeu algum movimento literário do vulto do Indianismo, pode ter sido a mais frequente entre os colonos e seringueiros contataram diretamente com os indígenas no Brasil.

No âmbito do bom e do mau selvagem, pode-se mencionar o dito por Laplantine (1988) quando cita a existência de duas ideologias concorrentes, uma consistente no simétrico invertido da outra: a recusa do estranho que se apreende a partir de uma falta, e cuja implicação é a boa consciência tida sobre si e sua sociedade (são duas as variantes dessa figura, a condiscernência e a proteção paternalista do outro, e sua exclusão)¹⁰; a fascinação pelo estranho cuja repercussão é a má consciência tida sobre si e sua sociedade. Para Silva (2020), com isto, são reforçados ou duplicados preconceitos, na medida em que é construído um indígena imaginário, na maior parte das vezes, não correspondente ao indígena “real”, não idealizado sob a intermediação de preconceitos.

Ainda sobre a ideia do indígena como bom selvagem, Silva (2020) diz que, na história recente, é criado e propagado o “mito do bom selvagem” de autoria de Rousseau; a descoberta do outro como sujeito, assim como a construção das primeiras imagens acerca dos indígenas.

¹⁰ “Ainda em 1911, o jornal catarinense de língua alemã Urwaldsbote assim se referia em relação aos Xokleng: ‘Exterminem-se os refratários a marcha ascendente da nossa civilização!’” (Rodrigues, 1980, p. 182).

O autor acrescenta que, quando surge a modernidade, o contato mais direto e, na maior parte dos casos, violento com os povos indígenas irá acarretar na sua representação como bandidos e malvados, o que se apresenta nos filmes de faroeste, nos quais a cavalaria sempre se apresenta no fim para salvar a (o) mocinha (o). Ressalta que tudo isso se liga intimamente à ideologia que se fez presente desde o período da conquista do oeste norte americano. Diz o autor que tal ideologia chegou até os brasileiros por meio dessa espécie de produção cinematográfica, de maneira a propiciar uma associação da imagem dos indígenas norte-americanos aos existentes no Brasil, o que seria reproduzido nos desenhos das crianças brasileiras ao representarem o indígena.

Sobre a atitude humanista da sociedade Rodrigues (1980) afirma que, somente a partir do século XX, de forma mais específica após a primeira missão Rondon em 1906, iniciou-se o esboço de uma alternativa ao idealismo e ao preconceito, mais realista e científica. Conforme o autor, esta corrente dita humanista esteve em franca ascensão entre a elite educada das cidades, rejeitando o método da violência e tentando compreender a conjuntura dessas comunidades em crise, de maneira a integrá-las sem destroçá-las.

Em termos quantitativos e valorativos, Cunha (2001) constata haver uma filmografia expressiva num espaço de tempo relativamente amplo (da década de dez até a atualidade) e enfática, de alguma maneira, acerca do indígena no Brasil, expressando um imaginário social, ou seja, a forma como a sociedade não indígena, urbana, dos centros produtores e consumidores de cinema, concebeu e expressou um conjunto de imagens e valores no que se refere às sociedades indígenas. Acrescenta que, nesse sentido, a análise de filmes de ficção consiste num relevante instrumento para compreender essas sociedades retratadas ou imaginadas no contexto cinematográfico, e principalmente, quem ou o meio em que os filmes se produziram.

Em questão temporal, tem-se que, no início do século XX, período da incipiente da arte cinematográfica no mundo, os primeiros filmes de temática indígena foram produzidos no Brasil (Cereghino, 1992). Cunha (2001) diz ser possível afirmar que o cinema brasileiro possui o indígena como um dos seus assuntos desde o seu nascimento, seja por meio dos grupos reais contatados por Rondon, seja por meio do indígena tomado da literatura romântica nos filmes de ficção.

A filmografia etnográfica brasileira sobre povos indígenas despontou com os registros da Comissão de Rondon. Quanto aos trabalhos realizados por aquela, Tacca (2001) afirma que, em 1912, o Marechal Cândido Rondon cria a Secção de Cinematographia e Photographia cujo

responsável foi o então tenente Thomaz Luiz Reis. O autor acrescenta que aquele ficou conhecido mais tarde como Major Thomaz Reis e iniciou seus primeiros registros em 1914, tornando-se o principal fotógrafo e cineasta da referida Comissão. A obra fílmica de Reis está quase totalmente vinculada aos diversos empreendimentos de Rondon, isto é, na Comissão Rondon, a qual agrupou as várias entradas ao sertão para expandir as linhas de telegrafo, nas ações do Serviço de Proteção ao Índio e Localização do Trabalhador Nacional (SPILTN, depois chamado de SPI) e na Inspetoria de Fronteiras (Tacca, 1999/2000). Segundo Cereghino (1992), Reis produziu, utilizando-se de aparelhos de cinematografia que foram adquiridos em Londres e Paris, “Os Sertões de Mato Grosso” (1912) e “Expedição Roosevelt” (1914), lançados comercialmente em 1915. Em seguida, Reis dirigiu “Rituais e Festas Bororo” (1916) - considerado talvez como seu filme mais importante - “Indústria da Borracha em Mato Grosso e Amazonas” (1917) e “De Santa Cruz” (1918), longa-metragem que se divide em seis partes e foi apresentado no Carnegie Hall de New York. Ainda, numa das expedições de Rondon, no ano de 1912, as primeiras imagens dos indígenas Nambiquara (“Rondônia” é o título) foram filmadas pelo antropólogo Edgar Roquete Pinto, e em 1913, na companhia dos cinegrafistas George Dyott e Anthony Fiala, o ex-presidente norte americano Theodore Roosevelt chegou ao Brasil com a finalidade de conhecer e estudar a Amazônia brasileira.

Relativamente a ideologias identificadas nos filmes, Tacca (2001) aborda, a partir de três recortes correspondentes a momentos, a base ideológica da construção imagética do indígena na Comissão Rondon e no período inicial do SPI: indígena como "bom selvagem", indígena como "pacificado" e indígena como "integrado/civilizado".

Nesse contexto de pioneiros do cinema de temática indígena no Brasil, Cereghino (1992) diz que, com o financiamento dos coronéis da borracha, outro precursor da cinematografia mundial, Silvino Santos (1886 - 1970), imigrante português, filmou em 1918 o documentário “Potomayo” (encomenda do seringalista Júlio Cézar Aranã, acusado de escravização de seringueiros), e “Amazonas, o maior rio do mundo”; no ano de 1921, com o apoio do comendador J.G. Araújo, considerado como o maior exportador/aviador da borracha amazônica, elaborou uma das obras tida como uma das mais interessantes da época, “No país das Amazonas”, filme que alcançou um enorme sucesso nas salas cinematográficas do Rio de Janeiro e de São Paulo e, em momento posterior, em Paris e Londres. Informa que o documentário “No rastro do Eldorado” (1925), segundo longa-metragem de Silvino Santos, consiste num minucioso relato da expedição do geógrafo norte-americano Hamilton Rice pelos rios Branco e Uraricoera.

Entre os filmes produzidos na década de 1920, Tacca (2001) cita também “Inspecção no Nordeste” (1922) e “Ronuro, Selvas do Xingu” (1924), de Thomaz Reis, filme sobre o qual diz aparecer o indígena como “pacificado”, uma consequência direta da ação civilizatória da expedição, sendo esta, o objeto fílmico.

Ainda sobre o contexto fílmico dos anos de 1920 e realizadores pertinentes, Cereghino (1992) afirma que, na década de 20, Thomaz Reis transitou inúmeráveis vezes, com a câmera na mão, pelo “selvagem” território brasileiro e realizou importantes documentários como “Parimã, fronteiras do Brasil” (1927), “Viagem ao Roraimã” (1927) e “Ao Redor do Brasil”, filmado entre 1924 e 1930 e exibido em São Paulo no ano de 1933. Acrescenta o autor que, na mesma época, houve desembarques, no Brasil, de várias expedições antropológicas e geográficas, quase em sua totalidade advindas dos Estados Unidos da América: financiados pelo American Museum of Natural History de Nova York, em 1926 e em 1927, Lee Garnett Day e o capitão Marschall Field rodaram grandes documentários na Amazônia e no Mato Grosso; e em 1929 chegou também ao Mato Grosso a exploradora americana Alhoa Baker (filmou *Last of the Bororos*), enquanto os cinegrafistas norte-americanos da “Fordlândia” (a enorme área adquirida por Henry Ford para explorar borracha na década de 20) deixou significativa quantidade de curta-metragens acerca da região e dos indígenas do rio Tapajós.

O cinema de ficção também se interessou pelos indígenas, ainda que fossem somente um pretexto para realização de filmes de aventura (Cereghino, 1992; Silva, 2020) e românticos (Cunha, 2001). Dentro desse contexto de formação inicial da cinematografia brasileira, nos anos 10 e anos 20, Silva (2020) cita: “O Guarani” (1911) de Salvatore Lazzaro, “Iracema” (1919) e duas versões de “O Guarani” (1916, 1926) do imigrante italiano Vittorio Capellaro, “Ubirajara” (1919) de Luiz de Barros, e outro “O Guarani” (1920) de João de Deus.

Já sobre a década de 1930, Cereghino (1992) menciona que, em 1931, o cineasta russo Jorge Konchin rodou mais uma versão de “Iracema” e, no ano de 1932, Capellaro realizou um filme de aventuras em estilo hollywoodiano, numa volta ao gênero histórico, denominado “O caçador de diamantes”, ambientado na São Paulo dos bandeirantes do século XVII. Complementa que, nessa época, viram-se documentários breves rodados no Mato Grosso por Dina e Claude Lévi-Strauss (1935), o filme de ficção “Descobrimento do Brasil” (1937) de Humberto Mauro, e a última obra de Thomas Reis, “Inspeção de fronteiras” (1938). Diz que, durante o mesmo período, iniciou-se ainda um grande esforço oficial de documentar a cinematografia de diversos grupos indígenas no Brasil: a trabalho para o Serviço de Proteção

aos Índios (SPI), por aproximadamente vinte anos, viajaram à procura de imagens até então desconhecidas, cinegrafistas como Heinz Forthmann (“Funeral Bororo”), Nilo Vellozo (“Calapalo”), Genil Vasconcellos (“Frente a frente com os Xavantes”), William Gerick (“Diacuí no Xingu”), Pedro Lima (“Além da Rondônia”), Harald Schultz (Os Carajá), Jesco von Puttkamer e muitos outros. Silva (2020) levanta outros filmes da década de 30, como por exemplo, “Amor de Apache” (1930) de Luiz de Carros, “Anchieta, entre o amor e a religião” (1931) de Arturo Carrari, “Fera da Mata” (1932) de Waldemar E. Zornig e “Aruanã” (1938) de Líbero Luxardo.

Ao contextualizar personagens indígenas, Silva (2020) ressalta que, a partir de uma perspectiva cronodidática, é verificada uma modificação nos enfoques dados aos personagens, dependendo do contexto sociocultural de sua produção. O autor afirma que, nos anos quarenta e cinquenta, o personagem indígena compõe cenário para filmes de aventura sobre atividade do garimpo, exploração do interior, da Amazônia, das matas misteriosas, história das bandeiras e bandeirantes ou tem a função de elemento para a comédia. Conclui que o personagem indígena figura desvinculado da civilização e associado à natureza selvagem.

De acordo com Cereghino (1992), a contar da década de 40, teve início a circulação no Brasil das várias séries de cinejornais governamentais (Cinejornal Brasileiro, Agência Nacional, Cinejornal Informativo, Brasil Hoje, Bandeirante da Tela), que, durante trinta anos, aborreceram tantas gerações de brasileiros. Afirma que há a presença da história oficial, por exemplo, no antológico Cinejornal Brasileiro nº 33 (Título: “Sobre a terra dos Xavantes”, 1945), em que Getúlio Vargas inspeciona o trabalho dos sertanistas responsáveis por pacificar os “primitivos” do Brasil central. Acrescenta que, mais adiante, nas décadas de 60 e 70, as mesmas séries, agora de produção do governo militar, buscaram - entre outras coisas – o convencimento da população dos centros urbanos de que colonizar a região amazônica (e desmatá-la indiscriminadamente) seria a melhor solução para os problemas nacionais. Ainda na década de 40, em 1949, Vittorio Cardinali criou uma versão de “Iracema” (Rodrigues, 1980). Silva (2020) cita exemplos de obras cinematográficas produzidas nos anos 40 como: “Os Bandeirantes” (1940) de Humberto Mauro; “Sedução no garimpo” (1941) de Luiz de Barros; “Terra violenta” (1948) de Edmond Bernoudy, “Iracema” (1949) de Gino Talamo.

Acerca de filmes das décadas de 1940 e de 1950, Rodrigues (1980) comenta que muito da força e da raridade das imagens de filmes, como por exemplo, “A Epopéia da comissão Rondon” (1955), de Achiles Tartari, “Kuikuro” (1945) e “Kalapalo” (1945), ambos de Nilo

Veloso, foram neutralizadas por trilhas sonoras fartas de música clássica (de Villa-Lobos a Remo Usai) e por narrações repletas de pompa, quando não, anticientíficas.

Dentro desse contexto, mais filmes foram levantados por Cereghino (1992). Em seu levantamento, diz que “Sinfonia amazônica” (1953), primeiro longa de animação brasileiro, produzido pelo carioca Anélio Latini; a chanchada “Casei-me com um Xavante” (1957), de Alfredo Palácios; “Além do rio das Mortes” (1955), de Duilio Mastroianni, e Território Xavante (1959), de Massimo Sperandeo, são alguns títulos famosos produzidos na década de 1950. Acrescenta que, nos anos 60, surgiram os primeiros documentários realizados para as diversas TVs do Brasil e do exterior por autores como Vladmir Carvalho, Adrian Cowell, Gerald Sarno, Roberto Kahane e outros. Silva (2020) também levanta filmes para as décadas de 50 e de 60. São exemplos: “O Guarani” (1950) de Riccardo Freda; “Fernão Dias” (1956) de Alfredo Roberto Alves; “Curucu, o terror das amazonas” (1957) de Curt Siodmak; “Escravos do amor das amazonas” (1958) de Curt Siodmak; “O Segredo da serra dourada” (1959) de Pino Belli; “Na garganta do diabo” (1959) de Walter Hugo Khouri; “Os Bandeirantes” (1960) de Marcelo Camus; “O Segredo de Diacuí” (1960) William Gerick; “Os Selvagens” (“Die Goldene Gotfin von Rio Bern” ou “Duelo en el Amazonas”, 1965) de Francisco Eichorn; “Amor na selva” (1966) de Konstantin Tkaczenko; “Terra em transe” (1967) de Glauber Rocha; “Brasil ano 2000” (1969) de Walter Lima Jr.; “Macunaíma” (1969) de Joaquim Pedro de Andrade, “Tarzan e o grande rio” (1969) de Robert Day.

Ainda referente às décadas de 1950 e de 1960, Rodrigues (1980) cita os seguintes filmes: “Um dia na vida de uma tribo da floresta tropical” (1950), do antropólogo Darcy Ribeiro, e “The Feast”/”O Festim” (1968), como um filme reportagem do antropólogo Timothy Asch. Menciona como exemplos de documentários expositivos relativos aos anos 60: “Jornada Kamayurá” (1966) e “Kuarup” (1963), ambos de Heinz Förthman.

Em relação à década de 70, Cereghino (1992) ressalta ter ocorrido um pequeno e inesperado “boom” de filmes de ficção dedicados aos indígenas e à nascente “questão amazônica”, embora tenha ocorrido um implacável julgamento do tempo¹¹ para com estes

¹¹ “Em relação ao contexto dos filmes nos anos 70, as construções alegóricas presentes nos filmes desse período podem ser reduzidas inicialmente a um artifício retórico em face de um período politicamente adverso. O cinema de alguma forma comprometido com a perspectiva de pensar o Brasil e seus problemas encontrou pela frente uma forte censura que impedia a circulação de filmes que tivessem uma perspectiva crítica ao ambiente político. Nesse contexto, portanto, é natural que alguns realizadores utilizassem o modo alegórico para falar ou aludir criticamente a um certo estado de coisas. A figura do índio se prestou a falar do drama a que as sociedades indígenas estavam sujeitas nos anos 70, mas também, a propósito de se falar do índio, em muitos casos ou momentos falava-se de

filmes. Cita, levando em conta os anos 70 e 80, o que considera exceções significativas: os dois longas metragens de Jorge Bodanzky, “Iracema, uma transa amazônica” (1976) e “Terceiro Milênio” (1980), - obras em que, segundo o autor, estão mesclados muito bem a ficção e o documentário-, “Diacuí, a viagem de volta” (1980), de Ivan Kudrna, e “Como era gostoso o meu francês” (1971), do veterano Nélson Pereira do Santos. Os filmes levantados pelo autor, os quais ressalva terem sido julgados com base nos ditames do período da ditadura militar no Brasil, foram:

Os principais títulos produzidos nas décadas de 70 e 80 sobre os índios brasileiros são: ‘Pindorama’ de A. Jabor (1971), ‘Uirá, um índio em busca de Deus’ de G. Dahl (1974), ‘A lenda de Ubirajara’ de A. L. de Oliveira (1975), ‘Auké’ de O. Caldeira (1976), ‘Ajuricaba, o rebelde da Amazônia’ de O. Caldeira (1977), ‘Anchieta José do Brasil’ de P.C. Saraceni (1977), O caçador de esmeraldas de O. de Oliveira (1979), ‘O Guarany’ de F. Mansur (1979), ‘Iracema, a virgem dos lábios de mel’ de C. Coimbra (1979), ‘Índia, a filha do sol’ de F. Barreto (1982) e Avaeté de Z. Viana (1984) (Cereghino, p.9, 1992).

Entre os filmes sobre temas indígenas, cujos enredos se inserem em contexto histórico do período ditatorial brasileiro, Cereghino (1992) acrescenta mais dois de produções das décadas de 80 e de 90: “Kuarup” de R. Guerra (1989) e “Brincando nos campos do Senhor” de H. Babenco (1992).

Acerca de cineastas indígenas no Brasil e respectivas experiências cinematográficas no decorrer da história, Rodrigues (1980) afirma que somente num curta-metragem brasileiro, o pouco conhecido “O Começo antes do começo” (1973) de Roberto Kahané e Domingos Demasi, apresentação da cosmogonia dos Desana (grupo Tucano do Rio Negro), há uma leve co-autoria dos indígenas, através dos desenhos que ilustram o filme.

Ainda sobre os anos 70, Silva (2020) traz outros exemplos de filmes com indígenas, personagens indígenas. Alguns exemplos trazidos são: “As confissões do Frei Abóbora” (1971) de Braz Chediak; “Orgia ou o homem que deu cria” (1971) de João Silvério Trevisan; “Ana Terra” (1972) de Durval Garcia; “Caingangue, a pontaria do diabo” (1973) de Carlos Hugo Christensen; “Um Edifício chamado 200” (1974) de Carlos Imperial; “Aruã, na terra dos homens maus” (1976) de Expedito Gonçalves Teixeira; “O Monstro caraíba” (1977) de Júlio Bressane; “Curumim” (1978) de Plácido Campos; As Aventuras de Robinson Crusoé (1978)

nossa própria sociedade, sobre problemas e sentimentos que tinham um alcance coletivo, evocando uma sensibilidade para os problemas do momento” (Cunha, 2001, p. 45).

de Mozael Silveira; “Batalha de Guararapes” (1978) de Paulo Thiago; “Caramuru” (1979) de Francisco Ramalho, “No tempo dos trogloditas” (1979) de Edward Freund.

Em relação a obras da década de 1970, Rodrigues (1980) afirma que, entre os filmes reportagens do Brasil mais conhecidos, está “Rankonkamekra, vulgo Canela” (1975), de Walter Lima Junior, produção da TV-Globo. Cita ainda no contexto de filmes reortagens dos anos 70: “A tribo que se escondeu do homem” (1972), da BBC de Londres; “Guerra de pacificação na Amazônia” (1976), de Yves Boissot; “Pancacaru¹² do Brejo dos Padres” (1977), de Vladimir Carvalho; “Raoni” (1978), de Jean-Pierre Dutileux e Luiz Carlos Saldanha. Em relação a documentários expositivos relacionados a esse período, menciona a “Ilha do Bananal” (1970) de Genil Vasconcelos (sobre os Carajás) e “Guarani” (1976), de Regina Jeha.

Fazendo referência ao mesmo período (década de 70), Cereghino (1992) afirma surgir também uma nova geração de documentaristas empenhados em narrativas dos fatos de forma finalmente objetiva (o autor faz a ressalva de que o ano de 1979 inicia o processo de abertura política no Brasil): entre produtores e seus documentários, destacaram-se Sérgio Bianchi, com “Mato eles?”, Andrea Tonacci, com “Conversas no Maranhão”; Sylvio Back, com “República Guarany”; Marcos Altberg, com “Noel Nutels”; Murilo Santos, com “Na terra de Caboré”, Marcelo Tassara, com “Povo da lua, povo do sangue”, e Zelito Viana, com “Terra dos Índios”. Continuando o levantamento fílmico, agora em relação aos anos 80 e início dos 90, diz:

Nos últimos dez anos consagram-se os vídeo-documentários e as reportagens televisivas de qualidade sobre a Amazônia e os índios, com autores como Solange Bastos (“Amazônia, paraíso em perigo”, TV Manchete, 1990), Washington Novaes (“Xingu”, Intervídeo e TV Manchete, 1984), Edilson Martins (“Chico Mendes, um povo da floresta”, TV Manchete, 1989), Vincent Carelli (“O espírito da TV” e “Vídeo nas aldeias”, CTI, 1991 e 1989), Marcelo Tas (“Netos do Amaral”, Videofilmes e MTV, 1991), Mônica Teixeira (Yanomami, morte e vida, TV Manchete, 1990), Aurélio Michiles (“A árvore da fortuna”, TV Cultura de São Paulo, 1992), Roberto Berliner e Renato Pereira (“Índio”, Iser Vídeo, 1992), Ricardo Monterosa (“A ciência dos índios Kaiapó”, Ema Vídeo) e as dezenas de autores das séries Globo Repórter e Globo Ciência da rede Globo. As telenovelas também abordam o assunto: “O Guarany” (1990) e “Amazônia” (1991) são produzidas e exibidas pela TV Manchete do Rio de Janeiro; a reação do público, no entanto, não é das mais favoráveis (Cereghino, 1992, p. 9-10).

Ainda sobre as décadas de 1980 e de 1990, Silva (2020) acrescenta que o tema da violência contra os indígenas deu a tônica de alguns filmes, deixando se revelar uma gama de ações bárbaras e cruéis cometidas contra os “selvagens”. O autor diz que, durante muito tempo,

¹² A escrita correta é Pankararu. O filme pode ser acessado no link <https://youtu.be/pm49v-JdeAU?si=SzH9Sq37ZrCzR1Yg>

essas ações não foram consideradas, principalmente no contexto das imagens das obras cinematográficas. Afirma que, nesse período, buscou-se também se pensar quem seriam os indígenas. Ressalta ainda que o tema do encontro entre nativos e estrangeiros obteve expressão¹³. Identifica que, nesses filmes, são destacadas personagens religiosas que irão, assim como na realidade (padres e missionários com o papel de promover “pacificação” e conversão indígena), realizar a mediação desses contatos quando contracenam com os personagens indígenas. De acordo com o autor, os jesuítas (buscavam transformar os indígenas), com o uso de meios civilizadores diferentes dos utilizados pelos bandeirantes (procuravam escravizar os indígenas), chegaram ao mesmo fim: expansão e integração do território brasileiro. Afirma também que se faz cabível mencionar um período no qual a guerra ao indígena surgiu retratando personagens vistos a partir da resistência do indígena, quando este em processo de extermínio ganha a sua identidade “nacional” e seus heróis, nome. Ainda existe, segundo ele, uma vertente que procura na personagem indígena uma possível conscientização ecológica, de modo a ligar o indígena à preservação da natureza e visar uma sociedade ecologicamente mais justa. Em contraste, ressalva o autor, que essa percepção do indígena cai na idealização romântica.

Relativamente a esse período, Cereghino (1992) destaca que, finalmente, começaram a surgir no final dos anos 80, os primeiros exemplos de vídeos indígenas: em autores como Siã Kaxinawa (“Fruto da aliança dos povos da floresta”) e Macsuara Kadiweu, entre outros, prepondera a legítima vontade de se evadir do onipresente olhar do homem branco.

Catalogando filmes dos anos 80 relativos à temática em estudo, Silva (2020) traz ainda obras como: “A idade da terra” (1980) de Glauber Rocha; “O inseto do amor” (1980) Fauzi Mansur; “A caminho das Índias” (1982) de Augusto Sevá e Isa Castro; “Mulher natureza” (1983) de Dorival Coutinho; “Os Navarros” (1984) de Afonso Brazza; Exu-piá coração de Macunaíma” (1984) de Paulo Veríssimo; “A floresta das esmeraldas” (1985), de John Boorman; “Perdidos no vale dos dinossauros” (1986) de Michele Massimo Tarantini; “Navarros em trevas em terra de comanche” (1987) de Afonso Brazza; “Heróis trapalhões, uma aventura na selva” (1988) de José Alvarenga Jr.; Os Sermões (1989/90) de Júlio Bressane.

Entre os filmes sobre temas indígenas, cujos enredos se inserem em contexto histórico do período ditatorial brasileiro, Cereghino (1992) acrescenta mais dois de produções das

¹³ “As relações de contato se impõem, pela força bruta ou pela indução. Além da guerra, há a estratégia de gerar dependência, como indica a figura clássica do varal de presentes, que se estende na mata para estimular o primeiro contato. Não faz sentido afiar pedra com pedra depois que se incorpora o uso da faca de metal. Doença de branco demanda remédio de branco” (Santilli, 2000, p. 24).

décadas de 80 e de 90: “Kuarup” de R. Guerra (1989) e “Brincando nos campos do Senhor” de H. Babenco (1992).

Em relação também à década de 1990 e início dos anos 2000, a temática indígena continuou a aparecer, perdurando até a atualidade, conforme Silva (2020). Diz serem os casos de os casos de “Brincando nos campos do senhor” (1991) de Hector Babenco; “Capitalismo Selvagem” (1993) de André Klotzel; outra versão de “O Guarani” (1995) de Norma Bengell; “O cineasta das Selvas” (1997) de Aurélio Michiles; “Hans Staden” (1999) de Luis Alberto Pereira e “Cronicamente Inviável” (2000) de Sérgio Bianchi. De acordo ainda com o levantamento de Silva (2020), o século XXI se iniciou com a produção “Tainá no país das Amazonas” (2000) de Tânia Lamarca, endereçado a um público infantil, “Caramuru, a invenção do Brasil” (2001) de Guel Arraes e “Brava Gente Brasileira” (2001) de Lúcia Murat.

Constata-se, nos anos 90, o surgimento de organizações não governamentais incentivadoras da representação de si mesmo por parte do (a) indígena no contexto da produção de fílmica, em que o (a) indígena possa falar de si, trazendo suas próprias narrativas.

Ainda sobre a filmografia brasileira dos anos 90 e 2000 que traz personagens indígenas, de acordo com o catálogo elaborado por Silva (2020), são exemplos: “El viaje” (1991) de Fernando Solanas; “Yndio do Brasil” (1995) de Sylvio Back; “No coração dos deuses” (1997) de Geraldo Rocha Moraes; “Lendas amazônicas” (1998) Moisés Magalhães e Ronaldo Passarinho Filho; “Policarpo Quaresma, herói do Brasil” (1998) de Paulo Thiago; “Mário” (1999) de Hermano Penna; “Palavra e utopia” (2000) de Manoel de Oliveira; “Desmundo” (2002) de Alain Fresnot; “Quinhentas almas” (2001). Cita também o documentário “Nós que aqui estamos por vós esperamos” (1999), de Marcelo Masagão.

Quanto ao século XXI, Nunes, Silva e Silva (2014) identificam que aquele apresenta um modo possivelmente contra-hegemônico de procedimento com as representações do cinema sobre temáticas indígenas. Ressaltam que seu atributo principal está no fato de os processos de produção não mais estarem, de forma majoritária, nas mãos de cineastas não indígenas. Acresentam que, por iniciativa de alguns desses, no mundo todo, outros indígenas foram iniciados na arte e na indústria cinematográfica no contexto de suas questões no Brasil e globais; especialmente através do ensino-aprendizagem de técnicas para manipular câmeras, de dirigir, de elaborar roteiros e de editar vídeos. Para os autores, esse tipo de formação vem possibilitando emergir uma cinematografia indígena diversa a partir de modificações sobre temas, narrativas, personagens, atores no contexto das problemáticas indígenas na Modernidade.

Nesse momento a sétima arte brasileira conta com a presença efetiva de indígenas, com o seu protagonismo, de modo a alterar a forma e os conteúdos dos filmes, a partir de suas cosmovisões.

1.2 No século XXI

O cinema e o audiovisual como meios relevantes nas lutas dos povos originários, no Brasil, pela visibilidade e reivindicação de seus direitos, vêm se desenvolvendo significativamente no presente século. Na produção fílmica de temas sobre os povos originários, cineastas não indígenas e indígenas, participantes ou não de coletivos¹⁴ de cinema indígena vêm surgindo, destacando-se nacional e internacionalmente.

Pode-se dizer que a atuação pioneira e expressiva do Projeto/ONG Vídeo nas Aldeias, a partir das oficinas de formação de cineastas indígenas, possui grande relevância para o cenário vigente do cinema produzido por povos originários no Brasil. Nesse contexto dos tempos atuais, Whittmann (2023) diz que a produção audiovisual indígena, consolidada no Brasil nas últimas décadas, modifica o lugar historicamente destinado aos indígenas: de representados pelo outro a protagonistas de suas próprias narrativas. Afirma o autor que filmar se transformou numa potente forma de contação de histórias e de retrato de culturas conforme parâmetros indígenas, por meio de uma linguagem não escrita, a qual revela a força da oralidade. Observa que se trata de uma produção heterogênea, em virtude da expressiva diversidade dos povos originários, na qual o fazer filmes consiste em parte do movimento político para afirmar identidade e lutar pelo território. Diz ser o cinema indígena, nesse sentido, uma prática sensível e crítica, perfurante das poderosas e violentas malhas da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Sobre o cinema (acerca de) indígena no Brasil e demandas das comunidades indígenas, no atual século, pode-se dizer que, conforme Lisboa (2023), boa parte dessa produção engaja-se, diretamente, com as lutas contemporâneas dos povos originários no Brasil, daí aparecendo

¹⁴ “O coletivo, assim, é uma formação não de certo número de pessoas com ideais comuns, mas de um bloco de interesses, afetos, diálogos, experiências aos quais certo número de pessoas adere, reafirmando e transformando esse mesmo bloco. Um coletivo não faz unidade, mas é formado por irradiação dessa intensidade, um condensador, agregador de sujeitos e idéias (sic), em constantes aproximações, distanciamentos, adesões e desgarramentos. Um coletivo é, assim, fragilmente delimitável seja pelos seus membros, seja por suas áreas de atuação e influência, e seus movimentos – um novo filme, um festival, uma intervenção urbana ou política – não se fazem sem que o próprio coletivo se transforme e entre em contato com outros centros de intensidade” (Migliorin, 2012, p. 308).

os documentários de curta-metragem que expõem a política indígena na capital do Brasil, como “Índio Cidadão” (2014) e “Índios no Poder” (2015), de Rodrigo Arajeju; que versam sobre os conflitos de terras entre indígenas e fazendeiros, de acordo com alguns exemplos de filmes que tratam acerca dos Kaiowa e Guarani do Mato Grosso do Sul, tais como “Martírio” (2016), de Vincent Carelli, “À sombra de um delírio verde” (2011), de An Baccaert, Nico Muñoz e Cristiano Navarro, “Tekoha – som da terra” (2017), de Rodrigo Arajeju e Valdelice Verón; ou que diga respeito à luta dos Tupinambá do sul da Bahia para retomar seu território, como em “Tupinambá, o retorno da terra” (2015), de Daniela Alarcon e Fernanda Ligaube.

Antes de se adentrar ao tema da cinematografia brasileira acerca de conteúdos sobre indígenas no século XXI, faz-se necessário discorrer sobre movimentos, projetos, organizações não governamentais, etc., que apareceram ainda no século XX, mas que já traziam a semente do que viria a se tornar relevante instrumento do protagonismo dos povos originários no Brasil.

Como visto e relembra Queiroz (2008), no Brasil, os indígenas foram filmados desde o começo do século XX, pelos cinegrafistas do Serviço de Proteção aos Índios. Afirma o autor que, apenas na década de 1970, surgiram os primeiros antropólogos e cineastas com disposição para filmar a perspectiva nativa do interior, na tentativa de revelação das imagens que um povo faz de si próprio. Destaca que, em 1977, os antropólogos Gilberto Azanha e Maria Elisa Ladeira, juntamente aos cineastas Andrea Tonacci e Walter Luis Rogério, começaram um trabalho de pesquisa e registro de cinematografia junto com o povo Canela Apänjékra, no município de Barra do Corda, Maranhão. Diz que os objetivos de tais registros foram parcialmente obtidos, uma vez que, no lugar do vídeo, por questões financeiras (na época fazer vídeo era muito caro), foi usada uma câmera 16 mm e um gravador de som Nagra. De acordo com o autor, a montagem do filme somente foi concluída dez anos depois, no ano de 1987, intitulado de “Conversas do Maranhão”, representando um marco importante do cinema “direto” e “engajado” produzido no Brasil, que toma a sério essa ideia de escuta dos nativos, de multiplicação dos pontos de vista dos sujeitos filmados. Constata ainda que Tonacci, após experiências no exterior, voltou ao Brasil em 1980, para filmagem das expedições de contato com os indígenas isolados Arara, na expectativa de dar possibilidade a tais indígenas, sem qualquer contato com o cinema e a televisão, de realizar suas “próprias imagens”. No período de 1987 e 1989, identifica o autor que Tonacci voltou a realizar vídeos com o povo Krahó. Ressalta que esse longo percurso de trabalho do cineasta com os povos indígenas resultou na elaboração de sua obra mais recente, *Serras da desordem* (2006).

Podemos citar aqui também o Projeto Mekaron Opoi D'jio. Frota (2000) afirma que no ano de 1985, teve início o primeiro projeto de mídia indígena no Brasil, de título Mekaron Opoi D'jio (a “ele, que cria imagens” na língua Gê, falada pelos grupos Kayapó), por meio de que alguns membros de grupos Kayapó, adquiriram conhecimento para trabalhar com a tecnologia de vídeo. Diz que durante esta experiência, os Kayapó puderam compreender e explorar as várias possibilidades que a utilização da câmera de vídeo poderia oferecer-lhes. Acrescenta que, num primeiro momento, tiveram a compreensão da câmera como um instrumento para preservar sua cultura, seus rituais, danças e cantos, para as futuras gerações. A autora ressalta que a dimensão política do projeto foi consolidada como uma extensão do uso que os Kayapó já estavam fazendo do rádio. Nesse contexto faz a ressalva de que a apropriação política da tecnologia de vídeo não ficou limitada ao espaço interno das aldeias, fortalecendo a identidade étnica e a unidade política Kayapó. Afirma que, externamente, os Kayapó, que há muito tempo demonstravam compreender o poder da mídia, começaram a utilizar o vídeo para documentar os acordos realizados com representantes do governo.

As primeiras produções indígenas começaram na década de 1980, por meio do trabalho antropológico de Terence Turner junto das aldeias Kayapó. Mas, no geral, a produção audiovisual desses povos se intensifica a partir de 2010, segundo os curadores, com a atuação de diversas ONGs e coletivos como o Vídeo nas Aldeias e o Espalha a Semente, que organizam oficinas de formação cinematográfica nas aldeias (Pompermaier, [2022?]).

Sobre o percurso dos Kayapó no cinema, Silva (2022) observa que o fortalecimento da produção audiovisual desse povo apenas ocorreu especificamente a partir de 1990, quando Turner deu início ao Kayapo Video Project, em 1992, com o fim de treinamento de membros da comunidade para produzir vídeos. Acrescenta que, depois do projeto, os indígenas começaram a filmar e fazer edição de vídeos, experiência que deu como resultado a Turner, naquele ano, a publicação de um artigo na Anthropology Today com o título de *Imagens desafiantes: a apropriação Kaiapó do vídeo*. Afirma que, a partir de então, vários jovens Kayapó passaram a se formar cineastas, possibilitando que eles falassem acerca de suas vivências e experiências através de um olhar próprio e, sobretudo, construir a autoimagem nos registros imagéticos e sonoros. Destaca o autor que isso significa a obtenção por parte dos cineastas de novas formas de representação, qual seja: por meio do audiovisual. Enfatiza que tal autorrepresentação se dá a partir do uso pelos Kayapó dos seus corpos e da câmera como forma de reivindicação dos seus direitos desse uso para se representarem, direitos esses por muito tempo lhes negados.

Já o projeto Vídeo nas Aldeias (atualmente uma organização não governamental VNA), foi também um dos pioneiros em busca do protagonismo indígena na produção audiovisual. Segundo Lacerda (2018), sua criação se deu no Brasil, datando de 1986, com o objetivo de dar apoio à luta dos povos indígenas no robustecimento das suas culturas e identidades a partir do recurso ao audiovisual. Segue dizendo que, a partir de 1997, o VNA foi transformado numa escola de cineastas indígenas, apesar de o espírito de colaboração ter continuado, em especial durante as fases de revisar as filmagens, traduzir e montar. Teve suas justificativas definidas por Gallois e Carelli (1995, p. 67):

Construir, através da mídia audiovisual, informações para o público leigo ou para o círculo restrito dos especialistas representa certamente uma experiência valiosa para a reflexão antropológica. Mais interessante ainda é construí-las com e para os sujeitos da pesquisa: as comunidades indígenas. Retorno, feedback, antropologia interativa ou compartilhada, como pregava Jean Rouch, são princípios muitas vezes declarados, mas raras vezes concretizados. O que as comunidades estudadas, fotografadas e filmadas esperam da interação que estabelecem com antropólogos não são, apenas, as fotos, os filmes editados ou as teses prontas. Entretanto, é essa forma mecânica de retorno que a maior parte dos etnólogos concebe e pratica. O projeto de vídeo do CTI se propõe inverter e enriquecer essa relação. Ao invés de simplesmente se apropriar da imagem desses povos para fins de pesquisa ou difusão em larga escala, esse projeto tem por objetivo promover a apropriação e manipulação de sua imagem pelos próprios índios. Essa experiência, essencial para as comunidades que a vivenciam, representa também um campo de pesquisa revelador dos processos de construção de identidades, de transformação e transmissão de conhecimentos, de formas novas de auto-representação.

No âmbito do nascimento do VNA, Cunha (2001) diz que o projeto se originou do Centro de Trabalho Indigenista (CTI), uma organização não governamental de apoio à luta indígena. De acordo com o autor, aquele foi criado em 1979, em um período em que a sociedade brasileira avistava uma abertura política, teve seus trabalhos sempre focados "no campo", nas aldeias em que pessoas ligadas ao CTI possuíam atuação, pensando um atuar prático diante dos problemas apresentados por uma situação de contato impositora de vários problemas a essas sociedades. Acrescenta que, nesse contexto, apareceram diversas outras entidades de apoio como as várias comissões Pró-Índio, o Centro Ecumênico de Documentação Indígena (CEDI), atual Instituto Socioambiental (ISA), etc. Ressalta que um dos pressupostos que diferenciavam esse grupo pelo qual era composto o CTI consistia no de uma abordagem não mais pensadora das sociedades indígenas como uma realidade objetiva, através de uma neutralidade científica na atuação dos pesquisadores. Era buscada, de acordo com o autor, uma atuação abrangente dessa outra subjetividade em maneiras de atuação conjuntas. Destaca que, nesse contexto do CTI, surge o projeto Vídeo nas Aldeias possuidor dessa marca, uma vez que não se trata somente de capacitação dos indígenas, permitindo-lhes competir num mercado de produtores

de imagens, mas de possibilidade de se reapropriar de sua imagem a partir do domínio de instrumentos permissivos da criação de representações de si.

Buscando ainda sobre a origem do Projeto Vídeo Nas Aldeias, Felipe (2019) levanta que o surgimento daquele pode ser situado no projeto Interpovos de comunicação indígena através do audiovisual, de idealização do cineasta ítalo-brasileiro Andrea Tonacci e propositura para o CTI na década de 1970. Zan (2017) afirma que, nos anos 1970, o projeto Interpovos foi pioneiro na tentativa de colocação da recém-chegada tecnologia videográfica ao dispor de povos indígenas, objetivando a criação de interações entre estes a partir do vídeo. De acordo com o autor, Tonacci desejava dar voz ao outro, emancipá-lo da condição de objeto para convertê-lo em agente do discurso, pondo em prática a promoção do registro e da circulação de vídeos entre os vários povos ameríndios. Acrescenta que se tratava, por um lado, de um mecanismo de contribuição para as reivindicações indígenas, como é notado na sequência de “Conversas no Maranhão” (1983) em que se dá aos líderes dos indígenas Canela a possibilidade de registro do seu protesto pela demarcação de seu território. Constatando que, por outro lado, Tonacci via um potencial de introspecção em se aproximar do outro, uma vez que olhar para o outro podia permitir enxergar a si a partir de novas perspectivas, contaminadas por pontos de vista que não eram seus. Faz a ressalva de que, se o projeto encontrou limitações intrínsecas a seus desígnios e não chegou ao seu desenvolvimento da forma como o cineasta havia idealizado, seu ímpeto gerou filmes de incontrovertida relevância, como “Conversas no Maranhão” e “Os Arara”, filmados no período entre 1978 e 1983. Destaca que, num contexto de efervescência dos movimentos indígenas, líderes indígenas da América do Norte e do Sul manifestam ser a sua principal batalha a pelo direito à terra e residir na organização e na união o mais eficiente recurso para alcançá-lo. Esses discursos, continua, ocultos por décadas, são tendentes a referendar (na perspectiva indígena) a pertinência da iniciativa de Tonacci, pois seu intuito era desenvolver maior integração entre os diferentes povos e, quanto ao território, ele já tinha colaborado, do seu modo, em “Conversas no Maranhão”, com indígenas que lutavam pela demarcação de suas terras. Conforme o autor, a empreitada de Tonacci junto a povos indígenas serviu de inspiração diretamente a Vincent Carelli, idealizador do Projeto Vídeo nas Aldeias, dedicado há décadas a formar cineastas indígenas.

Sobre os trabalhos iniciais do Projeto Vídeo nas Aldeias, de acordo com Queiroz (2008), os primeiros filmes enfatizam a identidade (indígenas que veem a si mesmos na imagem, refletem acerca da observância ou não de seus costumes, da sua tradição); o dinamismo das trocas entre os diversos grupos indígenas (que se veem e veem os outros pela primeira vez numa

TV), a luta política para demarcar seus territórios tradicionais: esses são os temas que atravessam obras filmicas como “A festa da moça” (1987), “Pemp” (1988), “O espírito da TV” (1990), “Boca livre no Sararé” (1992), “A arca dos Zo’é” (1993), “Eu já fui seu irmão” (1993) e “Placa não fala” (1996). Buscando a história e o fundamento da ONG Vídeo nas Aldeias, tem-se que

Devolver as imagens ao Outro já estava na base de *A festa da moça* (1987) – o primeiro filme de Vincent Carelli e, portanto, do Vídeo nas Aldeias –, fundado, por sua vez, em um dispositivo que permitia a imediata exibição das imagens realizadas na comunidade e o acolhimento da percepção do Outro sobre si, sua imagem e manifestações culturais sendo transmitidas em uma pequena TV instalada no centro da aldeia. Assim, a perspectiva coletiva e de compartilhamento já nascia como um dos veios centrais da proposta documentária do então projeto Vídeo nas Aldeias. (Felipe, 2019, p. 18).

O Projeto Vídeo nas Aldeias transformou-se na Organização Não Governamental que, conforme Carelli (2004), foi criada no ano 2000, tornando-se uma escola de cinema para indígenas, de modo a ampliar sua rede de alianças e parcerias com o movimento indígena e com ONGs cooperadoras com aquele. As produções audiovisuais de cineastas indígenas do projeto/ONG Vídeo nas Aldeias (VNA) consideram, ao mesmo momento, o método da cinematografia e o comprometimento ético-político com uma questão que Vincent Carelli vem acompanhando faz décadas.

Identifica-se, pois, a inegável importância da VNA¹⁵ em contribuir, de modo efetivo, para a inserção dos povos originários no Brasil ao âmbito da produção audiovisual. Sobre a relevância dos trabalhos da ONG Vídeo nas Aldeias, Lisboa (2023) atesta que aquela transformou radicalmente a produção das imagens sobre os povos indígenas, transformação esta que se encontra, fundamentalmente, na passagem de, até determinado momento, objetos-Outro acerca de quem o olhar do Ocidente se detinha, para a de sujeitos produtores de imagens sobre si próprios, sobre povos vizinhos ou sobre os brancos. Acrescenta o autor que, mais do que meramente um exercício de captação de imagens alheias, estas também convertem em real aquele ou aquela que está detrás das câmeras, concedendo materialidade a saberes e curiosidades, sensibilidade, temores e sentimentos que trazem consigo. Complementa ao dizer

¹⁵ Alguns links em que se podem encontrar informações sobre filmes da VNA, a qual se destaca pelo pioneirismo, pela riqueza do acervo histórico cinematográfico e pela relevância na influência de outras instituições de formação e de produção audiovisual de (sobre) indígenas: <https://cartografiadecolonial.com.br>; <https://cpiacre.org.br/acervo-audiovisual/> <http://videonasaldeias.org.br/2009/video.php>; @carellivincent; <https://filmow.com>; @mritacarelli; @videonasaldeias.

que, indo além, pode-se afirmar que essas imagens testemunham seus interesses mais profundos, daquilo por que dedicam (ou arriscam) a vida.

Com o auxílio dos recursos tecnológicos, a divulgação e o acesso a filmes (sobre) indígenas, os quais estão sendo produzidos em ritmo crescente, vêm se ampliando cada vez mais, encontrando-se muitos deles acessíveis em plataformas de *streaming*. Além do mais, os povos indígenas estão reivindicando e colocando em prática a sua autonomia no fazer fílmico, o seu protagonismo nas escolhas das imagens a partir de seus olhares, das próprias representações e narrativas, e nas suas encenações. Conforme exemplifica Lisboa (2023), atualmente, filmes como *Ex-Pajé* (2018), de Luiz Bolognesi e *A Febre* (2019), de Maya Da-Rin, estão disponíveis na plataforma de *streaming* Netflix, sendo protagonizados por atores originários e falados, em certos momentos, em línguas indígenas, retratando situações contemporâneas vivenciadas por personagens em aldeias e cidades grandes. Realça que se incorpora o audiovisual, bem como várias outras técnicas e objetos que vieram de fora, pelas comunidades indígenas de uma maneira nada passiva.

Os temas dos filmes contemporâneos acerca dos povos originários no Brasil são os mais diversos. Observa-se, em geral, uma busca pelo rompimento com os estereótipos que a sociedade envolvente ainda costuma perceber, retratar os povos indígenas. A obra fílmica “Rama Pankararu” (produzido em 2022, trata sobre resistência do povo Pankararu, no sertão pernambucano), de Pedro Sodré, é um exemplo em que a pessoa e personagem indígena Bia Pankararu (que se identificam) age a favor da necessidade do rompimento com a forma estereotipada por meio de que a sociedade, de modo geral, visualiza os povos originários. Bia, militante, agente de saúde indígena, mãe solo, LGBTQIA+, deixa claro no filme que o lugar de indígena é onde ele/ela quiser estar, sem necessariamente perder o vínculo com as suas tradições. Um outro exemplo pode ser identificado no documentário “Tempo Circular” (2019), de Graciela Guarani e Alexandre Pankararu, constata-se a existência de uma jovem indígena que descreve brevemente a sua experiência no centro urbano, a sua conquista em se tornar fisioterapeuta, indo de encontro ao estereótipo de que indígena verdadeiro (a) é aquele (a) que somente vive na aldeia, não tem acesso a recursos tecnológicos, à uma Faculdade, etc.

Ainda acerca do cinema indígena contemporâneo no Brasil, Queiroz (2024) afirma estar o contexto político do país, a partir deste ano, impulsionando as políticas de ações afirmativas e a ampliação do protagonismo indígena nas artes, no audiovisual, apesar de muito tímidos e não suficientes os editais específicos e as políticas de financiamento direcionados à área para

que possam dar vazão à potência enorme de uma arte e de um cinema indígena genuíno e independente no Brasil. Ressalta que, para um cinema indígena ser considerado independente não significa que seja em sua totalidade elaborado partindo de sua origem e do seu interior; contrariamente, como uma arte narrativa, ele é feito por meio de hibridismos de linguagens, formas e conteúdos, de modo a capturar ou misturar os processos e sentidos artísticos ocidentais ao contexto e às narrativas indígenas. Lembra o autor que, hoje, os cinemas indígenas se fazem por muitos coletivos, por muitas mãos e pelos indígenas, ou em perspectiva colaborativa com os não-indígenas, havendo muita diversidade.

É nesse contexto que se insere um número expressivo, no Brasil, de grupos sob a forma de organização da sociedade civil de interesse público (Oscip), ONG, coletivo, produtora, rede de cinema de temática indígena criados para fortalecer a produção e divulgação de audiovisual de cineastas indígenas e de autoria compartilhada.

1.3 Cineastas e coletivos indígenas de cinema no Brasil

Identifica-se, atualmente, um crescimento significativo do número de cineastas e coletivos de cinema indígena no Brasil destacando-se em festivais dentro e fora do país. “Sem desconsiderar experiências pontuais anteriores, pode-se dizer que a produção de cinema por realizadores e coletivos indígenas no Brasil ganha uma trajetória sistemática com o trabalho do Vídeo nas Aldeias [...]” (Brasil, Belisário, 2016). As oficinas de formação do VNA foram responsáveis por impulsionar e consolidar a realização de cinema por indígenas no Brasil. Felipe (2024) afirma que foram formados pelas oficinas do Vídeo nas Aldeias realizadores e coletivos, em territórios brasileiros de norte a sul, com expansão maior a datar dos anos 2000, quando a ONG, sob o comando do cineasta indigenista Vincent Carelli, tornou-se uma espécie de escola de cinema indígena.

Com a expansão de filmes e vídeos realizados por cineastas e coletivos indígenas a partir das possibilidades incentivadas pelo projeto Vídeo Nas Aldeias e outras iniciativas, é possível vislumbrar um processo de constituição de um modo de fazer cinema que pode ser agrupado enquanto categoria de cinema indígena. De forma ampliada, constitui-se um autêntico mosaico de possibilidades que subvertem uma lógica de produzir narrativas historicamente calcadas em uma visão eurocentrada (Costa; Galindo, 2018, p.37).

Realizadores indígenas seguem produzindo filmes, obtendo notoriedade em festivais e buscando espaço, através da produção audiovisual, para romper estereótipos construídos por tão longo tempo. Nesse contexto, conforme Queiroz (2024), na entrada do século XXI, os cineastas e coletivos indígenas de cinema passaram a ser mais autônomos, organizaram-se de forma autônoma relativamente aos projetos de organizações não-governamentais como o Vídeo nas Aldeias e relativamente à estética/ linguagem cinematográfica e documentária ocidental, elaborando narrativas e estéticas audiovisuais bem diferenciadas e particulares. Ressalta que foram multiplicados os registros, qualitativa e quantitativamente. De acordo com o autor, observam-se registros longos e destinados, com frequência, somente à pesquisa ou à constituição de acervos; curtos e destinados às redes sociais; híbridos, relacionados a processos e itinerários artísticos, específicos para um público relativo aos festivais de cinema ou da própria comunidade indígena de origem. Schmitz (2022) constata que, desde seu surgimento como possibilidade criativa, a VNA já promoveu influência na prática de outras oficinas de audiovisual, de forma que comunidades que tiveram formações, seguem produzindo filmes e procuram repassar tais conhecimentos para outras pessoas da comunidade.

Como consequência dessas formações, hoje há certa autonomia dos indígenas já formados, que acabam também formando as próximas gerações, fazendo com que o Brasil hoje possua muitos nomes quando se fala em cineastas indígenas. Como Alberto Alvares, Divino Tserewahú, Takumã Kuikuro, Kamikia Kisêdjê, Yaiku Suya, Zezinho Yube, etc. Assim como tem crescido o número de mulheres indígenas fazendo cinema, como Larissa Ye'padiho, Graci Guarani, Pateani Huni Kuin, Patrícia Ferreira Keretxu, Suely Maxacali e Olinda Muniz. Também há produtoras voltadas diretamente para a produção audiovisual de temática indígena como a Pajé Filmes e inúmeras iniciativas audiovisuais dentro de comunidades indígenas (Freitas, 2019, p. 11).

Num contexto pós-VNA, identifica-se a Associação Cultural de Realizadores Indígenas (ASURI) de Mato Grosso do Sul, a qual, conforme Gorges (2022), compõe-se de indígenas dos povos Guarani, Kaiowá e Terena, e vem, desde 2008, atuando na realização de filmes, produção de oficinas de formação, compras de equipamentos de produção fílmica para as aldeias e mediação dos processos de circulação de suas produções. Foi idealizada, de acordo com a autora, por Gilmar Martins Marcos Galache, do povo Terena, e por Eliel Benites, do povo Kaiowá. Felipe (2024) diz que a ASURI foi criada depois das oficinas do Cine Sin Fronteras: projeto da Escuela de Cine y Arte de La Paz (ECA/Bolívia) e da Universidade Federal de Goiás (UFG), que chegou a reunir jovens indígenas e não indígenas, na Bolívia, entre eles Gilmar Galache e Eliel Benites, participantes das atividades coordenadas pelo cineasta quéchua Ivan Molina. Afirma que contatando a ASURI com a potência política do

cinema, a partir de 2010, desenvolveu várias oficinas até sua consolidação entre 2015-2016. Acrescenta que, para isso, tiveram relevância o Programa Mosarambihara¹⁶ (Semeadores do bem-viver, com práticas formativas e de sustentabilidade, espirituais e intergeracionais) em parceria com a Gestão Ambiental e Territorial em Terras Indígenas (GATI/FUNAI), com o audiovisual dando maior potência às dimensões naturais e espirituais Kaiowá; e a edição brasileira do Cine Sin Fronteras, a cargo da ASCURI, com os processos formativos fundamentados no método boliviano que foi vivenciado pelos seus realizadores na década precedente.

A ASCURI defende, de forma incisiva, a prática da autonomia pelos seus realizadores. Queiroz (2024) afirma que o principal objetivo da ASCURI é discutir e propor alternativas ao modelo que predomina no pensar e no fazer cinema na América Latina, de maneira a buscar o caminho de fortalecimento do jeito de ser indígena através das ferramentas e das tecnologias comunicadoras. Acrescenta que a ASCURI trabalha numa relação muito próxima aos rezadores tradicionais do povo Guarani-Nhanderu e Terena, esforçando-se para conectar os jovens aos conhecimentos dos mais velhos. Diz que, explicitamente, apropriar-se das ferramentas audiovisuais é uma estratégia para lutar em prol dos direitos indígenas, administrar os territórios e conservar o meio ambiente, além de ser uma ponte para se comunicar com as entidades espirituais de cada povo. Assim, pode-se concluir que, em conformidade com Schmitz (2022), o objetivo inicial da VNA se realizou exitosamente: o de ser um projeto pioneiro. Já a ASCURI, diz ele, consiste num exemplo de processo consolidado e desenvolvido por profissionais indígenas já possuidores de formação em áreas de produção e criação audiovisual.

Importante frisar que não existe uma uniformidade nas produções audiovisuais dos povos originários enquanto cineastas. Segundo Mongconann (2021) há atualmente uma série

¹⁶ “O período de 2015 a 2016 foi marcado por dois momentos de grande importância para a ASCURI, o primeiro foi a formação do Programa Mosarambihara, que quer dizer semeadores do bem-viver, idealizado por Eliel, traz a essência do Teko Porã, que para os Guarani Kaiowá, seria como o ápice da vida, ou Teko Araguje, o bem-estar pleno, que se caracteriza pela presença de elementos já escassos nos dias de hoje, como matas, rios e estruturas naturais e por consequências espirituais. Esse trabalho se deu em parceria com a Gestão Ambiental e Territorial de Terras Indígenas (GATI), que foi criado pela FUNAI. A participação da ASCURI na parceria foi a coordenação da parte Guarani Kaiowá, a qual a GATI sempre encontrou dificuldades para a execução do trabalho devido a grande diferença que há no Mato Grosso do Sul, na questão indígena, quando comparado às demais populações indígenas do Brasil. E foi utilizando a metodologia de formação audiovisual que conseguimos entrar na estrutura complexa dos Guarani Kaiowá, e propor o programa de semeadores do bem viver, trazendo e realizando demandas internas das comunidades, e para isso foi de extrema importância a figura do rezador, que em quase todos os casos é esquecida e marginalizada. O segundo momento foi a Oficina Cine Sin Fronteras, da qual eu e Eliel fomos alunos em 2008, e agora a ASCURI é responsável pela coordenação da Formação no 15 Brasil, esse ano levamos 11 indígenas de Mato Grosso do Sul para La Paz, na Bolívia, em uma formação de 10 dias, com um aprofundamento nas nossas narrativas, que descrevo um pouco nesse trabalho, bem como uma sistematização da metodologia da ASCURI em processos de formação audiovisual” (Galache, 2017, p. 14-15).

de produções sendo elaboradas por realizadores e realizadoras indígenas, utilizando-se de várias linguagens e gêneros cinematográficos na produção de suas narrativas, tornando os seus trabalhos mais plurais, diversos e de algum modo com maior riqueza de formas, conteúdos e público. Barros e Fresquet (2023) acreditam serem os cinemas indígenas tantos quanto o número de seus realizadores, não obstante, seja a maioria dos filmes dentro desse contexto, resultante de processos coletivos, por algumas vezes comunitários. Acrescentam que, dentro de uma mesma etnia, pode-se perceber vários estilos e métodos diversos.

Poder-se-iam citar aqui nomes e trabalhos de uma quantidade expressiva de realizadores/realizadoras indígenas¹⁷. No entanto, ir-se-ia para além dos objetivos da pesquisa. Traz-se aqui um exemplo de um cineasta e curador indígena de renome, um dos principais nomes do cinema indígena contemporâneo: Takumã Kuikuro. Ele é fundador do Coletivo Kuikuro de Cinema e presidente do Instituto da Família do Alto Xingu (IFAX). Atualmente está vivendo na aldeia de Ipatse, no Território Indígena Xingu (Mato Grosso). Possui formação técnica a partir de estudos no Instituto Brasileiro de Audiovisual – Escola de Cinema Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, e no projeto Vídeo nas Aldeias (VNA). No ano de 2017, ganhou o prêmio honorário Bolsista da *Queen Mary University London*. Em 2019, foi o primeiro jurado indígena do Festival de Cinema Brasileiro de Brasília. O referido diretor, reconhecido nacional e internacionalmente, tem diversos filmes premiados em festivais como os de Gramado, de Brasília, do Cinema Brasileiro, da Jornada Internacional de Cinema da Bahia, do Festival de Filmes Documentário Etnográfico e do Presence Autochtone de Terres. (FUNAI, 2023).

Takumã é coordenador do Coletivo Kuikuro de Cinema, empenhando-se ainda em formar novos cineastas indígenas no Xingu. Entre os filmes em que participou da direção, foram: “Nguné Elü: O Dia em que a Lua Menstruou” (2004); “Imbé Gikegü: Cheiro de Pequi” (2006); “As Hiper-Mulheres” (2011); “Karioka (2014); Agahü: O Sal do Xingu (2020); Território Pequi (2021); Quando o cinema olhou para a natureza” (2022); “A febre da mata” (2022) (Embaúbaplay, Mubi).

Em entrevista ao Jornal O Estado de São Paulo, o mencionado diretor Kuikuro (2022), diz que o audiovisual também possui o papel de denúncia de tudo aquilo que está acontecendo em terras indígenas, uma vez que é por meio dele que estes levam a mensagem das lideranças

¹⁷ No material pedagógico elaborado, são trazidos vários outros nomes de cineastas e coletivos de cinema indígena no Brasil.

ao restante do Brasil e ao exterior. Considera ser muito importante que os povos indígenas continuem com as produções nas aldeias e contém a realidade sob o seu olhar, não mais pela visão do branco. Takumã Kuikuro (2024) expressa que, no audiovisual, os povos indígenas querem ser protagonistas das suas histórias, contar a sua história (que antes era papel apenas de antropólogos e outros profissionais), expondo seu trabalho, por meio das funções de fotógrafos, cineastas, diretores e/ou editores indígenas. Acrescenta que, nessa luta, querem ser autônomos, e que esse propósito o levou a abrir a sua produtora, chamada Xingu Filmes Produções Cinematográficas Limitadas, de modo a poderem trabalhar nas diversas áreas do cinema.

Importante ainda ressaltar que o número de mulheres indígenas cineastas também é crescente no cenário do cinema brasileiro. Katahirine, a primeira Rede Audiovisual das Mulheres Indígenas, criada em 2022, volta-se para o fortalecimento e a visibilidade da produção audiovisual das originárias do Brasil e América Latina, enfatizando tal protagonismo feminino.

A criação da Katahirine – Rede Audiovisual das Mulheres Indígenas vem afirmar a importância de construir uma rede política de encontros, diálogos, pesquisa e reflete a urgência de repensarmos a maneira como reproduzimos nossa educação colonial como sociedade. O racismo e o machismo estruturais no Brasil afetam nossas vidas e apesar de sermos muitas mulheres originárias que representam suas cosmovisões por meio da linguagem audiovisual, é pouco o reconhecimento que temos e portanto, ínfima a valorização dos nossos trabalhos. Ainda hoje, precisamos enfrentar muitos desafios, também nessa área. Pensando nisso, corpos femininos indígenas e não indígenas se somam a esta iniciativa, em uma ação de luta comum (Katahirine, online).

A existência de dados sobre a história do cinema indígena ou acerca do cinema sobre povos indígenas no Brasil, bem como sobre o atual estado dessa produção cinematográfica, vai muito além do levantamento feito aqui no primeiro capítulo, obviamente. No entanto, pensou-se em fazê-lo de modo mais sucinto, em virtude de não ser esse o tema da pesquisa, a sua elaboração. Uma vez que é de extrema importância fazer ver ao leitor que a contextualização histórica pode facilitar a compreensão de características, de particularidades das produções de cada época, assim se tentou proceder nessa primeira parte da pesquisa.

2 CINEMA E POVOS INDÍGENAS NO BRASIL EM AULAS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

2.1 Cinema e ensino de Ciências Sociais¹⁸

O tema da pesquisa se insere no âmbito das relações entre obras cinematográficas e ensino, mais especificamente no ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio. A produção cinematográfica na Educação possui abordagens diversas conforme ressalta Rogério de Almeida (2017), que constata a existência de abordagens que considera mais conservadoras (o cinema como um recurso didático para o ensino em sala de aula) até aquelas mais ampliadas (o cinema como produtor de sentidos). Cita a existência de perspectivas sociológicas, didáticas, voltadas aos estudos culturais, além das suas dimensões criativa e sensível. Importante se faz dizer que esses pontos de vista, na prática, podem aparecer de forma conjunta, misturada.

A obra filmica é um meio que, se utilizado de modo a seguir uma organização, um planejamento, poderá render resultados exitosos no ambiente escolar. De acordo com o historiador Marcos Napolitano (2003), fazer uso do cinema em sala de aula é colaborar com a escola para o reencontro com a cultura tanto cotidiana como elevada, uma vez que o cinema é campo onde são sintetizados numa mesma obra artística, a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos. Defende que tanto os mais comerciais e descomprometidos, como os mais sofisticados e “difíceis” podem ser trabalhados na escola. Assevera ser relevante que o professor que queira trabalhar de forma sistemática com o cinema, leve em consideração algumas questões (entre outras possíveis) como: o uso possível do filme com que queira trabalhar; a faixa etária e escolar para que ele é mais adequado; a maneira como abordar o filme dentro da sua disciplina ou num trabalho interdisciplinar, a identificação da cultura cinematográfica dos seus alunos. O mesmo autor comprehende ser necessário que a atividade da escola com o cinema deva ir além da experiência cotidiana, mas sem negá-la. Diz ser a diferença o fato de a escola, ao ter o professor como mediador, dever fazer proposta de leituras mais ambiciosas afora o mero lazer, conectando a emoção e a razão de modo mais direcionado,

¹⁸ Conforme os Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), no que diz respeito às Ciencias Humanas e suas Tecnologias, “O estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política” (Brasil, 2000, p. 36).

promovendo o incentivo de o aluno transformar-se num espectador mais exigente e crítico, fazendo a proposta de relacionar conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo da escola. Aponta ser este o desafio.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) para ciências humanas e suas tecnologias (Brasil, 2006), ao tratar do Conhecimento de Sociologia no Ensino Médio, dispõe sobre a utilização de filmes em aula. Afirmam, entre outras considerações que, levar a TV ou o cinema para a sala de aula não consiste somente na busca de um novo recurso metodológico ou tecnologia de ensino com adequação aos nossos dias, mais palatáveis para os alunos (e o público), os quais são condicionados mais a ver do que a ouvir, que possuem a imagem como origem do conhecimento de quase tudo. Enfatizam que trazer a TV e o cinema para a sala de aula é subordinar esses recursos ao que chamam procedimentos escolares: desnaturalização e estranhamento¹⁹.

Nesse contexto do cinema no ensino de Sociologia, enfatizando o cenário da “sociedade de informação”, Pires e Silva (2014) afirmam que pensar a discursividade visual dos filmes é o início para tomá-lo como uma face do produzir o conhecimento. Dizem que, atualmente, em tempos de globalização, acredita-se que os modos de aprender e de se desenvolver o conhecimento e o saber são diversas em função dos dispositivos didáticos e pedagógicos à disposição com a sociedade em rede ou, como sociologicamente foi convencionado chamar, a “sociedade da informação”. Compreendem que, dentro desse contexto informativo viram-se surgir novas linguagens e formações culturais, nas quais os materiais informativos e os artefatos visuais agem como objetos para circular o conhecimento. Ressalta que a linguagem imagética do cinema cada vez mais contribui para dinamizar o processo de aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

Sobre as relações entre cinema e ensino de Ciências Sociais, Alves (2010) destaca modos de aprendizagem, compreendendo o cinema como a síntese total das mais variadas manifestações estéticas humanas. Para ele,

O cinema como arte total consegue apresentar a verdade dos conceitos e categorias das ciências sociais através de situações humanas típicas elaboradas por meio de uma

¹⁹ As OCNEM elucida: “Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. [...] Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais” (Brasil, 2006, p. 105-106). “Mas só é possível tomar certos fenômenos como objeto da Sociologia na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento, que sejam colocados em questão, problematizados” (Brasil, 2006, p. 107).

série de técnicas de reprodução aprimoradas a partir de outras intervenções estéticas (literatura, pintura, arquitetura, urbanismo, música, etc). Ao fazê-lo, consegue demonstrar que a realidade sócio-histórica efetiva é maior e mais complexa que conceitos e categorias abstratas que procuram apreendê-la cientificamente (o que não significa que conceitos e categorias não sejam imprescindíveis para uma auto-consciência crítica por meio da arte total do cinema).

Além da capacidade de ser reflexo verdadeiro do real, o filme consegue ser forma mediada da realidade efetiva. Por meio dele podemos não apenas apreender categorias e conceitos constituídos a partir da reflexão científica prévia (o que significa aplicar o que já sabemos), mas desenvolver e desvelar, por meio de *insights*, sugestões ou pistas postas (e pressupostas) no artefato artístico, um conhecimento novo do ser social (Alves, 2010, p.21).

Nesse âmbito de relações das ciências sociais e educação, a sociologia dispõe, nos tempos atuais, de uma quantidade significativa de dispositivos fílmicos que podem e deveriam fazer parte de suas investigações. Válidas são as palavras de Martins (2021), ao tratar sobre o tema das relações entre cinema e ensino de Sociologia, quando diz que, se a consciência sociológica abre-se ao não mensurável do universo de mutações, a abundância digital de plataformas de *streaming*, gratuitas, colaborativas, ou pagas, as quais colocam à disposição atualmente grande número de audiovisuais da história do cinema, linguagens e culturas, convida à elaboração de seus usos no ensino que parece obter muitas interseções para se explorarem, uma dessas as mudanças em comunicar o conhecimento em sociologia e na acepção do ensino-aprendizagem.

Acerca do mesmo tema da utilização do cinema no ensino de Sociologia, também Daniella Florencio Pereira Siqueira (2020) asseverou que a construção da sua pesquisa adota o preceito de que relacionar educação e cinema possibilita muitos benefícios, uma vez que é compreendida a linguagem cinematográfica como possuidora de força de comunicação e de capacidade de mobilização singular, ainda que diante das mais variadas inovações técnicas o cinema ainda conserva o potencial de agregação de valor aos/as jovens.

Sobre o assunto cinema na Educação, Rosália Duarte (2002) mencionou o Bourdieu²⁰, ao destacar a relação entre as experiências culturais do grupo social a que pessoas pertencem e a maneira de ver um filme:

²⁰ No contexto das teorias bourdieusianas e suas referências à diferença no nível de instrução e sua relação com a cultura, na sua obra “A distinção: crítica social do julgamento”, Pierre Bourdieu (2007) considerou as necessidades culturais como resultado da educação, associando todas as práticas e as preferências culturais, de modo estreito, ao nível de instrução e, de maneira secundária, à origem social. São questões trazidas por Bourdieu, entre outras, que deverão ser consideradas quando se está diante de discentes e se quer culturais como resultado da educação, associando todas as práticas e as preferências culturais, de modo estreito, ao nível de instrução e, de maneira secundária, à origem social. São questões trazidas por Bourdieu, entre outras, que deverão ser consideradas quando

De acordo com o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1979), a experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver o que se pode chamar de ‘competência para ver’, isto é, uma certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica. Entretanto, o autor assinala que essa ‘competência’ não é adquirida apenas vendo filmes; a atmosfera cultural em que as pessoas estão imersas – que inclui, além da experiência escolar, o grau de afinidade que elas mantêm com as artes e a mídia – é o que lhes permite desenvolver determinadas maneiras de lidar com os produtos culturais, incluindo o cinema (Duarte, 2002, p. 13).

A respeito do uso da produção fílmica na aprendizagem de Sociologia no Ensino Médio, Rachetti (2016), afirma que a busca da ligação entre a narrativa fílmica, os saberes da disciplina de Sociologia e os estudantes do Ensino Médio, por meio do cinema, deu-se porque este, entre os outros meios de expressões, mostra-se como o que mais se aproxima do cotidiano dos discentes, em virtude de sua linguagem servir, por muitas vezes, para reproduzir fotograficamente a realidade. Uma prova disso, conforme o mencionado autor, é a grande proliferação de vídeos criados através dos dispositivos móveis, utilizados de maneira comum dentre os adolescentes.

Dando ênfase ao cinema e à questão do outro, Duarte (2009) traz contribuições no sentido de pensamento sobre imagens que apresentam o outro pela perspectiva deste e discutem papéis e lugares sociais definidos tradicionalmente. Afirma que no cinema que pensa e faz pensar, conceitos-imagem causam desestabilidade do que se encontra instituído, descomodidade, inquietação e questionamento, expondo soluções abertas e quase sempre contraditórias para os problemas sobre os quais se debruça. Diz que quando o cinema mostra o outro pela perspectiva deste ou lhe possibilita que fale de si mesmo causa desestabilidade à recepção e ocasiona problematização de valores, tendo em vista que oferta ao espectador elementos para reflexão acerca de uma dada questão partindo de diversos ângulos e perspectivas. Nesse sentido de refletir, Alves (2010) afirma ser o filme não somente um texto, mas um pré-texto com capacidade de nos conduzir à autoconsciência reflexiva do mundo social, e, num ponto de vista hermenêutico, uma maneira de conversação com nós mesmos e com o nosso mundo sócio-existencial.

No que respeita ao tema da inclusão do uso do cinema, da obra fílmica nas aulas de Sociologia, Fernanda de Lemos Rocha (2020) afirmou que percebe, em meio a uma sociedade tecnológica e imagética, serem difíceis cada vez mais a atenção e a concentração por parte dos

se está diante de discentes e se quer trabalhar com produtos culturais, no caso do presente trabalho, com a produção cinematográfica.

estudantes no contexto escolar. Nesse sentido, acredita que ferramentas pedagógicas diferenciadas que chegam a explorar linguagens gestual, verbal e visual podem deixar as aulas mais significativas, de modo a potencializar a aprendizagem. Sobre o mesmo tema, Elisandra Angrewski asseverou:

Por meio de um filme pode-se observar nos seus personagens, por exemplo, a distribuição dos papéis sociais e os esquemas culturais que identificam os seus lugares na sociedade; as lutas, reivindicações e desafios no enredo e os diversos grupos envolvidos nessas ações; o modo como aparecem representadas a organização social, as hierarquias e as classes sociais; como são percebidos e mostrados pelos cineastas os lugares, fatos, eventos, tipos sociais, relações entre campo e cidade, rico e pobre, centro e periferia, etc. O que um filme solicita do espectador em termos de identificações — simpatia ou rejeição em relação a determinado papel ou determinado grupo social, por exemplo — muitas vezes não está expresso em palavras, mas inserido através da iluminação utilizada, na trilha sonora, ou na posição da câmera (Angrewski, 2016, p. 49).

Nessa relação entre ensino e cinema, há algumas ressalvas que precisam ser feitas. Uma delas é a de que, segundo Fernando Augusto Violin (2019), faz-se necessário que se entenda o cinema para além do entretenimento. Afirmou que pensar o filme como favorável para construir o conhecimento acarreta em dar atenção ao processo formador estético e audiovisual que o circunda. Para o autor, as escolas necessitam pensar na formação dos estudantes para o entendimento dos filmes, objetivando construir com eles conhecimento que possibilite a capacidade de avaliação da qualidade do que veem e que aumente suas capacidades de julgamento estético. Dessa maneira, é proposto o desenvolvimento da pedagogia do cinema, ou seja, a capacidade de produção de conhecimento baseado nos filmes, de maneira que o hábito de os assistir consista numa importante prática social. Ressaltou que, para isso ocorrer, é preciso que todos os envolvidos com o projeto político pedagógico da escola se disponham a conhecer acerca do cinema, sua linguagem e sua história.

Há quem destaque a relação entre o Ensino de Sociologia a partir do cinema e o uso da imaginação sociológica²¹ de Wright Mills. Mariana Pereira Domingues (2017) afirma que, ao se utilizar da imaginação sociológica, está-se exercitando a capacidade de compreender a estrutura social e relacionando tal compreensão às múltiplas questões postas na vivência diária. Complementa que o papel do educador é fundamental para expandir a imaginação sociológica.

²¹ “Aprender a pensar sociologicamente – olhando – em outras palavras, de forma mais ampla – significa cultivar a imaginação. Estudar Sociologia não pode ser apenas um processo rotineiro de adquirir conhecimento. Um sociólogo é alguém que é capaz de se libertar das imediaticidades das circunstâncias pessoais e apresentar as coisas num contexto mais amplo. O trabalho sociológico daquilo que o autor norte-americano C. Wright Mills, numa frase famosa chamou de imaginação sociológica” (Giddens, 2005, p.18).

Defende, portanto, que uma educação que liberta pode levar o indivíduo a estabelecer relações entre suas inquietudes pessoais com problemas sociais. Acredita que o educador, nesse sentido, colabora para uma formação crítica; o que, consequentemente, passaria a propiciar autonomia diante das questões globais e individuais. Baseando-se ainda em Mills, a autora assevera que o conceito de imaginação sociológica dá possibilidade ao professor não apenas de contextualizar melhor os conteúdos disciplinares, mas também possibilita uma melhor forma de visualizar e de compreender os aspectos que abarcam a utilização do cinema em aula.

Nesse sentido de visualizar a relevância do uso de obras filmicas nas aulas de sociologia, Yashinishi (2024) diz que se podem considerar os filmes como relevantes aliados num ensino de Sociologia mais dinâmico e significativo, não se restringindo somente a um recurso didático auxiliar, mas consistindo em linguagem e forma de experiência de educação. Afirma que o uso de um filme como recurso metodológico objetiva servir como uma alternativa educacional a complementar, ampliar, enriquecer e aprofundar os temas tratados na disciplina curricular de Sociologia. Para o autor, no contexto escolar, assistir a filmes juntamente com os alunos em sala de aula transfigura-se num meio de estimular a socialização secundária dos estudantes, além de realizar a promoção do interesse pelas artes, pelos meios de comunicação e pela análise de filmes sob uma ótica crítica e reflexiva. Diz que outra questão primordial é a promoção do encontro entre a experiência cinematográfica e o conhecimento sociológico. Ressalva que, para tanto, deve-se fazer uso de procedimentos metodológicos adequados.

Duarte (2002), no tocante ao tema das relações entre socialização, cinema e educação, afirma que em sociedades audiovisuais como a nossa, dominar essa linguagem consiste em requisito fundamental para que se transite bem pelos mais diversos campos sociais. Diz que, se pensarmos a educação como um processo de socializar, esse tema faz-se muito importante para nós. Ressalta a importância do conceito de socialização como uma ferramenta para analisar os fenômenos sociais, motivo pelo qual sua utilização e aplicabilidade científicas vêm se constituindo como objeto de discussão desde que a Sociologia se tornou ciência autônoma.

Faz-se mister lembrar a necessidade de a docente que faz uso de filmes em sala de aula, fazê-lo de uma maneira que as discentes compreendam não só-lo meramente um passatempo. Yashinishi (2024) diz que o professor que adota o cinema ou trechos de filmes em sala de aula deve recorrer à uma metodologia adequada para se empregar o audiovisual como uma alternativa de educação que fomente investigar temas, conceitos e conteúdos componentes da disciplina de Sociologia. O autor diz não se tratar de uma exibição comum de filme, como a

que os discentes podem ter como costume no seu ambiente doméstico, mas um uso do meio audiovisual na formação de um olhar crítico, reflexivo e sociológico. Ressalta que aqui o papel do professor vai além de meramente repetir conteúdos, pois é desenvolvida a competência de ajudar os alunos na formação de uma análise e atitude crítica perante as imagens em movimento.

Nesse sentido, refletindo sobre o que pode o cinema (imagens em movimento), Balestrin e Soares (2012) dizem:

Um movimento de pensamento, um pensar em movimento. O que pode um filme? O que se pode fazer com um filme? Acreditamos que o cinema, como uma arte e uma forma específica de linguagem, possui a potência para romper com e ressignificar determinadas construções sociais já existentes (Balestrin, Soares, 2012, p.91).

A utilização de filmes nas aulas de Sociologia pode trazer resultados existosos se houver organização, criatividade na condução, planejamento das aulas por parte da docente. Souza (2020) afirma que, partindo da perspectiva pedagógica, claro está que se deve considerar de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem trabalhar com os recursos audiovisuais nas aulas de Sociologia. Diz ser esse uso possibilitador do desenvolvimento do senso crítico do aluno, uma vez que lhe permite a aprendizagem de competências para compreensão, análise e exposição dos seus próprios argumentos, enquanto sujeito com capacidade de interferir e modificar o meio social onde está inserido. Faz a ressalva de que para que isso aconteça é necessário que o professor procure inserir de maneira responsável e criativa esses recursos na sua prática com a finalidade de motivar debates possíveis de serem tratados na sala de aula. A autora sugere questões sobre os objetivos do trabalho com determinado filme na aula de sociologia; o aspecto que o filme contribui para a aprendizagem dos alunos acerca dos conteúdos; a forma como certo filme pode contribuir para uma reflexão crítica dos estudantes. Ressalta que essas questões podem ajudar o docente a escolher o audiovisual e consequentemente a planejar sua aula.

2.2 A utilização do cinema com temas indígenas em aulas de Sociologia e as contribuições da Antropologia Visual

Como o campo da Antropologia é o que produziu maior reflexão acerca dos povos indígenas, e também acerca da produção de imagens nas Ciências Sociais, por meio da Antropologia Visual (Ribeiro, 2005; Peixoto, 2019), o aporte teórico do presente capítulo, bem

como o do guia pedagógico, foi construído tendo como base, principalmente, as contribuições daquela. O enfoque buscado no trabalho é o uso das narrativas cinematográficas indígenas no estudo antropológico no Ensino Médio, não se esquecendo de fazer a ressalva da necessidade de refletir sobre a transposição didática de seus conteúdos para esse nível de ensino. Na busca de um conceito para a área da Antropologia Visual, pode-se dizer que

A antropologia visual é o campo de estudo ligado, ao mesmo tempo, às metodologias de registro audiovisual das pesquisas em antropologia e também ao conhecimento da produção de imagens dos povos estudados. No primeiro caso, está ligado à etnografia²², que é o registro das observações feitas no convívio com o grupo estudado e diz respeito tanto às técnicas de coleta de imagens, quanto à análise (sic) posterior do material. Com relação ao estudo da produção visual dos grupos humanos, está ligada à antropologia cultural, que se dedica à pesquisa sobre os objetos, às práticas e os significados simbólicos produzidos pelos grupos (Name, 2019, p.39).

Nesse contexto, Coradini (2014) visualiza dois caminhos possíveis de se traçarem perante a diversidade temática e preocupações constitutivas do que se denomina, em termos gerais, “Antropologia da Imagem”. Para a autora, um desses é o da Antropologia da imagem propriamente dita ou do visual, que envolve estudar e a interpretar qualquer elemento imagético culturalmente produzido conforme as teorias e metodologias da Antropologia. Afirma ser o outro caminho, o da “Antropologia Visual”, significando usar e inserir as imagens na coleta de dados, na transmissão e na produção do conhecimento antropológico, outros termos, as imagens estão inclusas no fazer da Antropologia. Para Gradella (2011, p.14),

Em antropologia visual, o olho é transfigurado em câmera, ou a câmera em “olho”, iniciando assim o processo de captação e formulação da narrativa. Processo de seleção do olhar, que se estenderá à edição, aos cortes e à reconfiguração dos elementos captados no campo e transformados no produto final.

No mesmo sentido de definir a Antropologia Visual enquanto campo do conhecimento antropológico, Campos (1996) afirma ser a antropologia uma disciplina que é construída através da observação, descrição, compreensão e interpretação de fatos culturais e vem concedendo ao texto escrito a rigorosidade de sua expressão científica. Assevera que se descreve o objeto de observação, de maneira geral, em cadernos de campo de maneira a acumular dados à uma posterior compreensão e interpretação. Ressalta que, desde que vem se

²² Importante trazer a observação feita por Tim Ingold em texto intitulado Antropologia não é Etnografia: “THE OBJECTIVE OF ANTHROPOLOGY, I believe, is to seek a generous, comparative but nevertheless critical understanding of human being and knowing in the one world we all inhabit. The objective of ethnography is to describe the lives of people other than ourselves, with an accuracy and sensitivity honed by detailed observation and prolonged first-hand experience” (Ingold, 2008, p. 69).

incorporando a imagem aos métodos de registro, é percebida a possibilidade de uma conjunção de olhares, na qual a memória pode recompor, de modo mais amplo, a realidade observada partindo-se da combinação das diversas formas de registros. Considera que, por tais razões, a fotografia, o filme e o vídeo vêm conquistando novos domínios, de modo a transformar a imagem em fonte que revela o conhecimento antropológico. Barbosa (2014) considera, nesse sentido, que pensar os possíveis usos das imagens na reflexão antropológica implica o entendimento da imagem (entender o discurso cinematográfico, fotográfico ou do desenho, por exemplo) como forma específica de linguagem, que se diferencia partindo dos distintos meios que a vinculam. Acrescenta que, como desdobramento necessário, implica ainda o entendimento da emergência histórica da Antropologia Visual, a verificação das questões metodológicas e epistemológicas que aquela área tem acrescentado à discussão mais ampla do conhecimento antropológico.

Sobre o caráter de área interdisciplinar e de tendências da Antropologia Visual, Monteiro (2013) afirma que a antropologia visual é apresentada como um campo de investigação e de desenvolvimento de práticas constitutivas de um desafio aos estudantes e às escolas no âmbito das atuais mudanças do ensino. De acordo com a autora, esse ramo da antropologia se constitui como campo amplo interdisciplinar entre as ciências sociais e as artes, as ciências e as tecnologias da comunicação. Atenta para o fato de ser a antropologia visual instituída como processo simultâneo ou complementar de investigação e produção escrita, audiovisual, multimédia e hipermédia. Segundo a autora, esse campo do conhecimento se desloca das temáticas tradicionais de investigação antropológica para as atuais, não deixando de tratar de toda a tradição e, de modo simultâneo, recuperar arquivos de documentos das práticas antecedentes, de maneira a criar uma relação mais aproximada e mais implicada na vida social.

Sobre a relevância do audiovisual para o conhecimento antropológico, Rodolph et al (2024) afirmam ser consensual nas Ciências Sociais, de maneira singular, na antropologia, o quanto importante é a documentação audiovisual. Dizem que, de modo conjunto com a informatização, os instrumentos audiovisuais são um dos principais promotores de dinamismo da moderna técnica de pesquisa em antropologia. Segundo eles, ao passo que a informática faz a sistematização de uma nova maneira de pensar e organizar a prática de pesquisa num nível mais íntimo do processo, as técnicas de antropologia visual promovem dinamismo ao processo de coletar dados, de modo a abrir novas facetas no trabalho de analisar e interpretar até então limitados à memória daquele que pesquisa e, com frequência, ao seu gravador de áudio.

Ressaltam que sem falar todas as perspectivas de interação sujeito-objeto por elas abertas, de modo a permitir uma comunicação maior com as populações pesquisadas, além da possibilidade de condução dos resultados das pesquisas a um público de maior amplitude, apresentando os problemas sociais, sob o crivo sociológico, diante, por exemplo, dos espectadores dos canais televisivos.

No âmbito da Antropologia Visual, Alvarez, Rivera e Athias (2023) realçam que a vida cotidiana de todos nós foi impactada pela tecnologia de produção de imagens. Dizem que tecnologias ligadas ao audiovisual adestraram o olhar e os ouvidos de todos nós, causaram aproximação de mundos, formas de representação e narrativas das memórias. Segundo os autores, não existe síntese, pelo contrário, uma vez que a antropologia está sempre localizada, contextualizada, georreferenciada, multissituada, e as imagens do jeito que são produzidas, podem oferecer parâmetros à uma narrativa imagética.

Sobre definição e importância das imagens para a Antropologia, Novaes (1998) afirma que as imagens assim como os textos, são artefatos culturais. A autora diz ser nesse sentido que a produção e análise de fotografias, filmes e vídeos podem permitir a reconstituição histórica da cultura de grupos sociais, assim como um melhor entendimento de processos de modificação social, do impacto das dimensões econômicas e da dinâmica das relações interétnicas.

Sobre os efeitos que podem causar as imagens, Paz e Brandão (2020) afirmam que todas, podem ser oriundas de diferentes suportes (papel, tela de computador, papel de fotografia, muros, postes, etc.) e executadas através de várias formas de expressão (desenho, fotografia, pintura, esboço sequencial, ilustração, filme), possuem operações sensoriais, cognitivas e afetivas, conduzindo a outras dimensões de maior complexidade, como associar outras imagens, ideias, memórias e outros tempos.

No sentido da contestação de que os vários tipos de imagem podem trazer consigo, Athias, Ribeiro e Pankararu (2024) afirmam ter a imagem da espécie pintura, fotografia ou filme, função significativa no construir da memória social de um grupo. Complementam que, pelo fato de portar significados, a imagem possui em si, elementos capazes de transmissão de informações acerca do objeto representado. Dizem serem as imagens construtoras de representações e trazerem consigo características de quem as cria, estando dessa maneira sujeitas a diversas elaborações e interpretações. Ressaltam que, no contexto atual, usam-se as narrativas imagéticas como estratégias de reelaborar e reafirmar identidades, fazendo-se presentes em movimentos sociais, culturais e de ação coletiva, em que se tornam veículo para

informar e representar essas identidades que se apossam de suas imagens e dos sentidos produzidos a partir dessas. Asseveram que, nesse âmbito, as imagens transformam-se em agentes relevantes para construir o conhecimento social das identidades subjugadas como minorias étnicas e sociais, que por meio dessas comunicações verbais ou não-verbais obtêm uma certa força política.

Acerca de reflexões sobre o uso da linguagem imagética (torna a percepção dos fenômenos sociais mais sensíveis, utiliza metáforas, figura-se mais expressiva, etc.) na análise das questões sociais, Paz e Brandão (2020) afirmam haver intensas discussões provocadas sobre o cruzamento entre as Ciências Sociais e a linguagem visual, indicando para o necessário pensar sobre bases teóricas e epistemológicas próprias, de modo a incorporar novos temas, objetos e estratégias no campo da Antropologia. Dizem não restarem dúvidas de que as imagens trazem à área da pesquisa de etnografia revelações fundamentais sobre as sociedades e suas formas de pensamento. Ressaltam que sua relação com o conhecimento antropológico constitui um campo fértil para o pensamento de modos de olhar e de se produzir mundos específicos, considerando as mediações, os contextos e as estratégias narrativas incitadoras de sua compreensão.

Ainda sobre relações entre imagens e Antropologia, Novaes (2009) comprehende que antropólogos debruçam-se sobre mitos, máscaras e rituais, buscando, por meio de uma análise minuciosa, elementos que lhes permitam melhor compreender a organização social de uma dada sociedade, os valores que guiam os padrões de comportamento, as categorias básicas de um pensar tipicamente do homem. Afirma que não se percebe quanto imagens fílmicas e fotográficas revelam, tal como esses aspectos da organização da sociedade e outros elementos da cultura material, informações fundamentais acerca de nossa sociedade e de nosso modo de pensamento. Diz que, no entanto, raramente se debruçam sobre o cinema ou sobre as fotografias e que, como aquelas outras temáticas a que os antropólogos tradicionalmente se dedicaram, também o cinema, ao passo que artefato, produto cultural, é uma via para acessar com privilégio os objetivos a que as Ciências Sociais se propõem. Assevera que tal como mitos, rituais, vivências e experiências, as imagens fílmicas causam condensação de sentido, dramatização de situações cotidianas, de representação – reapresentação - da vida social. Ressalta que os aspectos recorrentes e inconscientes da ação social estão igualmente presentes nas imagens fílmicas e fotográficas, de modo a caber ao pesquisador a investigação das relações construídas e os significados que as constituem.

No contexto do audiovisual e do conhecimento antropológico, Pellegrino (2007) afirma que incluir o suporte audiovisual na antropologia, abordando-o como fonte de visualidade, exprime significados no âmbito cultural inclusivos, em suas diversas possibilidades, de expressões de realidades várias. Diz que estudar acerca da construção dessas distintas visualidades configura vias de acesso para compreender sociedades indígenas em sua multiplicidade de manifestações: construção de identidades, processos de revisar autoimagens, categorias de alteridade, noções de temporalidade e de humanidade. Compreende que tais processos possibilitam que o conjunto de manifestações do pensamento indígena seja acessado pelos estudos da antropologia no campo das experiências de comunicação audiovisual. A autora ressalta que, nesse sentido, as imagens podem exercer um relevante papel na esfera da disciplina e no contexto de comunicação entre culturas, podendo figurar como um instrumento privilegiado para que grupos indígenas se comuniquem, bem como um caminho para acessar as concepções e categorias nativas que se investigam através da pesquisa etnológica²³.

Mais especificamente acerca da imagem fílmica, uma vez que se trata do assunto da presente pesquisa, Reyna (2019) afirma que a obra cinematográfica em si manifesta-se sempre como uma estrutura de símbolos proposta e oferecida à observação, ao consumo e à análise como projeção de um representar cultural análogo, pela natureza e significação, aos mitos, aos ritos e às cerimônias constituintes do terreno tradição da etnologia. Diz que, uma vez que a antropologia conta entre os caracteres, os quais a definem como disciplina, o de estar, de maneira científica, habilitada à feitura de análises qualitativas das sociedades, não se faz necessário insistir sobre o papel do cinema no âmago de seu interesse. O autor afirma ser cabível a questão sobre quais representações veicula esse discurso fílmico, sabido que o filme será sempre produzido por estruturas profundas ligadas ao exercício da linguagem fílmica e respectiva organização simbólica. Ressalta que, esta última é mecanismo através do qual a cultura e a sociedade (re) produzem os seus significados sociais, isto é, um meio de representar e refletir o mundo.

Também sobre a imagem fílmica, Novaes (2009) comprehende que, enquanto antropólogos e cientistas sociais, causa-nos interesse o cinema como campo do expressar imagético de valores, categorias e contradições de nossa realidade social. Ressalta o cinema

²³ Quanto à etnologia, Laplantine (1988) diz se referir à antropologia social e cultural, um considerável aspecto da antropologia, o qual se refere a tudo que constitui uma sociedade: modos de produção econômica, técnicas, organização política e jurídica, sistemas de parentesco e de conhecimento, crenças religiosas, língua, psicologia, criações artísticas.

como reconstruidor do real, por meio do documentário ou da ficção. Enfatiza o cinema como reconstruidor de modo admirável (causador de admiração) categorias como tempo e espaço, articuladoras de planos e sequências, de modo a produzir significados advindos exatamente desta montagem ou, num outro estilo, da ausência de montagem. Afirma serem imagens que nos penetram em diversas dimensões e que alteram o nosso modo de ser e de perceber a realidade na qual estamos.

Nesse sentido, Oliveira (2021) afirma que os filmes podem exercer uma função de interlocutores privilegiados partindo das análises da antropologia que entendam a obra fílmica como um universo imagético participante da construção social e cultural da realidade. Diz que dentre as possíveis utilizações da imagem como instrumento para a pesquisa antropológica está o uso de imagens, filmes e vídeos como elementos proporcionadores da criação de uma configuração etnográfica específica e enquanto elemento possível de ser incorporado numa análise de uma realidade específica.

Em se tratando de Antropologia Visual, cabe aqui trazer a ideia defendida por Carmen Rial, de etnografia de tela²⁴ (referindo-se sobretudo à prolongada imersão em frente à TV), até mesmo porque se faz possível a adequação do uso desta relacionada a filmes. A autora conceitua:

[...] é uma metodologia que transporta para o estudo do texto da mídia procedimentos próprios da pesquisa antropológica, como a longa imersão do pesquisador no campo, a observação sistemática, registro em caderno de campo, etc., e outras próprias da crítica cinematográfica (análise de planos, de movimentos de câmera, de opções de montagem, enfim, da linguagem cinematográfica e suas significações) (Rial, 2005, p. 120-121).

Acerca dessa espécie de etnografia, Colins e Lima (2020) afirmam que se origina da necessidade de ampliação de definir a antropologia visual para além de investigações acerca da produção de filmes como um suporte para registrar e conhecer, mas incluindo o potencial de análise desses registros em funcionar como um tipo de extensão do trabalho de campo. Acrescentam os autores que, seguindo os princípios da etnografia, as estratégias que se indicam para o desenvolvimento da pesquisa são: a longa imersão do pesquisador em campo (no caso

²⁴ “Alguns poderão se perguntar no que essa abordagem se diferencia, por exemplo, da chamada análise fílmica. Diríamos que, nessa empreitada, enfatizamos a imersão provocada pelo próprio fazer etnográfico, bem como a confecção do caderno de campo, que são elementos fundamentais de uma etnografia - transportando-os para a análise da tela (seja ela fílmica ou televisiva). Como já antecipamos no título deste trabalho, tomamos a ‘etnografia de tela’ como uma aposta metodológica, e, como em toda aposta, não há promessas nem garantias. A trilha não está pronta, nem há intenção de concluir-la” (Balestrin, Soares, 2012, p.94).

de filme, de contato com a tela projetora), observação sistemática e variada, anotação em caderno de campo e a seleção de cenas do filme procurando articular a representação do filme com um certo referencial teórico. Dizem que a proposta de imersão (método muito usado na etnografia de campo) é um sinal de que tal metodologia comprehende o filme não somente como uma narrativa construída, mas uma extensão da vida “real” em que os elementos técnicos selecionados para formar a representação das histórias e personagens constituem práticas com impacto social.

Assim, a etnografia de tela é uma metodologia que incorpora procedimentos típicos da pesquisa antropológica no estudo do texto midiático. Isso inclui a imersão prolongada do pesquisador no campo, a observação sistemática e o registro em cadernos de campo. Como qualquer etnografia, a etnografia de tela envolve um pesquisador que, por um longo período, se envolve em um cenário de campo, observando os vínculos, as ações e as interpretações dos indivíduos nesse contexto. O propósito é tornar evidentes os padrões habitualmente considerados normais e frequentemente implícitos – e, por isso mesmo, muitas vezes invisíveis – pelos quais as pessoas atribuem significado às suas experiências.

Além disso, a etnografia de tela também emprega procedimentos da análise cinematográfica, como a análise de planos, movimentos de câmera e opções de montagem, dos estudos de fotografia e outras teorias acionadas na antropologia audiovisual. Exemplos de etnografias de tela que temos realizado no NAVI são os estudos de publicidade, da mídia impressa, e televisiva, de filmes, de histórias em quadrinhos, revistas, graffiti, da Internete rádio. São pesquisas cujas teorias desenvolvidas no âmbito da antropologia audiovisual são acionadas para buscar revelar os espaços sociais presentes nas mensagens veiculadas em diversos suportes. Assim, a etnografia de tela, como em outras etnografias, é uma prática de trabalho de campo que permite ao pesquisador obter um alto grau de compreensão do objeto, mantendo a reflexividade em sua abordagem (Rocha et al, 2023, p. 33-34).

Acerca da etnografia de tela, Balestrin e Soares (2012) afirmam que um percurso etnográfico requer tempo, investimento, olhar mais e mais a tela, de diferentes ângulos, correspondendo a um caminho no qual o ato de olhar transforma quem vê e o que vê. Dizem que, no decorrer da pesquisa, o pesquisador é também trabalhado, uma vez que é interpelado, transformado, desfeito, reconfigurado. Segundo as autoras, esse trabalho de análise permite que nossos olhares e nossas percepções sejam transformados, já que se é também modificado nesse percurso, modificando muitas vezes o rumo da investigação e da própria vida. Afirmam que, com isso, abandona-se a pretensão à objetividade, desconfia-se das certezas e assume-se o pressuposto de que a linguagem é constitutiva do social e da cultura. Pontuam que, nessa direção, propõe-se a lidar com e a explorar a indeterminação, as contradições e a provisoriaidade dos sentidos ao se analisarem imagens.

Sobre o instrumento da etnografia, pode-se citar o conceito de Angrosino (2009) ao dizer que é uma maneira de estudo de pessoas em grupos organizados, duradouros, os quais

podem ser denominados de comunidades ou sociedades. Afirma ser o modo de vida peculiar caracterizador de um grupo, entendido como a sua cultura. Acrescenta que o estudo da cultura envolve examinar os comportamentos, costumes e crenças que se aprendem e se compartilham no grupo. De acordo com Mattos (2011), fazer etnografia implica: 1) preocupar-se em analisar holística ou dialeticamente a cultura; 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa, dinâmica e modificadora das estruturas da sociedade; 3) preocupar-se em promover a revelação das relações e interações significativas de forma a desenvolver a reflexividade acerca do ato de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado. Ao se referir à etnografia, Lévi-Strauss (1989, p. 14) diz:

[...] a etnografia consiste na observação e análise de grupos humanos considerados em sua particularidade (freqüentemente escolhidos, por razões teóricas e práticas, mas que não se prendem de modo algum à natureza da pesquisa, entre aqueles que mais diferem do nosso), e visando à reconstituição, tão fiel quanto possível, da vida de cada um deles; ao passo que a etnologia utiliza de modo comparativo (e com finalidade que será preciso determinar em seguida) os documentos apresentados pelo etnógrafo.

Levando em consideração à atividade do pesquisador, Mattos (2011) diz ser a etnografia um processo que se guia, de modo preponderante, pelo senso questionador do etnógrafo. Afirma que, desta forma, o emprego de técnicas e procedimentos etnográficos não se orienta por padrões rígidos ou pré-determinados, mas o senso que o etnógrafo desenvolve partindo do trabalho de campo no âmbito social da pesquisa. Diz que os instrumentos de coleta e análise usados nesta abordagem de pesquisa, muitas vezes, têm que ser formulados ou recriados para o atendimento da realidade do trabalho de campo. Enfatiza que, desse modo, na maioria das vezes, o processo de pesquisa etnográfica determinar-se-á explícita ou implicitamente pelas questões sugeridas pelo pesquisador.

No que diz respeito a características da etnografia audiovisual²⁵ e a sua elaboração por parte de indígenas, já que se trata que o presente trabalho envolve o cinema (sobre) indígena no Brasil, Gregio e Pelegrini (2017) afirmam que, na linguagem audiovisual etnográfica não há o ideal da câmera invisível, com capacidade de observação e representação de uma realidade inalterada, imutável, pelo contrário, mesmo os membros da comunidade possuindo o papel de

²⁵ Importante inserir no presente trabalho, já que é um meio que se utiliza bastante no campo da antropologia visual, um conceito para etnografia visual, “Photography, video, and hypermedia are increasingly becoming incorporated into the work of ethnographers-as cultural texts, as representations of ethnographic knowledge, and as sites of cultural production, social interaction, and individual experience that themselves constitute ethnographic fieldwork locales” (Pink, 2007, p.01).

observador, realizando sua própria autorrepresentação, como é o caso dos vídeos criados pelas mulheres xinguanas, a câmera é marcada sempre pela seletividade, parcialidade, subjetividade e contextualização. Ressaltam que o objetivo dos registros consiste na tentativa de retrato dos comportamentos aceitos como “normais” dos sujeitos observados, divulgando-os de modo mais natural possível.

Em um contexto da utilização dos avanços tecnológicos e seus alcances, Athias, Ribeiro e Pankararu (2024) afirmam que, na atualidade, o uso das tecnologias de produção de imagem por diversas etnias indígenas vem possibilitando o alcance e a troca de informações intergrupais de forma antes inimaginável, possibilitando mobilizações em conjunto e favorável a seus direitos. Destacam que, dentre os objetos inseridos no interior dessas comunidades, quiçá a câmera de filmagem e a possibilidade de produzir materiais de audiovisual tenham sido os responsáveis pelas modificações mais significativas e de longo alcance, já que ao utilizarem esse instrumento, tais povos têm confrontado a ideia pejorativa que se faz presente em grande parcela da sociedade do que “vem a ser índio”, na condução de suas realidades aos grandes centros, de modo a ampliar assim os discursos acerca de suas práticas de cultura e de seus direitos.

Nesse sentido, Ferraz (2021) diz que o incrível momento de descolonização que se vive nas últimas décadas, e que causou visibilidade a novos sujeitos e suas pautas, resultou no protagonismo da produção de imagens pelos sujeitos tradicionalmente estudados pelo conhecimento antropológico. Ressalta que a democratização de acessar a imagem e as ciências sociais pelos sujeitos sociais constitui a existência de indígenas cineastas e antropólogos nativos, nossos contemporâneos.

No âmbito da necessidade do reconhecimento de uma etnografia e de uma antropologia indígenas, Tupinambá e Apurinã (2022) defendem que realizam uma etnografia encantada partindo de suas próprias histórias e memórias e ancestralidade para rompimento, quebra, das lógicas coloniais desecantadas que ainda afetam episteme e metodologicamente a pesquisa antropológica sobre as sociedades-objetos. Dizem serem os seus pajés, suas lideranças tradicionais (anciões e anciãs são bibliotecas, guardiãs, guardiões do patrimônio vivo de suas sabedorias, epistemes e civilizações, mestres tradicionais) não apenas aqueles que caminham pela terra, mas ainda aqueles que vivem nas suas memórias e histórias, foram e são antropólogos num determinado sentido, pois são mestras/mestres na arte da tradução intercultural entre humanos e não humanos, e entre seus povos e comunidades, e na arte do diálogo entre culturas e entre etnias, agindo nesta relação que foi estruturada partindo dos contatos e interações com

o mundo não-indígena, produzindo modos de enfrentar, de lutar e de resistir para se viver e sobreviver às várias violências.

No contexto das considerações sobre antropologia com os indígenas, Sarmento (2023) diz que, apesar de não ser geral, é percebido certo receio da academia relativamente aos indígenas que surgem na área antropológica. Afirma que se trata tanto do temor confrontarem a disciplina (as teorias, as pesquisas específicas) como da desconfiança da qualidade, do rigor científico e da validade dos trabalhos e proposições apresentados pelos/pelas indígenas. O autor faz a ressalva de que se deve lembrar que a ciência só é renovada quando passa por questionamento, confusão e revolução de suas estruturas. Considera que esta nova presença na disciplina, antes de consistir numa ameaça, retrata somente outras possibilidades e, ainda, em diálogo com o arcabouço criado conjuntamente com os outros representantes. Ressalta que, quanto à qualidade de suas pesquisas, isso pode caminhar para serem percebidos outros procedimentos ou modelos de investigação e comunicativos que os indígenas possuem, não obstante estes possam também compartilhar as formas próprias de suas epistemologias e igualmente usar as técnicas e teorias mais usuais que entendam devidas.

No sentido de uma Antropologia feita pelos próprios indígenas e de sua relevância, Costa (2015) faz a ressalva de que os próprios "nativos" também elaboram suas teorias sobre seu modo de vida, sua própria antropologia. Compreende que, ao menos por uma questão de dever profissional e ético, o antropólogo teria que se conciliar com aquela antropologia, independentemente de como deseja conceber esse modo de vida. A autora diz que filmes realizados partindo de um olhar indígena podem ser lições antropológica, escriturária, cinematográfica, filosófica muito profundas, principalmente na medida em que são proporcionadores de um exercício de imaginação de manipular muitos conceitos prévios, para haver um entendimento daquilo que parece tão alheio.

Em relação à presença dos povos originários na Academia, Ramos (2023) afirma que, com a crescente entrada de indígenas nos cursos de pós-graduação em antropologia, está-se dando origem à uma ala de intelectuais indígenas, os quais portadores de seus próprios saberes, possuem grande potencial de desafio das certezas da disciplina e influenciar no traçado de seus rumos. Diz que se espera que a adesão indígena à área antropológica contribua para exposição de ilusões, falácias, cegueiras e contradições e tirá-la de seu atual estado de letargia, provocando uma guinada para uma “antropologia ecumênica”, capaz de acolhimento e de autobenefício de

saberes que atualmente consistem em apenas matéria-prima para teorias nem sempre pertinentes.

Ainda sobre a antropologia realizada por indígenas, Tupinambá e Apurinã (2022) afirmam que lutar contra o racismo epistêmico deve causar rompimento com as relações hierárquicas normalizadas que confrontam em seu ser indígena como estudantes, professores e antropólogos profissionais, pois estão posicionados num campo de poder constituído historicamente por relações de classe, etnia-raça, sexo/gênero, que os estabeleceram na pesquisa antropológica na situação de sujeitos subalternos, e cujos saberes/epistemes rasuraram-se como “inferiores”, “não científicos”, e que além disso afetam seus discursos e falas como contraditórios, não objetivos, fora do padrão e da forma da academia, de acordo com o critério hegemônico da epistemologia do Ocidente, vivenciados por muitos deles indígenas com muita dor e sofrimento, impondo-lhes uma maneira a que devem subjuguar suas epistemes. Compreendem que, de forma inversa, partindo de uma perspectiva simétrica, impõe-se a importância da autoria deles (indígenas) na produção de conhecimentos sociais e antropológicos acerca das diversas realidades relativas aos povos e às comunidades indígenas. Afirmam que pluralizar e democratizar a antropologia consiste em buscar o pluralismo epistêmico e étnico-racial, ratificando a relevância da Antropologia Social elaborada a partir do Brasil e seu compromisso ético com a afirmação dos direitos dos indígenas. Ressalvam os autores que, para isso, a garantia da pluralidade étnico-racial e do pluralismo epistêmico na Antropologia torna uma necessidade fazer da teoria, uma prática e do discurso, uma ação, por meio de uma abertura de fato e de direito à pluralidade epistêmica, à diversidade de perspectivas que advêm dos indígenas antropólogos, dos que detêm os conhecimentos indígenas.

Nesse mesmo sentido,

Enfim, uma antropologia pluriepistêmica ou intercientífica seria aquela resultante da superação da ciência antropológica monoepistêmica e monocultural, que considera os conhecimentos indígenas e tradicionais como pré-científicos ou mesmo não científicos, e seus sujeitos como meros informantes ou objetos de pesquisa (Baniwa, 2023, p.50).

Numa perspectiva que comprehende haver diversas antropologias de autoria dos povos originários, Tupinambá (2024) afirma existir uma grande variedade de antropologias elaboradas por indígenas, há os que têm feito uma etnografia bem tradicional possivelmente no estilo de vários outros antropólogos não indígenas, porém o diferente é que a maior parte dos indígenas pesquisa seus povos de origem e alguns fazem pesquisa com outros povos. Afirma

que, inicialmente, pode-se dizer que as pesquisas dos indígenas antropólogos abarcam temas que unem assuntos dos seus (dos povos originários) cotidianos político, ritual, étnico como educação, saúde, território, floresta em pé e rios limpos e favoráveis para vida. Ressalta o fato de que a antropologia indígena inverte a relação tradicional de campo em que anteriormente o antropólogo sempre foi a pessoa de fora que realizava estudo sobre uma comunidade indígena e atualmente têm-se os indígenas estudando em suas comunidades e/ou pesquisando noutras comunidades indígenas e isto não pode não ser considerado. Compreende que, de modo aparente, a antropologia elaborada por indígenas segue um dos traços das culturas indígenas o qual prima pela coletividade étnica nas decisões, contrapondo-se ao individualismo das antropologias convencionais. Diz que as antropologias indígenas preocupam-se com o coletivo, e não com posições, sendo importante que autores indígenas tenham conhecimento das pesquisas que estão se desenvolvendo pelos próprios parentes na contemporaneidade. Ressalta ser isto o oposto da antropologia convencional, individualista pelo mundo como acadêmica. Afirma que a democratização dos espaços universitários gera o “encontro” e este encontro passa a estudar que a antropologia surge na Europa, como academia e, em seguida, espalha-se.

No âmbito dos desafios da Antropologia na contemporaneidade, Canevacci (2021) ressalta que na nova antropologia da comunicação digital, o etnógrafo legitima-se para interpretação do outro (com ou sem fotografia, vídeo, registros variados) somente quando se encontra disponível para se permitir ser interpretado pelo outro. De acordo com o autor, essa é a dialógica e esse é o desafio para uma perspectiva epistemológica transitiva da representação. Complementa que o desafio da pesquisa da antropologia não possui mais o centro na escrita e no autor, mas em articulações compositivas elaboradas por meio das múltiplas formas narrativas (por exemplo, visuais, artísticas, musicais, web, sites INDIAnet, ou aldeia digital no Facebook) e principalmente a auto-representação visual.

A reflexão que os cineastas indígenas fazem sobre o uso desses instrumentos serve para pensarmos as diversas formas de resistência e críticas que podemos fazer acerca das engrenagens do poder, pois assim como o xamã, o cineasta indígena se subtrai da vinculação teórica ocidental e constrói o seu próprio discurso e a sua versão sobre o mundo. Utilizando para isso a cultura dos brancos, fazendo uma tradução da nossa cultura para a deles, apresentando-a em forma de vídeo (Damas, 2011, p. 18).

Dentro desse contexto da Antropologia Visual, podem-se situar as considerações feitas por Felipe (2024) acerca das obras cinematográficas indígenas. De acordo com autor, o cinema

indígena chega a superar as tendências do filme etnográfico²⁶ e contra-hegemônico, partindo de um processo de construção interepistêmica e de alianças de pontos de vista apoiados no olhar de fora, porém compartilhado (no caso dos cineastas indigenistas); e no olhar de dentro, todavia contaminado por contextos internos e externos, que fazem fricção no relacionamento das comunidades com a sociedade brasileira e caracterizam a poética dos realizadores indígenas. Ressalva o autor que, entretanto, quando os sujeitos da experiência estão posicionados diante ou atrás da câmera, aproxima-se de uma pragmática de filme reversa, voltada para o seu mundo e o mundo circundante: com, para, a partir e não somente sobre o Outro, de maneira contundente, de volta para o olhar colonial da sociedade brasileira. Compreende que, nesse movimento, as cinematografias indígenas se consolidam, de modo distinto, dos cinemas pós-coloniais, os quais quase sempre possuem semelhanças com os relatos dos viajantes com seus estereótipos, caricaturas e reducionismos. Complementa ao dizer que, primeiro pelo fato de, além de não vivenciarem as problemáticas das comunidades, procuram sempre a retificação da imagem colonial do Outro sem que este participe; segundo, ao ficarem presos às dimensões do folclore, não põem em crise as situações de colonialidade, que permanecem negando a agência histórica dos povos originários. Afirma que, por último, existe sempre o desejo de dizer ao Outro o como e o que necessita ser feito, atribuindo-lhe supostamente uma voz que, de forma simultânea, suprime-o.

No sentido de ressaltar a diversidade das etnias indígenas no Brasil e consequentes repercuções na produção cinematográfica, Macedo (2024) afirma que é importante o esclarecimento de que, não obstante esteja-se dando evidência ao cinema indígena como categoria, não existe uma identidade única em questão e deve-se levar em conta a pluralidade e a complexidade de diversas narrativas e realidades peculiares a cada povo, sociedade ou indivíduos, assim como as suas relações sociais. Diz que, além do mais, deve-se prestar atenção a diferentes cosmologias, autorias e dimensões estéticas, e ser relevante mencionar a importância da produção de curtas-metragens, uma vez que esta espécie de realização tem sido usada de modo majoritário pelos sujeitos e coletividades. Afirma que é percebido assim, que o

²⁶ “O filme etnográfico ou o cinema etnográfico entendido no sentido mais amplo abarca uma grande variedade de utilizações da imagem animada, aplicada no estudo do homem na sua dimensão social e cultural. Inclui, frequentemente, desde documentos improvisados até produtos de investigação de construção muito elaborada. Os métodos do cinema etnográfico são muito diversos, associados a tradições teóricas diferenciadas como a meios e procedimentos utilizados. Assentam em alguns princípios fundamentais: uma longa inserção no terreno ou meio estudado geralmente como participante, uma atitude não diretiva fundada na confiança recíproca, valorizando as falas das pessoas envolvidas na pesquisa, uma preocupação descritiva baseada na observação e escuta aprofundadas independentemente da explicação das funções, estruturas, valores e significados do que descrevem” (Ribeiro, 2007, p. 7).

cinema indígena possibilita transmitir imaginários, narrativas e cosmovisões autóctones, de modo a consolidar novas formas referenciais sobre o patrimônio cultural brasileiro. Compreende que esta agência decolonial na produção audiovisual colabora para uma cultura mais inclusiva, mais rica e legítima sobre os imaginários brasileiros, de maneira a corrigir práticas históricas de apagamento e invisibilidade dos povos originários no Brasil.

Nesse sentido cabem as palavras de Queiroz (2008), ao se referir sobre cinema indígena e antropologia:

Sempre acreditei que fazer filme documentário é uma espécie de bricolage, ir a cada passo, pé ante pé, tateando o caminho, atento ao que se passa na frente da câmera, colhendo pedaços (que são as imagens) de um ‘todo’ (uma materialidade, uma corporalidade) e de um ‘tudo’ (um imaginário) que se passa fora da câmera, tudo isso sem roteiro prévio (eu diria – ao contrário da ciência e até mesmo de um certo tipo de cinema documentário ou ficcional – sem uma hipótese ou uma idéia prévia). A montagem também é feita a partir de um material heteróclito, já mais ou menos decupado no momento mesmo da filmagem. E, nesse sentido, o cinema oferece ao indígena um meio mais eficaz para realizar a sua antropologia nativa ou reversa, do que a palavra escrita. Dessa maneira o cinema se aproxima da mitologia, do imaginário, do sonho, do mágico, do corpo, da materialidade, ou seja, aproxima-se do pensamento indígena, selvagem e não domesticado (Queiroz, 2008, p. 119).

Importante trazer os conceitos de autorrepresentação e de heterorrepresentação, uma vez que podem aparecer quando se está tratando de cinema (sobre) indígena e antropologia visual. Canevacci (2021) afirma penetrar na contradição emergente entre produção das tecnologias digitais (relacionadas aos centros do poder do Ocidente) e utilização dessas tecnologias por sujeitos possuidores de autonomia na visão de mundo, a divisão comunicacional do trabalho entre quem exerce a narração e quem é objeto desta, entre auto e hetero-representação. Segundo o autor, essa divisão e essa contradição consistem em redefinidoras do cenário do poder no qual a antropologia da comunicação digital se serve para conflitar contra toda tentativa persistente de achatamento e de folclorização do outro. Diz que tal hetero-representação possuiu e continuará a possuir um relevante papel, porém não mais único e central, enquanto fundamentada na única figura possível de um pesquisador externo ao contexto da cultura. Ressalta que essa continuidade de pesquisador externo não tem mais o direito de se distinguir em sua absoluteza.

Uma ressalva feita por Duarte (2019) sobre trabalho de autorrepresentação diz respeito a não ser a fidelidade ou o compromisso com a verdade que está em questão, mas a representação de si conforme a intenção do que deseja representar dentro do sistema representacional por meio do discurso (narrativo, no caso). Compreende que, a partir disso, fica

clara a transformação de um autor-pessoa num autor-criador de sua biografia ou intenção de autorrepresentação, considerando este segundo como o responsável pela narrativa da história.

Situando o conceito de autorrepresentação no âmbito digital no contexto das relações interpessoais, Canevacci (2015) diz que o conceito-chave de “autorrepresentação” afirma-se nas culturas digitais além da lógica dicotômica. Compreende que, nessa perspectiva, o pesquisador etnógrafo legitima-se para a interpretação do outro morador dos interstícios metropolitanos (através de comunicação dialógica, escrituras polifônicas, composições performáticas) quando está disponível para se permitir interpretar “pelo outro”. Para o autor, tais dialógica e desafio apresentam uma epistemologia “transitiva” da representação. Afirma que a cultura digital modifica a “divisão comunicacional do trabalho” (expressão inspirada no conceito de “divisão social do trabalho”, de propositura de Marx) entre narrador e narrado. Diz advir então a ideia de autorrepresentação, em que as pessoas querem se representar (isto vem do desejo de cada um exprimir, de narrar sua própria história), e não mais ser representadas, tendo de qualquer lugar do mundo, os meios tecnológicos e condições culturais para representação de si, para nunca mais outorgar a um terceiro o direito de representá-las. Ressalta o autor que, dessa forma, a crítica ao status de “quem tem o poder de representar quem” entra em cena, caindo a dicotomia entre quem representa, de um lado, e quem é representado, de outro. Afirma que se trata do direito que cada pessoa possui de autorrepresentar, política e esteticamente, e ainda quem a representa, significando colocar em crise permanente a visão dualista e dicotômica entre natureza e cultura, masculino e feminino, bem e mal, representante e representado. Faz a ressalva de que, diante disso, precisam-se desenvolver lógicas diferenciadas de pensar que permitam o aproveitamento das potencialidades que a cultura digital oferece.

Nesse sentido, Colucci (2017) diz que as autorrepresentações manifestam uma busca pela visibilidade, pela voz própria, pelo apropriar-se do discurso, destacando o fazer do processo. Afirma que, desse modo, os filmes causam reforço ao cinema como potência transformadora do social e a arte como sistema político e ferramenta educadora. Compreende que esse movimento de possibilitar aos sujeitos que se filmem e de nos apresentar sempre a presença da câmera filmando atesta a reafirmação da fragilidade de nossas representações e mostra a evidência do quanto são elas mediações, traduções parciais.

Sobre o fato de a auto-representação está se fortalecendo, Canevacci (2021) afirma que aquela se coloca cada vez mais com força expressiva e conceitual, ou seja, as maneiras também plurais por meio dos quais aqueles que foram considerados durante muito tempo somente

objetos de estudo, uma paisagem de fundo, são revelados sujeitos intérpretes em primeiro lugar de si mesmos e depois ainda da cultura do antropólogo. Diz que aquelas modalidades interpretativas não são mais relegadas à esfera investida a aqueles por Geertz²⁷, institucionalizadas em procedimentos com dicotomia e hierarquia: agora causam perturbação às fronteiras da linguagem digital que está caminhando para uma inovadora web-ethnografia²⁸. Ressalta que não se pode aplicar, com as mesmas modalidades lógicas e compositivas dos contextos tradicionais, o método de pesquisa na web como fieldwork. Sugere que se vejam a produção indígena on-line de fotos, vídeo, de numerosos *sites* Indianet, CDs musicais e CD-ROM, os seus contatos por Skype com Kleber Meritororeu, seu imedu²⁹ Bororo. Ressalta que tecnologias digitais, subjetividades “nativas”, posicionamentos críticos trituradores do “nós” compacto ocidental, estão cruzando-se e desafiando o monopólio obsoleto acadêmico ou jornalístico como único “enquadramento” legitimado à representação do outro.

A obra cinematográfica enquanto ilustradora de conceitos antropológicos, produtora de conhecimento da Antropologia, poderá contribuir, com propriedade, nas aulas de Sociologia no Ensino Médio. O cinema (sobre) indígena consiste em produção audiovisual que, a partir de suas estéticas e formas de narrativas (destacando-se as narrativas orais indígenas, a auto-representação³⁰), permite o acesso a temas sobre povos originários, apresentados por estes e/ou por não indígenas, e sua utilização na pesquisa em ciências sociais. Nem sempre há a facilidade de acessar as aldeias ou indígenas, por razões as mais diversas, sendo o cinema uma forma de ter conhecimento, de maneira audiovisual, sobre uma diversidade de povos indígenas no Brasil e sobre representações de si elaboradas por indígenas protagonistas. Com base em teorias e metodologias antropológicas, levando-se em conta o nível de aprofundamento necessário dos conteúdos a serem trabalhados nessa etapa da Educação Básica, a linguagem audiovisual poderá colaborar para a compreensão do outro a partir de seu próprio espaço social, de maneira a contribuir a favor da alteridade e contra o preconceito, o etnocentrismo. Nesse contexto, faz-

²⁷ “Crítico da imagem do pesquisador de campo como um ser dotado de extraordinária empatia pelos nativos, Clifford Geertz afirmava que a relação entre o antropólogo e as pessoas que estuda é inevitavelmente assimétrica, uma vez que as duas partes chegam ao encontro com origens, expectativas e propósitos diferentes” (Silva, Silva, 2023, p.01).

²⁸ O autor se refere à etnografia feita a partir da Internet como campo de estudo.

²⁹ De acordo com Campos e Grando (2018), o corpo-ser aredu significa mulher e o corpo-ser imedu, homem.

³⁰ “[...] a sensibilidade pós-moderna induz à proliferação das auto-representações em que as culturas e seus personagens se apresentam diretamente formulando seu ponto de vista e sua percepção sobre o modo que desejam ser representados e apresentados” (Gonçalves, Head, 2009, p. 20).

se importante que a professora oriente e estimule a estudante a exercitar a reflexão, a discutir acerca da produção das narrativas filmicas, num viés antropológico.

No sentido de destacar a relevância do conhecimento antropológico, no Ensino Médio, Ferreira e Lima (2014) afirmam que a possibilidade de as Ciências Sociais, particularmente a Antropologia, colaborarem para que os discentes sejam capazes de construir visões de mundo autônomas que escapam dos estereótipos e dos limites que lhes dão a indústria cultural e pelos modelos dominantes de interpretar a realidade, o que por si só comprovam o pertinente ensino de Antropologia nesse segmento. Ressaltam que outros temas como racismo, juventude, identidade social, tribos urbanas, etc. dependem, de maneira essencial, do arcabouço teórico metodológico da Antropologia a fim de que sejam convertidos em probabilidade de emancipação intelectual do corpo discente. Os autores enfatizam ainda que as estratégias pedagógicas, o trabalho etnográfico e demais apropriações da Antropologia na educação básica, podem oferecer contribuição para desenvolver nos estudantes um olhar crítico, humanista e consciente do papel de cada ator social para construir sua própria realidade, permitindo, assim, refletir acerca do espaço escolar e do conhecimento como componentes centrais nos caminhos percorridos pelos processos culturais, sociais e políticos de toda sociedade. Acrescentam que, no processo de compreender e explicar a sociedade contemporânea, coube à Antropologia a função de inserir no debate a compreensão necessária do outro e da diversidade. Compreendem que os dados, teorias e métodos de criação dos antropólogos de diversos matizes teóricos, são base ainda hoje para questionar posturas políticas, econômicas e culturais que não consideram minorias as mais distintas em todo o mundo. Estão de acordo que, na escola básica, esse patrimônio, contanto que por meio de transposição didática, pode consistir também num instrumento poderoso para construir outro olhar sobre a escola e seus atores, quiçá colaborando para dar à escola básica um necessário e esperado caráter transformador.

Partimos do pressuposto de que a Antropologia, dentro da disciplina de Sociologia, pode ajudar alunos e professores da Educação Básica a conhecer, relativizar e pensar criticamente a diversidade e a desigualdade que conforma a realidade brasileira, desmystificando noções já naturalizadas e/ou essencializadas acerca do que se entende por raça, cor, etnia, identidade, entre outros (Meirelles; Schweig, 2008, p.4).

Nesse sentido, temos o posicionamento de Oliveira e Silva (2014), ao dizer que, mesmo não configurando o nome da disciplina Antropologia na educação básica, ela tem muito a colaborar com o ensino, podendo vir a realizar grande mudança na sociedade, uma vez que consiste num conhecimento que busca a revelação do sentido das ações dos grupos sociais, o

que torna possível o entendimento do outro, de modo a gerir novas formas de ação e a instigar a busca por explicações e entendimentos acerca de realidades e noções que já se naturalizaram.

No sentido de constatar também a importância do conhecimento antropológico na formação básica, Araújo (2024) afirma que se pode definir tal relevância como aquela graças ao qual os discentes passam a ter uma percepção melhor de certas situações de vida e a encontrar, em nossa sociedade, significação sociocultural em atitudes que, ainda, fossem tidas como “naturais”.

Sabe-se que a legislação brasileira possui a Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, sendo os conteúdos ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de história, literatura e educação artística (Brasil, 2008). Necessário se faz lembrar que essa lei faz remissão a populações a que tradicionalmente a Antropologia está junto em suas pesquisas. O conhecimento antropológico possui bastante propriedade para que esse estudo se dê de forma mais satisfatória, sendo, assim, imprescindível.

Conforme os PCNEM para as Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2000), os conhecimentos de Antropologia e Sociologia oferecem contribuição igualmente para a construir a identidade social e, não negando os conflitos, a convivência pacífica. Enfatizam que é dado especial destaque ao relativismo cultural proposto pelas correntes da antropologia originadas depois da Segunda Guerra Mundial, as quais defendem o direito de todos os povos e culturas de construírem sua própria organização, de modo a respeitar da mesma maneira os direitos alheios.

Sobre a importância de estudar a antropologia, situando-a como meio facilitador para a convivência social, Rocha e Tosta (2009) compreendem que o estudo da antropologia consiste também numa forma de educação uma vez que nos faz um convite a ver no outro e em suas diferenças, muitas vezes, maneiras alternativas de sociabilizar ou de resolver conflitos entre os homens. Acrescentam que, talvez, assim, possibilite-nos maior abertura (visual, dialógica, intelectual, cognitiva e afetiva) para o enfrentamento dos problemas da vida cotidiana, tomando-se em conta os desafios vividos na educação, escolarizada ou não. Nesse contexto de respeito ao “outro”, às suas diferenças, a antropologia

[...] provoca, assim, uma verdadeira revolução epistemológica, que começa por uma revolução do ‘olhar’. Ela implica um descentramento radical, uma ruptura com a ideia

de que existe um ‘centro do mundo’, e, correlativamente, uma ampliação do saber e uma mutação de si mesmo (Laplantine, 1988, p. 22-23).

Em relação a práticas pedagógicas e o conhecimento antropológico no Ensino Médio, Araújo (2024) ressalta que, depois de um período que é confundido com a intermitência do conteúdo de Sociologia nos fluxogramas do ensino secundário, o movimento reflexivo acerca das temáticas antropológicas tem, nos últimos anos, se oxigenado no que se refere à sua revalorização. Acrescenta que, assim, muito do que tem, na atualidade, se dito acerca do ensino de Sociologia no Ensino Médio está centrado, em demasia, no ato de estranhar, de modo a pôr nas sombras uma dimensão muito importante (quem sabe uma das grandes colaborações da Antropologia como disciplina científica): o ato de familiarizar-se. Segundo o autor, para que isto aconteça, a contribuição dos conteúdos antropológicos nesta modalidade educacional pode se fazer através de leituras diversificadas, de modo a trazer uma substancial contribuição teórica para a formação discente, bem como a partir da realização de aulas de campo, expondo-lhes a metodologia própria da Antropologia (ainda que esbarradas em limites para serem aplicadas na realidade da escola).

Nesse contexto, pode-se inserir a prática etnográfica. A importância da utilização da etnografia como atividade a ser colocada em prática pelos professores e estudantes, na educação básica, possibilita desenvolver uma percepção sensível ao outro, além de proporcionar a obtenção de conhecimento do mundo a partir da experiência. Neste sentido, Melo e Moura (2017) afirmam que o uso da etnografia é uma forma viável de inquietar, de modo a contemplar a aliança ensino-pesquisa, podendo também ser exercida em qualquer lugar, uma vez que não requer materiais. Destacam que são os próprios educandos que buscam a compreensão do mundo, e sobre ele a dissertação no diário de campo. Reforçam que, assim, educadores e educandos não ficam afastados da pesquisa empírica.

Importante se faz lembrar

Se ansiamos que nossos alunos conheçam um grupo indígena, um assentamento rural, ou mesmo um asilo, uma igreja, etc., precisamos antes discutir em sala de aula sobre estas realidades sociais, necessitamos despertar olhares atentos e curiosos, sensíveis a detalhes que poderiam passar despercebidos por aqueles que não desfrutassem de um debate prévio caso apenas fossem a campo (Oliveira, 2012, p. 89).

Dentro desse contexto escolar, entre outras considerações Mattos (2006) traz a indagação sobre quem pode fazer etnografia, a fim da busca das conexões entre esse tipo de pesquisa, o contexto escolar e as interações intersubjetivas. Ao responder tal pergunta, diz que

qualquer pesquisador culturalmente sensível pode fazer etnografia, ressaltando que embora sua resposta aos seus alunos seja: o que sente um grande desconforto na boca do estômago, com alguma coisa que não está bem na sociedade e que não passa por ele ou ela de modo muito fácil, ou seja, se algum fenômeno da sociedade está “caindo mal” para ele, aquele é o seu objeto de estudo. Afirma que qualquer pesquisador que esteja bem treinado em etnografia e tenha uma indagação socialmente importante deve fazer pesquisa etnográfica.

Ainda sobre a relevância do exercício da etnografia na Escola, Neto (2024) diz que as várias possibilidades e o vasto leque de visões de mundo existentes na experiência de campo são uma riqueza característica da prática etnográfica, e se voltarem sua efetividade, de modo específico, para a atividade pedagógica no interior das escolas, vão possibilitar para os estudantes a oportunidade de sentir e fazer explanação acerca do aspecto social do simbólico, algo nunca feito, e um repertório sem fim será revelado nestes escritos e observações perante suas realidades. Acrescenta que, do ponto de vista político e ideológico, deve a etnografia ser consolidada como uma das atividades educadoras na qual o indivíduo se reconheça, possa existir e fazer propagar sua voz no ambiente da escola de maneira democrática, para dessa forma se apropriar da proposta de ensino e integrar o espaço que a princípio é seu. Faz a observação de que, atualmente, um dos grandes problemas nos ambientes escolares está no distanciamento entre os estudantes e o seu local de aprendizado, uma vez que são invisibilizados diante da burocracia que existe e, na maior parte dos casos, somente indivíduos cumpridores de regras, havendo uma desumanização nas relações educadoras. Compreende que a possibilidade de trabalho com a etnografia na escola com os jovens, de maneira orientada e direcionada ao outro, faz-se inovadora nas práticas escolares atuais, o que é extremamente relevante em face do distanciamento entre os homens presente neste século no qual reinam os relacionamentos digitais. Ressalta ser essa característica humanizadora da metodologia etnográfica importante, pois, ao olhar o outro, direciona-se o olhar para o espelho e assim também se torna possível se enxergar enquanto sociedade.

No sentido de ser considerado um exercício para respeito às heterogeneidades relevante de ser inserido no âmbito escolar, Pimentel (2014) comprehende a etnografia como processo de produzir conhecimento que possui como premissa exercer a alteridade, ofertar importantes alternativas ao questionamento das práticas de ensinar naturalizadas nos cotidianos das escolas e, de determinada maneira, pode conduzir à consolidação de posições políticas de descolonização dos processos de ensino, à medida que faz aprender outras maneiras de ensino e convivência com as heterogeneidades sociais e culturais na sala de aula.

Sobre a utilização da Antropologia Visual no contexto da escola, Batista (2013) diz que a aplicação do uso da imagem unida com a investigação antropológica num projeto escolar, pode propiciar ao aluno uma responsabilidade coletiva e uma prática de raciocínio/pensamento artístico e criativo, orientando-o na criação, na expressão e no questionamento, na busca de um vínculo entre a imagem e o conceito, perspetivando uma reflexão acerca do eu artístico ainda em construção e o meio em que se insere. Nesse contexto, Rost (2015) afirma que, a partir do olhar crítico e sensível, as imagens ganham valores e se relacionam com as identidades a elas atribuídas, de modo a fazer com que as aulas de Sociologia sejam muito mais criativas dentro de um espaço pedagógico em que tudo se torna possível, sendo necessário que o aluno possa se reconhecer nesse processo.

Pode-se fazer uso das palavras de Ribeiro (2005), inserindo-as no contexto do Ensino Médio, levando-se em conta as necessárias transposições didáticas quando da utilização da antropologia visual que, segundo aquele,

[...] apresenta-se como um campo de investigação e de desenvolvimento de práticas que constituem um desafio aos estudantes e às instituições universitárias no âmbito das atuais mudanças do ensino superior. Constitui-se como amplo campo interdisciplinar entre as ciências sociais e as artes, as ciências e as tecnologias da comunicação. Institui-se como processo simultâneo ou complementar de investigação e produção escrita, audiovisual, multimídia, hipermídia. Desloca-se das temáticas tradicionais de investigação em antropologia para as temáticas atuais, sem no entanto deixar de tratar de toda a tradição antropológica e, simultaneamente, recuperar arquivos documentais das práticas anteriores, criando assim uma relação mais próxima e mais implicada (da disciplina e da universidade) na vida social (Ribeiro, 2005, p. 637-638).

Buscando ainda contextualizar a importância da utilização da antropologia visual na escola, Batista (2013) ressalta que as sociedades tentam conservar os valores, as culturas, leis e tradições que consideram relevantes para permanecerem para as gerações futuras. A autora afirma que a educação atual objetiva desenvolver a consciência individual nesse sentido, e que o papel de um projeto de Antropologia Visual, numa escola, pode, dessa forma, promover essa educação para a participação, incluindo debates que afrontem ideias para as quais os alunos terão que emitir opiniões fundamentadas, de modo a privilegiarem o contato direto com as atividades de desenvolvimento da cultura local. Compreende que, ao transformar esses valores e cultura em imagem visual, incute-se nos alunos um sentimento de pertença, educando-os para a valorização do que é “seu”.

Contextualizando a utilização e a importância da antropologia visual no âmbito dos direitos humanos, a fotografia e a educação (essa contextualização pode ser estendida às outras

modalidades de produção visual), Santos (2023) diz ser um desafio cotidiano tornar a escola um dos espaços públicos mais democráticos, principalmente, com relações mais humanitárias entre os sujeitos históricos. Afirma que, a partir do processo educacional, numa sociedade imagética, o desenvolvimento e a produção das mensagens objetivas e subjetivas que tais imagens ofertam, o uso desses recursos de pesquisa e interpretação em Ciências Humanas e Sociais é uma conquista e um método de atuar. Pontua expressarem as representações imagéticas, as motivações e narrativas do olhar sociológico dos estudantes. A autora comprehende que a produção artística e antropológica da comunidade escolar carrega força de potência da juventude, auto estima, um novo olhar para a escola e temáticas que promovem a ressignificação de temas cotidianos como mundo do trabalho e necropolítica, africanidades e etnicidades. Ressalta que o processo de produção de imagens iconográficas e etnográficas revela potencialidades estéticas, éticas e cognitivas, e conecta um diálogo com os direitos humanos e fundamentais que se fazem necessários para a prática cidadã e a ressignificação da cultura imagética.

No âmbito da etnografia visual, pode-se citar a etnografia de tela como uma prática que permite trabalhar filmes, de modo mais detalhado, considerada a necessária transposição didática, no ensino de Sociologia. Além do mais,

Entre as possibilidades do fazer etnográfico a partir de uma tela, consideramos que o cinema é um campo fértil para analisarmos os diferentes processos de significação envolvidos na manutenção, na construção e na desconstrução de determinados discursos (Balestrin, Soares, 2012, p.90).

A etnografia de tela pode ser inserida no contexto do ensino de temáticas indígenas a partir de obras filmicas, por exemplo. Uma vez que nem sempre será possível a docentes e estudantes estarem fisicamente nos locais onde estiveram ou estão determinados povos, a etnografia de tela consiste numa possibilidade, no âmbito escolar, observada a necessária transposição didática, de pesquisar sobre aqueles. Além disso, a discente poderá rever os filmes noutro ambiente que não na escola, caso aqueles estejam disponíveis ou sejam disponibilizados. A partir de um preparo anterior acerca de conceitos antropológicos e etnográficos necessários, conduzido pela docente e destinado às estudantes, podem-se propor atividades pedagógicas como ensaios etnográficos a partir de filmes (sobre) indígenas.

Sobre assuntos que se podem trabalhar em aula em que se utiliza material fílmico acerca dos povos originários brasileiros, Sanchez (2015), apesar de o seu texto dissertativo tratar sobre o ensino de História, alguns dos seus comentários são válidos para as aulas de Sociologia.

Afirma que muitos filmes, por meio de sua narrativa e montagem, permitem debater sobre identidade, interculturalidade, alteridade e hibridação da cultura, além de possibilitarem refletir acerca da imagem construída para os povos indígenas brasileiros. Diz que os elementos estéticos e técnicos incitam os espectadores a enxergar na montagem do filme a representação desses povos. No entanto, assevera que, em contexto didático, conjuntamente com os alunos, pode-se analisá-la no sentido de sua desconstrução.

Constata-se, portanto, que a inserção do cinema indígena e/ou sobre temas que tratam sobre indígenas pode ser utilizada como ponto de partida para várias modalidades de atividades pedagógicas, acadêmicas adaptadas para as aulas de Sociologia no Ensino Médio. Assuntos previstos para esse referido componente curricular podem ser trabalhados a partir de perspectivas indígenas, de maneira a se promoverem comunicação intercultural.

3 ELABORAÇÃO DO GUIA PEDAGÓGICO

3.1 Justificativa e descrição

O material pedagógico elaborado consiste num guia pedagógico acerca de filmografia sobre temas relacionados a indígenas no Brasil, para utilização docente em aulas de Sociologia no Ensino Médio. Constitui-se de sequências didáticas relacionadas aos temas presentes nos filmes. De acordo com o Manual TCC ProfSocio³¹, a modalidade material pedagógico

[...] consiste na elaboração de recursos que ofereçam suporte para professores e/ou alunos de sociologia. Será um produto inédito, elaborado pela/o mestrand/a/o, e deverá vir acompanhado de uma fundamentação consistente e de uma análise de uma experiência, ao menos, de sua apropriação e efeitos junto a professores e/ou alunos (o que inclui refletir sobre a avaliação pelos participantes ou usuários do material produzido). Podem ser da seguinte espécie: a. Recursos como jogos, documentários, kits de imagens, músicas ou objetos, por exemplo. b. Produção de textos originais voltados a subsidiar a qualificação de docentes, ou à utilização direta em sala de aula (não se trata de planos de aula, mas de produção textual para uso em sala de aula), organização de dicionários, antologias ou traduções.

A escolha do tema e do material didático se deu primeiramente com base nos termos da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensinos Fundamental e Médio, de modo que a pesquisa possa colaborar para a implementação da referida lei. A justificativa também se baseou na possibilidade de contribuir para pôr em prática a Lei nº 13.006/2014, Lei de uso do audiovisual³², a qual prevê como obrigatória a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica.

Também se justifica a escolha do tema e do material didático em função da escassez de materiais pedagógicos específicos, mais detalhados, sobre temáticas relacionadas a indígenas no Brasil para dar suporte a docentes ao lecionarem Sociologia no Ensino Médio. O guia pedagógico elaborado consiste, portanto, numa produção de texto original voltado a subsidiar a docente no uso de filmes sobre temas, assuntos acerca de povos originários no Brasil no ensino de Sociologia na escola.

³¹ <https://profsocio.ufc.br/wp-content/uploads/2021/10/manual-tcc-profsocio.pdf>

³² Apenas dispõe sobre o número de horas, não determinando temas nem em quais componentes curriculares.

Enquanto ativista ambiental também de causa indígena, senti inclinação para produzir um material didático como uma tentativa de levar as temáticas dos originários, com maiores esclarecimentos e propensões ao pensamento crítico, embasados, principalmente na Antropologia, para o ambiente escolar, enfatizando filmes por ser uma linguagem que vem sendo bastante utilizada pelos indígenas em função da facilidade de registrar a partir da modalidade audiovisual suas narrativas, tradições, histórias, lutas, etc. Diante do fato de presenciar situações e discursos (comentários racistas e ofensivos) inadequados acerca dos povos originários no Brasil, em ambiente no qual lecionei Filosofia e Sociologia, vislumbrei, com a entrada para o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional PROFSOCIO, uma oportunidade para a produção de um guia pedagógico. Resistências advindas, de um modo geral, da comunidade escolar de que fiz parte, em inserir temas, assuntos sobre os povos indígenas no Brasil, em sala de aula e em eventos na escola, ainda que da existência da lei que torna obrigatório o estudo sobre a história e a cultura indígena, motivaram-me mais e mais a combater a deliberada e prejudicial ignorância em relação aos povos originários. Comentários oriundos da gestão e do corpo docente, tais como “você sabia que índio come gente?”, ou “não há lógica colocar temática indígena no evento da consciência negra”. É válido ressaltar que presenciei, num primeiro momento, uma gestão que compreendia a necessidade e a obrigatoriedade de inserir temáticas indígenas na Escola, apoiando todo e qualquer movimento nesse sentido. No entanto, com a mudança da equipe, mudou-se também a perspectiva política, intensamente marcada pelo discurso disseminado no governo brasileiro do período de 2019–2022, quanto aos povos originários, repercutindo ainda hoje na comunidade escolar a que me refiro. Sentia-me extremamente sozinha nesse ambiente, apoiada apenas por poucas docentes, porém sempre, durante as formações de professoras da Gerência Regional de que eu fazia parte, externava a minha indignação diante de tais circunstâncias. Essas situações também me incentivaram elaborar o guia pedagógico para dar suporte nas aulas de Sociologia.

Enquanto adepta à Umbanda, religião nascida no Brasil, identifiquei-me desde que me converti umbandista (2012), com a sua raiz indígena, através de entidades denominadas caboclos, da linha de trabalho dos espíritos ancestrais indígenas, mediadores entre o plano material e o espiritual, mensageiros dos orixás (divindades da mitologia africana iorubá) e os seres humanos. Posso dizer que minha primeira afinidade com os originários adveio da minha escolha espiritual, por trabalhar, enquanto médium de incorporação, com essa linha dedicada à cura, ao conhecimento das ervas, à intensa ligação com as florestas, à limpeza espiritual, etc. Os caboclos possuem como patrono o Orixá Oxóssi, orixá da caça, da sabedoria, da

sobrevivência, da fartura, etc. No entanto, há terreiros de Umbanda em que as entidades boiadeiros (homens sertanejos) também são apresentadas como caboclos.

Assim, as minhas crescentes admiração e curiosidade relacionadas a essas entidades espirituais indígenas impulsionaram-me a pesquisar sobre os povos originários no Brasil. Foi a partir daí que os meus estudos e interesses foram se ampliando diante da diversidade de etnias que me fascinava, e a produção audiovisual, uma prática que vem crescendo entre os povos originários, para registrar suas histórias, culturas, denúncias, etc., conseguiu e vem conseguindo me trazer inúmeros conhecimentos e me fazer ver o quanto pode contribuir como rico material a ser inserido e trabalhado nas aulas de Sociologia no Ensino Médio.

Vive-se numa sociedade marcadamente imagética e a Educação precisa acompanhar as mudanças proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs) no contexto imagético, nas narrativas visuais, de modo a não ficar obsoleta, a utilizá-las a favor do processo de ensino aprendizagem, já que as imagens possuem um poder de influenciar sobretudo crianças e adolescentes. O uso dos recursos visuais no âmbito educacional poderá dinamizar aulas, estimular a criatividade, facilitar o aprendizado de determinados conteúdos, desenvolver a sensibilidade, etc.

Uma vez que há uma crescente produção audiovisual de cineastas e coletivos indígenas no Brasil, uma vasta filmografia que conta com produções de autoria de ou compartilhada com realizadores não indígenas que traz temáticas relativas aos povos originários, bem como o acesso facilitado pelas tecnologias digitais a essas produções, o cinema indígena ou que trata de temas sobre indígenas no Brasil configura como um facilitador para acessar uma diversidade de etnias e suas particularidades, já que nem sempre se fará possível à docente levar as discentes para uma aula de campo onde se encontram os povos indígenas estudados. Sobre o papel do cinema indígena quanto a possibilidades e narrativas, podem-se trazer as palavras de Krenak (2017), ao organizar um festival intitulado Aldeia SP de cinema indígena. Comenta

As experiências que nós fizemos de usar diferentes meios para abrir janelas e difundir narrativas sobre diferentes visões de mundo, sobre desejos, expectativas de mundo, foram prósperas. Encontraram audiência. A experiência da mostra indígena, com muitos narradores indígenas animados em contar histórias de diferentes lugares, continua no ar. Alguém de qualquer lugar no mundo pode abrir e ver uma menina tukano contando a história da tia dela na roça cultivando diferentes tipos de maniwa, fazendo beiju e mostrando uma culinária fantástica, rica, tirada da natureza, tirada da terra. Mostrar ritos, mostrar festas, mostrar potências de vida de diferentes lugares daqui dessa banda do mundo (Krenak, 2017, p.30).

As obras fílmicas, constituídas por imagens em movimento, são narrativas imagéticas bastante utilizadas pelos povos originários. A oralidade é a forma tradicional de os indígenas

repassarem seus ensinamentos, suas culturas, e o audiovisual favorece o registro, a manutenção dessa oralidade de modo a preservarem, a divulgarem suas histórias, seus modos de visualizar o mundo, a promoverem resistência, a buscarem desfazer estereótipos, etc..

De modo a reforçar o uso de filmes em sala de aula estão as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) para Ciências Humanas e suas tecnologias

Trazer a TV ou o cinema para a sala de aula não é apenas buscar um novo recurso metodológico ou tecnologia de ensino adequados aos nossos dias, mais palatáveis para os alunos – e o público –, que são condicionados mais a ver do que a ouvir, que têm a imagem como fonte do conhecimento de quase tudo. Trazer a TV e o cinema para a sala de aula é submeter esses recursos a procedimentos escolares – “estranhamento” e “desnaturalização” (Brasil, 2006).

O tipo de pesquisa desenvolvida na elaboração do material didático foi qualitativa, documental e bibliográfica. Quanto aos instrumentos e procedimentos para produção de informações, foram utilizados: a) revisão bibliográfica baseada em leituras explicativas e integrativas, levando-se em conta fontes primárias e secundárias sobre os assuntos que compuseram a pesquisa; b) análise documental de filmes de temas sobre indígenas no Brasil, a partir do levantamento da filmografia presente em plataformas digitais, de streaming, disponíveis.

Simultaneamente ao levantamento fílmico foram feitas as fichas técnicas respectivas com vistas à produção do material didático. Em seguida, procederam-se à seleção das obras fílmicas para comporem o guia pedagógico, e à criação de sequência didática para cada filme, tendo como público alvo para aplicação, alunas do Ensino Médio. O guia pedagógico pode ser compreendido como

[...] um material que contém informações, ideias, apontamentos, conteúdos, notas, dados e experiências individuais, coletivas, culturais, tecnológicas e ambientais de maneira clara e objetiva, que auxiliam à construção do conhecimento, ressignificação de conceitos e de autonomia que originam-se nos diversos tipos de interações entre conteúdo, sociedade e ambiente, perpassando também pela escola e educação. (Rangel; Delvarro; Oliveira, 2019, p.02).

Quando da elaboração do guia pedagógico, utilizaram-se das categorias (Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; Política e Trabalho) estipuladas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil , 2018), que é referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de modo a organizar os filmes por essas

categorias, propondo atividades baseadas em temas e conteúdos relacionados àquelas, e presentes no acervo fílmico levantado, para serem trabalhados a partir dos modos de viver das etnias indígenas presentes nas produções cinematográficas elencadas. De acordo com a BNCC, a sua área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, considerando as aprendizagens a serem garantidas aos jovens do Ensino Médio, organiza-se de forma a tematizar e problematizar aquelas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes. O referido documento legal traz definições para cada categoria mencionada.

Tempo e Espaço são duas das categorias da área consideradas pela BNCC como fundamentais à formação dos estudantes. Para a referida norma, essas noções explicam os fenômenos nas Ciências Humanas, pois possibilita a identificação de contextos, sendo categorias difíceis de dissociação. Pontua que, no Ensino Médio, analisar acontecimentos ocorridos em circunstâncias variadas possibilita compará-los, observar suas semelhanças e diferenças, bem como compreender processos marcados por continuidade, mudanças e rupturas.

Entre outras considerações, a BNCC traz que não existe apenas uma noção de tempo, ele não é nem homogêneo nem linear, mas expressa diversos significados. Afirma que, no Ensino Médio, os estudantes necessitam desenvolver noções de tempo que vão além da dimensão cronológica, adquirindo diferentes dimensões, tanto simbólicas como abstratas, enfatizando as noções de tempo em diversas sociedades.

De acordo com a referida norma, para se compreender o espaço devem ser contempladas suas dimensões histórica e cultural, de modo a ultrapassar suas representações cartográficas. Diz que se associa o espaço aos arranjos dos objetos de várias naturezas e, ainda, às movimentações de diversos grupos, povos e sociedades, em que acontecem eventos, disputas, conflitos, ocupações (des) ordenadas ou dominações. Complementa que no espaço (num lugar) ocorrem a produção, a distribuição e o consumo de mercadorias, e nele se realizam fluxos de várias naturezas (pessoas e objetos) e se desenvolvem relações de trabalho, com ritmos e velocidades variados.

Duas outras categorias inseridas na Base Nacional são Território e Fronteira. A norma enfatiza que, no Ensino Médio, o estudo dessas categorias deve permitir aos estudantes a compreensão dos processos de identidade marcados por territorialidades e fronteiras em históricos conflitos de diversas naturezas, mobilizar a curiosidade investigativa sobre o seu lugar no mundo, possibilitando transformar-se e modificar o lugar em que vivem, emitir aproximações e identificar diferenças.

A BNCC diz ser o território uma categoria usualmente que se associa a uma porção da superfície terrestre dominada por um grupo e suporte para nações, estados, países. Afirma ser dele que provêm alimento, segurança, identidade e refúgio. Pontua que território engloba as noções de lugar, região, fronteira e, em especial, os limites políticos e administrativos de cidades, estados e países, sendo, por conseguinte, esquemas abstratos de organizar a realidade. Complementa que é associado o território também à ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões as quais expressam a diversidade das relações sociais e possibilitam juízos analíticos. A Base Nacional Comum Curricular comprehende a fronteira também como uma categoria construída historicamente. Pontua que, ao ser expressão de uma cultura, povos definem fronteiras, formas de se organizarem socialmente e, por vezes, áreas de confronto com outros grupos.

Nesse contexto, a BNCC traz que, além das delimitações tradicionais do território, as cidades são cheias de territorialidades marcadas por fronteiras econômicas, sociais e culturais. Faz a ressalva de que as músicas, as festas e o lazer podem causar aproximação, mas podem ainda causar separação, criação de grupos com culturas específicas ou circuitos culturais ou de poder. Pontua a referida norma que as fronteiras culturais são porosas, móveis e não necessariamente circunscritas a um território específico. Diz que existem fronteiras de saberes, que englobam, entre outros elementos, conhecimentos e práticas de diversas sociedades. Traz como exemplo caçar ou pescar como atividades que requerem habilidades nem sempre conhecidas e desenvolvidas por populações das cidades grandes. Complementa que plantar e colher exigem competências e habilidades experimentadas no cotidiano por populações que se dedicam ao trabalho agrícola, desenhando fronteiras, resultados de variadas formas de produzir, utilizações do solo e transformação na natureza.

Categorias como Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética também são trazidas pela BNCC no contexto das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio. A referida norma diz que o esclarecimento teórico dessas categorias possui como base a resposta à indagação que a tradição de Sócrates, nas origens do pensar grego, introduziu: O que é o ser humano? Ressalta que, ao buscarem a unidade, uma natureza (*physis*), os primeiros pensadores da Grécia sistematizaram questões e se perguntaram sobre os fins da existência, acerca do que era comum a todos os seres da mesma espécie, uma visão focada na essência e metafísica acerca dos seres humanos. Compreende que identificar a condição humana como animal político (e animal social) significa que, independentemente da singularidade de cada um, as pessoas são essencialmente capazes de auto-organização para uma vida em comum e de autogoverno, isto

é, os seres humanos têm uma necessidade vital da convivência em coletividade, mas possuem, também, necessidades relacionadas à sua subsistência. Afirma que, nesse sentido, realizam atividades que implicam relações com a natureza, agindo sobre ela deliberada e conscientemente, transformando-a, processo esse que contribui para o indivíduo se produzir como ser social. Ressalta que a sociedade, à qual pertence o indivíduo, consiste num grupo humano, que ocupa um território, com uma forma de se organizar com base em tradições, práticas, hábitos, costumes, modos de ser e valores, responsáveis por sua cultura específica.

A norma referida explicita que, ao construir sua vida em sociedade, o indivíduo constrói relações e interações sociais com outros indivíduos, e sua percepção de mundo, atribui significados ao mundo ao redor, faz interferência na natureza e a transforma, produz conhecimento e saberes, baseado nalguns procedimentos de cognição próprios, resultado de suas tradições físico-materiais e simbólico-culturais. Afirma que a forma pela qual diversos povos e sociedades estruturam e organizam o espaço físico-territorial e suas atividades econômicas possibilita, por exemplo, o reconhecimento da influência que tais aspectos desempenham sobre os vários modos como esses grupos se relacionam com a natureza, de maneira a incluir os problemas ambientais que resultam dessas interferências. A BNCC pontua que as relações que uma sociedade possui com a natureza também se influenciam pela importância atribuída a ela em sua cultura, pelos valores sociais como um todo e pela informação e consciência que é tida da relevância da natureza para a sustentabilidade do planeta.

De acordo com a norma em questão, as transformações elaboradas por cada indivíduo são mediadas pela cultura que, em sua etimologia latina faz remissão à ideia de cultivar saberes, práticas e costumes num certo grupo. Traz que, na tradição metafísica, a cultura apresentou-se em oposição à natureza; nos tempos atuais, as Ciências Humanas compreendem a cultura partindo de contribuições de diferentes campos do saber. Ressalta que o caráter polissêmico da cultura permite a compreensão do modo como ela se apresenta a partir de códigos para se comunicar e se comportar, de símbolos e artefatos, como parte da produção, da circulação e do consumo de sistemas culturais manifestados na vida social. Pontua a norma que os indivíduos se insere em culturas (urbanas, rurais, eruditas, de massas, populares, regionais, locais etc.) e, dessa maneira, são produtores e produto das transformações culturais e sociais de seu tempo.

A Base Nacional Comum Curricular complementa que, na modernidade, a noção de indivíduo ficou mais complexa em virtude das transformações acontecidas no contexto das relações sociais identificadas por códigos culturais novos, concepções de individualidade e

formas de organização política no Ocidente. Afirma que, em meio às mudanças, criaram-se condições para debater sobre a natureza dos seres humanos, seu papel em diversas culturas, suas instituições e sua capacidade para se autodeterminar. Compreende que a sociedade capitalista, por exemplo, propõe a centralidade de sujeitos iguais e, simultaneamente, constrói relações econômicas produtoras e reproduutoras de desigualdades no corpo social.

A BNCC comprehende que as diferenças e semelhanças entre os indivíduos e as sociedades sedimentaram-se ao longo do tempo e na multiplicidade de espaços e circunstâncias. Pontua que procurar a identificação de tais diferenças e semelhanças tanto em seu grupo social (familiar, escolar, bairro, cidade, país, etnia, religião etc.) quanto em outros povos e sociedades consiste numa aprendizagem a se garantir aos estudantes na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Compreende que, para além dessa identificação, exercitar o deslocamento para outros pontos de vista e reconhecer diferentes demandas políticas é central para formar as juventudes no Ensino Médio, na medida em que colabora para a superação de posturas com base na reiteração das referências de seu grupo para avaliação dos demais. A BNCC afirma que, seguindo essa atitude inquiridora da realidade, necessita-se de que os estudantes percebam que pretender a validade e aceitar princípios universais têm sido questionados por vários campos das Ciências Humanas, uma vez que legitimar os saberes envolve um conjunto de códigos produzidos em diversas épocas e sociedades. Exemplifica que a razão e a experiência são paradigmas da sociedade moderna ocidental e dificilmente servirão para a análise de sociedades fundadas em outras lógicas, resultado de outras histórias e outros contextos.

Para a norma em questão, o entrelaçamento entre questões sociais, culturais e individuais possibilita o aprofundamento, no Ensino Médio, da discussão acerca da ética. Diz que, para tanto, os estudantes devem promover diálogo acerca de noções básicas como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas. A ética, segundo a BNCC, pressupõe compreender a importância dos direitos humanos e da adesão a eles de modo ativo no cotidiano, identificar o bem comum e estimular o respeito e o acolhimento às diferenças entre pessoas e povos, levando em conta a promoção do convívio em sociedade e o respeito universal às pessoas, ao bem público e à coletividade. Afirma que, em síntese, conhecer o Outro, a outra cultura, depende da capacidade de se indagar para indagar o Outro, atitude primordial a se desenvolver na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Segundo a norma, esse consiste no primeiro passo para formar sujeitos protagonistas tanto no processo de construir o conhecimento como o agir ético do mundo real e virtual, marcado por múltiplas culturas.

Política e Trabalho também são duas categorias contempladas pela Base Nacional Comum Curricular quando trata sobre a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio. Como as demais categorias, os esclarecimentos sobre “Política e Trabalho” se apresentam em forma de considerações gerais na BNCC.

A BNCC inicia suas considerações gerais sobre a categoria Política, afirmando que esta é ocupante, junto com a categoria Trabalho, do centro nas Ciências Humanas, uma vez que viver em sociedade presume ações de indivíduos e do coletivo, mediadas por essas categorias. Diz que a política, em sua origem grega, consistiu no instrumento usado para o combate dos autoritarismos, das tiranias, dos terrores, das violências e das múltiplas formas de destruir a vida pública. Compreende ser a Política como o agir e o do indivíduo na pólis, na sociedade e no mundo, de maneira a incluir a vida em coletividade e a cidadania. Discutir a respeito de temas como o bem comum e o público; os regimes políticos e as formas de organização social; as lógicas de poder criadas em diversos grupos; a micropolítica; as concepções teóricas sobre o Estado e suas estratégias de legitimação, e a tecnologia influenciando nas formas de organização social são exemplos dos assuntos estimulantes para produzir conhecimentos nessa categoria de acordo com a BNCC.

A norma comentada, afirma que, na contemporaneidade, essas questões observadas tanto local como globalmente, em termos de escala, ganham evidência na Geopolítica, pelo fato de ela enunciar os conflitos planetários entre pessoas, grupos, países e blocos transnacionais, desafio este, de relevância para conhecimento e análise dos discentes.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular, para a categoria Política, devem-se discutir e aprofundar, no Ensino Médio, as temáticas (enunciadas no Ensino Fundamental) formas de poder, de governo e de organização do Estado, de modo especial, como formalmente e juridicamente complexos. Ainda que amplamente apresentadas em seu texto, como reconhece a própria BNCC, tais temáticas propiciam alguns dados capazes de agregação de vários temas de economia, sociedade, política, cultura e meio ambiente, e possibilitam, principalmente, discutir os conceitos transmitidos por diversas sociedades e culturas.

A BNCC, em relação à categoria trabalho, ressalta esta compreender diversos aspectos: filosófico, econômico, sociológico ou histórico. O trabalho é visto como virtude; forma de produção de riqueza, de dominação e de transformação da natureza; mercadoria, ou forma de alienação. Pode ser compreendida, também, segundo afirma a Base Nacional Comum Curricular, como categoria pensada por variados autores, citando os clássicos Karl Marx (como valor), Max Weber (como racionalidade capitalista), Émile Durkheim (como elemento para que

o indivíduo interaja na sociedade, nas dimensões de corporativismo e de integração social). Ressalva que não importando o caminho ou os caminhos escolhidos para o tratamento do tema, faz-se importante o destaque para a relação sujeito/trabalho e toda a respectiva rede de relações sociais.

Destaca a BNCC que, na época atual, as transformações sociais são grandes, de modo especial, em virtude da utilização de novas tecnologias. Aponta que são observadas transformações nas formas de participarem os trabalhadores nos diferentes setores produtivos; a variação das relações trabalhistas; o oscilar nas taxas de ocupação; o emprego e o desemprego; a utilização do trabalho com interrupções; os locais de trabalho e sua não concentração, e o crescimento global da riqueza, suas formas de ser concentrada e distribuída, e respectivas consequências sobre as desigualdades sociais. Afirma que existe, na atualidade, mais espaço para o empreendedorismo individual, incluindo todas as classes sociais, e que aumenta a importância de educar financeiramente e compreender o sistema monetário contemporâneo do Brasil e do mundo, conhecimentos não prescindíveis para um inserir-se crítico e consciente no mundo de hoje. Levando-se em conta esse cenário, diz a BNCC, são impostos novos desafios às Ciências Humanas, com a inclusão de se compreenderem os impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo.

A norma em questão reforça que estudar as categorias Política e Trabalho no Ensino Médio possibilita aos estudantes compreensão e análise dos diferentes papéis dos múltiplos sujeitos e respectivos mecanismos do atuar, e identificação dos projetos em disputa, nos âmbitos político e econômico, nas variadas sociedades. Afirma que tais categorias favorecem a possibilidade de os estudantes atuarem objetivando construir a democracia, no decorrer dos conflitos originados nas relações de produção e trabalho.

De acordo com a BNCC, ao se tratarem tais categorias no Ensino Médio, as visões heterogêneas de mundo e o convívio com as diferenças facilitam desenvolver a sensibilidade, a autocritica e a criatividade, nas circunstâncias da vida, de modo geral, e nas produções da Escola, de maneira particular. Compreende a referida norma que esse ampliar da visão de mundo dos discentes dá origem a ganhos éticos relativos à tomada de decisões autônomas e ao compromisso com valores tais como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

Nesse contexto de consideração dessas categorias, a BNCC de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio, a definição de competências e habilidades possui a pretensão de possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações permissivas aos estudantes

de atribuição de sentidos aos conhecimentos da área e usá-los, de forma intencional, para compreender, criticar e enfrentar eticamente os desafios do cotidiano, de certos grupos e da sociedade como um todo. (Brasil, 2018). Desse modo, pode-se dizer que permite compreensões desses conceitos a partir de diversas perspectivas.

Para cada grupo de categorias (Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; Política e Trabalho), foram escolhidos 10 (dez) filmes para a composição do guia didático, perfazendo um total de 40 (quarenta) obras filmicas entre curtas, médias e longas metragens.³³ Foram escolhidos tanto os produzidos por cineastas ou coletivos indígenas no Brasil quanto por pessoas não indígenas ou por autoria compartilhada (indígenas e não indígenas), contanto que os conteúdos das obras cinematográficas fossem sobre questões de povos originários no Brasil. Na escolha dos filmes, tentou-se identificar, entre os que foram levantados e assistidos, aqueles que tratam, de forma mais evidente, dos temas centrais contidos nas descrições das referidas categorias da BNCC. Durante o tempo de elaboração do material didático foram assistidos em torno de 80 (oitenta) obras filmicas acerca de temáticas sobre os povos originários no Brasil.

Durante a pesquisa, usaram-se os descritores “cinema indígena”, “filmes indígenas”, “produção audiovisual indígena”, “coletivos e cineastas indígenas”, “festivais de cinema indígena”, nos *sites* de busca Google e Google Acadêmico para o levantamento filmico e se assistiram a vários filmes disponíveis em plataformas de streaming como Amazon Prime, Disney+, Embaúba Play, Globoplay, Isuma TV, Lugar do real, Netflix, Vimeo, Youtube, etc. As docentes irão observar que uma mesma obra filmica poderá trazer uma série de temas que poderão ser também trabalhados, além do tema central, uma vez que estão conectados. Intentou-se que o guia pedagógico fosse disponibilizado nas modalidades digital e impressa.

No presente guia pedagógico é dada ênfase a visões, por parte de diversas etnias indígenas existentes no Brasil, a partir dos conteúdos presentes em produções cinematográficas. Relevante mencionar que, durante a inserção de exemplos de filmes em cada categoria, levou-se em conta o assunto mais enfatizado por cada obra filmica, pois se pode verificar a presença de outros temas referentes a outras categorias em um mesmo filme, os quais também poderão ser trabalhados pelas docentes em suas aulas.

³³ A autora possui a intenção de ampliar o guia didático num momento posterior.

Para as categorias Tempo e Espaço foram elencados: a) A gente luta mas come fruta; b) Avaxi ete’i – milho verdadeiro; c) Cuaracy ra’angaba – O céu Tupi-Guarani; d) Javyju – Bom dia; e) No tempo do verão – Um dia na aldeia Ashaninka; f) Pajerama; g) Pegadas da floresta; h) Quentura; i) Tempo circular; j) Viajante do tempo. Já para as categorias Territórios e Fronteiras, elegeram-se: a) A Febre da mata; b) A Flor do buriti; c) A Última floresta; d) Flor Brilhante e as cicatrizes da pedra; e) Martírio; f) Munduruku | Condenados pelo mercúrio; g) O Território; h) Para onde foram as andorinhas?; i) Piripkura; j) Vento na fronteira. Em relação às categorias Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética, escolheram-se as obras fílmicas: a) Bicicletas de Nhanderú; b) Chuva é cantoria na aldeia dos mortos; c) Ex-pajé; d) Hotxuá; e) Karai Ha’egui Kunhã Karai ‘ete /Os verdadeiros líderes espirituais; f) Na volta do mundo; g) O dia em que a lua menstruou (Nguné Elü); h) Para’í; j) Waapa. Para as categorias Política e Trabalho, os filmes presentes nas sequências didáticas são: a) A câmera é a flecha; b) A febre; c) À sombra de um delírio verde; d) Ava Kuña, Aty Kuña; mulher indígena, mulher política; e) Índio cidadão?; f) Indígenas digitais; g) Índios no Poder; h) Nossa modo de lutar; i) O chamado do Cacique: Herança, Terra e Futuro; j) Rama Pankararu. Para cada filme, elaborou-se uma sequência didática.

Importante sugerir que as atividades propostas para um filme possam servir de modelo para serem trabalhadas para outro, ficando a docente à vontade para fazer as adaptações que considerar necessárias. As narrativas fílmicas indígenas podem ser utilizadas em aulas de Sociologia que não apenas as que dizem respeito a temáticas sobre povos originários. A produção cinematográfica indígena pode ser utilizada em aulas de Sociologia em que se trabalham outros assuntos, pois as perspectivas dos povos originários (levando-se em consideração a diversidade de etnias) devem ser trazidas também, pois podem dialogar com as outras formas de perceber o mundo. Os filmes (sobre) indígenas podem trazer novos sentidos para diversos assuntos, situações, a partir de suas cosmovisões.

Durante a criação do guia pedagógico, pensou-se em determinadas dificuldades enfrentadas pelas docentes quando do uso de filmes, o que norteou também a elaboração e os fins do material didático. Martins (2007) verifica, entre outros desafios para os professores, a criação de métodos adequados para usar filmes em aula: cortes de cenas, debates de temáticas polêmicas, “gostos” diversos, formas de avaliar a atividade em aula. Afirma haver demonstração de esforço feito por professores para utilizar adequadamente imagens em atividades didáticas. Complementa que a falta de uma formação pedagógica mais sistemática com imagens causa restrição para explorar a riqueza dos universos audiovisuais.

Outras questões que poderão aparecer serão comportamentos preconceituosos, levantamentos de estereótipos durante as aulas. Posicionamentos que não aceitam modos de vida diversos, discriminados por não condizerem à cultura do branco colonizador, à moral judaico-cristã. Noutros termos, a prática do etnocentrismo poderá aparecer em sala de aula. Nesse sentido, são válidas as palavras encontradas no “Cineastas indígenas: um outro olhar: guia para professores e alunos”, do Projeto Vídeo nas Aldeias (2010, p.11-12):

Qualquer que seja a matéria que você esteja estudando ou ensinando, história, geografia, filosofia, pense que a escola é acima de tudo feita para formar cidadãos que vão conviver numa sociedade multicultural. A formação de um cidadão do mundo, num planeta completamente interligado, exige entender o diferente sem julgamentos de valores morais ou religiosos. Por outro lado, perceber a diferença muitas vezes gera o desejo de explicar, ou entender a diferença, e isso você deve fazer sem recorrer a saídas fáceis, como a chacota, o deboche, o desprezo, que são expressões de um desconforto natural diante de uma realidade que aparentemente não faz sentido. Lembre-se da lição básica de Einstein: tudo depende do ponto de vista. Todos estamos conectados a uma história mais ampla. Somos diferentes porque no longo percurso do ser humano pelo planeta, povos diferentes escolheram caminhos diferentes para viver e conviver. O material didático proposto poderá ser usado em processos de capacitação e também poderá compor cursos de formação continuada de professores (as) sobre temáticas indígenas de modo a contribuir para a redução de dificuldades e problemas didáticos.

No decorrer da elaboração do material, foram levantados problemas didáticos a serem enfrentados, isto é, questões com as quais se precisarão lidar e oferecer soluções. Nem todas discentes têm acesso ao ambiente virtual, o que poderá vir a ser um problema se limitarmos o material didático à modalidade não impressa. Há também a falta de conhecimento específico, de preparo por parte da maioria das docentes sobre a diversidade de etnias indígenas brasileiras, seus modos de vida, suas próprias demandas, etc. Nesse sentido, na criação do guia pedagógico houve uma preocupação em indicar fontes de pesquisa para facilitar o trabalho da professora quanto a conhecer a diversidade étnica dos povos originários no Brasil, como por exemplo, a indicação do site do Instituto Socioambiental/ISA (<https://www.socioambiental.org/>), e mais especificamente, do site Povos Indígenas no Brasil (https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal), parte do portal ISA.

Outra questão que poderá ser levantada é como se utilizar de filmes de média e de longa metragem diante da reduzida carga horária do componente curricular Sociologia. Sugere-se disponibilizar o link do filme para as alunas e selecionar trechos que considerar mais condizentes, relevantes para serem trabalhados em sala de aula.

3.2 Testagem do guia pedagógico e análise dos resultados

Para testar o guia pedagógico, organizei num grupo focal constituído por alunos professores da própria turma de mestrado (2023) da autora. O convite se deu individualmente por meio do aplicativo Whatsapp, momento em que se fez um resumo acerca do material e se perguntou sobre o interesse da pessoa em fazer parte do grupo de testagem. Foram sete convidados, e todos aceitaram participar.

O arquivo do guia pedagógico, em formato pdf, foi compartilhado por meio do Google Drive com os participantes do grupo focal, três dias antes do encontro para a coleta das avaliações de cada membro do grupo. Em função da indisponibilidade de tempo de encontro presencial por parte das pessoas que compuseram o grupo, o encontro se deu na modalidade virtual através do aplicativo de reunião Google Meet. Das sete pessoas convidadas, apenas uma não conseguiu comparecer.

Foi criado um grupo de Whatsapp exclusivo para se tratarem de questões a respeito da testagem. Comunicações acerca de disponibilidade de cada um para dia e horário do encontro do grupo; solicitações dos e-mails para o compartilhamento do material via Google Drive; sugestões de plataformas para se fazer a reunião; etc. foram realizadas no grupo de Whatsapp.

Dividiu-se a testagem em dois momentos. Iniciou-se o encontro do grupo focal com uma breve apresentação do guia pedagógico. Logo após, solicitou-se aos participantes que iniciassem as avaliações orais acerca do material didático. Num segundo momento, o grupo assistiu a um curta metragem presente no guia pedagógico, a animação “Pajerama”, e foi feito um breve exercício sobre o filme, a título de treino. A testagem foi gravada.

O primeiro participante a avaliar pontuou ter sido importante o uso das categorias da BNCC para situar os filmes e facilitar o trabalho do professor. Identificou a possibilidade de o guia servir como um modo de dar visibilidade aos povos indígenas dentro do contexto escolar. Ressaltou a utilização possível do material dialogando com outros componentes curriculares como a Geografia, a História, a Literatura. Afirmou que, a partir desse material, teve ciência de quão vasta está sendo a produção audiovisual indígena, algo que desconhecia. Avaliou que esses aspectos constatados no guia permitem uma construção intertextual, interdisciplinar, transdisciplinar nas aulas de Sociologia, vinculando-a com outros componentes curriculares.

A segunda participante a fazer a avaliação ficou satisfeita com o aprofundamento encontrado no guia pedagógico. Considerou ser um trabalho que traz um viés interdisciplinar, sendo possível trabalhá-lo na Língua Portuguesa, na Biologia, na Geografia, na Sociologia, nas Artes... Ressaltou ser um material também marcado pela intertextualidade, sendo o filme mais uma forma de texto. Destacou que os materiais complementares às obras filmes, presentes nas sequências didáticas, facilitam o trabalho docente, bem como auxiliam na construção pelo aluno de argumentos e contra-argumentos sobre o tema do filme.

Já o terceiro participante ressaltou três características que identificou no material: objetivo, prático e bem didático. Afirmou que o guia dá visibilidade a perspectivas indígenas que desconhecia, e que o utilizaria em suas aulas. Sugeriu ser esse guia pedagógico um material para se tornar uma disciplina eletiva no contexto escolar.

O quarto participante identificou ser um bom, bem ilustrado, atrativo, organizado e denso material. Afirmou que dá para trabalhar com o guia pedagógico a interdisciplinaridade. Disse ter sentido falta da inserção dos autores clássicos da Sociologia dialogando com as temáticas presentes no material didático, e de terem sido mais detalhados os objetivos das inserções dos textos nas sequências didáticas. Ressaltou ser esse guia pedagógico um material que poderá ser utilizado na formação de professores. Sugeriu a criação de fichas com exercícios sobre os filmes para os alunos.

O quinto participante também destacou a questão da interdisciplinaridade, podendo o material ser utilizado não apenas para o componente curricular Sociologia. Ressaltou que o guia consegue mostrar que os povos indígenas possuem um conhecimento muito além do que se tem acesso. Disse ser um guia com o qual além de servir para utilizá-lo enquanto professor de Sociologia, serve também para aprender com aquele. Destacou que o guia consegue dar visibilidade à produção audiovisual indígena. Sugeriu diminuir algumas atividades em que se pede produção textual.

O sexto participante identificou o material como denso e completo. Ressaltou também a possibilidade de utilizar esse guia pedagógico de formas transdisciplinar, interdisciplinar. Sugeriu colocar uma cor mais clara no fundo da página de modo a destacar mais as palavras, e a elaboração de questionários para cada filme como estudo guiado, com algumas questões centrais para orientar quem está assistindo ao filme. Deu a ideia de usar esse material em uma mostra de filmes. Relatou que não sentiu falta dos clássicos da Sociologia, pois com o guia

pedagógico, teve contato com autores brasileiros que escrevem sobre temáticas indígenas, os quais desconhecia.

A partir das falas e das contribuições dos participantes da testagem, pôde-se perceber uma avaliação positiva acerca do material didático produzido. A interdisciplinaridade foi a palavra que mais surgiu nas falas, pois os participantes conseguiram identificar ser o guia pedagógico elaborado, um material possível de ser utilizado em vários componentes curriculares que não somente o de Sociologia, ou ainda, que a Sociologia pudesse dialogar com outros componentes curriculares a partir do uso desse guia pedagógico. Diante do que disseram os professores que participaram da testagem, usariam o material didático produzido, em suas aulas, bem como desconheciam a fértil produção audiovisual indígena.

Figura 1 – Print da tela da testagem do guia pedagógico 1º momento

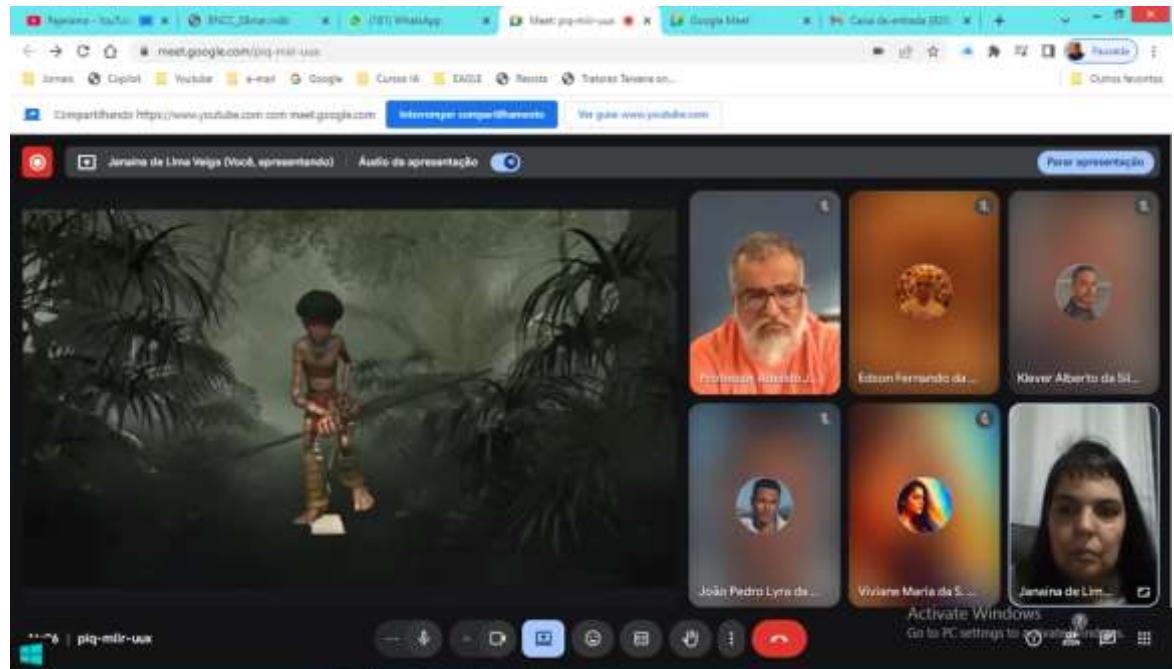


Fonte: Arquivo pessoal do professor Adeíldo Cristovam

No segundo momento, como já dito, o grupo da testagem, com exceção de duas pessoas que precisaram se ausentar devido ao adiantado da hora, assistiu ao curta-metragem “Pajerama” (presente no guia pedagógico) e, logo após, cada componente trouxe suas impressões e breves comentários sobre filme, a título de exercício. Os integrantes do grupo falaram sobre sentimentos como angústia diante das imagens do indígena tendo contato com as transformações causadas em seu território. Trouxeram possíveis percepções do indígena quando se depara com a urbanização desenfreada dos seus ambientes naturais. Assuntos como

momento pós-apocalíptico; mito da caverna de Platão; violência contra os povos originários; “progresso”; consumismo; “o futuro é ancestral”; etc. foram suscitados durante o exercício.

Figura 2 – Print da tela da testagem do guia pedagógico 2º momento



Fonte: Arquivo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo entre a produção cinematográfica (sobre) indígena e o ensino de Sociologia na Educação Secundarista poderá ser extremamente profícuo, a depender da forma como é conduzido. A própria docente precisa de um preparo prévio em que reveja as suas percepções infundadas e a sua ignorância diante de temáticas indígenas para não se tornar uma reproduutora de estereótipos que ainda acompanham os povos originários no Brasil.

Tal preparo se faz necessário, inclusive, para que a professora saiba como lidar com questionamentos advindos da apresentação de diversos modos de ser, estar e viver, ou seja, importante trazer à reflexão da discente, que a sua perspectiva de mundo não é a única possível, e que a diversidade deve ser respeitada.

A possibilidade de conhecer as várias etnias dos povos originários no Brasil torna-se facilitada pelos recursos audiovisuais. Reafirma-se que nem sempre se tem a possibilidade de visitar presencialmente aldeias ou locais onde viveram ou vivem determinadas comunidades indígenas. A produção audiovisual cinematográfica proporciona esse acesso de maneira a expor cosmovisões diversas dos originários.

O guia pedagógico presente no “Apêndice B” do presente TCC surge como um subsídio, um suporte para que a professora tenha que lecionar sobre temáticas indígenas ou a partir de perspectivas indígenas. Ao trazer sequências didáticas compostas por conteúdos, por muitas imagens, por materiais atualizados, e quiçá, “inquietadores”, existe a possibilidade de se desenvolverem o pensamento crítico, a ampliação do conhecimento discente acerca do mundo em que se insere. Busca-se ofertar um preparo, ainda que introdutório, para que as alunas possam ler imagens, utilizarem-se da proposta intertextual presente no guia pedagógico.

Importante fazer ver à aluna que a sua maneira de compreender situações, fenômenos naturais, comportamentos, etc. não é a única e nem a verdadeira para as demais pessoas. As diversas etnias indígenas, por exemplo, têm suas explicações para um mesmo assunto, mesmas temáticas, podendo contribuir e muito com as suas perspectivas.

O material que segue não tem a intenção de abranger todo o universo da produção de cinema indígena e sobre povos indígenas. Pretende, ao invés disso abrir, para as professoras, uma janela para que essa produção possa ser mobilizada para tratar de questões centrais das

ciências sociais com suas alunas. Pretendo, após a defesa, aprimorar o material e deixá-lo disponível on-line com livre acesso.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, Yanet Viruez. Como pensar o cinema indígena? A paisagem, uma categoria de pensamento. **Arte e Ensaios**, n. 38, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/22322/15173>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- ALMEIDA, Rogério. Cinema e Educação: fundamentos e perspectivas. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kbqWpx6Vq6DszHrBT887CBk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2023.
- ALVAREZ, Gabriel Omar; ATHIAS, Renato; RIVERA, Mariana. Novas tendências na Antropologia Visual: etnografias multimodais, arte e epistemologias plurais. **Revista Mundau**, v. 1, n. 14, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundau/article/view/17022>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- ALVES, Giovanni. O Cinema Como Experiência Crítica: Tarefas políticas do novo cineclubismo no século XXI. In: ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe. (Orgs.). **Cineclube, cinema & educação**. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/38862914/Cineclube_Cinema_and_Educa%C3%A7%C3%A3o Acesso em: 22 ago. 2024.
- ANGREWSKI, Elisandra. **Cinema nacional e ensino de sociologia**: como trechos de filme e filmes na íntegra podem contribuir com a formação crítica do sujeito. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43090/R%20-%20D%20-%20ELISANDRA%20ANGREWSKI.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em: 14 jun. 2023.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, Ana Carvalho Ziller de. **Cineastas indígenas**: um outro olhar: guia para professores e alunos. Olinda, PE: Video nas Aldeias, 2010. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/3_Freire_J%20R%20B_A%20heranca%20cultural%20indigena.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.
- ARAÚJO, Marcelo da Silva. A Antropologia no Ensino Médio, o estudante e seus recursos. In: ALENCAR, Breno Rodrigo de Oliveira; TARGINO, Gekbede Dantas; ARAÚJO, Marcelo da Silva (Org.). **Antropologia na educação básica**: volume 2. Belém: EDIFPA, 2024. p. [indicar páginas]. Disponível em: <https://proppg.ifpa.edu.br/documentos-e-formularios/editora-ifpa/2666-e-book-antropologia-volume-2/file>. Acesso em: 13 mar. 2025.
- ATHIAS, Renato; FARIAS, Ribeiro Ludmila.; SARAPÓ Pankararu, George. Arquivos imagéticos e representação na produção audiovisual Pankararu do Sertão de Pernambuco. **ILUMINURAS**, Porto Alegre, v. 25, n. 69, p. 410–446, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/139931>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BALESTRIN, Patrícia Abel; SOARES, Rosângela. "Etnografia de tela": uma aposta metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

BANIWA, Gersem. Intelectuais indígenas abraçam a antropologia. Ela ainda será a mesma? Um debate necessário. **Anuário Antropológico** [Online], v. 48, n. 1, 2023. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/10496>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BARBOSA, Andrea. Imagem, pesquisa e antropologia. **Cadernos de Arte e Antropologia** [Online], v. 3, n. 2, p. 3-8, 2014. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cadernosaa/770>. Acesso em: 8 ago. 2024.

BARROS, Wagner Santos de; FRESQUET, Adriana. O cinema documentário brasileiro, cinemas indígenas e educação: caminhos para uma pedagogia selvagem. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6479. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6479> Acesso em: 9 jan. 2024.

BATISTA, Maria Alice Monteiro. **Antropologia Visual** - Um projeto escolar. 2013. 150 f. Relatório (Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) - Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2013. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/entities/publication/c7576767-850e-4c67-8ec7-280c28b564dd>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRANDÃO, Deyse de Fátima do Amarante; PAZ, Ana Carolina Amorim da. O fazer antropológico, a produção visual e as experiências da/na cidade. **Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/21460>. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

_____. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL, André.; BELISÁRIO, Bernard. Desmanchar o cinema: variações do fora-de-campo em filmes indígenas. **Sociologia e Antropologia**, v. 6, n. 3, p. 601-634, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/sQC3GWv47WQg6JtLqKcR9yM/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 14 jun. 2024.

_____. Ministério da Educação (MEC). Ciências humanas e suas tecnologias. Orientações curriculares para o ensino médio. Volume 3. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.133 p. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf Acesso em: 25 fev. 2024.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio [PCNEM]: parte IV: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 14 jun. 2024.

CAMPOS, Neide da Silva.; GRANDO, Beleni Salete. Narrativas sobre a Centralidade da Mulher numa Sociedade Atual: Perspectivas Bororo. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, /S. l.J, v. 4, n. 3, p. 177-196, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/27740>. Acesso em: 8 jan. 2025.

CAMPOS, Sandra Maria Christiani De La Torre Lacerda. A imagem como método de pesquisa antropológica: um ensaio de antropologia visual. In: **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, n. 6, p. 275-286, 1996. Acesso em: 07 jun. 2025.

CANEVACCI, Massimo. Auto-representação - Entre Xavante, Bororo, Cherokee. In: **Cosmologias da imagem**: cinemas de realização indígena. DUARTE, Daniel Ribeiro; ROMERO, Roberto; TORRES, Júnia. 1. Ed., p.123-132. Belo Horizonte, MG: Filmes de Quintal, 2021. Disponível em: https://www.filmesdequintal.org.br/wp-content/uploads/2022/06/Cosmologias-da-imagem_digital-pages_web.pdf Acesso em: 21 jul. 2024.

_____. Autorrepresentação: movimentar epistemologias no contexto da cultura digital e da metrópole comunicacional. **Revista Novos Olhares**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 16, 2015. Disponível em: <https://revistas.usp.br/novosolhares/article/view/102237>. Acesso em: 23 jun. 2025.

CEREGHINO, Mário J. Os Índios e o Cinema Brasileiro: Breves Anotações para uma História. In: **O Índio Imaginado**: Mostra de Filmes e Vídeos sobre povos indígenas no Brasil. São Paulo: CEDI; Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, 1992. p. 7-10. Disponível em: <http://armazemmemoria.com.br/wp-content/uploads/2021/03/O-indio-imaginado.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CHIO, Jenny. Visual anthropology. In: STEIN, Felix (Ed.). **The Open Encyclopedia of Anthropology**. Facsimile of the first edition in **The Cambridge Encyclopedia of Anthropology**, 2021 [2023]. Disponível em: <https://www.anthroencyclopedia.com/printpdf/1521>. Acesso em: 23 jul. 2025.

COLINS, Alfredo Taunay; LIMA, Morgana Gama de. Etnografia de tela e semioprágmática: um diálogo entre metodologias de análise fílmica. In: **AVANCA | CINEMA INTERNATIONAL CONFERENCE**, 2020. Capítulo II - Cinema, n. 11. Disponível

em: <https://publication.avanca.org/index.php/avancacinema/article/view/146>. Acesso em: 07 mar. 2025.

COLUCCI, Maria Beatriz. Educação e cidadania nas narrativas documentais de autorrepresentação. **TICS & EAD EM FOCO**, v. 3, p. 1-14, 2017. Disponível em: <https://ticsead.uemanet.uema.br/index.php/ticseadfoco/article/view/159> Acesso em: 22 jul. 2025.

CORADINI, Lisabete. O ensino de antropologia visual na graduação. In: FERRAZ, Ana Lúcia Camargo; MENDONÇA, João Martinho de (Orgs.). **Antropologia visual: perspectivas de ensino e pesquisa**. Brasília-DF: ABA, 2014. p. 233-251. Disponível: https://lepecs.uff.br/wp-content/uploads/sites/111/2020/02/livro_antropologia_visual.pdf Acesso em: 21 jun. 2025.

COSTA, Ana Carolina Estrela da. **Cosmopolíticas, olhar e escuta: experiências cínamânicas entre os Maxakali**. Dissertação de Mestrado em Antropologia. UFMG, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-A4RGZG/1/cosmopoliticas_olhar_e_escuta_realizacoe.pdf Acesso em: 21 mar. 2024.

COSTA, Gilson Moraes da; GALINDO, Dolores Cristina Gomes. Produção Audiovisual no Contexto dos Povos Indígenas: transbordamentos estéticos e políticos. In: DELGADO, Paulo Sérgio; JESUS, Naine Terena de. (Org.). **Povos Indígenas no Brasil: perspectivas no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual**. 1ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2018. Disponível em: <https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/08/livro-povos-indiccc81genas-no-brasil-perspectiva-no-fortalecimento-de-lutas-e-combate-ao-preconceito-por-meio-do-audiovisual.pdf> Acesso em: 20 jun. 2025.

CUNHA, Edgar Tenório da. Índio imaginado: cinerna, identidade e auto-imagem. **Cadernos de Antropologia e Imagem**, Rio de Janeiro, 12(1): 39-50, 2001.

DAMAS, Vandimar Marques. **Eu já me tornei imagem: A relação do vídeo e a fotografia com o xamanismo, canibalismo e feitiçaria**. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual/Universidade Federal de Goiás, 2011 (Dissertação de mestrado). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/2011_Vandimar_Marques_Damas.pdf Acesso em: 08 jun. 2025.

DOMINGUES, Mariana Pereira. **O cinema nas aulas de sociologia do ensino médio: uma reflexão sobre a prática docente**. 2017. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15316/2017%20Dissertação%20Mariana%20Pereira%20Domingues.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 14 jun. 2023.

DIÁRIO DO PARÁ. Cineastas indígenas têm feito da tela instrumento para defender sua cultura. **Diário do Pará**, Entretenimento, 19 abr. 2024. Disponível em: <https://diariodopara.com.br/entretenimento/voce/cineastas-indigenas-tem-feito-da-tela-instrumento-para-defender-sua-cultura/>. Acesso em: 09 abr. 2025.

DUARTE, Mariana. **Self-telling: a autorrepresentação em narrativas visuais**. 2019. 204 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Porto Alegre, 2019. Disponível

em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/206738/001111609.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 maio 2025.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

_____, Rosália. O outro no cinema. **Revista Teias**, [S. l.], v. 10, n. 19, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24058>. Acesso em: 16 jan. 2024.

ECKERT, Cornélia. Antropologia visual e o campo dos conceitos. In: RUBIM, Christina de Rezende (org.). **Iluminando a face escura da lua: homenagem a Roberto Cardoso de Oliveira**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 137-146. Disponível em:

https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/31/1864/3256?inlin_e=1 Acesso em: 20 dez. 2024.

ECKERT, Cornelia; GODOIPHIM, Nuno; RODOLPHO, Adriane; ROSA, Rogério. A experiência do núcleo de Antropologia Visual do PPGAS-UFRGS. **ILUMINURAS**, Porto Alegre, v. 5, n. 11, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9194>. Acesso em: 10 ago. 2024.

EMBAÚBA PLAY. **Takumã Kuikuro**. Disponível em: https://embaubaplay.com/diretor_s/takuma-kuikuro/. Acesso em: 21 dez. 2024.

FELIPE, Marcos Aurélio. Domínios do Cinema Indígena: a problemática do sujeito revisitada. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. e134450, 2024. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/presenca> Acesso em: 16 jun. 2025.

_____. Do outro lado do espelho: história e problemáticas do Vídeo nas Aldeias (VNA). **Visualidades**, Goiânia, v. 17, p. 34, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/56629> . Acesso em: 16 out. 2024.

FERRAZ, Ana Lúcia. Metamorfoses da imagem nas ciências sociais: três experiências com o filme etnográfico. **Sociedade e Estado**, 2022, vol. 37, p. 111-126. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/8Qs4RRzTYC8Fsd8kg4SHvhN/abstract/?lang=pt> Acesso em: 30 jun. 2024.

FERREIRA, Fátima Ivone de Oliveira; LIMA, Rogério Mendes de. (Re)descobrindo a Alteridade: reflexões sobre o ensino de Antropologia em turmas de Educação Básica. In: **29ª Reunião Brasileira de Antropologia**, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014. Anais eletrônicos. Brasília: ABA, 2014. Disponível em: [https://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401980274_ARQUIVO_\(Re\)descobrindoaAlteridadereflexoessobreoensoinodeAntropologiaemturmasdeeducaobasica.FatimaIvonedeOliveiraeRogeroMendesdeLima.pdf](https://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401980274_ARQUIVO_(Re)descobrindoaAlteridadereflexoessobreoensoinodeAntropologiaemturmasdeeducaobasica.FatimaIvonedeOliveiraeRogeroMendesdeLima.pdf). Acesso em: 23 jun. 2024.

FREITAS, Luciana de Paula. Olhar comum às visões plurais: os Festivais de Cinema Indígena no Brasil. **RELACult: Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [s. l.], v. 5, Edição especial, maio 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333807382_Olhar_comum_as_visoes_plurais_os_Festivais_de_Cinema_Indigena_no_Brasil Acesso em: 20 jun. 2025.

FROTA, Mônica. Taking Aim e a Aldeia Global: A apropriação cultural e política da tecnologia de Video pelos índios kayapós. **Sinopse (São Paulo)**, São Paulo, Brasil, v. 2, n. 5, p. 91–92,

2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sin/article/view/205722>. Acesso em: 20 nov. 2024.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). Brasil registra 274 línguas indígenas diferentes faladas por 305 etnias. **Funai**, Brasília, DF: 27 out. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias>. Acesso em: 11 nov. 2024.

_____. Cineasta Takumã Kuikuro fala sobre importância da documentação para preservação da cultura tradicional. **Funai**, Brasília, 28 ago. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/cineasta-takuma-kuikuro-fala-sobre-importancia-da-documentacao-para-preservacao-da-cultura-tradicional>. Acesso em: 2 fev. 2024.

GALACHE, Gilmar Martins Marcos. **Koxunakoti Itukeovo Yoko Kixovoku**. Fortalecimento do jeito de ser Terena: o audiovisual com autonomia. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31085/3/2017_GilmarMartinsMarcosGalache.pdf. Acesso em: 09 jul. 2024.

GALLOIS, Dominique; CARELLI, Vincent. Vídeo e diálogo cultural: experiência do projeto Vídeo nas Aldeias. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 61-72, 1995.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott. Confabulações da alteridade: imagens dos outros (e) de si mesmos. In: _____. (Org.). **Devires imagéticos**: a etnografia, o outro e suas imagens. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 15-35.

GORGES, Maria Claudia. **Cinema de casa de reza**: as relações entre tecnologia e cultura presentes nas práticas fílmicas da Associação Cultural de Realizadores Indígenas (ASURI) de Mato Grosso do Sul. 2022. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/29181/1/cinemacasareza.pdf> Acesso em: 12 mar. 2025.

GRADELLA, Pedro. Filmar, dialogar e editar. In: **RECIIS** – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde. Rio de Janeiro, v5, n.2, S Jun., 2011[www.reciis.icict.fiocruz.br]. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/508/1155> Acesso em: 26 mar. 2025.

GREGIO, Gustavo Batista; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. O filme etnográfico como fonte de preservação de práticas culturais. In: **VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA (CIH)**, 2017, Maringá. Anais... Maringá: UEM, 2017. p. 2964-2971. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2017/trabalhos/4056.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2022: Brasil tem 391 etnias e 295 línguas indígenas. **Agência IBGE de Notícias**, 24 de out. de 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012->

agencia-de-noticias/noticias/44848-censo-2022-brasil-tem-391-etnias-e-295-linguasindigenas. Acesso em: 29 out. 2025.

INGOLD, Tim. Anthropology is not ethnography. **Radcliffe-Brown Lecture in Social Anthropology**. Proceedings of the British Academy, Oxford, n. 154, p. 69-92, 2008. Disponível em: <https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/2051/pba154p069.pdf> Acesso em: 17 jun. 2025.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KATAHIRINE. A rede. In: KATAHIRINE. Katahirine: rede audiovisual das mulheres indígenas, [on-line]. Disponível em: <https://katahirine.org.br/a-rede/> Acesso em: 30 ago. 2025.

KRENAK, Ailton. Entrevistas e palestras. In: ___. WERÁ, Kaká (Org.). **Ailton Krenak**. Rio de Janeiro, Beco do Azougue editorial. Coleção Tembetá, 2017.

KUIKURO, Takumã. Entrevista com Takumã Kuikuro. Cineasta Takumã Kuikuro fala do papel do audiovisual indígena. Entrevista concedida à Ariel Bentes, ao Expresso na Perifa. **Estadão**, São Paulo, jan., 2022. Disponível em: <<https://expresso.estadao.com.br/naperifa/cineasta-takuma-kuikuro-fala-da-importancia-do-audiovisual-indigena/>> Acesso em 05 abril 2024.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Introdução: História e Etnologia. In: **Antropologia Estrutural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. p. 13-41.

LISBOA, João Francisco Kleba. Povos indígenas e o cinema brasileiro: antropologia dos regimes imagéticos e disputas utópicas. In: **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 279-298, mai./ago. 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/issue/view/4878> Acesso em: 09 mar. 2025.

MACEDO, Maria Helena Japiassu M. de. O Registro audiovisual de autoria indígena no cinema brasileiro: uma perspectiva decolonial do patrimônio cultural imaterial. In: **Revista Caliandra**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 89–108, 2024. Disponível em: <https://anpuhgoias.com.br/revista/index.php/caliandra/article/view/64>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MARTINS, Ana Lúcia Lucas. **Cinema e Ensino de Sociologia**: usos de filmes em sala de aula. In: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2007, UFPE, Recife (PE). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/60/Cinema%20e%20Ensino%20de%20Sociologia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jan. 2024.

_____. “Ver não basta”: Sociologia, cinema e ensino, o que se apresenta?. **Estudos de Sociologia**. 2. 152-172, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/376881481_Ver_nao_basta_Sociologia_cinema_e_ensino_o_que_se_apresenta Acesso em: 12 jul. 2025.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (Orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf>
Acesso em: 20 jan. 2025.

_____. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: CLARETO, Sônia Maria. Pesquisa Qualitativa: atualidades e perspectivas. Juiz de Fora, **Educação em Foco**, vol. 11, n.1, p. 169-187, mai/ago., 2006.

MEIRELLES, M.; SCHWEIG, G. R. Para além dos muros da Universidade: contribuições da Antropologia para a Lei 10.639/03 e o Parecer 38/06 do CNE/CEB. Trabalho apresentado na **26ª. Reunião Brasileira de Antropologia**, realizada entre os dias 01 e 04 de junho, Porto Seguro, Bahia, Brasil, 2008. Disponível em: Academia.edu Acesso em: 09 jul. 2024.

MELO, Patricia Bandeira de; MOURA, Tatiane Oliveira de Carvalho. Perspectiva etnográfica como proposta de metodologia de ensino de sociologia. **Revista Portuguesa de Educação**, /S. I.J, v. 30, n. 1, p. 107–133, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7400>. Acesso em: 8 mar. 2025.

MIGLIORIN, Cesar. O Que é um Coletivo. **Teia** 2002/2012. 1. ed. Belo Horizonte: Teia 1, 307-316, 2012.

MONGCONĀNN, Ítalo. Reflexões de um cineasta indígena sobre o cinema indígena contemporâneo. CÓRDOVA, Amália; ATHIAS, Renato; LACERDA, Rodrigo (orgs.). In: **PROA: Revista de Antropologia e Arte**, UNICAMP, 11 (1) | p. 22-30, Jan/Jul. 2021. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/proa/issue/view/256/148>. Acesso em: 24 out. 2023.

MUBI. **Takumã Kuikuro** – Filmes, Biografia e Listas na MUBI. Disponível em: <https://mubi.com/pt/cast/takuma-kuikuro> Acesso em: 20 dez. 2024.

NAME, José Otávio Lobo. **Antropologia visual**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2019. E-book. Disponível em: <https://acervo.sead.ufes.br/arquivos/pdf-antropologia-visual.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NETO, Luiz Zanelli. **Em busca da alteridade**: a prática etnográfica como ferramenta pedagógica no ensino de sociologia / Luiz Zanelli Neto. -- Marília, 2024 Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/575fab5b-53ba-4367-8f85-169bcf6557b8/content> Acesso: 20 mai. 2025

NOVAES, Sylvia Caiuby. Entre a harmonia e a tensão: as relações entre Antropologia e imagem. In: **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, ano 13, vol. 20(1+2): 9-26 (2009).

_____. Silvia Caiuby. O uso das imagens nas ciências sociais. In: SAMAIN, Etienne (org). **O fotográfico**. p. 107-113. São Paulo: HUCITEC, 1998.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia na Escola? Cultura e Pesquisa. In: CARNIEL, Fagner; FEITOSA, Samara (Org.). **Sociologia em Sala de Aula**: diálogo sobre o ensino e suas práticas. 1ed.Curitiba: Base Editorial, 2012, v. 1, p. 86-98.

OLIVEIRA, Janaina Silva de. **Todo cinema é político, mas existe um cinema que além de político é militante**: o intelectual orgânico gramsciano no cinema militante argentino das décadas de 1960 e 1970. 212 f. Dissertação (Mestrado em Cinema e Narrativas Sociais). –

Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/14738/2/JANAINA_SILVA OLIVEIRA.pdf Acesso em: 12 fev. 2025.

OLIVEIRA, Rúbia Machado de. SILVA, Juliana Franchi da. A presença da Antropologia no Ensino Básico. In: **29ª Reunião Brasileira de Antropologia**, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN. Disponível em: <https://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401715997_ARQUIVO_TRABALHORBA2014rubiaejuliana.pdf>. Acesso em 27 jun. 2024.

PEIXOTO, Clarice E. Antropologia & Imagens: O que há de particular na Antropologia Visual Brasileira?. In: **Cadernos de Arte e Antropologia [Online]**, Vol. 8, n. 1 | 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cadernosaa/2137#quotation>. Acesso em: 13 abril 2024.

PELLEGRINO, Sílvia Pizzolante. Antropologia e visualidade no contexto indígena. **Cadernos de Campo (São Paulo - 1991)**, São Paulo, Brasil, v. 16, n. 16, p. 139–152, 2007. Disponível em <https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/49993>. Acesso em: 3 jun. 2025.

PENONI, Isabel. Filmes feitos para “guardar” ou os dois “caminhos” do cinema Kuikuro. In: **Mana**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 174-198, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/bqC4yd4XTwSf6vpk58cqBvf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2024.

PIMENTEL, Álamo. A atitude etnográfica na sala de aula: descolonizando os processos de ensino. **REALIS**, v. 4, n. 2, p. 49-71, jul./dez. 2014.

Pink, Sarah. **Doing visual ethnography**. London: SAGE Publications, 2007.

PIRES, Maria da Conceição Francisca; SILVA, Sérgio Luiz Pereira da.; O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. **Educ. Soc. [online]**. 2014, vol.35, n.127. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a15.pdf>>. Acesso em 06 set. 2024.

POMPERMAIER, Paulo Henrique. Mostra em SP exibe produção audiovisual indígena. **Revista Cult**, [2022?]. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/mostra-em-sp-exibe-producao-audiovisual-indigena/>. Acesso em: 21 dez 2024.

QUEIROZ, Ruben Caixeta de. Cineastas indígenas e pensamento selvagem. In: **Revista Devires**, v. 5, n. 2, p. 98-125, 2008. Disponível em: <https://bib44.fafich.ufmg.br/devires/index.php/Devires/article/view/308>. Acesso em: 8 set. 2024.

RACHETTI, Luiz Gustavo Ferri. **Sociologia e cinema**: o uso do audiovisual na aprendizagem de sociologia no ensino médio. 2016. 109f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21580/1/SociologiaCinemaUso_Rachetti_2016.pdf> Acesso em: 15 jun. 2023.

RAMOS, Alcida Rita. Intelectuais indígenas abraçam a Antropologia. Ela ainda será a mesma? **Anuário Antropológico**, v. 48, n. 1, 2023. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/10471>. Acesso em: 10 jan. 2025.

REYNA, Carlos. Antropologia e cinema: algumas considerações teóricas-metodológicas. **Ambivalências**, São Cristóvão-SE, v. 7, n. 13, p. 10–29, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Ambivalencias/article/view/12269>. Acesso em: 03 jan. 2025.

RIAL, Carmen Silvia. Mídia e sexualidades: breve panorama dos estudos de mídia. In: GROSSI, Miriam Pillar (et al). **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 107-136. Disponível em: <https://navi.ufsc.br/files/2017/11/M%C3%8DDIA-E-SEXUALIDADES-BREVE-PANORAMA-DOS-ESTUDOS-DE-M%C3%8DDIA.pdf> Acesso em: 27 jun. 2025.

RIBEIRO, José da Silva. Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação. In: **Revista de Antropologia**, São Paulo, Brasil, v. 48, n. 2, p. 613–648, 2005. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ra/article/view/27220> Acesso em: 15 abr. 2024.

ROCHA, Carla Pires Vieira da, et al. O presente remoto: etnografia de tela e outras metodologias de pesquisa e ensino do Núcleo de Antropologia Visual (NAVI/UFSC). In: RIAL, Carmen Silvia de Moraes; ECKERT, Cornelia; LANDÁ, Mariano Báez (Org.). **Pesquisa e ensino em antropologia audiovisual na América Latina**: experiências etnográficas nos tempos híbridos do presencial e do remoto. Brasília: ABA Publicações, 2023. p. 20-40. Disponível em: https://www.abant.org.br/files/479027_00180294.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

ROCHA, Fernanda de Lemos. **A Sociologia vai ao cinema**: o uso de audiovisual como recurso didático na aula de Sociologia. 2020. 120f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54360/1/2020_dis_flrocha.pdf> Acesso em: 14 jun. 2023.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. Introdução. In: ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Temas & Educação; 10).

RODRIGUES, João Carlos. O índio brasileiro e o cinema. In: **Cinema brasileiro**: 8 estudos. Rio de Janeiro: Embrafilme/Funarte, 1980, p. 45-60.

ROST, Mariana. O professor na escola básica e a utilização de recursos de imagem no ensino de Sociologia: uma proposta PIBID. **Revista Café com Sociologia**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 46–64, 2015. Disponível em: <https://revistacafecomssociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/432>. Acesso em: 26 maio. 2025.

SANCHEZ, Laís Alves. **Ensino de História Indígena através do Cinema**: uma experiência pedagógica. 2015. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-02062015-170411/publico/2014_LaisAlvesSanchez_VCorr.pdf> Acesso em: 13 jun. 2023.

SANTILLI, Márcio. **Os brasileiros e os índios**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

SANTOS, Simone Cristina dos. **Antropologia visual e o olhar dos estudantes para os direitos humanos:** uma experiência sociológica no Laboratório de Ciências Humanas numa escola pública periférica. Marília, 2023. 140 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/0628c939-52a1-4ce6-8d28-4806039345b6/content> Acesso em: 20 mai. 2025.

SARMENTO, Francisco. Com os indígenas, uma Antropologia mais atraente. **Anuário Antropológico**, [S. l.], v. 48, n. 1, 2023. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aa/10505> . Acesso em: 09 dez. 2024.

SCHMITZ, Ingrid Oyarzabal. “**Estou indo lutar!**”: as crianças Guarani no cinema indígena. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/257464/001167432.pdf?sequence=1&isAllowed=y%20Schmitz> Acesso em: 25 mar. 2025.

SILVA, Brener Neves. **O cinema indígena Kayapó e a relação corpo-câmera.** 2022. 126 f. Dissertação (Mestrado em Cinema e Audiovisual) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. Disponível em: http://ppgcine.cinemauff.com.br/wp-content/uploads/2023/06/Dissertacao_Brener_SIlva_PPGCINE_UFF.pdf. Acesso em: 12 fev. 2025.

SILVA, Edilson Márcio Almeida da; SILVA, Emanuel Freitas da. O "Outro" Reverso: Etnografia, Relações de Poder e Processos de Produção da Verdade Mediações - **Revista de Ciências Sociais**, vol. 28, n. 1, e46584, 2023, Janeiro, Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=748877310009> Acesso: 29 mai. 2025.

SIQUEIRA, Daniella Florencio Pereira. **Cinema e sociedade:** um guia pedagógico para o ensino de sociologia na escola secundária brasileira. 2020. 228f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé – Paraíba – Brasil, 2020. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12908>> Acesso em: 13 jun. 2023.

SOUZA, Alanny Araújo de. **Eu num disse a tu que não era só filme:** o audiovisual no processo de ensino-aprendizagem da sociologia no ensino médio. 2020. 74 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia em Rede Nacional) - Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/599099/3/TCC%20Alanny%20Ara%C3%BAjo.pdf>. 21 jan. 2025.

STAM, Robert. **Multiculturalismo tropical:** uma história comparativa da raça na cultura e no cinema brasileiros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

TACCA, Fernando de. **A imagética da Comissão Rondon.** Campinas, SP, Papirus, 2001.

_____. A imagem do índio integrado/civilizado na filmografia de Luiz Thomas Reis. **Resgate:** Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, SP, v. 8, n. 1 (1999/2000), p. 19–44, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645557>. Acesso em: 2 mar. 2025.

TUPINAMBÁ, Hudson Romário Melo de Jesus. Que mudanças os indígenas estão trazendo para a antropologia: olhares sobre a variedade de estilos de antropologia indígena no Brasil. In: **XIV REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL**. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/nanduty/article/view/18811/10288>. Acesso em: 22 jun. 2025.

TUPINAMBÁ, Awamirim; APURINÃ, Kowawa Kapukaya. E seremos nós que falaremos sobre nós? Antropologias indígenas: de "objetos de estudo" à antropólogos profissionais - miragens encantadas nas encruzilhadas de um debate político-epistêmico ainda pendente. In: **33ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 2022. Anais da 33ª Reunião Brasileira de Antropologia - 33RBA**. [S.l.]: Associação Brasileira de Antropologia (ABA), 2022. 28 ago. a 3 set. 2022. Disponível em: <https://anais.rba.abant.org.br/33rba/trabalho?atividade=71579> Acesso em: 15 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. **Manual de elaboração de trabalhos de conclusão de curso (TCC) do PROFSOCIO/UFC**. UFC, 2021. Disponível em: <https://profsocio.ufc.br/wp-content/uploads/2021/10/manual-tcc-profsocio.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

VIOLIN, Fernando Augusto. **Sociologia no Ensino Médio sob as lentes do cinema**: reflexões acerca da apropriação pedagógica de filmes nos livros didáticos adotados pela Diretoria Regional de Ensino de São José do Rio Preto/SP. Dissertação de Mestrado (Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas), Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto, 2019. 209 f. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181839> Acesso em: 10 jul. 2023.

WUNDER, Alik; VILLELA, Alice. (In) visibilidades e poéticas indígenas na escola: atravessamentos imagéticos. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 14-32, out./dez. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052017000400014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2024.

YASHINISHI, Bruno José. Educação, cinema e sociologia: aprendizagem, socialização e experiência educativa. **Faculdade Sant'Ana em Revista**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 77-91, 2024. Disponível em: <https://www.iesaa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/2343>. Acesso em: 2 abr. 2025.

APÊNDICE A - LISTA DE FILMES ASSISTIDOS DURANTE A PESQUISA

Quadro1 – Lista de filmes assistidos durante a pesquisa

Filme	Diretor (Diretora)	Ano	Categorias da BNCC
500 almas	Joel Pizzini	2007	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
A Arca dos Zo’é	Vincent Carelli, Dominique Tilkin Gallois	1993	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
A câmera é a flecha	Coletivo Kuikuro de Cinema	2022	Política e trabalho
Adeus, Capitão!	Vincent Carelli, Tita	2022	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
A febre	Maya Da-Rin	2019	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
A febre da mata	Takumã Kuikuro	2022	Território e fronteira
A flor do buriti	João Salaviza, Renée Nader Messora	2023	Território e fronteira
A gente luta mas come fruta	Bebito Piãko, Isaac Piãko	2006	Tempo e espaço
As Hiper Mulheres	Carlos Fausto, Leonardo Sette, Takumã Kuikuro	2012	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Ailton Krenak – O sonho da pedra	Marco Altberg	2018	Política e trabalho

A Mãe de todas as lutas	Susanna Lira	2020	Política e trabalho
Amazônia, a nova Minamata?	Jorge Bodanzky	2022	Território e fronteira
Antes da chuva	Otávio Almeida	2017	Tempo e espaço
À sombra de um delírio verde	An Baccaert, Cristiano Navarro e Nicola Muñoz	2011	Política e trabalho
A última floresta	Luiz Bolognesi	2021	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Avaxi ete'i – milho verdadeiro	Thiago Carvalho Wera'i	2017-2018	Tempo e espaço
Ava Kuña, Aty Kuña; mulher indígena, mulher política	Julia Coimbra Martin	2020	Política e trabalho
Belo monte: anúncio de uma guerra	André D'Elia	2012	Política e trabalho
Bicicletas de Nhanderú	Ariel Ortega, Patrícia Ferreira	2011	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Chuva é cantoria na aldeia dos mortos	Renée Nader Messora João Salaviza	2018	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Corumbiara	Vincent Carelli	2009	Território e fronteira

Cuaracy ra'angaba – O céu Tupi-Guarani	Lara Velho, Germano Bruno Afonso	2013	Tempo e espaço
Ex-pajé	Luiz Bolognesi	2018	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Flor Brilhante e as cicatrizes da pedra	Jade Rainho	2013	Território e fronteira
Gã vi - a voz do barro	Gilda Wankylly Kuita, Iracema Gãh Té Nascimento	2021	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Gyuri	Mariana Lacerda	2022	Política e trabalho
Hotxuá	Gringo Cardia, Letícia Sabatella	2011	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Indígenas digitais	Sebastián Gerlic	2010	Política e trabalho
Índio cidadão?	Rodrigo Siqueira	2014	Política e trabalho
Índios no Poder	Rodrigo Arajeju	2015	Política e trabalho
Já me transformei em Imagem	Zezinho Yube	2008	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética

Javyju – Bom dia	Kunha Rete, Carlos Eduardo Magalhães	2024	Tempo e espaço
Kangwaá – Cantando para Nhanderú	Felipe Scapino, Toninho Macedo	2012	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Karai Ha’egui Kunhã Karai ‘ete /Os verdadeiros líderes espirituais	Alberto Alves	2014	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Kiarásâ Yô Sâty – O amendoim da cotia	Komoi Panará, Paturi Panará	2005	Tempo e espaço
Konágxeka: o dilúvio Maxakali	Charles Bicalho, Isael Maxakali	2016	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Martírio	Vincent Carelli	2016	Território e fronteira
Mbyá Guarani - Guerreiros da liberdade	Charles Cesconetto	2004	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Meu sangue é vermelho	Graciela Guarani, Thiago Dezan	2020	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Munduruku Condenados pelo mercúrio	Simão Scholz	2023	Território e fronteira
Na volta do mundo	Alice Villela e Hidalgo Romero	2024	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Nheengatu	José Barahona	2020	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética

No tempo do verão – Um dia na aldeia Ashaninka	Wewito Piyāko	2012	Tempo e espaço
Nossa alma não tem cor	Graciela Guarani Alexandre Pankararu	2019	Política e trabalho
Nossos espíritos seguem chegando – Nhe'e kuery jogueru teri	Ariel Kuaray Ortega, Bruno Huyer	2021	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Nosso modo de lutar	Francy Baniwa, Kerexu Martim e Vanuzia Pataxó/Rede Katahirine	2024	Política e trabalho
O chamado do Cacique: herança, terra e futuro	Lucas Ramos e Rafael Coelho	2024	Política e trabalho
O mestre e o divino	Tiago Campos Torres, Divino Tserewahu	2013	Tempo e espaço
O Território	Alex Pritz	2022	Território e fronteira
O dia em que a lua menstruou (Nguné Elü)	Maricá Kuikuro, Takumã Kuikuro	2004	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
O último sonho	Alberto Álvares Tuparay	2019	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Pajerama	Leonardo Cadaval	2008	Tempo e espaço
Palermo e Neneco - Um dia na aldeia Mbya-Guarani	Ariel Duarte Ortega e Patrícia Ferreira	2012	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética

Para'í	Vinicius Toro	2018	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Para onde foram as andorinhas?	Mari Corrêa	2015	Território e fronteira
Pegadas da floresta	Vladimir Seixas	2024	Tempo e espaço
Piripkura	Mariana Oliva Renata Terra	2017	Território e fronteira
Príara Jô. Depois do ovo, a guerra	Komoi Panará	2008	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Quando os yāmiy vêm dançar conosco	Isael Maxakali, Suely Maxakali e Renata Otto	2012	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Quentura	Mari Corrêa	2018	Tempo e espaço
Rama Pankararu	Pedro Sodré	2023	Política e trabalho
Raoni	Jean-Pierre Dutilleux, Luiz Carlos Saldanha	1978	Território e fronteira
Serras da desordem	Andrea Tonacci	2006	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Taego Ñawa	Henrique Borela, Marcela Borela	2017	Tempo e espaço
Teko Haxy - Ser imperfeita	Patrícia Ferreira Sophia Pinheiro	2018	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Tempo circular	Graciela Guarani, Alexandre Pankararu	2017	Tempo e espaço

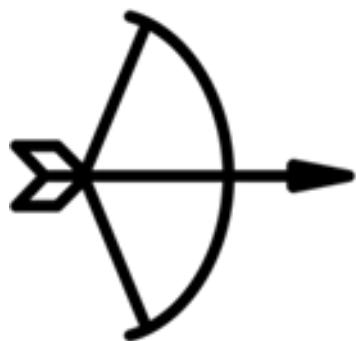
Terras brasileiras	Dulce Queiroz	2017	Território e fronteira
Terra vermelha	Marco Bechis	2008	Território e fronteira
Território Pequi	Takumã Kuikuro	2021	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Topawa	Kamikia Kisedje, Simone Giovine	2019	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Uma História de Amor e Fúria	Luiz Bolognesi, Jean de Moura	2013	Tempo e espaço
Um tempo para mim	Paola Mallmann	2022	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Vale dos esquecidos	Maria Raduan	2012	Território e fronteira
Vento na fronteira	Laura Faerman, Marina Weis	2022	Território e fronteira
Viajante do tempo	Michel Pinto da Costa	2024	Tempo e espaço
Virou Brasil	Pakea, Hajkaramykyá, Arakurania, Petua, Arawtyta'ia, Sabiá e Paranya Awá Guajá	2019	Tempo e espaço
Waapa	David Reeks, Renata Meirelles, Paula Mendonça	2017	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética
Wehse Darase - Trabalho da roça	Larissa Tukano	2016	Tempo e espaço

Xetá	Fernando Severo	2011	Território e fronteira
Yākwa, o Banquete dos espíritos	Virgínia Valadão	1995	Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética

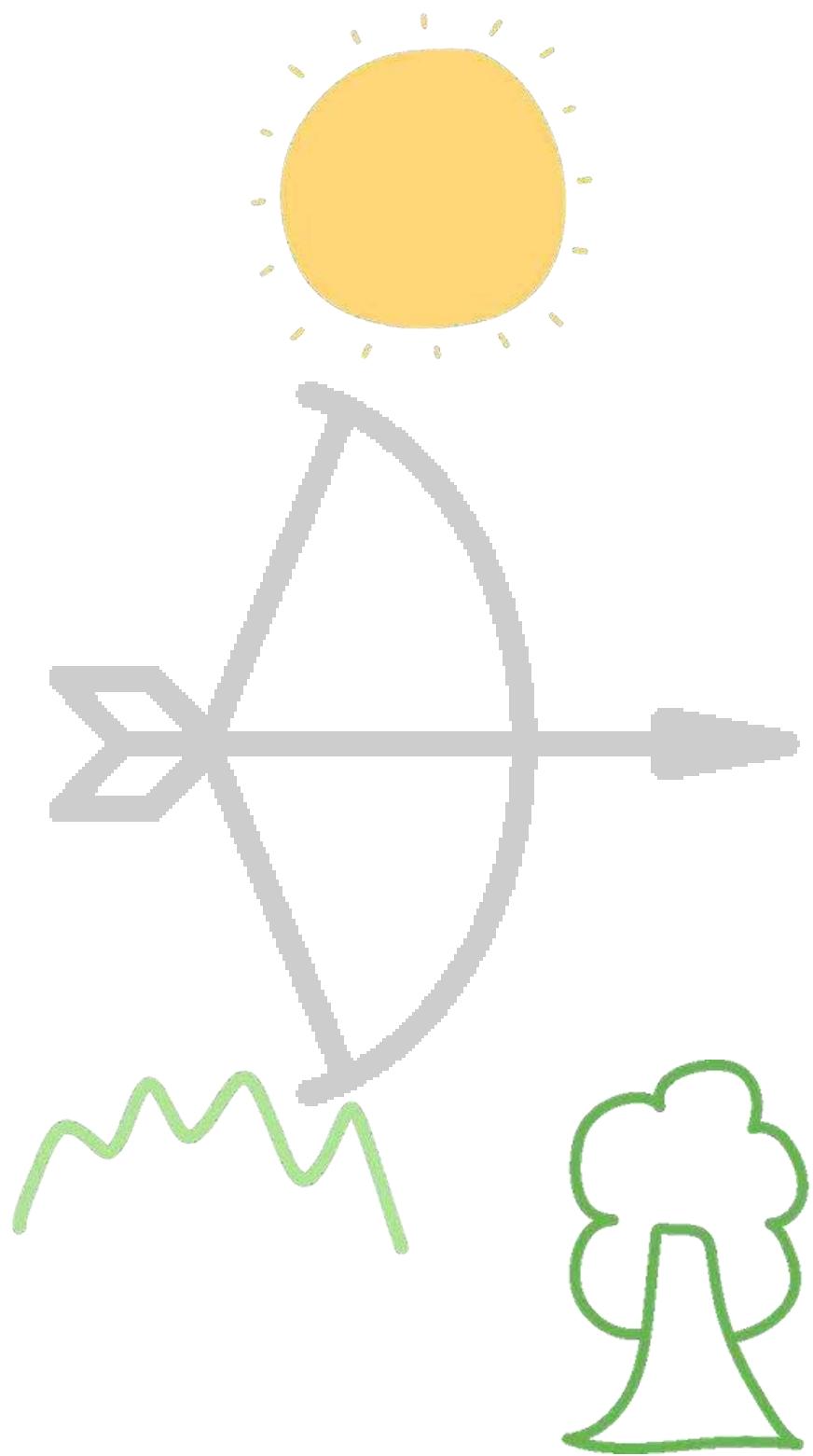
Fonte: própria autora, 2024-2025

APÊNDICE B - GUIA PEDAGÓGICO CINEMA E POVOS INDÍGENAS

CINEMA E POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

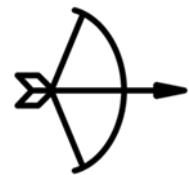


Janaína de Lima Veiga



Janaína de Lima Veiga

CINEMA E POVOS INDÍGENAS NO BRASIL:
um guia pedagógico para docentes no ensino
de Sociologia na Educação Básica



2025

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	115
1. TEMPO E ESPAÇO	122
1.1 A Gente Luta Mas Come Fruta	124
1.2 Avaxi Ete'i - Milho Verdadeiro	127
1.3 Cuaracy Ra'Angaba — O Céu Tupi Guarani	138
1.4 Javyju — Bom Dia	140
1.5 No Tempo Do Verão - Um Dia Na Aldeia Ashaninka	151
1.6 Pajerama	156
1.7 Pegadas Da Floresta	163
1.8 Quentura	173
1.9 Tempo Circular	176
1.10 Viajante Do Tempo	182
2. TERRITÓRIO E FRONTEIRA	184
2.1 A Febre Da Mata	187
2.2 A Flor Do Buriti	191
2.3 A Última Floresta	198
2.4 Flor Brilhante E As Cicatrizes Da Pedra	210
2.5 Martírio	214
2.6 Munduruku Condenados Pelo Mercúrio	222
2.7 O Território	231
2.8 Para Onde Foram As Andorinhas?	238
2.9 Piripkura	244
2.10 Vento Na Fronteira	248
3. INDIVÍDUO, NATUREZA, SOCIEDADE, CULTURA E ÉTICA	254
3.1 Bicicletas De Nhanderú	258
3.2 Chuva É Cantoria Na Aldeia Dos Mortos	262
3.3 Ex-pajé	270
3.4 Hotxuá	274
3.5 Karai 'egui Kunhã Karai 'ete/Os Verdadeiros Líderes Espirituais	280

3.6 Na Volta Do Mundo	289
3.7 Nguné Elü — O Dia Em Que A Lua Menstruou	292
3.8 O Último Sonho	294
3.9 Para'í	298
3.10 Waapa	302
4. POLÍTICA E TRABALHO	309
4.1 A Câmera É A Flecha	313
4.2 A Febre	316
4.3 À Sombra De Um Delírio Verde	324
4.4 Ava Kuña, Aty Kuña: Mulher Indígena, Mulher Política	328
4.5 Índio Cidadão?	332
4.6 Indígenas Digitais	342
4.7 Índios no Poder	346
4.8 Nosso modo de lutar	357
4.9 O Chamado do Cacique: Herança, Terra e Futuro	367
4.10 Rama Pankararu	370

APRESENTAÇÃO

Cinema e povos indígenas¹ no Brasil: um guia pedagógico para docentes no ensino de Sociologia na Educação Básica é um material didático elaborado com fins de contribuir para a implementação da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensinos Fundamental e Médio; da aplicação da Lei nº 13.006/2014, Lei de uso do audiovisual, a qual prevê como obrigatória a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica; e com o trabalho da docente² de Sociologia no Ensino Médio.

Enquanto ativista ambiental também de causa indígena, senti-me inclinada a produzir o presente material didático como uma tentativa de levar as temáticas dos originários, com maiores esclarecimentos e propensões ao pensamento crítico, para o ambiente escolar. Diante do fato de presenciar situações e discursos (comentários racistas e ofensivos) inadequados acerca dos povos indígenas no Brasil, em ambiente no qual lecionei Filosofia e Sociologia, vislumbrei, com a entrada para o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional PROFSOCIO, uma oportunidade para a produção do presente guia pedagógico. Resistências advindas, de um modo geral, da comunidade escolar de que fiz parte, em inserir temas, assuntos sobre os povos originários no Brasil, em sala de aula e em eventos na escola, ainda que da existência da lei que torna obrigatório o estudo sobre a história e a cultura indígena, motivaram-me mais e mais a combater a deliberada e prejudicial ignorância em relação aos povos indígenas.

¹Para saber sobre os termos “índios”, “indígenas” e “povos originários”: SILVEIRA, Naira. **Índios, indígenas e povos originários.** Fundação Biblioteca Nacional, [20-]. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/povos-originarios/indios-indigenas-e-povos-originarios/>.

Acesso em: 15 jul. 2025.

²Pensando na fluidez do texto, optou-se equilibrar a questão de gênero, flexionando substantivos e adjetivos no feminino.

Adepta da religião Umbanda, tenho uma afinidade intensa com a linha de trabalho das caboclas, as quais correspondem à raiz indígena umbandista. São entidades, espíritos ancestrais indígenas (embora há quem afirme não se restringir tal linha de trabalho aos povos originários). As caboclas são mediadoras entre os orixás³ e as pessoas, entre os planos espiritual e material. Atuam na cura, são conhedoras das ervas, guerreiras, sábias, etc., tendo como patrono o orixá Oxóssi⁴. Minha conexão com os povos indígenas possui suas raízes, principalmente, na minha espiritualidade, o que também influenciou na elaboração do guia pedagógico como uma forma de prestigiar e homenagear os originários.

Em função da constatada escassez de materiais didáticos **específicos** sobre o tema proposto neste guia, busca-se aqui, proporcionar bases de apoio à docente na utilização de filmes⁵ sobre assuntos relacionados a originários no Brasil no ensino de Sociologia no contexto escolar. Há o intuito, porém, de que a professora possa utilizar este guia pedagógico em aulas que não somente as de temáticas indígenas, mas que o utilize no ensino de outros conteúdos da Sociologia, trazendo perspectivas indígenas para assuntos relacionados àqueles.

Constam, nesse guia, sugestões comentadas de curta, média e longametragens sobre assuntos acerca de questões sobre povos originários no Brasil, filmes esses produzidos por cineastas indígenas no Brasil e por realizadores não indígenas.⁶

Para este material didático estar em consonância com as categorias da Base Nacional Comum Curricular⁷ para as Ciências Humanas e Sociais

³ Divindades, deuses (deusas) da mitologia africana iorubá.

⁴ Oxóssi, orixá da caça, da fartura, da liberdade, da sabedoria.

⁵ Diante da reduzida carga horária do componente curricular Sociologia, é importante que o (a) docente disponibilize o link do filme para os (as) estudantes. Se a obra fílmica é de longa duração, sugere-se trabalhar trechos do filme em sala de aula.

⁶ Partilha-se da ideia de Barros e de Fresquet (2023) de que a expressão “cinemas indígenas” correspondem aos filmes produzidos por autores indígenas, ainda que em parceria com não indígenas.

⁷ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e

Aplicadas (Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; Política e Trabalho) no Ensino Médio, observadas as competências específicas relativas a essas categorias e respectivas habilidades a serem alcançadas nessa etapa, os filmes elencados estão agrupados dentro das categorias acima, levando-se em consideração o tema central de cada obra cinematográfica. Estão presentes nesse material didático 10 (dez) filmes para cada grupo de categorias, perfazendo um total de 40 (quarenta) obras filmicas, afora sugestões de outros filmes que se inserem no contexto de cada grupo.

A escolha das obras cinematográficas que constituem o presente guia pedagógico se deu a partir da identificação bastante evidente naqueles, dos temas centrais verificados nas descrições das já referidas categorias do/no documento normativo BNCC. Durante a pesquisa, usaram-se para o levantamento filmico os descritores “cinema indígena”, “filmes indígenas”, “produção audiovisual indígena”, “coletivos e cineastas indígenas”, “festivais de cinema indígena”, nos *sites* de busca Google e Google Acadêmico, e se assistiram aos filmes disponíveis nas plataformas de streaming como Amazon Prime, Disney+, Embaúba Play, Globoplay, Isuma TV, Lugar do real, Netflix, Vimeo, Youtube, etc. As docentes irão observar que uma mesma obra filmica poderá trazer uma série de temas que poderão ser também trabalhados, além do tema central, uma vez que estão conectados nas narrativas indígenas.

A professora irá encontrar neste material didático textos, fotografias, cartuns, tirinhas, dicas de sites com assuntos relacionados aos temas, etc., os quais fazem parte das sequências didáticas sugeridas na utilização dos filmes nas aulas de Sociologia. O presente guia pedagógico possibilita que a docente se utilize do modelo de atividade sugerida para um filme, para outra obra filmica.

Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (Brasil, 2018, p.07-08).

Pelo fato de ser a Antropologia⁸ a área das Ciências Sociais que mais pesquisa sobre os povos originários, buscou-se respaldo para a confecção deste material didático, de modo mais específico, na Antropologia Visual, já que se está lidando com imagens, com a produção cinematográfica (sobre) indígena.

Os dados do Censo Demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registraram a existência de 295 línguas indígenas e 391 etnias diferentes no Brasil. Essa diversidade de povos, apesar de algumas conquistas para se fazerem existentes, resistentes diante de uma trajetória histórica ainda marcada por invasões a seus territórios, por apagamentos de suas histórias, por etnocídios; etc., vem trilhando um caminho árduo, com obstáculos e desafios a serem vencidos.

Desde o início da história da cinematografia nacional (começo do século XX), há a presença da temática indígena. A personagem ou pessoa indígena, por muito tempo, foi trazido estereotipado⁹ em vários filmes, como indolente, atrasado, bom ou mau selvagem, insubmisso, desalmado, exótico, etc.

Depois do índio idealizado da era do cinema mudo, do índio positivista objetificado dos documentários da década de 1920, do canibal alegórico dos modernistas e tropicalistas, as décadas de 1980 e 1990 trazem o índio rebelde do filme de ficção, o índio reflexivo dos antropólogos e o índio ativista da mídia indígena (Stam, 2008, p. 445).

No século XXI, os processos de produção cinematográfica sobre/com temáticas acerca dos/das indígenas não passam mais a estar, majoritariamente, nas mãos de cineastas não indígenas. Observa-se o protagonismo cada vez mais crescente dos originários, nos dias atuais, na realização de seus filmes. Protagonismo esse que possui como referência de projeto pioneiro para realizar oficinas de formação de cineastas indígenas, para auxiliar na produção de seus filmes, o Projeto Vídeo nas Aldeias (1986), fundado pelo indigenista e cineasta

⁸ “Só pode ser considerada como antropológica uma abordagem integrativa que objetive levar em consideração as múltiplas dimensões do ser humano em sociedade” (Laplantine, 1988, p. 16).

⁹ “O estereótipo é uma crença rígida, excessivamente simplificada, não raro exagerada, aplicada tanto a uma categoria inteira de indivíduos como a cada indivíduo na mesma (A palavra é tomada de empréstimo do processo de impressão gráfica, no qual uma única impressão é usada para produzir muitas cópias idênticas). A crença em que pessoas que trabalham em assistência social são indolentes é um estereótipo, como também a crença de que homens não sabem cuidar de crianças” (Johnson, 1997, p. 169).

Vincent Carelli. Vários coletivos de cinema indígena também surgem desse contexto, buscando o fortalecimento da propagação de suas demandas por meio da produção audiovisual.

A oralidade é a forma tradicional de transmitir conhecimentos, de saberes entre os povos originários. Dessa maneira, os meios audiovisuais vêm facilitando seus registros, encontrando espaço cada vez mais entre os indígenas no Brasil. Os objetivos de seus usos são os mais variados: divulgação de visibilidade, de autorrepresentação; luta por seus direitos, por destruição de estereótipos; preservação, valorização de suas histórias, de suas tradições, de suas línguas; exposição de denúncias; fomento de comunicação intercultural; etc. O cinema tem sido um caminho bastante procurado pelos povos originários no Brasil majoritariamente para esses fins.

O cinema sobre temáticas indígenas é um meio de acessar mais facilmente modos de vida, narrativas, cosmovisões de diversas dessas etnias. Por vários fatores nem sempre é possível conhecer presencialmente as comunidades indígenas que se desejam conhecer. Os filmes com temáticas sobre os povos originários possibilitam o conhecimento acerca do modo de viver, das cosmovisões de parte desses povos.

A inserção do cinema sobre questões indígenas nas escolas poderá figurar como ato de abertura à diversidade, de compreensão de que outros modos de estar no mundo e de percebê-lo são possíveis. É nesse contexto que

Apostamos no encontro com as diversas poéticas indígenas compreendendo-as como aberturas a mundos possíveis e legítimos de coexistir com os regimes de verdade construídos pela cultura escolar nas diversas áreas de conhecimento. Desafiamos-nos a encontrar outros regimes conceituais no sentido de uma educação que se deixe contagiar por estas forças e não somente conceda um lugar dentro de seus já conhecidos territórios de saber. Se cada ponto de vista é um mundo e se o mundo que construímos com o pensamento e a estética ocidental é um dentre muitos possíveis, ir ao encontro de sons, imagens, palavras, modos de pensar dos povos indígenas é um dos desafios de uma educação aberta à diferença (Wunder; Villela, 2017, p. 15).

A docente poderá identificar comportamentos preconceituosos, estereótipos trazidos durante as suas aulas sobre/com temáticas indígenas, bem como constatar falas e ações nesse sentido na comunidade escolar em que se

insere. Posicionamentos que não respeitam modos de vida diversos, por não estarem em conformidade à cultura do branco colonizador, à moral judaico-cristã. Em outros termos, discursos etnocêntricos poderão aparecer em sala de aula e na comunidade escolar. Cabe à professora ter o cuidado para não reproduzir tais comportamentos, para evitar promovê-los a partir de uma utilização inadequada dos filmes, sem uma prévia explanação sobre os temas a serem estudados pelas estudantes. A busca por conhecimentos antropológicos pode oferecer um melhor preparo, um suporte necessário à docente nesse contexto.

Nesse sentido, são válidas as palavras encontradas no “Cineastas indígenas: um outro olhar: guia para professores e alunos”, do Projeto Vídeo nas Aldeias (2010, p.11-12):

Qualquer que seja a matéria que você esteja estudando ou ensinando, história, geografia, filosofia, pense que a escola é acima de tudo feita para formar cidadãos que vão conviver numa sociedade multicultural. A formação de um cidadão do mundo, num planeta completamente interligado, exige entender o diferente sem julgamentos de valores morais ou religiosos. Por outro lado, perceber a diferença muitas vezes gera o desejo de explicar, ou entender a diferença, e isso você deve fazer sem recorrer a saídas fáceis, como a chacota, o deboche, o desprezo, que são expressões de um desconforto natural diante de uma realidade que aparentemente não faz sentido. Lembre-se da lição básica de Einstein: tudo depende do ponto de vista. Todos estamos conectados a uma história mais ampla. Somos diferentes porque no longo percurso do ser humano pelo planeta, povos diferentes escolheram caminhos diferentes para viver e conviver.

Pretende-se, aqui, sugerir o cinema com temáticas indígenas como ponto de partida para se trabalharem temas, assuntos das categorias da BNCC (Ensino Médio) para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; como elemento motivador para a inserção/integração de outros registros imagéticos sobre aquelas no ensino de Sociologia; e, como contribuição de perspectivas diversas para vários assuntos, temas presentes nos currículos de Sociologia do Ensino Médio.

O presente guia pedagógico consiste, portanto, numa busca por uma comunicação intercultural, de modo que as docentes possam promover um diálogo entre as maneiras de pensar e de viver das discentes, e as de diversos povos indígenas que constituem a população existente no Brasil.

Espera-se que as professoras não se limitem aos filmes e às atividades sugeridos aqui no material didático, mas, sim, que se utilizem da sua criatividade para se apropriar dos filmes recomendados, de maneiras próprias, elaborando outras atividades, outros exercícios pertinentes, como também façam levantamentos de outras obras cinematográficas, expandindo seus conhecimentos sobre os povos originários.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Carvalho Ziller de. **Cineastas indígenas: um outro olhar: guia para professores e alunos.** Olinda, PE: Video nas Aldeias, 2010. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/3_Freire_J%20R%20B_A%20heranca%20cultural%20indigena.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

BARROS, Wagner Santos de; FRESQUET, Adriana. **O cinema documentário brasileiro, cinemas indígenas e Educação: caminhos para uma pedagogia selvagem.** SciELO Preprints, 2023. SciELOPreprints.6479. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6479>. Acesso em 30 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 24 jun. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2022: Brasil tem 391 etnias e 295 línguas indígenas. **Agência IBGE de Notícias**, 24 de out. de 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44848-censo-2022-brasil-tem-391-etnias-e-295-linguas-indigenas>. Acesso em: 29 out. 2025.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

STAM, Robert. **Multiculturalismo tropical: uma história comparativa da raça na cultura e no cinema brasileiros.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

1. TEMPO E ESPAÇO¹⁰

Tempo e Espaço são duas das categorias da área consideradas pela BNCC como fundamentais à formação dos estudantes. Para a referida norma, essas noções explicam os fenômenos nas Ciências Humanas, pois possibilita a identificação de contextos, sendo categorias difíceis de dissociação. Pontua que, no Ensino Médio, analisar acontecimentos ocorridos em circunstâncias variadas possibilita compará-los, observar suas semelhanças e diferenças, bem como compreender processos marcados por continuidade, mudanças e rupturas.

Entre outras considerações, a BNCC traz que não existe apenas uma noção de tempo, ele não é nem homogêneo nem linear, mas expressa diversos significados. Afirma que, no Ensino Médio, os estudantes necessitam desenvolver noções de tempo que vão além da dimensão cronológica, adquirindo diferentes dimensões, tanto simbólicas como abstratas, enfatizando as noções de tempo em diversas sociedades.

De acordo com a referida norma, para se compreender o espaço devem ser contempladas suas dimensões histórica e cultural, de modo a ultrapassar suas representações cartográficas. Diz que se associa o espaço aos arranjos dos objetos de várias naturezas e, ainda, às movimentações de diversos grupos, povos e sociedades, em que acontecem eventos, disputas, conflitos, ocupações (des) ordenadas ou dominações. Complementa que no espaço (num lugar) ocorrem a produção, a distribuição e o consumo de mercadorias, e nele se realizam fluxos de várias naturezas (pessoas e objetos) e se desenvolvem relações de trabalho, com ritmos e velocidades variados.

¹⁰ Para se atualizar acerca da distribuição, no Brasil, da população indígena, visitar os sites do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE <https://indigenas.ibge.gov.br/> , <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44848-censo-2022-brasil-tem-391-etnias-e-295-linguas-indigenas>.

FILMES/Tempo e Espaço

Habilidades da BNCC a serem contempladas: da habilidade (EM13CHS101) à (EM13CHS106).

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplam outros agentes e discursos.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e 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 difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

1.1 A Gente Luta Mas Come Fruta



Fonte: <https://cinemateca.org.br/filmes/a-gente-luta-mas-come-fruta/>

Ficha técnica:

Filme: A gente luta mas come fruta

Ano: 2006

Duração: 40 min.

Gênero: Documentário

Direção: Bebito Piäko e Isaac Piäko

Disponível:

<https://www.isma.org.br/video-nas-aldeias/a-gente-luta-port>

<https://youtu.be/s9XkB-pvJSE?si=Gmki-RUXFZCq7iZf>

Sinopse: Os Ashaninka da aldeia Apiwtxa no Rio Amônia, Acre, registram seu manejo agroflorestal para recuperação dos recursos da sua reserva e repovoamento dos seus rios e das suas matas com espécies nativas. Apresentam sua luta contra os madeireiros invasores da sua área na fronteira com o Peru.

A obra cinematográfica em questão traz, de forma evidente, assuntos que dizem respeito às relações de povos indígenas com o Tempo e o Espaço. Os Ashaninka demonstram, no filme, maneiras diferenciadas de lidar com a terra, contribuições a partir da exposição dos seus conhecimentos tradicionais.

Objetivos:

Identificar formas de relacionamento com o tempo e o espaço.

Apontar contribuições dos Ashaninka baseadas nos seus conhecimentos tradicionais.

Levantar modos de luta, de resistência por seus direitos.

Metodologia:

Primeiro momento: Levantar junto às alunas qual o conhecimento que possuem acerca de leis e projetos de reflorestamento no Brasil.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Dividir a sala em grupos com igual número de componentes para que montem apresentações acerca da importância do Instituto Yorenka *Tasorentsi*, fundado por Benki Piyāko, um líder político e espiritual do Povo Ashaninka. Expor em sala de aula o vasto material do site (https://yorenkatasorentsi.org/pt/home_pt/) do próprio instituto. Delimitar juntamente com os grupos os assuntos a serem apresentados oralmente nos trabalhos.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação: Apresentação dos trabalhos pelos grupos em sala de aula, com duração de no máximo 10 (dez) minutos para cada.



Fonte: <https://springprize.org/pt-pt/shortlisted/instituto-yorenka-tasorentsi/>

O Instituto Yorenka Tasorentsi foi fundado em 2018 e é liderado por Benki Piyāko, um líder indígena e espiritual e ativista ambiental. O Instituto trabalha na Região do Alto Juruá e em outras partes do Brasil e do Peru, além de servir como referência para o resto do mundo.

O Instituto Yorenka Tasorentsi representa a preservação e salvaguarda da natureza e do património cultural tradicional indígena. A sua missão é transformar áreas degradadas na Floresta Amazónica em ecossistemas abundantes, biodiversos e autosustentáveis, salvaguardando o conhecimento antigo tradicional em todas as esferas da cultura indígena.

A visão holística do Instituto inclui cinco elementos-chave:

- Ecológico – recuperação e reflorestamento de áreas degradadas
- Educação – formação de jovens líderes e capacitação de comunidades indígenas e não indígenas para serem futuros mordomos dos seus territórios
- Social – criar novas oportunidades sustentáveis e rendimento contínuo para as famílias locais
- Cultural – salvaguardar e dar visibilidade à sabedoria indígena tradicional
- Global – construção de um modelo de regeneração ambiental de áreas degradadas que será partilhado com líderes comunitários de todo o mundo

A equipa Yorenka Tasorentsi já:

- Plantou mais de dois milhões de árvores nos últimos dez anos, com o objetivo de plantar mais dois milhões dentro dos próximos quatro anos.
- Está atualmente a proteger mais de 1.000 hectares de terra no município de Marechal Thaumaturgo, e a recuperar áreas degradadas, causadas pela criação de gado e práticas de abate ilegal.
- 2023 Influence Award

INSTITUTO YORENKA TASORENTSI. Lush Spring Prize 2025. Disponível em: <https://springprize.org/pt-pt/shortlisted/instituto-yorenka-tasorentsi/>. Acesso em: 09 jul. 2025.

Para reflexão:



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/posts/3839312646114013/>

Para saber mais sobre o povo Ashaninka:
<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ashaninka>

1.2 Avaxi Ete'i – Milho Verdadeiro



Fonte: <https://jaraguasp.blogspot.com/2018/06/filme-avaxi-etei-thiago-carvalho.html>

Ficha técnica:

Filme: Avaxi ete'i – milho verdadeiro

Ano: 2017-2018

Duração: 12 min.

Gênero: Documentário

Direção: Thiago Carvalho Wera'i

Disponível em:

<https://youtu.be/Vivn8lV6ues?si=kgxvF62o8VeXddO->

Sinopse: Registro da primeira roça, da plantação, dos momentos de preparo da terra, da colheita, da importância cultural do milho verdadeiro e tradicional, conhecido como avaxi ete'i, na aldeia Tekoa Itakupe, da Terra Indígena Jaraguá, do povo Guarani Mbya.

O curta-metragem “Avaxi ete'i” pode ser inserido nos estudos do disposto nas categorias Tempo e Espaço, pois é verificada uma ênfase dada, nessa obra fílmica, às relações da comunidade indígena com o espaço que ocupam. Relações essas situadas já na sua cosmovisão.

Objetivos:

Indicar relações da comunidade indígena com o tempo e o espaço em que habita.

Identificar contribuições dos conhecimentos tradicionais dos Guarani Mbya para o cultivo do milho.

Levantar a relevância do milho avaxi ete'i na cultura Guarani Mbya.

Metodologia:

Primeiro momento: Interrogar as alunas sobre o conhecimento delas a respeito da existência de uma variedade de milho no Brasil. Expor informações sobre conhecimentos tradicionais dos Guarani Mbya para cultivar milhos.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Disponibilizar o texto/entrevista abaixo para as alunas de modo a fazer uma leitura partilhada com elas em sala de aula. Levantar a questão do alimento como expressão de identidade.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação: Redigir um texto dissertativo-expositivo com no mínimo 15 (quinze) e no máximo 30 (trinta) linhas sobre os assuntos trabalhados em sala de aula.

MISTURADO IGUAL A GENTE

Texto de Jerá Guarani, em conversa com Manuela Carneiro da Cunha, Lucas Keese e Karen Shiratori

Ara Pyau, fotografias de Luiza Calagian, com edição de Bruna Keese e Julia Tranchesí

Jera Guarani é agricultora e liderança na Terra Indígena Tenondé Porã, no extremo sul de São Paulo, onde também realiza projetos culturais e formações de lideranças de base, principalmente com mulheres. Desde 2008, tem atuado no grupo de lideranças do seu território, apoiando as retomadas e as roças.

Manuela Carneiro da Cunha é antropóloga. Professora da UNICAMP, da USP, da Universidade de Chicago e do Collège de France, é membro da Academia Brasileira de Ciências e do Observatório dos Direitos Humanos no CNJ. Recebeu várias distinções e premiações e publicou dezenas de importantes livros e artigos em antropologia.

Lucas Keese ou Ruka é indigenista e antropólogo, atuando junto aos Guarani Mbya desde 2009. Acompanhou o movimento pelas retomadas na Terra Indígena Tenondé Porã a partir de 2013 e atualmente vive na tekoha Kalipety. É autor do livro “A esquiva do xondaro – movimento e ação política guarani mbya” (Elefante, 2021).

Karen Shiratori é antropóloga e investigadora do projeto ECO (Universidade de Coimbra), do Centro de Estudos Ameríndios da USP e de Patrimoines locaux, environnement & globalisation. Co-organizou Vozes Vegetais (2020) e foi uma das editoras convidadas da edição especial Vegetalidades da PISEAGRAMA.

Luiza Calagian é cientista social, diretora e fotógrafa e trabalha há dez anos com o povo Guarani Mbya nas áreas de audiovisual e comunicação.

Bruna Keese é designer e pesquisadora e trabalha desde 2013 em projetos de design editorial, visualização de dados e identidade visual com foco na área socioambiental.

Julia Tranchesí é artista visual. Mestre pela ECA-USP com a pesquisa São Paulo; fazer e refazer, integra a Escola de Capoeira Angola Raiz Negra.

Notas

Este ensaio foi editado por PISEAGRAMA a partir de uma conversa entre Jera Guarani, Manuela Carneiro da Cunha, Lucas Keese e Karen Shiratori realizada em abril de 2023 na aldeia Kalipety e teve a colaboração de Hugo Salustiano, Emanuele Fabiano, Helena Silvestre e Ana Paula Gonçalves.

Os autores agradecem o apoio do Centro de Trabalho Indigenista, do Comitê Interalueias, do Projeto ECO – ERC 101002359 e, especialmente, Joshua Homan, revisor da tradução para o inglês e Luiz Eduardo Freitas, que transcreveu a conversa.

As imagens que acompanham este ensaio foram produzidas por Luiza Calagian, Bruna Keese e Julia Tranchesí e integram o livro Ara Pyau, de Jera Guarani, publicado em Brasília pelo Centro de Trabalho Indigenista, em 2021.

A aldeia Kalipety, onde vive Jera Guarani, localizada na Terra Indígena Tenondé Porã, no extremo sul da cidade de São Paulo, toma seu nome dos eucaliptos que ainda se encontram na região e que hoje são utilizados como lenha e material de construção pelos Guarani. Jera é uma das lideranças que, junto a um coletivo que se organiza politicamente através do território tradicional, anima o trabalho de recuperação da terra, das sementes tradicionais e dos conhecimentos associados à biodiversidade, a partir de uma dinâmica política descentralizada e antipatriarcal.

No extremo sul da maior cidade da América Latina, o povo Guarani vive na Terra Indígena Tenondé Porã. Até 2016, cerca de mil pessoas deste povo viviam em duas aldeias localizadas em um diminuto território de 56 hectares de terras reconhecidas oficialmente pelo Estado. Após décadas de lutas, os Guarani conseguiram o reconhecimento da ampliação dessa área, que passou a quase 16 mil hectares. Ali foi formada, em 2013, a aldeia Kalipety, uma retomada que se converteu em um dos mais importantes polos de recuperação da vegetação da Mata Atlântica da cidade e um polo de produção de agro biodiversidade.

Retomada é um modo de chamar as novas aldeias levantadas em locais afastados da cidade. Algumas foram criadas em áreas do território tradicional não ocupadas anteriormente; outras, em locais que já haviam sido ocupados, mas que os Guarani abandonaram por diversos motivos, incluindo a violência dos não indígenas. Na última década e meia, houve uma redispersão dos Guarani da Terra Indígena Tenondé Porã em direção a essas regiões, formando doze novas aldeias. São aldeias com população menor e acesso à mata e a áreas de plantio importantes para o modo de vida tradicional.

As retomadas são uma estratégia política dos Guarani para garantir e cuidar do seu território em toda a sua extensão. Em contrapartida, elas ficam em áreas com difícil acesso ao comércio e aos serviços fornecidos pelo Estado, como os

postos de saúde, instalados nas duas aldeias antigas. Ao longo dos séculos, os Guarani foram expulsos dessas áreas, ao mesmo tempo em que eram utilizados como mão de obra por sítios, fazendas e empresas em diferentes atividades econômicas, incluindo o plantio e a exploração de eucalipto ligado à indústria de celulose. Atualmente, as aldeias guarani se multiplicaram e iniciaram o trabalho de recuperação da floresta e do rio, fortemente impactados pelas atividades econômicas na região.



[Manuela Carneiro da Cunha] O número de variedades do milho tradicional está sempre aberto em virtude da maneira pela qual vocês cultivam e que permite a criação de novas variedades através da mistura na roça. Quantas variedades de milho existem hoje na Kalipety? E como essas variedades foram criadas, conservadas ou recuperadas? Qual a história dessas variedades?

Eu nasci na Terra Indígena Tenondé Porã, um território que tinha cacique, vice cacique, cabo e capitão. Em 2008, começamos ali o pensamento de uma outra vida para o território, que se soma à luta pela demarcação. Iniciamos então o movimento de sair da aldeia para fazer as retomadas, com todo mundo junto. É quando também começamos o trabalho de sustentabilidade, para trazer de volta as nossas comidas. Até os meus 22 anos, eu nunca tinha visto a variedade tradicional de milhos guarani que os mais velhos contavam.

Há alguns anos, o Centro de Trabalho Indigenista nos enviou caixas de fotografias nas quais havia muitas fotos dos milhos. Os Guarani estavam sempre acompanhados de montinhos de milhos. Avaxi para é o milho mais comum e que o pessoal mais gosta. Avaxi paraguaxu tem a semente maior. As pessoas também apareciam nas fotos com montinhos de milho avaxi ju, que é o amarelinho, e milho avaxi pytã, que é o vermelho. Na casa de reza, o milho aparecia nas fotos pendurado num pauzinho, na beira ou em cima do fogo, para preservar. As variedades de avaxi sempre estavam separadas. Pensei: Como eles faziam para preservar a variedade?

Avaxi pytã, avaxi ju, avaxi para'i, avaxi paraguaxu, avaxi tove, avaxi pororo... as aldeias guarani preservam muitas variedades de milho até hoje. Os milhos têm também uma diversidade de cores: vermelho, branco, amarelo, preto... Os Guarani têm essa dinâmica de plantar separado ou em tempos diferentes para

preservar as variedades. Aqui temos tipos de avaxi que buscamos na Argentina, no Rio Grande do Sul e no Paraná e que foram incorporados à nossa dinâmica de plantio. Além disso, na Kalipety, estamos no último pedacinho da Mata Atlântica, ainda com muita presença de abelhas nativas. Elas é que fazem o trabalho de polinizar os milhos.

Neste novo território retomado, que hoje tem 14 aldeias, existe uma dinâmica interna muito positiva de pensar a vida sem o poder do patriarcado e de não concentrar nada, porque concentrar as coisas significa padronizar. Pensando em mim mesma, tenho o trabalho com os jovens e com as mulheres, o trabalho de continuar fortalecendo essa política diluída, na qual se troca a palavra poder – que não tem tradução em Guarani – pela palavra força. A força você pode diluir, você pode dividir, mas o poder, não. Na aldeia Kalipety, é necessária a participação de várias pessoas para termos esses milhos, a comida tradicional, o trabalho de reflorestamento e a recuperação das áreas degradadas.

Nessa diversidade de acontecimentos e necessidades, propus plantar os milhos juntos, para ver que mistura sairia. Contei sobre o plantio de avaxi do povo Xavante que, em uma área quadrada, planta diferentes tipos de milho em cada ponta da roça, indo da borda até o meio. O milho que vai nascer nas quatro pontas preserva a variedade de cor e tamanho. Só que vão se misturando conforme se aproximam, e quando os quatro tipos de milho se encontram, no meio do roçado, saem vários outros tipos de milho. Isso me encantou, mexeu comigo!

A gente também já é misturado. A Kalipety, especificamente, é a única aldeia que tem famílias diferentes pelos quatro cantos da aldeia. De alguma forma, conseguimos compreensão e harmonia com essa diversidade de famílias, como a diversidade do milho guarani, que também vai nascendo diferente. Alguém me falou: “Mas vocês não têm mais avaxi ju, avaxi para’i, está muito misturado”. Sim, está misturado igual a gente! E outros dizem: “Mas eu quero avaxi ava’i, que é do Rio Grande do Sul.” E eu respondo: Ele foi plantado junto, então a sua genética está aqui também. Você pode plantar que vai nascer tudo misturado, igual a esses. Os milhos da Kalipety são um reflexo de como pensamos, de como vivemos essa mistura.



[MCC] Você está mostrando que a diversidade é uma opção ao mesmo tempo política, culinária e agrícola. Eu e muitos antropólogos temos reparado que, em geral, os povos indígenas gostam da diversidade na agricultura. E que essa diversidade pode sempre ser aumentada. Em que

**momento você começou a pensar sobre a importância do milho avaxi?
Qual é o valor e a força dessa alimentação?**

No Encontro de Educação Tradicional na Tenondé Porã, em 2001, eu soube dos milhos tradicionais guarani deixados por Nhanderu Tupã Miri. Os mais velhos se concentraram na questão da alimentação e traziam, nas suas falas, a tristeza profunda de não ter mais as comidas de antes. “Quando eu era jovem, eu comi mbojape, mbaipy, mbyta, avaxi ku’i, ka’i repoxi, avaxi maimbe, avaxi pororo.” Muitos falavam de outros alimentos, mas incrivelmente todas as falas eram voltadas para os milhos. Ali eu entendi que essa é a base da alimentação guarani. Por ser um alimento forte, o milho permite que os Guarani dependam menos de carne. E por termos só dois tempos, ara yma (tempo velho) e ara pyau (tempo novo), só podemos caçar em certos momentos, durante dois meses. Assim, para lidar com isso de forma generosa e alegre, e para respeitar a espiritualidade guarani, temos que dividir a comida. Além disso, o milho pode ser estocado duro, podendo ser conservado por bastante tempo. Em 2008, quando visitei uma aldeia Guarani Mbya na Argentina, vi que as casas organizavam os milhos secos em uma dispensa para durar o ano inteiro. Isso me trouxe a lembrança do encontro de 2001 e das falas dos mais velhos.

Uma das falas dos mais velhos que sempre repito é que a alimentação guarani se baseia no milho. E para ser plantado, o milho deve ser consagrado na casa de reza. O milho, então, não é apenas um alimento para o corpo. Está ligado à nossa vida aqui neste plano porque foi deixado por um de nossos Nhanderu, o Nhanderu Tupã Miri. Os mais velhos ensinam que plantar e cuidar do milho, passando por esse processo da espiritualidade, consagrando as sementes, alegra o espírito não só de quem cultiva, mas também de toda a família, principalmente das crianças. Sem a comida tradicional, as crianças são as que adoecem mais facilmente. No Encontro de Educação Tradicional de 2001, os mais velhos contavam que na consagração do milho também se davam os nomes às crianças a partir de um ano de idade.

O milho tem valor tanto para o mundo físico e para o corpo, como para fortalecer o espírito guarani, deixando-o alegre e forte. Comer comida transgênica, a comida dos jurua que já vem doente, que já vem morta porque é plantada com veneno, não alimenta o corpo, nem alegra o espírito. Quando a menina ou o rapaz vão passar da vida de criança para a vida adulta, fazemos uma sopa com o milho de espiga menor, que é para deixar o corpo protegido. Porque nessa mudança de criança a adulto, muitos ija, espíritos de outros seres, ficam de olho para roubar o espírito, ojepota. Alimentar-se com esses milhos é uma forma de proteção nessa mudança de estágio da vida.

Cada um nasce com um espírito (nhe’ë) que vai se dar melhor fazendo certo tipo de coisa, seja o artesanato, a fala, a espiritualidade, o plantio. Alguns vão ter a mão boa para certos tipos de alimentos. Outros – que são mais raros – vão plantar de tudo e vai dar de tudo. Mas a grande maioria só tem, no máximo, a mão boa para dois alimentos. Eu achava que tinha a mão boa para batata doce, mas já entendi que não!



[Lucas Keese] Ninguém tem mão melhor que Jera para fazer a plantação de pessoas. Na Kalipety, tanto a roça de milho quanto a roça de pessoas têm essa característica em comum: prezam pela diversidade. Receber uma família diferente requer lidar com as diferentes exigências que ela tem, como as plantas têm do solo, e isso às vezes pode gerar brigas. Mas quando você sabe conviver, acaba fortalecendo o solo, o território. Conforme os milhos que, a cada nova safra, vão crescendo e vivendo bem aqui, as novas gerações vêm mais fortes e diversas. A dinâmica política está relacionada com a dinâmica do plantio. Na Kalipety, pela presença de Jera e outras lideranças que têm o mborayvu muito forte, se consegue essa diversidade. O mborayvu pode ser traduzido como generosidade, mas não é somente a generosidade. É a principal característica das lideranças que são boas anfitriãs. É um saber muito difícil de ser exercido. Kalipety conseguiu ser uma boa anfitriã para as famílias que foram chegando. A oposição ao modelo político patriarcal e mais restritivo no compartilhamento das coisas produzidas é forte característica daqui. Restaurar a terra é tornar o espaço um bom anfitrião para a diversidade de seres, fazer com que consigam orquestrar uma composição diferente trabalhando juntos. Isso tem a ver com o plantio e a colheita em mutirões coletivos e com a produção das comidas, feita em encontros em que as famílias participam. O jeito das mulheres de compor, e também dos homens que aceitam e entendem a importância de atuarem dessa forma, é um modo de buscar ser um bom anfitrião, trabalhar junto e compartilhar o território. Como alguns mais velhos guarani dizem, a floresta é a plantação de Nhanderu, por isso não tem uma coisa só como nas monoculturas do jurua. Tem um monte de coisas diferentes porque Nhanderu sabe fazer todo mundo conviver bem, em suas complementaridades. Plantar muita coisa junto: é assim que se faz nas áreas de recuperação e é assim que acho que é exercer a liderança pelo mborayvu, que é saber ser uma boa anfitriã.

São'evete. Vou plantar mais pessoas! Mborayvu é mais do que generosidade, é cuidar-se e cuidar do outro todos os dias. Você pode ser uma pessoa boa, que busca o bem-estar, que quer ficar bem e fazer o bem, mas quando acontece um problema na aldeia, e, para piorar, vem de alguém que você não gosta ou que não gosta de você, como reagir a isso? É preciso ponderar, agir e falar com calma, seja na família, com os filhos, seja com a natureza, com tudo o que está à sua volta. Nesse território, trabalhamos a longo prazo para que não exista mais

nenhuma palavra que se refira ao modelo de liderar entendido como padronizar, concentrar o poder, deixar que uma pessoa determine tudo, saiba de tudo e decida por todos.

Agora, na Tenondé Porã, temos mais mulheres do que homens. Por isso, temos no território a aldeia da Laura e Beatriz, da Yara, da Jera Lurdes, da Lídia, da Luciana, da Elizete... Isso mostra que é possível às mulheres iniciar uma aldeia, construir uma aldeia, fazer as coisas acontecerem.

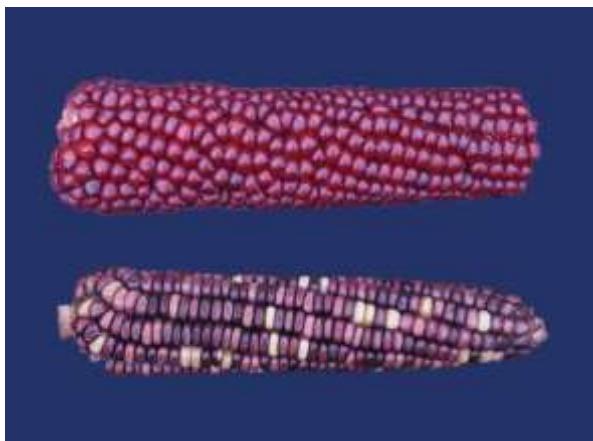
[MCC] O que você pensa do território com 14 aldeias? Qual é a vantagem?

Em um território com muitas aldeias há maior proteção sobre o território indígena – que está sendo demarcado recentemente, já está declarado, mas ainda falta a demarcação física. É muito significativo também em vários outros aspectos, como por exemplo possibilitando aos jovens e às crianças o acesso efetivo, concreto, ao plantio. Nas duas aldeias mais antigas deste território, não temos mais espaço para plantar. E quando você tem espaço com mais calmaria, quando tem espaço para plantar, você tem água limpa, tem a conexão com os donos das plantas e dos animais – ija – e com o ensinamento de que tem que ter respeito com a natureza, nunca tirar em excesso dela.

Há outras coisas importantes, como a possibilidade de restauração de áreas degradadas. Podemos mostrar aos próprios Guarani do território, para nós mesmos e para os jurua que passam por aqui que é possível restaurar. Quando trabalhamos com os jovens e com pessoas adultas que têm problema com drogas – a bebida alcoólica é um dos piores problemas que atingem a aldeia –, usamos a restauração do campo que antes era depósito de entulho, que foi soterrado e que, quando chegamos, transformamos em um espaço aberto que naturalmente virou um campo. Todo mundo jogou muita bola lá. A terra realmente estava muito compactada, muito dura. Não acreditávamos que ali nasceria alguma coisa. Quando entramos aqui, era uma área cheia de plantio de eucalipto, uma terra muito seca, então demorou para começarmos a melhorar o solo e a produzir. Este território inicia a experiência de restaurar – no sentido de possibilitar que a semente brote novamente ali, que a mudinha plantada cresça.

Outro dia fui até lá e fiz muitas fotos. Eu nem sabia que o yvaro dava flor, uma flor roxa, linda. Cachos com várias flores enroladas no pé da mandioca, no pé do ingá, no pé das paineiras. Fechei os olhos e me lembrei de quando ali era um campo com as traves dos goleiros dos dois lados e, de repente, abro os olhos e vejo as flores. É emocionante!

Recentemente, começamos a compartilhar sementes com outras aldeias do próprio território e com aldeias fora da capital – no Litoral Sul, Litoral Norte, Rio de Janeiro. No início da pandemia, quando muitos jurua também estavam passando necessidades, fomos surpreendidos com uma situação muito bonita. No primeiro plantio, depois de quatro meses, estávamos colhendo uma fartura de abóboras. Distribuímos para todas as aldeias e também para os jurua. Muitos jurua que passavam na estrada, entravam e pegavam sem pedir, mas como havia muita abóbora, não nos preocupamos. Ninguém pensou em colocar cerca elétrica, cachorro ou uma placa dizendo “cuidado, cão feroz”!



[Karen Shiratori] Como era este território antes?

Nosso movimento se inicia forte em 2008. Conversávamos com a comunidade na Tenondé que podíamos pensar uma política diferente. Que não estava bom do jeito como estávamos. Lembrávamos que já tínhamos vivido uma época na aldeia sem escola estadual ou municipal, sem posto de saúde, sem projetos... Falávamos dos nossos problemas, como a questão do número crescente do vício do álcool e das necessidades reais que estavam se apresentando ali naquela terra pequena, com tanta gente, que trazia muita desordem social e espiritual. Quando iniciamos essa transformação, tivemos a coragem de falar com a comunidade numa reunião: Vamos tentar uma vida sem cacique, por um ano, para ver como nos saímos?

Fizemos isso antes da ampliação do território e nos deparamos com muitas pessoas que cresceram nessa educação. Minha mãe é uma delas e imediatamente me disse: "Vocês estão loucos? Como a aldeia vai viver sem cacique? Quando tem um problema, quem vai resolver? Quando jurua entrar na aldeia, quem vão procurar?" Vivemos a transformação da política interna na aldeia e as transformações das mulheres que estão fazendo aldeias. Com isso, diminuiu drasticamente a violência contra as mulheres. Conseguimos também que todos tivessem o direito de se candidatar para os empregos criados na aldeia. Pensamos nos critérios de forma justa para escolher a pessoa que vai ocupar o emprego: se tem família e filhos, se é de uma família mais estruturada ou não. Algumas famílias vieram para a nossa aldeia porque ninguém as queria, porque o marido bebe e é violento, mas nós as aceitamos. Se o vício e a violência continuam, rapidamente tomamos providências e explicamos que aqui é diferente.

Assim nasceu a aldeia Kalipety, que tem esse nome porque o *ty* é uma partícula que usamos para nos referir às nossas roças. Como *avaxi*: se falamos *jaa avaxity*, "vamos ao *avaxity*", estamos falando do milharal. Então, *mandioty*, é a mandioca, *jetyty*, é a batata doce. Como aqui tinha muito eucalipto e os Guarani não conseguem falar "eucalipto", falamos "eucalip", daí ficou Kalipety. Pensamos em criar esta aldeia e fazê-la crescer no sentido do *mborayvu*. Para isso, é preciso saber lidar com as pessoas que você não gosta ou que não gostam de você. Tratar bem, ajudar e sempre estar de prontidão para aqueles que você

gosta é muito fácil, difícil é fazer isso com pessoas que você não gosta ou que acha que são inimigas. Não iniciamos a Kalipety com a concepção de criar um patriarcado, de criar uma realeza.

[MCC] No Mato Grosso do Sul, quando os Kaiowa, sobretudo, encontram nos caminhos os remédios que costumam usar, dizem que a floresta voltou. Eles dizem que não mexem, que esperam e protegem para que as plantas voltem sozinhas. Os remédios parecem ser muito importantes para poder dizer que a terra foi restaurada. Como é a questão dos remédios antigos na Kalipety?

Agora temos bastante remédio nesta nova terra da demarcação. O que chamamos de guandu, escasso na Tenondé, é muito usado para dores abdominais, para as mulheres, para infecções. Também se toma banho com essa planta quando as crianças não dormem direito e estão muito choronas. Guandu não se planta, está na mata. Nessas aldeias novas, temos essas plantas nos quintais. Muitos Guarani que já vieram aqui de outras regiões, como do Rio Grande do Sul, dizem encontrar muito remédio e fazem coletas. Um Guarani veio do Litoral Sul e saiu daqui com uma sacola com várias plantas, cipós, folhas e raízes, falando que já não tinham mais no seu território.



[KS] Quais as plantas cultivadas vinda de outros lugares e a história delas? A diversidade dos cultivares parece ser também uma diversidade de pessoas, e essa busca pelos cultivos parece ser um processo que amplia a diversidade das relações para fora das aldeias Guarani.

Inicialmente, pensar em plantar, colher e consumir era focado na busca das comidas guarani para o Kalipety. Conseguimos primeiro os milhos, depois as batatas, o amendoim, a mandioca. Mais tarde, passamos a receber pessoas de vários lugares. Da Nova Zelândia, veio a etnia Māori. Vieram também os Kaiowa, o pessoal do Alto Xingu, do Acre, os jurua de Minas, de Curitiba ... Isso vai trazendo a mistura que não é só das comidas guarani ou das pessoas na Kalipety, mas a mistura de alimentos de outros povos, de outros lugares. Já plantamos milho e abóbora da Guatemala. Temos o baobá, uma árvore da África, e Sakura, uma árvore do Japão. Temos inhames dos quilombolas do Vale do Ribeira, lindos e muito gostosos. Da minha viagem para o Acre, vieram as sementes de ingá, que é gigante. Plantei, brotou e já distribuí mudas em uma

das aldeias da Terra Indígena do Jaraguá. Temos na Kalipety comidas de vários povos e histórias, de várias concepções e classificações. Plantamos árvores frutíferas que nem os Guarani conheciam mais como o jaracatiá, uma frutinha da Mata Atlântica quase em extinção. A diversidade dos alimentos, das raízes e dos tubérculos vêm de lugares diferentes e cada um tem a sua história.

Como eu falei, a aldeia Tenondé Porã, onde eu nasci e cresci, tinha só 26 hectares e éramos mais de 170 famílias ocupando todo o espaço. Não tínhamos espaço para plantar as comidas tradicionais, ficamos mais de setenta anos sem realizar esses plantios. Hoje, com o território demarcado e as retomadas, conseguimos cuidar dos jovens, das mulheres, dos nossos xeramoï e xejaryi kuery (anciões e anciãs), comer melhor, nos dedicar ao nosso fortalecimento e às atividades de plantio, reflorestamento, recuperação do solo. Isso é muito importante porque também é um jeito de fortalecer o território para outros Guarani que queiram vir para ele, Guarani de outras aldeias que também trazem seus conhecimentos e plantios para cá, e de também fortalecer o território de outros Guarani ou de outros povos que visitamos ou com quem trocamos sementes.

Nesse momento, estamos muito preocupados com as mudanças climáticas. Muita gente já está sentindo de fato a falta de água, a falta de comida. Dizem os nossos xamoï e xaryi que os ija kuery, que são os guardiões de tudo o que está na natureza, estão bravos. Mandam chuvas fortes que inundam cidades e destroem tudo. O modo de ser Guarani não destrói a natureza. Assim, a nossa vida no território, a preservação da natureza no nosso território, é importante não só para nós, para a cidade de São Paulo ou para o Brasil, mas também para o planeta como um todo.

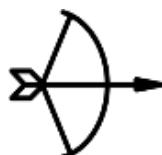
GUARANI, Jera; CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; KEESE, Lucas; SHIRATORI, Karen. Misturado igual a gente. **Piseagrama**, Belo Horizonte, seção Extra! [conteúdo exclusivo online], 24 fev. 2025. Disponível em: <https://piseagrama.org/extra/misturado-igual-a-gente/> Acesso em: 06 jul. 2025.

Texto para refletir: GUARANI, Jerá. Tornar-se selvagem. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 14, p. 12-19, jul. 2020. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/tornar-se-selvagem/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

Exemplo de outro filme sobre o mesmo tema:

Mbya Avaxy | Indígena Digital

Disponível em: <https://youtu.be/zk-YWZ1qffI?si=V5OT2PXsbf-sz9-G>



1.3 Cuaracy Ra'Angaba/O Céu Tupi-Guarani



Fonte: <https://tvbrasil.ebc.com.br/etnodoc/episodio/cuaracy-raangaba-o-ceu-tupi-guarani>

Ficha técnica:

Filme: Cuaracy ra'angaba – O céu Tupi-Guarani

Ano: 2013

Duração: 28 min.

Gênero: Documentário

Direção: Lara Velho, Germano Bruno Afonso

Disponível em:

https://youtu.be/ew_ArtEfvQc?si=JF8-1b1t26g-GhXF

Sinopse: Registro da astronomia dos indígenas Guarani e a sua forma particular de leitura do céu e de interpretação dos fenômenos celestes.

O documentário traz conhecimento indígena sobre o céu e os seus fenômenos, temas importantes de se trabalharem nas categorias Tempo e Espaço, uma vez que a BNCC destaca a ideia da relevância do reconhecimento da existência de diversas abordagens para aquelas.

Objetivos:

Identificar contribuições indígenas no campo astronômico.

Indicar relações estabelecidas pelos Guarani entre os astros, a mitologia e a vida cotidiana.

Levantar a conexão entre sabedoria ancestral sobre o céu e os seus fenômenos, com a espiritualidade.

Metodologia:

Primeiro momento: Apresentar o assunto a ser trabalhado na aula e fazer a leitura partilhada do texto “Constelações indígenas: o céu Tupi-Guarani”,

disponível no site: <https://www.invivo.fiocruz.br/cienciaetecnologia/ceu-tupi-guarani/>.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra fílmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Dividir a sala em 04 (quatro) grupos com igual número de componentes. Encarregar cada grupo de montar uma apresentação oral com base em um dos livros da coleção “Culturas Estelares: leituras do céu”, disponível em <https://www.museudavida.fiocruz.br/index.php/noticias/31-visitamos-voce/1899-colecao-culturas-estelares-leituras-do-ceu>. São eles:

[Céus Astros-Culturais: Jaguar, Lagarto, Jacundá e Camarão e Veados, Culturas Estelares, vol. 1](#)

[Céus Astros- Culturais: o Homem Velho, o Tatu, o Morcego e o Primeiro Grande com Pegada de Coelho, Culturas Estelares, vol.2](#)

[Céus Astros-Culturais: Ema Guarani, Garça Tukano, Porco-selvagem Maia e o Carneiro das Montanhas Navajo, Culturas Estelares, vol. 3](#)

[Céus Astros- Culturais: Anta do Norte Guarani, a Jararaca Tukano, a Coruja Maia e o Primeiro Magro Navajo, Culturas Estelares, vol. 4](#)

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação: Apresentação dos trabalhos pelos grupos em sala de aula, com duração de no máximo 10 (dez) minutos para cada.

Exemplo de outros filmes sobre o mesmo tema:

“O Céu dos Nossos Avós” - https://www.youtube.com/watch?v=hT17c3cNZ_c

“O Céu dos Índios Desana e Tuiuca” - <https://www.itauculturalplay.com.br/>



Constelação da Ema /Fonte: <https://cosmosiguassu.com.br/galeria>

Para saber mais sobre o povo Guarani:
<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>

1.4 Javyju – Bom Dia



Fonte: <https://cinemateca.org.br/filmes/javyju/>

Ficha técnica:

Filme: Javyju – Bom dia

Ano: 2024

Duração: 25 min.

Gênero: Ficção

Direção: Kunha Rete e Carlos Eduardo Magalhães

Disponível em:

<https://cinenaescola.org/2025/02/15/javyju-bom-dia/>

<https://youtu.be/En35yi9GQH0?si=N9iZvDyd1y1Jop2G>

Sinopse: No média-metragem “Javyju – Bom dia”, os não indígenas desapareceram na Terra, num futuro em que esta foi devastada e se encontra doente, estando os povos indígenas a salvo graças aos encantados, e resistindo em seus territórios sagrados. Três jovens da Aldeia Guarani do Jaraguá, na antiga São Paulo, desempenham uma missão orientada por sonhos e encantados.

O filme “Javyju – Bom dia” se insere, de modo bastante coerente, nas categorias Tempo e Espaço da BNCC, pois traz relações entre tempo futuro e espaços correspondentes, abordando de uma maneira que destaca perspectivas espiritual, política e simbólica, as consequências das ações nefastas dos seres humanos na Terra.

Objetivos:

Distinguir visão utópica e de distópica para o futuro do Planeta.

Levantar contribuições dos povos originários, a partir dos seus saberes ancestrais, para a preservação do meio ambiente.

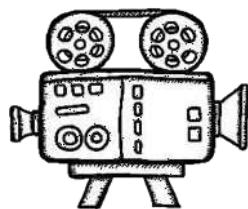
Identificar uma abordagem de futuro da Terra sob uma perspectiva não ocidental.

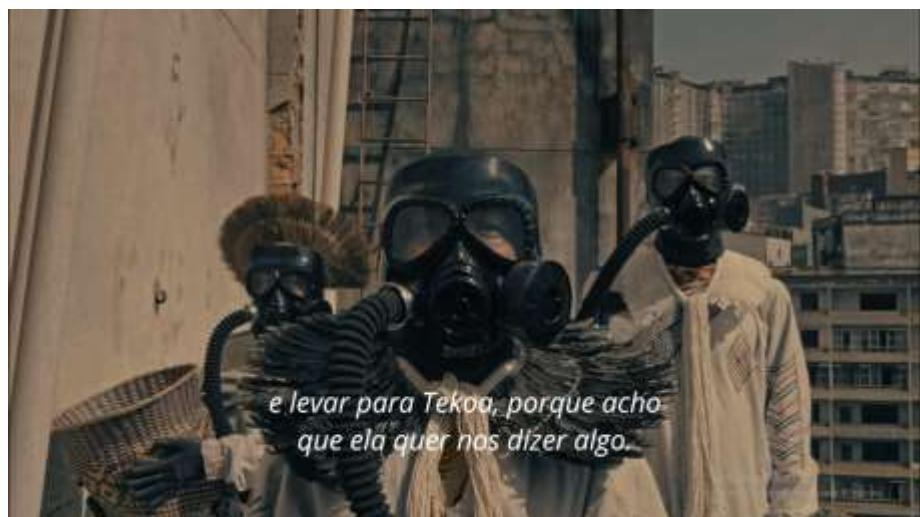
Metodologia:

Primeiro momento: Interrogar as alunas como elas pensam que será o futuro da humanidade? Um futuro utópico ou distópico? Trazer para as discentes, conceitos de utopia e de distopia.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Identificar as mensagens trazidas pelo filme e debater sobre elas. Expor às discentes as imagens abaixo do filme e perguntar a elas qual a leitura que fazem sobre aquelas.

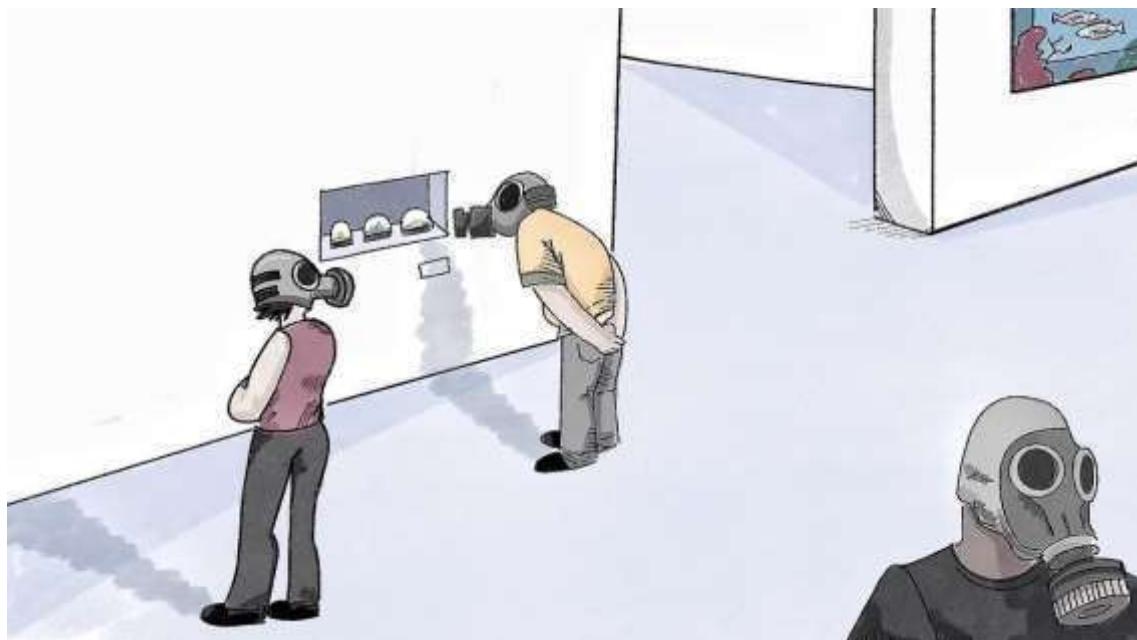






Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

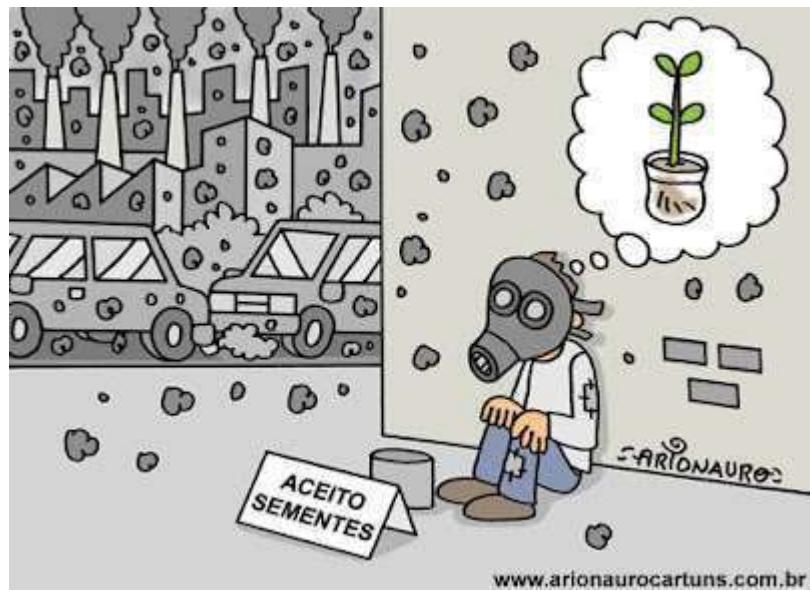
Avaliação: Analisar as imagens abaixo com base no filme trabalhado em sala. Após a análise, redigir um texto dissertativo-argumentativo de no mínimo 15 (quinze) e de no máximo 30 (trinta) linhas.



Fonte: https://x.com/o_ribs/status/1300768849172803585/photo/1



Fonte: https://x.com/o_ribs/status/1300768849172803585/photo/2



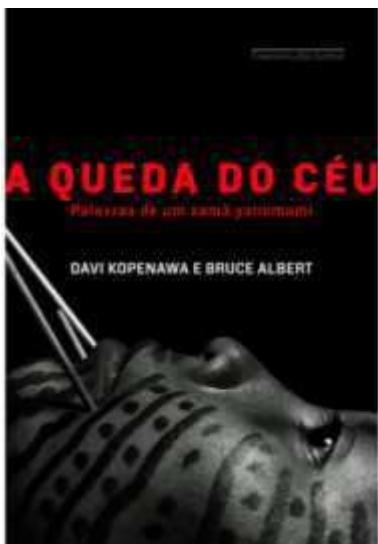
Fonte: <http://www.arionaurocartuns.com.br/>

Sugestões de leitura:



Ailton Krenak Foto da ABL/Divulgação

Estes três livros do filósofo indígena Ailton Krenak, em linhas gerais, convidam-nos a refletir acerca do nosso modo de estar na Terra e suas consequências; do colapso ambiental; da importância de aprendermos com os saberes dos povos originários em como perceber e lidar com o Planeta.



A obra “A queda do céu”, do líder Yanomami Davi Kopenawa e do antropólogo Bruce Albert, trata, entre outros temas, de assuntos como a cosmovisão Yanomami; a necessidade de valorização dos conhecimentos tradicionais; o fim do mundo provocado pela ação desmedida e modo de vida do homem branco; a devastação das florestas e a morte dos xamãs, etc.



Davi Kopenawa Foto: <https://www.abc.org.br/2025/06/13/davi-kopenawa-recebe-maior-honoraria-do-governo-frances/>

PARA REFLETIR:

O BEM VIVER INDÍGENA E O FUTURO DA HUMANIDADE

Por Iara Bonin, publicado no Encarte Pedagógico X – Jornal Porantim Dezembro/2015

Trata-se de uma filosofia, com reflexos muito concretos, que sustenta e dá sentido às diferentes formas de organização social de centenas de povos e culturas da América Latina. Sob os princípios da reciprocidade entre as pessoas, da amizade fraterna, da convivência com outros seres da natureza e do profundo respeito pela terra, os povos indígenas têm construído experiências realmente sustentáveis que podem orientar nossas escolhas futuras e assegurar a existência humana.

Estes povos têm nos ensinado que para construir o Bem Viver as pessoas devem pensá-lo para todos. Isso significa dizer que é preciso combater as injustiças, os privilégios e todos os mecanismos que geram a desigualdade. Assim, a “causa” indígena se vincula com a “causa” dos pobres e marginalizados e, desse modo,

não deve ser pensada como uma questão à parte, desvinculada dos grandes desafios do mundo contemporâneo.

Um dos grandes ensinamentos que os povos indígenas têm nos transmitido, desde tempos imemoriais, é o de saber conviver com a Mãe Terra, dedicando-lhe respeito, amor e profundo zelo. Na visão desses povos, a terra é mais do que simplesmente o lugar onde se vive. Ela é sagrada, é capaz de fazer germinar e de acolher plantas, animais e uma infinidade de seres vivos, além dos humanos, compondo assim ambientes onde a vida frutifica em todo o seu esplendor. Assim sendo, a terra está na base do Bem Viver. No entanto, nem todas as comunidades indígenas brasileiras podem usufruir do direito de viver em seus territórios tradicionais, ou seja, estão sem possibilidade de vivenciar a condição primordial do Bem Viver.

O conceito de Bem Viver está na contramão de um modelo de desenvolvimento que considera a terra e a natureza apenas como insumos para a produção de mercadorias de rápido consumo e, mais rápido ainda, descarte. É para sustentar o modelo capitalista que os governos priorizam os mega investimentos, as grandes barragens, a exploração mineral, as monoculturas que degradam o ambiente e envenenam a terra, as águas e todos os seres vivos.

<https://youtu.be/FGyrSqiFWto>

O modelo capitalista promove a concentração de bens e riquezas nas mãos de poucos privilegiados que priorizam as regras da competitividade, da lucratividade e do ideal individualista de “se dar bem na vida”. A falta de respeito com o diferente e com todos aqueles que possuem maneiras distintas de viver e pensar é característica das elites, das quais a brasileira se destaca por ser acentuadamente conservadora.

E, diante desse sistema que gera tamanhas injustiças e desigualdades, os princípios do Bem Viver nos levam a cultivar relações de reciprocidade, respeito e valorização de todas as formas de vida. Encontrar alternativas nesse sistema opressor e construir relações solidárias é o desafio colocado para todos que acreditam em um mundo diferente. No Brasil temos o privilégio de conviver com uma imensa pluralidade cultural e ela nos possibilita também aprender cotidianamente que a beleza da vida está na diferença, na variedade, na possibilidade do novo e não na adesão, sem crítica, a um padrão monolítico, no qual não há lugar para todos.

Como estamos presenciando na atualidade, o consumismo e a desigualdade são expressões de um desequilíbrio no uso dos recursos naturais, culturais e econômicos. Crescimento, expansão e aceleração se tornaram palavras mágicas, apoiadas por tecnologias cada vez mais sofisticadas, a serviço da substituição de trabalhadores e, claro, da maximização dos lucros. O atual projeto de desenvolvimento, a aceleração da produção e a acumulação do capital se fundamentam em relações sociais mediadas pela exploração e pela alienação, nas quais se estabelece uma lógica utilitarista – tudo é avaliado por seu custo e benefício.

Os avanços da tecnologia têm servido, em grande medida, para garantir e acelerar a produção. Mas algumas consequências desse tipo de exploração desenfreada da natureza podem ser sentidos (sic) imediatamente – quanto mais produção, mais lixo se acumula sobre a terra e mais poluição é despejada nas águas e lançada no ar. Quanto mais “aquecida” a economia, mais se consome e mais se descarta. Também cabe ressaltar que o aumento da produção não tem gerado melhora na qualidade de vida e nem maiores oportunidades de trabalho para a população que mais precisa. Assim, o modelo desenvolvimentista apresenta duas grandes falhas: conceber que os recursos da terra são inesgotáveis e permitir que uma pequena porção da humanidade acumule as riquezas produzidas com o trabalho, o sofrimento e a morte de milhões de outros seres humanos.

Para alcançarmos uma vida digna para todos é preciso diminuir o consumo, sobretudo do que é excessivo e supérfluo, e também reduzir as desigualdades sociais. Vale ressaltar que o propósito individualista de “se dar bem na vida” é um dos princípios desse modelo que promove a injustiça, a violência, a insegurança e a morte de seres humanos, condenados a viver em “cinturões de miséria” nas grandes cidades, ou em condições de trabalho desumanas nas áreas rurais. Além disso, o consumo desenfreado promove a devastação de florestas e da biodiversidade e coloca em perigo a vida de todos os seres, não apenas do homem.

O Bem Viver, experienciado por centenas de comunidades e povos indígenas na América Latina, pode nos inspirar a repensar valores e práticas da cultura contemporânea. O Bem Viver das culturas indígenas pode ser reinterpretado para se tornar um projeto de vida concreto, capaz de revolucionar nossas maneiras de pensar, nossas formas de interagir com a natureza e nossas relações humanas.

O que define o Bem Viver?

Paulo Suess (2010) explica que o paradigma Sumak Kawsay é de origem quéchua e significa Bem Viver. Não é fácil expressar, com palavras, uma noção tão ampla e complexa como o Bem Viver, que abrange muitas dimensões e significados. Pode-se dizer que ele expressa, ao mesmo tempo, memória e horizonte – por um lado, memória pré-colonial e tradicional do mundo andino – e, por outro lado, protesto e luta contra os excessos do capitalismo agroindustrial globalizado.

Os povos quéchua compreendem seu passado como um mundo imerso no Bem Viver, que, hoje, seria a convivência harmoniosa entre cosmo, natureza e humanidade. Saídas políticas assumidas no presente sustentam-se, muitas vezes, na memória de um tempo bom, perdido e idealizado, ao mesmo tempo mítico e histórico. Esse tempo passado pode ser e é, muitas vezes, o motor para transformações da realidade presente.

Tomando, por exemplo, as construções teóricas e políticas em torno do Bem Viver andino podemos ampliar o entendimento sobre essa ampla concepção

também no Brasil. No “Plan Nacional para el Buen Vivir” (2009-2013), do Equador, encontramos elementos importantes. O plano propõe uma ruptura conceitual com a noção de desenvolvimento baseado em crescimento e em produção cada vez mais rápida e descartável, em função de lucro. Concretamente, o objetivo é construir uma sociedade justa, diversa, plurinacional e intercultural através de uma política social que garanta os direitos fundamentais dos cidadãos. Para isso, propõe-se um redirecionamento dos recursos do Estado para educação, saúde e pesquisa científica. Também propõe-se priorizar a democratização do acesso à água e à terra, ao crédito e ao conhecimento.

A importância do paradigma do Bem Viver não está na realização imediata de uma ruptura, mas na retomada de um horizonte – um futuro com justiça e igualdade. A luta indígena pelo Bem Viver faz parte de uma ampla aliança pela preservação da vida no planeta Terra. Para pensar em Bem Viver é necessário beber da fonte ancestral, mas isso não significa fazer uma leitura utópica do passado, e sim pensá-lo como tempo que respalda a contínua produção do presente e do futuro.

As próprias culturas indígenas são o melhor exemplo de que “outro mundo é possível” porque conseguem ainda no início deste século XXI, marcado pela desigualdade e uniformização das mercadorias, do consumo e dos desejos, construir sociedades igualitárias, sem marginalização e sem exclusão. Nas palavras de Egon Heck e Guenter Francisco Loebens (2012, p.61): “Os povos indígenas chegam ao início do século XXI não apenas como sobreviventes, mas como povos com ricas culturas e sabedoria milenar. É a partir daí que se constituem em importantes atores sociais, políticos e étnicos, trazendo importantes contribuições na construção de novos projetos de vida nos distintos países”.

Para saber mais

[Textos sobre Bem Viver na assessoria teológica do Cimi](#)

Filmes

[Bem Viver – um novo caminho](#), Conselho Indigenista Missionário (Cimi)

[O Bem Viver](#), Fundação Rosa Luxemburgo

[Rigoberta Menchú: Hacia una vida en plenitud](#), Fundación de Estudios, Acción y Participación Social (Fedaeps) Equador

Livros

CHOQUEHUANCA, David. Hacia la reconstrucción del Vivir Bien. América Latina en Movimiento, **Agencia Latinoamericana de Información** (Alai), No 452: 6-13, 2010.

COSTA, Alberto. **O Bem Viver** – Uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo. Autonomia Literária e Editora Elefante, 2015.

DÁVALOS, Pablo. Reflexiones sobre el Sumak Kawsay (Buen Vivir) y las teorías del desarrollo. **Agencia Latinoamericana de Información** (Alai), Quito, 2008. Disponible em: <http://alainet.org/active/25617>.

FEITOSA, Saulo Ferreira; LACERDA, Rosane Freire. Bem Viver: Projeto U-tópico e De-colonial. **Interritórios** Revista de Educação. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Caruaru. V.1, No 1. 2015. Disponível em: <http://www.revistainterritorios.com.br/media/artigos/rev.2.ibem-viver-projeto-u-topico-e-de-colonial-a-docx.pdf>.

GUDYNAS, Eduardo. Tensiones, contradicciones y oportunidades de la dimensión ambiental del Buen Vivir, Em: **Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?** (I. Farah H. y L. Vasapollo, coords), CIDES-UMSA y Plural, La Paz, 2010.

HECK, Egon Dionísio; SILVA, Renato Santana da; FEITOSA, Saulo Ferreira (org.). **Povos indígenas:** aqueles que devem viver – Manifesto contra os decretos de extermínio. Brasília: Conselho Indigenista Missionário (Cimi), 2012.

LARREA, Ana Maria. La disputa de sentidos por el Buen Vivir como proceso contrahegemónico, pp 15-27, Em: **Los nuevos retos de América Latina**. Socialismo y Sumak Kawsay. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades). Quito, 2010.

LESBAUPIN, Ivo. **A sociedade do “bem viver”**. Pontífice Universidade Católica (PUC) de Minas Gerais. 2011. Disponível em: http://www.pucminas.br/documentos/Ivo_les.pdf.pdf/

PRADA, Raúl A. Transición al Buen Vivir. Quintanilla Coro, V. H. 2010. La descolonización de la “subalternidad” indígena, como efecto de las “relaciones sociales”. **Agencia Latinoamericana de Información** (Alai), Quito, 2010. Disponível em: <http://alainet.org/active/41714&lang=es>

SUESS, Paulo. **Elementos para a busca do Bem Viver (Sumak Kawsay) para todos e sempre**. 2010.

BONIN, Iara. O bem viver indígena e o futuro da humanidade. **Porantim**, Brasília, Encarte Pedagógico X, dez. 2015. Disponível em: <https://cimi.org.br/o-bem-viver-indigena-e-o-futuro-da-humanidade/>. Acesso em: 19 jul. 2025.



1.5 No Tempo Do Verão – Um Dia Na Aldeia Ashaninka



Fonte: <https://cirandadefilmes.com.br/filmoteca/no-tempo-do-verao/>

Ficha técnica:

Filme: No tempo do verão – Um dia na aldeia Ashaninka

Ano: 2012

Duração: 22 min.

Gênero: Documentário

Direção: Wewito Piyāko

Disponível:

<https://vimeo.com/64884824>

<https://youtu.be/g7ye5N4nHi8?si=dGmxdCnQkKtnTj8> (Dublado)

Sinopse: Verão é tempo de férias na aldeia Ashaninka, é tempo de descoberta, tendo as crianças vivências como aprender com os mais velhos sobre a vida na floresta (fazer flechas, construir abrigo na margem do rio, acender o fogo, etc.). Esse filme consiste em parte da coleção “Um Dia na Aldeia”, projeto desenvolvido pelo Vídeo nas Aldeias (VNA) em parceria com a editora Cosac Naify.

É um filme que pode ser utilizado para se trabalharem as categorias Tempo e Espaço na perspectiva de uma etnia indígena. O calendário Ashaninka pode ser exemplificado como mais uma forma de explicar o tempo, demonstrando a existência da diversidade de sua compreensão.

Objetivos:

Levantar modos de vida do povo Ashaninka influenciados por tempo e espaço.

Constatar vivências e aprendizagens consideradas necessárias para as crianças em período de férias.

Identificar noção de tempo para os Ashaninka.

Metodologia:

Primeiro momento: Perguntar às alunas como elas aproveitavam as suas férias quando crianças.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra fílmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Disponibilizar o texto abaixo para as alunas. Fazer leitura partilhada com elas.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

UM CALENDÁRIO ASHANINKA

<https://xapuri.info/um-calendario-ashaninka/>

Zezé Weiss [Meio Ambiente, Sustentabilidade](#) 14/04/2022 Comentários

ASHANINKA: UM CALENDÁRIO ASHANINKA

Mauro Almeida e Manuela Carneiro da Cunha

JANEIRO

A fruta da embaubinha amadurece indicando o melhor tempo para colher o mel de abelha. É um tempo de abundância de mel. O curimatã, como a maioria dos peixes de escama, desova nessa época com as primeiras grandes águas nos rios. O amadurecimento da sapota indica o tempo do acasalamento de várias espécies de macacos. As antas estão com filhotes quando a biorana está madura. O céu nublado e o intenso calor, que antecedem as fortes e volumosas chuvas quase diárias, são características dessa época. Os Ashaninka passam uma parte do tempo dentro de casa, trabalhando em seus artefatos e contando histórias. Limpar o roçado e procurar comida são atividades dos poucos dias de sol de janeiro.

FEVEREIRO

Os frutos do buriti estão caindo e as antas andam muito nos buritizais; elas chegam a ficar com a banha amarela de tanto comer buriti. É um bom tempo para caçar; as folhas secas do verão apodrecem com a chegada das águas e misturam-se ao barro, por isso já não fazem zoada ao serem pisadas, e o caçador pode chegar mais perto dos bichos sem ser notado. A pupunha está

amadurecendo quando os filhotes das araras estão empenando. As araras por sua vez estão magras e com as penas feias porque estão cuidando dos filhotes. As flores da copaíba marcam o auge da estação chuvosa.

MARÇO-ABRIL

É o tempo em que os macacos estão engordando, comendo a fruta da embaúba que começou a amadurecer. O quati também está gordo. É bom para flechar curimatã no lago, quando chove à tardezinha ou à noite; no dia seguinte bem cedinho, antes de o sol esquentar, os curimatãs ficam na flor d'água comendo o lodo que a água da chuva carregou das árvores para o lago. Pegar jundá no anzol é fácil nessa época, porque ele está à espera da fruta da embaúba que cai na água e acaba engolindo o anzol iscado com essa fruta. A cajarana-do-mato está madura; o jabuti e a anta estão gordos.

MAIO

As flores do *kotsime* se abrem, marcando a entrada da estação seca. *Potsikiri* e *Shintokiri*, estrelas do verão, já podem ser vistas. Os macacos, muito gordos e pesados, nessa época, comem as flores do *kotsime* para emagrecer. A mutamba floresce em seguida, quando as flores do *kotsime* já caíram. Dos bichos, o sapo-canoeiro é o primeiro a anunciar a chegada do verão e, em consequência, do tempo de começar o trabalho no roçado. O pássaro dorminhoco e o *owiiro* (espécie de gavião) juntam-se formando grupos e passam quase o dia inteiro cantando, lembrando que chegou o verão. É o tempo da flor do urucum-bravo, e o tatu está gordo. A partir de maio e durante toda a estação, muitos bichos frequentam os barreiros para comer barro salgado.

JUNHO-JULHO

Tempo de fartura de peixes. Tempo de água limpa e cristalina. Tempo de embicheirar; o pescador mergulha em busca dos grandes peixes debaixo dos paus, nas águas mais profundas do rio. Tempo de acampar nas praias, comer muito peixe, coletar ovos de pássaros e beber muita caiçuma. Tempo de longas viagens a varejão para visitar parentes e fazer trocas com os Ashaninka que moram em outros rios. A fruta da orana é o medidor do ovo do tracajá; ele cresce junto com ela. Quando a fruta da orana está caindo, os tracajás estão desovando e as pacas estão gordas. Nessa época também a flor da samaúma está desabrochando.

AGOSTO

A temporada mais seca do ano inicia-se com as flores do pau d'arco. Quando ele está florido, é ruim para plantar milho; o *mathari*, um inseto que há nessa flor, come as folhas do milho. O período julho-agosto é considerado o auge do verão. O assa-peixe também está florido. É o melhor tempo para queimar o roçado e para construir novas casas. O curimatã de lago, o saburu, o bode-praiano e o bode-cachoeira estão gordos. A fruta da jarina está madura, avisando que o porquinho também está gordo. É o tempo da fruta da uimba e a época do ano em que os nambus mais cantam; a nambu-azul canta muito à noite. A fruta da

urtiga-da-beira-do-rio está madura, os bodes, os caranguejos e os canoeiros estão desovando. No final de agosto, camarões e caranguejos trocam a casca.

SETEMBRO-OUTUBRO

A fruta da topa está madura, assim como o *manixi* e a *pama* os periquitos estão com os filhotes; a mãe dá da fruta da topa para eles comerem, a fim de que empenem logo. O alencó canta quando os lagos estão com pouca água – isso ocorre no mês de setembro. O mergulhão e o jabuti estão acasalando. Nessa época casais de mergulhões são vistos nas árvores da beira dos lagos, à procura de lugar para fazer ninho. É o tempo de acasalamento de várias espécies de nambu, como a nambu-azul e a nambu-galinha. Quando as flores do assa-peixe secam e as sementes são carregadas pelo vento, os Ashaninka sabem que já está quase acabando o verão.

NOVEMBRO-DEZEMBRO

Na estação chuvosa, o socó, a saracura e o coró-coró juntam-se em busca dos peixes que ficaram presos nas pequenas lagoas formadas pelas enchentes dos rios. O socó e a saracura fazem a previsão do tempo durante o inverno inteiro. A saracura, quando canta muito à noite ou ao amanhecer, está avisando que vai chover. Quando o socó canta em noite estrelada, é sinal de que vai chover no outro dia; se cantar em noite nublada, o dia seguinte será ensolarado. O socó canta somente no tempo das chuvas. O mutum canta mais entre dezembro e janeiro, chamando a fêmea, que está chocando. É o tempo em que a cana-brava está soltando pendão e estão nascendo os filhotes das cobras. A sapotirana está amadurecendo e, quando ela cai, é sinal de que o capelão, o jabuti e o veado estão gordos.

ALMEIDA, Mauro; CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. (Orgs.) **Enciclopédia da floresta – o alto Juruá:** práticas e conhecimentos das populações. São Paulo: Companhia das Letras. 2002.

Avaliação: Rever a cena entre 07:03 e 07:20 do filme, e identificar no texto lido alguma informação relacionada à conversa das crianças. Após isso, redigir um resumo de 05 (cinco) a 10 (dez) linhas a respeito.





Para saber mais sobre o povo Ashaninka:
<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ashaninka>



Sapo Canoeiro/Boana boans_Fonte: <https://animalia.bio/pt/rusty-tree-frog>

1.6 Pajerama



Fonte: <https://www.portaltemponovo.com.br/mostra-curtas-vai-abordar-povos-que-deram-origem-ao-brasil-e-as-americas/>

Ficha técnica:

Filme: Pajerama

Ano: 2008

Duração: 09 min.

Gênero: Animação

Direção: Leonardo Cadaval

Disponível em:

<https://dai.ly/x24f7de>

<https://portacurtas.org.br/filme/?name=pajerama>

<https://www.youtube.com/watch?v=BFzv0UhHcS0&t=329s>

Sinopse: Um indígena é jogado de sua floresta para uma série de situações inusitadas, imerso num contexto de mistérios temporais e espaciais. É lançado à urbanizada e contemporânea cidade de São Paulo, sobreposta ao que antes foram berço dos seus antepassados, terreno natural, raízes históricas.

Por ser um filme que traz com bastante evidência relações entre espaço e tempo, insere-se no que as categorias da BNCC Tempo e Espaço propõem como conteúdos indispensáveis, dando abertura para que a discente possa

problematizar, desenvolver um senso crítico diante das questões sociais suscitadas nesse curta-metragem.

Objetivos:

Levantar as relações entre tempo e espaço.

Identificar impactos do processo de urbanização em território indígena enquanto terreno natural.

Investigar o significado de Pajerama e relações com as temáticas do curta-metragem.

Metodologia:

Primeiro momento: Perguntar às discentes sobre o conhecimento delas acerca de locais no Estado onde moram, nos quais viveram povos indígenas, e atualmente, não vivem mais.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra fílmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Identificar e promover um debate acerca das temáticas levantadas pela obra fílmica de modo partilhado com as alunas.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

São Paulo, terra indígena 30/07/2024



Conheça a origem dos nomes de cinco lugares da capital paulista que são provenientes das línguas dos povos originários **POR LUNA D'ALAMA**

[Leia a edição de AGOSTO/24 da Revista E na íntegra](#)

Em 9 de agosto é celebrado o Dia Internacional dos Povos Indígenas, representados, aqui no Brasil, por uma população de 1,7 milhão de pessoas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). São mais de 266 povos, e metade deles habita a Amazônia Legal. No estado de São Paulo, o Censo mais recente contabilizou 55 mil pessoas autodeclaradas indígenas, principalmente das etnias Tupi-Guarani, M'byá, Kaingang, Krenak e Terena. Povos que moram no litoral, no Vale do Ribeira, no Oeste paulista e na região metropolitana da capital.

Diante da influência cultural dos indígenas em território paulista – que no passado já foi muito mais diversa, com grande concentração das etnias Tamoios, Guaianazes, Carijós, Tupinambás, Goianas, Puri, Kaiapó e Xavante –, há palavras de origem indígena que permanecem no nosso vocabulário e batizam topônimos (nomes geográficos, como ruas, avenidas, bairros e distritos). Na capital paulista, não faltam exemplos: Mooca, Tatuapé, Moema, Jabaquara, Cambuci, Ibirapuera, Sapopemba, Tietê, Anhanguera, Ipiranga, Itaquera. E a lista continua: Turiassu, Carandiru, Jaraguá, Jaguaré, Pari, Canindé, Jaçanã, Congonhas, Morumbi, Grajaú, Tremembé, Tamanduateí. A maioria desses nomes faz menção a elementos da natureza, como árvores, rios e animais. Neste *Almanaque*, conheça a origem dos nomes de cinco lugares da cidade de São Paulo que têm raízes em famílias linguísticas de povos originários.

NORTE PIRITUBA

A origem do nome desse distrito da capital paulista, próximo à Marginal Tietê e às rodovias dos Bandeirantes e Anhanguera – todas essas, aliás, palavras indígenas –, vem da justaposição dos vocábulos *pi'ri* (juncos) e *tyba* (ajuntamento), em Tupi. O juncos é uma planta encontrada às margens de rios e lagos, em regiões de clima tropical ou subtropical. Essa era uma região onde havia muitas dessas espécies vegetais – e ainda hoje é considerada uma das áreas mais arborizadas da cidade. A presença de árvores, aliás, batiza vários outros lugares da capital paulista, como Ibirapuera (“árvores velhas”), Sapopemba (“raiz angulosa, com protuberâncias”) e Cambuci (planta da família das Mirtáceas usada na produção de geleias, sucos e cachaças). Um marco da ocupação de Pirituba foi a inauguração de uma estação de trem, em 1885. Hoje, a Subprefeitura de Pirituba/Jaraguá reúne mais de 437 mil habitantes, que vivem em bairros como Piqueri, Jardim Íris, Chácara Inglesia, Vista Verde e Jardim

Felicidade. Previsto para ser inaugurado em 2029, em uma área total de 47,5 mil metros quadrados, o Sesc Pirituba se tornará a terceira unidade da instituição na zona Norte, que já abriga as unidades Santana e Casa Verde.

CENTRO ANHANGABAÚ

O nome que batiza o rio canalizado e o vale que separa o Centro velho do Centro novo da capital, situado entre a Praça da Bandeira e a Avenida São João, significa “rio/água do mau espírito”, em Tupi. Outra tradução possível para a palavra “anhangabaú” é “rio dos malefícios do diabo”. Essa alcunha negativa vem de doenças físicas e espirituais que, segundo os indígenas, o ribeirão lhes causava. Também pode ser atribuída à violência dos bandeirantes. Anhangaba, no Tupi, remete a “feitiço” ou “malefício” causado pelo demônio ou, ainda, a uma entidade maligna capaz de se transformar em qualquer coisa, enlouquecer pessoas e desviar almas desencarnadas.

Segundo o tupinólogo Eduardo de Almeida Navarro, da Universidade de São Paulo (USP), a tradução mais correta para Anhangabaú seria “água da face do diabo” (*anhanga* = diabo, *obá* = face e *‘y* = água). O deputado federal Teodoro Sampaio (1855-1937) também compilou possíveis origens dessa palavra e chegou a “bebedouro de assombrações”, por conta das águas salobras e contaminadas do rio, que transbordava em enchentes e espalhava doenças entre a população. Reinaugurado em julho de 2021, o Vale do Anhangabaú passou por diversas reformas e, nos dias de hoje, é composto por fontes de água e quase sem árvores.



Depois de um longo processo de reforma, o Vale do Anhangabaú abriga eventos como a Virada Cultural, entre outras atividades (foto: Pedro Luiz / Pedu0303 / Wikimedia Commons)

OESTE PACAEMBU

O nome deste bairro da capital paulista significa, em Tupi, “atoleiro” ou “terras alagadas”. Pertencente aos distritos da Consolação e de Perdizes, a região começou a ser ocupada pelos portugueses no século 16, quando Martim Afonso de Souza (1500-1564), administrador da Capitania de São Vicente, cedeu suas terras para que jesuítas catequizassem indígenas de povoados vizinhos. Essas terras ficavam em volta de um rio, sofrendo inundações frequentes – daí a expressão *paã-nga-he-nb-bu*. Outra interpretação etimológica aponta para “rio dos pacamãos”, uma espécie de peixe (*Lophiosilurus alexandri*) conhecida popularmente como pacamão, pacumã ou bagre-sapo. Já na tradução do tupinólogo Eduardo de Almeida Navarro, Pacaembu quer dizer “córrego das pacas”. O processo de urbanização do bairro teve início em 1925, e a região se tornou famosa por abrigar a Praça Charles Miller, o Museu do Futebol, o Estádio Municipal Paulo Machado de Carvalho e a Casa Sérgio Buarque de Holanda.

SUL M'BOI MIRIM

De origem Tupi, esse topônimo batiza a estrada e a subprefeitura homônimas, localizadas na zona Sul da capital paulista, próximo à divisa com a cidade de Itapecerica da Serra. *Mboi* quer dizer “cobra”, enquanto *mirim* significa “pequena”. O rio que cruza a região se chama Embu (variação de M’Boi) Mirim, e essa palavra também está presente no nome de cidades como Embu Guaçu (“cobra grande”) e Embu das Artes. A partícula *mboi* também deu origem a vocábulos em português, como “boitatá”, “jiboia”, “boiçucanga” e “boipeba”. A região de M’Boi Mirim concentrava diversos povoados indígenas, e o local começou a ser ocupado pelos portugueses em 1607, com a instalação do Engenho de Nossa Senhora da Assunção de Ibirapuera e o início da extração de minério de ferro – a primeira da América Latina. No século 19, a região foi ocupada por imigrantes alemães, incentivados por Dom Pedro I a colonizar aquelas terras. Mais tarde, chegaram também italianos. A partir da década de 1950, o local passou por um processo mais intenso de povoamento e, em 1974, ganhou o Parque Ecológico do Guarapiranga. Hoje, a Subprefeitura de M’Boi Mirim é composta pelos distritos do Jardim Ângela e do Jardim São Luís, abriga o Centro Empresarial de São Paulo e concentra mais de 550 mil habitantes.



De raiz indígena, o nome M'Boi Mirim, que batiza uma estrada e uma subprefeitura paulistana, quer dizer cobra pequena (foto: Adriana Vichi)

LESTE ARICANDUVA

Assim como Pirituba, o nome desse distrito – que também batiza um rio, uma avenida e uma subprefeitura homônimos – também faz menção a espécies de árvores. Em Tupi, Aricanduva significa “local onde há palmeiras da espécie airi” (*Astrocaryum aculeatissimum*). Nativa da Mata Atlântica, essa planta também é conhecida como iri, coco-de-iri ou brejaúva. Chega a sete metros de altura, tem sementes oleosas, e crianças indígenas costumam aproveitar seus frutos ou caroços para fazer piões. Há menções históricas ao riacho Aricanduva desde o século 17, e portugueses fundaram oficialmente o bairro na década de 1940, seguidos por imigrantes japoneses ligados à agricultura. A construção da Radial Leste aproximou o lugar do Centro e, em 1976, foi inaugurada a Avenida Aricanduva sobre o leito do córrego homônimo, que foi canalizado. Entre os 20 bairros do distrito, que reúne mais de 90 mil habitantes, estão: Vila Antonieta, Vila Rica, Vila Nova York, Jardim Tango, Jardim das Rosas e Jardim Noé.

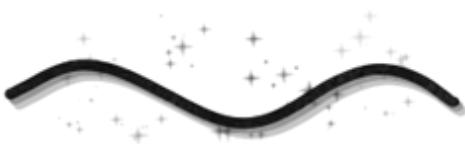
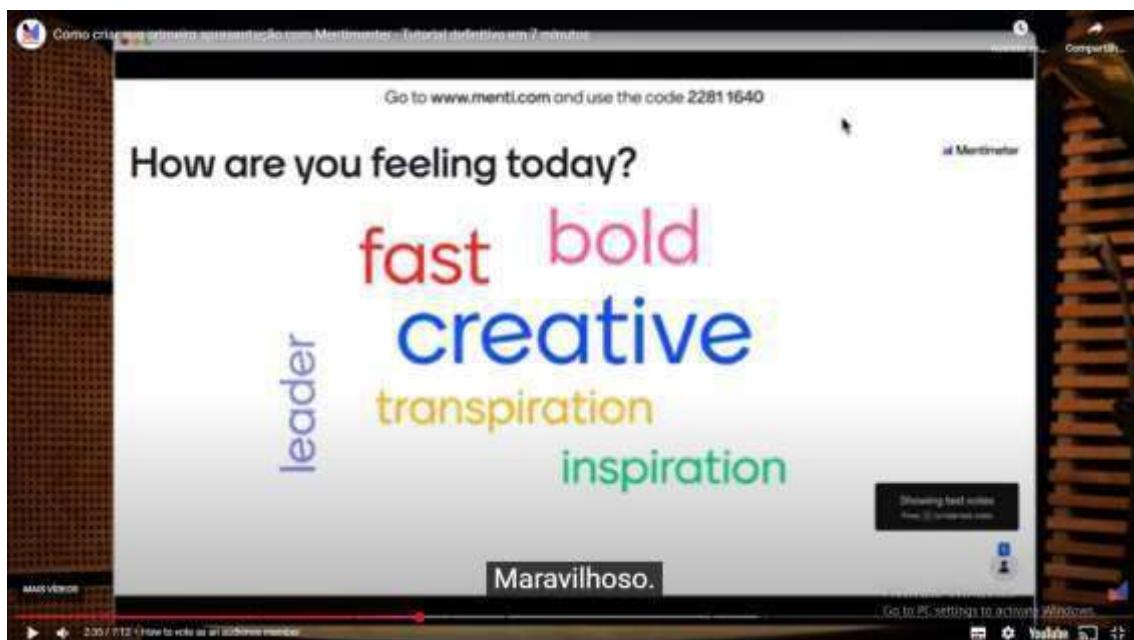
D'ALAMA, Luna. São Paulo, terra indígena. **Revista E**, São Paulo, agosto de 2024, nº 02, ano 31, 30 jul. 2024. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/editorial/sao-paulo-terra-indigena/#agosto24-integra>. Acesso em: 07 de jul. 2025.

Avaliação: Disponibilizar o texto acima (como motivador) para que os (as) alunos (alunas) leiam e solicitar que eles (elas) se dividam em 05 (cinco) grupos com igual número de componentes. Levantar 05 lugares com nomes de origem indígena, no Estado em que a escola se situa, e pedir para cada grupo escolher um desses como tema para pesquisar e realizar uma apresentação oral na aula

seguinte. Sugerir aos/às discentes o uso de cartazes confeccionados pelo grupo ou apresentações por meio do PowerPoint.

Outra sugestão de atividade: O uso do recurso nuvem de palavras através do <https://www.mentimeter.com> (por exemplo). Através do Mentimeter, o (a) docente poderá criar nuvem de palavras colaborativa com a participação dos (das) discentes. Pode solicitar, por exemplo: Cite três palavras que definem o filme Pajerama para você.

Orientações pelo link: <https://help.mentimeter.com/pt-BR/articles/375437-como-criar-sua-primeira-apresentacao>



1.7 Pegadas Da Floresta



Fonte: <https://futura.frm.org.br/conteudo/midias-educativas/noticia/pegadas-da-floresta-estreia-no-canal-futura-em-dezembro>

Ficha técnica:

Filme: Pegadas da floresta

Ano: 2024

Duração: 1h22min.

Gênero: Documentário

Direção: Vladimir Seixas

Disponível: https://youtu.be/JccOCHj8vfg?si=Y5i_v5m9AK2bE85w

Sinopse: Três artistas indígenas são retratados em seu cotidiano, memória e práticas artísticas, mostrando suas dificuldades e desafios em viver na cidade grande. Sem perder a ligação com as suas raízes, transformam a arte ancestral em ferramenta, em estratégia contra o apagamento da história e da memória de seus respectivos povos, e contra a realidade da violência racial.

O documentário “Pegadas da Floresta” traz, com muita clareza, as relações com tempo e espaço por parte de indígenas em contexto urbano. As categorias Tempo e Espaço, da BNCC, estão contempladas nesse filme, possibilitando o debate sobre a ideia, entre outras, de que “lugar de indígena é onde ele quiser”.

Objetivos:

Indicar relações de povos indígenas com o tempo e o espaço em que habita.

Identificar desafios e dificuldades enfrentados por indígenas nas cidades grandes.

Levantar modos de conexão de pessoas indígenas, em contexto urbano, com suas raízes ancestrais.

Metodologia:

Primeiro momento: Expor às alunas informações acerca de indígenas em contexto urbano.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Disponibilizar o artigo abaixo sobre o censo 2022 para as alunas e fazer leitura partilhada com elas.

Censo 2022

Censo 2022: mais da metade da população indígena vive nas cidades

Editoria: [IBGE](#) | Luiz Bello | Arte: Claudia Ferreira

19/12/2024 10h00 | Atualizado em 19/12/2024 10h31

- **Destaques**
- Em 2022, cerca de 53,97% (ou 914.746 pessoas) da população indígena residiam em áreas urbanas, enquanto 46,03% (ou 780.090 indígenas) moravam em áreas rurais. Já em 2010, os indígenas em áreas urbanas eram 324.834 (ou 36,22%) enquanto 572.083 (ou 63,78%) viviam em áreas rurais. De 2010 para 2022, a população indígena em áreas urbanas cresceu 181,6%, ou um ganho de mais 589.912 pessoas.
- As variações da população indígena urbana, de 2010 para 2022, não se devem apenas a componentes demográficas ou deslocamentos entre áreas urbanas e rurais, mas também a uma melhor captação da população indígena pelo Censo 2022, inclusive em áreas urbanas.
- A idade mediana da população indígena urbana fora de terras indígenas é de 32 anos. Já a população indígena rural dentro de terras indígenas tem idade mediana de 18 anos.
- Entre os indígenas, a população masculina supera a feminina em vários recortes, chegando a 106,65 homens para cada 100 mulheres em áreas rurais fora de terras indígenas. Mas em áreas urbanas fora de terras indígenas, a razão de sexo dos indígenas (89,37 homens para cada 100 mulheres) é menor que a da população urbana do país (91,97 homens para cada 100 mulheres).
- De 2010 a 2022, o analfabetismo entre os indígenas teve reduções significativas. Houve queda de 8,35 pontos percentuais na taxa de analfabetismo das pessoas indígenas e de 11,5 pontos percentuais na taxa de analfabetismo entre pessoas indígenas que residem dentro de Terras Indígenas. No entanto, essas taxas (15,05% e 20,8%,

respectivamente) ainda estão acima da média da população do país (7,0%). As maiores reduções das taxas de analfabetismo ocorreram entre a população indígena residindo em áreas rurais.

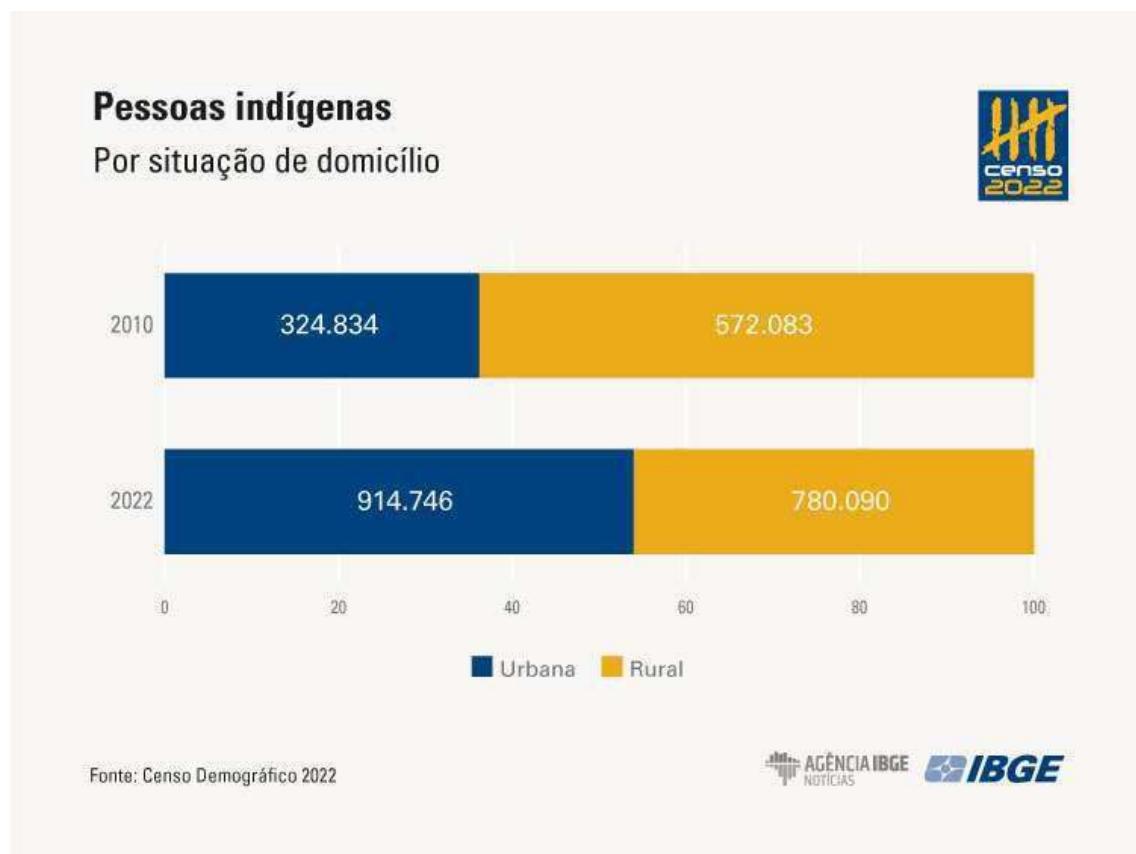
- Mesmo em áreas urbanas, o acesso da população indígena aos serviços de saneamento é inferior ao da média da população do país. Enquanto 97,28% da população urbana do país morava em domicílios com água canalizada até dentro do domicílio e proveniente de rede geral de distribuição, poço, fonte, nascente ou mina, entre os indígenas residindo em áreas urbanas esse percentual era de 86,67%.
- Entre os indígenas residindo em áreas urbanas fora de terras indígenas, o nível de precariedade no acesso à água é 3,7 vezes superior (10,08%) ao da população urbana do país (2,72%).
- Cerca de 83,05% da população urbana do país reside em domicílios conectados à rede geral ou pluvial de esgoto, ou com fossa séptica ou fossa filtro. No entanto, apenas 59,24% da população indígena residindo em áreas urbanas e fora das terras indígenas tinham acesso a esse tipo de saneamento básico em 2022.



Idade mediana dos indígenas varia de 18 anos em áreas rurais e dentro de terras indígenas a 32 anos em áreas urbanas e fora de terras indígenas. - Foto: Acervo IBGE

A população indígena residindo em áreas urbanas em 2022 chegou a 914.746 pessoas, ou 53,97% do total de indígenas no país. Em 2010, esta população era de 324.834 pessoas, ou 36,22% do total de indígenas. De 2010 para 2022, a população indígena em áreas urbanas aumentou 181,6%, ou mais 589.912 pessoas frente a 2010. Já a população indígena em situação rural chegou a 780 090 pessoas, ou 46,03% das pessoas indígena do país, crescendo 36,36% desde 2010, o equivalente a mais 208.007 pessoas indígenas.

Para Marta Antunes, coordenadora do Censo de Povos e Comunidades Tradicionais do IIBGE, “as variações da população indígena de 2010 para 2022 não se devem exclusivamente a componentes demográficas ou a deslocamentos populacionais entre áreas urbanas e rurais, mas também aos aprimoramentos metodológicos do Censo 2022, que permitiram uma melhor captação da população indígena, inclusive em áreas urbanas”.



As informações são do Censo Demográfico 2022: Indígenas - Principais características das pessoas e dos domicílios, por situação urbana e rural: Resultados do Universo, divulgado hoje (19) pelo IBGE.

O evento de divulgação acontece a partir das 10h na Casa Brasil-IBGE, no Centro do Rio de Janeiro. Haverá transmissão ao vivo pelo IBGE Digital. Os dados poderão ser acessados no [portal do IBGE](#) e em plataformas como o [SIDRA](#), o [Panorama do Censo](#) e a [Plataforma Geográfica Interativa \(PGI\)](#), sendo que nesses dois últimos poderão ser visualizados, também, por meio de mapas interativos.

A divulgação será feita em conjunto com a do Censo Demográfico 2022: Localidades Indígenas. Leia também a notícia sobre [localidades indígenas](#).

As divulgações anteriores do Censo 2022 já mostraram que a população do país chegou a 203.080.756 habitantes. A população urbana era de 177.508.417 habitantes (ou 87,41% do total), enquanto 25.572.339 pessoas (ou 12,59% do total) residiam em áreas rurais.

Já a população indígena do Brasil era de 1 694 836 pessoas em 2022, correspondendo a 0,83% da população total do país. Em 2010, esta população era de 896 917 pessoas indígenas, ou 0,47% da população do país. Entre 2010 e 2022, a população indígena no país aumentou 88,96%.

GO, RJ e DF tinham os maiores percentuais de indígenas em áreas urbanas em 2022

Os maiores percentuais de indígenas residindo em áreas urbanas em 2022 foram observados em Goiás (95,52%), Rio de Janeiro (94,59%) e Distrito Federal (91,84%). Por outro lado, os estados com as maiores proporções de pessoas indígenas residindo em áreas rurais em 2022 foram Mato Grosso (82,66%), Maranhão (79,54%) e Tocantins (79,05%).

Dos 5.570 municípios do país, 4.833 têm população indígena. No Amazonas, 59 (95,16%) dos 62 municípios que abrigam 28,44% da população indígena do país tiveram perda percentual de população indígena em áreas rurais. Cenário semelhante de perdas de população indígena em áreas rurais ocorreu em Roraima (11 dos 15 municípios) e no Acre (15 dos 22 municípios).

Idade mediana dos indígenas varia de 18 anos em áreas rurais a 32 anos em áreas urbanas

A idade mediana divide uma população em duas partes iguais, separando sua metade mais jovem da metade mais velha. Os indígenas têm idade mediana de 25 anos, menor em 10 anos do que da população do país (35 anos).

A idade mediana da população indígena que residia em áreas urbanas e fora de terras indígenas era de 32 anos em 2022. Já os indígenas residindo em áreas rurais e dentro de terras indígenas tinham idade mediana de 18 anos, ou seja, metade desta população tinha até 18 anos de idade.

Áreas urbanas fora das terras indígenas têm predominância feminina

A razão de sexo da população indígena mostra que, dentro de terras indígenas, havia 104,9 homens para cada cem mulheres. Nas terras indígenas em áreas urbanas, havia 101,55 homens para cada cem mulheres. Nas terras indígenas em áreas rurais, havia 105,33 para cada cem mulheres.

Além disso, em áreas rurais fora de terras indígenas, havia 106,65 homens para cada cem mulheres. No entanto, em áreas urbanas fora de terras indígenas, havia 89,37 homens para cada cem mulheres.

Analfabetismo na população indígena recuou em todas as áreas, de 2010 para 2022

De 2010 para 2020, a taxa de analfabetismo da população indígena recuou de 23,40% para 15,05%. Entre os indígenas residindo em áreas rurais, essa taxa caiu de 32,16% para 20,80%. Para os indígenas em áreas urbanas, essa taxa recuou de 12,29% para 10,86%.

Dentro das terras indígenas, a taxa de analfabetismo recuou de 32,30% para 20,80%, de 2010 para 2022. No mesmo período, a taxa de analfabetismo da média da população do país recuou de 9,62% para 7,00%.

Proporção de crianças indígenas registradas supera os 90%, mas é inferior à média do país

No Censo 2022, a existência de registros de nascimentos foi pesquisada para todas as pessoas até 5 anos de idade. Na população do país nessa faixa de idade, 99,32% foram registradas em cartório ou possuíam Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI).

As crianças indígenas com até cinco anos de idade que residem fora das terras indígenas e em situação urbana apresentam as maiores proporções de existência de registros de nascimento de cartório ou RANI (97,57%), sendo o registro de nascimento em cartório responsável por 93,33% dos registros de nascimento desse subgrupo indígena. Um patamar de existência de registros de nascimentos mais próximos da população residente, que é de 99,32% em 2022, do que da população indígena como um todo que é de 94,09%.

As crianças indígenas com até cinco anos de idade que residem fora das terras indígenas em situação rural apresentam a segunda maior proporção de existência de registros de nascimento de cartório ou RANI com 96,74%, sendo o registro de nascimento em cartório responsável por 93,33% dos registros de nascimento com 91,97% dos registros de nascimento desse subgrupo indígena.

População indígena em áreas urbanas tem menor acesso aos serviços de saneamento

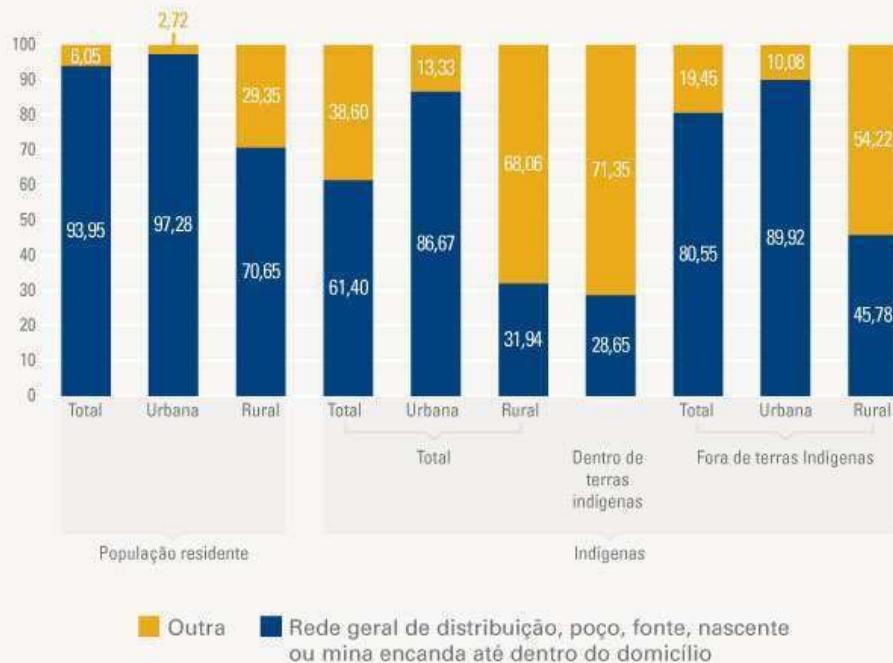
No Brasil, 97,28% da população urbana residia em domicílios conectados à rede geral de abastecimento de água ou a poço, fonte, nascente ou mina canalizada até dentro do domicílio. Entre os indígenas residentes em áreas urbanas e fora das terras indígenas, esse percentual era de 89,92%. Ou seja, 13,33% da população indígena residindo em áreas urbanas e fora de terras indígenas tinha acesso a água em condições de maior precariedade, enquanto para a média da população urbana do país esse percentual era 2,72%.



Moradores em domicílios particulares permanentes ocupados, total e indígenas (%)



Por forma principal de abastecimento de água e existência de canalização no domicílio e segundo localização e situação do domicílio



Fonte: Censo Demográfico 2022

AGÊNCIA IBGE
NOTÍCIAS

Situação similar ocorre em relação ao esgotamento sanitário. Cerca de 83,05% da população urbana do país reside em domicílios conectados à rede geral ou pluvial de esgoto, ou com fossa séptica ou fossa filtro, modalidades que são consideradas adequadas. No entanto, apenas 59,24% da população indígena residindo em áreas urbanas e fora das terras indígenas tinham acesso a esse tipo de saneamento básico em 2022.

Além disso, mesmo fora de terras indígenas e residindo em áreas urbanas, a proporção dos moradores indígenas com precariedades na destinação do lixo (5,83%) é quatro vezes superior à da população urbana do país (1,43%).

Para Marta Antunes, “os povos tradicionais residindo em territórios remotos, com predominância em áreas rurais não poderiam apresentar os mesmos percentuais de acesso ao saneamento básico que a média da população do país. No entanto, o Censo 2022 mostra que, mesmo residindo em áreas urbanas e fora de seus territórios oficialmente reconhecidos, a população indígena tem menor acesso aos serviços de saneamento básico que o conjunto da população do País”.

Média de moradores por domicílio particular permanente entre os indígenas varia de 3,32 a 4,63

Em 2022, o Brasil tinha cerca de 72,5 milhões de domicílios particulares permanentes, com 2,79 moradores por domicílio. A média de moradores dentro de terras indígenas era de 4,59 pessoas. Nos domicílios particulares permanentes dentro de terras indígenas e em situação rural, essa média é um pouco maior: 4,63 pessoas.

No entanto, nos domicílios particulares permanentes localizados fora de terras indígenas e em situação urbana, a média de moradores era mais baixa (3,32 pessoas), assim como a média de moradores fora de terras indígenas e em situação rural (3,62 pessoas).

Domicílios da população indígena têm maior presença de netos

Na distribuição percentual dos moradores em unidades domésticas com pelo menos um morador indígena, destaca-se a quase ausência das categorias cônjuge ou companheiro(a) do mesmo sexo, pensionista, empregado(a) doméstico(a) e parente do(a) empregado(a) doméstico(a), inclusive em Terras Indígenas. Nas unidades domésticas com pelo menos um morador indígena, a proporção de cônjuges do mesmo sexo era de 0,54%, sendo de 0,12% nas unidades em terras indígenas. Na população total do país, esse percentual era de 0,54% em 2022.

Já a presença de neto(a)s está em torno de 7,0%, denotando a existência de uma convivência intergeracional no interior das unidades domésticas com pelo menos uma pessoa indígena. Essa proporção de netos encontra-se 3 pontos percentuais acima da proporção nas unidades domésticas da população do país (4,0%).

Importante observar o peso relativo dos(as) filhos(as) do responsável e do cônjuge nas unidades domésticas com presença indígena, que é mais elevado quando o responsável é indígena (26,36%) do que quando é não indígena (21,16%). Essa distância amplia-se dentro das terras indígenas, sendo o peso relativo dos(as) filhos(as) do responsável e do cônjuge de 37,88% quando o responsável é indígena e de 28,34% quando não é indígena. Para fins de comparação, esse peso no total das unidades domésticas é de 19,2%.

Mais sobre a pesquisa

Com esta publicação, o IBGE amplia o retrato oficial das pessoas indígenas, consolidando estatísticas demográficas (sexo, idade, índice de envelhecimento, idade mediana e razão de sexo) e sociais (situação de alfabetização e analfabetismo daquelas com 15 anos ou mais de idade, existência de registro de nascimento lavrado em Cartório ou Registro Administrativo de Nascimento Indígena - RANI das crianças até 5 anos de idade, características dos domicílios com pelo menos um morador indígena, composição familiar e óbitos informados). Essas informações estão desagregadas segundo os contextos

urbano e rural de suas moradias e constituem importantes atributos para o conhecimento da realidade e o exercício da cidadania desses povos.

Os recortes territoriais apresentados abrangem o Brasil, as Grandes Regiões, Unidades da Federação, Municípios, Amazônia Legal, Amazônia Legal por Unidades da Federação, Terras Indígenas e Terras Indígenas por Unidades da Federação.

[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42277-censo-2022-mais-da-metade-da-populacao-indigena-vive-nas-cidades#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20ind%C3%ADgena%20residindo%20em%20%C3%A1reas%20urbanas%20em%202022%20chegou,tota](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42277-censo-2022-mais-da-metade-da-populacao-indigena-vive-nas-cidades#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20ind%C3%ADgena%20residindo%20em%20%C3%A1reas%20urbanas%20em%202022%20chegou,total%20de%20ind%C3%ADgenas%20no%20pa%C3%ADs%20Ades.)

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação: Analisar as imagens abaixo após assistir ao documentário Pegadas da Floresta. Fazer um texto de 05 (cinco) a 10 (dez) linhas embasado na análise.



Comunidade indígena Aldeia Maracanã Fonte: <https://apiboficial.org/2019/04/09/nota-de-solidariedade-a-comunidade-indigen-aldeia-maracana/>





Fonte: <https://latuffcartoons.wordpress.com/2013/03/31/charge-aldeiamaracanaparaosindios/>

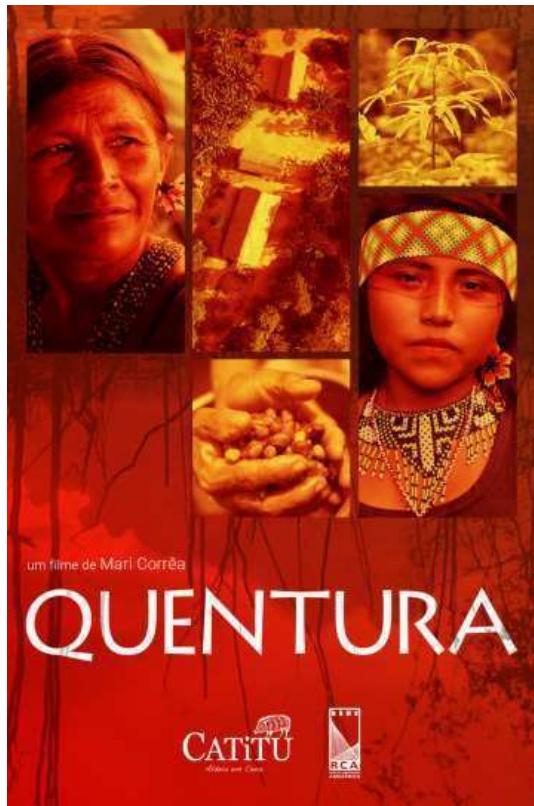


Fonte:
https://2.bp.blogspot.com/_UT0u7hROdFk/SEOAJnPyeZI/AAAAAAAALnA/iQHGmrVBRNw/s1600-h/angeli-2008-05-20.jpg

Exemplo de outro filme sobre o mesmo tema:

“A presença indígena no Rio de Janeiro” –
<https://youtu.be/SagnCgwIS0g?si=fdc-VjCg0nuVLQ1K>

1.8 Quentura



Fonte: <https://site-antigo.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/as-transformacoes-do-clima-na-voz-das-mulheres-indigenas-da-amazonia>

Ficha técnica:

Filme: Quentura

Ano: 2018

Duração: 36 min.

Gênero: Documentário

Direção: Mari Corrêa

Disponível:

<https://institutocatitu.org.br/producao/quentura/>

<https://vimeo.com/307734732>

https://youtu.be/a667wMgdq_M?si=N7P-JGrFKnWI7DKx

Sinopse: As mulheres indígenas da Amazônia nos trazem, a partir de suas roças, casas e quintais, seu amplo universo de conhecimentos, observando os impactos das mudanças climáticas nos seus modos de vida, de sobrevivência.

No contexto de Tempo e Espaço, categorias da BNCC para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o filme “Quentura” pode ser inserido e serem

possíveis de se trabalhar, entre outros assuntos, as relações dos povos originários com o espaço, as quais estão imersas, de modo significativo, na esfera espiritual.

Objetivos:

Constatar perspectivas indígenas sobre as mudanças climáticas.

Identificar conhecimentos tradicionais de mulheres indígenas sobre manejo da terra.

Levantar relações entre povos originários e terra.

Metodologia:

Primeiro momento: Indagar às alunas sobre o que elas compreendem por mudanças climáticas, que informações têm sobre esse tema nos tempos atuais.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Analisar as imagens abaixo (retiradas do filme) juntamente com as discentes, considerando o contexto da obra filmica em estudo.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.



Vamos cumprimentar com alegria as nossas manivas.



Avaliação: Redigir um texto dissertativo-expositivo com no mínimo 15 (quinze) e no máximo 30 (trinta) linhas sobre os assuntos trabalhados em sala de aula.

1.9 Tempo Circular



Fonte: <https://mapadamidiape.marcozero.org/coletivo/olhar-da-alma/>

Ficha técnica:

Filme: Tempo circular

Ano: 2017

Duração: 20 min.

Gênero: Documentário

Direção: Graciela Guarani e Alexandre Pankararu

Disponível em:

<https://beirasdagua.org.br/item/tempo-circular/>

<https://cartografiadecolonial.com.br/filme/tempo-circular/>

<https://narrativasindigenas.ensp.fiocruz.br/filme/tempo-circular/>

<https://youtu.be/YUf683r0cco?si=cKUXBlxdy7dl83FN>

Sinopse: Um tempo em que os seus estágios se entrelaçam e se comunicam no ciclo das coisas. Tempo que os Pankararu consideram como circular, em que no presente se escuta o passado e se pensa no futuro em contínua circularidade. Cantos, histórias de vida, danças, rituais apresentam-se do decorrer do documentário.

Ilustrando as categorias da BNCC, Tempo e Espaço, o documentário mencionado consegue trazer à tona uma noção temporal circular na perspectiva da comunidade indígena Pankararu, demonstrando não ser unânime o significado para tempo na humanidade. Conforme o documento normativo acima mencionado,

O fundamental é compreender que não existe uma única noção de tempo e que ele não é nem homogêneo nem linear, ou seja, ele expressa diferentes significados. Assim, no Ensino Médio, os estudantes precisam desenvolver noções de tempo que ultrapassem a dimensão cronológica, ganhando diferentes dimensões, tanto simbólicas como abstratas, destacando as noções de tempo em diferentes sociedades (BNCC, 2018, p. 563).

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:
https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 jul. 2025.

Objetivos:

Desenvolver noções de tempo.

Identificar perspectiva indígena Pankararu para tempo.

Compreender implicações sociais do tempo para o povo Pankararu.

Metodologia:

Primeiro momento: Iniciar a aula com as perguntas sobre o que é o tempo, para que serve, como interfere na vida em sociedade.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Iniciar um debate sobre os conceitos de tempo para os Pankararu e o de tempo linear ocidental. Sugestões de perguntas para iniciar o debate: De acordo com o filme, qual o significado de tempo para a nação Pankararu? Quais as implicações dessa compreensão no cotidiano desse povo?

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação: Disponibilizar o texto abaixo para que as alunas leiam em casa e façam um resumo de no mínimo 05 (cinco) a 10 (dez) linhas.

MODO NÃO INDÍGENA DE PENSAR FUTURO É ALIENANTE, DIZ DANIEL MUNDURUKU

"É uma visão que educa as pessoas para o egoísmo", avalia o escritor

ALEX RODRIGUES - REPÓRTER DA AGÊNCIA BRASIL

Publicado em 17/04/2024 - 07:30 Brasília



© DANIEL MUNDURUKU/DIVULGAÇÃO

Daniel Munduruku não se ilude. Seja percorrendo o mundo para falar sobre literatura e divulgar os mais de 60 livros que escreveu, seja atuando em uma novela da emissora de maior audiência do país, está consciente de que o livre acesso a espaços até há pouco inacessíveis para indígenas como ele pode ser usado contra a luta secular de seus parentes.

“O fato de estarmos na literatura, na academia, na política, em vários lugares, pode gerar a autoilusão de acharmos que estamos fazendo uma grande coisa quando, na verdade, só estamos ajudando a, de certa forma, alimentar o sistema econômico que rejeitamos”, pondera Daniel.

Convidado a imaginar o futuro dos povos originários para uma série de entrevistas com intelectuais, lideranças e ativistas indígenas que a **Agência Brasil** publica esta semana, por ocasião do Dia dos Povos Indígenas, na sexta-feira (19), Daniel critica a fixação da sociedade não indígena com o futuro.

“Esse olhar para o futuro aliena as pessoas para a necessidade mais imediata de construirmos nossa existência no presente. É uma visão que educa as pessoas para o egoísmo”, argumenta, afirmando que, tradicionalmente, os povos indígenas concebem o tempo de forma diferente, com foco no passado e no presente, onde buscam respostas para seguir resistindo à destruição de seus territórios e de seus modos de ser.

“O tempo é circular, como a natureza. Ele alimenta a si mesmo, desdobrando-se e se projetando adiante. A história se repete. Neste momento, está se

reproduzindo de forma muito dura, muito cruel, e não só para os povos indígenas", acrescenta.

Nascido em Belém (PA), em 1964, Daniel é formado em filosofia e doutor em educação, pela Universidade de São Paulo (USP). É considerado um dos grandes divulgadores da cultura indígena.

A maior parte de sua extensa obra é destinada a crianças e adolescentes. Em 2017, ganhou um Jabuti, o mais tradicional prêmio literário do país, na categoria Juvenil, por seu livro *Vozes Ancestrais*. Em 2004, já tinha recebido menção honrosa na mesma premiação, por *Coisas de Índio - Versão Infantil*. "Minha literatura é uma espécie de choro para sensibilizar adultos".

Leia, a seguir, trechos da entrevista que Daniel Munduruku concedeu à **Agência Brasil** um dia após retornar de viagem à Itália.

Agência Brasil: Em suas palestras, entrevistas e livros, o senhor destaca o fato de que os munduruku e outras etnias indígenas concebem o tempo de outra maneira, pensando o futuro de forma diversa daquela com a qual o pensamento ocidental não indígena está habituado. O senhor pode comentar um pouco mais sobre isso?

Daniel Munduruku: Acho que posso generalizar sem medo de ser injusto. Em geral, os povos indígenas têm uma concepção de que o tempo é circular, como os ciclos da natureza. Eles não veem o tempo como algo linear, mas sim como algo que alimenta a si mesmo, desdobrando-se e se projetando adiante. O passado diz respeito a quem somos, de onde viemos, e o presente é onde vivenciamos o resultado disso tudo. Com isto, esses povos construíram uma visão de mundo que, originalmente, não é baseada no tempo do relógio, da produção, do acúmulo de riquezas materiais. Essa é a visão resultante da concepção linear de tempo, que tem a ver com a certeza de que existe algo além do presente, ou seja, o futuro. Por essa ótica linear, no futuro, as pessoas serão mais felizes. Assim nascem as grandes histórias ocidentais sobre uma busca por algo muito importante: do santo graal a uma vida após esta vida. Esse olhar para o futuro aliena as pessoas para a necessidade mais imediata de construirmos nossa própria existência no presente. É uma visão que educa as pessoas para o egoísmo, para a disputa, para a conquista e a colonização do outro. Toda a pedagogia ocidental está fundamentada na célebre pergunta "o que você vai ser quando crescer?". Nas comunidades indígenas tradicionais, não se pergunta a uma criança o que ela vai ser quando crescer. Existe a compreensão de que ela já é aquilo que só lhe é possível ser no agora. Cabe à comunidade e aos adultos oferecerem as condições para que ela seja plenamente criança, cresça, se torne um jovem equilibrado e, por fim, um velho consciente do seu papel no mundo. Isso é ligar seu ser presente ao futuro, estabelecendo uma relação de circularidade e educando para o coletivo.

Agência Brasil: Mas, hoje, os próprios indígenas demandam que pensemos no futuro, reivindicando políticas públicas que, necessariamente, precisam ter metas e avaliação de resultados. Não é importante pensar o futuro como forma de responder aos problemas presentes?

Daniel Munduruku: O que os indígenas querem é viver uma vida longa. Para isso, precisamos das condições adequadas. E uma condição é não viver em

constante disputa uns com os outros. Ao disputarmos, a gente destrói, domina, escraviza, mata. E nem todos conseguem ser felizes desta maneira. Daí a crítica a esse modo de ver o futuro, que resulta, como disse, em um olhar que aliena e educa para o egoísmo. Para resolver os problemas presentes dos povos indígenas – problemas que se desdobram a partir do passado –, teriam que demarcar todos os territórios e dar aos indígenas autonomia para decidir o que fazer com as terras homologadas. Caberia aos indígenas resolver o melhor caminho a seguir. Repito: não se trata apenas de modos de vida. Trata-se de como a economia governa o mundo. Embora exista o conceito de economia circular, a economia que efetivamente governa o mundo é linear. Seria necessário e urgente dar aos indígenas a oportunidade de decidirem como fazer a junção entre a economia circular indígena e a economia linear.

Agência Brasil: Feitas essas considerações, como o senhor imagina o futuro dos povos indígenas? O senhor concorda com a tese de que o futuro é ancestral ou não haverá futuro?

Daniel Munduruku: Gosto da ideia de o futuro ser ancestral. Seria a comprovação de que o que está por acontecer já aconteceu e de que o tempo é circular. De que a história se repete e que, neste momento, ela está reproduzindo um momento muito duro, muito cruel, não só para os povos indígenas.

Agência Brasil: Duro e contraditório, não? Ao mesmo tempo em que os territórios indígenas são alvo da cobiça de garimpeiros, madeireiros e da expansão das fronteiras agrícolas e que testemunhamos crises humanitárias como as que atingem os yanomami, na Amazônia, e os guarani e kaiowá, em Mato Grosso do Sul, a população indígena segue crescendo e há cada vez mais indígenas ocupando espaços até há pouco inacessíveis.

Daniel Munduruku: Mas a contradição não é nossa. É do sistema que olha e sempre olhou para os povos indígenas como um problema. Há milhares de anos, nós, indígenas, temos construído respostas para parte dos graves problemas que a humanidade está enfrentando. Existem, no Brasil, 300 povos indígenas lutando bravamente para se manterem vivos. O que envolve também a luta pela demarcação de territórios. Óbvio que não há soluções fáceis.

Agência Brasil: O senhor acaba de retornar da Itália, onde participou da Feira do Livro Infantil e Juvenil de Bolonha. A ministra dos Povos Indígenas, Sonia Guajajara, acaba de retornar dos Estados Unidos, onde, entre outras coisas, participou de um evento em Harvard. O Ailton Krenak tornou-se, na semana passada, o primeiro indígena a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras. Pela primeira vez, a Funai é comandada por uma indígena, a advogada Joênia Wapichana. Há cada vez mais escritores indígenas, alguns com relativo sucesso comercial. A sociedade está ansiosa por conhecer o que o senhor acaba de chamar de “respostas indígenas para parte dos graves problemas que a humanidade enfrenta”?

Daniel Munduruku: Eu diria que estão tentando impingir na gente a obrigação de dar respostas, de dar solução à crise que o próprio homem branco gerou. Claro que os indígenas estão buscando se fazer cada vez mais presentes, pois não há outro caminho. Ou a gente se apresenta como parte dessa sociedade à beira da destruição e da loucura, ou a gente é engolido por ela sem ter nem sequer direito a falar. A questão é que, às vezes, o que pode parecer uma grande coisa pode ser um engodo. O fato de estarmos na literatura, na

academia, na política, em vários lugares pode gerar a autoilusão de acharmos que estamos fazendo uma grande coisa quando, na verdade, só estamos ajudando a, de certa forma, alimentar o sistema econômico que rejeitamos.

Agência Brasil: O senhor acabou não completando a resposta sobre quais são, a seu ver, as possibilidades de futuro para os povos indígenas?

Daniel Munduruku: Como eu disse, as soluções para os problemas não são fáceis. Existe futuro para os povos indígenas neste sistema em que vivemos? Um futuro em que possamos manter parte de nossas tradições, incluindo a opção de seguir vivendo na floresta se assim quisermos? Não sei. Temo que isso acabe logo. Porque o sistema, guloso como só ele, vai querer devorar tudo, como vem acontecendo há séculos. Há 524 anos os indígenas travam uma guerra contra esse sistema, preservando seus territórios. Não sou um bom profeta, mas acho que o que se desenha para nós é, pouco a pouco, irmos cada vez mais para os centros urbanos sob risco de morrermos em confrontos.

Agência Brasil: O senhor, portanto, é pessimista quanto ao futuro dos povos indígenas?

Daniel Munduruku: Não digo pessimista. É que a esperança é uma ficção. E uma ficção é uma forma de embarcarmos na ideia de futuro sobre a qual já falamos. De buscar, no futuro, respostas para os problemas presentes, quando a realidade é muito mais cruel e o inimigo, muito mais forte do que a gente imagina. Às vezes, o inimigo vai transformando nossa esperança em um produto com o qual acaba nos iludindo. Se admitir isso é ser pessimista, que seja, tudo bem.

Agência Brasil: Por outro lado, boa parte de sua obra literária é destinada a crianças e adolescentes, o que comporta boa dose de otimismo.

Daniel Munduruku: Sim, há algo de utopia nisso. Uso minha escrita para crianças como forma de atingir os adultos. Imagino que um adulto vai ler um livro antes de oferecê-lo a um filho e procuro atingir o adulto por meio de temas universais. Às vezes, a gente precisa usar o choro das crianças para sensibilizar os adultos, que são, de fato, quem precisa de remendo. Minha literatura é isso: uma espécie de choro para sensibilizar adultos.

MUNDURUKU, Daniel. Modo não indígena de pensar futuro é alienante, diz Daniel Munduruku. **Agência Brasil**, Brasília, 17 abr. 2024. [Entrevista concedida a] Alex Rodrigues. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-04/modo-nao-indigena-de-pensar-futuro-e-alienante-diz-daniel-munduruku>. Acesso em: 07 jul. 2025.

Para conhecer mais sobre o povo Pankararu:
<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pankararu>

1.10 Viajante do Tempo



Fonte: <https://youtu.be/rUfSbrDKXQM?si=vi-nv72F4yDPyN95>

Ficha técnica:

Filme: Viajante do tempo – Itaquaquecetuba/SP

Ano: 2024

Duração: 14 min.

Gênero: Drama/Documentário

Direção: Michel Pinto da Costa

Disponível em:

<https://youtu.be/rUfSbrDKXQM?si=vi-nv72F4yDPyN95>

Sinopse: Retrata indígenas não aldeados, em contexto urbano, e sua luta para manter a sua cultura.

Um curta-metragem que traz a importância de o indígena em contexto urbano evitar o apagamento da história do seu povo, dos saberes ancestrais. Em coerência com o contexto disposto nas categorias de Tempo e Espaço da BNCC, “Viajante do Tempo” pode ser trabalhado naquele, pois traz temas como memória, passado, presente, futuro, interconexão com a natureza, etc.

Objetivos:

Identificar relações de indígenas citadinos e suas raízes ancestrais.

Descrever as conexões entre tempo e espaço no filme.

Levantar o significado da natureza para o indígena.

Metodologia:

Primeiro momento: Introduzir para as alunas o tema “Indígenas em contexto urbano, desafios e dificuldades”.

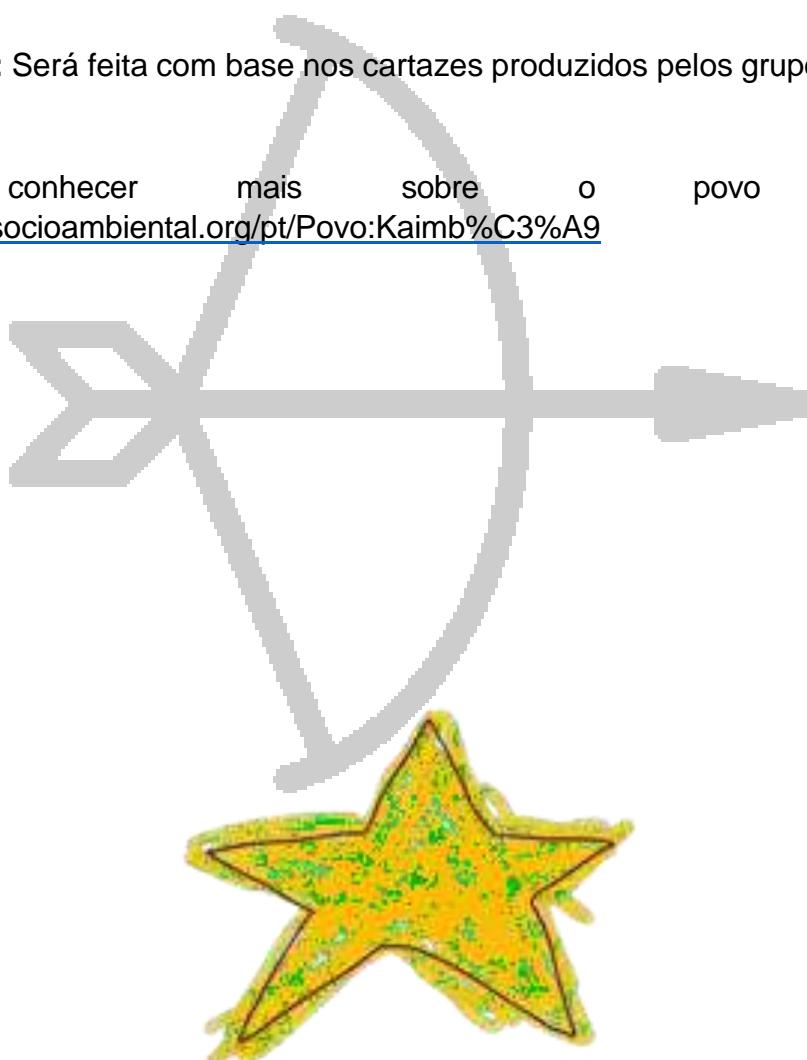
Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra fílmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Dividir a sala em grupos com igual número de componentes. Encarregar cada grupo de produzir um cartaz com informações atualizadas acerca de desafios e dificuldades de indígenas citadinos no Brasil, pesquisadas em sites de busca. Corrigir e fixar os cartazes nas paredes da sala de aula.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som; cartolinhas; lápis hidrocor.

Avaliação: Será feita com base nos cartazes produzidos pelos grupos.

Para conhecer mais sobre o povo Kaimbé:
<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaimb%C3%A9>



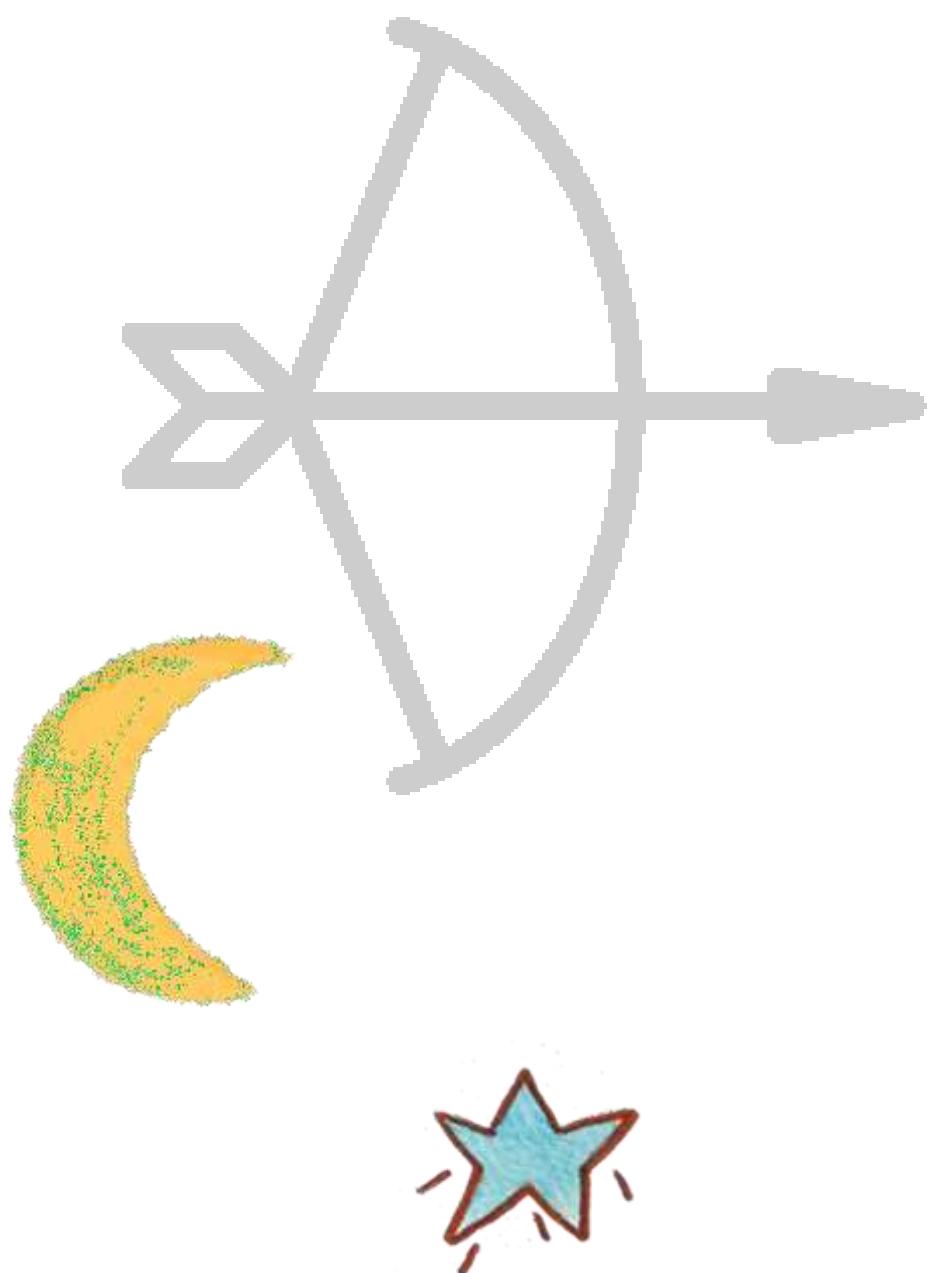
2. TERRITÓRIO E FRONTEIRA

Sobre as categorias (para as Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas) Território e Fronteira, a BNCC afirma que, no Ensino Médio, o estudo daquelas deve possibilitar aos estudantes a compreensão dos processos relativos a identidades marcados por territorialidades e fronteiras em históricas disputas de várias naturezas, a mobilização da curiosidade de investigação acerca do seu lugar no mundo, de modo a possibilitar a sua transformação e a do lugar em que vivem, a permitir enunciação de aproximações e reconhecimento de diferenças.

A BNCC diz ser o território uma categoria usualmente que se associa a uma porção da superfície terrestre dominada por um grupo e suporte para nações, estados, países. Afirma ser dele que provêm alimento, segurança, identidade e refúgio. Pontua que território engloba as noções de lugar, região, fronteira e, em especial, os limites políticos e administrativos de cidades, estados e países, sendo, por conseguinte, esquemas abstratos de organizar a realidade. Complementa que é associado o território também à ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões as quais expressam a diversidade das relações sociais e possibilitam juízos analíticos. A Base Nacional Comum Curricular comprehende a fronteira também como uma categoria construída historicamente. Pontua que, ao ser expressão de uma cultura, povos definem fronteiras, formas de se organizarem socialmente e, por vezes, áreas de confronto com outros grupos.

Nesse contexto, a BNCC traz que, além das delimitações tradicionais do território, as cidades são cheias de territorialidades marcadas por fronteiras econômicas, sociais e culturais. Faz a ressalva de que as músicas, as festas e o lazer podem causar aproximação, mas podem ainda causar separação, criação de grupos com culturas específicas ou circuitos culturais ou de poder. Pontua a referida norma que as fronteiras culturais são porosas, móveis e não necessariamente circunscritas a um território específico. Diz que existem fronteiras de saberes, que englobam, entre outros elementos, conhecimentos e

práticas de diversas sociedades. Traz como exemplo caçar ou pescar como atividades que requerem habilidades nem sempre conhecidas e desenvolvidas por populações das cidades grandes. Complementa que plantar e colher exigem competências e habilidades experimentadas no cotidiano por populações que se dedicam ao trabalho agrícola, desenhandando fronteiras, resultados de variadas formas de produzir, utilizações do solo e transformação na natureza.



FILMES/ Território e Fronteira¹¹

Habilidades da BNCC a serem contempladas: da Habilidade (EM13CHS201) à (EM13CHS206).

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.

(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.

¹¹ Mapas sobre Terras Indígenas no Brasil <https://mapa.socioambiental.org/pages/note/?lang=pt-br> <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/brasil>

2.1 A Febre Da Mata



Fonte: <https://cinemateca.org.br/filmes/a-febre-da-mata/>

Ficha Técnica:

Filme: A Febre da mata

Ano: 2022

Duração: 10 min.

Gênero: Documentário

Direção: Takumã Kuikuro

Disponível em:

<https://sesctv.org.br/programas-e-series/curtas/?mediald=5701f69948e9ca4af0c0613db3815aaa>

Sinopse: Uma onça se aproxima quando o pajé e sua família estão pescando. A onça apresenta-se irritada e assustada, parecendo buscar ajuda. Seu grito significa um alerta, de modo que o pajé informa seu povo sobre um perigo que está se aproximando.

O minidocumentário “A Febre da Mata” trata de queimadas e incêndios florestais. Na maior parte das vezes, esses resultam da estiagem, das ações criminosas de ruralistas, do desmatamento ilegal, impactando negativamente

nos territórios das comunidades indígenas, na biodiversidade, etc. Tais temas se inserem, de maneira coerente, no que se pede para ser trabalhado nas categorias Território e Fronteira, da BNCC.

Objetivos:

Identificar o significado da aparição da onça para os indígenas antes do fogo na mata.

Descrever atitudes tomadas pelo pajé diante da mensagem da onça.

Levantar os impactos do fogo que invade a floresta.

Metodologia:

Primeiro momento: Iniciar a aula perguntando às alunas sobre fatores que podem provocar as queimadas e os incêndios florestais, e sobre os impactos desses para a fauna e a flora.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Explicar sobre etnografia, etnografia de tela e redação de caderno de campo.

Sobre etnografia

“[...] a etnografia consiste na observação e análise de grupos humanos considerados em sua particularidade (freqüentemente escolhidos, por razões teóricas e práticas, mas que não se prendem de modo algum à natureza da pesquisa, entre aqueles que mais diferem do nosso), e visando à reconstituição, tão fiel quanto possível, da vida de cada um deles; ao passo que a etnologia utiliza de modo comparativo (e com finalidade que será preciso determinar em seguida) os documentos apresentados pelo etnógrafo” (Lévi-Strauss, 1989, p. 14).

LEVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

Sobre etnografia de tela

“[...] é uma metodologia que transporta para o estudo do texto da mídia procedimentos próprios da pesquisa antropológica, como a longa imersão do pesquisador no campo, a observação sistemática, registro em caderno de campo, etc., e outras próprias da crítica cinematográfica (análise de planos, de movimentos de câmera, de opções de montagem, enfim, da linguagem cinematográfica e suas significações)” (Rial, 2005, p. 120-121).

RIAL, Carmen Silvia. Mídia e sexualidades: breve panorama dos estudos de mídia. In: GROSSI, Miriam Pillar et al. (Org.). **Movimentos sociais, educação**

e sexualidades. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. Disponível em: <https://navi.ufsc.br/files/2017/11/M%C3%8DDIA-E-SEXUALIDADES-BREVE-PANORAMA-DOS-ESTUDOS-DE-M%C3%8DDIA.pdf> Acesso em: 18 jun. 2025.

“Entre as possibilidades do fazer etnográfico a partir de uma tela, consideramos que o cinema é um campo fértil para analisarmos os diferentes processos de significação envolvidos na manutenção, na construção e na desconstrução de determinados discursos” (Balestrin, Soares, 2012, p.90).

“Para a realização desse tipo específico de etnografia, destacamos os seguintes procedimentos adotados: longo período de contato com o campo (neste caso, com a tela); observação sistemática e variada (assistir ao filme/programa de diferentes modos - sem interrupção, com pausas para registro, assistindo aos extras); registro em caderno de campo (tanto da descrição das cenas fílmicas e/ou televisivas, como de questões e pontos que parecem potencialmente interessantes para análise); escolha de cenas para a análise propriamente dita” (Balestrin, Soares, 2012, p. 93).

Sobre caderno de campo:

“Em uma coluna, descrevemos o que vemos; em outra, descrevemos o que escutamos durante essas tomadas, indicando também o tempo de cada cena. Tanto ruídos e sons ambientes como diálogos, músicas e silêncios merecem atenção no decorrer das análises. Além disso, acrescentamos impressões, sensações, ideias para se pensar sobre cada cena descrita. Procuramos detalhar o que ocorre em cada momento do filme/programa, desde a descrição dos cenários e sons até a movimentação das personagens. O registro no caderno de campo e a produção de dados nesse tipo de investigação ocorrem simultaneamente” (Balestrin, Soares, 2012, p. 94).

BALESTRIN, Patrícia Abel; SOARES, Rosângela. Etnografia de tela: uma aposta metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. Disponível em: <https://dokumen.pub/metodologias-de-pesquisas-pos-criticas-em-educao-1nbsped.html>. Acesso em: 18 jun. 2025.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação: Produzir caderno de campo com base na tela enquanto espaço de imersão.

Para conhecer mais sobre o povo Kuikuro:
<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kuikuro>



Fonte: <https://cinemateca.org.br/filmes/a-febre-da-mata/>



2.2 A Flor Do Buriti



Fonte: https://www.ouniversodatv.com/2024/06/premiado-em-cannes-flor-do-buriti-ganha.html#google_vignette

Filme: A Flor do buriti

Ano: 2023

Duração: 124 min.

Gênero: Drama

Direção: João Salaviza, Renée Nader Messora

Disponível:

<https://embaubaplay.com/catalogo/a-flor-do-buriti/>

Netflix Apple TV+

<https://youtu.be/u6rJG8E6gtq?si=Rh0Rnlv1P8Fxw2SR>

Sinopse: O filme busca trazer a história do massacre vivido pelos Krahô em 1940, uma história de invasões e opressões, e da coação sofrida, em 1969, pela Ditadura Militar. Atualmente a comunidade desenvolve estratégias várias para a

proteção da sua terra, do seu território, em função de ameaças e invasões. No longa-metragem, destaca-se, ainda, a importância dada aos rituais ancestrais, aos sonhos e à conexão singular com a natureza, com os animais, as plantas e os sons.

O filme “A Flor do Buriti” traz questões centrais como a história do povo Krahô na defesa de sua terra, de seu território; as formas de resistência diante de (ameaças de) invasões; ligação profunda com a fauna e a flora, etc. Tais assuntos situam-se no contexto do que dispõem as categorias Território e Fronteira, da BNCC.

Objetivos:

Apontar formas de resistência do povo Krahô ao longo de várias gerações.

Identificar elementos da cosmovisão dessa comunidade indígena.

Apresentar estratégias da comunidade Krahô para a defesa de sua terra/seu território.

Levantar o porquê do nome do filme “A Flor do Buriti”.

Metodologia:

Primeiro momento: Interrogar as alunas se já leram algo ou assistiram à alguma notícia sobre a Lei do Marco Temporal. Trazer para a sala de aula noções sobre o tema.

Sugestão de texto: RICHTER, André. Conciliação no STF mantém marco temporal para terras indígenas: Minuta com sugestões será enviada ao Congresso para mudar lei. **Agência Brasil**, Brasília, 23 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2025-06/conciliacao-no-stf-mantem-marco-temporal-para-terras-indigenas>. Acesso em: 25 jun. 2025.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

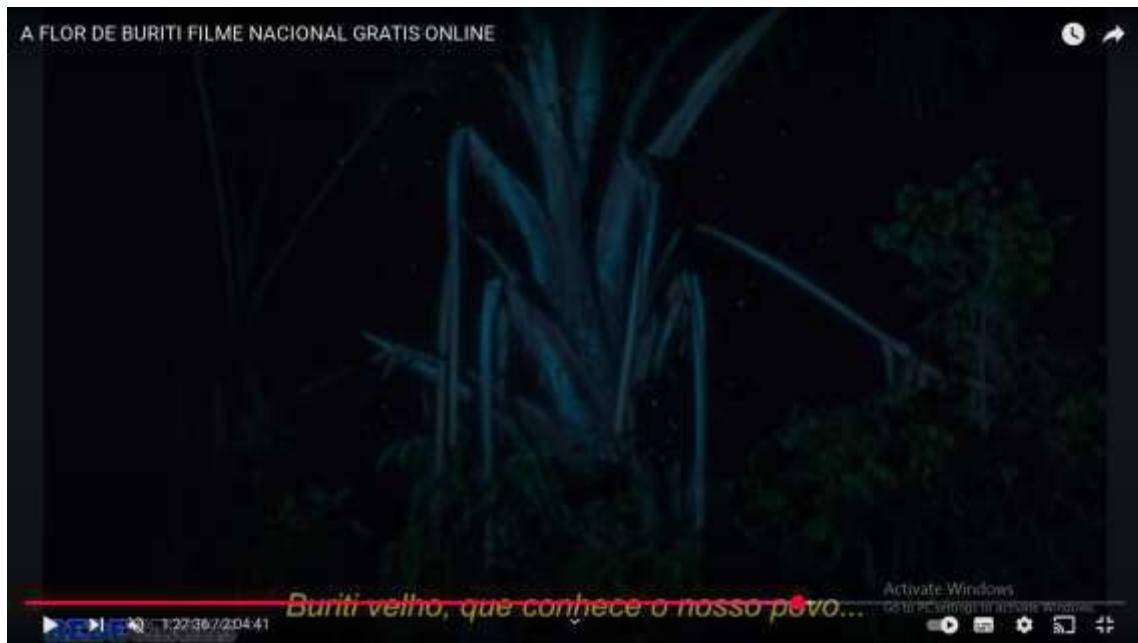
Terceiro momento: Ler, de maneira partilhada com as alunas e comentar em sala de aula a notícia abaixo. Enfatizar o que os Krahô compreendem por “soberania sobre a Terra Indígena Kraholândia”.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação: Participar do terceiro momento da aula.

Para conhecer mais sobre o povo Krahô:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Krah%C3%B4>



Notícia

18/07/2025

“Nosso território não está à venda, nem à mercê de interesses alheios”, denuncia o povo Krahô da TI Kraholândia (TO)

O povo protocolou na última terça-feira (15), a “Carta de Recusa ao Projeto REDD+ no Território Krahô” junto à 6ª Câmara de Coordenação e Revisão, do MPF; o documento é resultado de diversos encontros e debates



Povo Krahô, da Terra Indígena Kraholândia (TO), publicam “Carta de Recusa ao Projeto REDD+ no Território Krahô”. Foto: Povo Krahô

POR ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DO CIMI

Lideranças e representantes de 19 aldeias do povo Krahô, da Terra Indígena Kraholândia, localizada no Tocantins, expressam publicamente seu “total

repúdio” à tentativa de implementação do projeto Redução de Emissões por Desmatamento e Degradação Florestal (REDD+) em seus territórios.

Resultado de diversos encontros com amplo processo de debates, escuta e reflexão coletiva, o povo protocolou na última terça-feira (15), a “Carta de Recusa ao Projeto REDD+ no Território Krahô” junto à câmara temática populações indígenas e comunidades tradicionais (6ª Câmara de Coordenação e Revisão), órgão do Ministério Público Federal (MPF). As lideranças reafirmam que a posição, expressa na carta, não é uma decisão isolada, mas sim quanto povo.

“Povo Krahô expressa publicamente seu total repúdio à tentativa de implementação do projeto REDD+ em seus territórios”



Povo Krahô, da Terra Indígena Kraholândia (TO), publicam “Carta de Recusa ao Projeto REDD+ no Território Krahô”. Foto: Povo Krahô

No documento os indígenas reafirmam “a defesa intransigente de nossos direitos territoriais, culturais e políticos, garantidos pela Constituição Federal, pela Convenção 169 da OIT e por tratados internacionais de direitos humanos dos povos indígenas”. Listam ainda seis pontos em que o projeto REDD+ viola seus direitos originários.

O povo Krahô denuncia que “a implementação do REDD+ foi anunciada e imposta sem a realização de uma consulta livre, prévia e informada”. Além de que, as informações sobre o projeto são insuficientes, técnicas e enviesadas, dificultando a compreensão das consequências para as comunidades.

“O povo Krahô denuncia que “a implementação do REDD+ foi anunciada e imposta sem a realização de uma consulta livre, prévia e informada”



Povo Krahô, da Terra Indígena Kraholândia (TO), publicam “Carta de Recusa ao Projeto REDD+ no Território Krahô”. Foto: Povo Krahô

Na carta de recusa as lideranças apontam o REDD+ como uma lógica mercantilista, que irá reduzir a floresta a “créditos de carbono”, o que viola a relação sagrada dos Krahô com a natureza.

E o mais grave, “o REDD+ representa uma tentativa de imposição do Estado, que ignora deliberadamente os processos próprios de decisão do povo Krahô e nossa capacidade de gestão ambiental baseada em saberes ancestrais”, lista o documento entregue à 6ª Câmara. Onde também reiteram, “declaramos com absoluta convicção que não aceitamos implementação do REDD+ em nosso território”.

“Declaramos com absoluta convicção que não aceitamos implementação do REDD+ em nosso território”



Povo Krahô, da Terra Indígena Kraholândia (TO), publicam “Carta de Recusa ao Projeto REDD+ no Território Krahô”. Foto: Povo Krahô

Os Krahô reafirmam a soberania sobre a Terra Indígena Kraholândia como indispensável para sobrevivência quanto povo, e precisa ser respeitada. Razão pela qual reivindicam “respeito irrestrito” aos direitos originários, culturais e

ambientais". "Nosso território não está à venda, nem à mercê de interesses alheios que desrespeitam nossa história e existência", finalizam a carta.

Em resposta ao protocolo, a 6ª Câmara de Coordenação e Revisão do MPF informou que a carta de repúdio do povo Krahô foi registrada e encaminhada à Procuradoria da República no Tocantins para as devidas providências.

Leia a carta de recusa do povo Krahô na íntegra:

CARTA DE RECUSA AO PROJETO REDD+ NO TERRITÓRIO KRAHÔ

Nós, lideranças e representantes de 19 aldeias do povo Krahô, situadas na Terra Indígena Kraholândia, manifestamos publicamente nosso **veemente repúdio** à tentativa de implementação do projeto REDD+ (Redução de Emissões por Desmatamento e Degradação Florestal) em nosso território ancestral.

Este posicionamento não é isolado, mas fruto de um amplo processo de debate, escuta e reflexão coletiva entre nossas comunidades, que reafirma a defesa intransigente de nossos direitos territoriais, culturais e políticos, garantidos pela Constituição Federal, pela Convenção 169 da OIT e por tratados internacionais de direitos humanos dos povos indígenas.

Destacamos que:

- A implementação do REDD+ foi anunciada e imposta sem a realização de uma **consulta livre, prévia e informada**, requisito legal e fundamental para garantir o respeito à autodeterminação dos povos indígenas e sua participação efetiva em decisões que impactam seus territórios e modos de vida.
- As informações apresentadas sobre o projeto são insuficientes, técnicas e enviesadas, dificultando o pleno entendimento das consequências ambientais, sociais e econômicas que recairiam sobre nossas aldeias. Tal ausência de transparência reforça a ideia de uma **imposição arbitrária**, desconsiderando a complexidade dos saberes tradicionais e a importância da gestão comunitária da floresta.
- O REDD+, ao transformar a floresta e a biodiversidade em "créditos de carbono", assume uma lógica mercantilista que **não condiz com nossa cosmovisão**, na qual a natureza é viva, sagrada e interdependente da existência do nosso povo. Reduzir nosso território a uma simples fonte de capital ambiental é um ato que violenta nossa relação ancestral com a terra, desconsidera nossa história e ameaça nossos direitos coletivos.
- A proposta do REDD+ coloca em risco a autonomia política e territorial do povo Krahô, uma vez que implica o controle e uso dos recursos naturais por agentes externos, sobretudo o Estado, que já demonstrou incapacidade e desinteresse em garantir nossos direitos. Essa lógica abre precedentes perigosos para interferências futuras, comprometendo nossa soberania e a integridade dos nossos modos de vida.
- A proposta de pagamento por "créditos de carbono" não apresenta garantias absolutas de benefícios reais e justos para as comunidades envolvidas, podendo reproduzir modelos excludentes que favorecem interesses corporativos e governamentais em detrimento das populações tradicionais.

- Denunciamos, portanto, que o REDD+ representa uma **tentativa de imposição do Estado**, que ignora deliberadamente os processos próprios de decisão do povo Krahô e nossa capacidade de gestão ambiental baseada em saberes ancestrais.

Por todos esses motivos, declaramos com absoluta convicção que **não aceitamos a implementação do REDD+ em nosso território**. Reafirmamos nossa soberania sobre a Terra Indígena Kraholândia e reivindicamos o respeito irrestrito aos nossos direitos originários, culturais e ambientais.

Nosso território não está à venda, nem à mercê de interesses alheios que desrespeitam nossa história e existência.

Terra Indígena Kraholândia, 13 de julho de 2025.

Assinam esta carta as lideranças, cacicas e caciques do território Krahô

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). “Nosso território não está à venda, nem à mercê de interesses alheios”, denuncia o povo Krahô da TI Kraholândia (TO). **CIMI**, 18 jul. 2025. Disponível em: <https://cimi.org.br/2025/07/povo-kraho-carta-recusa-redd/> . Acesso em 19 jul. 2025.

Para refletir:



Arte: Nando Motta Fonte: <https://falouedisse.blog.br/?p=11990&>

2.3 A Última Floresta



Fonte: <https://www.gullane.com.br/projetos/a-ultima-floresta>

Ficha técnica:

Filme: A Última floresta

Ano: 2021

Duração: 76 min.

Gênero: Documentário

Direção: Luiz Bolognesi/Davi Kopenawa Yanomami

Disponível em:

<https://youtu.be/MsUAluISvgE?si=ZoQJq2hcB2spNjxI>

Sinopse:

O documentário “A Última Floresta” apresenta o modo de viver de uma comunidade Yanomami, bem como os conflitos e as dificuldades pelas quais passa. O xamã Davi Kopenawa busca preservar a conexão com os espíritos da floresta; as tradições; a permanência dos jovens na floresta, etc. Ao mesmo tempo, busca preservar o território de seu povo; combater o garimpo ilegal nas

terras Yanomami; alcançar, nacional e internacionalmente, visibilidade para as urgentes questões ambientais; etc.

Apesar de o filme “A Última Floresta” trazer vários assuntos que poderão ser trabalhados nos contextos do que dispõem várias categorias da BNCC para as áreas das ciências humanas e ciências sociais aplicadas, destaca-se a preocupação com o território. As invasões por garimpeiros, a ação do garimpo ilegal; a preservação da floresta por parte dos indígenas; a relação entre a comunidade indígena e o território, etc. são temas que se

Objetivos:

Identificar elementos da cosmovisão dessa comunidade indígena.

Apresentar estratégias da comunidade Yanomami para a preservação de seu modo de vida, para a defesa de sua terra/seu território.

Levantar o porquê do nome do filme “A última floresta”.

Metodologia:

Primeiro momento: Iniciar a aula trazendo o tema da importância da inclusão dos povos indígenas na elaboração de políticas ambientais brasileiras.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Analisar e comentar, de maneira partilhada com as alunas, as imagens selecionadas do filme, as quais se encontram abaixo.

Recursos: Computador com Internet; Datashow; caixa de som.

Avaliação: Ler o texto abaixo “Davi Kopenawa e a batalha contra os garimpeiros”, para debater em sala de aula.

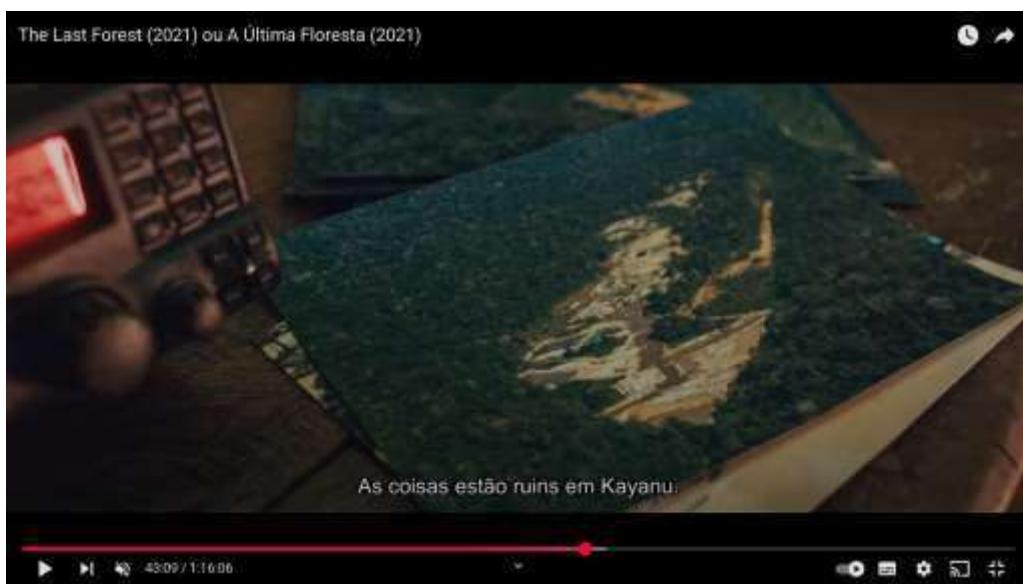


Fonte: <https://marioadolfo.com/dito-feito-ouro-esta-sendo-roubado-da-terra-indigena-yanomami/>













Para conhecer mais sobre o povo Yanomami:
<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami>

Texto sobre o tema

Davi Kopenawa e a batalha contra os garimpeiros

Racismo Ambiental - <https://racismoambiental.net.br> - 16/05/2025

Balanço do xamã, dois anos após o esforço de desinrusão do garimpo na terra Yanomami. Houve avanços, relata, mas a preocupação paira quando anoitece: "eles fogem e voltam". Elogia a comunicação estabelecida por Lula, mas cobra mais pelo meio ambiente

Davi Kopenawa em entrevista a Jullie Pereira, na InfoAmazonia

Dois anos depois da publicação de um decreto de emergência que determinava o combate ao garimpo na Terra Indígena (TI) Yanomami, Davi Kopenawa, xamã do povo Yanomami, explica que há resultados positivos: os rios estão mais limpos, muitos garimpeiros foram expulsos e foi criada uma comunicação com o governo federal, que instalou uma base da Casa Civil em Boa Vista.

O processo de desinrusão envolveu o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), a Polícia Federal (PF), a Casa Civil, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) e o Ministério dos Povos Indígenas (MPI). De acordo com o governo, em 2023 e 2024, foram 3.536 ações, 633 só de fiscalização do Ibama, que resultaram na aplicação de R\$ 69,1 milhões em multas em 211 autos de infração ambiental.

Nesta entrevista, apesar de tecer elogios ao governo, Kopenawa admite que combater o garimpo na TI Yanomami é muito difícil. Ele denuncia as novas dinâmicas de trabalho dos garimpeiros, que fugiram para a Venezuela e estão concentrados na fronteira com o Brasil. "Onde eles acham ouro, eles voltam. Fogem e depois voltam", explica.

Kopenawa também conta que, em seus sonhos, foi avisado de que o presidente Lula está sofrendo pressão internacional para incentivar a pesquisa de petróleo na Amazônia. Para o povo Yanomami, os sonhos significam encontros com outros mundos e o contato com seres espirituais. Para um xamã, é um dos momentos em que ele escuta a natureza dando recados e conselhos.

"Ele [Lula] não está amando a floresta, ele só ama o dinheiro. Eu, meu povo Yanomami e Ye'kwana, e outros parentes, Kayapó, Munduruku, Waiwai, Wapichana, Makuxi, Taurepang, nós estamos juntos, pensando juntos, em não aceitar, não aceitar nada', diz Davi Kopenawa.

Leia a entrevista completa a seguir.

InfoAmazonia - O governo está cumprindo uma série de desintrusões de terras indígenas e divulgando resultados positivos. Enquanto isso, alguns líderes indígenas já cobraram publicamente que as medidas sejam mais efetivas, inclusive o senhor. Qual o resultado hoje desse trabalho na TI Yanomami?

Davi Kopenawa - Os garimpeiros foram entrando de novo no governo do Jair Bolsonaro, e também o presidente da Funai, o ministro da Justiça, e o governador de Roraima, eles eram apoiadores do garimpo ilegal [naquela época]. Então, entrou o número de 70 mil garimpeiros. Foi uma grande estrada e nós, da Hutukara Associação Yanomami, pedimos às autoridades para fazer a retirada dos garimpeiros.

Os garimpeiros são muitos e são muito espertos, eles não ficaram todos juntos. Eles se espalharam logo. Eles entraram de avião, de helicóptero, de voadeira, de barco. Eles têm esses caminhos. E o garimpeiro, ele não entra aos poucos, ele entra com tudo, máquina, gasolina, óleo, comida, bebida alcoólica e arma de fogo.

Eles entraram junto com a internet, tudo que eles precisam, eles são organizados. Antes de entrar, eles vão combinando direito como vão fazer isso.

Então, foi assim. O nosso presidente Lula nos apoiou. Ele apoiou para proteger o povo Yanomami e [povo] Ye'kwana, proteger o meio ambiente, nossa água, os peixes e a natureza.

Você considera que ele conseguiu realizar a desintrusão?

Ele foi bom, mas é muito trabalho, é muito trabalho difícil. É difícil para trabalhar, mas ele conseguiu. Ele conseguiu escolher uma pessoa que tinha experiência [o coordenador da operação, Nilton Tubino] e instalar a Casa Civil em Boa Vista. Aí [a coordenação] ficou mais próxima [da TI Yanomami], sim.

E a nossa água, nossos rios que passam na terra Yanomami, melhorou bastante, melhorou muito. Tem quatro rios que passam na terra Yanomami, o Uraricoera já está limpando e o Couto de Magalhães era muito ruim, mas está

melhorando.

Ainda tem garimpeiros na Terra Indígena Yanomami?

O grupo foi bom, trabalhou e tirou quase todos [os garimpeiros], mas ficaram outros. Na fronteira do Brasil com a Venezuela, garimpeiros continuam trabalhando escondido. Eles fugiram do Brasil para a Venezuela, porque a Venezuela é perto, eles têm um caminho e tem um garimpo lá. Tem outro rio, que se chama rio Catrimani, que continua sujo, na cabeceira da fronteira da Venezuela do Brasil.

Quando dá assim mais ou menos sete horas [da noite], oito horas, eles [garimpeiros] começam a trabalhar escondidos à noite e atravessam para o Brasil. Eu estou mais preocupado. Eles estão nas cabeceiras das grandes cachoeiras. E os garimpeiros estão acostumados, onde eles acham ouro, eles voltam. Fogem e depois voltam.

Davi, sei que o povo Yanomami tem uma relação muito poderosa com os sonhos. Eu gostaria de saber: hoje, existe algo que te impede de dormir?

Meu povo não dorme direito. Só fica pensando em escutar a zoadas de avião, e todo dia tem avião que passa lá e pousa lá na terra Yanomami. E helicóptero também, são muitos helicópteros voando em cima da nossa comunidade, e as zoadas também das máquinas de garimpo, [usadas] para cavar buraco no rio.

Isso aí é preocupante, ninguém dorme direito. Ficamos assustados, pensando que os garimpeiros vão atacar, e é assim que eu estou sentindo há bastante tempo.

Também é preocupante que as nossas famílias pegam doenças como a malária e estão morrendo. Nós choramos. Choramos porque a nossa mulher morreu, e o marido também morreu, a criança morreu. É muito triste o nosso choro Yanomami, quando nossos parentes morrem.,

Davi, existe uma grande questão hoje na Amazônia, que é a exploração de Petróleo na Foz do Amazonas. O presidente Lula deseja pesquisar petróleo nessa região. Grandes lideranças indígenas e organizações estão pedindo que ele desista. O senhor quer falar com o presidente sobre isso?

Então, eu sou um sonhador, como o Lula sonha, como exploradores sonham com dinheiro. No meu sonho, a natureza fala para mim, e Lula agora está sim pressionado. Muitas pessoas, muitas pessoas, muitos grandes empresários, grandes exploradores no Brasil e de fora, e na Alemanha, Estados Unidos, e Canadá, eles são muito fortes, e eles estão pressionando para ele [Lula] abrir a porta para a exploração.

Então, gente, eu sou contra, eu não vou mudar, eu não vou mudar meu pensamento. Eu vou sempre ficar negando, sempre ficar ao lado do meu povo Yanomami, sempre ficar ao lado da natureza, da terra mãe, não pode, não pode destruir.

Eu sou contra a fala do presidente Lula. Ele é bom, mas, do outro lado, ele só fica pensando na exploração, para pegar mais dinheiro, para destruir mais a nossa floresta amazônica.

Ele não está amando a floresta, ele só ama o dinheiro. Eu, meu povo Yanomami e Ye'kwana, e outros parentes, Kayapó, Munduruku, Waiwai, Wapichana, Makuxi, Taurepang, e outros parentes, nós estamos juntos, pensando juntos, em não aceitar, não aceitar nada.

Essa exploração é fazer um crime contra nosso país, contra o nosso Brasil. Eles estão falando isso, mas nós, nosso povo Yanomami, que já faz muitos anos, milhares e milhares de anos, o povo originário já viveu aqui, muitos anos, eu, os outros, nós somos contra, ninguém aceita.

A exploração não vai trazer benefício bom de nada, só vai dar problema. Traz poluição do rio, mata peixe, mata nossos parentes, mata nossas florestas, mata nossos alimentos e traz mais doenças para matar o meu povo brasileiro originário.

Eu não aceito.

Agora, falando de mudanças climáticas. O senhor já disse algumas vezes que não há remédio para o aquecimento global. Hoje, a Amazônia se prepara para receber um evento global, que é a COP30, como o senhor vê esse espaço de discussão?

Vamos aprender juntos. Ninguém nasceu sabendo. Você aprende e nós aprendemos. A sociedade não indígena sempre vem fazer isso.

A mudança climática não nasceu por si. A mudança climática foi criada através da destruição da Terra. Muitas máquinas estragando a beleza da nossa terra-mãe. A mudança climática não é culpa minha, não é culpa do meu povo, não é culpa do povo indígena brasileiro. É culpa dos estrangeiros, americanos, que vem fazendo isso.

Então, a poluição é como um vento. Falamos assim, bonitinho, para achar o rastro [do vento], o que que ele vai fazer, onde que ele vai passar, e para trazer benefício bom para o povo originário. Isso aí não vai conseguir, não. O homem branco fala "mudanças climáticas", eu, Yanomami, falo "vingança da Terra". [A Terra] está guerreando.

É possível fazer algo?

Vai ter muito problema para a sociedade não indígena que mora na capital, que mora no estado, nas cidades pequenas. Eles vão sofrer lá também.

Muita chuva e muito calor, muita seca e enchente. Eu chamo de vingança da nossa terra-mãe. Eu não posso guerrear mais. A natureza pode guerrear contra a violação do garimpo ilegal, mineração ilegal e a marco temporal ilegal. Então,

isso aí os brancos podem resolver. Eu não vou resolver nada porque não é minha culpa e da natureza Yanomami. Nós estamos lutando para proteger.

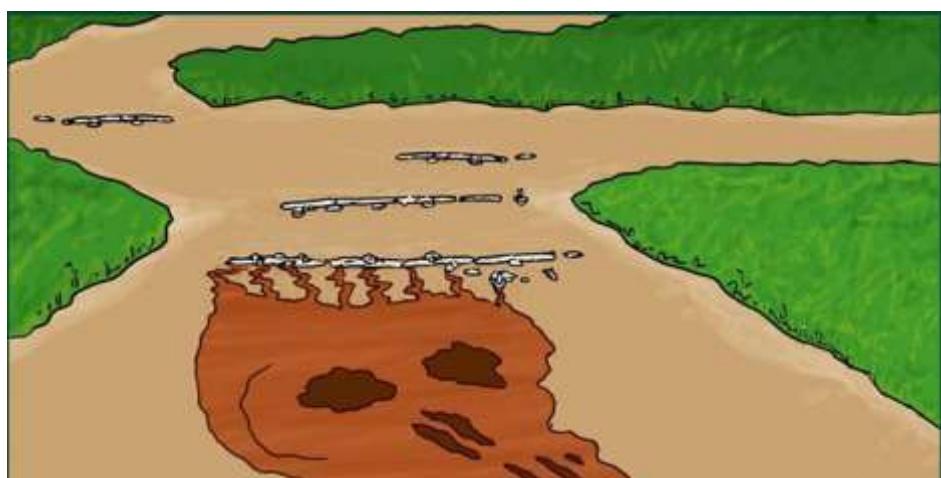
Agora, o homem branco que está sempre fazendo isso para pegar mais dinheiro, para pegar mais da Terra, pegar mais da floresta. Isso é o que estamos chamando de mudança climática. Isso aí não tem cura, não tem remédio, não tem homem que vai curar, não tem dinheiro para curar a doença que já estragou o nosso pulmão da Terra.

<https://racismoambiental.net.br/2025/05/16/davi-kopenawa-e-a-batalha-contra-os-garimpeiros/>

PIB:Roraima/Mata

Áreas Protegidas Relacionadas [TI Yanomami](#)

Para refletir:



Charge do Lute 25/11/2025

<https://www.hojeemdia.com.br/opiniao/blog-do-lute/charge-do-lute-25-11-2021-1.864572>



2.4 Flor Brilhante E As Cicatrizes Da Pedra



Fonte: <https://www.cadjufilmes.com/filmesdocument%C3%A1rios>

Ficha Técnica:

Filme: Flor Brilhante e as cicatrizes da pedra

Ano: 2013

Duração: 28 min.

Gênero: Documentário

Direção: Jade Rainho

Disponível em:

<https://acervo.racismoambiental.net.br/2013/10/03/122329/>

<https://eduplay.rnp.br/portal/video/40526>

<https://fagtar.org/historiascompartilhadas/florbrilhanteguaranikaiowa/>

<https://vimeo.com/75692075>

<https://youtu.be/7UHCVMQioew?si=9PYvrSQYe5VYZFqO>

https://youtu.be/_E6W2TpDeKs?si=31ObG413Vzk48Gq2

Sinopse: No documentário “Flor Brilhante e as cicatrizes da pedra”, é retratada a situação de conflitos de terra entre a Aldeia Jaguapiru, do povo Guarani Kaiowá, no Mato Grosso Sul, e a empresa Mineração Santa Maria Ltda, a qual

explora e dinamita, há mais de 40 anos, uma pedreira considerada sagrada para aquela comunidade indígena, existente no seu território. Exploração com explosões constantes, causadoras de surdez, ferimentos, mortes a pessoas do local, além de danos às suas casas, é mencionada no filme.

Por apresentar assuntos como conflitos de terra; exploração econômica em território indígena; danos ambientais causados pela mineração, etc., pode-se dizer que o filme em questão pode ser trabalhado no contexto do disposto nas categorias Território e Fronteira, da BNCC.

Objetivos:

Apontar os danos causados pela empresa Mineração Santa Maria Ltda aos indígenas da Aldeia Jaguapiro e ao meio ambiente.

Descrever a importância dada pelos indígenas à pedra explorada pela mineradora.

Levantar modos de resistência para preservação de território e cultura dos Guarani Kaiowá no filme.

Identificar o significado do título do filme.

Metodologia:

Primeiro momento: Questionar as alunas se existem diferenças entre terras e territórios indígenas? Basear-se no texto de Dominique Gallois para trazer noções gerais sobre o questionamento feito.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades? In: RICARDO, Fany (org.). **Terras Indígenas e Unidades de Conservação da natureza: o desafio das sobreposições.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/dgallois-1.pdf Acesso em: 10 jul. 2025.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: A partir da imagem abaixo (imagem do filme em questão), interpretar e comentar, juntamente com as alunas, sobre a importância da pedra referida na fala de Dona Floriza levando em conta o contexto filmico.



Dona Floriza, Flor Brilhante

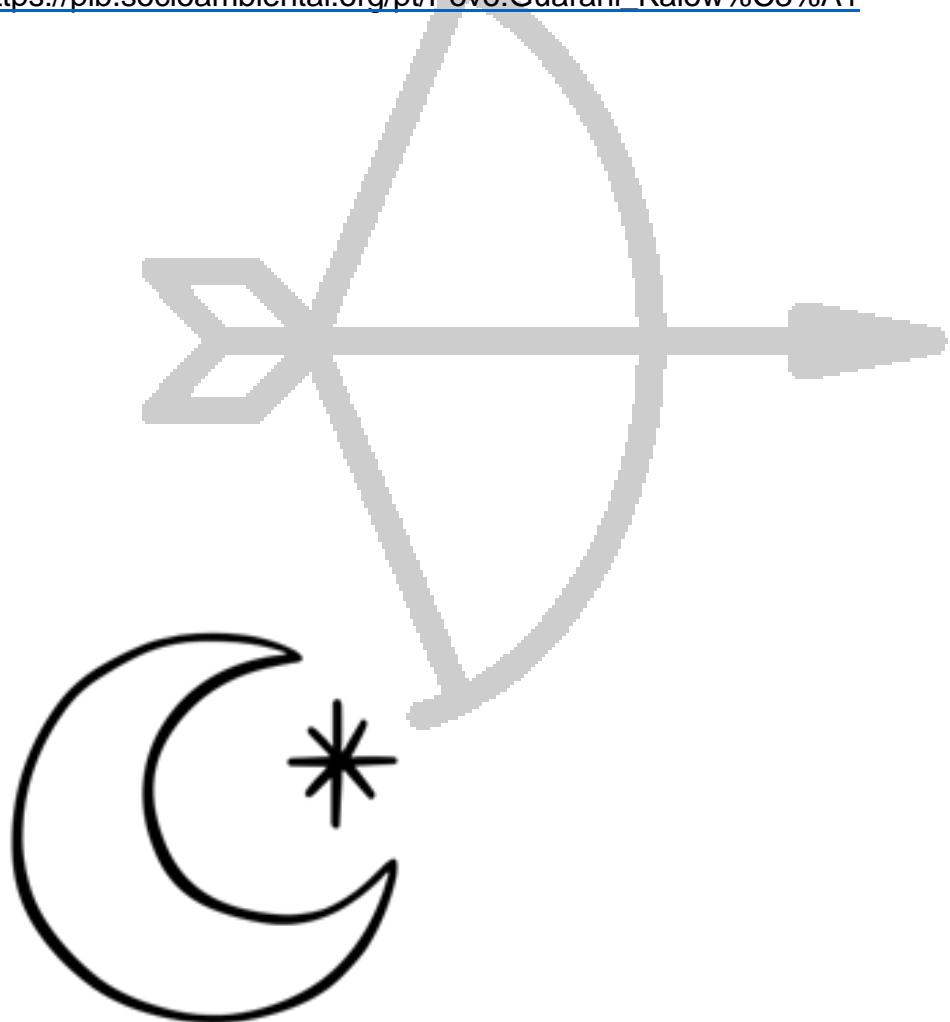
Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação: Redigir um texto dissertativo-expositivo com no mínimo 15 (quinze) e no máximo 30 (trinta) linhas sobre as falas do indígena nas imagens abaixo, as quais devem ser consideradas a partir do contexto filmico trabalhado.





Para conhecer mais sobre o povo Guarani Kaiowá:
https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1



2.5 Martírio



Fonte: <https://www.vitrinefilmes.com.br/filme/martirio/>

Ficha Técnica:

Filme: Martírio

Ano: 2016

Duração: 161 min.

Gênero: Documentário

Direção: Vincent Carelli, Ernesto de Carvalho, Tatiana Almeida

Disponível:

<https://youtu.be/nVbmXmu2C2I?si=Olknu8szJSvEJJgT>

Sinopse: O documentário “Martírio” retrata uma revisita, 20 anos após o registro do nascimento, na década de 1980, da grande marcha de retomada dos territórios Guarani Kaiowá, no Mato Grosso do Sul. As origens e a contínua onda de massacres desse povo pelas ações criminosas do Estado e dos ruralistas do agronegócio são registrados.

O longa-metragem “Martírio” é um filme que se insere, de modo evidente, no contexto do que dispõem as categorias Território e Fronteira, da BNCC, pois assuntos como territórios e terras indígenas; agronegócio; demarcações, ocupações e invasões de terras; etc. se fazem presentes no filme de maneira destacada.

Objetivos:

Apontar estratégias de resistência dos Guarani Kaiowá e ações estatais de proteção dos direitos desses.

Levantar o estado atual do povo Guarani Kaiowá, no Mato Grosso do Sul.

Identificar o significado do termo “Martírio” no contexto da obra filmica.

Metodologia:

Primeiro momento: Iniciar a aula interrogando as alunas se sabem o porquê de os territórios serem tão importantes para os povos indígenas. A partir daí, trazer noções gerais sobre a saga dos Guarani Kaiowá até hoje quanto a questão de seus territórios.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Propor às alunas elaborar um minidocumentário sobre as impressões que tiveram sobre o filme “Martírio”.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação: Elaborar um minidocumentário (com no máximo 15 min.) de tema “Impressões sobre o filme Martírio”, a partir do aparelho celular, e expor o vídeo editado em sala de aula. Fazer um único curta-metragem para toda a sala. O documentário deverá consistir de comentários das alunas da turma sobre as suas impressões ao assistir ao filme. Durante a edição, a turma, com o apoio do da professora, deverá também inserir imagens relacionadas ao filme, indicando sempre a autoria. Exemplo de imagem:



Fonte: <http://www.tancredoprofessor.com.br/conteudo/78/de-quem-e-a-terra?-a-historica-disputa-fundiaria-entre-indios-e-fazendeiros>.

Texto para orientar docentes e discentes:

Como fazer um curta-metragem — 12 passos da ideia ao filme finalizado

POR CHRIS HECKMANN EM 30 DE MARÇO DE 2025

Fazer um curta-metragem pode parecer uma tarefa árdua. A maioria dos roteiristas e diretores tem dificuldade para lançar suas produções, muitas vezes por falta de recursos para começar. Mas não se preocupe, mostraremos passo a passo como fazer um curta-metragem com guias em vídeo e todos os softwares necessários. Não deixe de consultar este guia durante a produção para conferir todas as etapas.

COMO FAZER UM GUIA DE CURTA-METRAGEM

1. Comece com uma pergunta

Pergunte a si mesmo: que tipo de filme eu quero fazer? Você pode escolher entre dezenas de gêneros cinematográficos ou estilos de produção como Film Noir, Cinéma Vérité ou Dogma 95. Seja qual for a direção que você escolher, lembre-se de ter certeza de que realmente consegue. É bom sonhar com um épico de ficção científica de grande orçamento, mas poucos de nós conseguiríamos realizar esse sonho.

A produção de um curta-metragem começa com organização e preparação. Quanto maior a escala da sua produção, mais obstáculos você provavelmente encontrará. Planeje-se adequadamente para os obstáculos.

Seu curta-metragem não precisa ser uma grande produção. Se esta é a sua primeira vez fazendo um curta, você vai querer manter as coisas o mais simples possível. Lembre-se apenas de que nossas regras para fazer um curta-metragem se aplicam a produções de todos os tamanhos.

COMO ESCREVER UM ROTEIRO PARA UM CURTA-METRAGEM

2. Desenvolver um conceito

Toda história começa com um conceito. Não se limite a esta fase da produção — imagine a história que você quer criar. Faça um brainstorming de ideias para curtas-metragens, assista a alguns dos melhores curtas-metragens para se inspirar e veja o que funciona.

Fazer filmes é uma forma de arte com possibilidades infinitas, então você não quer começar o processo dizendo a si mesmo que o que você quer fazer é impossível.

Pode acabar sendo impossível, mas o mais importante nesta etapa é se esforçar ao máximo para conceituar o que você quer ver. Além disso, você vai querer definir um calendário de produção para poder cumprir um cronograma.

COMO FAZER UM ROTEIRO DE CURTA-METRAGEM (CONT.)

3. Escreva um roteiro

Há uma grande variedade de maneiras de criar seu roteiro . Aqui estão algumas dicas adicionais sobre como escrever um curta-metragem . Primeiro, baixe o software de roteiro do StudioBinder . Se você não conhece as diretrizes de formatação do setor , assista ao vídeo abaixo.

https://youtu.be/_2uZ7labVOM

Aprender a formatar um roteiro corretamente pode ser um pesadelo. Uma maneira envolvente de aprender as diretrizes de formatação é ler roteiros profissionais. Temos dezenas de desmontagens de roteiros com PDFs para você escolher. Você também pode considerar adquirir um exemplar de " *A Bíblia do Roteirista*" (um dos melhores livros de roteiro disponíveis) e o guiia "Salve o Gato" .

Seu roteiro curto deve ter entre 5 e 50 páginas. Lembre-se de que cada página do seu roteiro equivale a aproximadamente um minuto de tela. Depois de terminar de escrever o primeiro rascunho, dedique-se um tempo a ele, se possível (1 a 2 semanas), e depois volte e faça uma edição.

Quando parecer que está em boas condições, você pode compartilhar algumas cópias com amigos/colegas e pedir que eles façam algumas anotações. Não desanime se receber um feedback negativo, isso só vai te ajudar a melhorar!

COMO FAZER UMA ANÁLISE DE ROTEIRO DE CURTA-METRAGEM

4. Faça uma análise do roteiro

Quando estiver satisfeito com seu roteiro , você vai querer fazer uma análise do roteiro . Isso ajudará a organizar a história do seu filme em uma produção prática . Se você nunca fez uma análise do roteiro antes, não se preocupe, este vídeo explicará o que você precisa saber para começar:

<https://youtu.be/LxtPRqiFpe0>

A diferença entre um roteiro e uma análise de roteiro pode ser gritante. Muitas vezes, o roteiro nada mais é do que a própria história. A análise de roteiro é onde a história se torna o projeto de uma produção.

COMO FAZER UM STORYBOARD DE CURTA-METRAGEM

5. Desenhe storyboards

Agora é hora de visualizar seu filme. Baixe o software de criação de storyboards do StudioBinder para começar. Se você não é um bom artista, não se preocupe, existem algumas opções de storyboard que você pode experimentar . O vídeo

abaixo mostra tudo o que você precisa saber para tirar a visão da sua mente e colocá-la no papel.

<https://youtu.be/qQNiqzuXjoM>

Não importa o quão bom você seja em desenho, os storyboards ajudam a dar vida à visão de um filme.

DICAS PARA FILMAR UM CURTA-METRAGEM

6. Finalize seu escopo

Esta é a fase em que você terá que começar a considerar o escopo realista da sua produção. Mas não tenha medo, é só uma questão de encontrar a melhor opção. Depende muito do seu orçamento, mas há cinco coisas essenciais que você vai precisar de qualquer maneira:

- Escolhendo uma câmera
- Aluguel de equipamentos como kits de iluminação e microfones DSLR
- Elenco do seu talento
- Contratação de uma equipe
- Protegendo Conjunto(s) e/ou Locais

Digamos que você esteja tentando fazer seu filme o mais barato possível. Seu smartphone pode ser sua câmera. Não acredita? Basta ouvir o premiado diretor Sean Baker explicar como ele fez seu filme Tangerina, de 2015, inteiramente em iPhones:

<https://youtu.be/pJ6lOAT0JoU>

Procurando elenco e equipe? Talvez seus amigos estejam interessados em ajudar. Quando você usa apenas o que está à sua disposição para fazer um filme, isso se chama produção cinematográfica de orçamento zero. E se você quer se destacar com sua produção cinematográfica de orçamento zero, considere ler sobre o Dogma 95 e aderir aos "votos de castidade" da produção cinematográfica, popularizados pelos diretores dinamarqueses Thomas Vinterberg e Lars von Trier.

Para algo mais elaborado, você pode considerar a contratação de elenco e equipe. Confira nosso guia de sites de elenco para ver onde você deve procurar talentos. Se optar por contratar atores, precisará ler os formulários de autorização de atores.

Quanto aos equipamentos, você vai querer dar uma olhada nos microfones e câmeras. Se não quiser filmar com um smartphone, considere comprar uma câmera DSLR. Para algo mais caro, alugar é a melhor opção. Para se inspirar, veja como recriamos a icônica cena "O que vem na caixa?" de *Seven* por apenas US\$ 400.

<https://youtu.be/npwCkNEjCbU>

Se você estiver contratando um diretor de fotografia , certifique-se de estar em sintonia com ele em relação ao equipamento antes da filmagem.

Independentemente da estratégia escolhida, você ainda precisará de um microfone e de um local para filmar. Reforço isso: a qualidade do áudio pode ser o sucesso ou o fracasso do seu curta. Compre um microfone e leia nosso guiasobre gravação de som . Depois disso, você precisa encontrar um local para filmar.

O ideal é que você tenha um estúdio de som onde possa montar um cenário. Caso contrário, você terá que ser criativo. Lembre-se apenas de consultar as diretrizes de autorização para filmagens em locais públicos.

COMO POSSO FAZER UM CURTA-METRAGEM?

7. Apareça preparado para o set

Depois de reunir o elenco e a equipe, você vai querer ter certeza de que tem uma linha de comunicação clara. Experimente usar nosso software de gerenciamento de equipe de filmagem ou criar um chat em grupo de trabalho. Você vai querer criar listas de chamada para manter todos organizados.

Depois de tudo pronto, faltam apenas mais duas coisas: definir seu cronograma de filmagem e finalizar sua lista de tomadas . Assista ao vídeo abaixo para ver como fazer uma lista de tomadas para uma produção moderna.

<https://youtu.be/IhXMpBk3GDA>

Quanto mais organizado você estiver antes de filmar, melhor. Uma lista de tomadas tornará seu trabalho como diretor infinitamente mais fácil no set.

COMO FAZER UMA HISTÓRIA DE CURTA-METRAGEM FUNCIONAR

8. Tenha sempre sua lista de tomadas

Você finalmente chegou, o primeiro dia de filmagem. Inúmeras semanas de preparação levaram a este momento. O mais importante a fazer é... aproveitar!

Lembre-se: fazemos filmes porque amamos cinema. Leve seu trabalho de diretor a sério, mas não se estresse demais. Algumas coisas estarão fora do seu controle, como o clima, elenco e equipe doentes, etc.

Mas tudo bem, nada de grandioso vem fácil.

Não deixe de conferir nosso guia para dirigir atores e ver como você deve lidar com seu talento. Nossa série "A Lista de Cenas" mostrará tudo o que você precisa saber sobre tamanho de cena , enquadramento de câmera , movimento de câmera e muito mais.

<https://youtu.be/AyML8xuKfoc>

Seja criativo na sua função de diretor, mas lembre-se também de que as coisas que funcionam, funcionam por um motivo. Nunca é uma má ideia aprimorar sua arte inspirando-se em cineastas consagrados. Considere rever nossa série sobre os estilos de direção de cineastas famosos como David Fincher, Paul Thomas Anderson e Stanley Kubrick.

DICAS PARA FAZER CURTAS-METRAGENS

9. Revise a filmagem e o áudio

Ao longo da filmagem, certifique-se de verificar sua lista de tomadas. Você se agradecerá na pós-produção por ter feito a devida diligência no set. Isso geralmente inclui revisar as gravações diárias conforme a produção avança.

Além disso, revise suas tomadas e certifique-se de que o áudio esteja nítido. Pode ser necessário gravar sons ADR e/ou Foley, ou recorrer a efeitos sonoros gratuitos online para aprimorar o áudio.

COMO PRODUZIR UM CURTA-METRAGEM

10. Reorganize tudo

Você já tem todas as suas filmagens e agora está pronto para começar a editar. Importe todo o vídeo e áudio para o seu software de edição e comece.

Se você não tem experiência em edição, leia sobre o processo de pós-produção e a comparação entre Final Cut Pro e Adobe Premiere Pro. Se você tiver dinheiro para contratar um editor profissional, também pode fazer isso.

Há dezenas de vídeos no canal do StudioBinder no YouTube que ajudarão você a aprender a editar. O próximo vídeo mostra como ser criativo com cortes de correspondência e outras transições de edição.

<https://youtu.be/ptXlYulVAsM>

Se você usa o Premiere Pro ou o Final Cut, não faltam tutoriais para responder às suas perguntas mais específicas. Pensando em adicionar efeitos visuais ao seu curta? Nunca foi tão fácil. Confira como recriamos uma cena repleta de efeitos visuais de A Origem por apenas US\$ 350:

<https://youtu.be/AzIEWKGm3uM>

Não tenha medo de testar o After Effects se você tiver uma assinatura da Adobe Creative Cloud. Pode parecer intimidador, mas depois de algumas horas de prática, você dominará o básico do programa.

DA ESCRITA DE UM CURTA-METRAGEM AO PRODUTO FINAL

11. Verificação e formatação de última hora

Depois que seu curta passar por várias edições e você achar que está pronto para ser exportado, lembre-se de verificar estas quatro coisas:

- Certifique-se de que a imagem esteja clara o suficiente
- Certifique-se de que o áudio foi limpo
- Procure por inserções de quadro
- Não se esqueça dos créditos

Se tudo estiver certo, exporte no formato de sua escolha.

COMO FAZER UM CURTA-METRAGEM?

12. Comemore seu trabalho

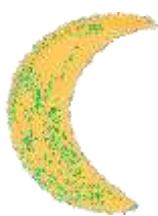
Você conseguiu! Você concluiu um curta-metragem. Reúna seu elenco e equipe, chame alguns amigos e assista ao filme!

Pode não parecer uma grande conquista, mas pense em quanto trabalho você investiu. Através do processo, você se tornou um cineasta melhor.

Se você acha que seu curta-metragem merece uma competição, considere inscrevê-lo em um festival de cinema. Você não precisa levar seu curta-metragem para o Sundance ou Cannes, pois existem milhares de festivais menores para cineastas promissores.

HECKMANN, Chris. Como fazer um curta-metragem: 12 passos da ideia ao filme finalizado. **StudioBinder**, 30 mar. 2025. Disponível em: <https://www.studiobinder.com/blog/how-to-make-a-short-film/> . Acesso em: 17 jul. 2025.

Para conhecer mais sobre o povo Guarani Kaiowá:
https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1



2.6 Munduruku | Condenados Pelo Mercúrio



Fonte: <https://youtu.be/mDCaylcO5gw?si=iU-9dtE2mdD9PmB6>

Ficha técnica:

Filme: Munduruku | Condenados pelo mercúrio

Ano: 2023

Duração: 26 min.

Gênero: Documentário TV Cultura

Direção: Simão Scholz

Disponível em:

https://youtu.be/mDCaylcO5gw?si=ILF5YUniEXrkgp_K

Sinopse: O documentário “Munduruku | Condenados pelo mercúrio” consiste numa espécie de denúncia contra o garimpo ilegal na Amazônia. Com a poluição do rio Tapajós pelo mercúrio, uma série de consequências nefastas para a saúde do povo Munduruku vem sendo constatadas.

“Munduruku | Condenados pelo mercúrio” é um documentário que traz uma série de assuntos que podem ser trabalhados consoante o que dispõem as categorias Territórios e Fronteira, da BNCC. Temas como garimpo ilegal em territórios Munduruku; desmatamentos; invasões a terras; contaminação do rio, etc. são apresentados nessa obra fílmica.



Fonte: <https://jboscocartuns.blogspot.com/2022/06/garimpo-illegal.html>

Objetivos:

Descrever a situação do povo Munduruku diante da contaminação por mercúrio em decorrência do garimpo ilegal.

Identificar consequências para o meio ambiente com a prática dessa atividade.

Levantar estratégias estatais para combater o garimpo ilegal.

Definir doença de Minamata.

Metodologia:

Primeiro momento: Interrogar as alunas sobre o conhecimento delas a respeito do garimpo ilegal no Brasil e seus impactos para comunidades indígenas, para o ecossistema.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Fazer uma leitura partilhada com as alunas, e comentar em sala de aula a notícia abaixo.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação: Dividir a sala em grupos com igual número de componentes. Encarregar cada grupo de produzir um vídeo de curta duração comentando a situação do povo Munduruku a partir do documentário e do texto abaixo. Os trabalhos realizados pelas discentes serão apresentados em sala de aula.



Fonte: <https://www.plural.jor.br/benett-472/>

Notícia

Fiocruz e China vão firmar parceria para enfrentar exposição ao mercúrio em terras indígenas

Por Danielle Monteiro (Informe Ensp)

Publicado em 25/03/2025 12:05

A Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp/Fiocruz) e o Centro de Pesquisa em Saúde Global da Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong, da China, vão estabelecer um acordo de cooperação para o enfrentamento da doença de Minamata e da exposição ao mercúrio entre populações indígenas. As ações conjuntas foram discutidas durante a visita do professor honorário da instituição chinesa, Kunihiko Yoshida, à Ensp/Fiocruz, nos dias 19 e 20 de março. Ele foi recebido pelos pesquisadores e coordenadores do grupo Ambiente, Diversidade e Saúde, Paulo Basta e Sandra Hacon, e pelo assessor de Cooperação Internacional da Escola de Governo em Saúde, Felipe Amarante. A previsão é de que o Memorando de Entendimento para a cooperação seja assinado em agosto.

A parceria será firmada nas áreas de ensino, pesquisa, comunicação, informação, gestão e políticas de saúde. Como ações conjuntas, entre outros pontos, estão previstos a captação de recursos financeiros e de infraestrutura local para a mitigação e a reparação de danos sofridos pelos povos indígenas; encontros híbridos internacionais; trabalho de campo com populações indígenas na Amazônia Legal; e difusão de conhecimento ambiental indígena para jovens. A cooperação prevê, ainda, o desenvolvimento de projetos de investigação em saúde; o intercâmbio acadêmico de pesquisadores e estudantes, a troca de

informação e documentação técnica em saúde; a organização de seminários ou conferências; e publicações científicas.

Advogado e especialista em direito ambiental e saúde, Yoshida investiga os efeitos da contaminação por mercúrio em diversas populações mundiais, buscando similitudes entre as manifestações clínicas da doença de Minamata ocorridas no Japão e em outras partes do mundo.

A doença de Minamata é uma condição neurológica crônica causada por envenenamento por mercúrio. O nome deriva da cidade japonesa onde ela foi descrita em 1956. A enfermidade foi provocada pela contaminação por metil mercúrio através da água residual liberada da indústria química Chisso, entre 1932 e 1968, sendo disseminada à população local por intermédio do consumo de pescados.

Conforme destacou Yoshida, apenas 10% das pessoas acometidas pela doença de Minamata no Japão receberam tratamento adequado, além de indenização por parte do governo e reconhecimento como vítimas dessa condição. O restante da população afetada segue, ainda, em litígio judicial, em busca do reconhecimento e do devido tratamento. Somado a esse legado negativo, existem, ainda, outros desafios no enfrentamento à doença no país, segundo o professor. Entre eles, dificuldades de compreensão das condições que contribuem para o desenvolvimento da enfermidade, além de problemas impostos pelo capitalismo, em decorrência da busca incessante pelo lucro.



Ações conjuntas foram discutidas durante a visita do professor honorário de instituição chinesa, Kunihiko Yoshida, à Ensp/Fiocruz (foto: Informe Ensp)

Yoshida conheceu a Terra Indígena Sawré Muybu, do povo Munduruku do médio rio Tapajós, em março de 2023, durante um trabalho de campo coordenado por Paulo Basta. O professor contou que a parceria entre a Ensp/Fiocruz e a instituição chinesa foi motivada pela instalação do novo Centro de Pesquisa em Saúde Global da Universidade de Guangdong, no qual ingressou recentemente, após se aposentar da Universidade de Hokaido, no Japão. Segundo Yoshida, apesar dos diferentes contextos entre a região japonesa e as terras indígenas

brasileiras, a cooperação internacional poderá contribuir para o enfrentamento à contaminação por mercúrio em ambos os países. “Ainda temos muitos obstáculos e poucos problemas foram resolvidos. Por isso, nós precisamos de uma colaboração internacional voltada a esses assuntos, para que a sociedade ocidental entenda a importância de se estabelecer uma espécie de ‘crescimento consciente’. A China também tem problemas ligados à devastação ambiental e contaminação. Sendo assim, construir um novo Memorando de Entendimento entre o Brasil, o Japão e a China pode ser muito significativo”, afirmou o professor.

O pesquisador da Ensp/Fiocruz, Paulo Basta, concorda que a parceria será de grande valia para o Brasil: “Essa cooperação vai dar mais visibilidade à temática, ampliando o debate e a repercussão internacional acerca dos efeitos deletérios da contaminação por mercúrio. O reconhecimento da existência da doença de Minamata no Brasil indica a importância de pesquisas nessa área e fortalece nossas linhas de investigação e nosso grupo de pesquisa como um todo, além de criar vínculos acadêmicos mais robustos entre diferentes países”.

Exposição ao mercúrio no Japão e em terras indígenas brasileiras

Como parte da programação de sua visita à Ensp/Fiocruz, Yoshida participou de um *workshop*, com a presença de integrantes do grupo de pesquisa liderado por Paulo Basta, para debater os impactos da contaminação por mercúrio em Terras Indígenas da Amazônia e suas semelhanças com o desastre ocorrido na baía de Minamata, no Japão.

Em sua apresentação, Yoshida destacou que a doença de Minamata decorrente da exposição ao mercúrio se tornou um problema global. O professor contextualizou a situação da enfermidade no Japão, apontando desafios, como a falta de financiamento e de conhecimento epidemiológico sobre as causas da doença. Ele também relatou sua experiência adquirida por meio de entrevistas com pessoas afetadas pela contaminação por mercúrio nas terras indígenas Munduruku, no Pará, em 2023, quando acompanhou o trabalho de campo desenvolvido pela equipe de pesquisa de Paulo Basta junto a essa população.

Como resultado das pesquisas desenvolvidas pela equipe do pesquisador da Ensp/Fiocruz na região, foram publicados seis artigos para um número temático sobre *Saúde Ambiental e Ocupacional no Brasil*, na revista *International Journal of Environmental Research and Public Health*. **Os artigos são de acesso livre.**

Além dos artigos científicos, o grupo de pesquisa liderado por Basta lançou o livro acadêmico **Garimpo de Ouro na Amazônia: Crime, Contaminação e Morte**, disponível na livraria da Abrasco. Em parceria com a pesquisadora Ana Claudia Vasconcellos, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), foi produzido, ainda, o livro didático *Mercúrio Amazônia EPI BE*, disponível no repositório Arca Dados da Fiocruz. O livro é bilíngue (munduruku e português) e foi preparado juntamente com professores indígenas para ser utilizado nas turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, nas escolas instaladas na Terra Indígena Munduruku.

Ao analisar a situação da exposição ao mercúrio em terras indígenas brasileiras, Yoshida chamou a atenção para alguns desafios, como a tensão entre o capitalismo global e a economia solidária sustentável e amigável à natureza. “É paradoxal que a contaminação por mercúrio em decorrência do capitalismo global tenha sido sofrida por povos indígenas, que têm a chave para superar a crise de saúde ambiental no século 21. Eles rejeitam a noção de propriedade privada e exclusiva, a qual traz disputas territoriais e guerra. Eles dão alta responsabilidade ao meio ambiente e têm conhecimento indígena de sustentabilidade, por meio do qual vivem há milhares de anos”, concluiu o professor.

Durante o workshop, também foi apresentado o protocolo de pesquisa do **Estudo Longitudinal de Gestantes e Recém-Nascidos Indígenas Expostos ao Mercúrio na Amazônia**, coordenado por Paulo Basta junto à população indígena Munduruku. Os resultados preliminares apontam elevados níveis de exposição ao mercúrio: “Observamos gestantes com 23-24 microgramas de mercúrio para cada grama de cabelo analisado, sendo que o limite de segurança é 2. Ou seja, as gestantes Munduruku apresentam índices de mercúrio no organismo 10 vezes superiores ao limite de segurança”, alertou o pesquisador da Ensp/Fiocruz. Segundo ele, os resultados finais devem ser divulgados a partir de dezembro de 2026, após o encerramento da coleta de dados.

Não é a primeira vez que Yoshida esteve em visita à Ensp/Fiocruz. Em 2023, enquanto membro do Conselho de Diretores da Academia Japonesa de Habitação e Bem-Estar, **o professor se reuniu com o pesquisador Paulo Basta**, para discutir possíveis linhas de cooperação com a instituição do Japão, também com enfoque em populações indígenas e pacientes que sofrem com a doença de Minamata. Em 2022, a Ensp/Fiocruz também recebeu o professor, para a **apresentação dos projetos sobre contaminação por mercúrio** desenvolvidos pela equipe dos pesquisadores Paulo Basta e Sandra Hacon.

MONTEIRO, Danielle. Fiocruz e China vão firmar parceria para enfrentar exposição ao mercúrio em terras indígenas. **Informe Ensp**, Rio de Janeiro, 25 mar. 2025. Disponível em: <https://fiocruz.br/noticia/2025/03/fiocruz-e-china-vao-firmar-parceria-para-enfrentar-exposicao-ao-mercurio-em-terras>. Acesso em: 15 jul. 2025.

Texto para orientar o (a) discente:

ETAPAS PARA GRAVAÇÃO DE UM VÍDEO

Professor, Apresentamos a seguir um conjunto de etapa orientativas para a utilização da produção de vídeos curtos como recurso didático. A proposta é que os alunos e alunas produzam, dirijam e gravem os vídeos a partir de temática livres ou previamente apresentada pelo senhor professor. Esse guia foi estruturado de modo que possa ser utilizado nos diferentes níveis de ensino e em distintos componentes curriculares.

ETAPA 1 – INSPIRAÇÃO: Com objetivo de inspirar os alunos na produção de seus vídeos e de compreender a atividade que devem desenvolver, sugerimos ao professor reproduzir aos seus alunos alguns vídeos que integram o Festival de Vídeos Digitais de Educação Matemática realizados na Unesp/Rio Claro. O professor pode escolher vídeos produzidos por alunos do ensino fundamental, médio ou superior dependendo do nível em que está trabalhando, uma vez que o festival abrange todas as etapas e pode ser acessado pelo endereço (4). Para mais opções de vídeos o professor pode explorar a página do YouTube (5). 4Disponível em: <<https://www.festivalvideomat.com>> 5Disponível em: <<https://www.youtube.com>>

ETAPA 2 - PRIMEIROS PASSOS: Neste momento sugerimos ao professor definir com seus alunos como a proposta será desenvolvida (em grupo ou individual) e qual será o tema utilizado para produção do vídeo. A partir dessas definições, indicamos que o professor retome o objetivo da atividade e do vídeo especificamente, salientando qual a mensagem que deve ser transmitida nesses vídeos.

Para isso sugerimos seguir o proposto pela TV escola e apresentado em uma oficina, envolvendo quatro perguntas, a saber:

O que gravar? Qual a finalidade? Qual é o público? Como gravar? Após a definição do tema refletir com os seus alunos sobre o que exatamente eles querem falar. Instigue seus alunos a destacar o seu ponto de vista sobre o tema, sua relevância e a mensagem que deve ser transmitida. Defina com seus alunos para qual público se destina o vídeo para que possam usar a linguagem adequada, de modo que o vídeo possa ser entendido por esse público. Neste momento é importante pensar qual o formato de gravação que será utilizado (slides, animação, gravação de cenas, gravação de telas, entre outras possibilidades).

Para dar mais subsídios sobre a produção de vídeos sugerimos apresentar alguns materiais como vídeos, sites, blogs com dicas legais de quem trabalha com vídeos. 6 6 Disponível em:< <https://wp.ufpel.edu.br/producaodevideo/>>

ETAPA 3 - ESTRUTURE UM ROTEIRO: Para instruir os alunos na produção de vídeos, sugerimos a estruturação de um roteiro para a confecção desses vídeos enfatizando a importância da pré-produção com as principais falas, cenas, planos de vídeo, elementos gráficos ou efeitos especiais. Essa etapa e que envolve a produção de um roteiro merece um tratamento todo especial como indicado por Vagas, Roche e Freire (2007, p. 3):

Roteiro: detalhamento de tudo o que vai acontecer no vídeo. O roteiro tem uma linguagem própria - que se destina a orientar a equipe de produção nas filmagens – e divide o vídeo em cenas com o objetivo de informar – textualmente - o leitor a respeito daquilo que o espectador verá/ouvirá no vídeo.

Para auxiliar os alunos nesta etapa sugerimos assistir vídeos no YouTube (7) por meio de uma linguagem simples são fornecidos os principais passos para construir um roteiro. Caso haja necessidade, mais informações podem ser obtidas acessando o canal do YouTube chamado produção de vídeo estudantil (8) – PVE.

7 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3e0Vod1kkvg>

8 Disponível em:

<https://www.youtube.com/channel/UCxVE7hgbvq1IMI1jSVX83dQ>

ETAPA 4 - GRAVAÇÃO: Nesta etapa fornecemos dicas importantes que devem ser observadas antes da gravação do vídeo, especialmente com relação aos equipamentos, iluminação, postura, vocabulário, tempo de fala, apresentação, personagens, locações, equipe, possíveis interferências entre outras. Essas dicas foram estruturadas a partir da oficina disponibilizada pela TV escola para produção de vídeos:

1 Separe os equipamentos certos: A escolha previa dos equipamentos necessários para a filmagem é de extrema importância. Equipamentos, como câmera digital, celular, tablet ou filmadora podem ser usados para a gravação do vídeo e a qualidade de imagem está relacionada com a escolha desse equipamento. Nesta etapa indicamos que o grupo ou o aluno se organize e escolha antecipadamente quem vai ser responsável por trazer esses equipamentos e se têm disponibilidade para gravar durante o tempo necessário (estão carregados para o tempo estimado de durante das gravações).

2 Personagens: Este é o momento de confirmar se todos os personagens que fazem parte do vídeo já foram selecionados, se estão cientes de seu papel e conhecem o roteiro; se tem suas falas ensaiadas e, principalmente, se a solicitação de imagem foi devidamente assinada por todos. Essa autorização de imagem, som e voz de direitos em obra audiovisual é de extrema importância, mesmo quando se trata de uma atividade escolar, deixamos aqui um exemplo de como pode ser redigida essa autorização (9). 9 Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/producaodevideo/files/2018/08/direito-deimagem.pdf>

3 Fique atento ao cenário e aos objetos de cena: Pensar no local de gravação do vídeo com antecedência é indispensável. Devemos explicitar aos alunos que é preciso montar um cenário, avaliar se este ambiente oferece a iluminação necessária e o silêncio desejado para as gravações. Eles devem ser informados que necessitam escolher um local que ofereça as melhores condições para a gravação do vídeo e pensar em todos os objetos que são essenciais para a gravação, desde a decoração até as roupas, acessórios e maquiagens e como providenciar esse material.

4 Equipe: É importante planejar quem vai ajudar na gravação do vídeo, que horário será essa gravação e como será realizado o deslocamento até o local da gravação.

Prezado professor, Lembre que os alunos precisam ser orientados desde os mínimos detalhes, pois muitos estarão participando da atividade pela primeira vez e por tanto podem não se dar conta de questões simples como o cuidado com a velocidade da fala, a postura durante o vídeo e a importância de ser conciso entre outras informações valiosas. Para concluir essa etapa de gravação sugerimos um vídeo (10) com dicas que complementam todas a informações. 10 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=072eO_tIW7E

5 Edição: Nesta etapa final o vídeo ganha forma. É hora de juntar o material gravado, colocar na ordem, descartar o que não deu certo e montar o vídeo. Para editar o vídeo, o professor deve indicar programas para isso e vai auxiliar os alunos na busca por essas ferramentas de edição. Para poder dar essa

orientação aos alunos, indicamos aos professores que assistam o material disponibilizado no site do Festival de Vídeos Digitais de Educação Matemática (11) realizados na Unesp/Rio Claro.

11 Disponível em: <https://www.festivalvideomat.com/>

Edição: Dentre os programas e editores de vídeos temos os mais conhecidos e que indicamos a seguir: Windows Movie Maker: este programa funciona na plataforma do Windows e pode ser usado offline, pode ser baixado gratuitamente pelo endereço (12). Editor de Vídeos do YouTube: é necessário criar uma conta no YouTube para pode acessar o editor, a conexão com a internet deve ser rápida, para o bom funcionamento do programa. Para usar esse editor entre pelo endereço (13).

12 Disponível em: <http://windows.microsoft.com/enus/windows/movie-maker#t1=overview>

13 Disponível em: <www.youtube.com/editor>

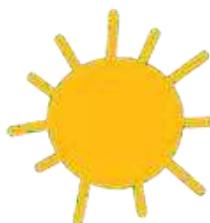
SOARES, Cíntia D; ROSA, Cleci T. Werner da. **Gravação de vídeos curtos [recurso eletrônico]**: um guia para inspirar professores da educação básica.

Passo Fundo: EDIUPF, 2022. Disponível em: <https://www.recursosdefisica.com.br/files/Gravacao-de-videos-curtos-um-guia-para-inspirar-professores-da-educacao-basica.pdf> Acesso em: 13 jul. 2025.

Para conhecer mais sobre o povo Munduruku:
<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Munduruku>

Um exemplo de filme sobre o mesmo tema:

Amazônia, a nova Minamata?



2.7 O Território



Fonte: <https://iriscine.com/oterritorio/>

Ficha técnica:

Filme: O Território

Ano: 2022

Duração: 84 min.

Gênero: Documentário

Direção: Alex Pritz

Disponível em:

Disney Plus

Sinopse: O documentário “O Território” retrata o dia a dia das lutas da comunidade indígena nativa na Amazônia brasileira, a comunidade Uru-eu-wau-wau. No filme, destacam-se jovens líderes indígenas e ativistas ambientais, os quais buscam defender a floresta contra históricas e persistentes ações criminosas de não nativos: a extração ilegal de madeira; os desmatamentos; as invasões de grilagem de terras, etc., valendo-se de própria equipe de mídia independente, usando a tecnologia para essa defesa.

O filme “O Território” pode ser trabalhado coerentemente nas categorias Território e Fronteira, da BNCC, por abordar questões como desmatamento; grilagem; extração ilegal de madeira; importância do território para os povos indígenas, etc.

Para conhecer mais sobre os Uru-eu-wau-wau:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Uru-Eu-Wau-Wau>

Objetivos:

Identificar a importância do Território para os povos originários.

Descrever o papel da mídia e da tecnologia na defesa das terras pelos indígenas.

Definir ativismo indígena.

Metodologia:

Primeiro momento: Iniciar a aula interrogando as alunas sobre o é ativismo. Trazer noções gerais sobre o tema para a sala de aula.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Propor às alunas que formem grupos com igual número de componentes para criarem um perfil de instagram sobre uma ativista indígena.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação: Criar um perfil de instagram sobre uma ativista indígena sob a orientação da docente. Imprimir o perfil em papel de foto (tamanho A4), em preto e branco, para expor na Escola em área escolhida pela professora.

Sugestões de nomes de ativistas: Neidinha Suruí; Txai Suruí; Ailton Krenak; Katú Mirim; Alessandra Munduruku, etc.

Texto sobre ativismo indígena

Redes sociais e tecnologia digital impulsionam ativismo de mulheres indígenas na defesa dos povos originários

Publicado: 11 janeiro 2024 04:12 -03

The Conversation

Rigor acadêmico, estilo jornalístico



Mulheres da nação Paresi usando seus celulares durante um evento em Palmas, no Tocantins: Instagram e YouTube registram número cada vez maior de contas de indígenas mobilizadas em denunciar crimes ambientais, preservar suas culturas e defender direitos civis. AP Photos/Eraldo Peres

Autor Lorena Cruz Esteves

Pós-Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia, Universidade Federal do Pará (UFPA)

No imaginário coletivo das populações urbanas, indígenas são avessos à tecnologia. No Brasil, as mulheres indígenas vêm demonstrando que essa percepção colonial já não condiz mais com a realidade atual dos nossos povos originários. Cada vez mais, elas vêm incorporando as tecnologias digitais às suas relações sociais, e apropriando-se delas para o fortalecimento de suas lutas coletivas.

Um caso emblemático é o do Acampamento Terra Livre (ATL), considerado o maior encontro de indígenas do Brasil, que ocorre desde 2005 e é a instância maior de deliberação, decisão e visibilidade do movimento, que todo ano se reúne em marcha rumo a Brasília.

Em 2020, por causa da pandemia, a edição do ATL foi realizada, pela primeira vez, inteiramente em ambiente digital. Na ocasião, a atual ministra dos Povos Indígenas, Sonia Guajajara, enfatizou que a comunicação digital havia se tornado uma nova estratégia de luta:

“Nós vamos continuar lutando para demarcar nossas terras, mas nós vamos também demarcar as telas, as redes sociais, o Instagram, o Facebook, o site, o Twitter, o YouTube, nosso povo vai estar presente em todas as redes”, ressaltou.



A ministra dos Povos Indígenas, Sonia Guajajara, durante discurso em Belém, em 2023: demarcação também nas telas das redes sociais. AP Photo/Eraldo Peres

A necessidade de fortalecer a comunicação, especialmente durante o período de crise sanitária, fez com que as comunidades indígenas passassem a aderir mais fortemente à utilização da internet.

Para a ativista indígena Nyg Kaingang, essa foi a forma de encurtar as distâncias e resolver a impossibilidade do encontro presencial:

“Como não podemos estar juntos fisicamente, estamos conectados pelas redes, ocupando as redes, demarcando as redes enquanto mulheres, enquanto povos, enquanto juventude indígena”, afirmou, durante o ATL 2020.

Luta contra estereótipos

Atualmente, podemos observar empiricamente a ampla utilização de perfis de mulheres nas redes sociais digitais, reconhecendo-se como indígenas e atuando individualmente em defesa das lutas do Movimento Indígena, alcançando grandes audiências, denunciando violações de direitos e estabelecendo diálogos com a sociedade, em uma estratégia individual que impacta o coletivo.

Muitas dessas mulheres são personalidades com reconhecimento social na esfera digital, que amplificam as vozes femininas em uma postura descolonizadora. Ao se apropriarem dessas plataformas, elas enfrentam o imaginário coletivo, ao se situar no fluxo entre diversos territórios, exercendo diferentes papéis sociais, ressignificando o ser mulher indígena.

Elas apresentam outras nuances sobre as identidades indígenas não conhecidas pela ampla maioria da população não indígena, como mulheres indígenas exercendo papéis de escritoras, professoras, artistas, empreendedoras, políticas, militantes, que subvertem a lógica colonial que as condiciona ao lugar da irracional, primitiva, atrasada.



Prints de perfis públicos de mulheres indígenas do Instagram: Eliara Potiguara, Shirley Krenak, Sonia Guajajara e Marcia Kambeba

Demarcando telas: mulheres indígenas têm conseguido produzir, nas plataformas digitais, outros sentidos sobre o ser mulher indígena, descolonizando e ressignificando seus papéis sociais. Prints do Instagram

Na tentativa de “burlar” as marcas de opressão e os estereótipos, presentes nas instituições sociais e na sociedade em geral, as mulheres indígenas têm conseguido produzir, nas plataformas digitais, outros sentidos sobre o ser mulher indígena. Normalmente, quando postam na internet, as mulheres indígenas estão inscritas em outros acontecimentos, sem reforçar a nudez ou a concepção colonial de selvagem.

“Essa nova forma de circulação atualiza os discursos sobre a identidade indígena”. As pinturas corporais marcam a representação do corpo indígena na internet (jenipapo e urucum) como marca da identidade cultural, desafiando estereótipos cristalizados no imaginário coletivo.

Apropriação tecnológica: um processo em curso

Desde o final do século XX e mais fortemente a partir do século XXI, com a popularização das tecnologias digitais de comunicação e a disseminação da internet, os povos indígenas vêm se apropriando de diversas plataformas e linguagens comunicativas digitais, produzindo uma ampla gama de produtos midiáticos e versando sobre uma pluralidade de temáticas, com estratégias distintas.

Mobilizar, estudar, buscar notícias, postar informações relativas aos jogos indígenas, vender produtos online, denunciar crimes ambientais, preservar e divulgar a cultura, defender direitos, mostrar condições de vida. Essas são algumas das possibilidades de utilização da internet por povos indígenas na atualidade.

Encontramos em redes sociais digitais, como o Instagram, e em plataformas de compartilhamento audiovisual, como YouTube, centenas de milhares de perfis e canais de coletivos, instituições, grupos de comunicação e contas pessoais indígenas que compõem esferas de visibilidade, com ampla atuação e produção multimidiática.

O ambiente digital tornou-se um grande acervo de memória, resistências e produção cultural indígena, possibilitado por meio da convergência digital que contribuiu para produção de múltiplas linguagens: texto, áudio, vídeo, fotografia, e outras, nativas das plataformas, como stories e aovivo (Instagram) ou lives e vídeos gravados (YouTube), além das possibilidades de captura, edição e distribuição de conteúdos midiáticos por aplicativos específicos. Tudo na palma da mão, via smartphones e acesso à internet banda larga.

Apesar dessa realidade, a apropriação tecnológica por povos indígenas é um processo em curso e não é unânime, pois as tecnologias de transformação não estão presentes em todos os territórios indígenas brasileiros. Pelo contrário, dados divulgados pela Pesquisa TIC Domicílios, divulgados pela Agência de Jornalismo Alma Preta em 2021, revelam que metade dos indígenas nunca utilizou o computador.

Segundo a pesquisa, o dado não está relacionado diretamente ao acesso à internet: parece estar mais ligado ao fato de que o uso do celular segue a tendência mundial também pelos povos indígenas. O aparelho é o principal dispositivo de uso diário, com adesão de 97% dos indígenas interrogados. De acordo com os dados, o principal motivo para a não utilização do computador é a falta de habilidade (36%), seguido pela falta de interesse (30%), alto valor dos dispositivos (8%), a falta de necessidade (8%) e o fato de não ter onde usar (3%).

Protagonismo de mulheres indígenas no ambiente digital

Nesse processo de apropriação tecnológica, as mulheres indígenas vêm cada vez mais ocupando espaços e conquistando protagonismo no ativismo digital do Movimento Indígena Brasileiro contemporâneo. Com a contribuição potencial das plataformas, elas promovem fissuras no silêncio imposto, desafiam a lógica do pensamento moderno e produzem novos sentidos, memórias e identidades, em diálogo entre si e com a sociedade.

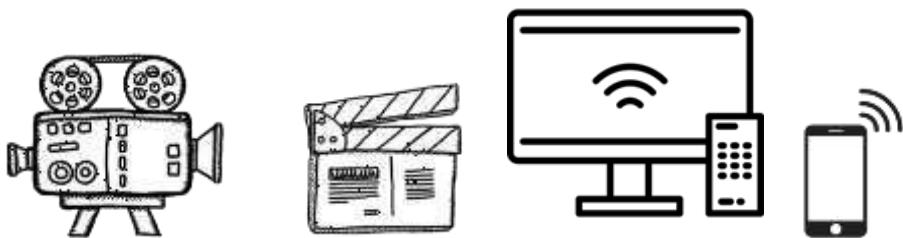
Esse protagonismo é possibilitado por meio de um longo processo de apropriação das tecnologias de comunicação e informação, acesso à internet, inclusão digital, uso das redes sociais e é construído a partir da necessidade de “articular novas posturas de resistência”.

Mesmo mantendo formas tradicionais de resistência, como a ocupação das ruas com cartazes, as marchas presenciais, o enfrentamento físico frente aos garimpeiros e as denúncias protocoladas contra as diversas violações de direitos, o ambiente digital é, na contemporaneidade, uma das principais formas de mobilização, articulação e visibilidade, num fluxo entre ocupar ruas e redes. As mulheres indígenas sabem da importância da comunicação mediada tecnologicamente como dimensão de suas resistências.

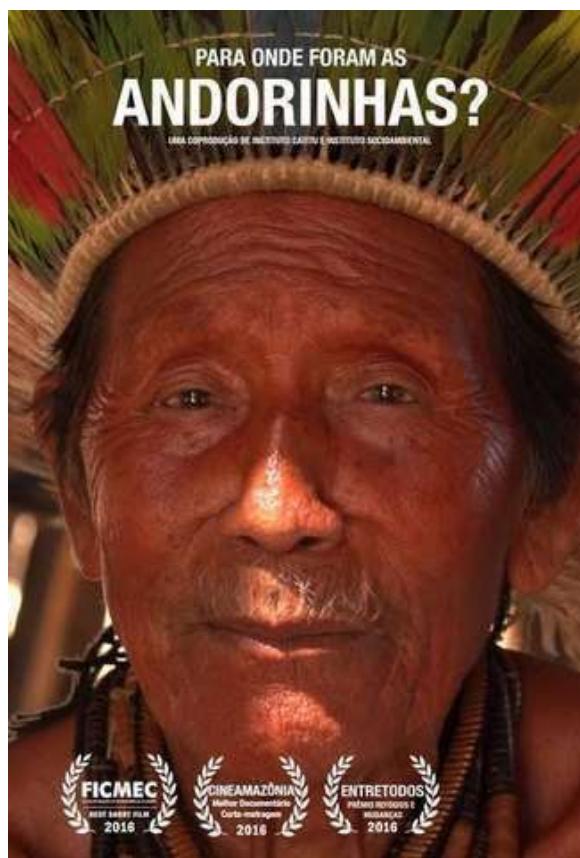
ESTEVES, Lorena Cruz. Redes sociais e tecnologia digital impulsionam ativismo de mulheres indígenas na defesa dos povos originários. **The Conversation**, 11 jan. 2024. Disponível em: <https://theconversation.com/redes-sociais-e-tecnologia-digital-impulsionam-ativismo-de-mulheres-indigenas-na-defesa-dos-povos-originarios-220841>. Acesso em: 15 jul. 2025.

Sugestão de texto para se trabalhar em sala de aula:

PINHEIRO, Sophia. A imagem como arma – o cinema feito por mulheres indígenas. In: **Philos**, a revista das latinidades. Literatura brasileira, 23 de abril de 2020. Disponível em: <https://revistaphilos.com/a-imagem-como-arma-o-cinema-feito-por-mulheres-indigenas-por-sophia-pinheiro/#:~:text=abril%20de%202020,A%20imagem%20como%20arma%20%E2%80%93%20o%20cinema%20feito%20por%20mulheres%20ind%C3%ADgenas,do%20que%20se%20deseja%20mostrar>. Acesso em: 21 jul. 2025.



2.8 Para Onde Foram As Andorinhas?



Fonte: <https://filmow.com/para-onde-foram-as-andorinhas-t209880/>

Ficha técnica:

Filme: Para onde foram as andorinhas?

Ano: 2015

Duração: 22 min.

Gênero: Documentário

Direção: Mari Corrêa

Disponível em:

<https://vimeo.com/179228552>

https://youtu.be/T0-INQW3It0?si=3hyXUfLC1_mODAqf

Sinopse: Os indígenas do Xingu estão preocupados com as mudanças climáticas, com o aumento do calor, constatando que sinais como o não florescimento das árvores; o alastramento do fogo queimando a floresta; a falta de anúncio da chuva pelas cigarras; a deterioração dos frutos da roça antes do seu crescimento. Diante das consequências devastadoras de tais mudanças, os indígenas refletem sobre o futuro de seus netos.

Trazer esse filme para a sala de aula é de enorme importância, pois trata das mudanças climáticas e dos seus impactos negativos na vida dos seres humanos. Nessa obra filmica, mais especificamente, observam-se os efeitos devastadores do desmatamento, das interferências maléficas de não indígenas em território indígena, as quais contribuem para o estado de mudanças climáticas, aumentos de temperaturas e, consequentemente, dos incêndios, impactando na vida desses povos originários, os quais dependem da natureza e dos seus sinais, dos seus indicadores ambientais, para a sobrevivência.

Objetivos:

Levantar a importância do território para os povos originários.

Constatar contribuições dos povos indígenas no combate às mudanças climáticas.

Identificar a relevância dos sinais como a presença de andorinhas, cigarras e borboletas na vida de comunidades indígenas.

Metodologia:

Primeiro momento: Expor os assuntos que aparecem no filme “Para onde foram as andorinhas?”. Apresentar temas como mudanças climáticas, aumento de temperaturas, papel dos povos indígenas para o enfrentamento da crise climática, etc.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Propor às alunas que formem grupos de igual número de componentes para produzirem podcasts acerca dos assuntos que constam no filme.

Quarto momento: Definir os temas para os grupos e instruir as alunas acerca de como fazer um podcast. Abaixo segue um artigo bastante explicativo para se basear e orientar as alunas sobre a elaboração de podcast.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Texto para orientar docentes e discentes

Como Usar Podcasts nas Aulas para Ensinar e Engajar os Alunos

junho 7, 2025 Por [Dora Petry](#)

[Início](#) » [Ferramentas](#) » Como Usar Podcasts nas Aulas para Ensinar e Engajar os Alunos

Ensinar com criatividade é uma das maiores qualidades dos professores brasileiros. Por isso, usar podcasts nas aulas pode ser justamente o diferencial que faltava para transformar a escuta em aprendizado, engajamento e troca

verdadeira com os alunos. Afinal, estamos sempre buscando novas maneiras de aproximar o conteúdo da realidade deles, certo?

Neste artigo, vamos conversar sobre como os podcasts podem ser usados na educação. Ou seja, desde escutar episódios prontos até criar conteúdos com os próprios alunos. Além disso, vamos ver quais equipamentos são necessários (spoiler: você pode usar o que já tem!) e como publicar um podcast na internet usando ferramentas gratuitas e em português. Desse modo, tudo será apresentado de forma leve, acessível e pensada especialmente para a sala de aula brasileira.

Por que usar podcasts nas aulas?

A palavra “podcast” pode até parecer complicada à primeira vista, mas, na prática, é como ouvir um programa de rádio sob demanda. Pode ser um bate-papo, uma história contada, uma aula explicada ou uma entrevista. Tudo isso cabe dentro de um podcast.

Engajamento com leveza

Os alunos de hoje estão cada vez mais conectados. Afinal, eles escutam música no celular, assistem vídeos no YouTube e gostam de conteúdos rápidos e dinâmicos. Por isso, o podcast surge como uma forma leve e envolvente de ensinar. Em vez de uma aula expositiva tradicional, que tal, então, sugerir um episódio de 10 minutos sobre um tema trabalhado em sala?

Além disso, é uma forma de aprender sem precisar estar olhando para a tela ou o caderno. O aluno pode ouvir no ônibus, em casa, enquanto caminha... e isso amplia as possibilidades de estudo, especialmente para quem tem pouco tempo ou acesso limitado à internet.

Como usar podcasts nas aulas

Trazer podcasts para a sala de aula é mais simples do que parece. Além disso, você pode usá-los de várias formas, adaptando-os à sua turma e aos seus objetivos.

1. Usando podcasts prontos como recurso complementar

Você não precisa começar criando um podcast do zero. Muitos já existem por aí, gratuitos e com conteúdos educativos de qualidade. Veja algumas sugestões:

- **História Preta**: traz narrativas sobre personagens e fatos da história do Brasil que foram apagados ou esquecidos.
- **Fronteiras da Ciência**: ideal para trabalhar temas científicos de forma acessível.
- **Café da Manhã**: da Folha de S.Paulo, ótimo para discutir atualidades.
- **Educação na Ponta da Língua**: com reflexões sobre o cotidiano das escolas.

Você pode selecionar episódios curtos e, em seguida, propor perguntas sobre o conteúdo. Além disso, pode pedir para os alunos escreverem uma opinião ou, por fim, organizar uma roda de conversa após a escuta.

2. Criando um podcast com os alunos

Agora, imagine o seguinte: ao invés de apenas ouvir, os próprios alunos podem *produzir* podcasts! Isso ajuda a desenvolver várias habilidades:

- Leitura e escrita de roteiros
- Fala e expressão oral
- Trabalho em grupo
- Criatividade e protagonismo

[...]

Como fazer isso?

1. **Escolha o tema:** pode ser um conteúdo da matéria, como mitologia, revolução industrial ou ecossistemas, ou, por outro lado, algo do dia a dia da escola.
2. **Monte grupos:** divida os alunos em equipes com funções (roteirista, apresentador, editor, etc.).
3. **Roteiro:** ajude-os a escrever um roteiro com começo, meio e fim. Use linguagem simples.
4. **Gravação:** eles podem gravar com o celular mesmo, em um lugar silencioso.
5. **Edição e publicação:** edite o áudio com aplicativos gratuitos e publique em plataformas abertas.

Equipamentos necessários para gravar um podcast

Muita gente acha que precisa de um estúdio caro para gravar podcasts. No entanto, a verdade é que dá para começar com o que você já tem em mãos.

Equipamentos básicos e acessíveis:

- **Celular com microfone:** a maioria dos celulares atuais já possui microfone suficiente para gravações de qualidade razoável. Portanto, você pode usar o que já tem sem precisar de equipamentos extras.
- **Fone de ouvido com microfone embutido:** melhora o som e evita ruídos.
- **Computador simples ou celular:** para editar e publicar.
- **Ambiente silencioso:** gravar em uma sala fechada já ajuda bastante.

Aplicativos gratuitos para editar podcasts

Aqui estão alguns apps gratuitos e fáceis de usar:

- **Audacity**: funciona em computador e é ótimo para editar com qualidade.
- **Anchor**: aplicativo gratuito em português que permite gravar, editar e publicar direto do celular.
- **CapCut**: embora seja mais voltado para vídeo, pode ser usado para editar áudio com facilidade.
- **Lexis Audio Editor (Android)**: simples e leve, ideal para quem tem celular com pouco espaço.

Onde publicar seu podcast de forma gratuita

Depois de gravar e editar, é hora de compartilhar com o mundo. Você pode usar:

- **Spotify via Anchor**: gratuito, em português e muito usado por educadores.
- **YouTube**: mesmo sendo uma plataforma de vídeo, você pode subir o áudio com uma imagem de fundo.
- **SoundCloud**: outra opção gratuita e fácil de usar.

Dicas para criar um bom podcast educativo

- **Duração**: mantenha episódios entre 5 e 10 minutos no início.
- **Linguagem simples**: fale como se estivesse explicando para um amigo.
- **Roteiro organizado**: comece com uma introdução. Em seguida, desenvolva o tema e, por fim, encerre com um resumo.
- **Inclua alunos**: incentive a participação deles na criação, leitura e apresentação.
- **Use trilhas sonoras livres de direitos autorais**: no site [Free Music Archive](#), por exemplo.

Como usar podcasts nas aulas de forma criativa

Você pode aplicar os podcasts em várias disciplinas:

- **Português**: análise de texto a partir de podcasts narrativos.
- **História**: debates sobre acontecimentos históricos.
- **Ciências**: explicações sobre temas como o ciclo da água ou doenças.
- **Matemática**: resolução de problemas explicados oralmente.
- **Educação Infantil**: contação de histórias em forma de áudio.

Principais Pontos sobre como usar podcasts nas aulas

- Podcasts são como programas de rádio que podem ser ouvidos a qualquer momento.
 - Eles ajudam a engajar os alunos de forma leve e acessível.
 - É possível usar conteúdos prontos ou criar novos com os próprios alunos.
 - Não é necessário equipamento caro: celular e fone já resolvem.
 - Há muitos aplicativos gratuitos e fáceis para edição e publicação.
 - Podcasts podem ser aplicados em todas as disciplinas.
 - Incentivam a criatividade, expressão oral e trabalho em grupo.
 - Ouvir podcast é uma forma moderna e inclusiva de estudar.
-

Conclusão

Usar podcasts nas aulas é muito mais do que seguir uma tendência. Na verdade, é abrir um novo canal de diálogo com os alunos, respeitando o jeito como eles aprendem e se expressam hoje em dia. Ao incluir essa ferramenta no dia a dia da sala, você estimula a escuta ativa, o pensamento crítico e, acima de tudo, a vontade de aprender.

Mesmo com poucos recursos, é possível fazer muito. A simplicidade do podcast mostra que o mais importante não é o equipamento, mas a intenção de ensinar com carinho, criatividade e empatia.

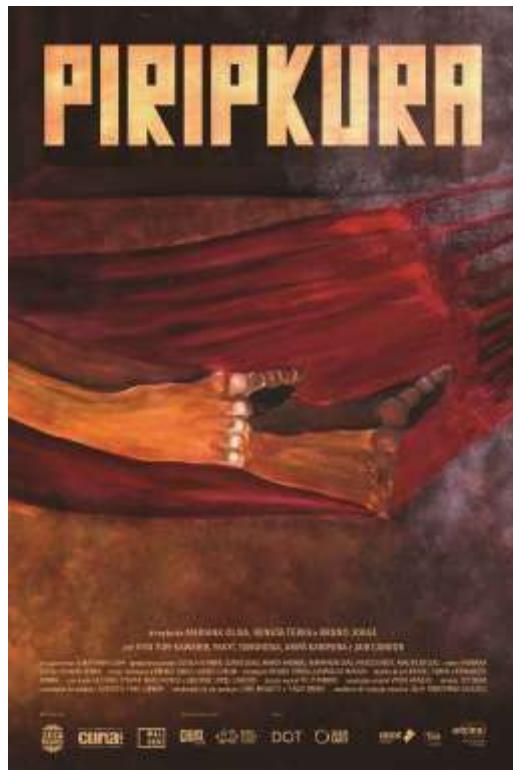
[...]

PETRY, Dora. Como Usar Podcasts nas Aulas para Ensinar e Engajar os Alunos. 2025. **Mundo Educador**, 7 jun. 2025 Disponível em: <https://mundoeducador.com/podcasts-na-educacao/>. Acesso em: 08 jul. 2025.

Avaliação: Será feita com base na apresentação, em sala de aula, dos podcasts elaborados pelos grupos.

Para conhecer mais sobre o povo xinguano:
<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xingu>

2.9 Piripkura



Fonte: <https://mff.com.br/filmes/piripkura/>

Ficha técnica:

Filme: Piripkura

Ano: 2017

Duração: 82 min.

Gênero: Documentário

Direção: Bruno Jorge, Mariana Oliva, Renata Terra

Disponível em:

<https://curtaedu.org.br/filme/?name=piripkura46238>

<https://tamandua.tv.br/filme/?name=piripkura46238>

<https://youtu.be/Lo8SKrGkldg?si=oZJR24NaYsfW5Z1v>

<https://youtu.be/M4adxtjSWx4?si=m01NIAssVJAMe4XA>

Curta!On Prime Video

Sinopse: É retratada a história de dois indígenas nômades, da etnia Piripkura, de nomes Piripkura Pakyî e Tamandua, os quais vivem isolados e monitorados pelo Estado, numa área ainda protegida no meio da floresta amazônica. Sobrevivem com um facão, um machado e uma tocha, e cercados por fazendas e madeireiros. A história trágica de ameaças e violência pelas quais passou seu povo é abordada.

O documentário “Piripkura” apresenta assuntos como invasões a territórios indígenas; monitoramento de povos originários isolados, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) Estado; desmatamento, etc. São temas que podem ser trabalhados dentro do contexto das categorias Território e Fronteira, da BNCC.

Objetivos:

Definir povos indígenas isolados.

Levantar o estado atual dos últimos indígenas Piripkura.

Identificar as ameaças aos direitos desses indígenas isolados.

Metodologia:

Primeiro momento: Iniciar a aula interrogando as alunas se possuem conhecimento acerca de povos indígenas que escolheram não ter contato com a sociedade envolvente.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Propor às alunas que formem grupos de igual número de componentes para produzirem podcasts considerando o filme e o texto abaixo.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação: Elaboração do podcast e apresentação em sala de aula. Vide o texto “Como Usar Podcasts nas Aulas para Ensinar e Engajar os Alunos”, nas pp.126-130 do guia didático.

Texto

Justiça Federal determina saída de invasores de terra onde 2 últimos indígenas vivem isolados em MT

Pedido do MPF destaca a degradação ambiental causada pelos ocupantes ilegais desde 2008; eles têm 60 dias para retirar seus bens da área.

Por g1 MT 16/07/2024 18h01 Atualizado há um ano



Tamandua e Baita, sobreviventes do povo Piripkura, em cena do documentário "Piripkura" —
Foto: Bruno Jorge/Instituto Socioambiental (ISA)

A Justiça Federal determinou que os ocupantes ilegais devem se retirar, em até 60 dias, da Terra Indígena Piripkura, localizada nos municípios de Colniza e Rondolândia, a 1.065 e 1,6 mil km de Cuiabá, que é habitada por dois indígenas em isolamento voluntário. A decisão divulgada nesta terça-feira (16) foi assinada no dia 9 deste mês e atende a um pedido do Ministério Público Federal (MPF).

Além disso, os ocupantes ilegais ficam proibidos de realizar novos desmatamentos, sob pena de multa diária.

Os dois indígenas sobreviveram a sucessivos ataques e invasões nas últimas décadas e são, supostamente, os dois últimos membros do povo Piripkura.

Apesar de materiais comprovarem a territorialidade indígena da área, o MPF destaca a falta de avanço quanto ao processo de demarcação. A Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) tem editado sucessivas Portarias de Restrição de Uso para proteger os indígenas em isolamento voluntário.

A partir da Portaria de Restrição de Uso nº 1.154, a Fundação interditou 242.500 hectares da área indígena –aproximadamente 224.537 campos de futebol nas dimensões máximas estipuladas pela FIFA.

Conforme a Justiça Federal, em caso de descumprimento da decisão, os fiscais ambientais devem intervir e, se necessário, destruir ou inutilizar produtos, subprodutos e instrumentos que estejam na terra indígena, sem necessidade de autorização administrativa superior.

A Justiça autorizou ainda a requisição de força policial para a destruição das cercas, porteiros, casas e maquinário de processamento de madeira que forem encontradas nos limites restritos.

Caso os ocupantes não deixem o local no prazo determinado, podem ter as carteiras de motorista e os passaportes suspensos, além dos cartões de crédito congelados.

Degradação ambiental

(Vídeo <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2024/07/16/justica-federal-determina-reintegracao-de-posse-de-terra-onde-indigenas-vivem-isolados-em- mt.ghtml>)

O MPF destaca que os ocupantes ilegais destruíram parte da terra nos últimos anos. De acordo com a ação civil pública de reintegração de posse, a degradação ocorre desde 2008, quando houve autuações por desmatamento ilegal e outros delitos como caça de animais silvestres.

Em 2015, as invasões ao território e a degradação ambiental se tornaram esporádicos. Ainda de acordo com o MPF, a atual violação teve início em 2019 e se intensificou com a diminuição da fiscalização em 2020, devido à pandemia da Covid-19.

Em 2020, dados do Instituto Socioambiental (ISA) apontaram que a Terra Piripkura foi a mais desmatada daquele ano, com 962 hectares destruídos. Em 2021, o monitoramento encontrou 375 hectares derrubados apenas no primeiro mês do ano.



Área desmatada na Terra Indígena Piripkura — Foto: Reprodução/TVCA

Um estudo feito pelo Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (Imazon), em 2023, apontou que o território perdeu, em março daquele ano, uma área de floresta equivalente a 100 campos de futebol.

Terra Indígena Piripkura

A Terra Indígena Piripkura, habitada por um grupo de indígenas em isolamento voluntário, localiza-se na região entre os rios Branco e Madeirinha, afluentes do rio Roosevelt, nos municípios de Colniza e Rondolândia, no estado de Mato Grosso, e ainda não está demarcada. O acesso à terra indígena é proibido.

É um território indígena protegido apenas por medida de restrição de uso, que é um instrumento colocado à disposição da Funai para o resguardo de indígenas em isolamento voluntário.

2.10 Vento Na Fronteira



Fonte: <https://descolonizafilmes.com/vento-na-fronteira/>

Ficha técnica:

Filme: Vento na fronteira

Ano: 2022

Duração: 77 min.

Gênero: Documentário

Direção: Laura Faerman, Marina Weis

Disponível em:

<https://www.filmin.pt/filme/vento-na-fronteira>

https://www.youtube.com/watch?v=XgCg_fPId9w

Sinopse: “Vento na fronteira” é um documentário que se passa na fronteira entre Brasil e Paraguai, área de aumento significativo do agronegócio. O filme apresenta as duas perspectivas sobre direitos: a dos indígenas, a partir da voz de uma liderança feminina da etnia Guarani Kaiowá, e a outra, de uma representante do agronegócio, uma advogada advinda de família ruralista. A

indígena luta pelo direito de sua comunidade aos territórios ancestrais; pela preservação ambiental; contra as atividades do agronegócio prejudiciais à vida animal e vegetação brasileiras. A advogada pleiteia o direito à propriedade privada das terras, a utilização destas a serviço do lucro.

O documentário “Vento na Fronteira”, ao tratar de temas como litígios por territórios; modos de conceber e utilizar estes; preservação de fauna e flora, etc., são assuntos que cabem ser trabalhados quando se está diante das categorias Território e Fronteira, da BNCC.

Objetivos:

Descrever o agronegócio no Brasil.

Levantar o estado atual dos impactos do agrobusiness para a fauna e flora brasileiras.

Identificar as duas versões trazidas pelo documentário acerca de território: a do indígena e a do empresário do agronegócio.

Metodologia:

Primeiro momento: Iniciar a aula perguntando às alunas o que sabem sobre o agronegócio e seus impactos ao meio ambiente no Brasil.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Comentar os cartoons e propagandas abaixo com base no filme assistido.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação: Participar das interpretações e comentários aos cartoons e propagandas.





Fonte: Charge de autoria de Carlos Henrique Latuff de Sousa, do Manual para defender os direitos dos povos indígenas tradicionais Fonte: <https://cimi.org.br/2018/10/mpf-consegue-que-justica-estabeleca-prazo-de-um-ano-para-demarcacao-de-terras-da-etnia-ava-canoeiro/>



Latuff/ Fonte: <https://blogs.correiobrasiliense.com.br/aricunha/quem-sao-os-selvagens/>



Fonte: <https://terradedireitos.org.br/acervo/artigos/direitos-humanos-mercado-e-terra-entre-a-vida-digna-o-lucro-e-as-responsabilidades/18779>



Fonte: <https://blogs.correiobraziliense.com.br/aricunha/o-agronegocio-e-um-luxo-so/>



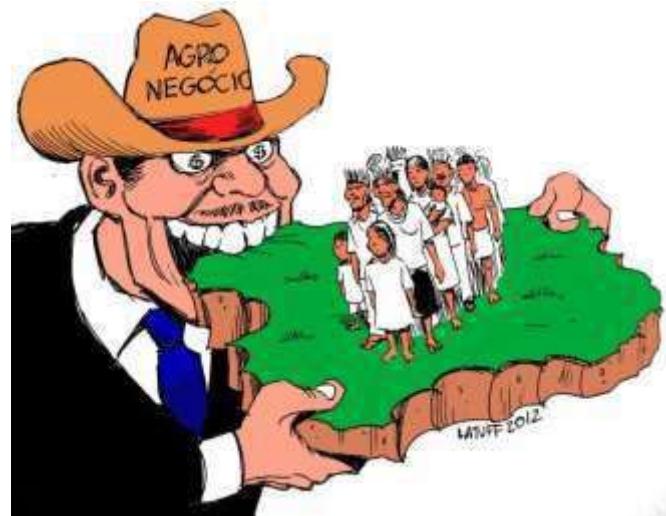
Fonte: <https://blogs.correiobraziliense.com.br/aricunha/imagem-externa-da-agricultura-brasileira/>



Fonte: <https://www.portob.com.br/a-revolucao-tecnologica-no-campo/>



Agro: a Indústria-Riqueza do Brasil, campanha desenvolvida pela Rede Globo: “Havia uma lacuna nos projetos de comunicação” (Crédito: reprodução Rede Globo) Fonte: <https://propmark.com.br/marketing-do-agronegocio-ganha-terreno-fertil-no-ambiente-digital/>



Fonte: <https://latuffcartoons.wordpress.com/2012/10/25/charge-agronegocio-e-o-genocidioguarani-kaiowa-no-brasil/>



Fonte: <https://tejon.com.br/blog/eldoradoestadao-eu-quero-r-57-bi-para-promocao-do-agro-do-brasil-no-mundo>



“ÍNDIO NÃO TERÁ 1CM DE TERRA!”

Fonte: <https://xapuri.info/poema-do-desmatamento/>



Fonte: <https://descolonizafilmes.com/vento-na-frontera/>

Para conhecer mais sobre o povo Guarani Kaiowá:
https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A11

3. INDIVÍDUO, NATUREZA, SOCIEDADE, CULTURA E ÉTICA

Categorias como Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética também são trazidas pela BNCC no contexto das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio. A referida norma diz que o esclarecimento teórico dessas categorias possui como base a resposta à indagação que a tradição de Sócrates, nas origens do pensamento grego, introduziu: O que é o ser humano? Ressalta que, na busca da unidade, de uma natureza (*physis*), os primeiros pensadores da Grécia sistematizaram questões e se perguntaram sobre os fins da existência, acerca do que era comum a todos os seres da mesma espécie, uma visão focada na essência e metafísica acerca dos seres humanos. Compreende que identificar a condição humana como animal político (e animal social) significa que, independentemente da singularidade de cada um, as pessoas são essencialmente capazes de auto-organização para uma vida em comum e de autogoverno, isto é, os seres humanos têm uma necessidade vital da convivência em coletividade, mas possuem, também, necessidades relacionadas à sua subsistência. Afirma que, nesse sentido, realizam atividades que implicam relações com a natureza, agindo sobre ela deliberada e conscientemente, transformando-a, processo esse que contribui para o indivíduo se produzir como ser social. Ressalta que a sociedade, à qual pertence o indivíduo, consiste num grupo humano, que ocupa um território, com uma forma de se organizar com base em tradições, práticas, hábitos, costumes, modos de ser e valores, responsáveis por sua cultura específica.

A norma referida explicita que, ao construir sua vida em sociedade, o indivíduo constrói relações e interações sociais com outros indivíduos, e sua percepção de mundo, atribui significados ao mundo ao redor, faz interferência na natureza e a transforma, produz conhecimento e saberes, baseado nalguns procedimentos de cognição próprios, resultado de suas tradições físico-materiais e simbólico-culturais. Afirma que a forma pela qual diversos povos e sociedades estruturam e organizam o espaço físico-territorial e suas atividades econômicas possibilita, por exemplo, o reconhecimento da influência que tais aspectos desempenham sobre os vários modos como esses grupos se relacionam com a

natureza, de maneira a incluir os problemas ambientais que resultam dessas interferências. A BNCC pontua que as relações que uma sociedade possui com a natureza também se influenciam pela importância atribuída a ela em sua cultura, pelos valores sociais como um todo e pela informação e consciência que é tida da relevância da natureza para a sustentabilidade do planeta.

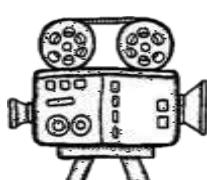
De acordo com a norma em questão, as transformações elaboradas por cada indivíduo são mediadas pela cultura que, em sua etimologia latina faz remissão à ideia de cultivar saberes, práticas e costumes num certo grupo. Traz que, na tradição metafísica, a cultura apresentou-se em oposição à natureza; nos tempos atuais, as Ciências Humanas compreendem a cultura partindo de contribuições de diferentes campos do saber. Ressalta que o caráter polissêmico da cultura permite a compreensão do modo como ela se apresenta a partir de códigos para se comunicar e se comportar, de símbolos e artefatos, como parte da produção, da circulação e do consumo de sistemas culturais manifestados na vida social. Pontua a norma que os indivíduos se insere em culturas (urbanas, rurais, eruditas, de massas, populares, regionais, locais etc.) e, dessa maneira, são produtores e produto das transformações culturais e sociais de seu tempo.

A Base Nacional Comum Curricular complementa que, na modernidade, a noção de indivíduo ficou mais complexa em virtude das transformações acontecidas no contexto das relações sociais identificadas por códigos culturais novos, concepções de individualidade e formas de organização política no Ocidente. Afirma que, em meio às mudanças, criaram-se condições para debater sobre a natureza dos seres humanos, seu papel em diversas culturas, suas instituições e sua capacidade para se autodeterminar. Compreende que a sociedade capitalista, por exemplo, propõe a centralidade de sujeitos iguais e, simultaneamente, constrói relações econômicas produtoras e reproduutoras de desigualdades no corpo social.

A BNCC comprehende que as diferenças e semelhanças entre os indivíduos e as sociedades sedimentaram-se ao longo do tempo e na multiplicidade de espaços e circunstâncias. Pontua que procurar a identificação de tais diferenças e semelhanças tanto em seu grupo social (familiar, escolar, bairro, cidade, país, etnia, religião etc.) quanto em outros povos e sociedades consiste numa aprendizagem a se garantir aos estudantes na área de Ciências

Humanas e Sociais Aplicadas. Compreende que, para além dessa identificação, exercitar o deslocamento para outros pontos de vista e reconhecer diferentes demandas políticas é central para formar as juventudes no Ensino Médio, na medida em que colabora para a superação de posturas com base na reiteração das referências de seu grupo para avaliação dos demais. A BNCC afirma que, seguindo essa atitude inquiridora da realidade, necessita-se de que os estudantes percebam que pretender a validade e aceitar princípios universais têm sido questionados por vários campos das Ciências Humanas, uma vez que legitimar os saberes envolve um conjunto de códigos produzidos em diversas épocas e sociedades. Exemplifica que a razão e a experiência são paradigmas da sociedade moderna ocidental e dificilmente servirão para a análise de sociedades fundadas em outras lógicas, resultado de outras histórias e outros contextos.

Para a norma em questão, o entrelaçamento entre questões sociais, culturais e individuais possibilita o aprofundamento, no Ensino Médio, da discussão acerca da ética. Diz que, para tanto, os estudantes devem promover diálogo acerca de noções básicas como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas. A ética, segundo a BNCC, pressupõe compreender a importância dos direitos humanos e da adesão a eles de modo ativo no cotidiano, identificar o bem comum e estimular o respeito e o acolhimento às diferenças entre pessoas e povos, levando em conta a promoção do convívio em sociedade e o respeito universal às pessoas, ao bem público e à coletividade. Afirma que, em síntese, conhecer o Outro, a outra cultura, depende da capacidade de se indagar para indagar o Outro, atitude primordial a se desenvolver na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Segundo a norma, esse consiste no primeiro passo para formar sujeitos protagonistas tanto no processo de construir o conhecimento como o agir ético do mundo real e virtual, marcado por múltiplas culturas.



FILMES/ Indivíduo, Natureza, Sociedade,

Cultura e Ética Habilidades da BNCC a serem contempladas: da (EM13CHS301) à (EM13CHS306), e da (EM13CHS501) à (EM13CHS504).

(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.

(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.

(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.

(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.

(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

3.1 Bicicletas De Nhanderú



Fonte: <https://filmow.com/bicicletas-de-nhanderu-t82561/>

Ficha técnica:

Filme: Bicicletas de Nhanderú

Ano: 2011

Duração: 46 min.

Gênero: Documentário/Drama

Direção: Ariel Ortega e Patrícia Ferreira

Disponível em:

<https://www.isuma.tv/>

<https://lugardoreal.com/video/bicicletas-de-nhanderu>

Sinopse: “Bicicletas de Nhanderú” trata-se de um filme sobre o povo Mbyá Guarani da aldeia Koenju, no RS. A espiritualidade e o cotidiano dos que habitam a aldeia são retratados enfaticamente no filme, bem como a influência da cultura dos não indígenas.

A obra filmica “Bicicletas de Nhanderú” traz diversos assuntos em seu enredo, os quais podem ser identificados, destacadamente, nas categorias da BNCC, Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética. São enfatizados elementos relacionados às crenças (relações com os deuses, por exemplo), às tradições, à vida coletiva, etc. Em alguns momentos, aparecem cenas do contato dos indígenas com a cultura dos brancos, por exemplo, através de festa, em que há jogo de cartas, determinadas músicas e bebidas, etc. Indígenas da

comunidade chegam a reconhecer que determinados comportamentos desses estão causando descontentamento aos seus deuses.

Objetivos:

Identificar o modo de viver e de pensar dos Mbya Guarani no filme.

Descrever a importância da espiritualidade para os Mbya Guarani.

Levantar consequências do contato dos indígenas com a cultura dos brancos no filme.

Metodologia:

Primeiro momento: Expor às alunas informações sobre o povo Mbya Guarani.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Disponibilizar os excertos de textos abaixo para as alunas, lê-los de forma partilhada e pedir para que respondam à questão proposta na letra a). Pedir às discentes para analisarem o cartoon disposto na letra b).

“[...] é preciso reconhecer que, ao manter relações de cumplicidade e de interdependência com os habitantes não humanos do mundo, diversas civilizações que por muito tempo chamamos de “primitivas” (o termo não é muito correto) souberam evitar essa pilhagem inconsequente do planeta a que os ocidentais se entregaram a partir do século XIX. Quem sabe essas civilizações possam nos indicar uma saída para o impasse no qual nos encontramos agora. Elas jamais imaginaram que as fronteiras da humanidade coincidissem com os limites da espécie humana e, a exemplo dos achuar e dos cri, não hesitam em convidar ao coração de sua vida social a mais modesta das plantas, o mais humilde dos animais” (Descola, 2016, p. 25).

DESCOLA, Philippe. **Outras naturezas, outras culturas.** São Paulo: Editora 34, 2016.

“Em suma, os animais são gente, ou se vêem como pessoas. Tal concepção está quase sempre associada à idéia (sic) de que a forma manifesta de cada espécie é um envoltório (uma ‘roupa’) a esconder uma forma interna humana, normalmente visível apenas aos olhos da própria espécie ou de certos seres transespecíficos, como os xamãs. Essa forma interna é o espírito do animal: uma intencionalidade ou subjetividade formalmente idêntica à consciência humana, materializável, digamos assim, em um esquema corporal humano oculto sob a máscara animal. Teríamos então, à primeira vista, uma distinção entre uma essência antropomorfa de tipo espiritual, comum aos seres animados, e uma aparência corporal variável, característica de cada espécie, mas que não seria um atributo fixo, e sim uma roupa trocável e descartável. A noção de ‘roupa’ é, com efeito, uma das expressões privilegiadas da metamorfose- espíritos, mortos e xamãs que assumem formas animais, bichos que viram outros bichos, humanos que são inadvertidamente mudados em animais [...]” (Viveiros de Castro, 2002, p. 351).

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia.** São Paulo: Cosac & Naify, 2002.



Denilson Baniwa, *sukuryu-tapuya*, da série “Perspectivismo amerindio”, 2019. Inkjet print on PhotoTex. 27 9/16 x 39 3/8 in. (70 x 100 cm). Courtesy of the artist. Fonte: <https://utvac.org/social-fabric/denilson-baniwa>

“A subjetividade que se vê estendida aos bichos, razão do cuidado das crianças em caçar por meio das armadilhas, é também o pano de fundo que subjaz as relações guarani com as árvores (sic) e plantas, que, neste sentido, também possuem vontade e agência. Assim, todos os seres vivos capazes de empreender um ponto de vista próprio possuem ‘nhe’ẽ’¹², razão pela qual se faz necessário o respeito e a cautela no tratamento com os seres do mundo. Neste sentido, o ato de enfumaçamento empreendido pela senhora mais velha sobre as primeiras frutas de guabiroba da estação, é uma maneira refrear uma possível agência nociva do ‘nhe’ẽ’, ou do dono das árvores, àqueles que comerem as frutas” (Pacheco, 2020, p. 147).

PACHECO, Luan Carlos Rodrigues. **Palavras e textualidades interespecíficas no Cinema Guarani:** notas a partir de Mokoi Tekoá, Petei Jeguatá e Bicicletas de Nhanderu. 2020. 190 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Antropologia, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/25487/Dissertacao%20-20Luan%20Carlos%20Rodrigues%20Pacheco.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso: 20 jul. 2024.

¹² Nhe’ẽ = alma, espírito. VERA, Anai; PAPÁ, Carlos. Jeroky, a dança do broto. **Piseagrama**, Belo Horizonte, edição especial Vegetalidades, p. 132-141, set. 2023. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/jeroky-a-danca-do-broto/> Acesso em: 09 jul. 2025.



- a) A partir do filme e dos textos acima sobre o perspectivismo ameríndio, explicar como compreendem os Mbya Guarani as relações com os seres não humanos e que consequências poderão surgir dessas para as questões ambientais.
- b) Comentar o cartoon abaixo com base no filme assistido.



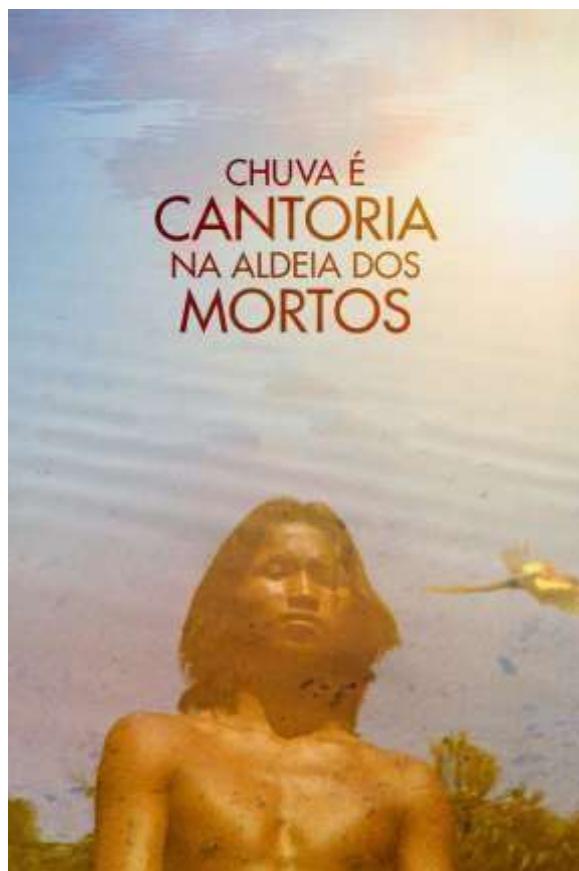
Fonte: <https://blogdolute.blogspot.com/search?updated-max=2012-05-14T16:55:00-03:00&max-results=30&start=180&by-date=false>

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação: Redigir um texto dissertativo-argumentativo de no mínimo 15 (quinze) e de no máximo 30 (trinta) linhas com base na leitura dos excertos e do cartoon.

Para conhecer mais sobre o povo Mbya Guarani:
https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya

3.2 Chuva É Cantoria Na Aldeia Dos Mortos



Fonte: <https://www.filmin.pt/filme/chuva-e-cantoria-na-aldeia-dos-mortos>

Ficha técnica:

Filme: Chuva é cantoria na aldeia dos mortos

Ano: 2018

Duração: 114 min.

Gênero: Drama/Documentário

Direção: João Salaviza e Renée Nader Messora

Disponível em:

Embaúba Play

Vimeo

Sinopse: Ihjäc, um jovem Krahô da aldeia Pedra Branca, em Tocantins, sente medo de se tornar pajé, o que o leva a buscar refúgio na cidade dos brancos. Ihjäc e os parentes necessitam realizar, na aldeia, a festa de final do luto de seu pai.

O longa “Chuva é cantoria na aldeia dos mortos” é um filme que traz vários temas que poderão ser tratados nos contextos das categorias Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética, da BNCC. A vida na aldeia Pedra Branca representa o coletivismo daquele povo e suas regras específicas de convivência.

A atuação do espírito da arara demonstra a relação social entre humanos e outros seres, animais, plantas, constatando que Natureza e Cultura não se separam para os Krahô. Exemplos de assuntos que poderão ser trabalhados a partir do filme: luto, povos indígenas e experiências com o meio urbano, pajelança, etc.

Para conhecer mais sobre o povo Krahô:
<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Krah%C3%B4>

Objetivos:

Identificar o significado de morte e o modo de vivência do luto para os Krahô.

Descrever os conflitos do jovem Ihjãc para se tornar pajé.

Indicar as relações sociais entre humanos e outros seres.

Metodologia:

Primeiro momento: Apresentar o tema do luto e seus impactos sociais, em sala de aula.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Fazer a leitura partilhada com as alunas do excerto abaixo e iniciar um debate com elas sobre o filme.

“Ideologicamente, o fim do luto marca a libertação dos enlutados e a ruptura definitiva com o morto que, a partir desse momento, toma seu lugar e se fixa entre seus semelhantes. Até então, ele ainda rondava a aldeia, mexendo em seus objetos, assombrando os sobreviventes. No fim do luto é-lhe significada sua despedida e ele não mais deverá retornar” (Cunha, 1978, p. 73).

CUNHA, Manuela Carneiro da Cunha. **Os Mortos e os Outros:** Uma análise do sistema funerário e da noção de pessoa entre os índios Krahô. São Paulo: HUCITEC, 1978.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação: Dividir a sala em grupos com igual número de componentes. Encarregar cada grupo de produzir uma vídeo reportagem com base no artigo abaixo. Os trabalhos realizados pelas discentes serão apresentados em sala de aula.

Fantasmas digitais: versões em IA de pessoas mortas podem ser risco à saúde mental

Especialista comenta perigos de interação com representações digitais de pessoas mortas

[Nigel Mulligan, do The Conversation](#) 28/04/24 às 15:16 | Atualizado 28/04/24 às 15:17



Inteligência artificial pode criar representações de pessoas mortas • Stanislaw Pytel/Getty Images

Nota do editor: Nigel Mulligan é professor assistente em Psicoterapia na Escola de Enfermagem, Psicoterapia e Saúde Comunitária da Universidade da Cidade de Dublin (Dublin City University), na Irlanda.

Todos nós passamos por perdas e luto. Imaginem, no entanto, não precisar se despedir de seus entes queridos, podermos recriá-los virtualmente para conversar e saber como se sentem.

Em 2020, no seu aniversário de 40 anos, Kim Kardashian ganhou de seu marido na época, Kanye West, um holograma de seu falecido pai, Robert Kardashian. Kim Kardashian teria reagido com incredulidade e alegria à aparição virtual do pai na sua festa de aniversário. A possibilidade de ver um ente querido morto há muito tempo, de quem se sente muita saudade, se mexer e falar de novo pode ser reconfortante para os que ficaram para trás.

Afinal de contas, “ressuscitar” um ente querido falecido pode parecer milagroso - e possivelmente um pouco assustador --, mas qual é o impacto disso na nossa saúde? Os “fantasmas digitais” de inteligência artificial (IA) são uma ajuda ou um obstáculo ao processo de luto?

Como psicoterapeuta que investiga a forma como as tecnologias de IA podem ser utilizadas para melhorar intervenções terapêuticas, estou intrigado com o advento dos *ghostbots* (robôs-fantasma). Mas também estou mais do que um pouco preocupado com os potenciais efeitos desta tecnologia na saúde mental de quem a usa, especialmente quem está de luto. Ressuscitar pessoas mortas como avatares tem o potencial de causar mais mal do que bem, perpetuando ainda mais confusão, estresse, depressão, paranoia e, em alguns casos, psicose.

Os recentes desenvolvimentos na inteligência artificial levaram à criação do ChatGPT e de outros *chatbots* que permitem aos usuários ter conversas sofisticadas, semelhantes às com seres humanos.

Utilizando tecnologia de *deep fake*, o software de IA pode criar uma representação virtual interativa de uma pessoa falecida usando o seu conteúdo digital, como fotografias, emails e vídeos.

Há poucos anos, estas criações eram apenas fantasia de ficção científica, mas atualmente são uma realidade.

Ajuda ou obstáculo?

Os fantasmas digitais podem ser um conforto para os enlutados, ajudando a restabelecer a ligação com os entes queridos perdidos. Podem dar ao usuário a oportunidade de dizer algumas coisas ou fazer perguntas que nunca teve oportunidade de fazer quando a pessoa falecida estava viva.

Mas a estranha semelhança dos *ghostbots* com um ente querido perdido pode não ser tão positiva como parece. Estudos sugerem que esses fantasmas digitais devem ser usados apenas como um ajuda temporária no luto para evitar uma dependência emocional potencialmente prejudicial.

Os fantasmas de IA podem ser prejudiciais para a saúde mental das pessoas ao interferirem com o processo de luto.

O luto leva tempo e existem muitas fases diferentes que podem ocorrer ao longo de muitos anos. Quando recentemente enlutadas, as pessoas que vivem o luto podem pensar frequentemente no seu ente querido falecido. É muito comum que uma pessoa em luto sonhe mais intensamente com o seu ente querido perdido.

O psicanalista Sigmund Freud preocupou-se com a forma como os seres humanos reagem à experiência da perda. Ele chamou a atenção para as potenciais dificuldades aos enlutados se houver negatividade em torno de uma morte.

Por exemplo, se uma pessoa tinha sentimentos ambivalentes em relação a alguém e essa pessoa morre, pode ficar com um sentimento de culpa. Ou se uma pessoa morreu em circunstâncias horríveis, como um assassinato, a pessoa em luto pode ter mais dificuldade em aceitar esse fato.

Freud referiu-se a este fenômeno como “melancolia”, mas também pode ser referido como “luto complicado”. Em alguns casos extremos, uma pessoa pode ter alucinações em que vê a pessoa morta e começa a acreditar que ela está viva. Os robôs-fantasma de IA, então, podem traumatizar ainda mais uma pessoa que esteja vivendo um luto complicado, e exacerbar os problemas associados, como as alucinações.

Horror do chatbot

Também há o risco de que esses robôs-fantasma digam coisas prejudiciais aos usuários, ou deem conselhos ruins a alguém que esteja de luto. Softwares

generativos semelhantes, como o ChatGPT, já são amplamente criticados por dar informações erradas aos usuários.

Imagine se a tecnologia de IA se tornasse desonesta e começasse a fazer comentários inadequados ao usuário -- uma situação vivida pelo jornalista [Kevin Roose](#) em 2023, quando um chatbot do Bing tentou fazer com que ele deixasse sua esposa.

Seria muito doloroso se um pai falecido fosse conjurado como um fantasma de IA por um filho ou filha para fazer comentários de que eles não eram amados, que não gostava deles ou não eram os favoritos do pai. Ou, em um cenário mais extremo, se o *ghostbot* sugerisse que o usuário se juntasse a ele na morte, ou que ele deveria matar ou prejudicar alguém.

Isso pode soar como um enredo de um filme de terror, mas não é algo tão distante assim. Em 2023, o Partido Trabalhista do Reino Unido propôs uma lei para impedir o treinamento de IA para incitar a violência.

Essa foi uma resposta à tentativa de assassinato da Rainha no início do ano por um homem que foi incentivado por sua namorada *chatbot*, com quem ele tinha um relacionamento “emocional e sexual”.

Atualmente, os criadores do ChatGPT reconhecem que o software comete erros e ainda não é totalmente confiável porque inventa informações. Quem sabe como os textos, emails ou vídeos de uma pessoa serão interpretados, e que conteúdo será gerado por essa tecnologia de IA?

De qualquer forma, parece que não importa o quanto essa tecnologia avance, haverá a necessidade de um controle considerável e de supervisão humana.

Esquecer é saudável

Essa tecnologia mais recente diz muito sobre nossa cultura digital de possibilidades infinitas e sem limites.

Dados podem ser armazenados na nuvem indefinidamente, tudo pode ser recuperado, e nada é realmente excluído ou destruído. O esquecimento é um elemento importante do luto saudável, mas, para esquecer, as pessoas precisam encontrar maneiras novas e significativas de se lembrar da pessoa falecida.

Aniversários desempenham um papel fundamental para ajudar as pessoas que estão de luto não apenas a se lembrarem dos entes queridos perdidos, mas também são oportunidades de [representar a perda](#) de novas maneiras. Rituais e símbolos podem marcar o fim de algo, e permitir que os seres humanos se lembrem adequadamente para esquecer adequadamente.

Este artigo foi republicado do The Conversation sob uma licença Creative Commons. [Leia o artigo original.](#)

<https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/fantasmas-digitais-versoes-em-ia-de-pessoas-mortas-podem-ser-risco-a-saude-mental/>

Texto para guiar o (a) docente na orientação dos (das) alunos (alunas) a produzirem uma vídeo reportagem:

terça-feira, 6 de abril de 2010

Como fazer uma vídeo-reportagem?



Importante saber:

Notícia: narra um fato

Vídeo-reportagem: aborda o fato com diversos pontos-de-vista; notícia desenvolvida.

Passos:

1º Passo: escolher um fato (notícia), delimitar o tema (direto ou indireto), traçar pautas.

2º Passo: escolher as formas de abordagem: lugar, imagens, assuntos, entrevistados, etc.

3º Passo: produzir o material: agendar e gravar as entrevistas, fazer as imagens relacionadas ao tema (ter cuidados com direitos de imagens), gravar passagens.

4º Passo: editar o material: ouvir as sonoras dos entrevistados, sintetizar o assunto, criar o esqueleto (texto da reportagem) com sonoras e offs, cobrir os off com as imagens produzidas.

5º Passo: finalização: inserir trilha para acompanhar os offs, regular o áudio, cobrir possíveis cortes, inserir transições e efeitos, inserir gcs (nomes entrevistados – profissão/função; nome repórter – cidade)

Proposta de exercício:

1- Escolher uma notícia e delimitar um tema.

Ex.:

Notícia – Supermercados criam sacolas retornáveis para diminuir o consumo de sacolas plásticas.

Tema: Consumo consciente reduz o impacto ambiental.

2- Selecionar 4 pontos-de-vista (entrevistas) diferentes sobre o tema.

Ex.:

**Especialista explica o impacto negativo que as sacolas plásticas causam no meio-ambiente.*

**Dona-de-casa explica o lado positivo e negativo de utilizar as sacolas retornáveis.*

**Engenheiro ambiental explica a contribuição que as sacolas retornáveis podem trazer para o meio-ambiente.*

**Caixa do supermercado explica o comportamento que observa das pessoas em relação as sacolas retornáveis e plásticas. Usam ou não usam?*

3-Fazer as gravações

Ex.:

**Passagens do repórter na rua/supermercado/casa/cozinha.*

**Imagens internas e externas do supermercado/casa/produtos/sacolas/entrevistados/multidão/rua*

**Contraplano dos entrevistados para apoio nos offs.*

**Imagens da dona-de-casa no supermercado fazendo compras com sacolas plásticas e com as sacolas retornáveis. Local, Escolha dos produtos, Caixa, Guardando as compras, chegando em casa, destino das sacolas.*

**Imagens dos lixões, poluição, plástico, fábrica de sacolas*

**Imagens das sacolas retornáveis, sendo usadas de outras formas, sendo armazenadas e transportadas.*

4- Editar e finalizar

Ex.: **Editar as sonoras dos entrevistados, colocando as informações essenciais, objetivas, diretas e claras. Sintetizar ao máximo, fazendo uso de offs se necessário.*

**Criar o texto para o off, gravar, escolher a melhor passagem, montar o esqueleto, cobrir os offs com as imagens. Inserir trilha, gcs e fazer ajustes no áudio e nas imagens.*

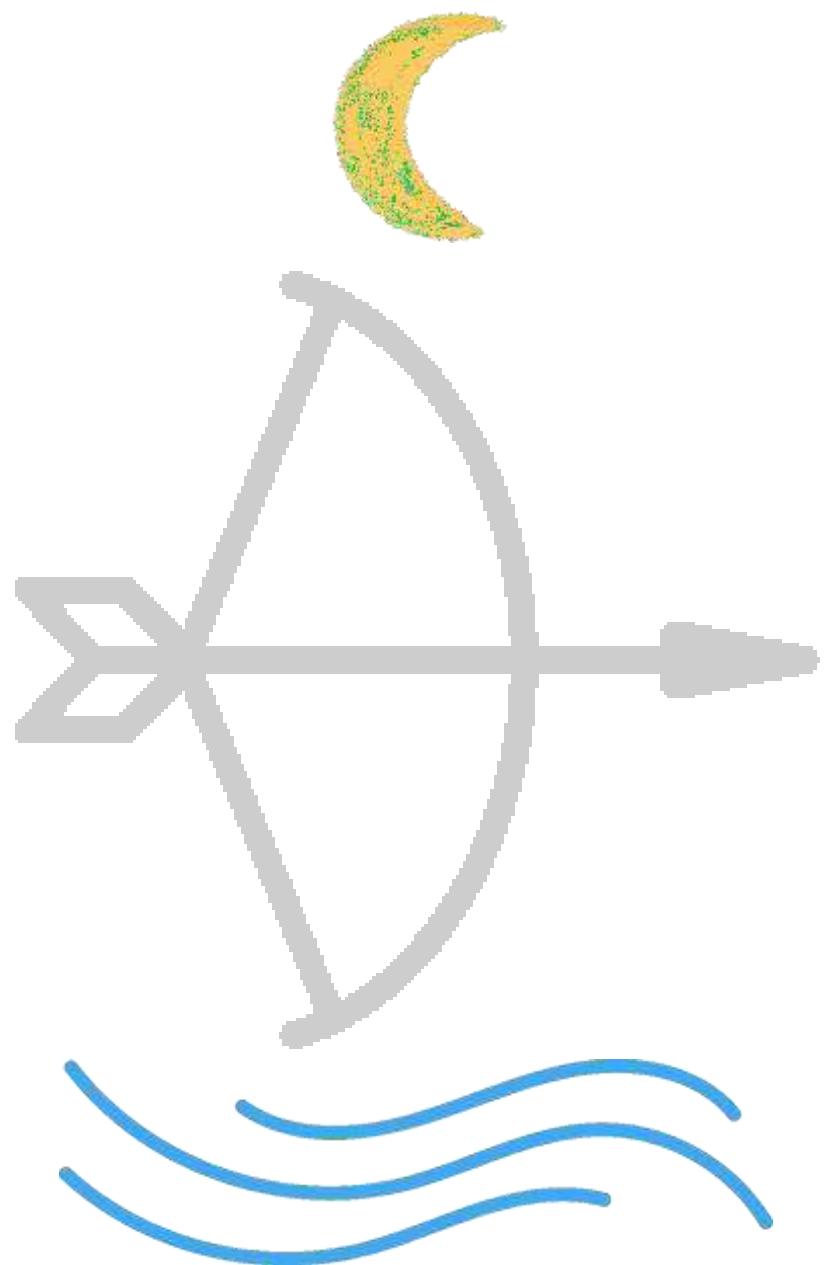
Observações: Procurar introduzir o assunto e encerrar com imagens e sobre som, resumindo a reportagem (pequeno clipe). Usar linguagem informal corrente de forma objetiva, clara e sucinta. Cuidar com aparência e optar pela dinâmica da informação. (deixar o assunto interessante)

***Vídeo-aula bem-humorada e crítica do Rafinha Bastos [aqui](#).**

***Obra original [aqui](#).**

Postado por ally_c às 19:40

COLLAÇO, Ally. Como fazer uma vídeo-reportagem? Cinema na escola: um ensinar que (me) ensina! **Cineducação.** Disponível em: <http://cineducacao.blogspot.com/2010/04/como-fazer-um-video-reportagem.html> Acesso em: 11 jul. 2025.



3.3 Ex-Pajé



Foto: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-261394/fotos/detalhe/?cmfile=21494003>

Ficha técnica:

Filme: Ex-pajé

Ano: 2018

Duração: 81 min.

Gênero: Documentário

Direção: Luiz Bolognesi

Disponível: Netflix, Youtube, Apple TV, Google Play Filmes.

Sinopse: Perpera, um pajé da etnia Paiter Surui, sente-se obrigado a renunciar ao seu papel com a chegada dos brancos e a evangelização do povo de sua aldeia, para não ser excluído em sua comunidade. Um pastor evangélico dissemina a visão de que a pajelança, o xamanismo é algo demoníaco. Com a morte rondando a mãe de seu sobrinho, Perpera é procurado por aquele, pois sua possibilidade de contato com os espíritos se faz necessária.

O longa-metragem “Ex-pajé” envolve assuntos que se destacam, principalmente, nas categorias Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética, da BNCC. Constata-se a vida em aldeia com forte influência do contato com os brancos, exploração de terras dos Pater Surui por madeireiros, garimpeiros.

Levando-se em conta a cosmovisão original desse povo, os homens, os animais e a natureza em geral possuem vínculos sociais. Temas como etnocídio, intolerância religiosa, pajelança, medicinas indígenas, etc. poderão ser trabalhados nos contextos dessas categorias.

Objetivos:

Identificar as consequências do contato com os brancos na aldeia.

Levantar o porquê da submissão e renúncia de Perpera diante da evangelização de sua comunidade.

Descrever a atitude de Perpera e de outros indígenas diante da situação de enfermidade de uma mulher de seu povo, conforme o enredo.

Metodologia:

Primeiro momento: Iniciar a aula com o tema da diversidade religiosa e direitos humanos.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: O filme retrata, destacadamente, a prática de “impor” religião aos povos indígenas, algo que remonta à época da invasão ao Brasil pelos colonizadores. Após assistir ao filme, juntamente com as alunas, fazer uma leitura partilhada dos excertos de textos abaixo, bem como analisar os cartoons/imagem, como textos motivadores, para refletir e debater sobre o tema.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação: Participação no debate.

O antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2002, p. 184-185) resume parte de escrito do jesuítia Antônio Vieira, do início das atividades da Companhia de Jesus (1549), acerca da dificuldade em catequizar os indígenas Tupinambá em virtude de sua inconstância:

“[...] gentio do país era exasperadamente difícil de se converter. Não que fosse feito de matéria refratária e intratável; ao contrário, ávido de novas formas, mostrava-se entretanto incapaz de se deixar impressionar indelevelmente por elas. Gente receptiva a qualquer figura mais impossível de configurar, os índios eram – para usarmos um símile menos europeu que a estátua de murta – como a mata que os agasalhava, sempre pronta a se refechar sobre os espaços precariamente conquistados pela cultura. Eram como sua terra, enganosamente fértil, onde tudo parecia se poder plantar, mas onde nada brotava que não fosse sufocado incontinentemente pelas ervas daninhas. Esse gentio sem fé, sem lei e sem rei não oferecia um solo psicológico e institucional onde o Evangelho pudesse deitar raízes”.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

“A sociedade inteira precisa se unir em defesa das almas indígenas, porque não são somente as almas indígenas que estão em risco. Todas as almas estão em risco de serem comercializadas num mercado restrito, que é o mercado de almas das agências fundamentalistas. Quando esses grupos acreditam que o mundo está dividido entre quem é e quem não é cristão, essa divisão estabelece um recorte ‘etnocida’ extremamente violento, materialmente e espiritualmente. Os indígenas compõem um grupo que está sendo atacado por missionários fundamentalistas e essa situação deveria alertar todos os não indígenas, porque se algum grupo está sendo atacado na sua existência, esse ataque atinge toda a humanidade. É por isso que os direitos humanos são fundamentais e, nesse sentido, os indígenas têm o direito de defender e viver em seus territórios da forma que quiserem. Esse é um direito constitucional que deve ser respeitado. As ‘missões fundamentalistas’ não podem receber financiamento público, mas mais do que isso, elas devem ser combatidas em sua ideologia. O problema é a ideologia que agride a existência do outro. Isso é um crime que não pode ser tolerado” (Milanez, 2021).

MILANEZ, Felipe. Missões fundamentalistas: um dos pilares do etnocídio indígena no Brasil. [Entrevista concedida a] Patrícia Fachin. **Instituto Humanitas Unisinos On-Line**. 02 mar 2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/607137-missoes-fundamentalistas-um-dos-pilares-do-etnocidio-indigena-no-brasil-entrevista-especial-com-felipe-milanez> Acesso em: 24 jun. 2024.

“O etnocídio não é a destruição física dos homens, mas do seu modo de vida e pensamento” (Clastres, 2004, p. 56).

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência**: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

Para conhecer o povo Paiter Surui:

https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Surui_Paiter



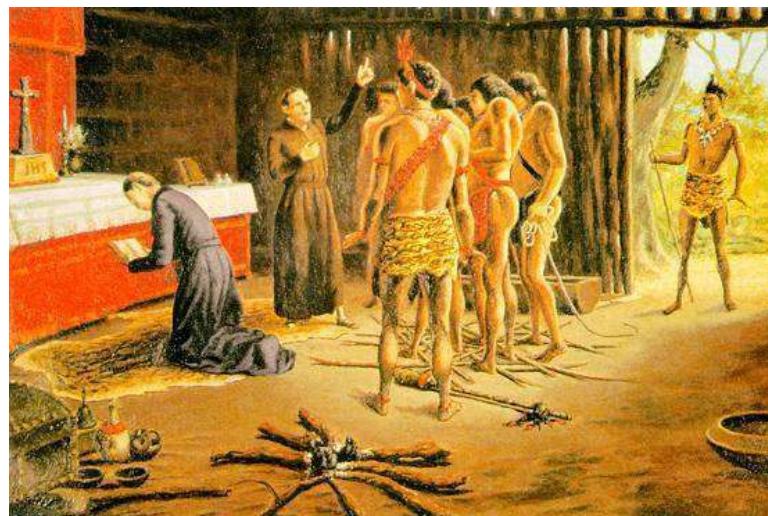
Fonte: <https://balaoquadrado.blogspot.com/2014/02/07/pajes-xamas-e-feiticeiros/>



Fonte: <https://www.umsabadoqualquer.com/1029-vai-entender/>



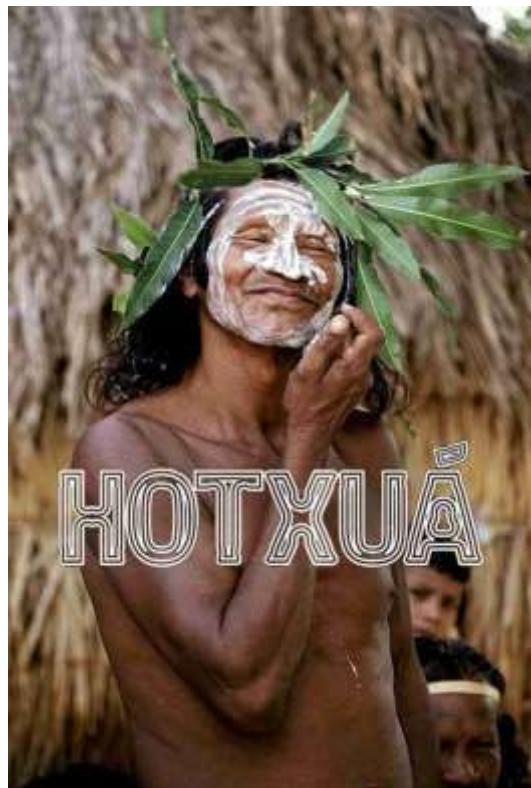
Fonte: <https://4.bp.blogspot.com/-OOBRFZ68Fto/VxfM4aHoh6I/AAAAAAAAPp8/spuaH90axz4d6abvXwCh7pLuhprAvnCqQCLcB/s1600/Charge%2B03.jpg>



Fonte: <https://www.historiadealagoas.com.br/o-curioso-caso-do-príncipe-do-brasil-e-do-padre-eusebio-dias-lacos-de-lima.html>

A tela acima se chama “Anchieta e Nóbrega na cabana de Pindobuçu”, de autoria de Benedito Calixto (1920).

3.4 Hotxuá



Fonte: <https://museucerrado.com.br/culturas-cerratenses-povos-indigenas-kraho/>

Ficha técnica:

Filme: Hotxuá

Ano: 2011

Duração: 70 min.

Genre: Documentário

Direção: Letícia Sabatella e Gringo Cardia

Disponível em:

<https://libreflix.org/i/hotxua>

<https://youtu.be/LfNar7edeFE?si=yWqJTlbNwoxq5c5I>

https://youtu.be/po5nkwrN4mY?si=CuvXckr7QX_5vKgL

Sinopse: Registro de uma maneira poética sobre os indígenas Krahô, que vive em Palmas, Tocantins. O documentário traz um pouco dos costumes, das crenças e do cotidiano de um povo alegre, o qual constitui, entre seus líderes, um sacerdote do riso, um palhaço sagrado, o hotxuá. Sacerdote este inclinado para, através do riso, do abraço, do bom humor, estabelecer laços e harmonia, fortalecer seu povoado, de modo a garantir a sua cultura milenar.

O filme Hotxuá é um exemplo de longa-metragem em que se podem verificar, de forma evidente, os elementos das categorias da BNCC, Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética. É uma obra fílmica que possibilita identificar modos de vida e visões de mundo do povo krahô, destacando a importância dada à alegria, ao riso e à comicidade como elementos necessários para manter a resistência do povo, o equilíbrio entre as pessoas na aldeia.

Objetivos:

Compreender a função do Hotxuá na aldeia.

Identificar modos de vida e visões de mundo do povo Krahô.

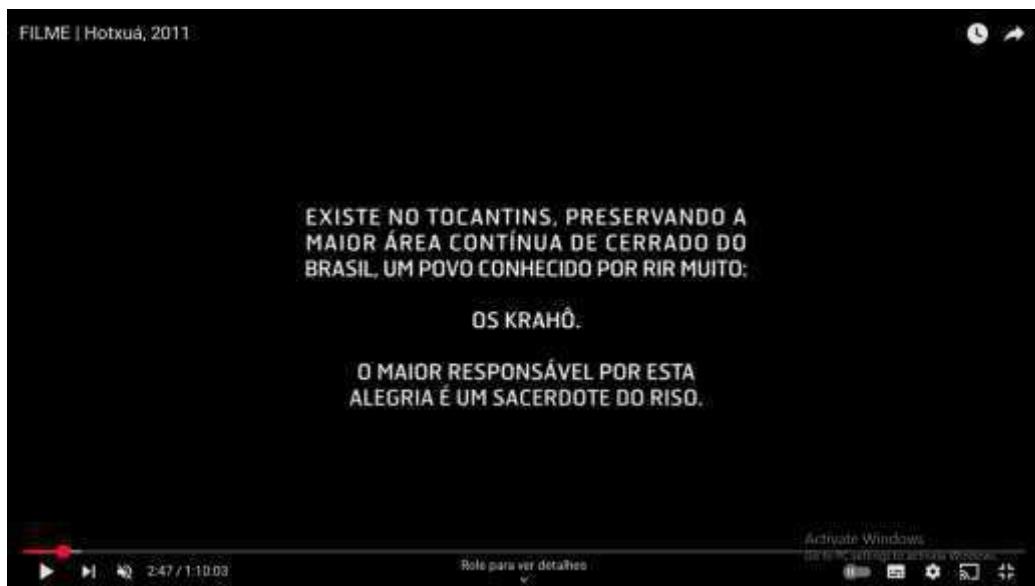
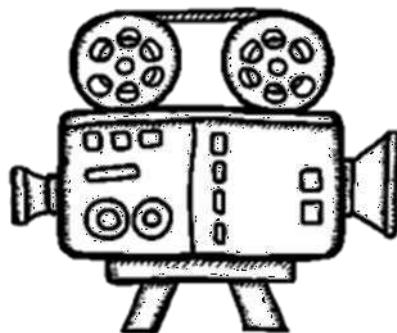
Levantar o papel do riso, da prática cômica para os Krahô.

Metodologia:

Primeiro momento: Iniciar a aula questionando às alunas sobre a função da palhaçaria na sociedade.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra fílmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Analisar as imagens abaixo (retiradas do filme) juntamente com as discentes, considerando o contexto da obra fílmica em estudo.











Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação:

Redigir um texto dissertativo de, no mínimo 15 (quinze) e no máximo 30 (trinta) linhas, sobre semelhanças e diferenças entre o Hotxuá e o palhaço que se apresenta no nosso cotidiano.

Para conhecer mais sobre o povo Krahô:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Krah%C3%B4>

3.5 Karai Ha'egui Kunhã Karai 'ete /Os Verdadeiros Líderes Espirituais



Fonte: <https://youtu.be/mpNAxnL45UM?si=t2zAkRzBOzeLfLAc>

Ficha técnica:

Filme: Karai Ha'egui Kunhã Karai 'ete /Os verdadeiros líderes espirituais

Ano: 2014

Duração: 67 min.

Gênero: Documentário

Direção: Alberto Alves

Disponível em:

<https://ayalaboratorio.com/2023/09/14/karai-haegui-kunha-karai-ete-os-verdadeiros-lideres-espirituais-2013/>

<https://youtu.be/mpNAxnL45UM?si=VP5682CGURMjhS4A>

Sinopse: Para os Guarani, os avós são aqueles que fortalecem a sabedoria e a memória de seu povo até hoje, para que não se apague a verdadeira história, o modo de ser Guarani, “nhandereko”.

Karai Ha'egui Kunhã Karai 'ete /Os verdadeiros líderes espirituais é um filme que possui vários assuntos que cabem ser trabalhados no contexto do que dispõem as categorias da BNCC, Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética. Modos de ser e de viver; transmissão de saberes ancestrais; histórias de vida; ritos, etc. são apenas alguns dos temas que surgem no filme em questão, e que correspondem ao que se busca a ser estudado no âmbito dessas categorias.

Metodologia:

Primeiro momento: Iniciar a aula perguntando às alunas sobre como a situação das pessoas idosas, de modo geral, na nossa sociedade, no nosso país.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra fílmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Analisar os textos abaixo juntamente com as discentes, considerando o contexto da obra fílmica em estudo.

SINTEAL (Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas) 14 de junho de 2025

BRASIL REGISTRA PREOCUPANTE AUMENTO DE 140% NAS DENÚNCIAS DE VIOLÊNCIA CONTRA IDOSOS NOS PRIMEIROS TRÊS MESES DE 2025



Aproveitando o “Junho Violeta”, mês de **Conscientização sobre a Violência contra a Pessoa Idosa**, e a data **15/06 – “Dia Mundial da Conscientização da Violência contra as Pessoas Idosas”**, o **SinteaI** alerta que o Brasil continua registrando uma gravíssima realidade de aumento nos casos de violência contra esses/as cidadãos/ãs.

Nos primeiros três meses de 2025, o Disque 100 recebeu cerca de 250 mil denúncias relacionadas a violações de direitos da população idosa — uma média de quase 2.800 por dia. Este número representa um aumento de 140% em comparação com o mesmo período de 2022, quando foram registradas pouco mais de 103 mil ocorrências.

O Brasil deve continuar a enfrentar um cenário preocupante de violência contra pessoas idosas, com um aumento significativo nas denúncias de violações de

direitos. Em 2024, o Disque 100 registrou a cifra de 657,2 mil denúncias, um crescimento de 22,6% em relação ao ano anterior.

Tipos de violência:

A violência contra idosos pode se dar nessas esferas: violência física; psicológica e moral; patrimonial; violência financeira/material; negligência; abandono; sexual; violência institucional; discriminação, dentre outras formas.

Como denunciar

O Sinteal orienta que quem testemunhar ou suspeitar de maus-tratos a idosos deve, imediatamente, denunciar o/s fato/s através deste canais:

- **Disque 100:** Que é a Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, um canal gratuito, sigiloso e que funciona 24 horas por dia;
- **Delegacias de polícia:** Podem ser acionadas para registrar denúncias e dar início a investigações;
- **Ligue 180:** Canal de atendimento às vítimas de violência contra mulheres, que também pode ser utilizado para denúncias de violência contra mulheres idosas, especialmente em casos de violência doméstica.

14 de junho de 2025 [Notícias](#)

SINTEAL. Brasil registra preocupante aumento de 140% nas denúncias de violência contra idosos nos primeiros três meses de 2025. 14 jun. 2025. Disponível em: <https://www.sinteal.org.br/2025/06/brasil-registra-preocupante-aumento-de-140-nas-denuncias-de-violencia-contra-idosos-nos-primeiros-tres-meses-de-2025/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

Uma velhice respeitada

Kufà, Kujá ou Xeramöi. As populações indígenas brasileiras chamam e veem seus idosos de forma diferente do resto da sociedade

REPORTAGEM Lucas Keske lucaskeske@hotmail.com



Arte: Enzo Triska de Oliveira Koch

SET, 2022

WhatsApp Facebook Twitter

ILUSTRAÇÕES

Enzo Triska de Oliveira Koch

Pela margem do grande rio caminha Jaguarê, o jovem caçador. O arco pendente ao ombro, esquecido e inútil. As flechas dormem no coldre da uiraçaba. Assim começa Ubirajara, o livro da tríade indianista de José de Alencar que busca retratar os povos originários brasileiros antes da chegada dos europeus. A obra, mesmo que de 1874, ainda dita muito da visão que, em geral, a sociedade brasileira tem sobre os povos indígenas – e também sobre as pessoas idosas de tal origem.

Camacã, o velho chefe, assim definido por Alencar, é descrito de forma estereotipada no livro. Assim como o autor, muitos acreditam que o papel de cacique é sempre o mais importante da comunidade e, também, que é obrigatório que essa função seja ocupada pela pessoa mais idosa. O cacique é o líder político de uma aldeia e não necessariamente o mais velho do grupo. Entretanto, em geral, pouco se sabe ou mesmo se busca saber sobre a vida de pessoas idosas em comunidades indígenas brasileiras.

É difícil explicar exatamente como os povos originários entendem a velhice, já que, além das incontáveis diferenças entre as mais de 200 etnias indígenas do Brasil, é preciso considerar que esses indivíduos são cidadãos livres e podem escolher como viver suas vidas. Para os povos indígenas, todas as atividades são importantes, inclusive as dos idosos.



Augusto Espíndola, por conta de sua idade, assumiu o papel de conselheiro na Aldeia Anhetenguá, na Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre | Foto: Júlia Ozorio

“Não dou mais muito pra lavoura”, diz Augusto Espíndola ao explicar suas funções na aldeia Anhetenguá, na Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre. Aos 69 anos, ele conta que, por causa da idade, tem liberdade para reduzir os serviços braçais que realiza. Essa redução, segundo ele, é concedida não só pelo cacique, mas pela comunidade como um todo. E é uma concessão importante,

já que é principalmente da agricultura que a aldeia tira sustento econômico. Mas hoje, por ter mais experiência de vida, é conselheiro dos demais.

Uma visão econômica

Do ponto de vista legal, o idoso é qualquer brasileiro que tenha idade igual ou superior a 60 anos. Tal parâmetro cronológico está definido na Constituição Federal de 1988 e reafirmado no Estatuto da Pessoa Idosa, de 2003. Contudo, existe um notável critério econômico atrelado às fases etárias, que não são divididas em partes iguais. A vida social é composta por frações diferentes entre infância, adolescência, idade adulta e velhice. A vida adulta e economicamente ativa costuma ser a mais longa.

Pela visão econômica, espera-se que indivíduos que, por opção ou não, param de trabalhar “retirem-se” da sociedade e deixem de tratar de questões relevantes. Essa lógica pode ser identificada na semântica da própria palavra “aposentadoria”, que carrega o sentido de “retirar-se a seus aposentos”. Não há, nas línguas indígenas pesquisadas, uma palavra equivalente a “aposentadoria”, pois os anciãos continuam sendo vistos como indivíduos relevantes, que transmitem sua sabedoria aos mais jovens.

Augusto não se surpreende com a ideia de aposentadoria entre os não indígenas, mas explica que vive mais próximo das tradições Mbyá Guarani, povo originário do qual faz parte e que está presente desde o Paraguai até o Rio Grande do Sul. Para ele, por sinal, é difícil pensar em países, estados, ou divisões de terra. Ela apenas indica que hoje mora na aldeia de Cirilo, apontando para o cacique da comunidade e seu sobrinho.



Cacique Cirilo Morinico é o líder político de sua aldeia | Foto: Júlia Ozorio

José Cirilo Pires Morinico, de 56 anos, afirma que não há uma idade específica para um guarani começar a trabalhar e outra para parar, como 18 e 60 anos, por exemplo. O mais comum é que os jovens comecem a fazer parte das tarefas relacionadas ao trabalho a partir do momento em que a comunidade os julgue capaz. Existem ritos de passagem, como o Nhemongarai – que, segundo uma analogia feita por Cirilo, equivale ao batismo da Igreja Católica – e outros ritos que marcam a entrada na idade adulta. Contudo, não há nenhuma cerimônia que marque quando um guarani se torna uma pessoa idosa.



A casa de reza (à esquerda) fica no centro da aldeia Anhetenguá | Foto: Júlia Ozorio

No Brasil, em 2021, havia 31,23 milhões de pessoas idosas, representando 14,7% da população residente no país, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os números são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) e tendem a aumentar com o tempo. Em 2012, pessoas com 60 anos ou mais representavam 11,3% da população. Segundo a Constituição Federal, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” é um dos objetivos fundamentais. Entretanto, as estatísticas brasileiras revelam que os idosos não estão sendo tratados de acordo com os termos da Constituição.

Idosos vistos como descartáveis

Conforme números da Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos (ONDH), no primeiro semestre de 2022, o Brasil registrou uma média de 227 casos de agressões contra idosos por dia. Os dados apontam que, ao contrário do que pensam os indígenas, em geral existe um entendimento de que a velhice faz com que as pessoas passem a atrapalhar a vida dos demais, sendo inúteis economicamente e, por isso, descartáveis.

“A maioria tem a visão de que quem é velho está acabado e isso é um desrespeito total”

NEWTON TERRA, gerontólogo

O geriatra gaúcho, especialista em envelhecimento saudável, Newton Terra, lamenta essa visão de que os idosos são inúteis, que muitas pessoas têm. Ele classifica essa atitude como um “desrespeito total”. Segundo Terra, as condições de saúde física e mental de uma pessoa idosa dependem 25% de suas características genéticas e 75% de seus hábitos durante a vida. Para tanto, nomeia quatro pilares que sustentam o envelhecimento saudável: participativo, com discussões sobre temas latentes da sociedade; saudável, com tratamentos de saúde competentes; seguro, ao não sofrerem nenhum tipo de violência, seja ela física ou psicológica; e produtivo, mantendo-se ativos, ainda que sem a mesma efetividade ou responsabilidade de antes.

Anciões respeitados

Na tradição Kaingang, segundo o cacique Odirlei Fidelis, os kofàs – como os Kaingangs denominam os “velhos” – também têm um papel muito importante na sociedade. “A aldeia vive baseada no que os mais velhos dizem”, explica. A idade tem influência na hierarquia da comunidade, e a grande maioria das pessoas idosas ocupa a prestigiosa função de conselheiro. O cacique, da aldeia Van-Ká, no Lami, em Porto Alegre, explica a existência das autoridades pequenas, como os poin chin, que compara ao papel de policiais, e as grandes autoridades, os poin nan, como pajés e caciques. Esta última categoria, entre os Kaigangs, é predominantemente ocupada por kofàs. Em relação à diminuição, ou não, da realização de trabalhos braçais, isso é uma escolha pessoal, mas dificilmente alguém chega a ser totalmente excluído dessas tarefas.

“A aldeia vive baseada no que os mais velhos dizem”

ODIRLEI FIDELIS, cacique Kaingang

O cacique afirma que no passado a idade pesava mais como critério para a escolha de quem ocuparia os maiores cargos, mas que, devido à necessidade de tratar questões externas com não indígenas, parte dessas funções são hoje ocupadas por Kaigangs mais jovens e que estudaram em escolas convencionais. Por isso, a maioria dos kofàs se mantém reservados a questões internas, como as relacionadas com a cultura do seu povo.

Já na tradição do povo Tikuna, a mais numerosa da Amazônia brasileira, o respeito para com os idosos é equivalente ao respeito às crianças, mas por motivos diferentes. De acordo com a descendente de Tikunas Kate Lima, analista em políticas públicas formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), enquanto as crianças carregam pureza e inocência, os kujás, como são chamadas as pessoas idosas, carregam experiência e sabedoria.

Segundo Kate, a história de seu povo é preservada pela cultura oral, ou seja, é repassada pela fala de geração para geração. Como a comunidade tem uma constituição colaborativa, e não competitiva, os idosos não param de trabalhar em momento algum, ainda que possam ser ajudados pelos mais jovens. Essa lógica define a idade adulta como um grande momento de aprendizado, em que se deve buscar manter características da infância, mas absorver conhecimentos para facilitar e dar sentido à chegada da velhice.



A placa de “terra protegida” indica a entrada dos territórios indígenas demarcados no país



Guaranis de todas as idades se reúnem ao redor do fogo | Fotos: Júlia Ozorio

Por fim, Cirilo afirma que os Xeramôis – como são chamados os idosos na língua Guarani –, assim como seu tio Augusto, costumam aceitar ajuda dos mais jovens, ao que retribuem com mais conhecimento e experiências de vida. Inclusive, são eles que apontam os dons e virtudes das crianças que nascem na comunidade enquanto ainda estão na barriga de suas mães. Tal fato evidencia o prestígio e consideração que as pessoas idosas da comunidade recebem, assim como a grande influência deles na comunidade. Ou seja, o Brasil ainda tem o que aprender sobre idosos com seus povos originários.

SET, 2022 WhatsApp Facebook

KESKE, Lucas. Uma velhice respeitada: Kufà, Kujá ou Xeramõi. **Sextante 59:** de repente 60, Porto Alegre, n. 59, out. 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/sextante/uma-velhice-respeitada/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

Recursos: Computador com Internet; Datashow; caixa de som.

Avaliação: Dividir a sala em grupos com igual número de componentes. Encarregar cada grupo de produzir uma vídeo reportagem com o tema “A situação social das pessoas idosas no Brasil”. Os trabalhos realizados pelas discentes serão apresentados em sala de aula. As alunas poderão, por exemplo, se basear em dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/8331-dashboard-idosos-06-12.pdf>, nos textos lidos acima, etc. Deverão mencionar contribuições dos povos originários para a forma de consideração das pessoas idosas.

Vide o texto “Como fazer uma vídeo-reportagem?”, nas páginas 154-156, do guia pedagógico

Para conhecer mais sobre o povo Guarani Ñandeva:
https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_%C3%91andeva

Exemplo de filme sobre o mesmo tema: “O Índio Velho: memória ancestral”

Exercício extra: Trazer noções gerais para as estudantes sobre etnografia e Antropologia. Essas deverão realizar entrevista etnográfica com as

alunas da comunidade escolar sobre a importância das pessoas idosas, e apresentar os resultados em sala de aula.

Sobre etnografia

“[...] é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo” (Angrosino, 2009, p. 16).

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

“A Etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos, não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Os instrumentos de coleta e análise utilizados nesta abordagem de pesquisa, muitas vezes, têm que ser formuladas ou recriadas para atender à realidade do trabalho de campo. Assim, na maioria das vezes, o processo de pesquisa etnográfica será determinado explícita ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador” (Mattos; Castro, 2011, p. 50).

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. **Etnografia e educação:** conceitos e usos. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011.

Materiais para orientação de docentes e discentes quanto à entrevista etnográfica:

https://labx.gov.pt/wp-content/uploads/2024/12/GT_Layout_Entrevista_VF_set2024.pdf

<https://labx.gov.pt/wp-content/uploads/2021/10/Entrevistas-Etnograficas.pdf>

Fazer as adaptações, a transposição didática, que considerar necessárias, de modo que as alunas consigam compreender o que vem a ser “entrevista etnográfica”.

3.6 Na Volta Do Mundo



Fonte: <https://youtu.be/Fz66Y8QrfOM?si=bSG3bVinjvW6HUVU>

Ficha técnica:

Filme: Na volta do mundo

Ano: 2024

Duração: 14 min.

Genre: Documentário

Direção: Alice Villela e Hidalgo Romero

Disponível em:

<https://youtu.be/Fz66Y8QrfOM?si=bSG3bVinjvW6HUVU>

Sinopse: Curta-metragem com características poética e performática acerca da cosmovisão de um indígena Kariri-Xocó, mestre de canto e liderança política. Para este povo, a maraca pode ser comparada ao mundo e às diversas formas de vida habitantes nele. O protagonista viaja de sua terra de origem até um grande centro urbano em São Paulo, guiado pela necessária força da ancestralidade.

O filme “Na Volta do Mundo” aborda temas que se inserem, de maneira bastante manifesta, nas categorias da BNCC, Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética, pois assuntos como cosmovisão indígena; força espiritual da ancestralidade; indígena e relações com o contexto urbano; ritos e utilização de símbolos de espiritualidade como cocar, cachimbo, maraca são destacados no filme.

Objetivos:

Levantar a cosmovisão do indígena Kariri-Xocó no filme.

Identificar a função da maraca de acordo com o curta-metragem “Na volta do mundo”.

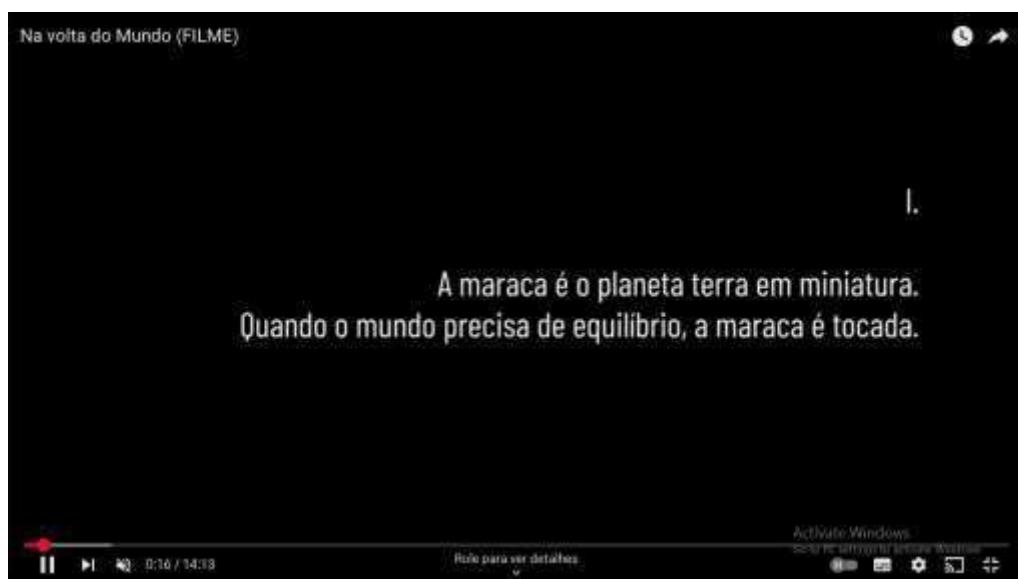
Descrever a indignação do indígena diante de quadros com imagens de autoridades políticas brasileiras.

Metodologia:

Primeiro momento: Iniciar a aula perguntando às alunas o que compreendem por espiritualidade e impactos na vida humana.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Analisar as mensagens abaixo (retiradas do filme) juntamente com as discentes, considerando o contexto da obra filmica em estudo.





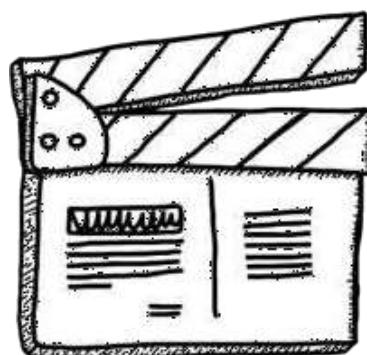
Recursos: Computador com Internet; Datashow; caixa de som.

Avaliação: Dividir a sala em grupos com igual número de componentes. Encarregar cada grupo de produzir um vídeo de curta duração comentando e sugerindo o filme “Na Volta do Mundo”. Os trabalhos realizados pelas discentes serão apresentados em sala de aula.

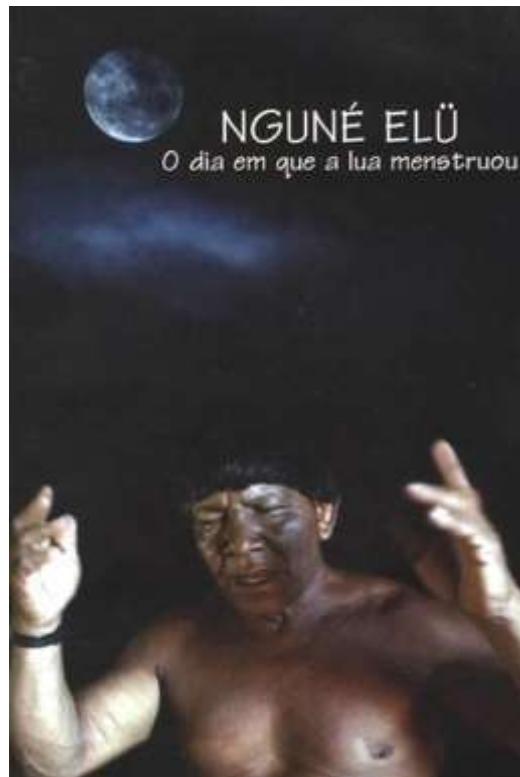
Vide o texto ETAPAS PARA GRAVAÇÃO DE UM VÍDEO, nas páginas 114-117 do guia pedagógico.

Para conhecer mais sobre o povo Kariri-Xocó:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kariri-Xok%C3%B3>



3.7 O Dia Em Que A Lua Menstruou (Nguné Elü)



Fonte: <https://mabumbe.com/movies/titles/704497/o-dia-em-que-a-lua-menstruou-ngune-elu>

Ficha técnica:

Filme: O dia em que a lua menstruou (Nguné Elü)

Ano: 2004

Duração: 28 min.

Gênero: Documentário

Direção: Maricá Kuikuro, Takumã Kuikuro

Disponível em:

<https://www.isuma.tv/video-nas-aldeias/o-dia-em-que-a-lua-menstruou>

<https://lugardoreal.com/video/o-dia-em-que-a-lua-menstruou-ngune-elu>

Sinopse: No Alto do Xingu, o eclipse lunar, menstruação da lua para o povo Kuikuro, é tratado com práticas ritualísticas, simbolismos. O eclipse lunar, um acontecimento que, na cosmovisão desse povo, atinge toda a aldeia, inclusive os animais, mobiliza essa comunidade indígena através de necessárias e diversas ações.

O média-metragem “O dia em que a lua menstruou (Nguné Elü)” apresenta temas que poderão ser trabalhados dentro das categorias da BNCC,

Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética, e de suas relações. Destaca-se, no filme, a presença do coletivismo, enquanto organização social, da interdependência entre os indivíduos, na comunidade indígena Kuikuro com base em uma ética própria. Natureza e Cultura não estão dissociados. Humanos e outros seres vivos relacionam-se socialmente, possuindo atributos em comum.

Objetivos:

Levantar o significado e implicações do eclipse lunar para a cosmovisão Kuikuro.

Compreender a existência de relações sociais entre homens e outros seres vivos.

Identificar qual o costume entre os Kuikuro no período menstrual das mulheres.

Metodologia:

Primeiro momento: Iniciar a aula com o questionamento feito às alunas sobre definição científica de eclipse lunar e sobre outras perspectivas para explicar esse fenômeno.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra fílmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Fazer leitura partilhada com as alunas do excerto do texto abaixo, associando ao que foi visto no filme.

“No caso parakanã, temos um mito que associa explicitamente o fechamento da lua à origem da menstruação feminina. No caso kuikuro, essa associação é implícita: a violência contra a lua foi obliterada, restando apenas o nome. O sangue menstrual, contudo, continua presente, pois o outro nome dado ao eclipse é Nguné amatsotilü, « a menstruação de lua ». A concepção de que o sangue menstrual lunar cai sobre a terra durante o eclipse explica uma série de práticas kuikuro: passa-se polvilho no rosto das mulheres e carvão no dos homens para evitar que as gotas de sangue manchem a pele; toda a comida e toda a bebida são jogadas fora por estarem contaminadas; os jovens são escarificados para tirar o sangue de lua que os impregnou. Todas essas ações se explicam e são motivadas pela idéia (sic) de que, durante o eclipse, o sangue goteja sobre a terra como se estivesse garoando” (Fausto, 2012, p. 66).

FAUSTO, Carlos. Sangue de Lua: reflexões sobre espíritos e eclipses. **Journal de la Société des américanistes**. Vol. 98, No. 1 (2012), pp. 63-80. Disponível em: <https://journals.openedition.org/jsa/12143> . Acesso em: 02 jun. 2024.

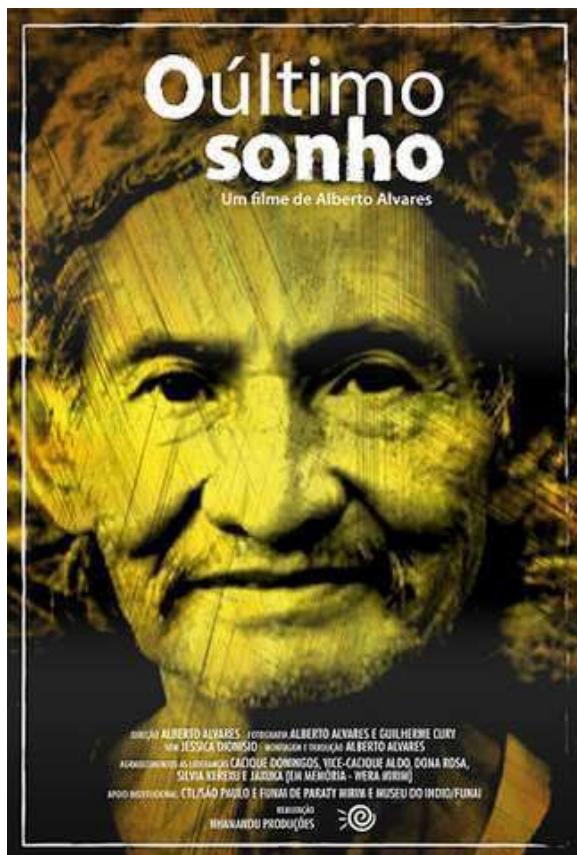
Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som; papel A3; lápis de cor; giz de cera e hidrocor.

Avaliação: A partir do filme, propor às alunas a realização de desenhos conforme à interpretação de cada uma sobre o que foi apresentado na obra fílmica.

Para conhecer mais sobre o povo Kuikuro:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kuikuro>

3.8 O Último Sonho



Fonte: <https://filmow.com/o-ultimo-selho-t303695/>

Ficha técnica:

Filme: O último sonho

Ano: 2019

Duração: 60 min

Gênero: Documentário

Direção: Alberto Alvares Tuparay

Disponível:

<https://www.youtube.com/watch?v=3UI1gs8yYHY>

Sinopse: A vida e o legado, em forma de registros e de homenagens, do sábio e líder guarani Wera Mirim, da aldeia Sapukai, em Angra dos Reis (RJ), comunidade Mbya Guarani são trazidos no filme “O último sonho”.

O média-metragem “O último sonho” traz vários assuntos que poderão ser abordados dentro das categorias Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética, da BNCC. A vida em comunidade na aldeia e sua organização; o repasse de tradições e saberes ancestrais; a importância dos sonhos nas cosmologias indígenas; as relações com espíritos, etc. são temas que se encontram no filme

e com os quais a sabedoria dos Mbya Guarani poderá contribuir divulgar outras maneiras de se compreender a existência.

Objetivos:

Identificar o valor dos sonhos para os Mbya Guarani.

Compreender a importância da transmissão oral dos saberes ancestrais para a comunidade indígena.

Levantar a relevância de Wera Mirim para a comunidade guarani.

Metodologia:

Primeiro momento: Iniciar a aula com o questionamento direcionado às alunas sobre o valor dado às pessoas idosas na nossa sociedade.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra fílmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Fazer leitura partilhada com as alunas do excerto do texto abaixo, associando ao que foi visto no filme.

“Para começar, quero dizer que nós, Guarani, existimos através do sonho. Antes mesmo da nossa mãe ficar grávida, ela sonha: o caminho do sonho mostra a ela qual criança vai ter. Por isso falo que nós, Guarani, nascemos desse sonhar. Se nasceu um menino, as pessoas vão te presentear com um bichinho feito de madeira, como tatu, como ‘xivi’ (onça). Quando é menina, as mulheres sonham com filhotinho de papagaio, de arara, de ‘maino’i’ (colibri). Tudo tem relação. Esse sonho, talvez, tenha relação com o espírito dos animais, das aves. Tudo isso faz a gente pensar na importância do sonhar.

Acredito muito no sonho, porque através dele a gente consegue caminhar, principalmente, nós Guarani. Existe o sonho coletivo e o sonho individual. Hoje, tenho medo dos sonhos que posso ter e eu não quero sonhar. Toda noite quando vou deitar, fumo um ‘petyngua’ (cachimbo) e através da sua fumaça peço a ‘Ñanderu’ que me mostre o sonho bom e o ruim. Tenho muito medo de sonhar, porque, às vezes, o sonho mostra um caminho que você pode percorrer. Hoje mesmo tive um sonho e saí na rua com medo. Fiquei com o sonho na minha cabeça. Por que tive esse sonho?

Se sonhar o sonho ruim, na mesma hora compartilho com as pessoas. Às vezes, a gente precisa sonhar aquele sonho para entender que não é só sonho bom que temos, mas eu evito. Então, tudo isso mostra que não é por acaso que sonhamos. É como se o sonho fosse uma coisa que vai te guiar. Às vezes você sonha, mas não consegue interpretar, então precisa falar disso com as pessoas, principalmente, com os mais velhos. Às vezes, não consigo entender porque tive aquele sonho.

Depois do filme O Sonho de Fogo, comecei a ter muito medo de sonhar, talvez porque me mostraram, no sonho, uma coisa ruim que ainda pode acontecer. Toda vez que sonho com fogo, fico com medo que talvez meu filho ou algum parente possa adoecer. Tive esse sonho de fogo antes da pandemia. Foi muito diferente, o meu medo era muito. Não era uma árvore ou uma folha pegando fogo. Era como se o mundo, a Terra, se queimasse toda. Não quero mais sonhar

com sonho ruim. Então, toda noite fumo o ‘petyngua’ e peço que me mostre apenas o caminho por onde posso seguir e guiar os meus filhos. Então, hoje em dia, tenho conseguido evitar o sonho ruim. Tudo isso me fez pensar e refletir mesmo sobre o que é ser Guarani.

Nós, Guarani, sabemos muito bem qual é a busca do sonho. Não é só buscar sonhar acordado, mas buscar através do canto sagrado na casa de reza, na ‘Opy’. Esse sonho vai reforçar o que você quer alcançar na sua vida, porque faz parte da sabedoria do ‘moexakã’, do iluminar do mundo, onde você vai poder viver. O sonho é um guia do processo de cada pessoa, de cada ser. Nessa relação entre a Terra e a natureza, o tempo e a chuva, o tempo de acordar e dormir – tudo que está ligado ao sonho.

Desde o passado até agora, a gente vem caminhando através do sonho, porque é assim que os lugares sagrados se revelam. As plantas medicinais também se revelam através dos sonhos, por exemplo, qual parte da planta você vai usar na cura. Através do sonho se revela um canto sagrado para você cantar. Como falei, antes de nascer você é revelado através dos sonhos. O nome sagrado também. Há duas formas de receber o nome: os mais velhos sábios podem 187hama187- lo através do sonhar ou da reza, do canto.

O sonho é essencial na nossa vida. Precisa sonhar para caminhar nesse mundo. Se você não sonhar aquilo que você quer alcançar, fica complicado entender o mundo onde está vivendo. Depois da filmagem do longa-metragem (*Último Sonho*, 2019), aprendi muito. Fiz uma homenagem ao ‘xeramoí’ Wera Mirim, sábio e sonhador, que guiou a caminhada do seu povo pelo território para construir uma aldeia em Angra dos Reis (RJ). Sapukai foi construída através do sonho dele. A partir deste filme, comecei a estudar esse mundo da narrativa, da oralidade e a relação do sonhar como território. Por que você precisa sonhar? O sonho é fundamental para manter o que é o ser guarani, o ‘nhe’ë, a bela palavra, a alma que você está carregando. O ‘xeramoí’ (sábio, ancião) falou assim sobre o sonho: o não sonhar é o fim da vida. Então, nós Guarani precisamos sonhar e manter aquele sonho para podermos transitar neste mundo.

A gente fala que é transitar neste ‘yvy ivaikue’, na Terra que não é mais boa. Você precisa do sonho para transitar. Quando estava fazendo o filme, esse ‘xeramoí’ me ajudou a montar. Eu o via no meu sonho. Às vezes parecia que estava travando tudo, não conseguia andar com a montagem. Às vezes batia um sono enquanto estava montando. E de repente ele vinha no meu sonho e dizia assim: ‘Não, meu neto, não é aqui que você tem que colocar, você tem que colocar em outro lugar’. E aí eu acordava e mudava. Assim, o filme *Último Sonho* começou a acontecer, foi através do sonho. Acho que foi muito lindo ver esse imaginário indo para o real, do sonho para montagem do filme. Por isso que o sonho é fundamental para caminhar, né?

Reflito muito sobre isso quando estou fazendo um filme. Hoje peço para sonhar enquanto estou filmando. O que eu posso fazer? Penso a cada noite e a cada amanhecer: Por que sonhei assim? Acredito muito na palavra do ‘xeramoí’. Se você não sonhar mais é o fim da sua alma, é o fim da sua vida. Se você é Guarani, precisa sonhar de qualquer jeito para manter a sua própria vida e a vida do seu povo de acordo com o sonho” (Álvares, 2022, p. 4-6).

SHIRATORI, Karen; OROBITG, Gemma; RIBEIRO JÚNIOR, Roberto Romero; HOTIMSKY, Marcelo. “Nós que sabemos sonhar”: Entrevista com Sandra Benites, Sérgio Yanomami e Alberto Álvares. **Revista de Antropologia**, São Paulo, Brasil, v. 65, n. 3, p. e202953, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/202953..> Acesso em: 22 jul. 2024.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

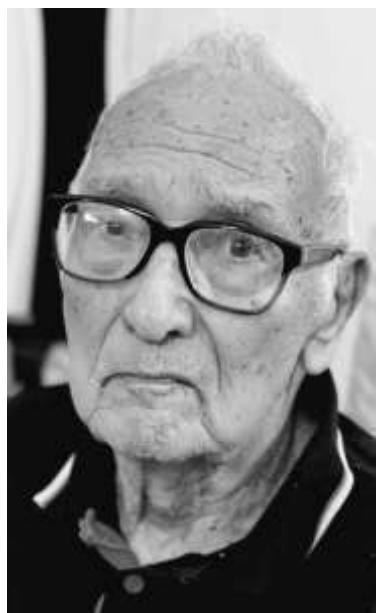
Avaliação:

1. A partir do filme e do texto, propor às discentes que respondam em seus cadernos:

- a) Qual a relevância dos sonhos para o povo Mbya Guarani?
- b) Qual é a importância de Wera Mirim para a sua comunidade?

2. Realizar uma exposição de fotos que podem ser de autoria das discentes ou de outrem, de pessoas idosas (vivas ou falecidas) que sejam referências para cada aluna. Imprimir as imagens em papel de fotografia, em preto e branco, com tamanho 13x18. Em folha à parte com tamanho 13x18, colocar o nome da pessoa da imagem, idade, autoria da foto e o motivo que a torna referência. Definir tipo e tamanho de fonte para padronizar os textos. Uma outra sugestão é criar uma exposição virtual dessas fotografias (por exemplo, criar um instagram com essa finalidade).

Exemplo:



ANTÔNIO GOMES
DE LIMA, 99 ANOS,
Foto: Janaína de Lima
Veiga

Meu avô paterno,
minha referência de
vida, pois...

Janaína de Lima
Veiga Turma:

Sobre Wera Mirim: <https://www.taquiprati.com.br/cronica/1296-o-ultimo-sonho-de-vera-mirim-version-sao-espa>

Para conhecer mais sobre o povo Mbya Guarani:
https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya

3.9 Paraí



Fonte: <https://descolonizafilmes.com/parai/>

Ficha técnica:

Filme: Paraí

Ano: 2018

Duração: 82 min.

Gênero: Drama/Ficção

Direção: Vinicius Toro

Disponível em:

https://youtu.be/12YOpLCjzr0?si=_CNT60-QaM-fQHL_y (Mostra Infantil - Paraí – UFSJ), YouTube Filmes; Apple TV,

Sinopse: O longa-metragem traz a história de uma menina indígena guarani chamada Pará que, a partir do achado de um milho guarani de sementes coloridas, fica admirada e começa a buscar informações para cultivá-lo. Nessa busca, ela se depara com vários conhecimentos que de alguma forma, despertam curiosidades e a conduzem a se questionar sobre sua identidade, pertencimento, tradições.

O filme Paraí é um exemplo de longa-metragem em que se podem visualizar, de forma enfática, os elementos das categorias da BNCC, Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética. A possibilidade de identificar modos de vida diversos, do povo guarani e da sociedade envolvente (não indígena), fica nítida no referido filme. Como também se visualiza a influência dos brancos, da igreja cristã, na vida da comunidade guarani. Observam-se também a necessidade de resistência; de retomada das tradições por parte de indígenas; questionamentos individuais acerca da sua identidade; relações entre indivíduo, comunidade e natureza; luta por terras, etc.

Objetivos:

Levantar contribuições do filme para a discussão das ideias de identidade, pertencimento.

Identificar a resistência de Pará num âmbito de interações com o contexto urbano.

Descrever a percepção de Pará relativamente ao seu avô.

Metodologia:

Primeiro momento: Iniciar a aula questionando às alunas sobre definições de identidade, pertencimento.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra fílmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Fazer leitura partilhada dos excertos do texto abaixo com as alunas, associando ao que foi visto no filme.

“Dessa forma, se a falta de terras seria a impossibilidade para o milho se desenvolver, então a busca por uma terra nova seria o horizonte procurado. É esse o princípio que move o avô de Pará a buscar uma terra na qual é possível viver do que se planta. Geralmente, esse movimento de busca por uma terra nova não é guiado simplesmente pela vontade pessoal, mas pelos próprios deuses, que indicam as terras a serem buscadas, geralmente através dos sonhos” (Toro, 2023, p.37-38).

“O primeiro dos questionamentos que Pará realiza no filme é justamente sobre a língua. Ela pergunta para seu pai qual é o motivo de ele falar guarani, mas não ter ensinado para ela. A resposta do personagem de José é evasiva, e a cena apresenta a relação e o conflito entre pai e filha” (Toro, 2023, p. 41).

“Em ‘Paraí’ a escola é apresentada em diversos momentos, desde o início até o fim do enredo. Não se trata de uma escola dentro da aldeia, [...] mas de uma escola pública estadual da região do Jaraguá, sem nenhuma especificidade ou relação com a cultura indígena, a não ser pelo fato de que, pela configuração da própria região, é frequentada pelos Guarani. Essa situação revela diversas problemáticas para Pará, que tangenciam o enredo do filme e evidenciam o conflito cultural que prolifera em seu cotidiano: a sensação de não pertencimento ao lugar, a dificuldade com a palavra escrita, o estranhamento com relação a seu nome indígena.

As cenas da escola se articulam com a trama principal e constroem uma camada complementar, que revela o embate com o “jurua” através de vivências e de relações desse espaço próprio do mundo infantil. Por fim, [...] Pará se levanta de sua cadeira sem dar ouvidos à professora e se coloca rumo à aldeia nova” (Toro, 2023, p.43).

TORO, Vinicius Mantovani Contrera. **Ficção em terra indígena:** enredo, encenação e narração na construção do filme Paraí junto aos Guarani Mbya do Jaraguá. 2023. Dissertação (Mestrado em Meios e Processos Audiovisuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27161/tde-16082023-154903/publico/VinicioMantovaniContreraToroVC.pdf> Acesso em: 18 jul. 2024.



Fonte: https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/10/charge_2_Latuff.jpg



Pará aprendendo a plantar com o seu avô.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação:

Com base no filme e nos textos acima, responder às seguintes questões no caderno:

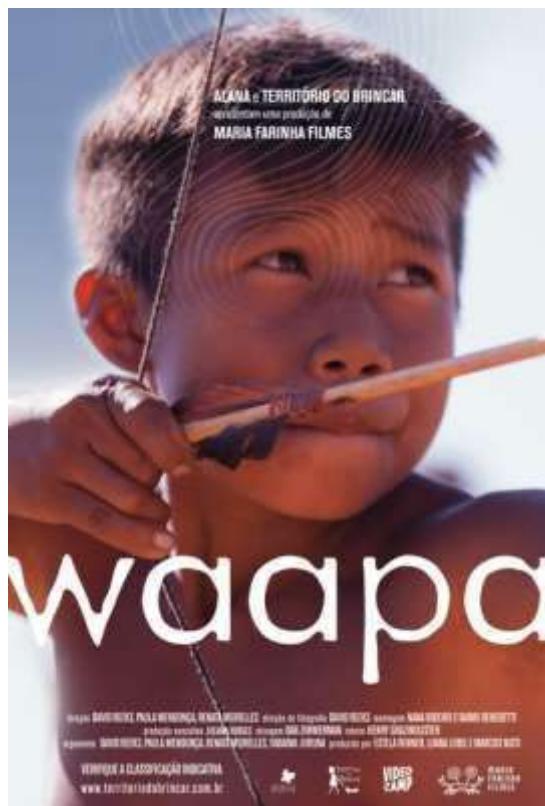
- a) Como a protagonista Pará representa a resistência num âmbito de interações com o contexto urbano?
- b) Analise a imagem e o cartoon acima com base no enredo do filme.

Sugestão de texto para se trabalhar em sala de aula: XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/amansar-o-giz/>

Para conhecer mais sobre o povo Mbya Guarani:
https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya



3.10 Waapa



Fonte: <https://mff.com.br/filmes/waapa/>

Ficha técnica:

Filme: Waapa

Ano: 2017

Duração: 21 min.

Gênero: Documentário

Direção: David Reeks, Renata Meirelles, Paula Mendonça

Disponível em:

<https://youtu.be/GI8tWU7Q0ZA?si=UCSULQG1qdqDo0rC> Maria Farinha Filmes

Sinopse: O documentário registra momentos da infância Yudja (Parque Indígena do Xingu/MT) e os cuidados destinados ao crescimento das crianças. O brincar, cujo significado vai além do prazer para esse povo, a vida em comunidade e a relação espiritual com a natureza, interligam-se à condição corpo-alma dessas crianças.

O filme “Waapa” é uma boa sugestão para trabalhar assuntos dispostos nas categorias da BNCC, Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética, pois trata de questões como infância, seus cuidados e ensinamentos; relação entre natureza e crianças; cosmovisão, etc.

Para conhecer mais sobre o povo Yudja/Juruna:
<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yudj%C3%A1/Juruna>

Objetivos:

Descrever os conhecimentos e as habilidades necessárias às crianças na perspectiva Yudja.

Identificar como se dá a relação entre a infância e a natureza para esse povo.

Levantar as contribuições dos Yudja para o significado do brincar.

Pesquisar o significado da palavra Waapa.

Foto de criança Yudja presente no filme



Fonte: <https://youtu.be/GI8tWU7Q0ZA?si=q7z81lh6n7ouPq8>

Metodologia:

Primeiro momento: Iniciar a aula perguntando às alunas sobre definição de infância.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Analisar as fotos e o texto abaixo juntamente com as discentes, considerando o contexto da obra filmica em estudo.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação: Fazer análise das imagens e do texto disponibilizado com base no contexto do filme. Avaliar a participação das alunas a partir de seus comentários.

Imagens de autoria de Sebastião Salgado (1944-2025)¹³



Indígenas Awá – Fonte: <https://www.survivalbrasil.org/fotos/salgado-awa>



¹³ Sebastião Salgado foi um renomado fotógrafo brasileiro, reconhecido nacional e internacionalmente. Dedicou-se majoritariamente a retratar problemas ambientais, populações marginalizadas, injustiças sociais. Faleceu no presente ano.

Indígenas Awá – Fonte: <https://www.survivalbrasil.org/fotos/salgado-awa>



Indígenas Awá – Fonte: <https://www.survivalbrasil.org/fotos/salgado-awa>



Indígenas Awá – Fonte: <https://www.survivalbrasil.org/fotos/salgado-awa>

Para conhecer mais sobre o povo Awá:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guaj%C3%A11>

Ancestralidade do brincar: o valor das brincadeiras para as primeiras infâncias indígenas

Jogos tradicionais, saberes ancestrais e o papel dos mais velhos revelam como o brincar fortalece identidades e vínculos nas infâncias indígenas

Publicado em 15/04/2025 01:04, por Fundação Maria Cecília Souto Vidigal



Brincadeiras nas infâncias indígenas reforçam vínculos comunitários, fortalecem identidades e transmitem saberes entre gerações. (Foto: Paulo Roberto Cortês, Paulo Roberto Cortês, via Flickr, sob licença CC BY 2.0)

O brincar é um direito essencial na vida de todas as crianças — especialmente na primeira infância, fase decisiva para o desenvolvimento integral. Nessa etapa, o brincar vai além do lazer: é uma experiência de aprendizado, de troca e de construção de vínculos. No caso dos povos originários, essas vivências lúdicas também cumprem o papel de transmitir saberes ancestrais e fortalecer identidades culturais.

Os jogos e brincadeiras vivenciados na primeira infância nas comunidades indígenas estão profundamente entrelaçados com os modos de vida de cada povo. São práticas que resguardam tradições, reproduzem valores coletivos e promovem a aprendizagem por meio da oralidade, do corpo, da convivência e da conexão com a natureza. Em vez de separarem o lúdico do cotidiano, essas comunidades integram o brincar às atividades familiares e comunitárias, ensinando às crianças, desde cedo, o valor da coletividade, da escuta e do respeito ao tempo da vida.

O Brasil abriga uma das maiores diversidades socioculturais indígenas do mundo, com 305 etnias reconhecidas e mais de 274 línguas indígenas vivas, segundo o Censo Demográfico de 2010. Apesar de o Censo de 2022 ainda não ter atualizado oficialmente a quantidade de etnias e de línguas, a pesquisa já indica um total de 1.694.836 indígenas, o que representa 0,83% da população brasileira.

Essa pluralidade se expressa nas formas de cuidar, educar e brincar, práticas que variam profundamente de povo para povo. Ainda segundo o IBGE, o país soma mais de 240.841 mil crianças indígenas de até 6 anos de idade — 14,2% da população indígena total. A maioria dessas crianças vive na região Norte,

onde os vínculos com a ancestralidade e os modos de vida tradicionais seguem sendo fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Saberes que correm, pulam e se transformam

O brincar indígena não se organiza a partir de uma lógica escolarizada ou industrializada. Ao contrário, ele emerge de forma espontânea, incorporando elementos do ambiente, da memória coletiva e da observação dos mais velhos. Para as crianças indígenas, rios e matas não são apenas paisagens: são espaços vivos de aprendizagem, convivência com animais e encantamento.

É nesses cenários que acontecem as brincadeiras de caça simbólica, as corridas entre árvores, os jogos com sementes, folhas, barro ou pedras — práticas que ativam o corpo, mas também cultivam a escuta, a oralidade, o vínculo com os ancestrais e o respeito pela natureza. Esses gestos lúdicos, longe de serem apenas motores, são formas potentes de desenvolver autonomia, resistência física, espiritualidade e pertencimento à comunidade e ao território.

Os mais velhos como guardiões do tempo, da terra e do brincar

Nas comunidades indígenas, os mais velhos ocupam um papel central na construção das infâncias. Avós, anciões e anciãs são reconhecidos como mestres do saber, guardiões da memória e figuras de referência fundamentais para o desenvolvimento das crianças — especialmente durante a primeira infância, quando vínculos afetivos e aprendizados culturais são estruturantes. São eles que transmitem histórias, cantos, gestos, mitos e valores, oferecendo às crianças referências de pertencimento e continuidade cultural. A escuta atenta, a convivência intergeracional e o aprendizado pelo exemplo fazem parte da pedagogia indígena, em que aprender é conviver e brincar é também preservar.

Essa relação próxima entre as crianças e os mais velhos fortalece laços comunitários e oferece proteção simbólica e afetiva. Ao mesmo tempo, reconhece nas infâncias indígenas não apenas o futuro das aldeias, mas a presença viva da ancestralidade. A brincadeira, nesse contexto, não se limita ao presente: ela ecoa os passos dos que vieram antes e projeta caminhos para os que virão.

Ameaças ao brincar tradicional

Esse brincar ancestral, no entanto, tem enfrentado ameaças. A invasão de territórios, o desmatamento, a presença cada vez maior de mídias digitais, a pressão por escolarização precoce e os processos de urbanização forçada muitas vezes desconsideram o tempo próprio das infâncias indígenas e os modos tradicionais de ensinar e aprender. Os impactos são sentidos por todos, mas têm efeitos específicos para o desenvolvimento na primeira infância, período crucial de formação da identidade, das relações sociais e da aprendizagem.

Interrupções nos modos tradicionais de brincar e aprender impactam diretamente o desenvolvimento cognitivo, físico, socioemocional e cultural dessas crianças, justamente por elas estarem em uma fase de intensa absorção de saberes e vínculos com sua comunidade e território. Ao negar o valor dessas

práticas, corre-se o risco de descontinuar saberes que foram transmitidos por gerações.

Reconhecer e valorizar o brincar indígena é, portanto, uma forma de defender os direitos das crianças em sua pluralidade. É também um chamado a escutar os povos originários sobre suas formas de cuidar, educar e conviver.

Fortalecer os direitos das múltiplas infâncias — especialmente nos primeiros anos de vida — é respeitar a diversidade e a ancestralidade de todos nós. Isso implica garantir políticas públicas que respeitem os modos de vida dos povos indígenas e assegurem que todas as crianças possam crescer brincando, aprendendo e pertencendo.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **Ancestralidade do brincar:** o valor das brincadeiras para as primeiras infâncias indígenas. 15 abr. 2025. Disponível em: <https://fundacaomariacecilia.org.br/noticias/ancestralidade-do-brincar-o-valor-das-brincadeiras-para-as-primeiras-infancias-indigenas/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

Exemplos de outros filmes sobre o mesmo tema:

Palermo e Neneco - Um dia na aldeia Mya-Guarani (Dublado) – Coleção Um Dia Na Aldeia

Disponível em: https://youtu.be/Gce8DIqAPQY?si=nNfh-2a7S_BMhqic

Depois do ovo, a guerra (Dublado) – Coleção Um Dia Na Aldeia

Disponível em: <https://youtu.be/N8LbzwUy9Qs?si=YobNdgH5RbskG1dR>

Exemplo de filme de ritual de passagem de adolescente para a vida adulta:

WATÉ'WA: Ritual Xavante e a força dos jovens guerreiros de Marãiwatsédé

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=rwWwK2LPiVQ&feature=youtu.be>

Exemplo de filme de ritual de passagem da vida de meninas para mulheres:

Os Nambiquara e o ritual da Menina Moça

Disponível em:

<https://youtu.be/cPscbFgVrCQ?feature=shared>



4. POLÍTICA E TRABALHO

Política e Trabalho também são duas categorias contempladas pela Base Nacional Comum Curricular quando trata sobre a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio. Como as demais categorias, os esclarecimentos sobre “Política e Trabalho” se apresentam em forma de considerações gerais na BNCC.

A BNCC inicia suas considerações gerais sobre a categoria Política, afirmando que esta é ocupante, junto com a categoria Trabalho, do centro nas Ciências Humanas, uma vez que viver em sociedade presume ações de indivíduos e do coletivo, mediadas por essas categorias. Diz que a política, em sua origem grega, consistiu no instrumento usado para o combate dos autoritarismos, das tiranias, dos terrores, das violências e das múltiplas formas de destruir a vida pública. Compreende ser a Política como o agir e o do indivíduo na pólis, na sociedade e no mundo, de maneira a incluir a vida em coletividade e a cidadania. Discutir a respeito de temas como o bem comum e o público; os regimes políticos e as formas de organização social; as lógicas de poder criadas em diversos grupos; a micropolítica; as concepções teóricas sobre o Estado e suas estratégias de legitimação, e a tecnologia influenciando nas formas de organização social são exemplos dos assuntos estimulantes para produzir conhecimentos nessa categoria de acordo com a BNCC.

A norma comentada, afirma que, na contemporaneidade, essas questões observadas tanto local como globalmente, em termos de escala, ganham evidência na Geopolítica, pelo fato de ela enunciar os conflitos planetários entre pessoas, grupos, países e blocos transnacionais, desafio este, de relevância para conhecimento e análise dos discentes.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular, para a categoria Política, devem-se discutir e aprofundar, no Ensino Médio, as temáticas (enunciadas no Ensino Fundamental) formas de poder, de governo e de organização do Estado, de modo especial, como formalmente e juridicamente complexos. Ainda que amplamente apresentadas em seu texto, como reconhece a própria BNCC, tais temáticas propiciam alguns dados capazes de agregação de vários temas de

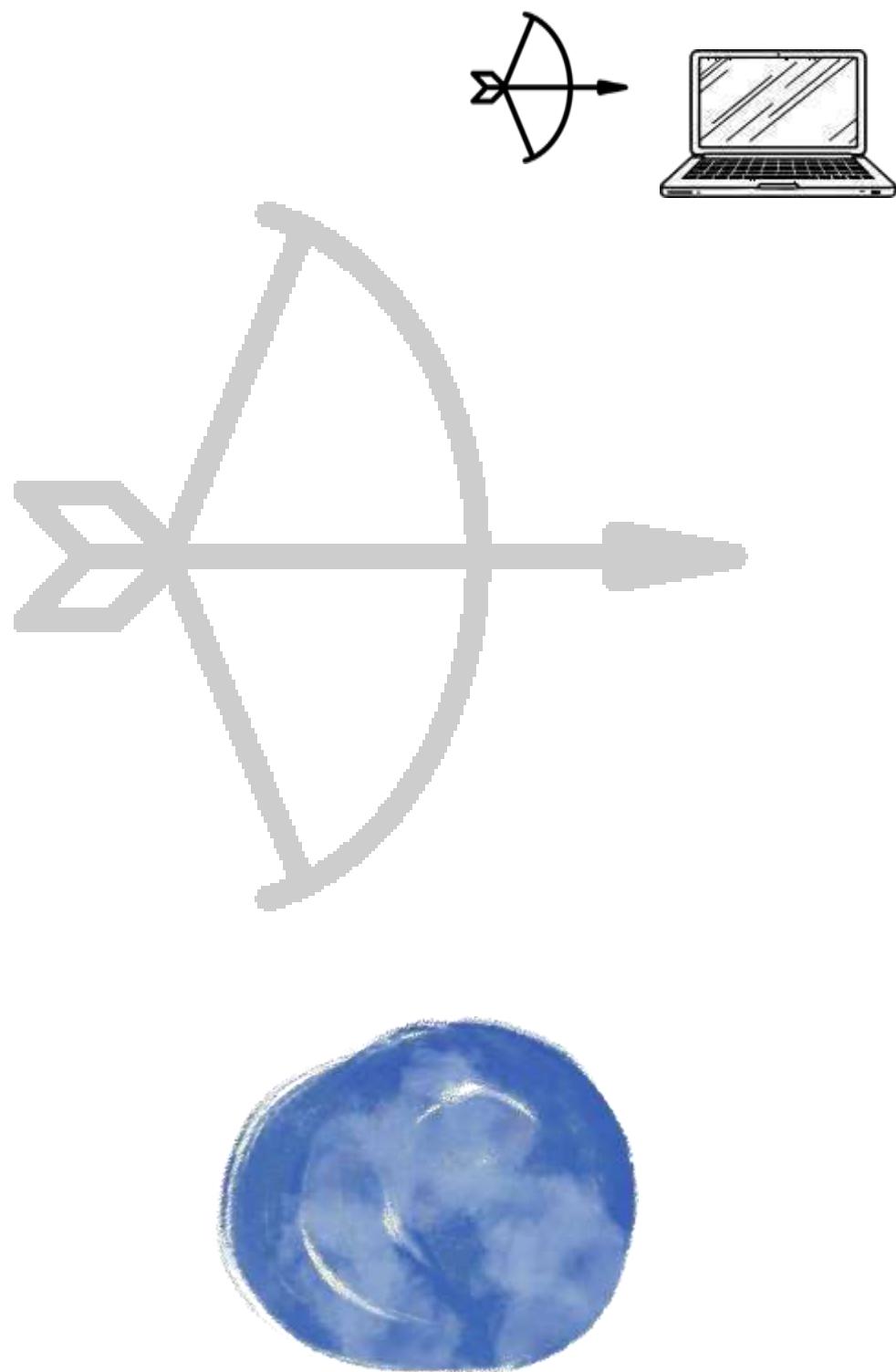
economia, sociedade, política, cultura e meio ambiente, e possibilitam, principalmente, discutir os conceitos transmitidos por diversas sociedades e culturas.

A BNCC, em relação à categoria trabalho, ressalta esta compreender diversos aspectos: filosófico, econômico, sociológico ou histórico. O trabalho é visto como virtude; forma de produção de riqueza, de dominação e de transformação da natureza; mercadoria, ou forma de alienação. Pode ser compreendida, também, segundo afirma a Base Nacional Comum Curricular, como categoria pensada por variados autores, citando os clássicos Karl Marx (como valor), Max Weber (como racionalidade capitalista), Émile Durkheim (como elemento para que o indivíduo interaja na sociedade, nas dimensões de corporativismo e de integração social). Ressalva que não importando o caminho ou os caminhos escolhidos para o tratamento do tema, faz-se importante o destaque para a relação sujeito/trabalho e toda a respectiva rede de relações sociais.

Destaca a BNCC que, na época atual, as transformações sociais são grandes, de modo especial, em virtude da utilização de novas tecnologias. Aponta que são observadas transformações nas formas de participarem os trabalhadores nos diferentes setores produtivos; a variação das relações trabalhistas; o oscilar nas taxas de ocupação; o emprego e o desemprego; a utilização do trabalho com interrupções; os locais de trabalho e sua não concentração, e o crescimento global da riqueza, suas formas de ser concentrada e distribuída, e respectivas consequências sobre as desigualdades sociais. Afirma que existe, na atualidade, mais espaço para o empreendedorismo individual, incluindo todas as classes sociais, e que aumenta a importância de educar financeiramente e compreender o sistema monetário contemporâneo do Brasil e do mundo, conhecimentos não prescindíveis para um inserir-se crítico e consciente no mundo de hoje. Levando-se em conta esse cenário, diz a BNCC, são impostos novos desafios às Ciências Humanas, com a inclusão de se compreenderem os impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo.

A norma em questão reforça que estudar as categorias Política e Trabalho no Ensino Médio possibilita aos estudantes compreensão e análise dos

diferentes papéis dos múltiplos sujeitos e respectivos mecanismos do atuar, e identificação dos projetos em disputa, nos âmbitos político e econômico, nas variadas sociedades. Afirma que tais categorias favorecem a possibilidade de os estudantes atuarem objetivando construir a democracia, no decorrer dos conflitos originados nas relações de produção e trabalho.



FILMES/Política e Trabalho

Habilidades da BNCC a serem contempladas: da habilidade (EM13CHS401) à (EM13CHS404), e da (EM13CHS601) à (EM13CHS606).

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.

(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.

(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

4.1 A Câmera É A Flecha



Fonte: <https://embaubaplay.com/catalogo/a-camera-e-a-flecha/>

Ficha técnica:

Filme: A câmera é a flecha

Ano: 2022

Duração: 10 min.

Gênero: Documentário

Direção: Coletivo Kuikuro de Cinema

Disponível: <https://embaubaplay.com/catalogo/a-camera-e-a-flecha/>

Sinopse: “A câmera é a flecha” é um curta-metragem que registra reflexões sobre a inserção do audiovisual na comunidade. A existência de sessões de cinema na aldeia e nos festivais de alcances nacional e internacional, e o uso do cinema como instrumento de se representar fazem-se presente no filme para se refletirem.

O curta-metragem “A câmera é uma flecha” expõe a importância do cinema para os Kuikuro como forma de registrar a sua história, a sua cultura, a autorrepresentação, mas também como forma de lutar por seus direitos. Nesse sentido, é um filme que pode ser trabalhado no contexto do que dispõem as categorias Política e Trabalho, da BNCC.

Objetivos:

Identificar a importância do audiovisual para os povos indígenas.

Levantar conquistas de indígenas enquanto cineastas.

Descrever a participação da comunidade indígena no uso do audiovisual cinema.

Metodologia:

Primeiro momento: Iniciar a aula colocando a questão às alunas se o cinema pode consistir em ferramenta de luta.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

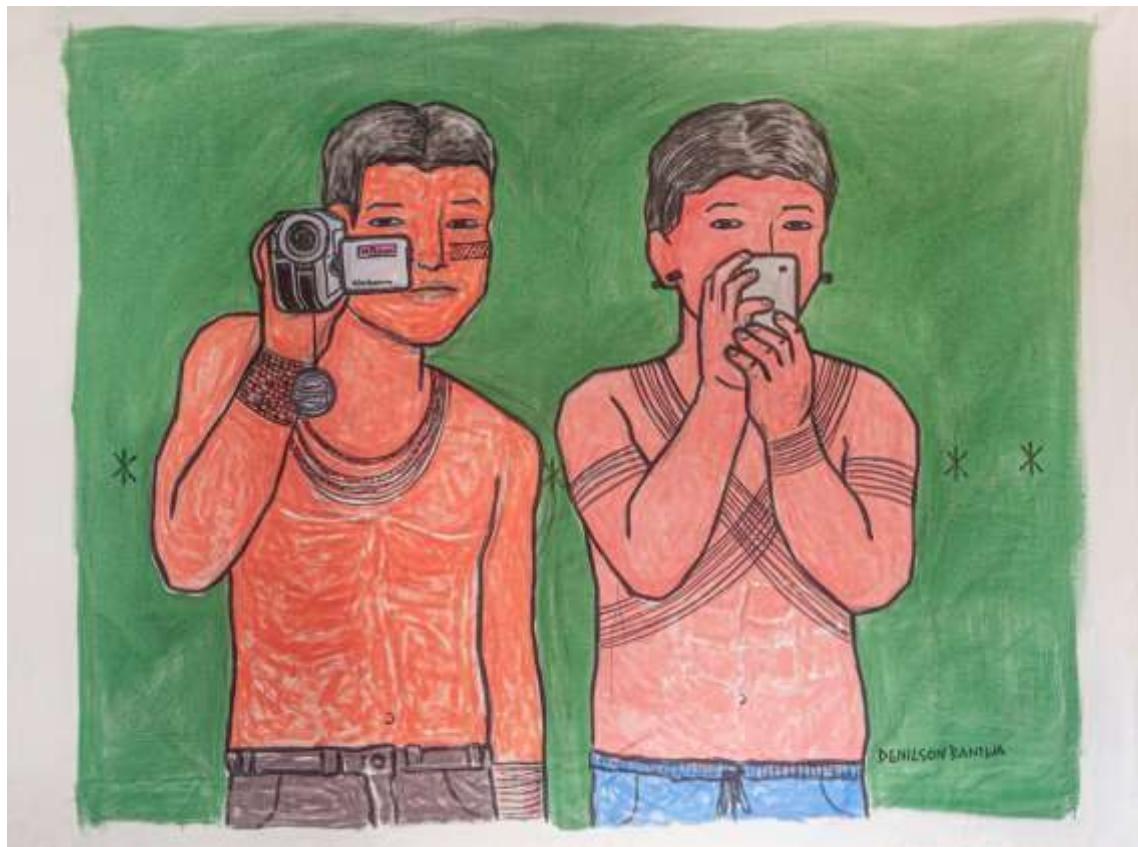
Terceiro momento: Apresentar às alunas um breve histórico do cinema (sobre) indígena no Brasil.

Sugestão de bibliografia: SILVA, Juliano Gonçalves da. **O índio no cinema brasileiro e o espelho recente**. Ponta Grossa, PR: Monstro dos Mares, 2020. Disponível em: https://monstrodosmares.com.br/wp-content/uploads/2020/08/o-indio-no-cinema_FINAL_v1_4.pdf Acesso em 17 jul. 2025.

Recursos: Computador com Internet; Datashow; caixa de som; cartolinhas.

Avaliação: Dividir a sala em grupos com igual número de componentes para que montem apresentações acerca da vida e obra de cineastas indígenas no Brasil. Os grupos deverão fazer um pequeno vídeo e apresentar em sala de aula.

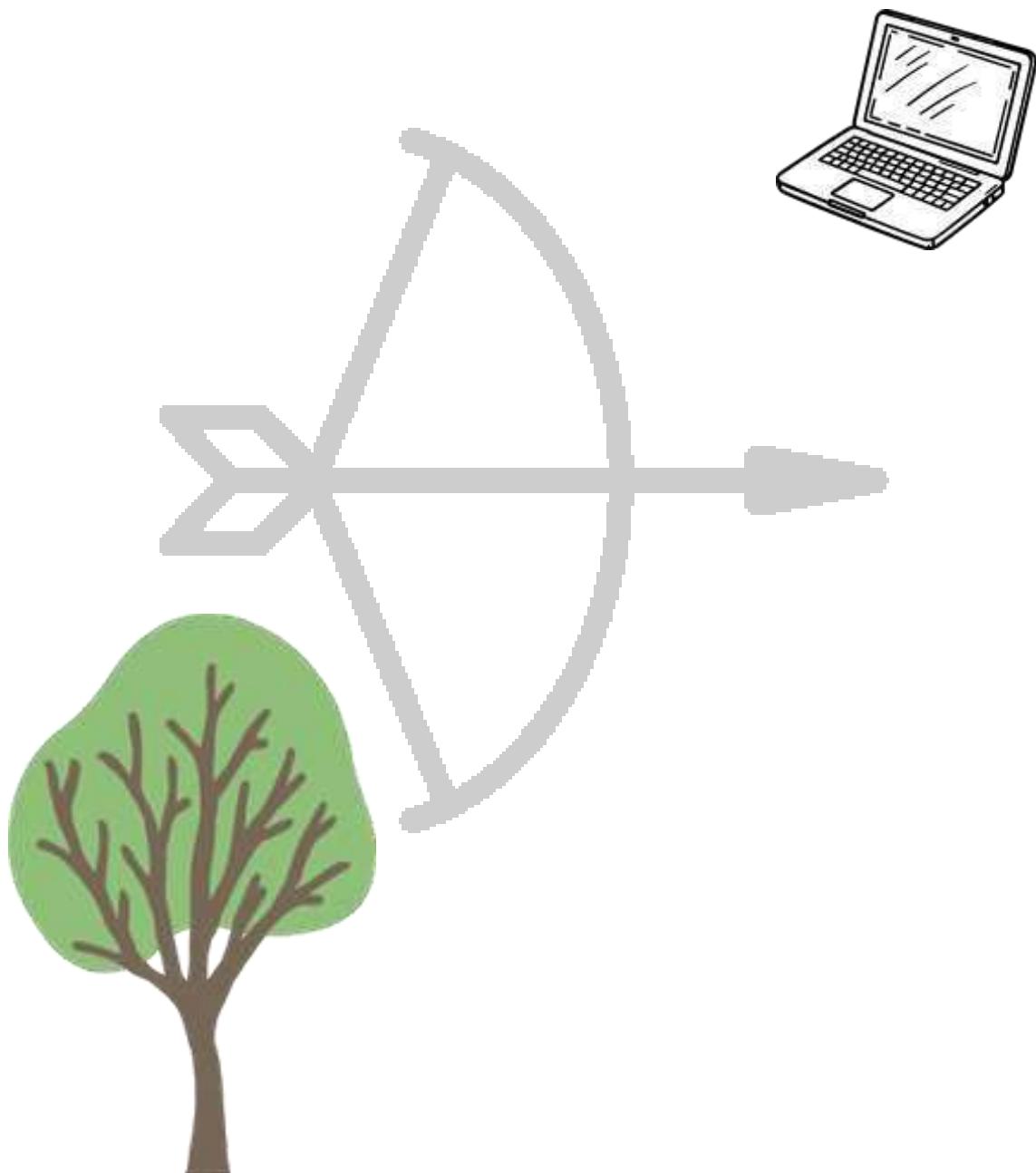
Sugestões de nomes de cineastas indígenas: Alberto Alvares; Graciela Guarani; Olinda Muniz; Patrícia Ferreira Pará Yxapy; Takumã Kuikuro; Zezinho Yube.



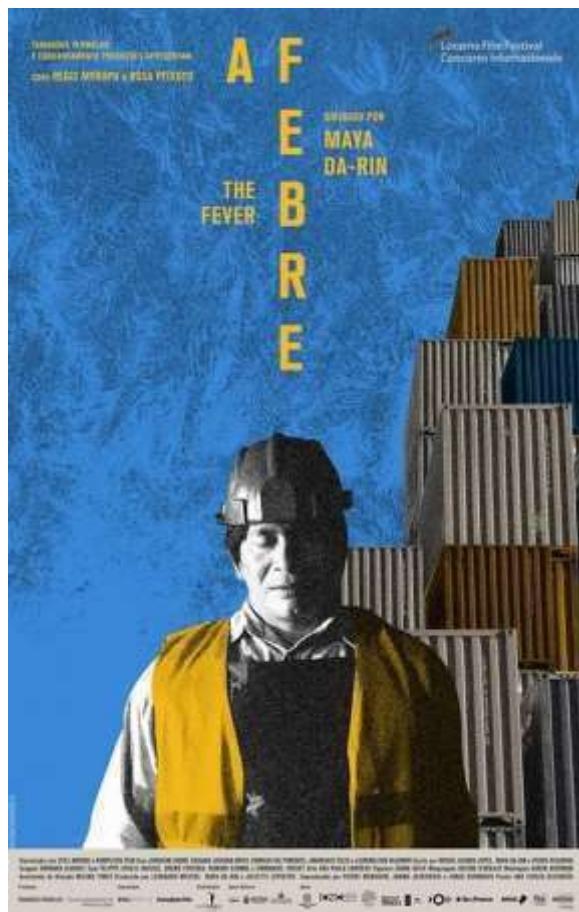
Ensaio Artístico Revista Observatório 36 | Denilson Baniwa - Quem com ferro fere, com ferro será ferido (imagem: Denilson Baniwa) Fonte: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/observatorio-itaucultural/artigo-marco-regulatorio-fomento-cultura>

Vide o texto ETAPAS PARA GRAVAÇÃO DE UM VÍDEO, nas páginas 114-117 do guia pedagógico.

Para conhecer mais sobre o povo Kuikuro:
<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kuikuro>



4.2 A Febre



Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-263846/fotos/detalhe/?cmmediafile=21650132>

Ficha técnica:

Filme: A febre

Ano: 2019

Duração: 98 min.

Gênero: Drama

Direção: Maya Da-Rin

Disponível:

<https://www.filmicca.com.br/filme/a-febre>

Sinopse: Justino, indígena da etnia Desana, 45 anos, viúvo, trabalha em Manaus como vigilante num porto de cargas e mora numa casa muito simples na periferia da cidade. Vive na companhia de sua filha que se prepara para estudar Medicina em Brasília. Ele é acometido de uma febre forte, que guarda relações com a sua cosmovisão ameríndia.

O longa-metragem “A febre” traz para discussão temas que podem, com propriedade, situarem-se nas categorias Política e Trabalho, da BNCC.

Experiências de indígenas que saem das suas aldeias para viver nas cidades grandes; relações e condições de trabalho; coexistência entre mundos diversos; pertencimento; busca por realização de sonhos; resistência, etc. são assuntos presentes naquela obra fílmica e poderão ser trabalhados em sala de aula.

Objetivos:

Descrever a importância dada pelas indígenas aos vínculos familiares.

Identificar adversidades sofridas por muitas indígenas que migram para as cidades grandes em busca de sustento.

Explicar a febre que acometeu Justino, protagonista do filme estudado.

Primeiro momento: Iniciar a aula colocando a questão às alunas sobre se as cidades brasileiras, de um modo geral, possuem infraestrutura suficiente para receber a maioria das pessoas que a procuram.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra fílmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: A partir do filme, solicitar às alunas que respondam as questões abaixo:

- a) Como se explica o adoecimento de Justino a partir da visão do seu povo?
- b) Com base na reportagem abaixo e no cartoon, analise a experiência do indígena Justino na cidade de Manaus.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som; cartolinhas; lápis de cor; giz de cera; caneta hidrocor.

Imagens do filme





07/02/2024

Migrações indígenas para as cidades: características e consequências



Mural de indígenas na comunidade Parque das Tribos, em Manaus. Foto: Marcella Hadda/Cáritas/2019

**POR ROBERTO ANTONIO LIEBGOTT/CIMI SUL EQUIPE PORTO ALEGRE –
MATÉRIA PUBLICADA ORIGINALMENTE NA EDIÇÃO 461 DO JORNAL
PORANTIM**

Vive-se ainda no Brasil tempos difíceis. Há forte tendência de desqualificação das pessoas mais pobres – negros, indígenas, quilombolas, comunidades das periferias – e dos seus direitos políticos, individuais, coletivos e culturais.

Nos diz Hannah Arendt, a filósofa política, que o totalitarismo reduz as pessoas a uma condição de supérfluas, que podem ser eliminadas. Nos últimos anos os contextos políticos e administrativos evidenciam haver a edição cotidiana de

normas que podem provocar a eliminação das pessoas, pois confrontam os direitos humanos e impõem regimes de convivência social, religiosa e dos costumes com predicados fundamentalistas e conservadores. Soma-se a tudo isso a inoperância dos poderes públicos e a ingerência de poderosos grupos econômicos nas medidas que visam o combate à violência, as invasões e aplicabilidade das normas constitucionais.

Os povos indígenas estão entre aqueles que são dramaticamente afetados pela precariedade assistencial, pelas péssimas condições de saúde, educação, habitação e segurança.

Os indígenas que vivem nas cidades, ou muito próximos dos contextos urbanos, estão diretamente implicados com essa realidade. Eles enfrentam graves adversidades e violações a seus direitos fundamentais, evidenciando haver uma dupla discriminação: uma, oriunda da União, que não lhes assiste porque são “desaldeados” e outra, dos estados e municípios, porque os gestores alegam ser responsabilidade do Governo Federal, e não deles, as ações e serviços a serem destinadas a essas populações.

Portanto, dentre aqueles afetados pela desassistência, os indígenas que migram – por razões diversas e que vamos abordar na sequência – são os que mais sofrem, tendo em vista que acabaram se instalando em lugares degradados, improvisados, insalubres, sem infraestrutura, sem habitação adequada e onde a sociedade envolvente os repele e agride.

As migrações dos indígenas não são fatos contemporâneos, portanto não é uma novidade e nem deve haver estranhamentos a essas dinâmicas. Sobre essa dinâmica existem variadas fontes de informações, dentre as quais pode-se mencionar livros de história, pesquisas acadêmicas, relatos de missionárias e missionários. Desde a expulsão dos Jesuítas e de outras congregações religiosas – no ano de 1759, articulada pelo marquês de Pombal, ministro de Dom José I, rei de Portugal – os indígenas que viviam nas missões migraram para as vilas. Lá, se tornaram excluídos e marginalizados, pois perderam suas terras, foram obrigados a adequar suas práticas culturais e suas referências de mundo, deixando inclusive de falar suas línguas maternas. Neste convívio, constante e intenso, as relações interétnicas tornaram-se corriqueiras, ocasionando as mudanças de hábitos, de costumes e as línguas originárias acabaram substituídas pelo português e pelo espanhol.

Atualmente, em todo Brasil, há mais de 120 povos que passaram a se autodeclarar indígenas e se qualificam como resistentes. Estes, historicamente desassistidas pelo governo, passaram a receber mais atenção depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegurou aos povos originários direitos de manutenção de seus estilos de vida, de suas línguas, crenças, tradições, projetos de futuro. O reconhecimento das diferenças indígenas, no texto constitucional, propiciou significativos avanços nas lutas pelo auto reconhecimento dos povos, tornando-os sujeitos de direitos, requerendo que seus espaços territoriais fossem demarcados no sentido de que lhes assegurassem políticas assistenciais diferenciadas. Eles, aos poucos, foram constituindo suas organizações e inserindo-se nos movimentos de lutas em diferentes âmbitos, alguns com abrangência nacional.

O caminho de volta ao território originário, em determinadas realidades ou circunstâncias, não era mais possível. Milhares de indígenas, pressionados por uma série de fatores – tais como a expulsão e devastação dos territórios originários, a estruturação e edificações de cidades e pela concessão e entrega das terras a “proprietários” privados – acabaram migrando para grandes centros urbanos, em busca de atendimento à saúde, acesso à educação escolar e à formação universitária ou simplesmente para trabalhar, comercializar seus produtos e, com isso, obter alguma fonte de renda.

Esse movimento, que leva os indígenas a percorrer caminhos na direção das cidades, também fez parte de um contexto sociopolítico, econômico e cultural vinculado a uma perspectiva de “estado urbanizado”, fenômeno muito notado a partir da metade da década de 1950, quando passa a ocorrer o que foi sendo denominado de período do êxodo rural no Brasil e que perdurou até final da década de 1980. Nestes longos anos as políticas públicas buscavam atrair as populações rurais para as cidades. E os indígenas, assim como milhões de outros brasileiros, dirigiram-se para as capitais, ou grandes centros urbanos, especialmente nos estados do Amazonas, Pará, Pernambuco, Ceará, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina.

Algumas capitais como Manaus, Campo Grande, Cuiabá, Belém e Porto Alegre, receberam grandes contingentes de indígenas. Milhares de famílias se concentraram às margens das cidades ou em áreas de periferia. Alguns grupos de famílias mantiveram uma perspectiva comunitária, e, nesse sentido, se agruparam e constituíram verdadeiras aldeias nos bairros das cidades, nas quais se concretizam algumas formas de solidariedade, de cooperação e se realizam parte de seus rituais, ainda que em circunstâncias bastante específicas. Esse fato se verificou mais fortemente em Manaus, com populações oriundas do Alto Rio Negro (do Povo Tukano, Baré, Dessano), do Médio Rio Solimões (Povo Kambeba, Miranha, Tikuna) e do Rio Amazonas, especialmente famílias Povo Sateré Mawé. Já em Mato Grosso do Sul, a concentração populacional ocorreu na região da Grande Dourados, predominantemente com famílias Kaiowá Guarani, Avá Guarani e Terena (dentro da reserva de Dourados, criada pelo SPI) e, em Campo Grande, onde os núcleos populacionais são formados basicamente por integrantes do Povo Terena.

No Rio Grande do Sul, houve grande migração de famílias Kaingang para Porto Alegre e outras cidades mais populosas, onde constituíram aldeias, agregando famílias vinculadas a clãs que anteriormente conviviam dentro das terras, das quais foram expulsos pelos colonizadores, ou migraram pela necessidade de abandonarem as reservas criadas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Nestes ambientes, eles não conseguiram permanecer e conviver em função de uma rígida ação estatal militarizada, que exercia severo controle sobre seus corpos, os submetiam ao trabalho forçado, ao arrendamento de terras, à exploração madeireira e a um tipo de chefia interna que os discriminava e os criminalizava quando eram mantidas suas práticas culturais tradicionais.



Foto: Edineia Teles / FOIRN

Indígenas do povo Wanano, do Amazonas, cobram por vacina para parentes em contexto urbano durante a pandemia. Foto: Edineia Teles/FOIRN

Também no Rio Grande do Sul há uma grande concentração de aldeias dos Mbya Guarani na região metropolitana de Porto Alegre e litoral norte. No seu constante caminhar, essas comunidades sofreram violências sistemáticas contra suas vidas, contra seus modos de ser e acabaram perdendo os territórios tradicionais em função da expansão das áreas privadas, pela especulação imobiliária, constituição de fazendas, lavouras e cidades.

São Paulo foi o destino de muitas etnias do Nordeste, que chegavam com os demais migrantes. Foi o caso dos Pankararú, que desde a metade da década de 1950, deixavam a aldeia Brejo dos Padres (PE), e também de pessoas de etnias como Pankararé (BA), Fulni-ô (PE), Potiguara (RN), Kaimbé (BA), Wassu-Cocal (AL), Xukuru (PE) e Atikun (PE), todas do Nordeste brasileiro. Para a capital paulista vieram também alguns Terena, oriundos do estado do Mato Grosso do Sul, e Guarani Nhandeva, procedentes do interior do estado de São Paulo.

No Censo Demográfico do IBGE, realizado em 2010, foram identificados os indígenas que vivem no meio urbano, ou seja, deslocados das terras indígenas originárias. Num universo de 896.917 pessoas, o levantamento apontou que 379.534 (42,32%) vivem em contexto urbano, o que representa um terço da população originária do Brasil. Foi concluído o Censo de 2022 e nele já se aponta um grande aumento populacional indígena. Segundo informações já divulgadas nas mídias, foram registrados mais de um milhão e seiscentos mil indígenas no Brasil. Certamente esses dados trarão informações preciosas acerca das comunidades e famílias indígenas que vivem nos contextos urbanos.

Em entrevista ao Jornal Porantim, em 2007[1], a antropóloga Lucia Helena Rangel, da PUC-SP, destaca que as populações indígenas, atualmente, não são mais necessariamente vinculadas à aldeia e ao mundo rural: “Não importa onde

eles vivam. São indígenas de qualquer maneira, falando ou não a língua, tendo ou não religião [tradicional], porque os laços de parentesco é que, de fato, conferem a eles vínculos de pertencimento. Eles sabem contar as histórias de seus grupos, [e com eles] têm vínculos”.

Viver nos grandes centros urbanos não significa renunciar ao fato de ser indígena. Mas lhes apresenta muitas dificuldades, especialmente pela falta dos requisitos – da maioria das pessoas – a chamada qualificação profissional, restringindo-as a busca por serviços simples. Os homens empregam-se na construção civil, na limpeza ou como vigilantes e as mulheres como empregadas domésticas ou em pequenos serviços, ou sobrevivem da venda de artesanato e de apresentações culturais.

Importante enfatizar que mesmo em contextos absolutamente adversos, em geral, as famílias e comunidades mantém seus costumes, rituais, línguas e alimentação tradicional. Lúcia Helena Rangel, em entrevista à Agência Brasil, no dia 19 de abril de 2017[2], ressaltou que é comum os indígenas, mesmo em áreas urbanas, viverem em comunidade. “Conforme vai passando o tempo, vem um, vem outro e mais outros, as famílias acabam se juntando em determinado bairro, ou em uma periferia que ninguém morava, e os indígenas foram morar. Você vai ver que nas grandes cidades como Manaus, Campo Grande, Porto Alegre, têm bairros eminentemente indígenas, ou segmentos de bairros”.

Percebe-se que no cotidiano da vida, a cosmovisão de cada Povo está presente no trabalho, nas decisões e na busca pela solução dos conflitos. Os governantes, portanto, não podem fechar os olhos para as demandas das populações indígenas nas cidades ou no seu entorno. Não se pode negar sua existência e suas demandas. Nesse sentido, torna-se ainda mais urgente, e fundamental, a articulação dos indígenas com os movimentos sociais, tendo em vista a garantia dos direitos e apoio às suas lutas.

[1]

<https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=HemeroIndio&pesq=porantim&hf=armazemmemoria.com.br&pagfis=1417>

[2] <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-04/indigenas-na-cidade-pobreza-e-preconceito-marcam-condicao-de-vida>

LIEBGOTT, Roberto Antonio. Migrações indígenas para as cidades: características e consequências. **Jornal Porantim**, Porto Alegre, ed. 461, 2 fev. 2024. Publicado originalmente por: CIMI Sul (Conselho Indigenista Missionário). Disponível em: <https://cimi.org.br/2024/02/migracoes-indigenas-para-as-cidades-caracteristicas-e-consequencias/>. Acesso em: 08 mar. 2024.





LATUFF, Carlos Henrique. Sem-tetos e povos originários. 2011. Cartoon.

Fonte: <http://acampamentorevolucionarioindigena.blogspot.com/2011/12/familia-indigena-reivindica-area.html>

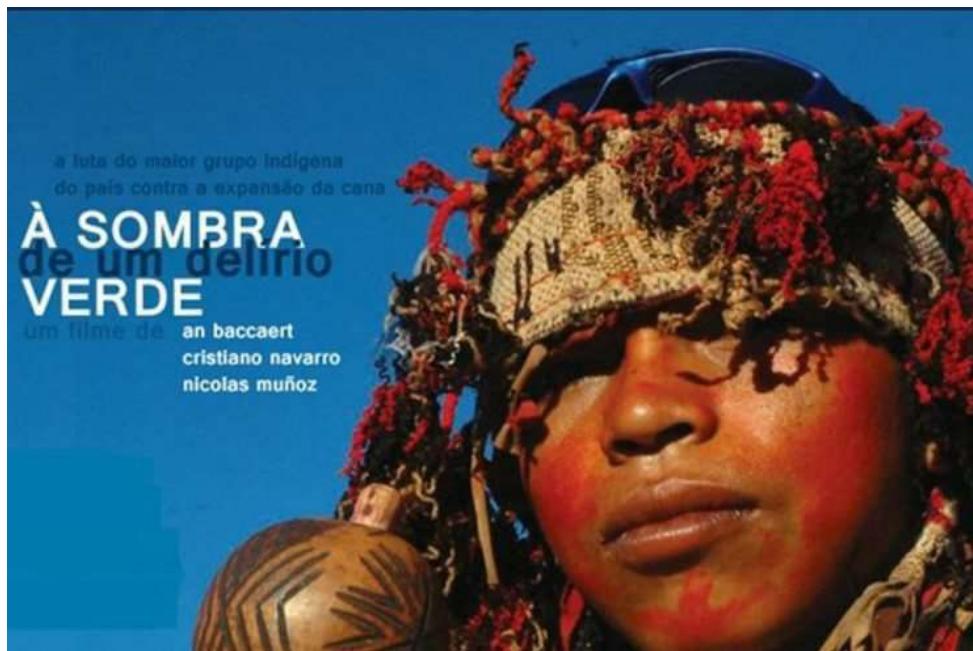
Avaliação: Dividir a sala em grupos com igual número de componentes para que montem apresentações acerca de casos reais semelhantes ao de Justino, pessoas que saíram do seu local de origem para a cidade grande e passam/passaram por várias dificuldades. Os grupos deverão utilizar sites de busca para identificar um caso, e confeccionar cartazes em que constem também imagens como desenhos, fotos, etc., para a apresentação.

Mais sobre o filme:

<https://www.buala.org/pt/afroscreen/a-febre-de-maya-da-rin-uma-narrativa-indigena-um-cinema-para-a-coexistencia>



4.3 À Sombra De Um Delírio Verde



Fonte: <https://observatoriodoaudiovisual.com.br/blog/a-sombra-de-um-delirio-verde-o-cinema-como-denuncia-e-a-visibilidade-indigena/>

Ficha técnica:

Filme: À sombra de um delírio verde

Ano: 2011

Duração: 29 min.

Gênero: Documentário

Direção: An Baccaert, Cristiano Navarro e Nicola Muñoz

Disponível em:

<https://eduplay.rnp.br/portal/video/a-sombra-de-um-delirio-verde>

<https://www.wrm.org.uy/pt/outra-informacao/a-sombra-de-um-delirio-verde-video>

<https://youtu.be/2NB61WU1WfM?si=2NKyZ55THDpeGbDT>

https://youtu.be/c2_JXcD97DI?si=ZhgHSX8TyW3P8Cey

<https://youtu.be/-ylcleurvu0?si=RBJtD45XWnK32SYK>

Sinopse: “À sombra de um delírio verde” consiste numa denúncia do extermínio, da triste situação dos Guarani Kaiowá no contexto do avanço da monocultura do “ouro verde” (cana-de-açúcar) em sua região. Territórios indígenas (até mesmo terras já reconhecidas pelo Estado como indígenas) são invadidos e desocupados em função de interesses econômicos do agronegócio.

O filme “À sombra de um delírio verde” traz questões sociais, econômicas, políticas, jurídicas acerca do período do avanço da monocultura da cana-de-açúcar, da produção e comercialização do Etanol no Brasil. Destaca as consequências sofridas pelo povo Guarani Kaiowá como ataques, invasões de seus territórios, exploração de sua mão-de-obra e perseguições às suas lideranças, no Mato Grosso do Sul, em prol de interesses econômicos do agronegócio. Tais assuntos podem ser trabalhados no contexto do que dispõem as categorias da BNCC, Política e Trabalho.

Objetivos:

Identificar direitos indígenas violados durante o período do avanço do denominado “ouro verde” (cana-de-açúcar).

Apontar estratégias de resistência dos Guarani Kaiowá de acordo com o filme.

Levantar o posicionamento do Estado diante da violência sofrida pela comunidade indígena nesse período.

Metodologia:

Primeiro momento: Iniciar a aula perguntando às alunas sobre o conhecimento delas acerca de conflitos por terra no Brasil.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Analisar e comentar, juntamente às alunas, a carta da comunidade Guarani-Kaiowá de Pyelito Kue/Mbarakay-Iguatemi-MS para o Governo e Justiça do Brasil

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação: A participação na atividade descrita no terceiro momento da aula.



Notícia

Urgente! Abaixo assinado em defesa dos índios Guarani-Kaiowá

24 de outubro de 2012



Nos últimos dias, a declaração de morte coletiva feita por um grupo de Guarani-Kaiowá, tem abalado o Brasil. Os índios redigiram uma carta onde expõem sua situação histórica e anunciam a intenção de suicídio, caso sejam obrigados a sair da fazenda Cambará, onde estão acampados, como determina o despacho da Justiça Federal de Navirai/MS. Para se posicionar a favor dos Guarani-Kaiowá e contra esse massacre, assine o abaixo-assinado pedindo a suspensão do despacho. Clique aqui.

Carta da comunidade Guarani-Kaiowá de Pyelito Kue/Mbarakay-Iguatemi-MS para o Governo e Justiça do Brasil

Nós (50 homens, 50 mulheres e 70 crianças) comunidades Guarani-Kaiowá originárias de tekoha Pyelito kue/Mbrakay, viemos através desta carta apresentar a nossa situação histórica e decisão definitiva diante da ordem de despacho expressado pela Justiça Federal de Navirai-MS, conforme o processo nº 0000032-87.2012.4.03.6006, do dia 29 de setembro de 2012. Recebemos a informação de que nossa comunidade logo será atacada, violentada e expulsa da margem do rio pela própria Justiça Federal, de Navirai-MS.

Assim, fica evidente para nós, que a própria ação da Justiça Federal gera e aumenta as violências contra as nossas vidas, ignorando os nossos direitos de sobreviver à margem do rio Hovy e próximo de nosso território tradicional Pyelito Kue/Mbarakay. Entendemos claramente que esta decisão da Justiça Federal de Navirai-MS é parte da ação de genocídio e extermínio histórico ao povo indígena, nativo e autóctone do Mato Grosso do Sul, isto é, a própria ação da Justiça Federal está violentando e exterminando as nossas vidas. Queremos deixar evidente ao Governo e Justiça Federal que por fim, já perdemos a esperança de sobreviver dignamente e sem violência em nosso território antigo, não acreditamos mais na Justiça brasileira. A quem vamos denunciar as violências praticadas contra nossas vidas? Para qual Justiça do Brasil? Se a própria Justiça Federal está gerando e alimentando violências contra nós. Nós já avaliamos a nossa situação atual e concluímos que vamos morrer todos mesmo em pouco tempo, não temos e nem teremos perspectiva de vida digna e justa tanto aqui na margem do rio quanto longe daqui. Estamos aqui acampados a 50 metros do rio Hovy onde já ocorreram quatro mortes, sendo duas por meio de suicídio e duas em decorrência de espancamento e tortura de pistoleiros das fazendas.



Moramos na margem do rio Hovy há mais de um ano e estamos sem nenhuma assistência, isolados, cercado de pistoleiros e resistimos até hoje. Comemos comida uma vez por dia. Passamos tudo isso para recuperar o nosso território antigo Pyleito Kue/Mbarakay. De fato, sabemos muito bem que no centro desse nosso território antigo estão enterrados vários os nossos avôs, avós, bisavôs e bisavós, ali estão os cemitérios de todos nossos antepassados.

Cientes desse fato histórico, nós já vamos e queremos ser mortos e enterrados junto aos nossos antepassados aqui mesmo onde estamos hoje, por isso, pedimos ao Governo e Justiça Federal para não decretar a ordem de despejo/expulsão, mas solicitamos para decretar a nossa morte coletiva e para enterrar nós todos aqui.

Pedimos, de uma vez por todas, para decretar a nossa dizimação e extinção total, além de enviar vários tratores para cavar um grande buraco para jogar e enterrar os nossos corpos. Esse é nosso pedido aos juízes federais. Já aguardamos esta decisão da Justiça Federal. Decretem a nossa morte coletiva Guarani e Kaiowá de Pyelito Kue/Mbarakay e enterrem-nos aqui. Visto que decidimos integralmente a não sairmos daqui com vida e nem mortos.

Sabemos que não temos mais chance em sobreviver dignamente aqui em nosso território antigo, já sofremos muito e estamos todos massacrados e morrendo em ritmo acelerado. Sabemos que seremos expulsos daqui da margem do rio pela Justiça, porém não vamos sair da margem do rio. Como um povo nativo e indígena histórico, decidimos meramente em sermos mortos coletivamente aqui. Não temos outra opção esta é a nossa última decisão unânime diante do despacho da Justiça Federal de Navirai-MS.

Atenciosamente, Guarani-Kaiowá de Pyelito Kue/Mbarakay.

Laboratório de Pesquisas de Práticas de Integralidade em Saúde LAPPIS. **Urgente! Abaixo assinado em defesa dos índios Guarani-Kaiowá.** 24 out. 2012. Disponível em: <https://lappis.org.br/site/urgente-abaixo-assinado-em-defesa-dos-indios-guarani-kaiowa/1235> . Acesso em: 15 jul. 2025.

Para conhecer mais sobre o povo Guarani Kaiowá:
https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1

4.4 Ava Kuña, Aty Kuña; Mulher Indígena, Mulher Política



Fonte: <https://navisufrn.wordpress.com/ii-mostra-de-filmes/ii-mostra-de-filmes-etnograficos-navis-ufrn/>

Ficha técnica:

Filme: Ava Kuña, Aty Kuña; mulher indígena, mulher política

Ano: 2020

Duração: 25 min.

Gênero: Documentário

Direção: Julia Coimbra Martin

Disponível em:

https://youtu.be/Vlp8VIN8I94?si=ib_iqDMbTFkX4kk8

Sinopse: O documentário “Ava Kuña, Aty Kuña; mulher indígena, mulher política” consiste num registro da Grandre Assembleia de Mulheres Guarani Kaiowá, a Kuñangue Aty Guasu. Destacam-se a resiliência política, a articulação e a luta das mulheres indígenas contra o patriarcado, o racismo, os danos ao meio ambiente, etc. Enfatizam-se, ainda, depoimentos, discursos relacionados aos direitos da comunidade.

A obra fílmica “Ava Kuña, Aty Kuña; mulher indígena, mulher política” é um documentário bastante apropriado para se abordar dentro das categorias Política e Trabalho, da BNCC. Uma Assembleia de mulheres indígenas que envolve engajamentos sociopolíticos, articulações, etc., é apresentada, de modo expressivo, nessa película. Temas como patriarcado, política, direitos, resistência, questões fundiárias, etc. estão presentes nesse filme, de modo que este pode ser trabalhados em sala de aula por estar de acordo com o contexto do disposto na Base Nacional Comum Curricular.



Objetivos:

Descrever as principais demandas trazidas para a Grandre Assembleia de Mulheres Guarani Kaiowá, a Kuñangue Aty Guasu.

Definir democracia de conselhos na articulação política das indígenas Guarani Kaiowá.

Levantar se existe feminismo indígena.

Metodologia:

Primeiro momento: Perguntar às alunas o que elas compreendem por movimento feminista. Expor algumas noções relativas a esse tema.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra fílmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Assistir ao documentário juntamente com as estudantes. Em momento posterior, fazer uma leitura partilhada com as discentes, dos trechos de textos motivadores abaixo. Iniciar um debate acerca de possíveis relações das narrativas das indígenas presentes no documentário com os excertos de textos abaixo sobre movimentos feministas, e as existências e inexistentias de feminismos indígenas.

“O movimento feminista deu origem a um extenso corpo de textos teóricos que tenta explicar as desigualdades de gênero e estabelecer programas para ultrapassar essas desigualdades. As teorias feministas relativas à desigualdade de gênero contrastam marcadamente entre si. Embora as autoras feministas se

preocupem na sua totalidade com a posição desigual das mulheres na sociedade, os argumentos que apresentam divergem substancialmente. Correntes feministas concorrentes procuraram explicar as desigualdades de género recorrendo a uma variedade de processos sociais profundamente enraizados, como o sexismo, o patriarcado, o capitalismo e o racismo" (Giddens, 2005, p.116).

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed Ed. S.A., 2005.

"Como mulher Karipuna e como antropóloga que pesquisa com indígenas mulheres, percebo que os movimentos das parentas em contexto nacional não se declaram como movimentos feministas e sim como movimentos de indígenas mulheres (ou de mulheres indígenas). Movimentos de resistência, em que somos nós quem tomamos a frente, somos as protagonistas e lideranças. Creio que isto, de nós sermos as protagonistas, é algo que faz com que os movimentos de indígenas mulheres em nível nacional, regional e local sejam interpretados por algumas pessoas como formas de movimentos feministas. Compreendo que as parentas que entendem tais movimentos como feminismos indígenas não estão erradas; tampouco as parentas que não os compreendem como movimentos feministas estão. Isto é algo que ainda está em processo de discussão no Brasil: será que nossos movimentos de indígenas mulheres podem ser interpretados como movimentos feministas? Algumas parentas responderão que sim, outras que não. Mas, se de fato os movimentos de indígenas mulheres são feministas, eles são movimentos que possuem raízes, troncos, sementes, trajetórias, oralidades, memórias e demandas bastante específicas, que diferem daquelas demandas de outros feminismos de origem não indígena, sendo movimentos contra-colonizadores e pintados de jenipapo e urucum (Correa Xakriabá, 2018). Destaco que nossas pautas prioritárias são outras. Reivindicamos, por exemplo, o direito à vida e a cura da Terra. Passar a 221hama-los de feminismos indígenas seria uma estratégia política, para estar em novos espaços de tomada de decisão. Além de que os feminismos indígenas seriam muitos, tanto o quanto o são as quantidades de povos originários e caso as parentas destes povos os desejem nomear desta forma" (Soares, 2021, p.3-4).

SOARES, Ana Manoela Primo dos Santos. Mulheres Originárias: Reflexões com movimentos de indígenas mulheres sobre as existências e inexistências de feminismos indígenas. **Cadernos de Campo** (São Paulo – 1991), São Paulo, Brasil, v. 30, n. 2, p.1-12, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/190396> . Acesso em: 31 maio. 2024.

Para conhecer mais sobre o povo Guarani Kaiowá:
https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1

Para refletir sobre o engajamento político das mulheres indígenas:



Fonte: https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/10/charge_1_Latuff.jpg

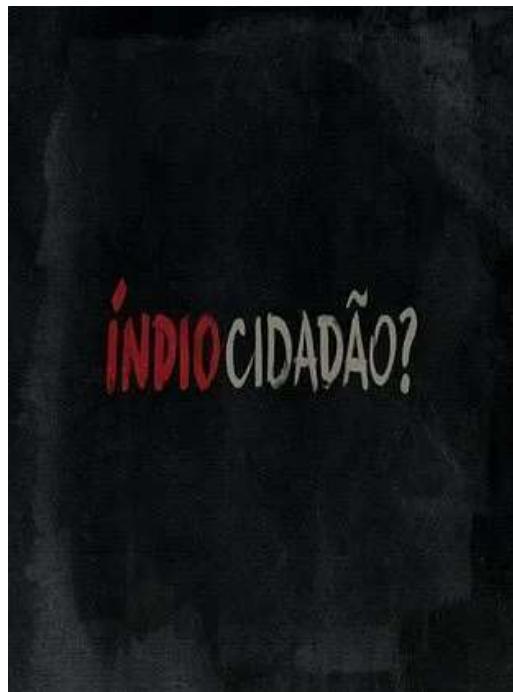


Fonte: <https://www.cadjufilmes.com/oquefazemos>

Exemplo de filme sobre o mesmo tema:

“Mulheres Indígenas: Vozes por Direitos e Justiça”

4.5 Índio Cidadão?



Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-233995/>

Ficha técnica:

Filme: Índio cidadão?

Ano: 2014

Duração: 52 min.

Gênero: Documentário

Direção: Rodrigo Siqueira

Disponível em:

<https://ayalaboratorio.com/2023/04/29/indio-cidadao/>

<https://www.camara.leg.br/tv/432678-indio-cidadao/>

<https://youtu.be/GPzMZQfTz9E?si=RPdWM6h0Pkw485O9>

<https://youtu.be/Ti1q9-eWtc8?si=M0XIPibgmE2vMw7c>

Sinopse: A luta dos povos originários no Brasil para conquistar e manter os seus direitos constitucionais alcançados na Constituinte de 1987/88, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, está registrada no média-metragem “Índio Cidadão?”. Denúncias de assassinatos de lideranças e grupos indígenas em virtude dos interesses econômicos; a ocupação da Câmara dos Deputados pelo Movimento Indígena e a Mobilização Nacional em Defesa dos Direitos Constitucionais ameaçados pelo Congresso Nacional, ambos em 2013, também são apresentados no filme. A reflexão torno do indígena enquanto cidadão é levantada.

Por ser um média-metragem que trata de movimentos sociais; busca e violação de direitos; estratégias de resistência; cidadania, etc., a sua inserção para estudos nas categorias “Política e Trabalho” é extremamente cabível.

Objetivos:

Identificar os direitos constitucionais obtidos pelos povos originários na Constituinte de 1987/88.

Apontar estratégias de resistência do Movimento Indígena nos tempos de hoje.

Levantar dados atualizados sobre a violação de direitos dos povos indígenas no Brasil.

Metodologia:

Primeiro momento: Iniciar a aula perguntando às alunas sobre o conceito de cidadania.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Analisar dados do Atlas da Violência 2025/Relatório Institucional/Violência contra Indígenas abaixo, de autoria do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – ipea, juntamente às alunas.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação: Participar da análise dos dados do Atlas da Violência 2025/Relatório Institucional/Violência contra Indígenas/ipea.



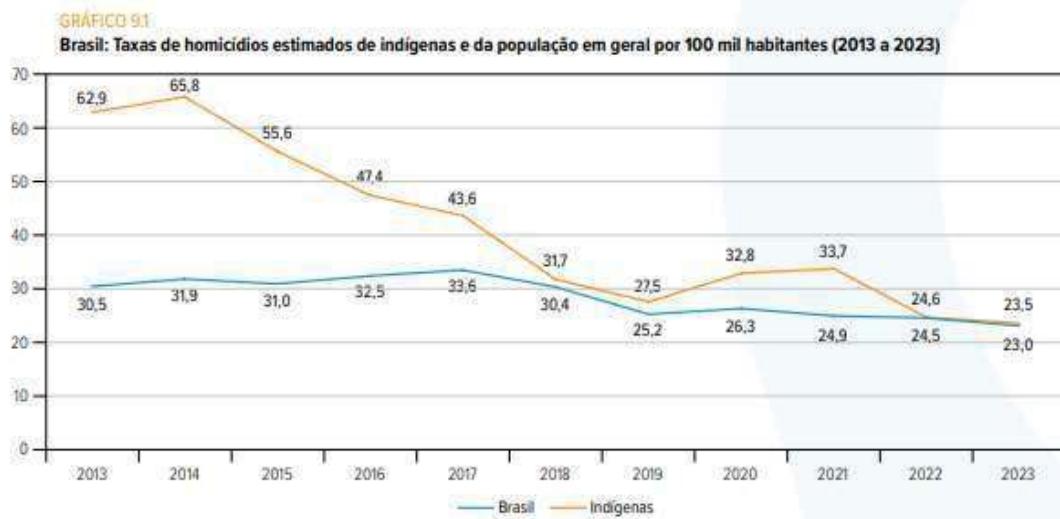
Autor: Carlos Latuff Fonte: <https://cimi.org.br/2012/11/34254/>



Fonte: <https://cptnacional.org.br/2014/07/18/enquanto-funai-admite-orientacao-para-paralisar-demarcacoes-relatorio-demonstra-efeitos-da-politica-governista/>

Atlas da Violência contra Indígenas

9. VIOLÊNCIA CONTRA INDÍGENAS Ao longo dos últimos 11 anos (2013–2023), mesmo apresentando uma tendência à diminuição, a violência letal contra a população indígena foi superior à da população nacional. A única exceção ocorreu em 2022, quando a taxa de homicídios da população agregada (21,7 por 100 mil) ultrapassou levemente a indígena (21,5 por 100 mil indígenas), conforme pode ser visualizado no Gráfico 9.1.



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc) e MS/SVS/CGIAE - Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM). Elaboração: Diest/Ipea e FBSP. Nota: O número de homicídios foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35 - Y36, ou seja, óbitos causados por agressão, intervenção legal e operações de guerra. Número de homicídios estimados conforme metodologia de Cerqueira e Lins (2024).

Contudo, ao considerar as taxas de homicídios estimados, que adiciona aos homicídios registrados os homicídios ocultos, a exceção observada pode, de fato, não se sustentar. Em 2022, a taxa de homicídio indígena estimada (24,6

por 100 mil) permaneceu superior à da população nacional (24,5 por 100 mil). Isso reforça a necessidade de uma interpretação cuidadosa dos dados, considerando as limitações metodológicas e as particularidades contextuais, como se demonstra a Tabela 9.1.

Embora historicamente superior, a taxa de homicídio indígena apresentou expressiva redução: de 62,9 por 100 mil em 2013 para 23,5 em 2023 — uma queda de 62,6%. Essa melhora indica avanços, mas também revela desafios persistentes que exigem políticas públicas específicas.

A convergência das taxas entre indígenas e população geral foi tendência, exceto entre 2019 e 2021, quando a violência contra indígenas recrudesceu, coincidindo com o colapso das políticas de proteção territorial e saúde durante a pandemia da COVID-19. Já entre 2022 e 2023, enquanto a taxa indígena aumentou 6%, a nacional seguiu caindo.

Essa redução ao longo do período analisado indica avanços importantes, mas também ressalta a persistência de desafios estruturais que demandam análises contínuas e a implementação de políticas públicas específicas voltadas para a proteção e a promoção dos direitos dos povos indígenas.

TABELA 9.1

Taxa de homicídios de indígenas, da população não indígena e da população em geral por 100 mil habitantes: registrados e estimados (2013 a 2023)

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Taxa de homicídios registrados											
Brasil	29,8	30,1	29,1	30,6	31,8	27,9	21,7	23,6	22,5	21,7	21,2
Indígenas	62,9	61,5	57,1	43,3	40,6	29,5	23,9	30,1	29,7	21,5	22,8
Taxa de homicídios estimados											
Brasil	30,5	31,9	31	32,5	33,5	30,4	25,2	26,3	24,9	24,5	23
Indígenas	63,9	65,8	55,6	47,4	43,6	31,7	27,5	32,8	33,7	24,6	23,5

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc) e MS/SVSA/CGIAE - Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM). Elaboração: Diest/Ipea e FBSP. Nota: O número de homicídios foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35 - Y36, ou seja, óbitos causados por agressão, intervenção legal e operações de guerra. Número de homicídios estimados conforme metodologia de Cerqueira e Lins (2024).

Entre 2022 e 2023, a taxa de homicídio registrados entre indígenas aumentou 6,0%, passando de 21,5 para 22,8 por 100 mil indígenas, enquanto a taxa nacional manteve sua trajetória de declínio, reduzindo-se de 21,7 para 21,2 por 100 mil habitantes. Em números absolutos, o aumento foi de 10,7%, no qual foram notificados 205 indígenas assassinados em 2022, e 227, em 2023.

Embora a taxa de homicídio estimada tenha reduzido entre os anos de 2022 e 2023, para ambos os grupos, ainda persiste alguma diferença na prevalência de violência letal entre os grupos indígenas e população em geral.

As taxas de homicídios registrados de indígenas por UF são apresentadas na Tabela 9.3. Em relação à Tabela 9.2 (homicídios estimados), as diferenças principais ocorrem no nível das taxas, pois a primeira inclui homicídios ocultos.

Entre 2022 e 2023, observou-se aumento nas taxas de homicídios registrados em mais da metade dos estados analisados, como Rio Grande do Sul (420,8%), Pernambuco (311,1%), Tocantins (177,1%), Espírito Santo (117,1%) e Distrito Federal (90,2%), entre outros.

TABELA 9.2

Brasil: Taxa de homicídios estimados de indígenas por 100 mil habitantes por UF (2013 a 2023)

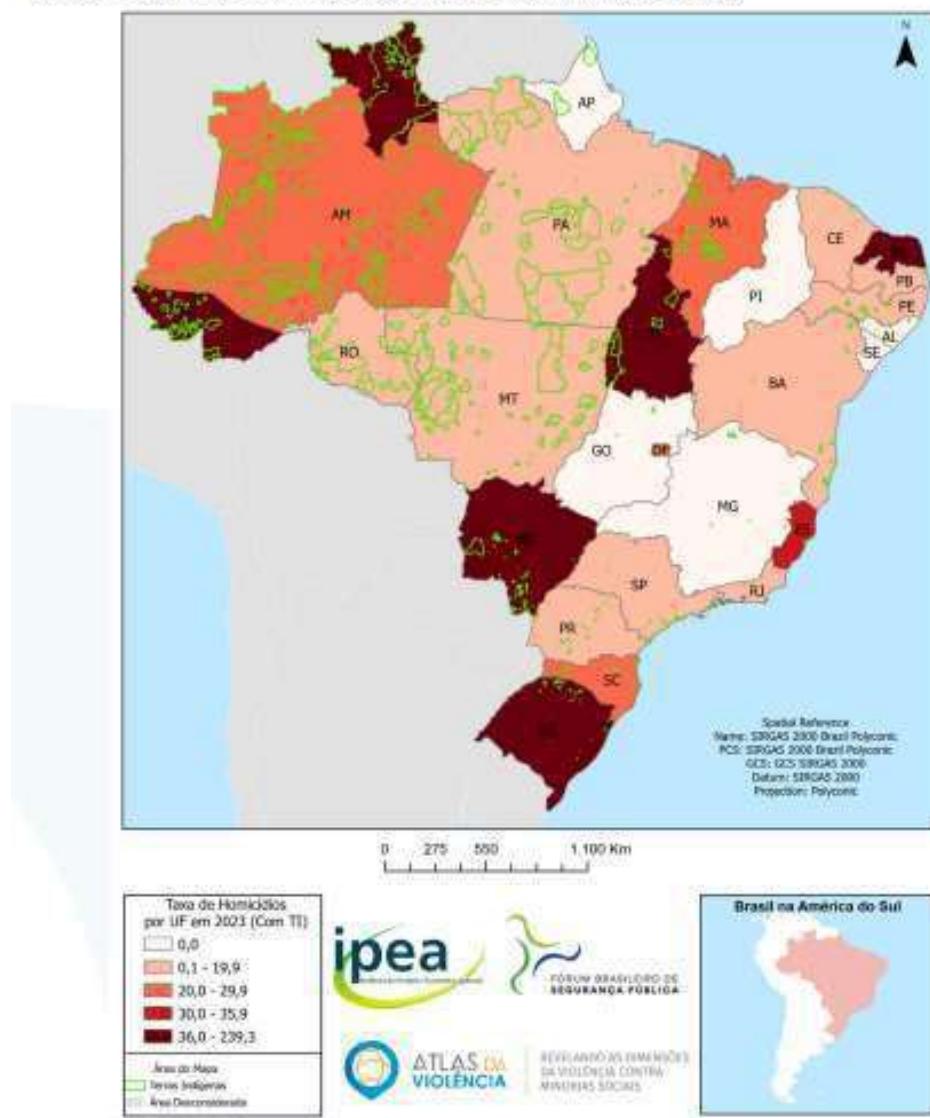
	Taxa de homicídios estimados de indígenas												Variação %		
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2013 a 2023	2022 a 2023	2018 a 2023	
Brasil	62,9	65,8	55,6	47,4	43,6	31,7	27,5	32,8	33,7	24,6	23,5	-62,6%	-4,5%	-25,9%	
Acre	0,6	28,8	71,3	99,8	306,0	47,6	45,9	51,9	31,5	30,3	50,8	-	-82,7%	6,7%	
Alagoas	37,6	18,3	0,0	7,5	12,8	28,9	0,0	12,6	14,4	32,4	0,0	-100,0%	-100,0%	-100,0%	
Amazônia	0,6	0,0	72,1	101	0,0	21,6	217,8	36,8	0,0	103,4	0,0	-	-100,0%	-100,0%	
Amazonas	84,1	45,9	108,0	65,7	68,4	58,4	66,9	42,7	51,0	37,6	21,6	-74,3%	-42,6%	-63,0%	
Bahia	22,2	30,8	11,7	20,4	29,8	53	23	9,6	8,4	12,5	12,1	-45,5%	-3,2%	128,3%	
Ceará	14,5	0,0	29,6	6,4	22,4	27,0	3,3	0,0	14,3	51	4,2	-71,0%	-77,6%	84,4%	
Distrito Federal	0,0	0,0	0,0	0,0	11,6	5,5	8,2	0,0	0,0	13,3	25,3	-	-90,2%	380,0%	
Espírito Santo	0,0	0,0	17,9	10,1	26,7	0,0	0,0	10,5	6,4	19,2	23,0	-	112,5%	-	
Goiás	38,8	95,7	36,4	15,0	97	10,2	0,0	0,0	11,6	4,5	0,0	-100,0%	-100,0%	-100,0%	
Maranhão	45,5	84,8	69,6	171,2	33,4	28,6	47,0	25,3	31,2	17,8	26,7	-85,6%	50,0%	6,6%	
Mato Grosso	20,1	36,9	23,7	28,7	46,6	8,1	4,6	54,7	37,4	19,3	17,6	-12,4%	-8,8%	107,3%	
Mato Grosso do Sul	350,6	374,5	233,7	500,0	352,1	121,1	234,2	164,4	236,5	228,5	128,7	-49,0%	-21,8%	47,6%	
Minas Gerais	32,7	43,1	24,6	15,5	14,9	34,2	61	49,7	7,0	4,6	0,0	-100,0%	-100,0%	-100,0%	
Piauí	59,5	70,8	34,0	31,6	15,0	21,8	24,9	57,4	22,8	18,6	14,6	-75,5%	-21,5%	-33,0%	
Pará	16,9	0,0	0,0	0,0	40,4	0,0	10,8	10,3	14,2	23,3	18,9	-11,8%	-18,9%	-	
Pernambuco	47,9	44,5	73,3	43,9	24,1	24,2	21,5	27,9	30,1	17,1	11,7	-75,6%	-31,6%	-51,7%	
Pernambuco	0,0	49,7	24,0	9,6	10,8	6,7	10,2	9,3	11,5	5,3	7,4	-	39,6%	10,4%	
Pará	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	43,8	0,0	14,0	0,0	-	-100,0%	-	
Rio de Janeiro	12,4	40,7	8,3	25,2	6,9	23,6	7,9	20,3	24,8	3,7	2,4	-80,6%	-35,7%	-89,8%	
Rio Grande do Norte	527,2	8,0	81,5	234,3	696,8	524,2	84,8	312,9	80,0	77,9	80,5	-84,7%	3,3%	-84,4%	
Rio Grande do Sul	12,0	65,1	42,1	22,1	47,5	12,9	33,8	20,6	39,8	19,7	82,5	-629,2%	344,2%	378,3%	
Rondônia	68,1	178,4	75,2	14,6	45,2	147	37,0	31,7	42,2	10,3	101	-85,4%	-1,9%	31,3%	
Roraima	408,8	275,2	203,1	178,2	182,5	169,7	129,9	149,6	169,8	149,9	239,3	-42,9%	99,6%	41,0%	
Santa Catarina	0,0	54,7	93,0	68,4	33,3	32,9	20,8	32,6	16,2	16,2	24,6	-	51,9%	-25,2%	
São Paulo	17	9,4	75	5,6	2,7	0,8	15	4,6	19	3,9	2,2	-29,4%	-43,6%	575,0%	
Sergipe	29,5	104,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,5	0,0	-100,0%	-100,0%	-	
Tocantins	236,0	190,4	224,5	45,9	71,9	56,1	15,2	16,3	25,7	37,1	51,2	-73,8%	-66,6%	10,2%	

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc) e MS/SVSA/CGIAE - Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM. Elaboração: Diest/Ipea e FBSP. Nota: O número de homicídios na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35 - Y36, ou seja, óbitos causados por agressão, intervenção legal e operações de guerra. Número de homicídios estimados conforme metodologia de Cerqueira e Lins (2024).

A Figura 9.1 apresenta distribuição geográfica das taxas de homicídios estimados para a população indígena por Unidades Federativas (UFs), em 2023. As cores mais intensas destacam os estados com as maiores taxas de violência letal, permitindo uma visualização tanto das disparidades regionais, quanto das concentrações críticas de violência em áreas que demandam atenção prioritária.

Essa variação das taxas entre os estados sugere a influência de fatores locais, como o status jurídico da terra indígena (etapas do processo de demarcação das TIs), pressões sobre territórios tradicionais decorrentes de interesses econômicos e, por conseguinte, conflitos socioambientais, desigualdades socioeconômicas e a baixa eficácia de políticas públicas de segurança e proteção, sobretudo aos defensores de direitos coletivos dos povos indígenas.

Brasil: Taxa de homicídios estimados de indígenas por 100 mil habitantes por UF (2023)



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc) e MS/SVSA/CGIAE - Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM). Elaboração: Diest/Ipea e FBSP. Nota: O número de homicídios na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35 - Y36, ou seja, óbitos causados por agressão, intervenção legal e operações de guerra. Número de homicídios estimados conforme metodologia de Cerqueira e Lins (2024).

As taxas de homicídios registrados de indígenas por UFs podem ser encontradas na Tabela 9.3. De modo geral, não há diferenças substanciais em relação à Tabela 9.2, com as taxas estimadas, a menos, é claro, do nível das taxas, uma vez que na tabela anterior se contabilizaram os homicídios ocultos.

Analisadas as variações das taxas de homicídio registrados de indígenas entre os anos de 2022 a 2023 por UF, verifica-se uma tendência de aumento em mais da metade dos estados que apresentaram informações, como: Rio Grande do Sul (420,8%), Pernambuco (311,1%), Tocantins (177,1%), Espírito Santo (117,1%), Distrito Federal (90,2%), Roraima (63,5%), Acre (67,7%), Rio Grande do Norte (55,1%), Santa Catarina (51,9%), Maranhão (50,0%), Bahia (41,8%), Mato Grosso (21,4%) e Mato Grosso do Sul (4,3%).

O número de homicídio de indígenas nos estados brasileiros, segundo as nossas estimativas e segundo os registros oficiais podem ser visualizados nas tabelas 9.4 e 9.5 Em termos gerais, o número de homicídios registrados de indígenas no Brasil variou ao longo dos anos, com um pico de 247 casos em 2017 e um mínimo de 186 em 2019.

Ainda que os cuidados na interpretação dos números em função das variações decorrentes das pequenas populações e problemas de subnotificação permaneçam, a persistência de taxas elevadas de homicídios contra indígenas no Brasil configura um problema grave e complexo. Mais interessante seria se conseguíssemos analisar a violência sofrida por cada povo. No entanto, a ausência da caracterização dos povos indígenas (ou das etnias) nos microdados do SIM impede a compreensão detalhada da violência letal enfrentada por cada povo indígena, não se podendo inferir, por exemplo, os reais riscos de desaparecimento de povos que possuem baixa representatividade demográfica e altas taxas de homicídio.

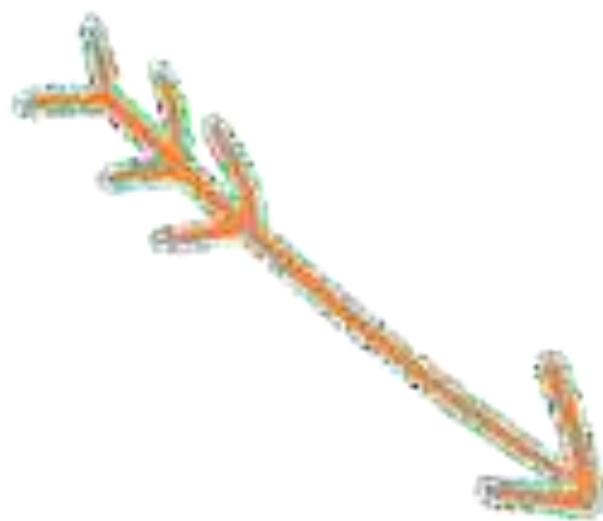


TABELA 9

Brasil: Taxa de homicídios registrados de indígenas por 100 mil habitantes por UF (2013 a 2023)

	Taxa de homicídios registrados de indígenas												Variação %		
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2013 a 2023	2022 a 2023	2018 a 2023	
Brasil	60,5	61,5	52,1	43,3	40,6	29,5	23,9	30,1	29,7	21,5	22,8	-62,3%	6,0%	-22,7%	
Acre	0	28,8	71,3	99,8	106	31,7	45,9	51,9	31,5	30,3	50,8	-	67,7%	50,3%	
Alagoas	37,5	18,3	0	7,5	12,8	28,9	0	12,6	7,2	32,4	0	-100,0%	-100,0%	-100,0%	
Amapá	0	0	72,1	87,1	0	0	217,8	0	0	83,4	0	-	-100,0%	-	
Amazonas	82,4	44,1	95,4	60,2	61,2	53,9	61,9	42,7	46,4	37,6	20,4	-75,2%	-45,7%	-62,2%	
Bahia	39,4	30,8	11,7	16,8	17	5,3	12	9,6	8,4	7,9	11,2	-42,3%	41,8%	111,3%	
Ceará	14,5	0	29,6	8,4	22,4	22,1	23	0	14,3	5,1	4,2	-75,0%	-11,6%	-81,0%	
Distrito Federal	0	0	0	0	11,6	5,9	8,2	0	0	13,3	25,3	-	50,2%	360,0%	
Espírito Santo	0	0	17,1	10,1	26,7	0	0	10,5	6,4	15,2	33	-	-110,0%	-	
Goiás	36,8	55,7	36,4	15	9,7	10,2	0	0	11,6	4,5	0	-100,0%	-100,0%	-100,0%	
Maranhão	145,5	84,8	69,6	112,5	33,4	25,4	39,1	25,3	31,2	17,8	26,7	-81,6%	50,0%	5,1%	
Mato Grosso	20,1	29,5	11,9	14,3	34,6	41	46	43,7	28,1	34,5	17,6	-52,4%	21,4%	329,3%	
Mato Grosso do Sul	332,1	347,7	211,4	467,8	344,1	117,9	194,3	161,2	168,9	171,4	178,7	-46,2%	4,3%	51,6%	
Minas Gerais	16,3	37	18,4	15,6	14,9	29,9	0	49,7	7	4,6	0	-100,0%	-100,0%	-100,0%	
Pernambuco	59,5	70,8	34,1	25,9	13,5	20,1	19,4	57,4	18,2	16,8	14,6	-75,5%	-13,1%	-27,4%	
Paraíba	16,9	0	0	0	40,4	0	17,6	10,3	14,7	23,3	18,9	-11,8%	-38,9%	-	
Paraná	47,9	44,5	73,2	43,9	241	24,2	21,5	20	25,9	17,1	11,7	-75,6%	-31,6%	-51,7%	
Pernambuco	0	49,7	24	9,6	10,8	6,7	41	9,3	11,6	1,8	7,4	-	311%	10,4%	
Piauí	0	0	0	0	0	0	0	43,8	0	14	0	-	-100,0%	-	
Rio de Janeiro	17,4	31,3	8,3	21	6,9	23,6	5,3	20,3	21,2	3,7	2,4	-80,6%	-35,7%	-29,8%	
Rio Grande do Norte	527,2	0	81,5	234,3	656,8	524,2	84,8	312,9	80	51,9	80,5	-84,7%	55,1%	-84,6%	
Rio Grande do Sul	12	159,7	42,1	22,1	35,6	12,9	29,5	20,6	39,8	16,8	87,5	629,2%	420,8%	578,3%	
Rondônia	69,1	176,4	50,1	14,6	22,6	14,7	37	31,7	42,2	0	10,1	-85,4%	-	-31,3%	
Roraima	405,7	259,3	203,1	155,5	175,8	159,5	121	139,8	159,4	143,9	235,3	-42,0%	63,5%	47,5%	
Santa Catarina	0	56,8	98	68,4	26,7	32,9	20,8	32,6	16,3	16,2	24,6	-	51,9%	-25,2%	
São Paulo	1,7	9,4	5,6	5,6	1,3	0	0	2,3	1,9	3,1	0	-100,0%	-100,0%	-	
Sergipe	29,5	14,6	0	0	0	0	0	0	0	11,5	0	-100,0%	-100,0%	-	
Tocantins	236	150,4	224,5	45,5	71,8	56,1	15,2	0	21,3	32,3	61,8	-73,8%	177,1%	10,2%	

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc) e MS/SVSA/CGIAE - Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM. Elaboração: Diest/Ipea e FBSP. Nota: O número de homicídios na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35 - Y36, ou seja, óbitos causados por agressão, intervenção legal e operações de guerra.

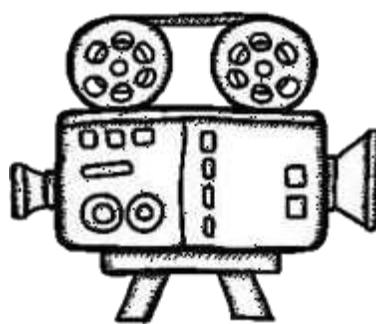


TABELA 9.4

Brasil: Número de homicídios estimados de indígenas por UF (2013 a 2023)

	Número de homicídios estimados de indígenas												Variação %		
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2013 a 2013	2022 a 2023	2018 a 2023	
Brasil	208	201	209	253	265	258	214	210	227	234	234	12,5%	0,0%	-8,3%	
Acro	0	1	2	3	7	3	3	3	3	4	6	-	50,0%	100,0%	
Alagoas	1	2	0	1	1	5	0	2	2	5	0	-100,0%	-100,0%	-100,0%	
Amapá	0	0	2	1	0	1	3	1	0	2	0	-	-100,0%	-100,0%	
Amazônia	49	26	43	48	57	52	53	43	45	38	38	-22,4%	0,0%	-26,9%	
Bahia	8	11	6	17	14	4	2	5	6	11	14	75,0%	27,3%	25,0%	
Ceará	1	0	6	2	8	11	1	0	6	3	4	300,0%	33,3%	-63,6%	
Distrito Federal	0	0	0	0	1	1	1	0	0	2	3	-	0,0%	100,0%	
Esírito Santo	0	0	1	1	3	0	0	1	1	2	4	-	100,0%	-	
Goiás	3	2	2	1	1	2	0	0	1	1	0	-100,0%	-100,0%	-100,0%	
Maranhão	9	5	7	16	7	9	12	6	10	6	10	112%	66,7%	11,1%	
Mato Grosso	1	5	2	2	6	2	1	5	4	4	3	200,0%	-25,0%	50,0%	
Mato Grosso do Sul	38	42	42	62	44	37	47	48	49	52	47	23,7%	-9,6%	27,0%	
Minas Gerais	4	7	4	4	4	3	1	4	1	3	0	-100,0%	-100,0%	-100,0%	
Pará	8	15	8	11	10	13	9	14	10	10	4	-50,0%	-60,0%	-68,2%	
Paraíba	1	0	0	0	2	0	2	1	2	3	3	200,0%	0,0%	-	
Paraná	5	4	8	8	6	8	5	7	6	6	4	-20,0%	-33,3%	-50,0%	
Pernambuco	0	4	3	2	3	3	5	5	4	3	5	-	66,7%	66,7%	
Piauí	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	-	-100,0%	-	
Rio de Janeiro	2	4	1	6	2	9	3	4	8	2	1	-50,0%	-50,0%	-88,9%	
Rio Grande do Norte	3	0	2	6	9	9	2	7	3	3	2	-33,3%	-33,3%	-75,0%	
Rio Grande do Sul	2	12	7	4	12	4	8	4	8	7	15	550,0%	114,3%	275,0%	
Rondônia	3	2	3	1	2	1	3	2	2	1	1	-66,7%	0,0%	0,0%	
Roraima	64	52	45	48	55	67	44	46	49	50	50	-6,3%	20,0%	-10,4%	
Santa Catarina	0	5	4	5	5	5	5	3	2	4	4	-	0,0%	-20,0%	
São Paulo	1	3	4	4	2	1	2	4	2	5	3	200,0%	-40,0%	200,0%	
Sergipe	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	-100,0%	-100,0%	-	
Tocantins	4	2	7	2	4	4	2	1	3	5	4	0,0%	-20,0%	0,0%	

Fonte: MS/SVSA/CGIAE - Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM. Elaboração: Diest/Ipea e FBSP. Nota: O número de homicídios na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35 - Y36, ou seja, óbitos causados por agressão, intervenção legal e operações de guerra. Número de homicídios estimados conforme metodologia de Cerqueira e Lins (2024).

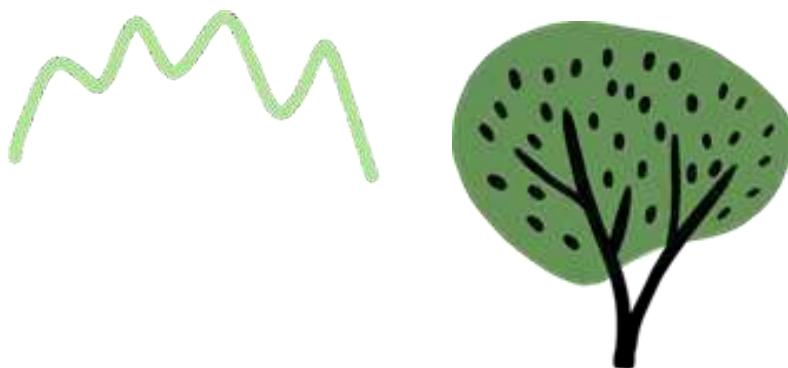


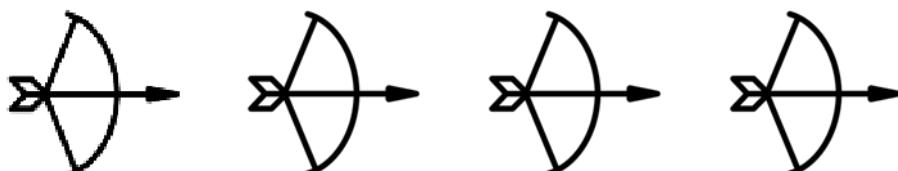
TABELA 9.5

Brasil: Número de homicídios registrados de indígenas por UF (2013 a 2023)

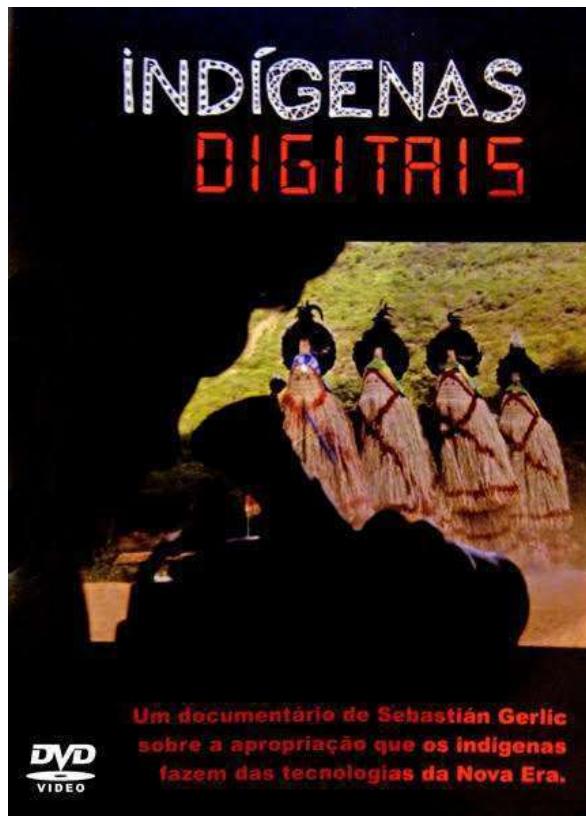
	Número de homicídios registrados de indígenas												Variação %		
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2013 a 2023	2022 a 2023	2018 a 2023	
Brasil	200	188	196	231	247	240	186	193	200	205	227	13,5%	10,7%	-5,4%	
Acre	0	1	2	3	7	2	3	3	3	4	6	-	50,0%	200,0%	
Alagoas	1	2	0	1	1	5	0	2	1	5	0	-100,0%	-100,0%	-100,0%	
Amapá	0	0	2	1	0	0	3	0	0	2	0	-	-100,0%	-	
Amazonas	48	25	38	44	55	48	49	43	41	38	36	-25,0%	-5,3%	-25,0%	
Bahia	7	11	6	14	8	4	1	5	6	7	13	-25,7%	85,7%	225,0%	
Ceará	1	0	6	2	8	9	1	0	6	3	4	300,0%	33,3%	95,6%	
Distrito Federal	0	0	0	0	1	1	1	0	0	2	2	-	0,0%	100,0%	
Espírito Santo	0	0	1	1	3	0	0	1	1	2	4	-	100,0%	-	
Goiás	3	2	2	1	1	2	0	0	1	1	0	-100,0%	-100,0%	-100,0%	
Maranhão	9	5	7	13	7	8	10	6	10	6	10	111%	66,7%	25,0%	
Mato Grosso	1	4	1	1	5	1	1	4	3	3	3	200,0%	0,0%	200,0%	
Mato Grosso do Sul	36	39	38	58	48	36	39	34	35	39	47	-30,6%	20,5%	30,6%	
Minas Gerais	2	6	3	4	4	7	0	4	1	3	0	-100,0%	-100,0%	-100,0%	
Pará	8	11	8	9	9	12	7	14	8	9	4	-50,0%	-55,6%	66,7%	
Paraíba	1	0	0	0	2	0	2	1	2	3	3	200,0%	0,0%	-	
Paraná	5	4	8	8	6	8	5	5	5	6	4	-20,0%	-33,3%	50,0%	
Pernambuco	0	4	3	2	3	3	2	5	4	1	5	-	400,0%	66,7%	
Paulo	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	-	100,0%	-	
Rio de Janeiro	2	3	1	5	2	4	2	4	7	2	1	-50,0%	-50,0%	-88,9%	
Rio Grande do Norte	3	0	2	6	9	8	2	7	3	2	2	-33,3%	0,0%	-75,0%	
Rio Grande do Sul	2	11	7	4	9	4	7	4	8	6	15	650,0%	150,0%	275,0%	
Rondônia	3	2	2	1	1	1	3	2	2	0	1	-66,7%	-	0,0%	
Roraima	62	49	45	42	53	63	41	43	46	48	58	-4,8%	22,9%	-6,3%	
Santa Catarina	0	3	4	5	4	5	5	3	2	4	4	-	0,0%	20,0%	
São Paulo	1	3	3	4	1	0	0	2	2	4	0	-100,0%	-100,0%	-	
Sergipe	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	-100,0%	-100,0%	-	
Tocantins	4	2	7	2	4	4	2	0	3	3	4	0,0%	33,3%	0,0%	

Fonte: MS/SVSA/CGIAE - Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM. Elaboração: Diest/Ipea e FBSP. Nota: O número de homicídios na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35 - Y36, ou seja, óbitos causados por agressão, intervenção legal e operações de guerra.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Atlas da Violência 2025:
 Relatório Institucional. CERQUEIRA, Daniel de; BUENO, Samira (coord.).
 Brasília: IPEA, 2025. p. 110-116. Disponível em:
<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5999-atlasdaviolencia2025.pdf> Acesso em: 15 jul. 2025.



4.6 Indígenas Digitais



Fonte: <https://observatoriogeohistoria.net.br/indigenas-digitais/>

Ficha técnica:

Filme: Indígenas digitais

Ano: 2010

Duração: 26 min.

Gênero: Documentário

Direção: Sebastián Gerlic

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=T2I7ovB6E7k&t=5s>

Sinopse: Narrativas de indígenas de várias etnias brasileiras sobre o uso de câmeras, computadores, celulares e internet são apresentadas no documentário. As finalidades com que cada um utiliza essas tecnologias são trazidas, tais como para fazer denúncias, lutar por direitos, registrar suas tradições, contatar outros povos indígenas, etc.

O média-metragem “Indígenas digitais” enfatiza a utilização por povos de diferentes etnias brasileiras, a partir de suas narrativas, de diversas tecnologias de comunicação. O filme traz questões que poderão ser trabalhadas, com mais propriedade, nas categorias Política e Trabalho, da BNCC. Exercício e reivindicação de direitos, registro de suas tradições como forma de resistência, visibilidade, divulgação de trabalhos produzidos e de modos de existência,

comunicação entre povos indígenas, inclusão digital, etc. são exemplos de temas que poderão ser trabalhados a partir desse média-metragem..

Objetivos:

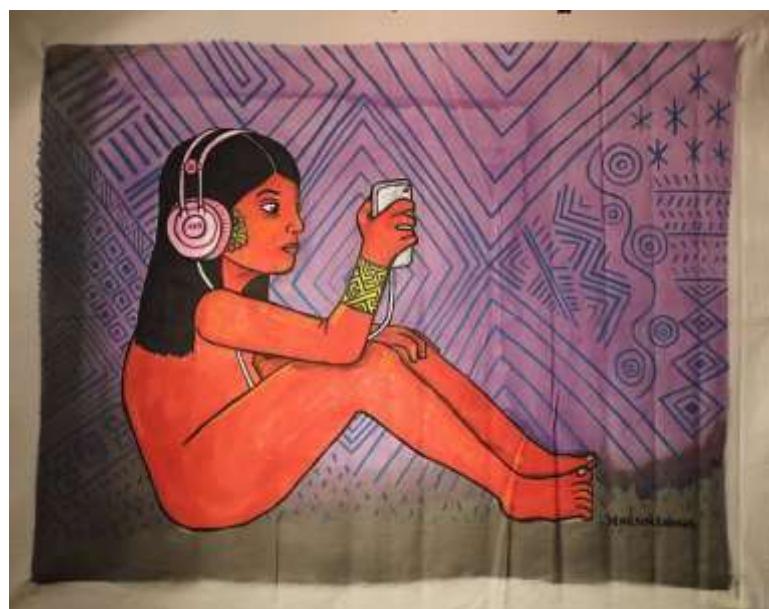
Identificar quais os motivos iniciais para utilização das ferramentas digitais pelos povos originários.

Levantar exemplos de meios de promoção da denominada inclusão digital para comunidades indígenas.

Descrever usos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) por comunidades/pessoas indígenas na atualidade.



Fonte: <https://www.hojeemdia.com.br/opiniao/opiniao/desafios-criticos-do-setor-educacional-e-a-potencia-do-ensino-digital-1.1058183>



Denilson Baniwa, Cunhatain, antropofagia musical, 2018. Cortesia do artista.

Fonte: <https://amlatina.contemporaryand.com/pt/editorial/a-cell-phone-or-a-laptop-dont-make-you-less-indigenous-denilson-baniwa/>



Ilustração de Maurício Negro Fonte:

<https://revistacontinente.com.br/edicoes/133/encontro-entre-oralidade-e-memoria-de-uma-nacao>

Metodologia:

Primeiro momento: Refletir com as alunas sobre a necessidade de romper com estereótipos de que pessoas indígenas não precisam de acesso às ferramentas tecnológicas ou deixam de ser indígenas por utilizá-las.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra fílmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

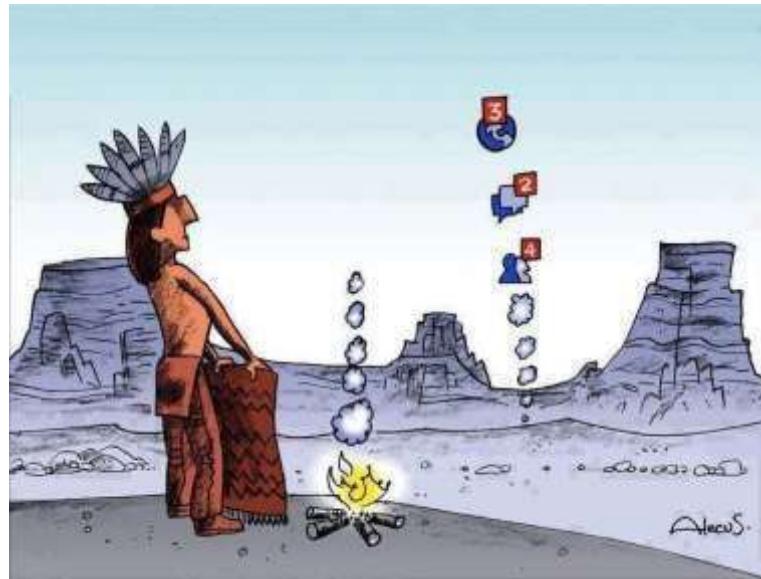
Terceiro momento (e Avaliação): Após assistir ao filme juntamente com as discentes, trabalhar as seguintes questões, entre outras, por meio de debates ou por elaboração textual:

a) No filme “Indígenas digitais”, como os povos originários participantes compreendem o uso das tecnologias da comunicação? Cite exemplos do próprio documentário.

b) Comente os cartoons abaixo com base no filme.



Fonte: <https://www.aio.com.br/questions/content/texto-1ª-lenda-de-itarareem-tempos-idos-uma-nacao-indigena-que-vivia-as-margens>



Fonte: <http://lenguaje-y-conunicacion.blogspot.com/2017/11/>



Fonte:<http://cespculturaindigena.blogspot.com/2013/04/para-refletir.html>

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

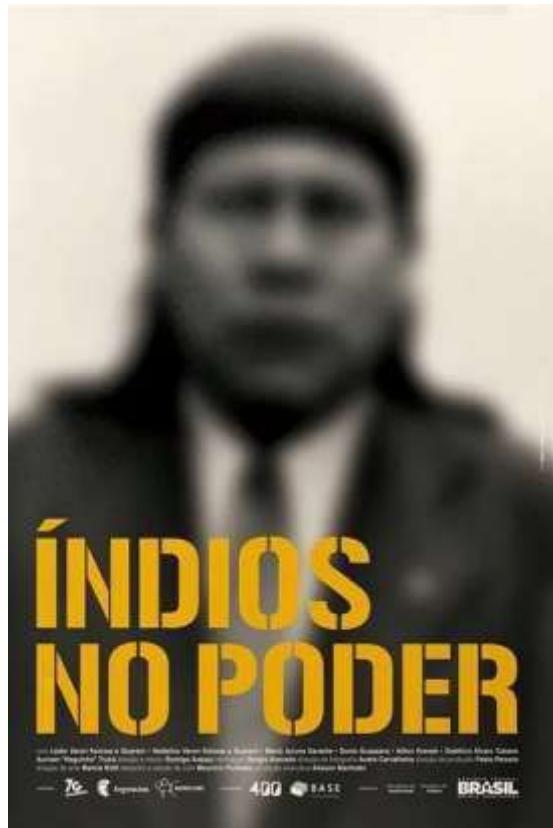
Texto sobre o tema:

Conversa com Denilson Baniwa

“Um celular ou um laptop não te tornam menos indígena”

<https://amlatina.contemporaryand.com/pt/editorial/a-cell-phone-or-a-laptop-dont-make-you-less-indigenous-denilson-baniwa/>

4.7 Índios no Poder



Fonte: <https://www.hojenocinema.com/streamings/filmes/450888-indios-no-poder>

Ficha técnica:

Filme: Índios no Poder

Ano: 2015

Duração: 21 min.

Gênero: Documentário

Direção: Rodrigo Arajeju

Disponível em:

<https://eduplay.rnp.br/portal/video/indios-no-poder>

https://youtu.be/eIDrJO2_1kg?si=Mm0TcH3HWyDFmoas

https://youtu.be/yJvBA3J_mFM?si=i9v5gJLYxOolhbfL

Sinopse: A representação (ou a falta de representação) das populações indígenas no Congresso Nacional são discutidos no documentário “Índios no Poder”. No média-metragem, destaca-se Mário Juruna, o primeiro deputado federal indígena no Brasil. Enfatizam-se desafios e dificuldades dos povos originários chegarem a se eleger para cargos políticos.

O documentário “Índios no Poder” trata de assuntos que dizem respeito às categorias da BNCC “Política e Trabalho”. Ao se discutirem temas como

poder, eleições, representação política, etc., o média-metragem pode ser inserido e trabalhado em sala de aula de acordo com o que está disposto nas referidas categorias.

Objetivos:

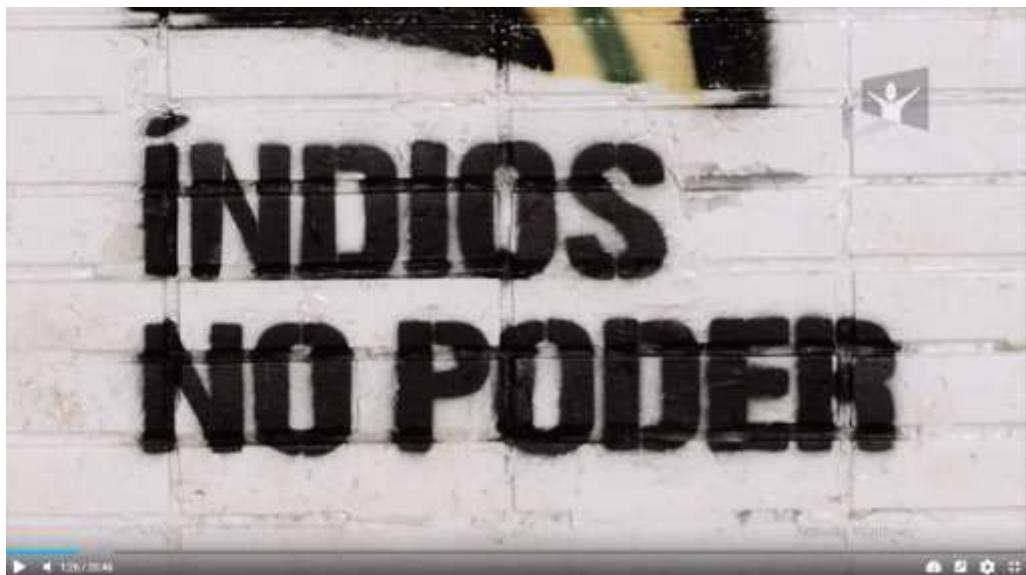
Identificar desafios e dificuldades encontradas por pessoas indígenas para a chegada a um cargo político.

Descrever a situação nos dias de hoje das indígenas na política.

Levantar nomes e números de povos originários presentes nos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

Metodologia:

Primeiro momento: Perguntar às alunas qual a concepção de poder, quando se diz “Índios no Poder”?



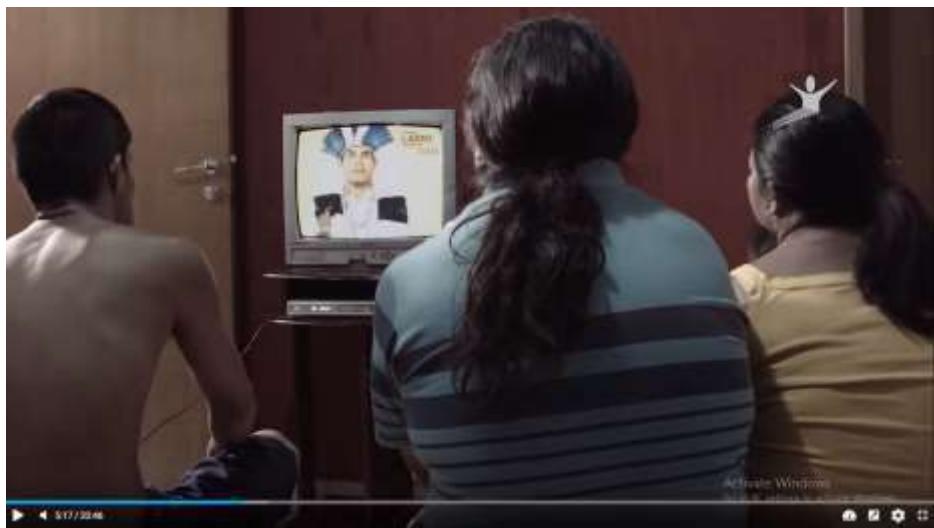
Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Analisar e comentar as imagens (do filme) abaixo juntamente às alunas.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.













Avaliação: A partir das reportagens abaixo, além do que foi trabalhado acima, fazer um texto dissertativo de no mínimo 15 (quinze) e de no máximo 30 (trinta) linhas a respeito de desafios e dificuldades dos povos originários de se elegerem e de estarem em cargos políticos.

Textos

Kim Kataguiri chama Célia Xakriabá de “cosplay de pavão” durante discussão na Câmara

Bate-boca ocorreu durante votação do projeto sobre licenciamento ambiental, aprovado por 267 votos a 116

Redação 17/07/2025 | 17:50

O deputado Kim Kataguiri (União-SP) chamou a deputada Célia Xakriabá (PSOL-MG) de “cosplay de pavão” durante sessão da Câmara dos Deputados na madrugada desta quinta-feira 17. A discussão ocorreu durante a votação do projeto de lei que altera as regras do licenciamento ambiental.

A confusão começou quando Célia afirmou: “Primeiro esse deputado estrangeiro, esse deputado reborn que acabou de falar e quer ter o direito de falar da questão indígena. O senhor não sabe da história, portanto o senhor fica quieto, o senhor é estrangeiro aqui, tinha de pedir perdão para os povos indígenas”.



Discussão entre Kim Kataguiri e Célia Xakriabá na Câmara aciona Polícia Legislativa - Foto: Câmara dos Deputados

Em resposta, Kim disse: “Determinada deputada me chamou de ‘deputado estrangeiro’. E, ali, próximo de onde estão meus ancestrais, tem o pavão, um animal lá da Ásia. Não tem nada a ver com tribo indígena aqui no Brasil, mas tem gente que parece que gosta de fazer cosplay”.

A discussão se estendeu no plenário e motivou a intervenção da Polícia Legislativa para conter os ânimos. O deputado Rodolfo Nogueira (PL-MS) também fez referência à parlamentar, chamando-a de “pavão misterioso”.

Célia pediu direito de resposta: “As pessoas podem ter bancadas inteiras para defender seu interesse, mas atacar uma mulher indígena pelo que se veste, eu não tenho problema de saber de onde eu venho, eu não preciso chamar de cosplay, porque isso é um racismo televisionado daqui e certamente eu tomarei as medidas necessárias”.

O microfone foi cortado pelo presidente da sessão, deputado Hugo Motta (Republicanos-PB).

Após a confusão, o projeto foi aprovado com 267 votos a favor e 116 contra.

AGORA RN. Kim Kataguiri chama Célia Xakriabá de “cosplay de pavão” durante discussão na Câmara. **Agora RN**, 17 jul. 2025. Disponível em: <https://agorarn.com.br/ultimas/kim-kataguiri-chama-celia-xakriaba-de-cosplay-de-pavao-durante-discussao-na-camara/>. Acesso em: 18 jul. 2025.



Fonte: <https://www.brasil247.com/charges/em-apoio-a-deputada-celia-xakriaba-ijshvp4l>

Lideranças indígenas criticam ação policial em frente ao Congresso

Apib e a deputada Célia Xakriabá acusam policiais de violência

AGÊNCIA BRASIL

Publicado em 11/04/2025 - 11:50

Brasília



Brasília (DF) 10/04/2025 - Bomba de gás lançada contra indígenas durante manifestação em frente ao Congresso Nacional. Foto: apiboficial/Instagram© APIBOFICIAL/INSTAGRAM

A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) publicou nota em que manifesta repúdio à ação policial ocorrida no (sic) noite de ontem (10) em frente ao Congresso Nacional. A organização considera que houve uso excessivo da força por parte da Polícia Militar e da Polícia Legislativa contra lideranças indígenas que realizavam um ato no local. Dezenas de pessoas, incluindo idosos e crianças, precisaram de atendimento médico após inalação de gás lacrimogêneo.

A deputada federal Célia Xakriabá (PSOL-MG) também se manifestou nas redes sociais. Ela foi atingida por gás de pimenta e gás lacrimogêneo.

"O Congresso, além de aprovar leis inconstitucionais, ataca os povos indígenas e seus próprios deputados. A deputada indígena Célia Xakriabá e várias pessoas ficaram feridas ao serem recebidas com bombas de gás de pimenta e efeito moral, no local que deveria ser a casa da democracia", diz, em nota, a Apib, que estima em 5 mil o número de indígenas presentes no ato.



Indígenas são socorridos por bombeiros após ação policial em frente ao Congresso Nacional.
Foto: Apiboficial/Instagram

Célia Xakriabá conta que as bombas de efeito moral foram lançadas de forma indiscriminada e considera que ocorreu "um claro ato de repressão contra o movimento indígena". "Mesmo me identificando como deputada federal, fui impedida de sair do local, constrangida, agredida e precisei de atendimento médico na Câmara dos Deputados", relata a deputada.

"Esse episódio escancara o que temos denunciado há muito tempo: a violência do Estado contra os povos originários e o racismo institucional que marca as estruturas de poder deste país. Também é violência política de gênero, num país em que ser mulher indígena no Parlamento é resistir diariamente ao apagamento. Nós não vamos recuar. Não vamos nos calar diante da truculência. Nossa voz ecoa por centenas de povos e territórios, e não será silenciada por bombas nem pelo autoritarismo."

Em nota, a Polícia Militar do DF afirma que durante toda a semana realizou o acompanhamento e policiamento das manifestações. Na noite de ontem, os manifestantes teriam adentrado na área de segurança do Congresso Nacional, "momento em que a segurança do Congresso Nacional, a Polícia Legislativa, atuou com material químico".

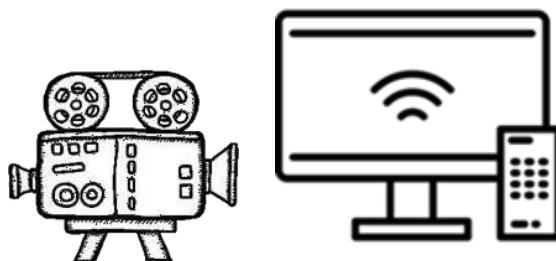
A Secretaria de Polícia do Senado Federal também divulgou nota em que diz ter ocorrido "um avanço inesperado de manifestantes do acampamento indígena em direção à sede do Poder Legislativo e que foi necessário conter os manifestantes, sem grandes intercorrências".

"A Presidência do Congresso Nacional reforça seu respeito aos povos originários e a toda e qualquer forma de manifestação pacífica. No entanto, é indispensável que seja respeitada a sede do Congresso Nacional e assegurada a segurança dos servidores, visitantes e parlamentares", complementa o texto da secretaria.

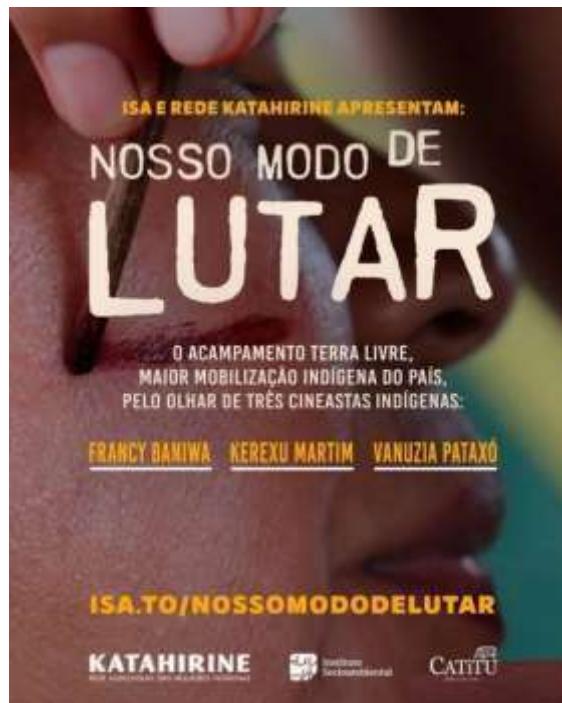
A manifestação de ontem foi organizada no contexto do Acampamento Terra Livre, maior manifestação anual indígena do país, que completou 21 edições este ano.

AGÊNCIA BRASIL. Lideranças indígenas criticam ação policial em frente ao Congresso: Apib e a deputada Célia Xakriabá acusam policiais de violência.

Agência Brasil, Brasília, 11 abr. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2025-04/liderancas-indigenas-criticam-acao-policial-em-frente-ao-congresso>. Acesso em: 14 abr. 2025.



4.8 Nosso Modo De Lutar



Fonte: <https://almalondrina.com.br/mostra-de-cinema-negro-festival-role-e-ruar/>

Ficha técnica:

Filme: Nosso modo de lutar

Ano: 2024

Duração: 15 min.

Gênero: Documentário

Direção: Francy Baniwa, Kerexu Martim e Vanuzia Pataxó/Rede Katahirine

Disponível em:

<https://youtu.be/PuXiQYgiQaM?si=orhmKpxuq274Lm2z>

Sinopse: Um registro da maior mobilização indígena do país, momento de se encontrarem vários saberes e práticas dos povos originários no Brasil. No documentário “Nosso modo de lutar” é apresentado o dia a dia do 20º Acampamento Terra Livre (ATL), bem como várias maneiras indígenas de existência expressas como formas singulares de luta.

O curta-metragem “Nosso modo de lutar” apresenta o Acampamento Terra Livre, o qual consiste na maior mobilização indígena no Brasil, em que se reúne um número expressivo de povos originários advindos de várias áreas do

país. Reivindicações de direitos, como os de preservação de suas culturas e territórios; busca de visibilidade e de participação política; questionamentos sobre demarcação territorial, violência contra seus povos, etc. são assuntos de destaque da ATL, os quais cabem ser trabalhados dentro das categorias Política e Trabalho, da BNCC.

Objetivos:

Definir Acampamento Terra Livre, ATL.

Identificar as principais demandas dessa mobilização atualmente.

Levantar impactos do Acampamento Terra Livre.

Metodologia:

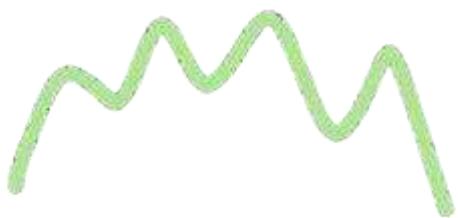
Primeiro momento: Iniciar a aula perguntando às alunas se sabem o que é o ATL? Apresentar, em linhas gerais, informações sobre essa mobilização.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra filmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Analisar e comentar, juntamente às alunas, o texto baixo, de título “Acampamento Terra Livre (ATL): saiba o que é a articulação dos povos indígenas”.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação: Avaliação: Dividir a sala em grupos com igual número de componentes. Encarregar cada grupo de produzir um vídeo com base no tema “Acampamento Terra Livre”. Os trabalhos realizados pelas discentes serão apresentados em sala de aula.





ATL 2025 Brasília (DF) 07/04/2025 O Acampamento Terra Livre (ATL), a maior Assembleia dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil, acontece em Brasília. Foto: Fabio Rodrigues-Pozzebom/ Agência Brasil Fonte: <https://www.flickr.com/photos/ebc-oficial/54435797272/in/album-72177720324930491/>



ATL 2025 Brasília (DF) 07/04/2025 O Acampamento Terra Livre (ATL), a maior Assembleia dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil, acontece em Brasília. Foto: Fabio Rodrigues-Pozzebom/ Agência Brasil Fonte: <https://www.flickr.com/photos/ebc-oficial/54437025110/in/album-72177720324930491/>

Texto

Acampamento Terra Livre (ATL): saiba o que é a articulação dos povos indígenas

Maior assembleia dos povos e organizações indígenas do Brasil acontece desde 2004 em Brasília no mês de abril; veja origem e importância

Isadora Wandermurem 19 abr 2023 - 05h00 (atualizado às 10h53)



Saiba o que é o Acampamento Terra Livre (ATL) Foto: iStock

O Acampamento Terra Livre (ATL) é um encontro anual que reúne povos indígenas de diferentes regiões do Brasil para discutir questões relacionadas a demandas territoriais, culturais e ambientais dos povos indígenas. O evento é organizado pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), uma rede que representa diversas organizações indígenas do país.

Qual é a origem do Acampamento Terra Livre?

O ATL teve sua origem em uma ocupação liderada por povos indígenas do sul do Brasil em frente ao Ministério da Justiça, na Esplanada dos Ministérios, em Brasília. O protesto logo recebeu o apoio de outras lideranças e organizações indígenas de diferentes regiões do país, principalmente da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e da Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste e Minas Gerais (APOINME).

A mobilização foi uma resposta à falta de ação do governo em relação à Nova Política Indigenista, acordada durante as eleições com o então candidato Luiz Inácio Lula da Silva e que constava do Caderno Povos Indígenas do Programa Lula Presidente. Entre as principais demandas dos povos indígenas estavam a demarcação das terras, a criação do Conselho Superior de Política Indigenista, a contenção das invasões de territórios e a violência contra os povos indígenas,

além da participação dos indígenas na discussão das políticas relacionadas a eles.

O Salão Verde do Congresso Nacional foi ocupado pelas pessoas que exigiram o reinício das negociações com o governo Lula da época, em 2004. Esse evento marcou o início do ATL, que se tornou um marco histórico para o movimento indígena no país. A iniciativa consolidou as estruturas para a constante mobilização dos povos indígenas no Brasil.

Criação da APIB

A criação da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) ocorreu em novembro de 2005, durante o Acampamento Terra Livre daquele ano. A APIB foi criada como uma rede que reúne diversas organizações indígenas do país com o objetivo de defender os direitos e interesses dessas comunidades.

A iniciativa veio preencher a lacuna da falta de representatividade das organizações indígenas em âmbito nacional e da necessidade de uma maior articulação e união das diferentes etnias indígenas do Brasil. A APIB tem como principais objetivos a defesa dos direitos indígenas, a promoção da autonomia das comunidades, o fortalecimento da identidade e da cultura indígena e a luta pela demarcação das terras indígenas.

Desde sua criação, a APIB tem atuado pela defesa dos direitos dos povos indígenas, realizando mobilizações, denúncias e pressões junto aos poderes públicos e à sociedade civil. A APIB também tem promovido a formação de lideranças e a articulação entre as diferentes organizações indígenas do país, visando fortalecer a luta pelos direitos indígenas e ampliar a visibilidade das demandas e desafios enfrentados pelas comunidades indígenas do Brasil.

Qual é a finalidade do Acampamento Terra Livre?

O ATL é um espaço de mobilização e articulação política dos povos indígenas, onde são realizadas diversas atividades, como debates, assembleias, manifestações, apresentações culturais, entre outras. A principal reivindicação dos participantes é o reconhecimento e a demarcação de suas terras, que são constantemente ameaçadas por conflitos fundiários, grilagem, desmatamento, mineração ilegal e outras atividades.

O ATL teve sua origem em uma ocupação liderada por povos indígenas do sul do Brasil em frente ao Ministério da Justiça, na Esplanada dos Ministérios, em Brasília. O protesto logo recebeu o apoio de outras lideranças e organizações indígenas de diferentes regiões do país, principalmente da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e da Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste e Minas Gerais (APOINME).

A mobilização foi uma resposta à falta de ação do governo em relação à Nova Política Indigenista, acordada durante as eleições com o então candidato Luiz Inácio Lula da Silva e que constava do Caderno Povos Indígenas do Programa Lula Presidente. Entre as principais demandas dos povos indígenas estavam a

demarcação das terras, a criação do Conselho Superior de Política Indigenista, a contenção das invasões de territórios e a violência contra os povos indígenas, além da participação dos indígenas na discussão das políticas relacionadas a eles.

O Salão Verde do Congresso Nacional foi ocupado pelas pessoas que exigiram o reinício das negociações com o governo Lula da época, em 2004. Esse evento marcou o início do ATL, que se tornou um marco histórico para o movimento indígena no país. A iniciativa consolidou as estruturas para a constante mobilização dos povos indígenas no Brasil.

O evento também busca sensibilizar a sociedade brasileira e os governantes sobre a importância da preservação da diversidade cultural e ambiental dos povos indígenas e de seus territórios.

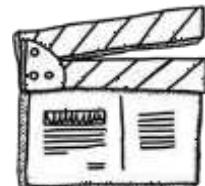
Quem participa do Acampamento Terra Livre?

O Acampamento Terra Livre é aberto a todas as etnias indígenas do Brasil, promovendo a troca de experiências e conhecimentos entre as diferentes comunidades do país. O evento conta com a presença de lideranças indígenas, representantes de organizações indígenas, artistas, intelectuais, estudantes, pesquisadores e demais apoiadores da causa. Além disso, o ATL também recebe a presença de organizações não-governamentais e movimentos sociais interessados em apoiar as reivindicações dos povos indígenas.

[...]

WANDERMUREM, Isadora. Acampamento Terra Livre (ATL): saiba o que é a articulação dos povos indígenas. 19 abr 2023. **Terra**. Redação Nós. Disponível em: https://www.terra.com.br/nos/acampamento-terra-livre-atl-saiba-o-que-e-a-articulacao-dos-povos-indigenas,5426df7681d964a7e66eaa7f6617cf68btrwf4ck.html?utm_source=clipboard Acesso em: 15 jul. 2025.

Vide o texto ETAPAS PARA GRAVAÇÃO DE UM VÍDEO, nas páginas 114-117 do guia pedagógico.





20 anos do Acampamento Terra Livre - uma HQ do SBT News (1).jpg



20 anos do Acampamento Terra Livre - uma HQ do SBT News (2).jpg





20 anos do Acampamento Terra Livre - uma HQ do SBT News (4).jpg

Disponível em: <https://sbtnews.sbt.com.br/noticia/brasil/acampamento-terra-livre-historia-em-quadrinhos-narra-trajetoria-de-indigenas>

4.9 O Chamado Do Cacique: Herança, Terra E Futuro



Fonte: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/o-chamado-do-cacique-minidocumentario-com-raoni-destaca-sua-trajetoria-e-a-transicao-para-novas-liderancias-no-youtube-a-partir-de-hoje/>

Ficha técnica:

Filme: O chamado do Cacique: Herança, Terra e Futuro

Ano: 2024

Duração: 14 min.

Gênero: Documentário

Direção: Lucas Ramos e Rafael Coelho

Disponível em:

<https://youtu.be/IxMTHXmhJRg?si=ZGBdwZVkn6UHvCdZ>

Sinopse: Minidocumentário que registra trechos da reunião do cacique Raoni, chefe da etnia Kayapó e uma das principais lideranças indígenas do país, com povos indígenas na aldeia Piaraçu, no Mato Grosso, às margens do Rio Xingu, em prol do futuro do planeta. Depoimentos de lideranças indígenas consideradas como uma nova geração também são destacadas no filme. A obra filmica enfatiza a trajetória de Raoni rumo ao respeito ao meio ambiente, às culturas e aos direitos dos povos originários, suscitando a necessidade do diálogo entre indígena e não indígena.

“O Chamado do Cacique: Herança, Terra e Futuro” possui vários assuntos que dizem respeito ao disposto no texto das categorias Política e Trabalho. Temas como direitos, resistência, lideranças, preservação do meio ambiente, etc. apresentam-se nos discursos proferidos por Raoni e por outras lideranças indígenas.



Fonte: <https://ciclovivo.com.br/fique-ligado/eventos/raoni-convoca-grande-encontro-no-parque-indigena-do-xingu/>

Objetivos:

Apontar os motivos para indicações de Raoni ao Prêmio Nobel da Paz.

Identificar a importância do cacique Raoni para os povos indígenas.

Levantar estratégias do cacique Raoni para lutar pelos direitos dos povos originários, pela preservação da Amazônia.

Metodologia:

Primeiro momento: Iniciar a aula interrogando as alunas sobre o que faz um cacique numa comunidade indígena. A partir daí, trazer informações básicas sobre o cacique Raoni e sua importância.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra fílmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Analisar e comentar, juntamente às alunas, as charges abaixo, contextualizando-as.

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

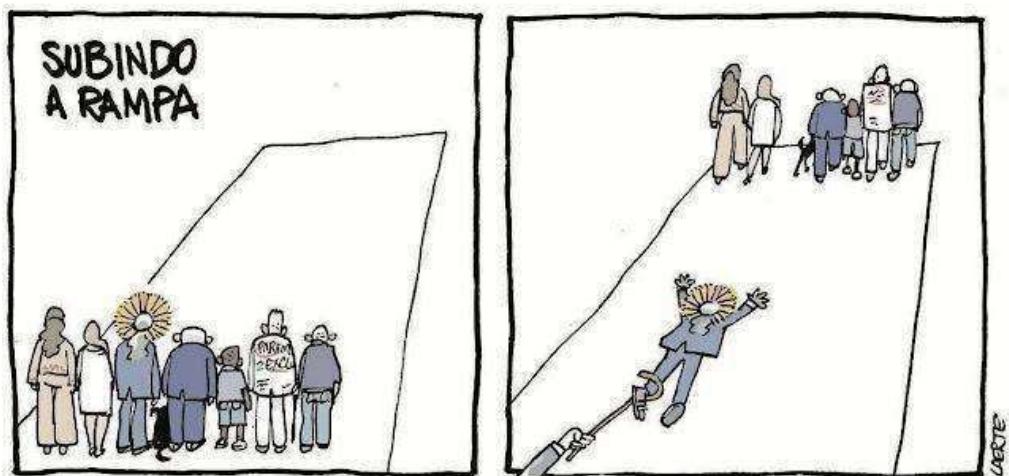
Avaliação: Participação nas interpretações das charges.



Fonte: <https://www.brasil247.com/charges/latuff-bolsonaro-pavimenta-nobel-de-raoni>

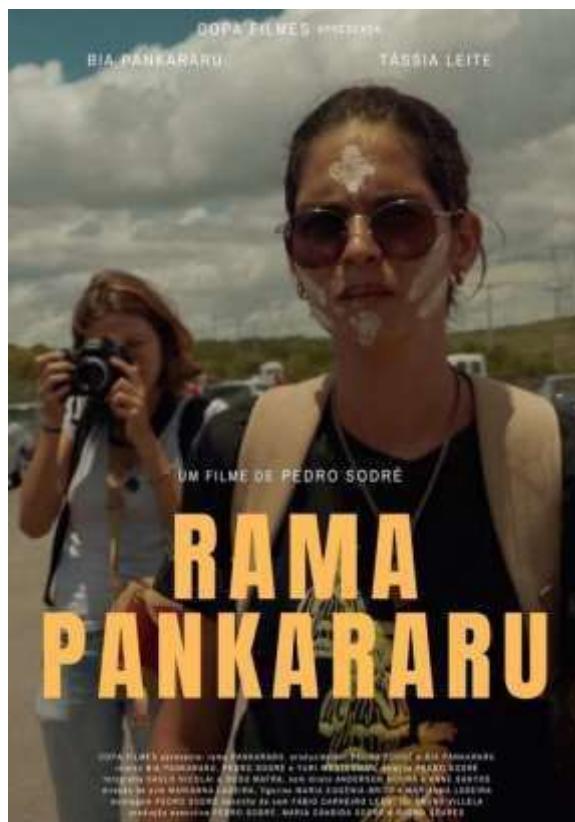


Fonte: <https://marioadolfo.com/dito-feito-lula-ouviu-mais-do-que-falou/>



Fonte: <https://contrapoder.net/artigo/ministerio-indigena-as-esperancas-nao-vingaram/>

4.10 Rama Pankararu



Fonte: <https://marcozero.org/rama-pankararu-o-filme/>

Ficha técnica:

Filme: Rama Pankararu

Ano: 2022

Duração: 98 min.

Gênero: Drama/Documentário

Direção: Pedro Sodré

Disponível em: Claro+

Sinopse: A resistência do povo Pankararu, no sertão pernambucano, é retratada, num contexto sobre os ataques a seu território, na noite do segundo turno das eleições brasileiras de 2018. Bia Pankararu, agente de saúde indígena, discute questões sociais, políticas, culturais, juntamente à Paula, uma jornalista carioca que vem até a aldeia, para fazer reportagem sobre os incêndios ocorridos em locais da comunidade indígena.

O filme Rama Pankararu é um exemplo de longa-metragem em que se podem visualizar, de modo significativo, o que está exposto nas categorias Política e Trabalho, da BNCC. A resistência e a mobilização da comunidade, destacando-se as ações da ativista e agente de saúde Bia Pankararu, diante dos ataques incendiários (os quais realmente aconteceram) à uma escola e a um posto de saúde da aldeia, na noite do segundo turno das eleições brasileiras de

2018, consistem em assuntos afeitos à Política. São alguns exemplos de temas que aparecem no filme e que podem ser trabalhados pelo (pela) docente dentro dessa categoria: conflitos sociais, mobilização política, manifestações, violação de direitos, estereótipos, gênero.

Objetivos:

Levantar as demandas sociais suscitadas pela comunidade Pankararu.

Descrever a cultura dos Pankararu mostrada no filme como expressão de resistência.

Identificar a questão de estereótipos na obra fílmica em estudo.

Metodologia:

Primeiro momento: Iniciar a aula com a questão feita às alunas sobre o conhecimento delas acerca dos movimentos sociais brasileiros, do movimento indígena e das principais demandas deste na atualidade.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra fílmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: A partir do filme (destacando-se aqui a protagonista Bia Pankararu) e dos textos abaixo, discutir com as alunas, a respeito da questão dos estereótipos impostos aos povos originários, do lugar comum do indígena selvagem, primitivo.

“A ideia geral é normalizar a figura do indígena, longe dos estereótipos, retratando-o como uma pessoa comum, como qualquer outra, imersa em suas questões pessoais e seu trabalho – no caso de Bia, num posto de saúde. Mas isso inclui também contextualizar este seu cotidiano numa terra indígena que está sofrendo um processo de desintrusão, o que acarreta alguns episódios de violência, de queima de escolas e do posto de saúde, ocorridos realmente depois das eleições de 2018” (<https://www.cineweb.com.br/Filmes/Ler/8192>).

“Por diversas vezes, em situações do meu cotidiano me deparei com pessoas que, mesmo sem saber, passam adiante informações imprecisas ou incorretas e manifestam desconhecimento no que se refere aos povos indígenas. Em alguns casos, expressam suas ideias de forma explícita, outras nem tanto, porque se apresentam camufladas em supostos elogios e comentários que até parecem ‘inocentes’. Uma das coisas mais comuns que ouço, desde sempre, é como me pareço ou não com uma índia, como meus olhos são ‘assim’ e meu cabelo ‘assado’, comentários que sempre expressam esse incômodo que as pessoas sentem quando se deparam com o ‘diferente’ que pode não ser tão diferente assim, ou porque não corresponde à imagem genérica construída sobre o ‘índio’ no Brasil, quase sempre associada a um fenótipo idealizado, ao passado, ao quadro colonial pintado na memória nacional. Alguns ficam chocados quando um indígena se expressa bem em português, porque ainda acreditam que ‘índio de verdade’ não fala português, apenas balbucia palavras desconexas. Outras vezes, o preconceito se manifesta em forma de um falso elogio, como por exemplo, ‘você é bonita, nem parece uma índia’.

Num primeiro momento, para alguém ‘desavisado’ tais afirmações podem até soar como elogios, mas não são! Na verdade, são negações disfarçadas, por

assim dizer, porque acionam outras formas de preconceito: quando dizem ‘você é bonita’ e não ‘parece uma índia’ estão acionando os estereótipos que cristalizam uma imagem de mulher indígena ideal, parte do imaginário que construíram nas relações familiares, no convívio social, nas diversas situações de aprendizagem que desconsideram a diversidade de povos indígenas no Brasil e as diferenças que os caracterizam. Em geral, o imaginário acerca da mulher indígena está baseado na visão romântica de uma ‘Iracema’, de cabelos pretos e compridos, que vive numa aldeia, que anda seminua. Este certamente não é meu caso, há dois anos não moro em aldeia, sou professora, uso jeans, salto alto, adoro batom e esmalte, tenho celular, carteira de motorista e passaporte. Quando me apresento como professora universitária, falando português, ministrando aulas para não indígenas, vem logo a sentença: não é mais indígena. Como se isso fosse possível!

Já pensou que ninguém deixa de ser paraense porque foi morar em São Paulo, ou porque aprendeu a falar francês? Ou passou a ser americano porque aprendeu a falar inglês na escola ou usa tênis importado? Da mesma forma, uma pessoa não indígena pode morar numa aldeia por longo período, pintar seu corpo com jenipapo e urucum, participar das festividades e rituais, mas isso não fará dela uma indígena, porque as identidades são construídas e reconhecidas socialmente. Todas as pessoas têm identidade, mas não me refiro ao Registro Geral (RG) que serve como documento de identificação, me refiro à forma como as pessoas se identificam e são identificados pelas demais, como sendo deste ou daquele lugar, pertencente a uma determinada família, a um determinado povo ou comunidade. Nesse sentido, não há uma identidade essencial, mas muitas identidades, no plural!” (Fernandes, 2017, p. 192-193).

FERNANDES, Rosani de Fátima. Sobre povos indígenas e diversidade na escola: superando estereótipos. In: BELTRÃO, Jane; LACERDA, Paula Mendes. (Orgs.). **Amazônias em Tempos Contemporâneos: Entre diversidades e adversidades**. Rio de Janeiro: ABA, Mórula, 2017.

Recursos: Computador com Internet; Datashow; caixa de som.



Fonte: <https://x.com/brasil247/status/1648790484775587840>

Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

Avaliação: Será feita com base na apresentação, em sala de aula, dos podcasts elaborados pelos grupos.

Dividir a turma em grupos com igual número de componentes para pesquisarem sobre o assunto e elaborarem um podcast. Definir os temas com base nas principais demandas do movimento indígena na atualidade.

Vide o texto “Como Usar Podcasts nas Aulas para Ensinar e Engajar os Alunos”, nas pp.126-130 do guia didático.

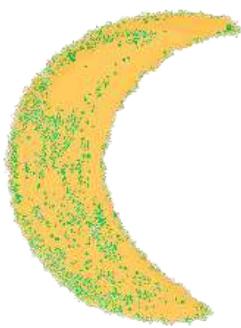
Para conhecer mais sobre o povo Pankararu:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pankararu>

Um link sobre o caso dos incêndios:

<https://acervo.socioambiental.org/acervo/noticias/escola-publica-e-posto-de-saude-sao-incendiados-em-comunidade-indigena-no-sertao>

<https://marcozero.org/rama-pankararu-o-filme/>





Janaína de Lima Veiga é bacharela em Direito (UNICAP) e advogada; licenciada em Filosofia (UNICAP), História (UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ) e Sociologia (UNIASSELVI); bacharela em Psicologia e psicóloga clínica; bacharela em Jornalismo e jornalista. É mestra em Filosofia (PUCPR); especialista em Bioética (UFPE) e em Psicologia Fenomenológica-existencial (UNYLEYA). Foi professora substituta de Filosofia na UFRPE e de Filosofia/Sociologia pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Atualmente exerce a Psicologia Clínica. É ativista ambiental. Ao ter a oportunidade de ingressar para o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional PROFSOCIO, junto à Associada Fundação Joaquim Nabuco/PE, vislumbrou a possibilidade de reunir três paixões: cinema, Ciências Sociais e estudos sobre povos originários. É daí que surgiu **Cinema e povos indígenas no Brasil**: um guia pedagógico para docentes no ensino de Sociologia na Educação Básica, um material didático para orientar professores, e contribuir para as aplicações da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e da cultura afro- brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensinos Fundamental e Médio, e da Lei nº 13.006/2014, Lei de uso do audiovisual, a qual prevê como obrigatória a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Partilha da ideia de que o cinema possui força mobilizadora.

