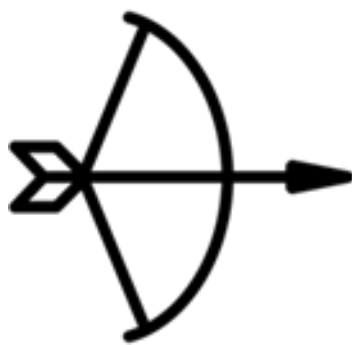
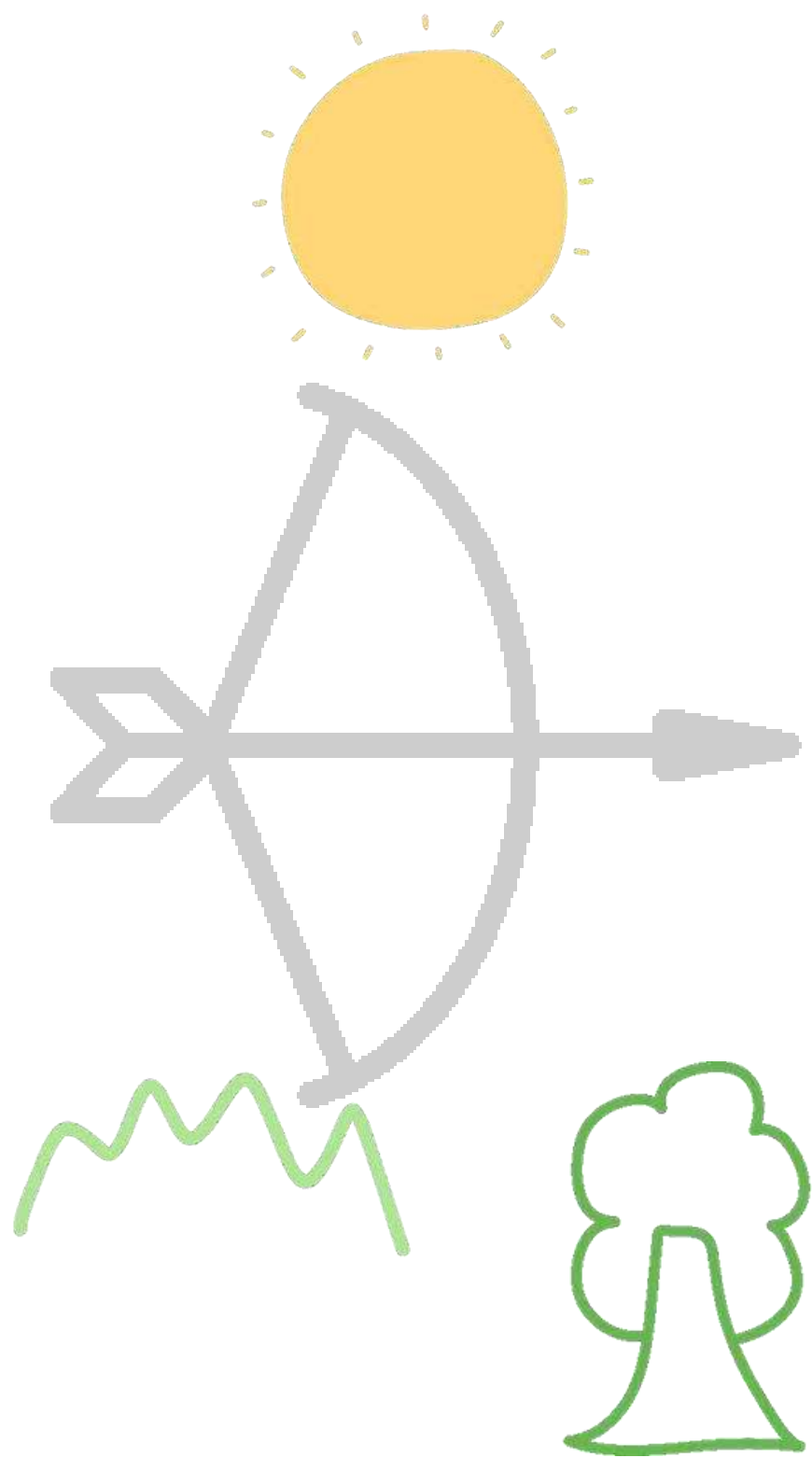


CINEMA E POVOS INDÍGENAS NO BRASIL



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.

¹ Para 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.

² Pensando 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 conhecedoras 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 longa-metragens 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 fílmicas, 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 fílmico os descritores “cinema indígena”, “filmes indígenas”, “produção audiovisual indígena”, “coletivos e cineastas indígenas”, “festivais de cinema indígena”, nos *sítes* 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 fílmica 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 fílmica.

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. Desafiamo-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.aapeosp.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 contemplem 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 Piãko e Isaac Piãko

Disponível:

<https://www.isuma.tv/video-nas-aldeias/a-gente-luta-port>

<https://youtu.be/s9XkB-pvJSE?si=Gmki-RUXFZCg7iZf>

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 fílmica 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 Piyãko, 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 Piyãko, 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 são 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-mertragem “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'í 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 fílmica 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 Tranchesi

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 Tranchesi 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 Interaldeias, 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 Tranchesi 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. Conteí 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 Mirĩ. 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 Mirĩ. Os mais velhos ensinam que plantar e cuidar do milho, passando por esse processo da espiritualidade, consagrando as sementes, alegria 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 alegria 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, o jepota. Alimentar-se com esses milhos é uma forma de proteção nessa mudança de estágio da vida.

Cada um nasce com um espírito (nhe’ẽ) 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.

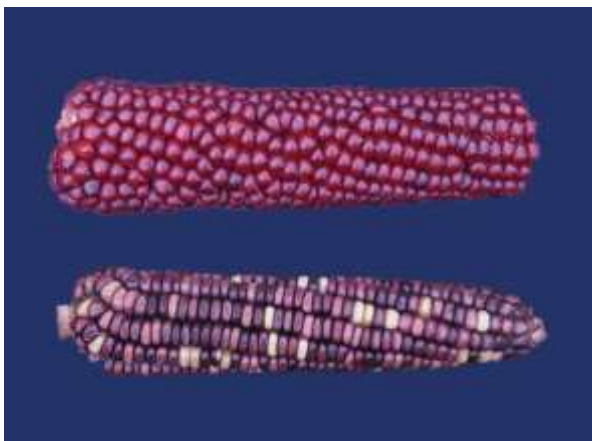
[MCC] O que você pensa do território com 14 aldeias? Qual é a vantagem?

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 calma, 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 fatura 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 py, “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 xeramoĩ e xejaryi kuery (anciãos 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 xamoĩ 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-YWZ1qffl?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 Veado, 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.

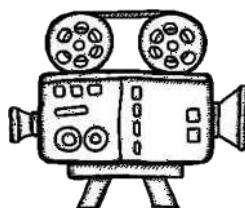
Identificar uma abordagem de futuro da Terra sob uma perspectiva não ocidental.

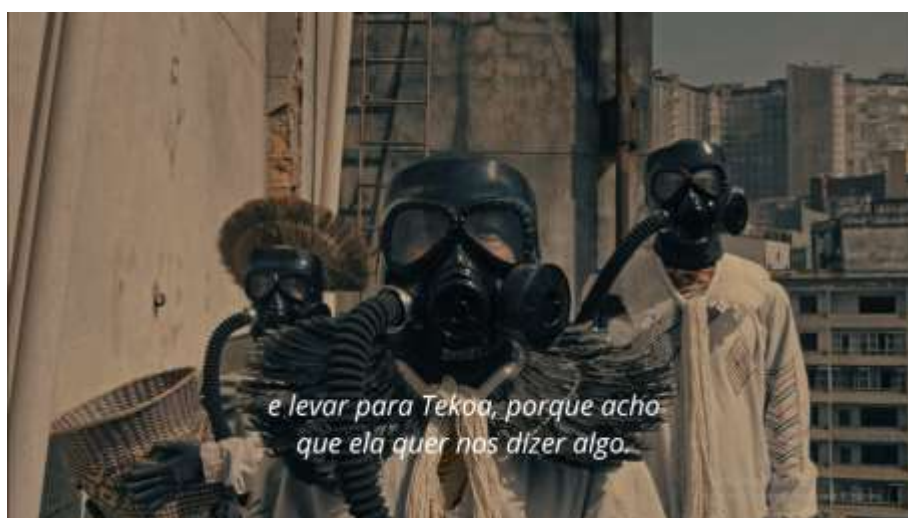
Metodologia:

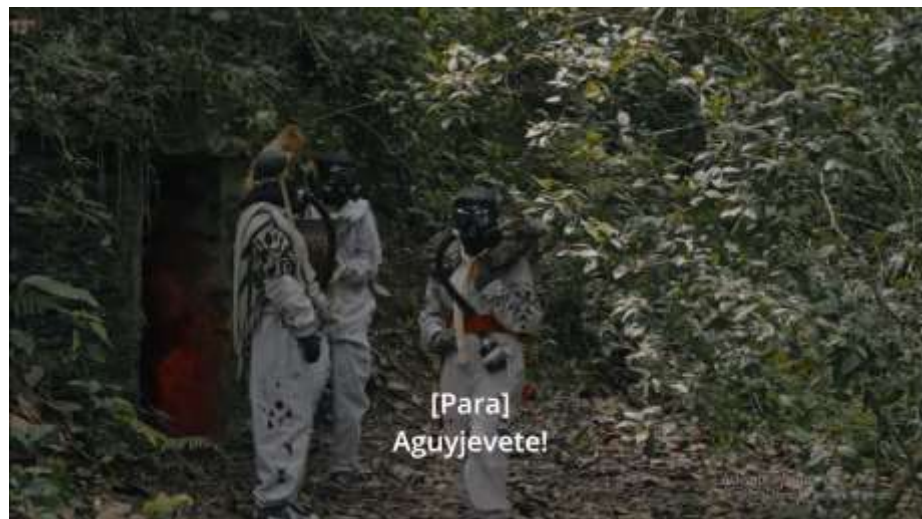
Primeiro momento: Interrogar as alunas como elas pensam que será o futuro da humanidade? Um futuro utópico ou distópico? Trazer para as discentes, conceitos de utopia e de distopia.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra fílmica 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.

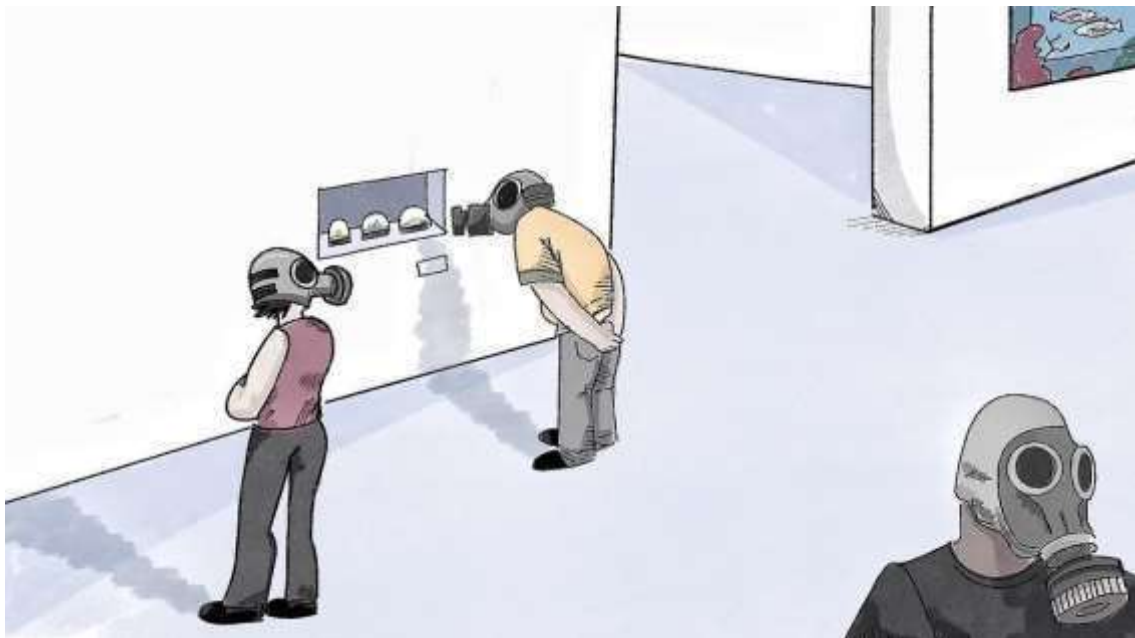






Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

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



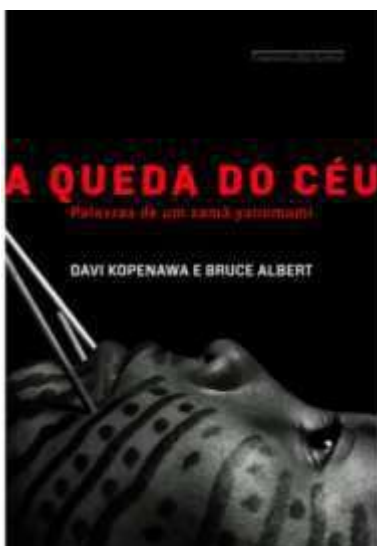
Fonte: <http://www.arionaurocartuns.com.br/>

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-honraria-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/FGyrSqjFWto>

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 (Fedaeaps) 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. Disponível em: <http://alainet.org/active/25617>.

FEITOSA, Saulo Ferreira; LACERDA, Rosane Freire. Bem Viver: Projeto U-tópico e De-colonial. **Interterritórios** 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 Piyãko

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 zoadá 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 *owiuro* (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 caçuma. 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 compartilhado 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* (junco) e *tyba* (ajuntamento), em Tupi. O junco 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 Inglesa, 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 Itapeverica da Serra. *Mboia* 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.

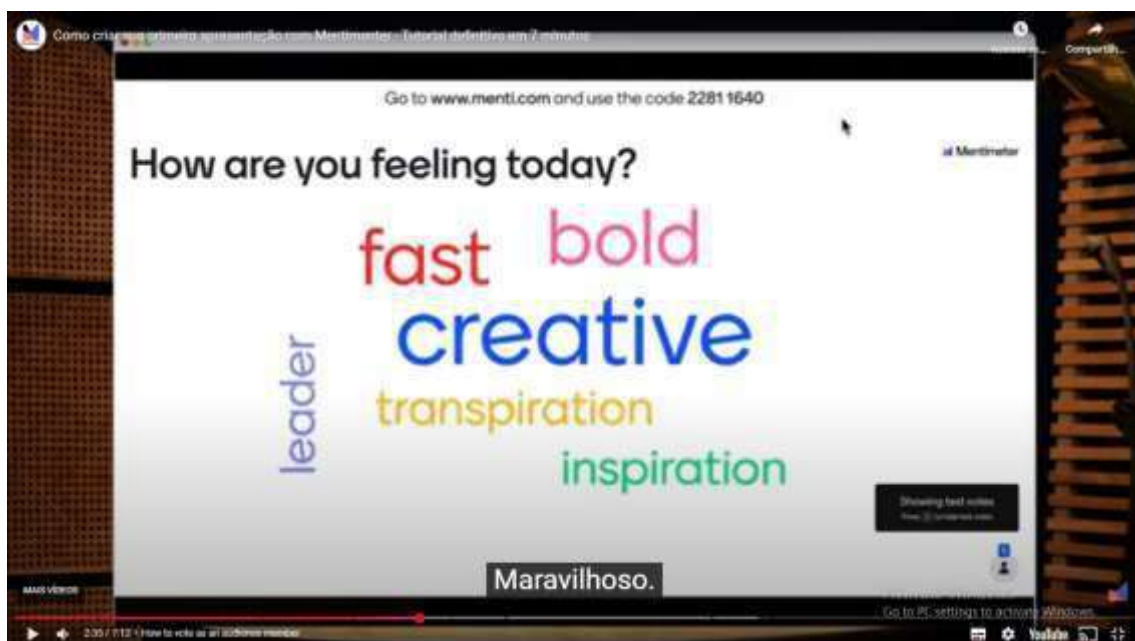
D'ALAMA, Luna. São Paulo, terra indígena. **Revista E**, São Paulo, agosto de 2024, nº 02, ano 31, 30 jul. 2024. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/editorial/sao-paulo-terra-indigena/#agosto24-integra>. Acesso em: 07 de jul. 2025.

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 fílmica 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.

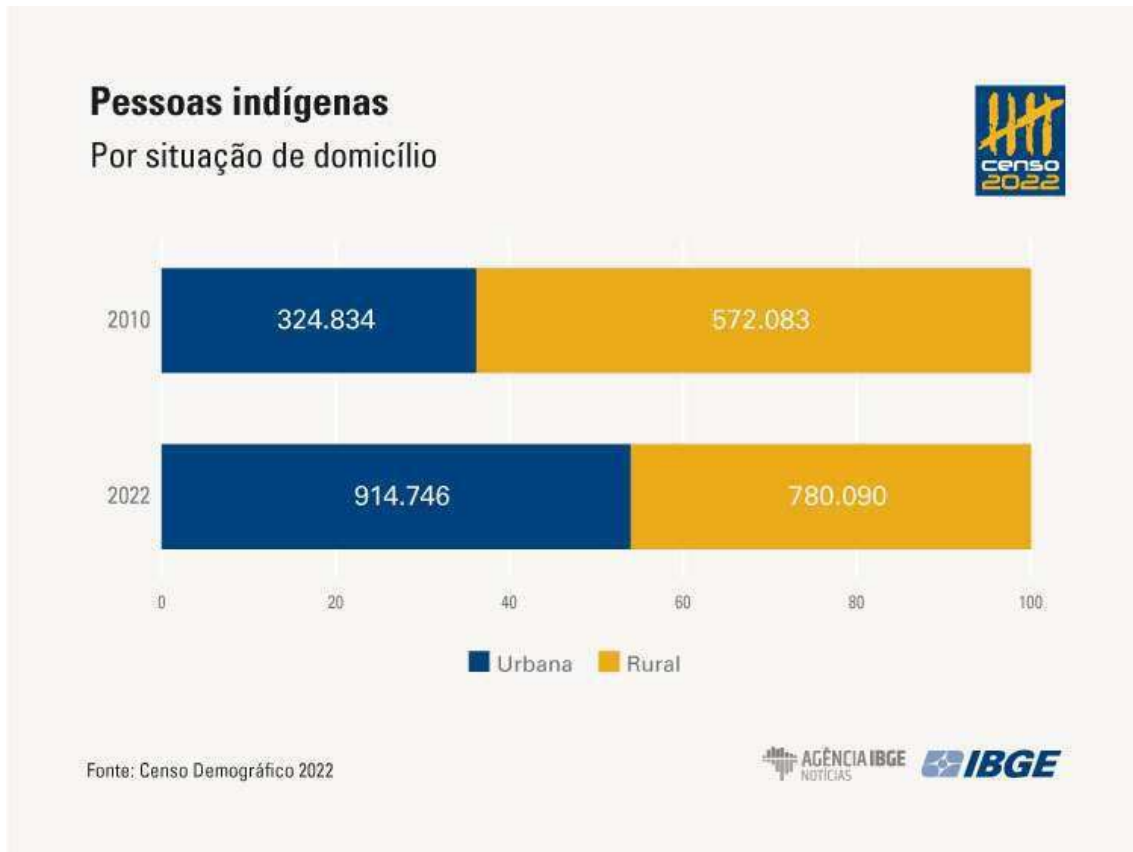
- Mesmo em áreas urbanas, o acesso da população indígena aos serviços de saneamento é inferior ao da média da população do país. Enquanto 97,28% da população urbana do país morava em domicílios com água canalizada até dentro do domicílio e proveniente de rede geral de distribuição, poço, fonte, nascente 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 IBGE, “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 indígenas 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

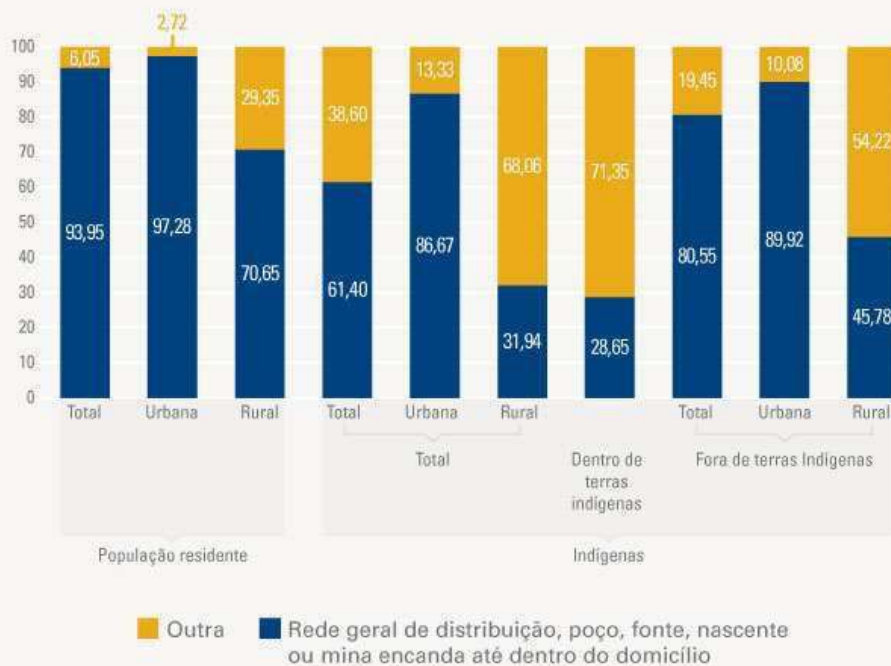
No Brasil, 97,28% da população urbana residia em domicílios conectados à rede geral de abastecimento de água ou a poço, fonte, nascente ou mina canalizada até dentro do domicílio. Entre os indígenas residentes em áreas urbanas e fora das terras indígenas, esse percentual era de 89,92%. Ou seja, 13,33% 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



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,totale%20de%20ind%C3%ADgenas%20no%20pa%C3%ADs.>

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/>

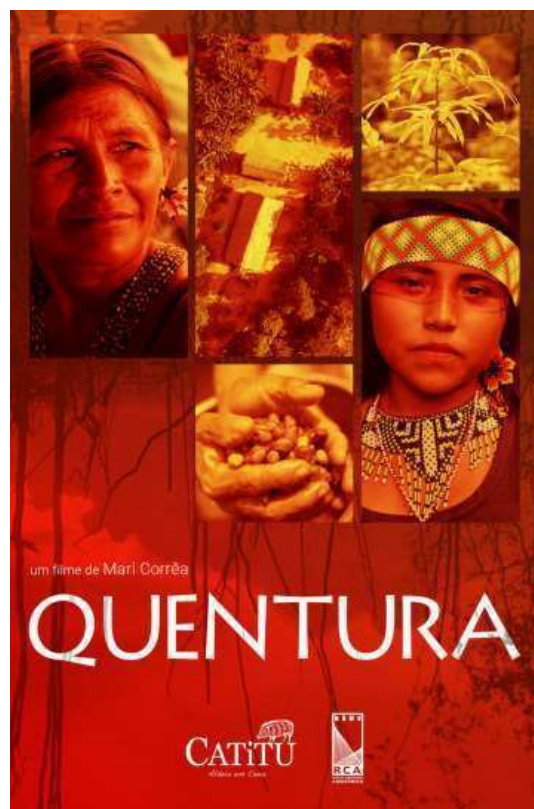


Fonte:
https://2.bp.blogspot.com/_UT0u7hROdFk/SEOAJnPyZl/AAAAAAAAALnA/iQHGmrVBRNw/s1600-h/angeli-2008-05-20.jpg

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 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-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://beirasdaqua.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 fílmica 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”.

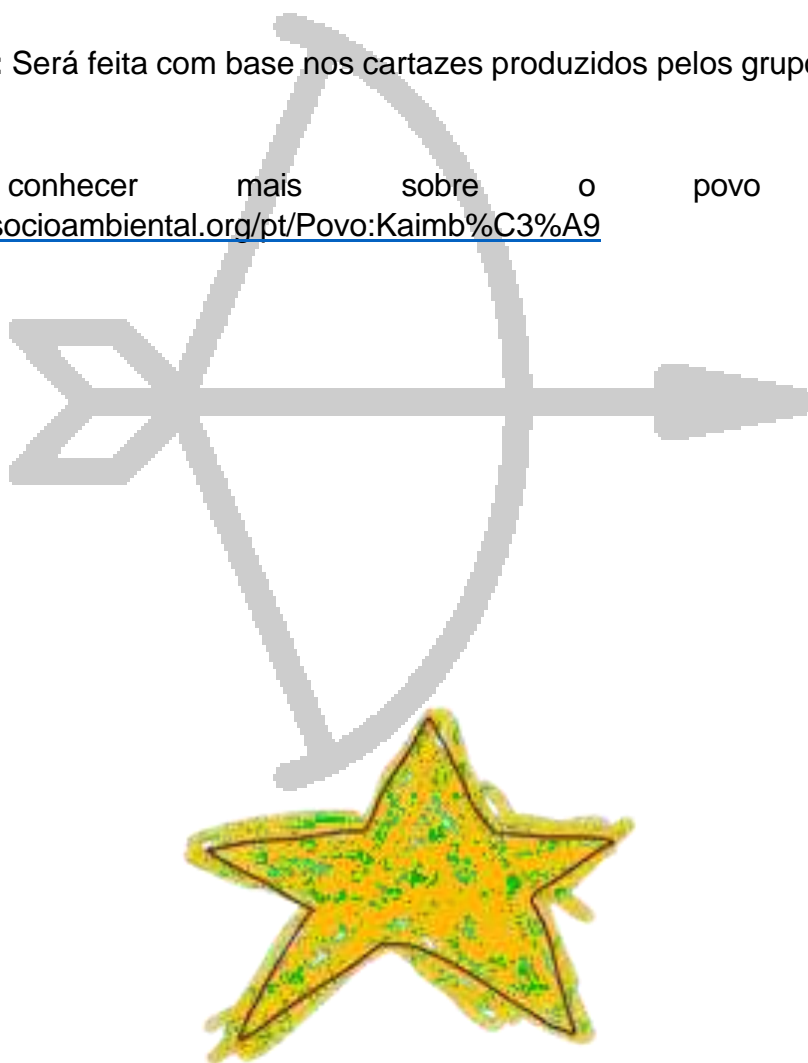
Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra fílmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

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; cartolinas; 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>



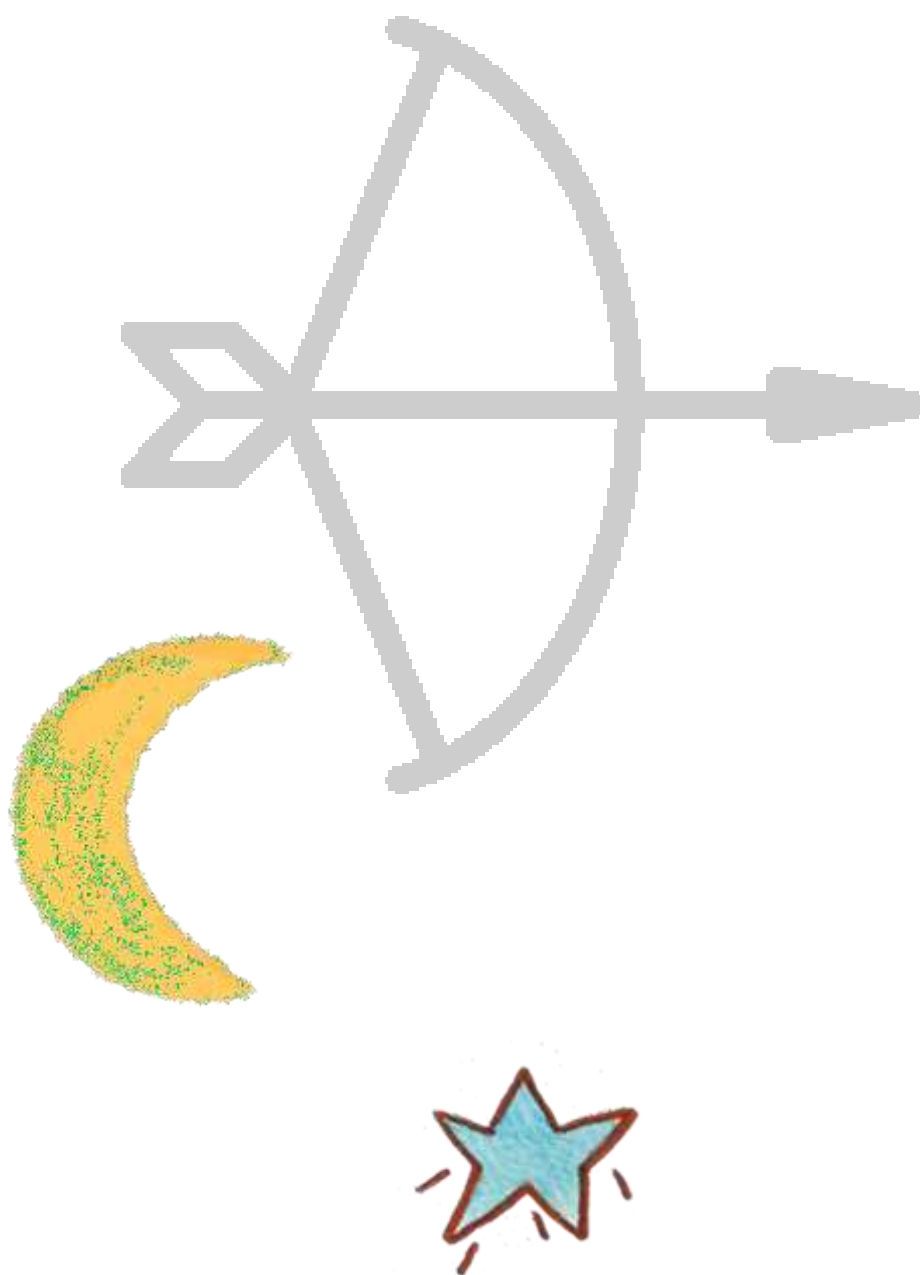
2. TERRITÓRIO E FRONTEIRA

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 compreende 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.



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 fílmica 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 (frequentemente 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-educacao-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 Messoria

Disponível:

<https://embaubaplay.com/catalogo/a-flor-do-buriti/>

Netflix Apple TV+

<https://youtu.be/u6rJG8E6gtg?si=Rh0Rnlv1P8Fwx2SR>

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 fílmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Ler, de maneira compartilhada com as alunas e comentar em sala de aula a notícia abaixo. Enfatizar o que os Krahô compreendem por “soberania sobre a Terra Indígena Krahôlândia”.

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 Krahôlândia (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 Krahôlândia, 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 publica seu total repúdio à tentativa de implementação do projeto REDD+ em seus territórios”



Povo Krahô, da Terra Indígena Krahôlândial (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 Krahôlândial (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 Krahôlândial (TO), publicam “Carta de Recusa ao Projeto REDD+ no Território Krahô”. Foto: Povo Krahô

Os Krahô reafirmam a soberania sobre a Terra Indígena Krahôlândia 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 integra:

CARTA DE RECUSA AO PROJETO REDD+ NO TERRITÓRIO KRAHÔ

Nós, lideranças e representantes de 19 aldeias do povo Krahô, situadas na Terra Indígena Krahôlândia, 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=ZoQJg2hcB2spNjxl>

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 fílmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

Terceiro momento: Analisar e comentar, de maneira compartilhada 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 desintrusão 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, muito 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 desintrusão 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 zoadada 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/porta/video/40526>

<https://faqtar.org/historiascompartilhadas/florbrilhanteguaranikaiowa/>

<https://vimeo.com/75692075>

<https://youtu.be/7UHCVMQioew?si=9PYvrSQYe5VYZFqO>

https://youtu.be/_E6W2TpDeKs?si=31ObG413Vzk48Gg2

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 pedra 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 Jaguapiru 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 fílmica 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 fílmico.



Dona Floriza, Flor Brilhante

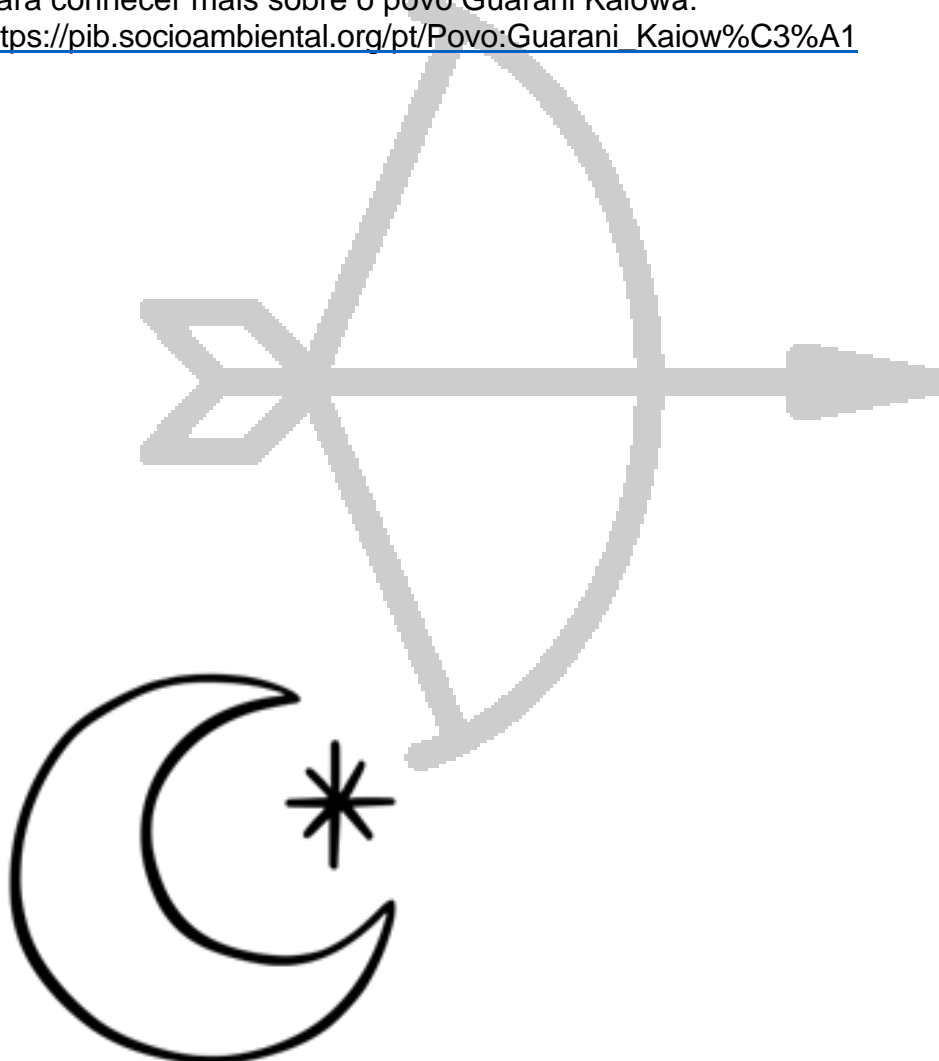
Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som.

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 fílmico trabalhado.





Para conhecer mais sobre o povo Guarani Kaiowá:
https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1



2.5 Martório



Fonte: <https://www.vitrinefilmes.com.br/filme/martorio/>

Ficha Técnica:

Filme: Martório

Ano: 2016

Duração: 161 min.

Gênero: Documentário

Direção: Vincent Carelli, Ernesto de Carvalho, Tatiana Almeida

Disponível:

<https://youtu.be/nVbmXmu2C2I?si=Olknu8szJSvEJJqT>

Sinopse: O documentário “Martório” retrata uma revisita, 20 anos após o registro do nascimento, na década de 1980, da grande marcha de retomada dos territórios Guaraní 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 “Martório” 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 fílmica 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 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 guia "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/qQNiizuXjoM>

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 guia sobre 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/lhXMPBk3GDA>

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/ptXIYulVAsM>

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!

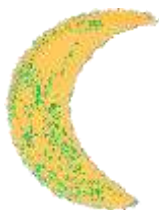
Pode não parecer uma grande conquista, mas pense em quanto trabalho você investiu. Através do processo, você se tornou um cineasta melhor.

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

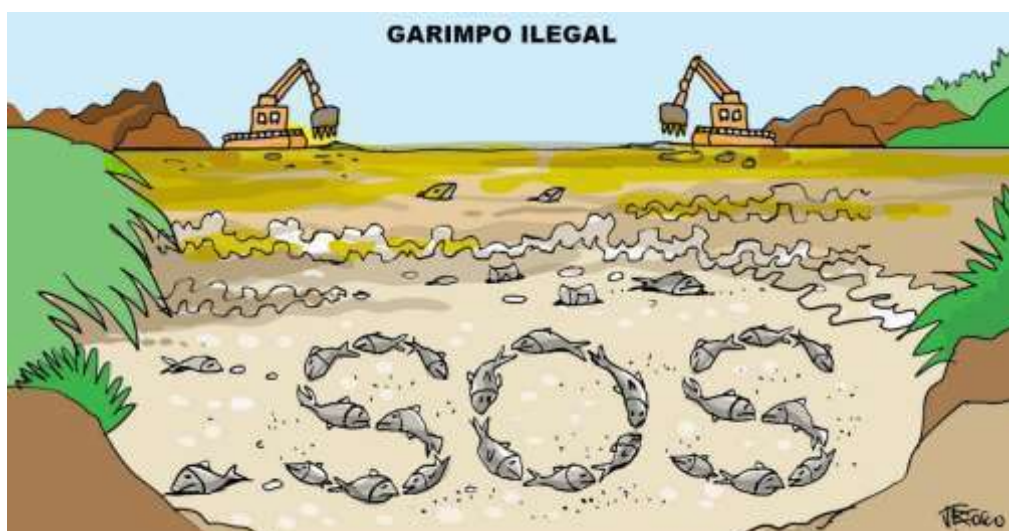
Direção: Simão Scholz

Disponível em:

https://youtu.be/mDCaylcO5gw?si=ILF5YUniEXrkqp_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-ilegal.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 fílmica 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, Kunihiro 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 EIP/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-vaofirmar-parceria-para-enfrentar-exposicao-ao-mercuro-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 reflita 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/UCxVE7hgbvq1IMl1jSVX83dQ>

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 duração 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 as 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 poder 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 fílmica 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.

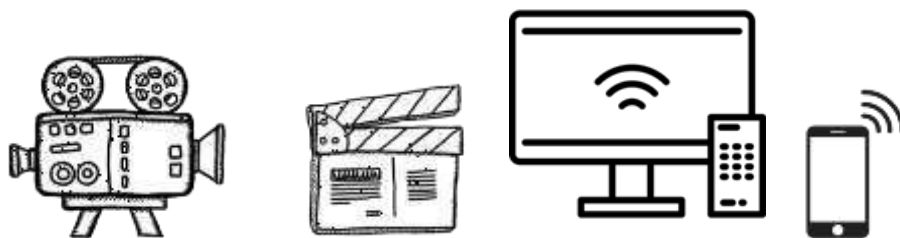
Esse protagonismo é possibilitado por meio de um longo processo de apropriação das tecnologias de comunicação e informação, acesso à internet, inclusão digital, uso das redes sociais e é construído a partir da necessidade de “articular novas posturas de resistência”.

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.

ESTEVEES, 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-originaarios-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%A9genas,do%20que%20se%20deseja%20mostrar](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%A9genas,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-INQW3lt0?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 devastadores 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 fílmica, 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, conseqüentemente, 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 fílmica 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.

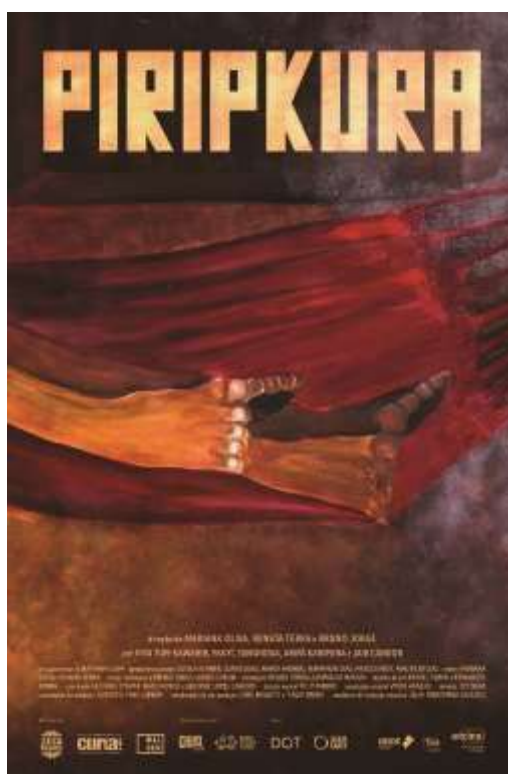
[...]

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 fílmica 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, porteiras, 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 fílmica 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.correiobraziliense.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-genocidioquaranikaiowa-no-brasil/>



Fonte: <https://tejon.com.br/blog/eldoradoestado-eu-quero-r-57-bi-para-promocao-do-agro-do-brasil-no-mundo>



Fonte: <https://xapuri.info/poema-do-desmatamento/>



Fonte: <https://descolonizafilmes.com/vento-na-fronteira/>

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.

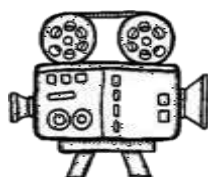
De acordo com a norma em questão, as transformações elaboradas por cada indivíduo são mediadas pela cultura que, em sua etimologia latina faz remissão à ideia de cultivar saberes, práticas e costumes num certo grupo. Traz que, na tradição metafísica, a cultura apresentou-se em oposição à natureza; nos 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 reprodutoras de desigualdades no corpo social.

A BNCC compreende 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 Mbya 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 fílmica “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 fílmica 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 compartilhada 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.

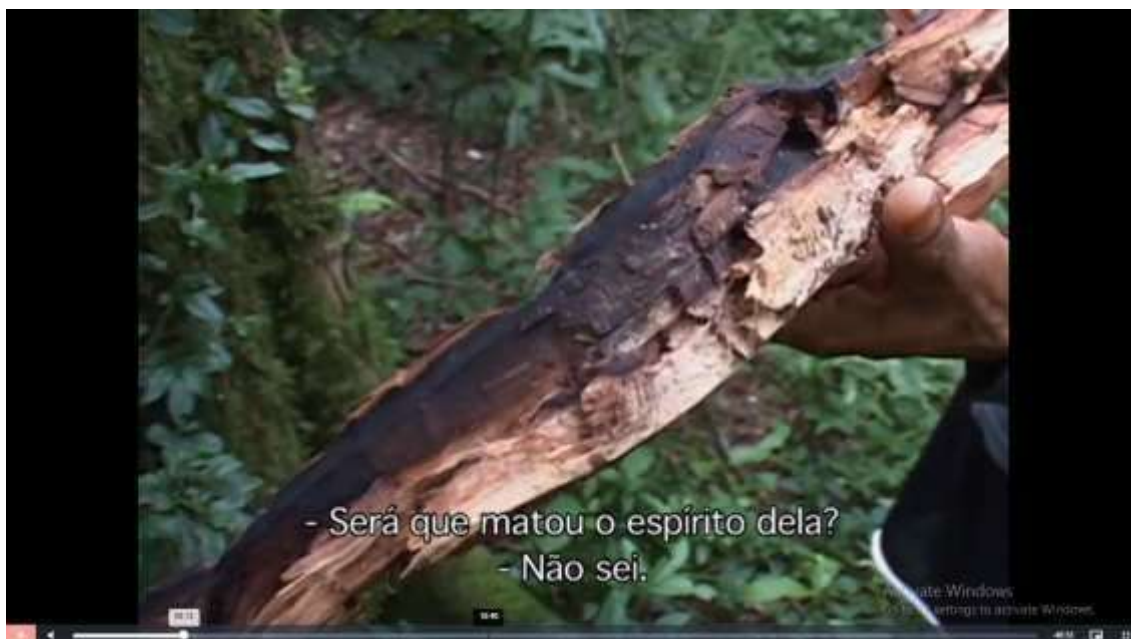


Denilson Baniwa, sukuryu-tapuya, da série “Perspectivismo amerindio”, 2019. Inkjet print on PhotoTex. 27 9/16 x 39 3/8 in. (70 x 100 cm). Courtesy of the artist. Fonte: <https://utvac.org/social-fabric/denilson-baniwa>

“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’ẽ¹², razão pela qual se faz necessário o respeito e a cautela no tratamento com os seres do mundo. Neste sentindo, 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.



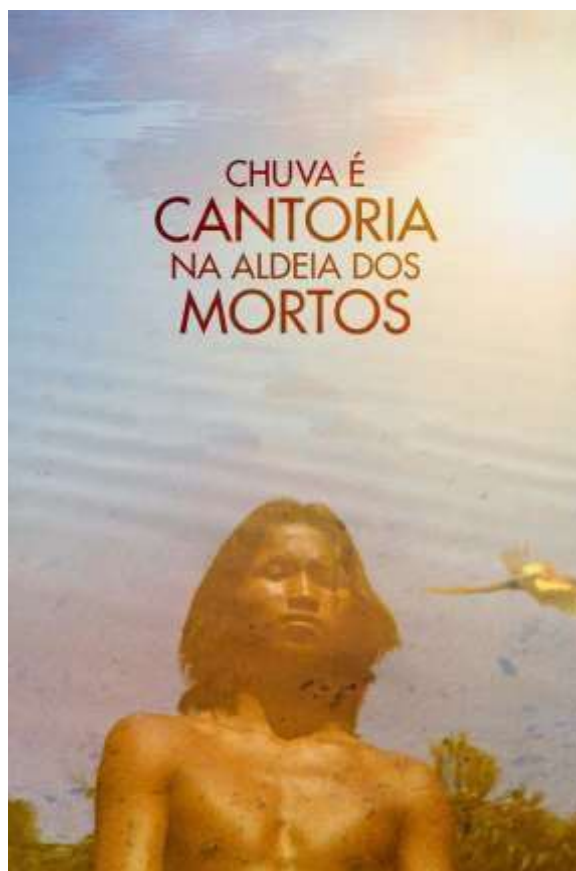
Fonte: <https://blogdolute.blogspot.com/search?updated-max=2012-05-14T16:55:00-03:00&max-results=30&start=180&by-date=false>

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 Messoria

Disponível em:

Embaúba Play

Vimeo

Sinopse: Ihjãc, 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. Ihjãc 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 fílmica 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 Krahó. 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-digitaes-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*

**Contraplanos 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.*

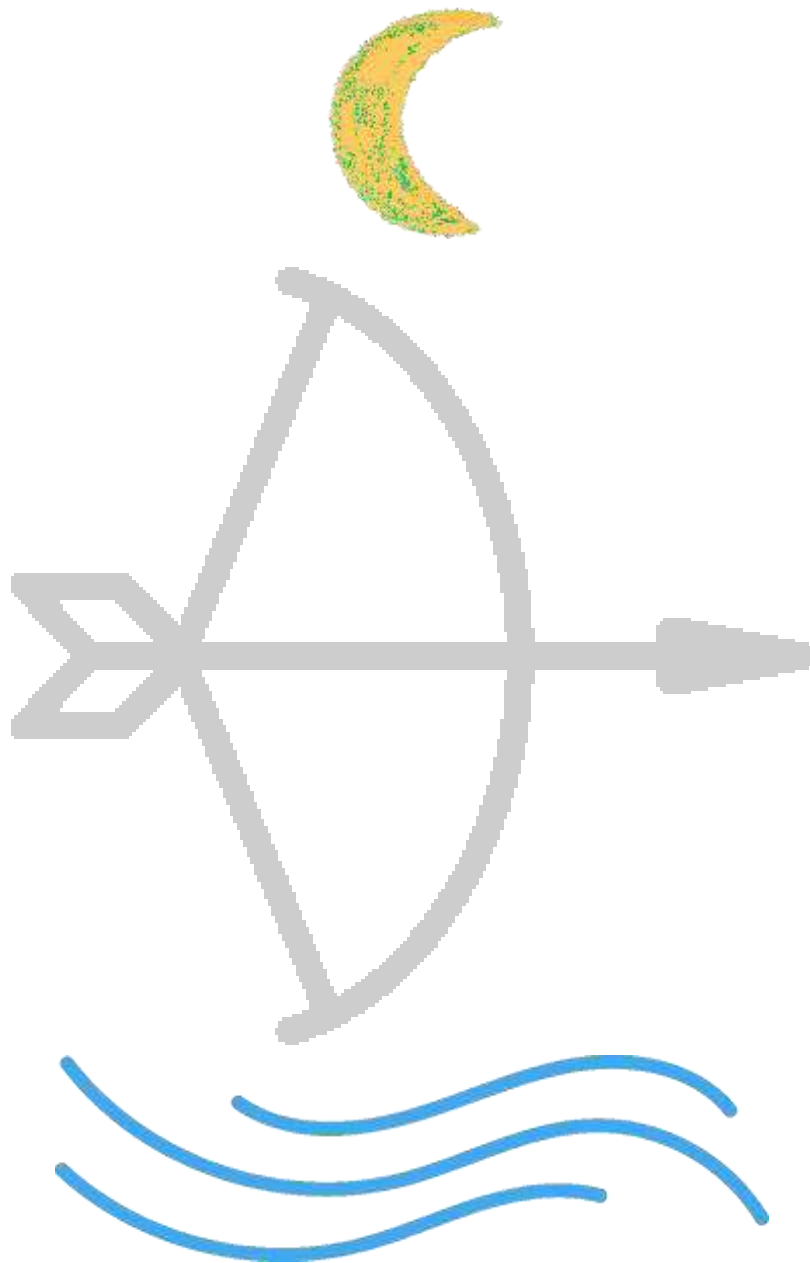
Observações: Procurar introduzir o assunto e encerrar com imagens e sobre som, resumindo a reportagem (pequeno clipe). Usar linguagem informal corrente de forma objetiva, clara e sucinta. Cuidar com aparência e optar pela dinâmica da informação. (deixar o assunto interessante)

***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://cineduacao.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/?cmediafile=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 fílmica 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 jesuíta 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 incontinente pela 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



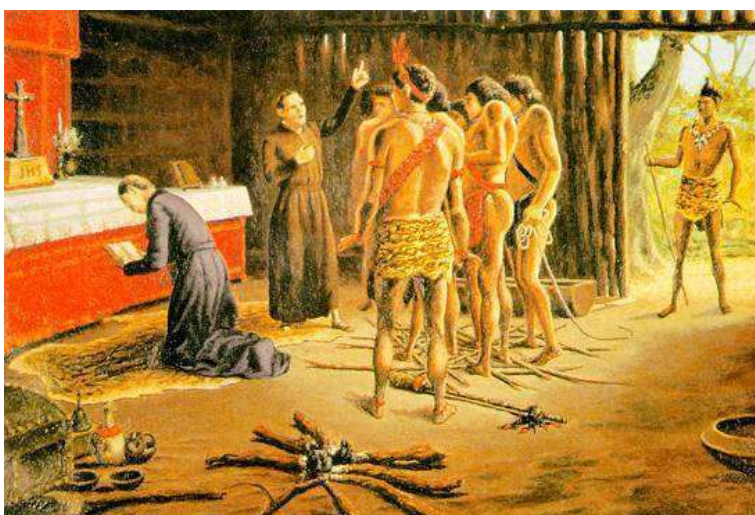
Fonte: <https://balaioquadrado.blog.wordpress.com/2014/02/07/pajes-xamas-e-feiticeiros/>



Fonte: <https://www.umsabadoqualquer.com/1029-vai-entender/>



Fonte: <https://4.bp.blogspot.com/-OOBRFZ68Fto/VxfM4aHoh6I/AAAAAAAAAPp8/spuaH90axz4d6abvXwCh7pLuhprAvnCqQCLcB/s1600/Charge%2B03.jpg>



Fonte: <https://www.historiadealagoas.com.br/o-curioso-caso-do-principe-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.

Gênero: Documentário

Direção: Letícia Sabatella e Gringo Cardia

Disponível em:

<https://libreflix.org/i/hotxua>

<https://youtu.be/LfNar7edeFE?si=yWqJTlbNwoxq5c5l>

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.

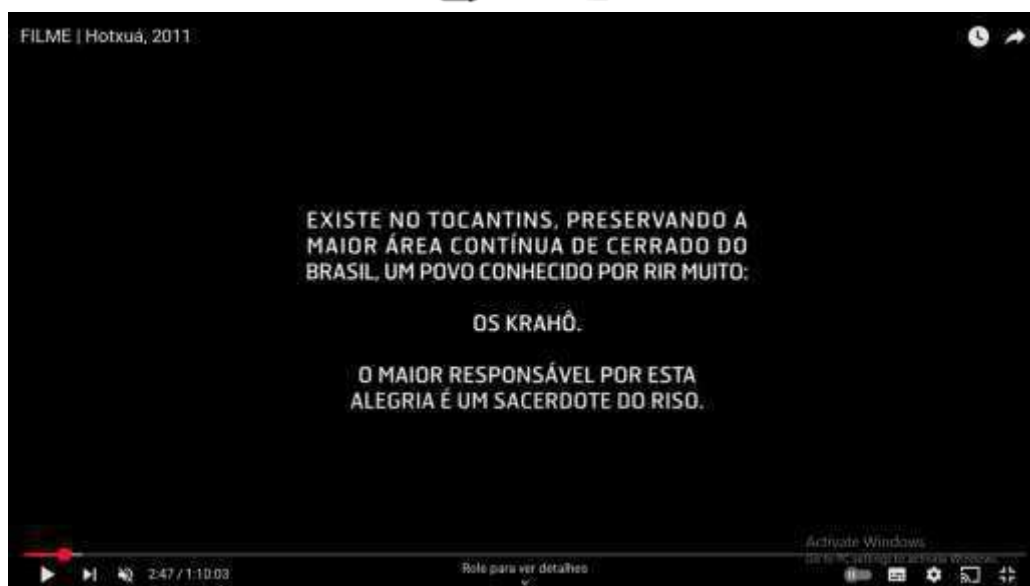
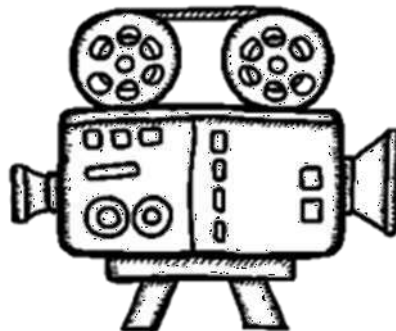
Levantar o papel do riso, da prática cômica para os Krahô.

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 Hotxué 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 **Sinteal** 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 Xeramõi. 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 pendele 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 Anhetengua | 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.

Anciãos 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 Kaingangs, 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 Kaingangs 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 Xeramõis – 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.

Gênero: 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”.

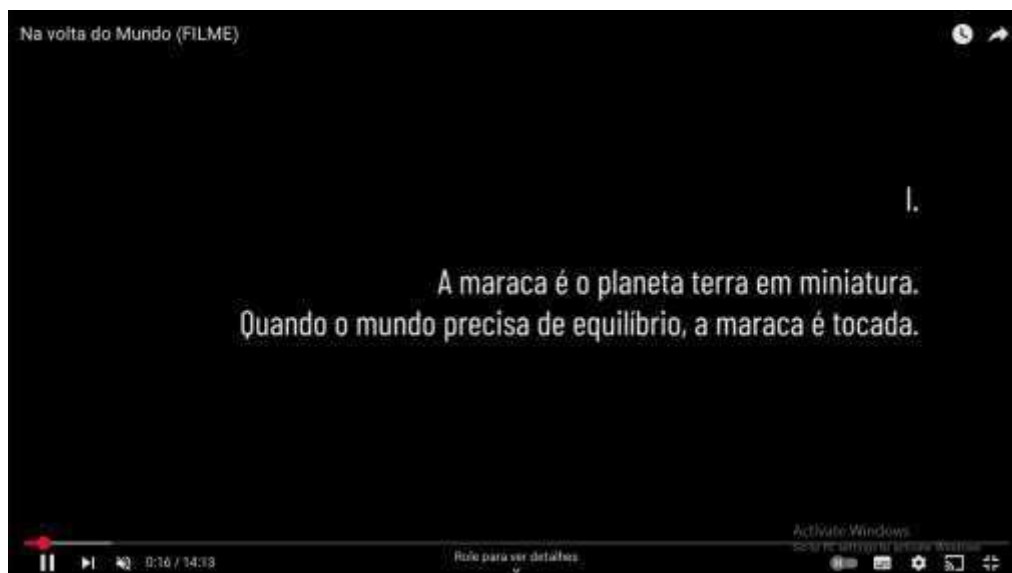
Descrever a indignação do indígena diante de quadros com imagens de autoridades políticas brasileiras.

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 fílmica 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 fílmica em estudo.



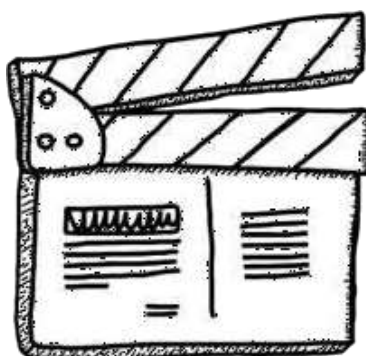


Recursos: Computador com Internet; Datashow; caixa de som.

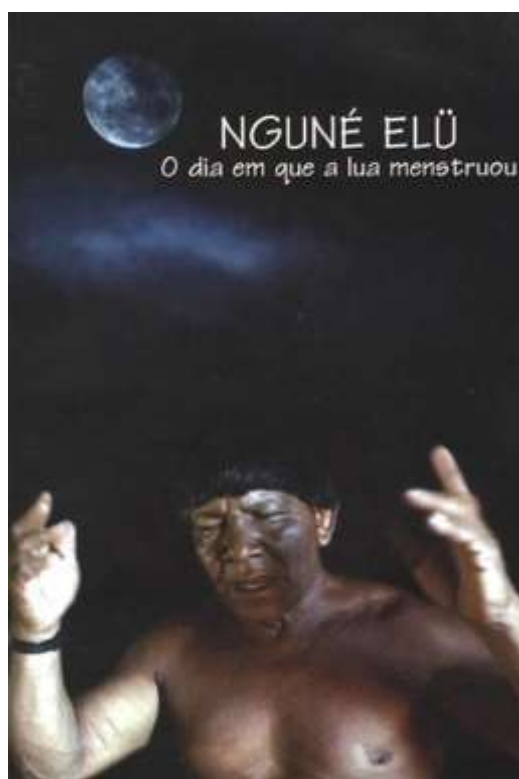
Avaliação: Dividir a sala em grupos com igual número de componentes. Encarregar cada grupo de produzir um vídeo de curta duração comentando e sugerindo o filme “Na Volta do Mundo”. Os trabalhos realizados pelas discentes serão apresentados em sala de aula.

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-elü>

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-elü>

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 compartilhada 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.

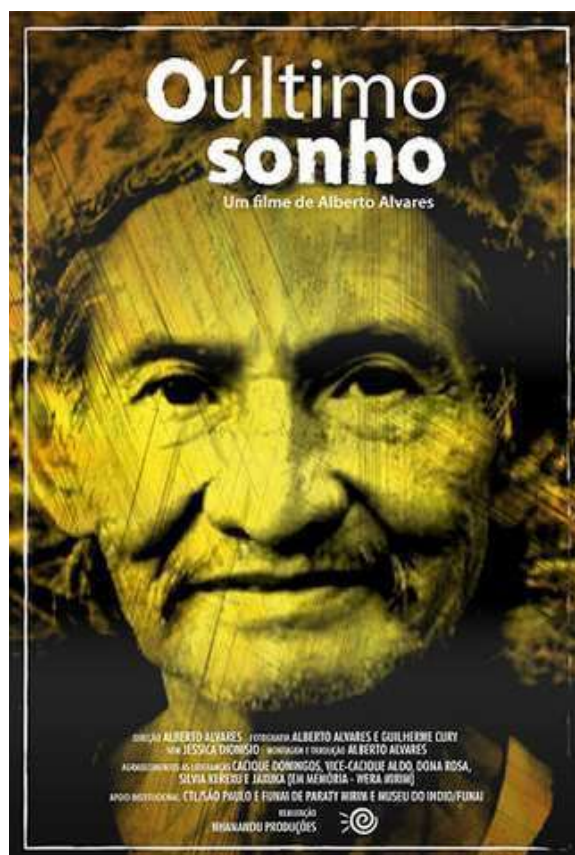
Recursos: Computador com Internet; datashow; caixa de som; papel A3; lápis de cor; giz de cera e hidrocor.

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-sonho-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 compartilhada 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 ‘xeramoĩ’ 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’ẽ’, a bela palavra, a alma que você está carregando. O ‘xeramoĩ’ (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 ‘xeramoĩ’ 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 ‘xeramoĩ’. 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-são-esp>

Para conhecer mais sobre o povo Mbya Guarani:
https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya

3.9 Para'í



Fonte: <https://descolonizafilmes.com/parai/>

Ficha técnica:

Filme: Para'í

Ano: 2018

Duração: 82 min.

Gênero: Drama/Ficção

Direção: Vinicius Toro

Disponível em:

https://youtu.be/12YOpLCjzr0?si=CNT60-QaM-fQHL_y (Mostra Infantil - Para'í – 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 *Para'í* 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 ‘Para'í’ 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 Para’í 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/ViniciusMantovaniContreraToroVC.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



[illegible]

302

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 fílmica 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 fílmica 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%A1>

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, anciãos 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 Mbya-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=YobNdqH5RbskG1dR>

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=rwWwK2LPjVQ&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

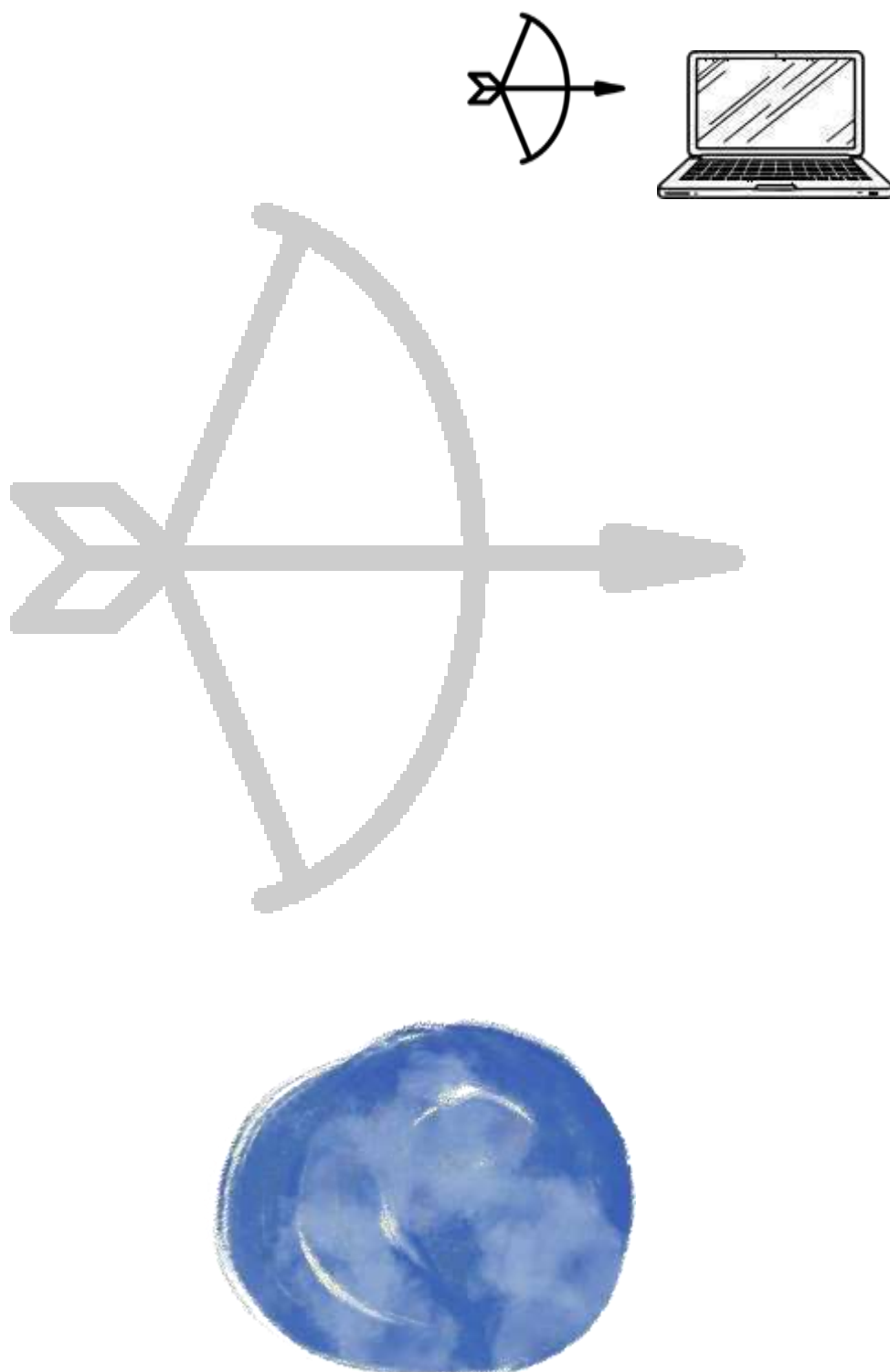
economia, sociedade, política, cultura e meio ambiente, e possibilitam, principalmente, discutir os conceitos transmitidos por diversas sociedades e culturas.

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). Ressalta 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. Afirmo 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 fílmica 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; cartolinas.

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.

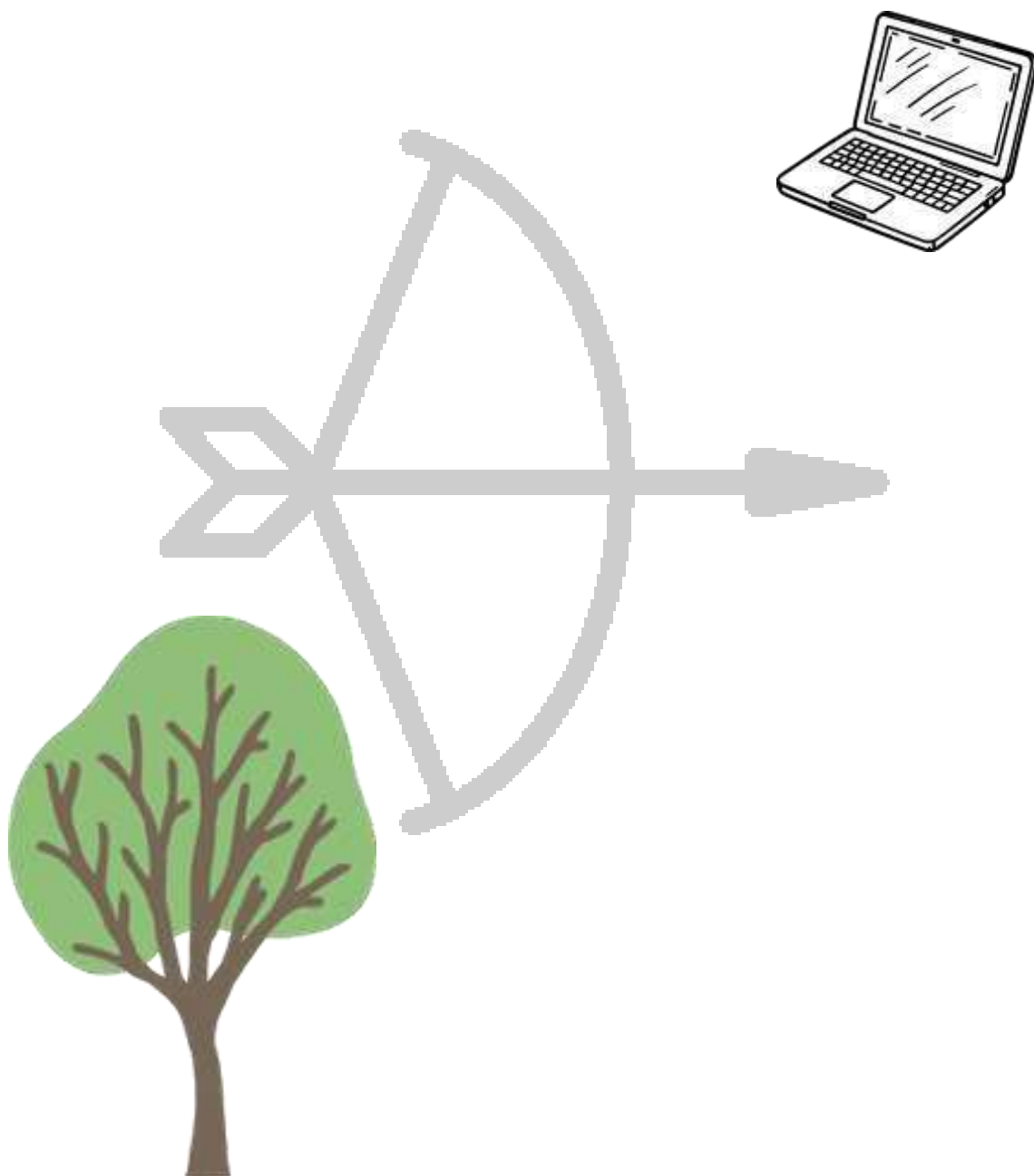
Sugestões de nomes de cineastas indígenas: Alberto Alvares; Graciela Guarani; Olinda Muniz; Patrícia Ferreira Pará Yxapy; Takumã Kuikuro; Zezinho Yube.



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/?cmediafile=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; cartolinas; 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 desassistidos 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.



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 mantêm 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=Hemerolndio&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>

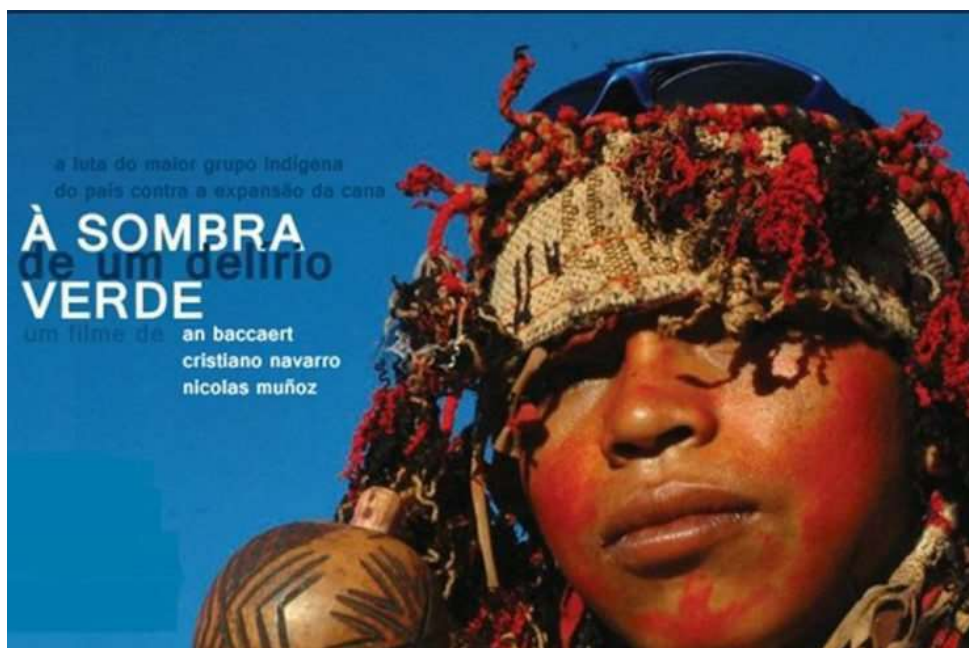
Avaliação: Dividir a sala em grupos com igual número de componentes para que montem apresentações acerca de casos reais semelhantes ao de Justino, pessoas que saíram do seu local de origem para a cidade grande e passam/passaram por várias dificuldades. Os grupos deverão utilizar sites de busca para identificar 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/porta1/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=ZhqHSX8TyW3P8Cey

<https://youtu.be/-ylcleurv0?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 fílmica 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 de 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 e 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/Vlp8VIN8l94?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 Grande 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 inexistências 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 gênero 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

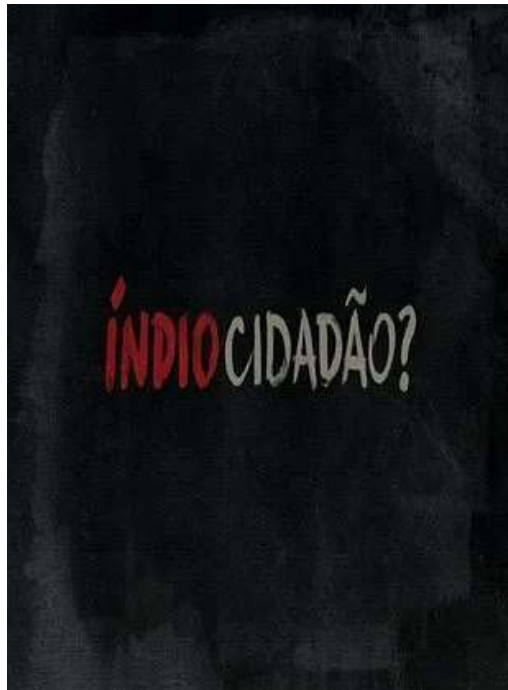


Fonte: <https://www.cadjufilmes.com/oquefazemos>

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 fílmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

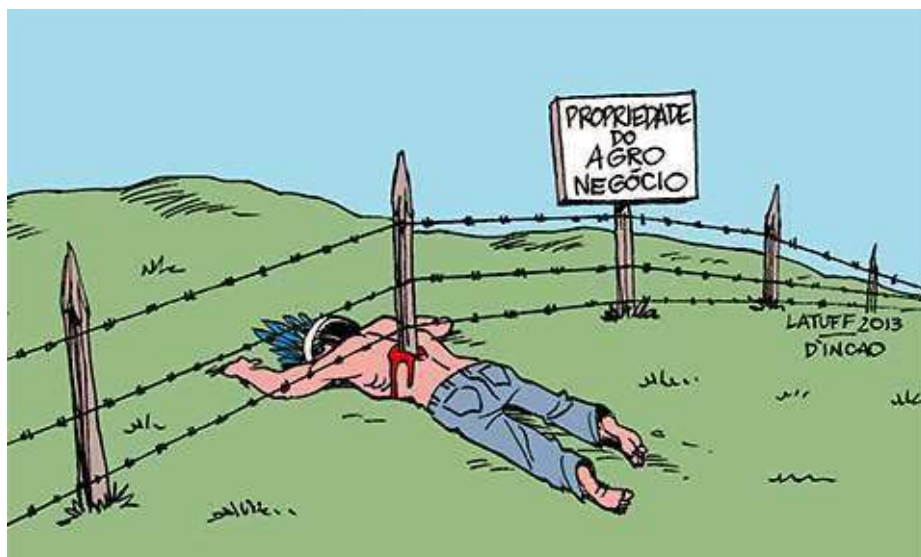
Terceiro momento: Analisar dados do Atlas da Violência 2025/Relatório Institucional/Violência contra Indígenas abaixo, de autoria do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – ipea, juntamente às alunas.

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.



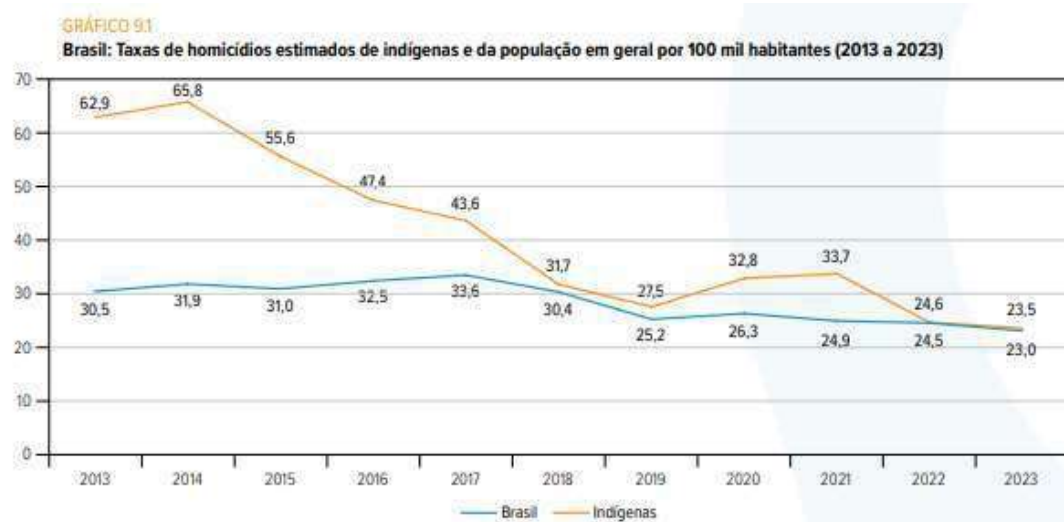
Autor: Carlos Latuff Fonte: <https://cimi.org.br/2012/11/34254/>



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 recrudescceu, 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	28,8	30,1	29,1	30,6	31,8	27,9	21,7	23,6	22,5	21,7	21,2
Indígenas	60,9	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	33,6	30,4	25,2	26,3	24,9	24,5	23
Indígenas	62,9	63,8	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)

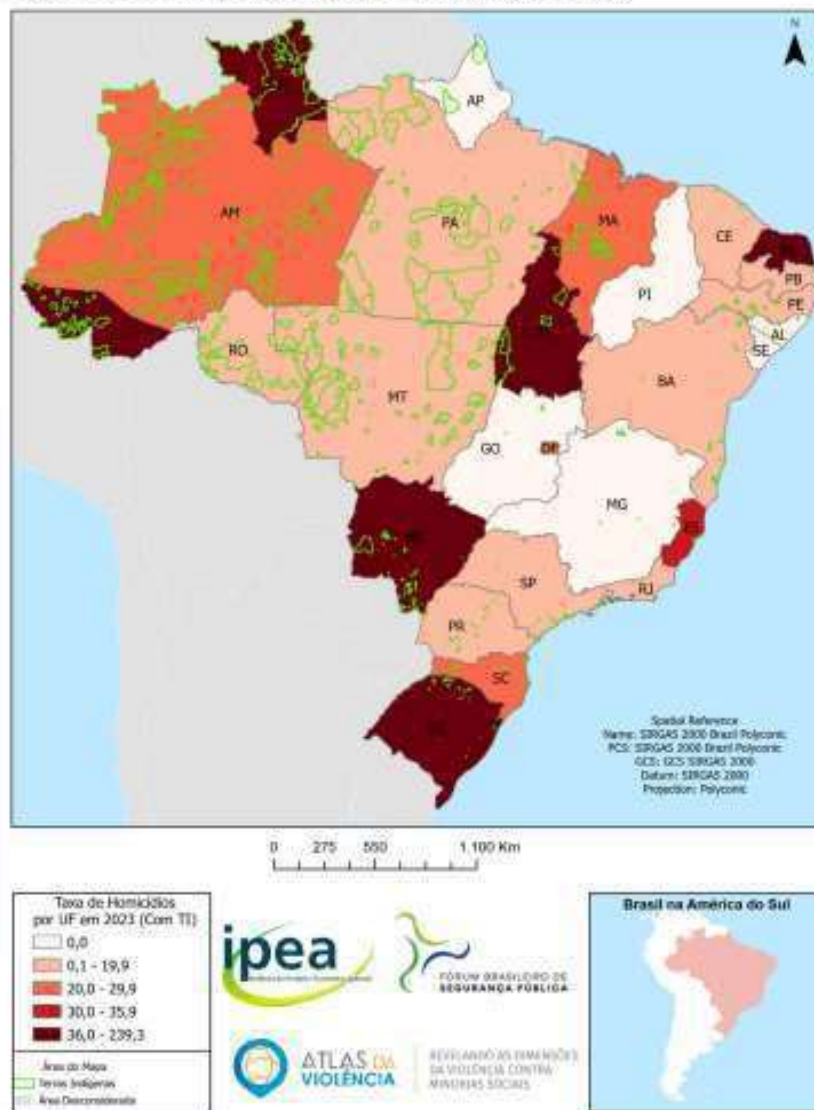
	Taxa de homicídios estimados de indígenas											Variação %		
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2013 a 2023	2022 a 2023	2018 a 2023
Brasil	62,9	65,8	55,6	47,4	43,6	31,7	27,5	32,8	33,7	24,6	23,5	-62,6%	-4,5%	-25,9%
Acre	0,0	28,8	71,3	99,8	106,0	47,6	45,9	51,9	31,5	30,3	50,8	-	-827%	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%
Amapá	0,0	0,0	72,1	171	0,0	21,6	217,8	36,8	0,0	83,4	0,0	-	-100,0%	-100,0%
Amazonas	841	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	5,3	2,3	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	2,3	0,0	14,3	5,1	4,2	-71,0%	-17,6%	-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%	360,0%
Espírito Santo	0,0	0,0	179	10,1	26,7	0,0	0,0	10,5	6,4	15,2	33,0	-	117,1%	-
Goiás	38,8	55,7	36,4	15,0	9,7	10,2	0,0	0,0	11,6	4,5	0,0	-100,0%	-100,0%	-100,0%
Maranhão	145,5	84,8	68,6	121,2	33,4	28,6	47,0	25,3	31,2	17,8	26,7	-81,6%	50,0%	-6,6%
Mato Grosso	20,1	36,9	23,7	28,7	41,6	8,1	4,6	54,7	37,4	19,3	17,6	-12,4%	-8,8%	103,3%
Mato Grosso do Sul	350,6	374,5	233,7	500,1	352,1	121,1	234,2	194,4	236,5	228,5	128,7	-49,0%	-21,8%	476%
Minas Gerais	32,7	43,1	24,6	15,6	14,9	34,2	6,1	49,7	7,0	4,6	0,0	-100,0%	-100,0%	-100,0%
Pará	59,5	70,8	34,1	31,6	15,0	21,8	24,9	57,4	22,8	18,6	14,6	-75,5%	-21,5%	-83,0%
Paraíba	16,9	0,0	0,0	0,0	40,4	0,0	17,8	10,3	14,2	23,3	18,9	11,8%	-18,9%	-
Paraná	47,9	44,5	73,3	43,9	24,1	24,2	21,5	27,9	31,1	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	-	38,6%	10,4%
Piauí	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	41,7	8,3	25,2	6,9	23,6	7,9	20,3	24,8	3,7	2,4	-80,6%	-35,1%	-89,8%
Rio Grande do Norte	527,2	0,0	81,5	234,3	656,8	524,2	84,8	312,9	80,0	77,9	80,5	-84,7%	1,3%	-84,6%
Rio Grande do Sul	12,0	65,1	42,1	22,1	47,5	12,9	33,8	20,6	39,8	19,7	87,5	629,2%	344,2%	578,3%
Rondônia	69,1	179,4	75,2	14,6	45,2	14,7	37,0	31,7	42,2	10,3	10,1	-85,4%	-1,9%	-31,3%
Roraima	418,8	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	34,7	98,0	68,4	33,3	32,9	20,8	32,6	16,3	16,2	24,6	-	51,9%	-25,2%
São Paulo	1,7	9,4	75	5,6	2,7	0,8	1,6	4,6	1,9	3,9	2,2	29,4%	-43,6%	575,0%
Sergipe	29,5	194,6	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	71,8	56,1	15,2	16,3	21,7	37,1	51,8	-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.

Analizadas 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.

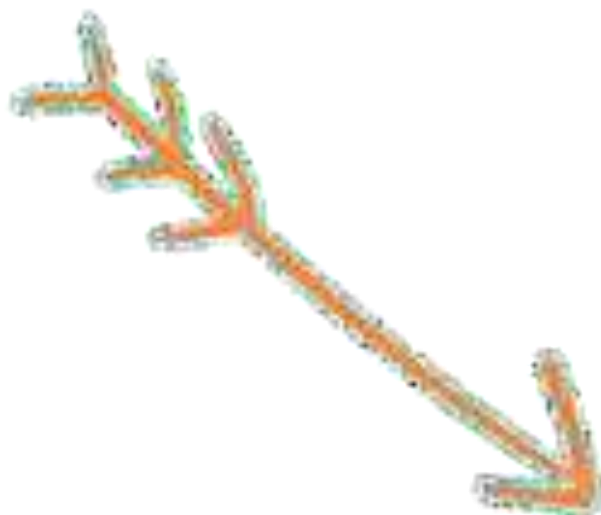


TABELA 9.3

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%	60,3%
Alagoas	37,6	81,3	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	0	0	0	212,8	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	89,4	30,8	11,7	16,8	17	5,3	1,2	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	2,3	0	14,3	5,1	4,2	-71,0%	-17,6%	-81,0%
Distrito Federal	0	0	0	0	11,6	5,9	8,2	0	0	13,3	25,3	-	90,2%	360,0%
Espírito Santo	0	0	11,1	10,1	26,7	0	0	10,5	6,4	15,2	33	-	110,1%	-
Goiás	36,8	95,7	36,4	35	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%	60,0%	5,1%
Mato Grosso	20,1	29,5	11,9	14,3	34,6	4,1	4,6	43,7	28,1	14,5	17,6	-12,4%	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%
Pará	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	17,8	10,3	14,2	23,3	18,9	11,8%	-8,9%	-
Paraná	47,9	44,5	73,3	43,9	24,1	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	4,1	9,3	11,5	1,8	7,4	-	311,1%	10,4%
Piauí	0	0	0	0	0	0	0	43,8	0	14	0	-	100,0%	-
Rio de Janeiro	12,4	31,3	8,3	21	6,9	23,6	5,3	20,3	21,7	3,7	2,4	-80,6%	-35,1%	-89,8%
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	59,7	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	210,3	156,9	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	9,6	1,3	0	0	2,3	1,9	3,1	0	100,0%	100,0%	-
Sergipe	29,5	114,6	0	0	0	0	0	0	0	11,5	0	100,0%	100,0%	-
Tocantins	236	150,4	224,5	45,9	71,8	56,1	16,2	0	21,7	22,3	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.

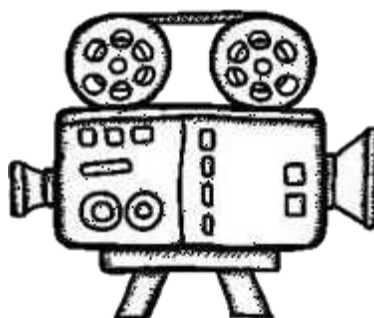


TABELA 9.4

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 2023	2022 a 2023	2018 a 2023
Brasil	208	201	209	253	265	258	214	210	227	234	234	12,5%	0,0%	-9,3%
Acre	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%
Amazonas	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%	250,0%
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	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	16	7	9	12	6	10	6	10	11,1%	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	52	44	37	47	41	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	11	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%	-
Pernambuco	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	8	2	7	3	3	2	-33,3%	-33,3%	-75,0%
Rio Grande do Sul	2	12	7	4	12	4	3	4	8	7	15	550,0%	84,3%	275,0%
Rorônia	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	60	-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).

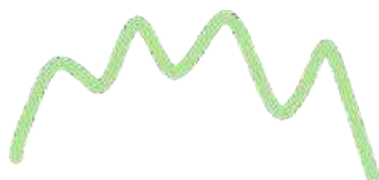


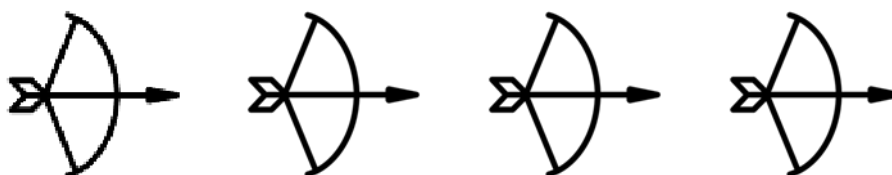
TABELA 9.5

Brasil: Número de homicídios registrados de indígenas por UF (2013 a 2023)

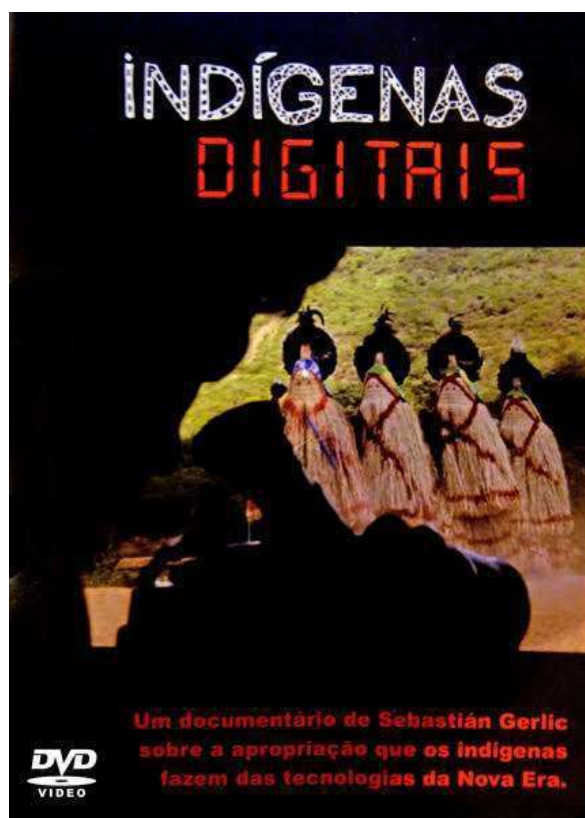
	Número de homicídios registrados de indígenas											Variação %		
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2013 a 2023	2022 a 2023	2018 a 2023
Brasil	200	188	196	231	247	240	186	193	200	205	227	13,5%	10,7%	-5,4%
Acre	0	1	2	3	7	2	3	3	3	4	6	-	50,0%	200,0%
Alagoas	1	2	0	1	1	5	0	2	1	5	0	-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	56	46	49	43	41	38	36	-25,0%	-5,3%	-25,0%
Bahia	7	11	6	14	8	4	1	5	6	7	13	-85,7%	85,7%	225,0%
Ceará	1	0	6	2	8	9	1	0	6	3	4	300,0%	33,3%	55,6%
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	43	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%
Piauí	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	-	-100,0%	-
Rio de Janeiro	2	3	1	5	2	9	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%
Rorônia	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	56	-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=T2l7ovB6E7k&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/opinioao/opinioao/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.

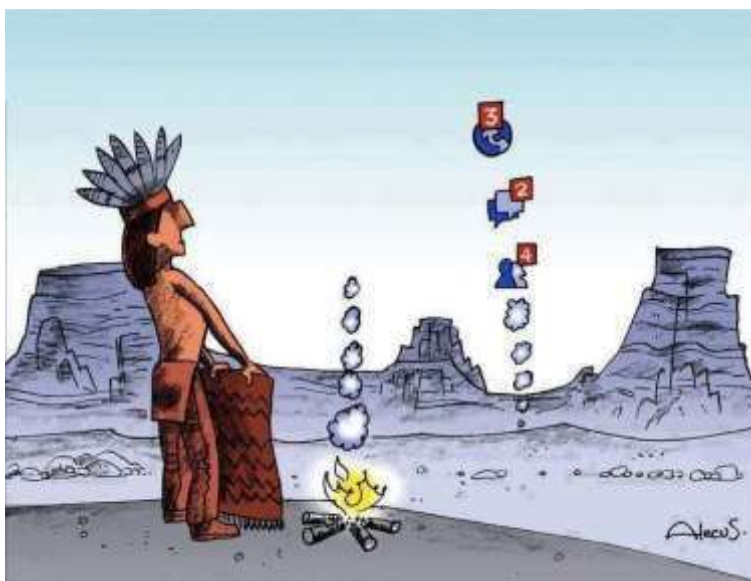
Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra fílmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

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-a-nacao-indigena-que-vivia-as-margens>



Fonte: <http://lenguaje-y-comunicacion.blogspot.com/2017/11/>



Fonte: <http://cespculturaindigena.blogspot.com/2013/04/para-refletir.html>

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

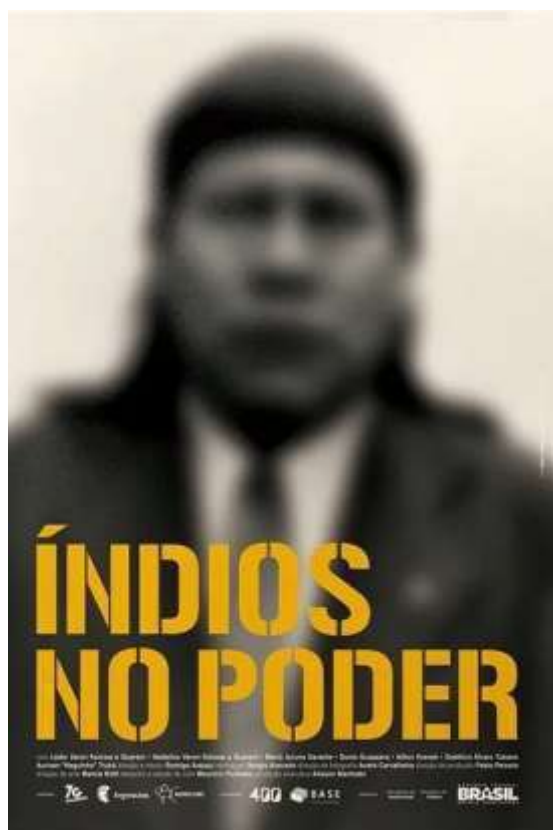
Texto sobre o tema:

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/elDrJO2_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:

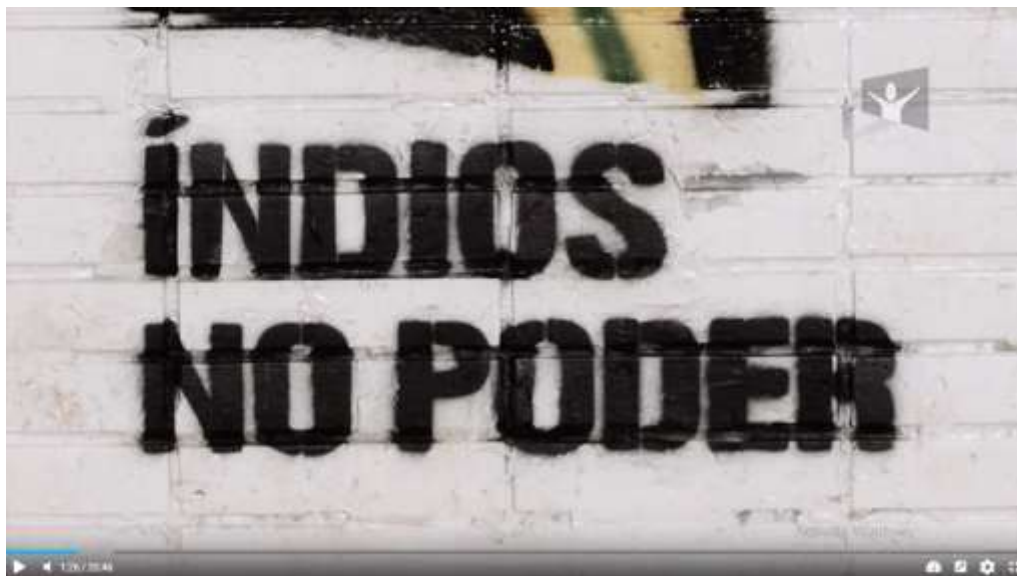
Identificar desafios e dificuldades encontradas por pessoas indígenas para a chegada a um cargo político.

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:

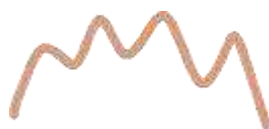
Primeiro momento: Perguntar às alunas qual a concepção de poder, quando se diz “Índios no Poder”?



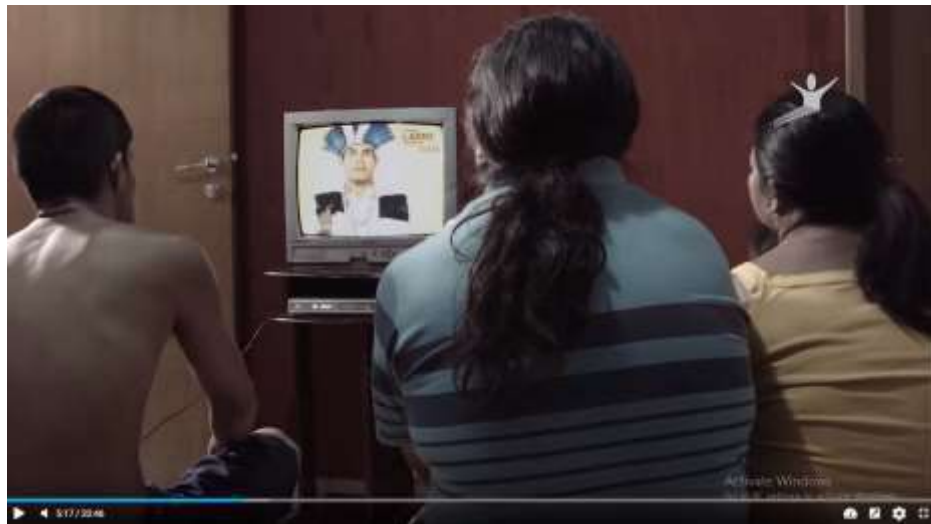
Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra fílmica para as discentes e assistir ao filme juntamente com elas.

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 Kataguirí 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 Kataguirí 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/PuXiQYqiQaM?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:

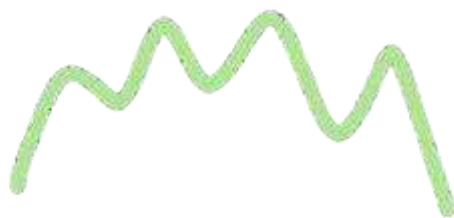
Primeiro momento: Iniciar a aula perguntando às alunas se sabem o que é o ATL? Apresentar, em linhas gerais, informações sobre essa mobilização.

Segundo momento: Ler a ficha técnica da obra fílmica 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.



2024 - 20 anos do Acampamento Terra Livre - uma HQ do SBT News



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-liderancas-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/lxMTHXmhJRg?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 fílmica 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: **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.

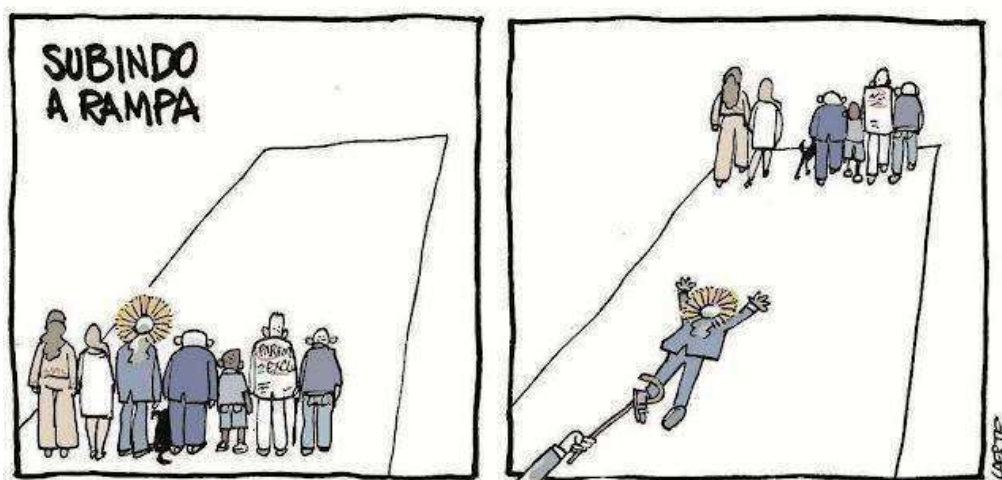
Avaliação: Participação nas interpretações das charges.



Fonte: <https://www.brasil247.com/charges/latuff-bolsonaro-pavimenta-nobel-de-raoni>

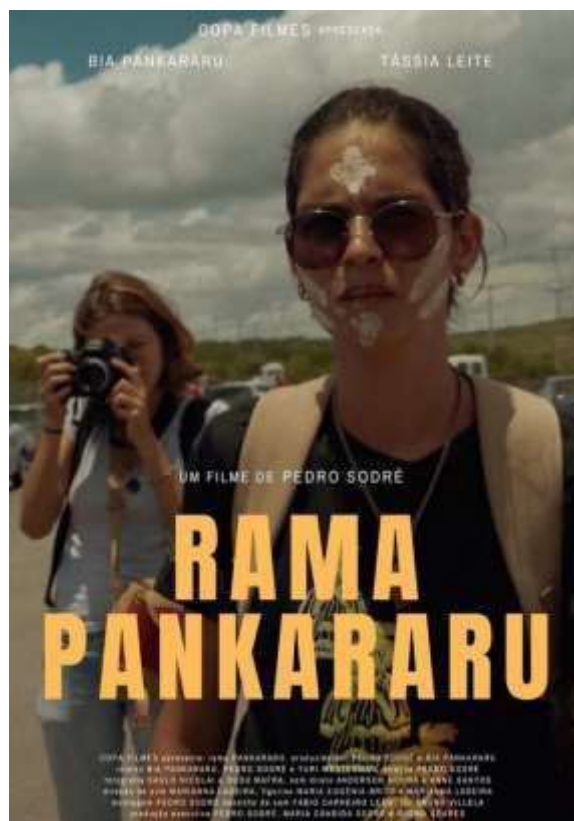


Fonte: <https://marioadolfo.com/dito-feito-lula-ouviu-mais-do-que-falou/>



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,   retratada, num contexto sobre os ataques a seu território, na noite do segundo turno das elei es 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)   uma escola e a um posto de saúde da aldeia, na noite do segundo turno das elei es 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 Pankaruru.

Descrever a cultura dos Pankaruru 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 Pankaruru) 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.

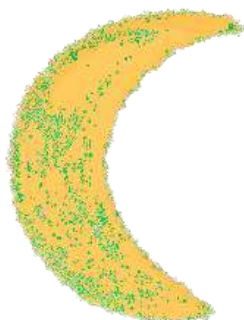
Dividir a turma em grupos com igual número de componentes para pesquisarem sobre o assunto e elaborarem um podcast. Definir os temas com base nas principais demandas do movimento indígena na atualidade.

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.

