



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

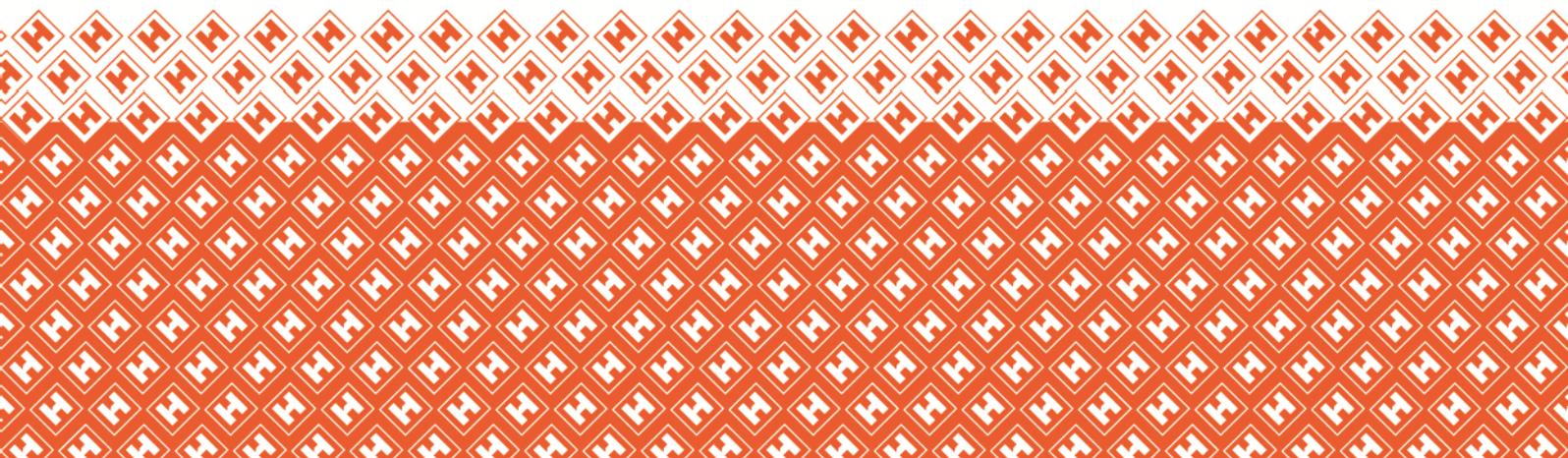
---

CAMILA AMORIM MARIANO

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E CINEMA  
INDÍGENA**  
**Desafios e possibilidades no Ensino de História**

Universidade Federal Fluminense - UFF

Julho / 2024



**CAMILA AMORIM MARIANO**

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E CINEMA INDÍGENA: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense (UFF), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo de Almeida Ferreira.

Niterói

2024

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

M333e Mariano, Camila Amorim  
Educação Antirracista e Cinema Indígena : Desafios e possibilidades no Ensino de História / Camila Amorim Mariano. - 2024.  
113 f.: il.

Orientador: Rodrigo de Almeida Ferreira.  
Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal Fluminense, Instituto de História, Niterói, 2024.

1. Educação Antirracista. 2. Letramento Racial. 3. Filme e ensino de História. 4. Cinema feito por indígenas. 5. Produção intelectual. I. Ferreira, Rodrigo de Almeida, orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de História. III. Título.

CDD - XXX

CAMILA AMORIM MARIANO

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E CINEMA INDÍGENA**  
**Desafios e possibilidades no Ensino de História**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense (UFF), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

Data de aprovação:

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Rodrigo de Almeida Ferreira (Orientador)  
Universidade Federal Fluminense - UFF

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Juçara da Silva Barbosa de Mello  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Larissa Moreira Viana  
Universidade Federal Fluminense - UFF

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Érika Elizabeth Vieira Frazão (Suplente)  
Universidade Federal Fluminense – UFF

---

Prof. Dr. Samuel Silva Rodrigues de Oliveira (Suplente)  
CEFET - RJ

Niterói

2024

*Dedico esse trabalho em memória da  
minha avó, Margarida Maria do Carmo  
Amorim. Para todos que tiveram  
ancestrais sequestrados e histórias  
apagadas.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Universo por ter me concedido saúde e força para superar as dificuldades. Expresso minha gratidão a esta universidade, seu corpo docente, direção e administração, que oportunizaram a janela que hoje vislumbro a realização de uma grande conquista.

Agradeço especialmente ao meu orientador, Rodrigo de Almeida Ferreira, pelo suporte generoso, pelas suas correções e incentivos e por acreditar no potencial desse trabalho e nas minhas condições de realizá-lo.

Às Professoras Larissa Moreira Viana e Érika Elizabeth Vieira Frazão, meu reconhecimento pela contribuição e grande generosidade no processo de qualificação deste trabalho. Suas orientações foram fundamentais para melhoria desta pesquisa.

Aos professores do PROFHISTÓRIA, agradeço pelo acolhimento e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do trajeto. E também às universidades parceiras, que contribuíram para a realização das diversificadas disciplinas de forma presencial e remota, possibilitando a conclusão deste trabalho.

Aos professores Juçara da Silva Barbosa de Mello e Samuel Silva Rodrigues de Oliveira, por gentilmente aceitarem o convite de compor a banca de defesa.

Aos meus colegas de curso, com quem convivi intensamente durante os últimos anos, pelo companheirismo e pela troca de experiências que me permitiram crescer não apenas como professora, mas também como ser humano.

Agradeço aos meus alunos pelo excepcional empenho, dedicação e entrega demonstrados em todas as atividades realizadas durante o desenvolvimento deste projeto. Agradeço por toda troca de experiências e conhecimento ao longo do percurso.

À minha família, pelo amor, incentivo e apoio incondicional durante os anos de curso, e a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo o combate ao preconceito contra os povos indígenas em tempos de revisionismo e negacionismo histórico, construindo um projeto de educação antirracista indígena de modo a valorizar sua história e cultura. A pesquisa parte da fundamentação teórica da Educação Antirracista e do aspecto legislativo da lei 11645/2008. Em seguida, expande essa base com a proposta central de articular Educação de Temáticas Indígenas por meio do Letramento Racial para uma Educação Antirracista Indígena. Como plano metodológico, destaca-se uma sequência didática incorporada com oficinas pedagógicas, que utiliza o cinema, especialmente o cinema feito por comunidades indígenas, voltado para alunos do 7º ano do ensino fundamental. Para finalizar, foi realizada a aplicação prática e a implementação da sequência didática para a construção de um roteiro fílmico de temática indígena em sala de aula. Buscou alcançar o objetivo de sensibilizar os estudantes para o apagamento da história indígena no município de Nova Friburgo-RJ, e deste modo, estimular a crítica do discurso negacionista, levando ao estudante uma postura de problematizar o preconceito étnico contra populações indígenas.

**Palavras-chave:** Educação antirracista. Letramento racial. Filme e ensino de história. Cinema feito por indígenas.

## ABSTRACT

This work aimed to combat prejudice against indigenous peoples during times of historical revisionism and denialism by constructing an antiracist education project that values their history and culture. The research begins with the theoretical basis of Antiracist Education and the legislative issue of Law 11.645/2008. It then expands on this foundation with the central proposal of articulating Indigenous Thematic Education through Racial Literacy for Anti Racist Indigenous Education. The methodological plan highlights a didactic sequence incorporated with pedagogical workshops, using cinema, especially films made by indigenous communities, aimed at 7th-grade elementary school students. The practical application and implementation of the didactic sequence focus on constructing a film script with indigenous themes in the classroom. The objective is to raise students' awareness of the erasure of indigenous history in the municipality of Nova Friburgo, RJ, thereby stimulating critical thinking against denialist discourse and encouraging students to question and address ethnic prejudice against indigenous populations.

**Keywords:** Anti-racist education. Racial literacy. Film and history teaching. Indigenous-made cinema.

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNV: Comissão Nacional da Verdade

ETI: Educação de Temática Indígena

FUNAI: Fundação Nacional dos Povos Indígenas

IHGB: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFHISTÓRIA: Mestrado Profissional em Ensino de História

VNA: Vídeo nas Aldeias

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Mapa Metodológico	54
<b>Figura 2</b> - Gráfico de Respostas SIM e NÃO	59
<b>Figura 3</b> - Gráfico de resposta da questão 4	62
<b>Figura 4</b> - Exibição da carta de 176	64
<b>Figura 5</b> - Resposta do aluno F	66
<b>Figura 6</b> - Resposta da aluna S	66
<b>Figura 7</b> - Capa do livro	68
<b>Figura 8</b> - Resposta aluna J	69
<b>Figura 9</b> - Exibição Filme Mbya Mirim	72
<b>Figura 10</b> - Resposta da Aluna S	73
<b>Figura 11</b> - Resposta da Aluno F	74
<b>Figura 12</b> - Resposta da aluna S	75
<b>Figura 13</b> - Produção aluna M	76
<b>Figura 14</b> - Produção aluna A	76
<b>Figura 15</b> - Biografia de Caique - Realizado pelas alunas A, L.	77
<b>Figura 16</b> - Representação de Caique - Realizado pelas alunas A, L.	78
<b>Figura 17</b> - Ficha da personagem Yami- Realizada pelo aluno EC.	78
<b>Figura 18</b> - Representação personagem Yami- Realizada pela aluna EN.	79
<b>Figura 19</b> - Breve Biografia da personagem Thauany - criação da aluno ME.	79
<b>Figura 20</b> - Representação de Thauany - criação das alunas D, A. E.	80
<b>Figura 21</b> - Aldeia destruída	83
<b>Figura 22</b> - Cenário teatro de papel	83
<b>Figura 23</b> - Resposta da Aluna J.	84
<b>Figura 24</b> - Resposta da aluna J.	85
<b>Figura 25</b> - Processo de construção dos roteiros	85
<b>Figura 26</b> - Folha para escrita de cenas.	87
<b>Figura 27</b> - Roteiro produzido pelo grupo 1.	89
<b>Figura 28</b> - Roteiro produzido pelo grupo 2	91
<b>Figura 29</b> - Roteiro produzido pelo grupo 3	94
<b>Figura 30</b> - Roteiro produzido pelo grupo 4.	96

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>1. DESPERTANDO OLHARES: ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA INDÍGENA NA SALA DE AULA.</b>	<b>16</b>
1.1. REGIÃO SERRANA E NOVA FRIBURGO	16
1.2. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	21
1.3. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA INDÍGENA	25
<b>2. O ENSINO DA HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS: LETRAMENTO RACIAL POR MEIO DO CINEMA</b>	<b>38</b>
2.1. CINEMA FEITO POR INDÍGENAS	39
2.2. HISTÓRIA PÚBLICA	44
2.3. LETRAMENTO RACIAL INDÍGENA POR MEIO DO CINEMA	48
2.4. PLANO METODOLÓGICO	53
<b>3. CONTANDO HISTÓRIAS: PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO E ROTEIRIZAÇÃO CINEMATOGRAFICA</b>	<b>57</b>
3.1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA DO PROFHISTÓRIA E APLICAÇÃO DO FORMULÁRIO	58
3.2. ABORDANDO A HISTÓRIA LOCAL DO MUNICÍPIO	61
3.3. ATIVIDADES DE SENSIBILIZAÇÃO DA PRESENÇA INDÍGENA DO MUNICÍPIO	64
3.4. OFICINA DE SENSIBILIZAÇÃO ATRAVÉS DA LITERATURA INDÍGENA	68
3.5. OFICINA DE CRIAÇÃO DE PERSONAGENS INDÍGENAS	72
3.5.1. Desenvolvimento dos Personagens Indígenas	75
3.6. OFICINA DE CONSTRUÇÃO DE CENÁRIOS	81
3.7. OFICINA DE CONSTRUÇÃO DOS ROTEIROS	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>100</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>106</b>

## INTRODUÇÃO

Ser professora foi uma escolha iniciada com apenas oito anos de idade. Natural da Serra Fluminense do município de Nova Friburgo, sempre tive muito orgulho de ter tido a educação pública na minha trajetória em todos os seus níveis: básico, superior e pós-graduação. A graduação em História, realizada na Faculdade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), foi uma caminhada apaixonante, anos dedicados exclusivamente à graduação com muito empenho e esforço. Chegada ao fim a minha experiência da graduação, resultou em um trabalho de história local sobre Cinema e Contracultura em Nova Friburgo.<sup>1</sup>

O ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, na Universidade Federal Fluminense, no ano de 2022, foi providencial na minha realização como professora de História e para abrir os olhos sobre questões profundas de identidades étnicas. Eu, uma mulher branca de pele escura, lida socialmente como uma pessoa branca e com privilégios de uma pessoa branca, fui levada a refletir no processo inicial de delimitação do projeto de mestrado sobre a questão da ancestralidade indígena por parte da minha avó. Seus traços indígenas, suas rezas, seus relatos das histórias dos antepassados, inclusive de antepassadas sequestradas, e a vida no mato contrastavam com a figura do meu avô, descendente de colonos alemães.

Esse relacionamento entre minha avó de origem indígena e meu avô descendente dos colonos alemães me fez perceber a diferença da vida sofrida, invisibilizada e todo prejuízo vivido pela minha avó, que se viu em uma situação de fome, privação e cuidado da filha, em detrimento de uma vida de privilégios, estável financeiramente, irresponsabilidades, abandono e não reconhecimento da filha (minha mãe), vivida pelo meu avô. Meu envolvimento na construção do projeto se deu através da percepção do silenciamento histórico desse processo e da importância de pensar a temática indígena no âmbito da educação, buscando contribuir para a diminuição do silenciamento e invisibilidade sobre a história indígena do município. Essa situação de conflito familiar e a invisibilidade das populações indígenas na serra fluminense se tornaram parte de um projeto de pesquisa que se tornou importante para mim de forma pessoal e profissional.

---

<sup>1</sup> MARIANO, Camila Amorim. **Geração Bendita: Contracultura e Cinema em Nova Friburgo (1967-1973)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

A pesquisa esteve relacionada ao desafio de construção de uma prática de educação antirracista com ênfase nas populações indígenas. A motivação unia as perspectivas pessoal e a social, como professora, para propor ações didáticas que ajudassem a combater o pensamento negacionista e, conseqüentemente, contribuir para dar visibilidade à história indígena na região de Nova Friburgo.

Pensando nisso, optei pela criação de uma metodologia por meio da exibição de filmes e do cinema autorrepresentativo indígena no Ensino de História. Foram utilizados os filmes do projeto Vídeo nas Aldeias<sup>2</sup>. Meus acessos às produções do cinema feito por indígenas foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Dentre as obras, uma delas foi de vital importância para reflexão do atual cenário vivido pelos povos indígenas no Brasil. Trata-se do documentário *Martírio* (2017), dirigido por Vincent Carelli, Tatiana Almeida e Ernesto de Carvalho.

O filme favorece uma compreensão do cenário em relação às sociedades indígenas e seus desafios. O documentário é ancorado em pesquisa de longa data, visto que seu principal diretor trabalha diretamente com povos indígenas, ao menos desde a década de 1980, valendo-se de amplo uso de fontes documentais, legislativas, entrevistas, registros audiovisuais, entre outras, que revelam a situação de desumanidade e brutalidade sofrida pelos indígenas. O documentário traz forte a questão da denúncia da atual situação vivida pelos indígenas no Brasil contemporâneo, assim *Martírio* (2017), aborda:

O retorno ao princípio da grande marcha de retomada dos territórios sagrados Guarani Kaiowá através das filmagens de Vincent Carelli, que registrou o nascedouro do movimento na década de 1980. Vinte anos mais tarde, tomado pelos relatos de sucessivos massacres, Carelli busca as origens deste genocídio, um conflito de forças desproporcionais: a insurgência pacífica e obstinada dos despossuídos Guarani Kaiowá frente ao poderoso aparato do agronegócio (FILMES VITRINE, 2022).

Ouso dizer que o aprendizado em assistir o documentário foi como um curso de formação continuada. Entretanto, apesar de sua relevância, a crueza de *Martírio* exige cuidados especiais em seu uso pedagógico, sobretudo no Ensino Fundamental. Considerando as muitas cenas sensíveis do documentário, muitas delas de violência, impróprias para faixa etária dos estudantes, além das suas quase três horas de duração - o que dificulta seu uso no tempo de aula de 50 minutos -, optei por não exibi-lo aos estudantes.

---

<sup>2</sup> Vídeo nas aldeias é “uma atividade precursora que destacou o trabalho audiovisual com comunidades originárias, contribuindo para o protagonismo de cineastas indígenas.” (FERREIRA, 2018, p. 67). Link de acesso para contribuição no Projeto Vídeo nas Aldeias (VNA). Disponível em: <http://videonasaldeias.org.br/loja/contribua/>. Acesso em 5 jan. 2023.

O documentário *Martírio* expõe a realidade vivida pelos povos originários e a negação de seus direitos, as denúncias realizadas no filme destacam a violência física e subjetiva contra as comunidades, a invasão e tomada de seus territórios, mostrando que o negacionismo indígena perpetua a desumanização das comunidades. A força do negacionismo<sup>3</sup> no município de Nova Friburgo, os poucos remanescentes de conhecimento da presença indígena na formação do município, os escassos resultados de buscas especializadas sobre o tema, as memórias familiares incompletas, a minha inclusive, e memórias apagadas, são confrontadas na pesquisa.

Como trabalhar tais temáticas se não conhecemos nossas próprias histórias? Como professora, penso ser importante conhecer minha própria história, pois isso pode influenciar minha conduta profissional, no caso, associada aos povos indígenas que habitaram a região de Nova Friburgo. Na intenção de produzir um conhecimento que, por princípio, vem da sala de aula e se volta novamente para a mesma.

A difusão do atual discurso negacionista gritou fortemente na minha região e nas minhas salas de aula, sendo cada vez mais recorrente entre os alunos que reproduziam tais pensamentos. Num primeiro momento, tive dificuldades para lidar com tais comentários, sendo um grande desafio para os professores. No meu caso, como professora de História, tem sido uma situação complicada, em especial na questão indígena, mediante o apagamento da história indígena da região e o apagamento da minha própria história. A partir de tais problemáticas a pesquisa começou a se desenvolver.

Aproximadamente há dois anos realizei a troca de ambiente de trabalho, chegando na escola na qual as atividades práticas da pesquisa do ProfHistória passaram a ser desenvolvidas. A nova escola, também localizada no município de Nova Friburgo, é uma escola privada de rede, e tem como público-alvo os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental Anos Finais, em sua maioria alunos brancos. A escola possui uma boa infraestrutura, de porte médio, atende a todos os segmentos de educação, do Ensino Infantil ao Pré-Vestibular, localizada em uma área urbana, na parte central da cidade.

A pesquisa teve como objetivo, na perspectiva de uma Educação Antirracista, combater o pensamento negacionista, o preconceito contra os povos indígenas, com o intuito de abordar a negligenciada história das comunidades indígenas que habitaram o município e visando a valorização da cultura indígena para na região. Para alcançar esse

---

<sup>3</sup> O negacionismo se refere à produção sistemática de mentiras, buscando apagar responsabilidades sociais e políticas sobre violências cometidas em passados sensíveis (Casa de Oswaldo Cruz, 2020). Disponível em: <https://www.coc.fiocruz.br/todas-as-noticias/combate-ao-negacionismo-historiografico-confronta-o-obscurantismo-que-ameaca-a-democracia-diz-historiador/>. Acesso em 10 set. 2022.

propósito, foi proposta uma ação didática por meio de oficinas pedagógicas com uso metodológico do cinema feito por indígenas<sup>4</sup>. Essas oficinas incluíram atividades práticas e exibições de filmes, para sensibilizar estudantes quanto a necessidade do conhecimento das histórias dessas populações na região de Nova Friburgo e favorecer a reflexão contra o racismo.

O trabalho de pesquisa desenvolvido é apresentado neste texto dividido em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *Despertando Olhares: Ensino de História Antirracista Indígena na sala de aula*, destaca a História Local de Nova Friburgo, a Educação antirracista, tentativa de aprofundamento na Educação Antirracista Indígena, através da lei 11.645 de 2008 e sua aplicação na educação, e destaca autores como Edson Kayapó (2014), Luisa Tombini Wittmann (2015), Silvio Almeida (2019), Felipe Milanez (2019), Amílcar Araújo Pereira (2021), Felipe Sotto Maior Cruz (2021) e Alessandra Jansen Gomes (2022).

O segundo capítulo, *O Ensino da História dos povos indígenas: letramento racial por meio do cinema*, destaca a questão do cinema no Ensino de História e Cinema, Cinema realizado por Indígenas por meio do Projeto Vídeo nas Aldeias. A articulação para esses temas ocorre na ponte com a História Pública, em especial pelo aspecto da produção de conhecimento histórico por meio de suportes narrativos para além da historiografia através da difusão de material audiovisual.

A urgência da Educação Antirracista indígena é destacada pelo escritor, ativista e historiador indígena Edson Kayapó, que destaca a importância da aplicação da Lei 11.645/2008 para que as ausências da história indígena sejam contornadas.

A escola e seus currículos têm pactuado com reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceito sobre os povos indígenas, estando alinhada a interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora. A lei 11.645/ 2008 abre novos horizontes para o ensino da História e Cultura dos povos indígenas possibilitando o rompimento com o silêncio e com a memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e a inaudibilidade destes povos, rejeitando o reducionismo de suas memórias e histórias (KAYAPÓ, 2014, p. 40).

A inclusão do letramento racial nas atividades do sétimo ano teve como enfoque o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e interpretação do mundo ao redor dos

---

<sup>4</sup> A filmografia da pesquisa foi composta pelo cinema autorrepresentativo produzido por comunidades indígenas. No texto aparece com o termo “cinema feito por indígenas”, e o cinema tradicional realizado por não-indígenas, no texto aparece como “cinema”.

estudantes. Inserimos o letramento e o desenvolvimento da sua dimensão social, destacando a atuação do letramento racial indígena para as questões étnico-raciais, pois:

Aprender sobre o racismo anti-indígena pode ser uma das maneiras de consolidar um letramento anticolonial que nos auxilie a não perpetuar posturas epistemológicas e metodológicas inspiradas na universalização. Questionemos, então, teorias e práticas que adotam um posicionamento segundo o qual, se há recorrência de condutas em um determinado povo, isso quer dizer que em todos os povos do mundo (quer lhe sejam conhecidos ou não), a humanidade se comportaria sobre as mesmas bases (LONGHINI, 2023, p. 12).

Para concluir o capítulo, temos a apresentação do plano metodológico criado para articular a Educação Antirracista e o Letramento racial por meio da sequência didática e das oficinas realizadas através da exibição de filmes e do cinema feito por indígenas. O plano foi desenvolvido para orientar as atividades realizadas pelos alunos, culminando na construção de um roteiro para um filme de temática indígena.

A escrita do terceiro capítulo, *Contando Histórias: Práticas de Construção e Roteirização Cinematográfica*, versa sobre a aplicação prática da sequência didática incorporada de oficinas pedagógicas, para articular Letramento Racial para Educação Antirracista por meio de cinema feito por comunidades indígenas. As sequências, juntamente com as oficinas, foram compostas pela apresentação da pesquisa do Profhistória aos estudantes. A aula de abordagem da História Local, a oficina de criação de personagens, oficina de criação de cenários, oficina de sensibilização através da literatura indígena do livro “As serpentes que roubaram a noite e outros mitos”, de Daniel Munduruku (2021), a oficina de produção dos roteiros, as exibições dos filmes selecionados, as imagens registradas, etapas do trabalho, análise das respostas dos alunos, desafios e retornos.

# 1. DESPERTANDO OLHARES: ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA INDÍGENA NA SALA DE AULA.

## 1.1. REGIÃO SERRANA E NOVA FRIBURGO

O território hoje localizado no município de Nova Friburgo teve sua colonização iniciada com o decreto assinado por D. João VI no ano de 1818, autorizando a vinda de 100 famílias suíças do Cantão de Friburgo para a região. Os colonos se instalaram na Fazenda de Morro Queimado (Nova Friburgo, ainda distrito de Cantagalo) e posteriormente, em 1820, mediante o crescimento da colônia, Nova Friburgo foi elevada à categoria de Vila e desmembrada de Cantagalo, sendo sediada em Morro Queimado.

Já em 1823, objetivando reestimular a ocupação da Vila de Nova Friburgo, o governo buscou contratar imigrantes alemães para trabalhar em colônias estabelecidas na Bahia desde 1816, nas margens dos rios Caravelas e Viçosa. Por razões desconhecidas estes colonos foram desviados de seu caminho, encontrando seu novo destino em Nova Friburgo, onde chegaram em 3 de maio de 1824 (NEVES, 2000, p. 79).

Posteriormente, com a chegada de imigrantes italianos, portugueses e sírios, ocorreu o crescimento do local e, com isso, no ano de 1890 foi elevada à cidade. “A partir de então, a cidade progrediu com a implantação de indústrias e afluência de turistas atraídos pelas belezas naturais da zona montanhosa e do clima privilegiado (seco e propício para a boa saúde)” (IPHAN, 2014).

Entretanto, a história do processo de formação do município enaltece os grupos étnicos europeus, principalmente suíços e alemães, envolvidos na colonização do território, minimizando a participação dos demais grupos na trajetória de formação do mesmo<sup>5</sup>, o que contribuiu para o apagamento da História Indígena da região. A invisibilidade ou poucos remanescentes da História Indígena na Região Serrana do Rio de Janeiro, mais especificamente no município de Nova Friburgo, surge como um espelho que se repete em diversas regiões do Brasil: o município não reconhece a localidade como território indígena.

A presença indígena na região de Nova Friburgo é destacada antes da chegada dos colonizadores suíços. Na carta topográfica da capitania do Rio de Janeiro, elaborada em

---

<sup>5</sup> São reconhecidas pelo município 10 nações formadoras de Nova Friburgo. São elas: Pan-Africana, Suíça, Alemanha, Áustria, Espanha, Hungria, Itália, Japão, Líbano e Portugal. Câmara Municipal de Nova Friburgo. Disponível em: <https://www.novafriburgo.rj.leg.br/institucional/noticias/-utilizacao-da-praca-das-colonias-sera-tema-de-audiencia-publica-na-camara>. Acesso em 6 out. 2023.

1767 pelo sargento mór Manoel Vieira Leão, os indígenas são mencionados como “brabos”. Esta denominação parece uma forma conveniente usada para afugentar os aventureiros que vinham das Minas Gerais atrás de ouro, pois, de acordo com Raphael Jaccoud, a região teria abrigado a figura semi-lendária do Mão de Luva<sup>6</sup>. Sobre existência e as fontes da história indígena no município:

Quanto à existência de índios nesses sertões, temos certeza de que existiram. Existem provas da sua presença. Cemitérios de índios, com urnas com ossadas humanas, foram encontradas no Cônego e em São José do Ribeirão e objetos de pedra polida foram encontrados em diversos pontos do município. Um deles, um machado de pedra polida, foi encontrado no Córrego Dantas, em propriedade de nossa família<sup>7</sup> e por ela é guardado até que tenhamos um museu. (JACCOUD, 2006, p. 14).

Ao realizar um minucioso trabalho de pesquisa para a construção do documentário *Os Povos Indígenas da Serra Fluminense* (2020), a historiadora Janaína Botelho destaca que o aviso de 3 de novembro de 1819 determinou remover indígenas, provavelmente Puris, para um aldeamento, para não incomodarem os colonos suíços. (BOTELHO, 2021). O geógrafo Alberto Lamego descreve em seu livro *O Homem e a Serra*, de 1950, um relato do mineralogista John Mawe sobre a situação miserável dos indígenas que habitavam a serra.

Miserável é a condição dos indígenas que ainda encontra, morando em cabanas de galhos cobertos de palmas. Já vestem a portuguesa, mas dormem em leitos de capim seco. Com os seus poderosos arcos de iri abatem a caça, devorando as aves meio assadas e ainda com penas. (LAMEGO, 2007, p. 220).

Alberto Lamego descreve o território dos Sertões do Macacu (território do qual Nova Friburgo fazia parte) como grande parte de mata densa, de difícil civilização e a possibilidade de encontro com indígenas e onças.

Um indevassável labirinto vegetal numa espessa cobertura revestindo a terra bárbara apenas visível nas raras escarpas de montanhas em súbitos saltos para a luz. A mata cobria tudo. [...]. Se o olhar desce para o chão suspeita os botes do invisível: a cobra enrodilhada, o inseto onipresente. A formiga sobretudo, em multidões avassaladoras, crepitantes perpétuamente a circular... Se indaga a seu redor, receia o índio e a onça de emboscada na penumbra [...] A floresta é um verde turbilhão a

---

<sup>6</sup> **Mão de Luva** é um personagem lendário do período da mineração na história do Brasil que teria, por volta do ano de 1780, fugido da região aurífera de Minas Gerais e atravessado o rio Paraíba do Sul a fim de procurar ouro na região do atual município de Cantagalo. Dizem se tratar de um garimpeiro português de nome Manoel Henriques, mais conhecido pelo apelido de **Mão de Luva**.

<sup>7</sup> Família Jaccoud, o pesquisador digitalizou as atas da câmara de Nova Friburgo de 1820 a 1889.

contorcer-se em convulsões genéticas (LAMEGO, 2007, p. 89-90).

Podemos compreender, pelos registros, o município como território indígena. A região era ocupada pelos povos Puris<sup>8</sup> e Coroados<sup>9</sup>, que habitavam o território fluminense, porém os documentos escritos sobre esses povos foram realizados em momentos históricos diferentes, a partir do século XIX. Estima-se que inclusive mantiveram relações beliciosas apesar das semelhanças culturais. “O nome Puri é, na verdade, uma designação pejorativa, dada a esse povo pelos seus vizinhos, os índios Coroados, com quem viviam em guerra. Este apelido acabou ficando como a identidade definitiva”. (FREIRE, MALHEIROS, 2010, p. 22).

A historiadora Marianny de Castro Camara afirma que a presença indígena em Cantagalo (município do qual Nova Friburgo fazia parte), se fez sentir, mesmo após a conquista dos sertões por meio do governo colonial. A historiadora afirma que, durante fins do século XVIII e início do século XIX, foram encontrados registros de batismos de indígenas adultos e inocentes em livros de batismo da Igreja do Santíssimo Sacramento de Cantagalo. A historiadora destaca que alguns indígenas se assimilaram e os que eram resistentes produziram um discurso vantajoso para afugentar aventureiros do ouro.

No Centro de Memória, Pesquisa e Documentação no período de 1798 à 1816, o que nos leva a perceber a proximidade entre as tribos que ainda viviam na região e o homem branco. Considerando a evangelização dos índios como forma de civilizá-los, esses batismos não trazem surpresa. (CAMARA, 2018, p. 2).

Os registros de batismo foram resgatados pelo Centro de Memória, Pesquisa e Documentação de Cantagalo (CMPD-CAN)<sup>10</sup> no período de 1798 a 1816. A preservada história de Cantagalo, mediante a abundância de fontes primárias e muito trabalho de pesquisa, contribuem para melhor compreensão da história do município de Nova Friburgo, e revela que existiu um processo de assimilação por parte dos indígenas que ocuparam o território.

Nova Friburgo é conhecida como Suíça Brasileira, destacada pelo turismo regional como uma pequena Europa, com predominância da memória de grupos étnicos

---

<sup>8</sup> Os Puris, Telikong ou Paqui estavam divididos em pelo menos três subgrupos: Sabonan, Uambori e Xamixuna, que ocupavam um território na área do rio Paraíba e Serra da Mantiqueira. No séc. XVIII, antes de serem vendidos como escravos, foram estimados em mais de 5.000 índios.

<sup>9</sup> “No Rio de Janeiro o nome de Coroados foi generalizado para os indígenas que tinham corte de cabelo similar a uma coroa.

<sup>10</sup> O Centro de Memória, Pesquisa e Documentação de Cantagalo (CMPD-CAN) existe desde o ano de 2010 e se encontra em funcionamento no Polo CEDERJ-UAB/ Cantagalo - RJ. Disponível em: <<http://cmpdcan.blogspot.com/p/sobre.html>>.

suíço e alemão, se sobrepondo aos diversos povos que contribuíram na construção do município. Agenor de Roure<sup>11</sup> proferiu em seu discurso das comemorações referentes ao Centenário de Nova Friburgo que D. João VI tinha um plano de corrigir a formação étnica e estabelecer novos caminhos para o povoamento do país. Afirmou que Nova Friburgo era a primeira tentativa de uma colônia livre e sem trabalho escravizado, corroborando na tentativa de negar a importância do trabalho de escravizados na formação do município, e para o branqueamento da história do local.

A fundação da Colônia do Morro Queimado tem uma alta significação na história do povoamento do Brasil. Ela representa [...] o início da execução de um plano inteligente de D. João VI [...] Tivesse ele podido levar por diante o seu plano e nós não estaríamos sofrendo as consequências da nefasta influência que o trabalho escravo exerceu sobre a nossa formação étnica.<sup>12</sup>

Essa construção de pensamento se perpetuou e a elite local a intensificou. O processo de “invenção do mito da Suíça brasileira”, para Friburgo, partiu de uma construção de setores da elite local interessada em mostrar a constituição de uma cidade moderna, progressista e industrializada a partir de investimentos de grupos alemães<sup>13</sup>. (ARAÚJO, 2006, p. 7).

Na elaboração da narrativa que constrói o discurso mítico é sempre possível criar um ou vários personagens também míticos. Esse personagem pode ser um povo, como o de nacionalidade suíça que veio para o Brasil com a missão “regeneradora”, conforme afirmou o Conferencista. [...] A invenção daquilo que denominamos “mito da Suíça brasileira” teve como ponto de partida a figura de D. João VI, chamado de “rei liberal” e idealizador desse “grandioso projeto” capaz de extirpar a mancha negra da fase colonial (ARAÚJO, 2006, p. 6).

Dentre os povos reconhecidos na formação do município, são excluídos os povos negros e, principalmente, os indígenas, que já ocupavam o território antes do processo de colonização. Percebemos a negação e invisibilização de outros povos que participaram na constituição do município, em especial a desvalorização dos povos e culturas indígenas

---

<sup>11</sup> Agenor Lafayette de Roure nasceu no dia 28 de fevereiro de 1869, na cidade de Nova Friburgo. Seus pais foram Ernesto de Roure e Angelina de Roure, ambos suíços. Em sua carreira profissional, dedicou-se ao jornalismo e teve uma participação ativa dentro da política. Responsável pela inauguração do mito da “Suíça Brasileira”. Também foi autor de obras que tratavam de diversos temas, inclusive historiográficos e contábeis.

<sup>12</sup> Trecho de artigo escrito por Agenor de Roure, quando das comemorações referentes ao Centenário de Nova Friburgo, republicado em SOARES, Décio Monteiro - Terra Friburguense, Niterói, Imprensa Oficial, 1952.

<sup>13</sup> Apesar do desenvolvimento econômico e industrial ter ocorrido através do capital das empresas alemãs, o mito foi construído com foco na Suíça, mediante as feridas provocadas pela Primeira Grande Guerra.

locais (Puri e Coroado).

Abordando o campo da História Local, que envolve o estudo de eventos, pessoas e culturas específicas em uma determinada região, no caso de Nova Friburgo, com o desconhecimento da História Indígena no local, traçamos um paralelo na construção pedagógica para uma prática de educação antirracista, para que os alunos pudessem compreender as relações do nosso município com o país e o mundo, contribuindo para que eles pudessem analisar os fatos históricos, assim:

A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamento de histórias tanto no presente como no passado (BITTENCOURT, 2004, p. 68).

A pesquisa, no seu processo de construção, destacou a história local, caracterizada, segundo Circe Bittencourt, por contribuir para “compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho, lazer e igualmente por situar os problemas significativos da história presente” (BITTENCOURT, 2008, p. 168).

A abordagem da História Local trouxe para as aulas a História de Nova Friburgo e sua história anterior ao processo de colonização europeu. Assim, inseriu sua história local na ligação com o todo, para que a partir da observação do exemplo do próprio município de Nova Friburgo, os estudantes pudessem enxergar a existência de um processo de branqueamento<sup>14</sup>, suas continuidades e sua influência na “invenção do mito da Suíça brasileira”, além de seu contexto de criação e a percepção de que a cidade tem suas próprias características, tradições, gastronomia, etc.

Entretanto, outro desafio no caminho foi lidar com o atual cenário negacionista, muito difundido pelo município, com muitos alunos partilhando descrenças no discurso científico e reproduzindo informações falsas em sala de aula. O pensamento negacionista permeia diversos campos científicos, entre os quais se destaca o negacionismo histórico, que questiona interpretações históricas consensuais entre historiadores, a partir de arcabouço documental e tantos resquícios sociais dessas verdades difíceis sobre escravidão, ditadura e genocídios, que começaram a ser colocadas em dúvida mediante grupos de pessoas que negam ou reduzem a existência do holocausto, da escravidão tão

---

<sup>14</sup> A política de branqueamento foi adotada em diversos países, durante os séculos XIX e XX, com o objetivo promover a miscigenação entre diferentes grupos étnicos. “Essa nova tese chamada na época “teoria do branqueamento” das raças estava claramente calcada, por sua vez, nas concepções deterministas raciais desenvolvidas na Europa” (SCHWARCZ, 1987, p. 28).

duradoura e da ditadura militar.

Percebemos que o negacionismo se tornou um pensamento amplo, atuante em diversas áreas do conhecimento, no cotidiano social e na História. O termo negacionismo foi cunhado pelo historiador francês Henry Rousso, no contexto de estudos sobre o Holocausto como negação dos crimes cometidos pelo Estado.

O termo negacionismo, para se referir a grupos e indivíduos que negavam a existência das câmaras de gás e o extermínio em massa dos judeus durante o regime nazista, foi popularizado pelo historiador francês Henry Rousso (1987, p. 166). A palavra passou a ser usada em sentido contrário ao empregado pelos próprios negacionistas, que se viam como fundadores de uma “escola revisionista” (a denominação é do negacionista Roubert Faurisson) e pretendiam conferir credibilidade intelectual e científica ao que não passava de falsificação e de distorção de evidências (AVELAR, BEVERNAGE, VALIM, 2021, p. 14).

“Há diferentes tipos de narrativa do falso: as mentiras propriamente ditas, as meias mentiras, os boatos, os plágios, os exageros, as imposturas, os golpes, as fraudes, os livros apócrifos, a falsidade ideológica, o perjúrio, as campanhas difamatórias e notícias falsas” (LEAL, 2021, p. 149). A história tem o desafio de combate ao negacionismo e revisionismo histórico, especificamente no Brasil, onde tais falsificações atacam fortemente sobre as populações negras e indígenas na negação da escravidão e diversos genocídios com a população Afro-Indígena, afetando a compreensão exata dos processos históricos e causando impacto negativo sobre os povos na contemporaneidade.

Mediante a amplitude do pensamento negacionista, optamos pelo recorte na temática indígena devido à urgência em confrontar as mentiras sistemáticas e conteúdos distorcidos que alimentam o negacionismo. Tal escolha foi feita para pensar a valorização do Ensino de História na construção de uma prática de educação antirracista indígena através da pesquisa bibliográfica, o acesso ao conhecimento científico da História, abordando o cinema e o cinema feito por indígenas nas salas de aulas e desenvolvendo habilidades de pesquisa e análise crítica. Ademais, colabora incentivando os alunos a buscarem informações em fontes confiáveis e questionarem as narrativas falsas e dominantes.

## 1.2. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O processo de construção do mito de branqueamento na trajetória do município, suas reverberações e racismos tornam-se uma questão urgente a ser trabalhada por estar internalizada na subjetividade dos cidadãos e alunos, agravada pelo negacionismo

histórico. No contexto educacional, o negacionismo histórico se torna um obstáculo para concretizar o desenvolvimento da consciência crítica. Combater o negacionismo implica, nesse sentido, em discutir a história baseada em evidências. Portanto, a promoção de uma educação antirracista envolve o combate ao negacionismo.

A prática de uma educação antirracista traz desafios, inclusive para professores, uma vez que temos que enfrentar o opressor que mora dentro de nós mesmos, pois condicionamentos de um longo e histórico processo de colonização estão intrínsecos no comportamento social, até mesmo de pessoas não brancas, como mencionado por bell hooks. Pensar na supremacia branca como a base da raça e do racismo é crucial, porque nos permite enxergar mais do que a cor da pele. Permite que olhemos para todas as incontáveis maneiras como nossas ações podem estar impregnadas pelo pensamento supremacista branco independente de nossa raça (hooks, 2022, p. 29).

Observa-se o processo de uma educação eurocêntrica no Brasil, país com populações majoritariamente pretas, pardas e indígenas. Isto gera um problema de difícil superação, pois: “Observamos que o eurocentrismo e o racismo se retroalimentam no contexto educacional, num ciclo vicioso que inviabiliza a construção de uma perspectiva realmente democrática nos currículos de educação.” (PEREIRA, 2021, p. 52).

A questão posta é: Como, em um país de pessoas de maioria não branca, se reproduz tanto uma história europeia? Na construção social da modernidade, o conceito de raça foi utilizado de forma política, ao contribuir para difundir a ideia de que o homem branco era superior aos homens de outras etnias, e promover uma hierarquia das pessoas brancas diante das pessoas não brancas (negras, asiáticas, indígenas, etc).

No Brasil não existiu um racismo institucionalizado tão forte como na África do Sul ou nos Estados Unidos. O fato de não existir leis específicas de segregação, como ocorreu nos países citados, contribuiu para disseminação de um pensamento de senso comum de que o racismo no país é brando ou inexistente, mediante a falsa ideia de harmonia entre as etnias que formaram o povo brasileiro, conhecida como o mito da democracia racial.<sup>15</sup>

A não institucionalização do racismo no sentido da sua não oficialização no sistema jurídico como ocorrido com o Apartheid da África do Sul, em razão da ausência de leis específicas de segregação,

---

<sup>15</sup> Na tese defendida em 1964 no concurso para a cátedra de Sociologia I da FFLCH da USP, “A integração do Negro na Sociedade de Classes”, Florestan Fernandes apresenta a consolidação de suas pesquisas sobre o tema. Florestan mostrou que, por detrás da suposta democracia racial – não que Freire tenha usado especificamente esse termo em suas principais obras – havia uma sociedade que cultivava (e cultiva) mecanismos, muitas vezes discretos e inconscientes (este é o foco de toda a literatura de racismo estrutural), de manutenção das desigualdades.

é uma das razões pelas quais o racismo, no Brasil, 'se disfarça' [...] O mito da democracia racial proclamou o Brasil como um paraíso onde as relações entre branco e negro, e branco e indígena são harmoniosas, isto é, sem preconceito ou discriminação, a não ser pelos preconceitos de ordem socioeconômica que atingem a todos os brasileiros sem diferença baseada na cor da pele (MILANEZ, 2019, p. 2167).

De fato existem diferenças entre o racismo nos países. No Brasil, temos um racismo velado que exclui da cidadania, marginaliza e mata a população negra, apesar da miscigenação. Nos EUA, não existe o racismo velado, temos resquícios de segregação racial, movimentos de ódio, não aceitação e supremacistas brancos. O mito da Democracia Racial contribuiu para que as questões sobre racismo no Brasil não fossem tratadas com a profundidade e reflexão necessárias para combater o racismo violento.

Diante do cenário, a educação antirracista, caracterizada por histórias plurais, saberes muitas vezes não percebidos e não considerados, busca uma perspectiva democrática através da reformulação de currículos e práticas pedagógicas para eliminar discriminação e promover a igualdade racial.

As memórias e histórias sobre diferentes passados, a “pluralidade de passados” em que populações negras e indígenas produziram, criaram, lutaram são fundamentais para a construção de uma perspectiva antirracista e democrática na educação, além de possibilitarem construções identitárias positivas por parte de todas as pessoas envolvidas no processo educativo. (PEREIRA, 2021, p. 52).

A educação antirracista contribui na valorização das identidades dos diferentes povos que formaram o Brasil, ressignifica a visão do colonizador como dominante e vencedor, analisa as relações entre as pessoas pautadas no seu lugar social e racial, analisando as diferenças e preparando os indivíduos para sobreviverem numa sociedade injusta e desigual mediante o contexto de racismo estrutural. Em seu livro *Racismo Estrutural*, Silvio Almeida esclarece que o racismo não trata apenas de comportamentos individuais, diretos e ofensivos. O racismo é profundo, complexo e multifacetado, estando presente na esfera individualista, institucional e estrutural assim.

O objetivo é enfatizar a importância de se compreender o racismo para além da questão de desvio, desarranjo ou anormalidade comportamental de um único indivíduo, ou grupo, mas sim como um conjunto de práticas inconscientes, conscientes e até mesmo institucionalizadas, que se articulam sofisticadamente de modo a normalizar “relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares” (ALMEIDA, 2019, p. 52).

A pesquisa desse trabalho se caracterizou, portanto, na construção de uma prática para uma educação antirracista com ênfase nos povos indígenas, voltada para estudantes dos anos finais do ensino fundamental no município de Nova Friburgo. Considera-se uma ação de forte interesse pedagógico e relevância social, pois acredita-se que a educação antirracista é fundamental para romper com preconceitos e estereótipos enfrentados pelos povos indígenas.

Quando são reproduzidos e vinculados discursos negacionistas no espaço da sala de aula, afloram incompatibilidades entre os registros historiográficos e o discurso circulante. Entretanto, ao analisarmos discursos negacionistas, é perceptível que são, em grande parte, fruto de um contexto oriundo do ciberespaço<sup>16</sup> que potencializam os discursos de negacionismo histórico e impactam o senso comum, ao qual os estudantes em formação são bastante suscetíveis. Essas disparidades do discurso negacionista se encontram difundidas fora e dentro do espaço escolar, causando prejuízos no processo de ensino e aprendizagem, agravando a desvalorização dos professores, a manutenção de movimentos políticos conservadores e a acusação dos professores como doutrinadores ideológicos da esquerda política.<sup>17</sup>

A possibilidade de qualquer pessoa acessar dados e tecer uma narrativa histórica com ampla circulação tem colocado em dúvida o valor da História enquanto pesquisa científica. Mesmo que o revisionismo ideológico e o negacionismo sejam antigos algozes da historiografia brasileira, os professores da disciplina relatam com mais frequência questionamentos em sala de aula, o que também ocorre no debate público na grande imprensa. (FERREIRA; HERMETO, 2021, p. 9).

Em face disso, a pesquisa *Educação Antirracista e Cinema Indígena: Desafios e possibilidades no Ensino de História* teve como proposta abordar as populações indígenas do município para o conhecimento da história e presença indígena na região. E, deste modo, estimular a crítica do discurso negacionista, levando ao estudante uma postura de problematizar o preconceito étnico contra populações indígenas.

---

<sup>16</sup> Ciberespaço é definido por Pierre Lévy como um meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O conceito é explorado em seu livro “O que é o virtual?” lançado no ano de 1995.

<sup>17</sup> Um exemplo deste movimento é o projeto “Escola sem Partido”, que visa estabelecer regras para o professor sobre o que ele pode ou não falar dentro da sala de aula, para se “evitar” uma possível doutrinação ideológica e política. A ideia do programa existe desde 2004 e foi criada pela sociedade civil organizada que, entre suas propostas, sugere colocar um cartaz em toda sala de aula deixando claro quais os deveres do professor e como um estudante pode denunciar um “professor doutrinador”. FEUSP. Disponível em <https://www4.fe.usp.br/escola-sem-partido>. Acesso em 18 ago. 2023.

A pesquisa se construiu por meio de problematizações que destacavam o discurso atual do negacionismo científico que reverberou nas populações indígenas através da negação dos massacres e violências sofridos pelas comunidades, e a negação dos direitos territoriais e sociais dos povos. Além disso, existe outro negacionismo que desconsidera a existência, a história e a contribuição dos indígenas na formação do país.

A colonização é essencialmente a negação do outro, que vai dessa negação mais sutil, subjetiva, até a eliminação física, e aí eu tenho pensado assim: essa questão do genocídio começa quando os europeus chegaram aqui e disseram: “Não são nada, nem são gente, nem são humanos, que não têm fé, porque não tem lei, porque não tem rei[...] O Estado negou a nossa existência, mas nós continuamos existindo, e todo dia a gente tem que provar que existe. Tem que provar ao Estado brasileiro que a gente existe, tem que provar à Universidade, tem que explicar que a gente existe. Os cartórios se negam a registrar nossas crianças como indígenas, dizendo que só podem ser registradas como “pardas”: essa é uma forma violenta de racismo.”<sup>18</sup> (MILANEZ, 2019, p. 2172).

A pesquisa elegeu a produção fílmica realizada por indígenas e não indígenas para estimular a reflexão histórica, mediante o potencial pedagógico estimulante com o Ensino de História. Além disso, em seu processo, visou alcançar apontamentos e respostas para a compreensão do ensino de história com os povos indígenas, a etnomídia<sup>19</sup> e a produção fílmica indígena, permitindo novos olhares aos processos comunicativos e educativos, utilizados nos processos de ensino.

Abordar a temática da educação antirracista indígena, considerando a lei 11.645<sup>20</sup> de 2008, que cria a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos originários, é crucial. Mediante a difusão do negacionismo histórico, cremos ser uma temática urgente, social, política e humanitária a ser tratada.

### 1.3. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA INDÍGENA

Pensamos no PROFHISTÓRIA por ser efetivamente essa ponte entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, inovando, vencendo velhas

---

<sup>18</sup> Liderança indígena do Povo Akroá Gamela. Kum Tum Akroá Gamela destacou a negação da existência indígena, e o racismo estabelecido pelo Estado.

<sup>19</sup> Segundo Renata Machado (2018), o termo etnomídia surge em 1997 com o grupo de pesquisa “Etnomídia – Pesquisa em mídia e etnicidades”, da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), para debater os impactos midiáticos sobre os grupos étnicos.

<sup>20</sup> A Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008, torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, porém não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas).

resistências da área educacional e suprindo uma lacuna instaurada por muito tempo, nas práticas em espaços pedagógicos. Apesar dos avanços, ainda se percebe pouco material defendido sobre Educação Antirracista indígena, principalmente na dimensão prática para o fazer História em sala de aula.

Uma pesquisa no Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História PROFHISTÓRIA<sup>21</sup> tendo como referência palavras-chave: “educação antirracista indígena”, “vídeo nas aldeias” e “negacionismo indígena”, não trazem resultados semelhantes ao proposto nessa pesquisa, direcionando para trabalhos que tratam dos temas separadamente.

Até o momento de conclusão da pesquisa, foi identificado apenas um trabalho sobre a temática do negacionismo e indígenas. Trata-se de uma tese de doutorado no Repositório Institucional da UNB<sup>22</sup> do indígena Felipe Sotto Maior Cruz, defendida no Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, no ano de 2021. Esta pesquisa aborda a violência contra os povos indígenas a partir do conceito de letalidade branca e do debate proposto para a articulação de noções de violência contra os indígenas, as estratégias indígenas para a denúncia e superação da violência. Passa também pelos entendimentos ocidentais sobre essa violência, dispostos em seus ordenamentos jurídicos, sobretudo, na categoria de genocídio (CRUZ, 2021).

Os acervos documentais coloniais, os museus e as historiografias dessas nações são registros exaustivos das mortes de mundos indígenas. São como contos da letalidade dessas nações, das chacinas, dos extermínios, do cativo, da escravidão, dos assassinatos, das guerras justas, das perseguições, dos massacres e da pestilência 31 agourenta anunciada ante o menor vislumbre da presença branca. O nosso problema de pesquisa surge, justamente, da consciência de que, da perspectiva dessas violências, a estrutura colonial continua vigorando [...] A sua continuidade se dá, uma vez que a invasão colonial não deve ser percebida como um evento fundante, e sim como um sistema que estrutura as relações estabelecidas entre colonizador e colonizado nesses espaços e que perduram para além do tempo da colônia em si. (CRUZ, 2021, p. 31).

Outra lacuna percebida se relaciona à ausência de pesquisas que pensem a educação de temáticas indígenas em Friburgo. A dificuldade de acesso à história indígena

---

<sup>21</sup> Edu Capes: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plataforma de acesso a objetivos educacionais abertos incluindo textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações, etc. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/simple-search?query=negacionismo+ind%C3%ADgena&default=>. Acesso em 27 jul. de 2023.

<sup>22</sup> Repositório da Universidade de Brasília encontrado no acervo digital as teses e dissertações defendidas na UnB a partir de 2006. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/43443>. Acesso em 15 abr. 2024.

de Nova Friburgo é um desafio comum enfrentado também em muitas outras regiões do Brasil. A falta de atenção e interesse da elite local em pesquisar outros aspectos da história resultou em lacunas de conhecimento e dificuldades para acessar informações relevantes sobre presença indígena no município.

Ao pesquisar “Educação Antirracista Indígena” no Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História, são destacados trabalhos de Educação Antirracista e projetos que destacam a dinâmica de escolas indígenas. Vale mencionar o trabalho da professora Alessandra Jansen Gomes de análise sobre representação dos povos indígenas no livro didático para a produção de material digital. A dissertação de mestrado do PROFHISTÓRIA da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), defendida no ano de 2022, investigou as narrativas indígenas presentes em livros didáticos do 6º e 7º ano para posterior produção de material didático digital autorrepresentativo.

Trazer produções dos próprios indígenas no ensino é uma forma de emancipar conhecimentos de povos a partir deles próprios, independente de quem ensina. Os materiais didáticos com produções indígenas também são uma forma de colaborar com o ensino dessas culturas. Para haver esta colaboração, a formação de profissionais da educação é a forma ideal de avançarmos na forma de ensinar a História Indígena (GOMES, 2022, p. 16).

Para enfrentar o apagamento dos povos indígenas na região da serra fluminense, foi pensada a construção de uma prática de Educação Antirracista Indígena, com a literatura e cinema feito por indígenas e não indígenas, colocadas em prática nas salas de aula do município de Nova Friburgo.

Em escolas de educação básica, principalmente nos anos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é comum que o antigo Dia do Índio seja comemorado com pinturas faciais estereotipadas, cocares feitos de papel e a difusão de uma imagem do indígena como exótico, selvagem ou incivilizado.

As questões indígenas nas escolas brasileiras ainda são tratadas, na maioria das vezes, de forma estereotipada e folclórica. Em geral, fala-se sobre os índios apenas no mês de abril, próximo ao dia 19, e é comum que ainda se repitam com os alunos antigos “rituais” pedagógicos tais como enfeitá-los com cocares feitos de cartolina e penas de aves domésticas ou saiotas de estopa! No restante do ano letivo trata-se o indígena com um silêncio perturbador (WITTMANN, 2015, p. 19).

Tal premissa começa a ser questionada, ainda de forma insuficiente. Porém, um importante avanço foi a conquista da alteração na nomenclatura de “Dia do Índio”, pois

a expressão incorreta não dava conta de dimensionar a pluralidade étnica dos povos indígenas. A mudança foi realizada para um termo mais apropriado, que remete àquele que é nativos sendo adotado o nome “Dia dos Povos Indígenas”<sup>23</sup>. Essa mudança positiva será suficiente? Como o professor pode trabalhar a educação antirracista? Como trabalhar o antirracismo e o letramento racial indígena?

Ao refletir sobre a Educação Antirracista sob a perspectiva indígena, percebemos que, na academia, ocorreu o seguinte movimento: “Enquanto na historiografia tradicional o protagonismo histórico do indígena foi abafado, na Antropologia – onde as culturas indígenas são frequentemente discutidas –, pouco ou nada se fala do racismo contra os povos indígenas”. (MILANEZ, 2019, p. 2165). O racismo indígena é caracterizado como um racismo invisibilizado, inclusive muitos não o classificam como racismo.

[...] para muitos acadêmicos de instituições brasileiras a violência contra populações indígenas não deve, ou não precisa, ser descrita como racismo, para os participantes indígenas do encontro não havia a menor dúvida de que sofrem e vêm sofrendo racismo desde a chegada dos europeus ao continente, racismo que se estende também, é preciso dizer, à forma como são tratados pela universidade (MILANEZ, 2019, p. 2170).

A lei 9394/1996 (LDB/96) estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo se iniciado a partir dela um movimento de valorização e inserção do ensino da História Africana e Indígena. A LDB, nesse sentido, trouxe questões importantes sobre a educação indígena como a interculturalidade e o bilinguismo.

Em 2003, uma importante alteração na lei acrescentou o artigo 26, com a lei 10.639, que determinava a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, com objetivo de combate ao racismo e promoção da Igualdade Racial. Posteriormente, em 10 de março de 2008, o artigo foi modificado pela lei 11645/08, que mesmo com alguns anos de atraso ampliou essa perspectiva ao incluir também o ensino da História e Cultura Indígenas. Essas leis, aprovadas após muitas lutas e demandas dos movimentos sociais, representaram um significativo avanço ao reconhecerem a importância de valorizar a diversidade étnico-cultural presentes na sociedade brasileira.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de julho de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a

---

<sup>23</sup> Em 11 de julho de 2022 foi aprovada a alteração da nomeação oficial da data, passando, a ser oficialmente, o Dia dos Povos Indígenas. Aprovado pelo Congresso Nacional, essa mudança foi estabelecida pela Lei nº 14.402/2022. Disponível em: <https://bit.ly/4c8XC2Q>. Acesso em 14 jun. 2024.

obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 2008, Art. 26-A)”.

Apesar de avanços desde sua implementação, a lei enfrenta desafios por conta das Histórias Afro-Brasileira e Indígena terem sido por muito tempo negligenciadas. Por mais de um século fora dos currículos formais, a lei representou um ato positivo e também o desafio para muitos professores por retirar os indígenas do contexto colonial/imperial para inseri-los na dinâmica do tempo presente, combatendo a fossilização da cultura indígena, o congelamento da concepção de povos indígenas, como se eles não pudessem viver na contemporaneidade.

A interpretação que desconsidera os protagonismos dos povos indígenas tem sido superada gradativamente nos últimos anos com as mobilizações dos indígenas, movimentos sociais de educadores/as, e as abordagens de pesquisas entre a História e a Antropologia. Os diálogos interdisciplinares têm incitado muitos interesses de pesquisadores nas Ciências Humanas, atingindo também a produção dos materiais didáticos como o livro didático de História que tem passado por análises críticas nos conteúdos sobre a temática indígena. (MACIEL, 2020, p. 19).

Como a História indígena tem sido abordada na atual conjuntura? Isso pode nos ajudar a compreender preconceitos e negacionismos em torno do tema? Como articular História Indígena, Letramento Racial e Educação Antirracista Indígena? A tentativa de criar uma metodologia diferenciada como o cinema, inclusive de produção indígena, objetiva contribuir para combater o negacionismo e promover uma educação antirracista. Os desafios são inúmeros, entre eles a invisibilização de tais povos, a falta de material didático, a ausência de cursos de formação para preparar os professores para o Ensino da História Indígena, a falta de uma disciplina de História Indígena e a falta de uma inserção qualitativa colocada em prática nas instituições de ensino.

Apesar dos inúmeros desafios, a lei é colocada em prática? Conforme o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), que aborda as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, estabelece passos para o funcionamento das escolas indígenas, sendo importante para currículos que incorporem as tradições e conhecimentos indígenas.

O ensino da história indígena na sala de aula, portanto, ocupa um lugar de protagonismo nesta pesquisa, que objetiva articulá-lo com o letramento racial, com a

educação antirracista e as práticas didáticas com o cinema. Ao pensar educação antirracista com perspectiva nos povos indígenas, o recorte do trabalho se debruça sobre a importância de se abordar a história indígena na sala de aula de escolas tradicionais, para a formação de alunos da educação básica ao combater estereótipos e preconceitos sobre povos indígenas.

Por esse percurso, acredita-se favorecer, ainda, a formação continuada dos professores, mediante o diálogo com a BNCC, pois desenvolver a história indígena é reler e revisitar a história do Brasil. A educação das escolas indígenas se torna uma importante prática a ser observada, entretanto o desafio do trabalho é a implementação da educação antirracista indígena nos espaços tradicionais de educação. Como trabalhar a ETI articulada com a Educação Antirracista nos espaços tradicionais de educação?

Cabe chamar a atenção para a importância da abordagem da temática indígena na sala de aula não apenas porque ela é uma questão “politicamente correta” ou porque “os índios são nossas raízes” mas também pelo fato de que existem hoje graves situações de conflito, discriminação e violência sofridas pelos povos indígenas. (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 8).

Durante o governo do presidente Jair Bolsonaro (2018-2022), observamos várias declarações ofensivas sobre os povos indígenas feitas por pessoas que ocupavam cargos importantes, inclusive do ex-presidente, como: “Com toda a certeza, o índio mudou, tá evoluindo. Cada vez mais o índio é um ser humano igual a nós.” (UOL Notícias, 23 janeiro de 2020).

Embora depoimentos públicos desse tipo sejam comuns, assim como são comuns os casos de violência aberta contra comunidades e indivíduos indígenas, os casos de racismo institucional, e as mais diversas formas de desrespeito aos povos indígenas, tanto diretas como nas entrelinhas das palavras e ações dos agressores, continuam a ser poucos os trabalhos nos campos da história, a antropologia ou o direito que se refiram ao racismo contra indígenas enquanto racismo, o cultural brasileiro e nos discursos políticos (MILANEZ, 2019, p. 2169).

Entretanto, os contextos de crise democrática afetaram os povos indígenas também em períodos anteriores da história do Brasil, como na ditadura militar (1964-85), quando “milhares de indígenas das diversas regiões do Brasil sofreram com a violência desse sistema repressivo, essas informações não estão presentes nos materiais nem na grade oficial do ensino básico” (FACHONE, 2021, p. 73). A autora evidencia a importância de não permitir que os alunos se percam desse conhecimento, documentos

como a Comissão Nacional da Verdade<sup>24</sup> (CNV) e o Relatório Figueiredo, que documentam crimes de genocídio contra os povos indígenas do Brasil, devem ser utilizados como fonte pelo professor.

Com a chegada da extrema-direita ao poder, no ano de 2018, as adversidades aos povos indígenas se intensificaram mediante o apoio que as bancadas do congresso dispuseram ao agronegócio e o desmonte de direitos indígenas. O governo de Jair Bolsonaro (2018-2022) foi preocupante, pois aglutinou “em torno de si uma máxima ofensiva contra esses povos, sendo ele mesmo produto e artífice do recrudescimento do ódio anti-indígena no país.” (CRUZ, 2021, p. 21). Diante do agravamento daquele cenário, tornou-se ainda mais urgente estabelecer reflexões e propor práticas de educação antirracista e letramento racial para compreensão dos ataques sofridos pelas comunidades indígenas.

Essa articulação conhecida popularmente como a bancada BBB, bala, boi, bíblia, passou a desenhar um horizonte cada vez mais nefasto para os povos indígenas com um sem número de projetos de leis e medidas administrativas voltadas ao avanço do agronegócio predatório e desmonte de direitos constitucionalmente adquiridos dos povos indígenas (CRUZ, 2021, p. 21).

O negacionismo em relação às comunidades indígenas foi percebido na negação da contribuição de comunidades indígenas para a formação da história em diversos locais, na perda dos direitos conquistados, no apagamento dos resquícios da história indígena, que em muitos casos não foi escrita e na atual tentativa de apagar o passado das comunidades através do marco temporal. Os povos indígenas seguem se mobilizando para confirmar e manter seus direitos originários aos territórios conquistados, através de muita luta e resistência na Constituição de 1988, mediante os perigos do Marco Temporal<sup>25</sup> indígena que

---

<sup>24</sup> A Comissão Nacional da Verdade (CNV), foi um colegiado instituído pelo governo do Brasil para investigar as graves violações de direitos humanos ocorridas durante o período da Ditadura Militar. Foi um órgão temporário criado pela Lei 12.528, de 18 de novembro de 2011, encerrou suas atividades em 10 de dezembro de 2014, com a entrega de seu Relatório Final. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>. Acesso em 22 abr. de 2023.

<sup>25</sup> A lei do marco temporal foi promulgada pelo presidente do Senado, Rodrigo Pacheco (PSD-MG), em dezembro de 2023, após o Congresso derrubar os vetos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) ao projeto. O STF havia rejeitado a tese do marco temporal em setembro por julgá-la inconstitucional. Em resposta à decisão do STF, o texto foi aprovado pelo Legislativo. Em 29 de dezembro, a Apib (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil), a Rede Sustentabilidade e o Psol (Partido Solidariedade e Liberdade) entraram com uma ação no STF para suspender o marco temporal até o julgamento definitivo sobre o tema na Corte.

É uma tese que propõe que sejam reconhecidos aos povos indígenas somente as terras que estavam ocupadas por eles na data de promulgação da Constituição Federal – 5 de outubro de 1988. Como sempre, o objetivo é limitar o direito dos povos aos seus territórios, especialmente aqueles onde ocorreram processos de expulsão ou remoção forçada por conta da expansão da fronteira agropecuária. (DANTAS, 2022).

Podemos perceber o pensamento negacionista na tese de marco temporal, pois, de acordo com Marcos Sabaru, Assessor Político da Apib (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil), suscita mudanças na História ao contribuir com inversão da lógica. Ao tratar o colonizador como dono do território e as populações indígenas como invasoras, nega a presença e a contribuição do indígena no território brasileiro, nega que por muito tempo as comunidades indígenas estiveram presentes e cuidando da biodiversidade, nega as práticas de sobrevivência indígenas, nega a ciência, o canto, a pintura, a culinária, assim como os impactos na história indígena.

[...] ele é uma máquina de moer história...ele acaba com a história, muda toda a história. Porque de 5 de outubro de 88, pra trás não há mais história [...] parece que quem chegou nas caravelas foram os indígenas[...] além de nocivo o marco temporal tira a gente da história, reposiciona a gente na história, transforma o bandido em mocinho, e transforma o originário em um ser perverso que ocupou e invadiu a terra de outras pessoas. O marco temporal é isso, ele é temporal mesmo, essa máquina volta no tempo, reverte o tempo, troca as pessoas de tempo, coloca as pessoas em tempo diferente, apaga a memória e muda a história (SABARU, 2022).

Destacamos as grandes conquistas das leis de inclusão da obrigatoriedade do ensino da História Africana, Afro-Brasileira e Indígena como o resultado de grandes lutas e movimentos sociais de décadas anteriores. No caso da inclusão da obrigatoriedade de Ensino da História Indígena, destacamos o papel do Movimento Indígena na década de 1980, na conquista “que foi orquestrada pelo Movimento Indígena dos anos 2000, numa clara demonstração de continuidade das lutas indígenas contemporâneas e também do caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro”, (MUNDURUKU, 2012, p. 224).

A contemplação da diversidade cultural e, mais precisamente, da presença dos povos indígenas e da cultura afro-brasileira no currículo escolar não deve ser entendida como uma concessão ou abertura resultante da democratização do país. Precisa ser compreendida antes como o resultado de uma longa luta dos movimentos negros e indígenas por visibilidade e reconhecimento (COLLET, PALADINO, RUSSO, 2014, p. 7).

A Educação de Temática Indígena (ETI), articulada com o Letramento Racial para Educação Antirracista, se torna necessária mediante o cenário de crise exposto acima. Mesmo que as leis mencionadas não façam parte do quadro teórico do trabalho, estão inseridas aqui enquanto fontes para o favorecimento da análise de Educação Antirracista no Brasil.

No final da década de 1990, foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que serviram de suporte para a construção dos currículos da Educação Básica em todo o país e trouxeram algumas contribuições sobre as temáticas indígenas no currículo. Mesmo que os PCNs não fossem obrigatórios, eles constituíam um referencial para educação no país. A abordagem da temática indígena aparecia, especialmente, nos temas transversais, de forma complementar.

Convivem hoje no território nacional cerca de 210 etnias indígenas, cada uma com identidade própria e representando riquíssima diversidade sociocultural, junto a uma imensa população formada pelos descendentes dos povos africanos e um grupo numeroso de imigrantes e descendentes de povos de vários continentes, com diferentes tradições culturais e religiosas. A dificuldade para categorizar os grupos que vieram para o Brasil e formaram sua população é indicativo da diversidade, seja o recorte continental, ou regional, nacional, religioso, cultural, linguístico, racial/étnico (PCNs, p. 125).

Entretanto, como analisado por Maria da Penha da Silva, a temática Indígena foi incluída nos temas transversais, resultando em uma abordagem secundária e dependendo do comprometimento, sensibilidade e boa vontade dos professores. Assim, as populações negras e indígenas continuaram suas mobilizações.

Diante da realidade posta, a população negra e a indígena continuaram a pressionar o poder público para a aplicação efetiva de políticas na área de educação, no sentido de valorizar suas expressões socioculturais e contribuir para o fim do racismo. O que resultou na Lei 10.639/03 que propôs o ensino de história da África e dos africanos, sobre a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Seguida da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais em (2004), e mais tarde foi promulgada a Lei, 11.645/08, que determinou a inclusão do ensino de História e das culturas dos povos indígenas no currículo da Educação Básica das escolas públicas e privadas (SILVA, 2013, p. 7).

Ao voltarmos nosso olhar para BNCC e para a temática indígena, destacamos que a versão preliminar do documento<sup>26</sup> propunha ampliar os conhecimentos das culturas indígenas. Porém, na “BNCC revisada e aprovada, percebemos um recuo na proposta. A ênfase recai sobre os direitos adquiridos pelos povos indígenas na contemporaneidade em detrimento do passado indígena essencial na composição brasileira” (NAZARENO; ARAÚJO, 2018, p. 35). A falta de uma abordagem mais ampla sobre a história indígena na BNCC reflete fortes traços de permanência de uma visão eurocêntrica na educação do país.

A BNCC revisada deixa de lado, de fato, as conquistas dos povos indígenas brasileiros no campo da educação nas últimas décadas. Tais conquistas fazem parte do repertório das universidades brasileiras que debatem a questão[...] Ignorar a quantidade e a qualidade da produção intelectual dos próprios indígenas acerca de seus processos próprios de aprendizagem é, sem nenhuma dúvida, um desrespeito e acima de tudo, um absurdo inominável (NAZARENO; ARAÚJO, 2018, p. 56).

No dia 14 de novembro de 2018, o então ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), concretizando a base de aprendizagens para todo o percurso da Educação Básica. Destacamos que o texto da BNCC enaltece um discurso democrático de diversidade, de presença de diferentes sujeitos na análise dos processos históricos. Entretanto, quanto à História Indígena, percebemos que, na prática, ocorre justamente o oposto, já que o tema é pouco contemplado. A leitura do documento indica que a História Indígena aparece poucas vezes no percurso de formação do aluno nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na grande maioria das vezes em contexto colonial/imperial. O trecho demonstra uma proposta que contempla diversos sujeitos na teoria.

Ensino Fundamental – Anos Finais a dimensão espacial e temporal vincula-se à mobilidade das populações e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas[...] A presença de diferentes sujeitos ganha maior amplitude ao se analisarem processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas. As mesclas entre as histórias da América, da África, da Europa e de outros continentes apresentam diferentes níveis de elaboração ao serem trazidos à tona rupturas, permanências e movimentos de população e mercadorias, mediados por distintas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais (BNCC, 2018, p. 417)

---

<sup>26</sup> Os autores se referem à primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), disponibilizada no dia 16 de setembro de 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em 02 mai. 2024.

A escolha do sétimo ano para realizar a pesquisa se justifica também pela questão curricular, por ser o ano em que a História Indígena mais aparece na base com o conteúdo de chegada dos europeus às Américas. Consequentemente, temos um espaço de tempo um pouco alargado para práticas e o respaldo curricular para evitar questionamentos ou entraves na realização das práticas de Educação Antirracista Indígena.

As alterações realizadas do PCN para a BNCC na abordagem da história indígena refletem desprendimento no pensamento educacional brasileiro, buscando promover uma educação mais inclusiva, crítica e contextualizada em sua teoria documental. Mas, na prática, encontramos mudanças não muito significativas, evidenciando a necessidade de repensar a abordagem dos conteúdos tradicionais.

O material utilizado pelos alunos do sétimo ano do colégio é o material do SOMOS Educação, uma companhia brasileira que faz parte da Saber, *holding* de educação básica da Cogna Educação<sup>27</sup>. Atualmente, a SOMOS Educação atende mais de 130 mil escolas e cerca de 30 milhões de alunos em todos os estados da federação. O material do 7º ano apresenta os indígenas atrelados ao período da colonização, baseando seus textos e planos de aula com base na BNCC.

Portanto, a metodologia diferenciada com o cinema, inclusive de produção indígena, pode contribuir para combater o negacionismo e promover uma educação antirracista? Conforme o parecer do CNE-Conselho Nacional de Educação, aprovado em 2015, abordar a temática da história e cultura indígenas geraram tensões e contradições entre os povos indígenas, os sistemas de ensino e suas instituições.

Isto se dá, principalmente, pelos modos equivocados de implementação dos dispositivos dessa Lei, incorporados na redação da Lei nº 9.394/96 (LDB) mas, em muitos casos, não sendo cumpridos da maneira estabelecida pelo referido diploma legal (BRASIL, **Parecer CNE/CEB 14/2015**).

O documento destaca a necessidade de repensar o processo de formação dos estudantes e de professores para o reconhecimento da participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira e sua cultura, pois apesar dos avanços, ainda existem muitas manifestações de desconhecimento e preconceito em relação aos povos indígenas. Isso acontece tanto no meio midiático e social quanto no acadêmico.

---

<sup>27</sup> Cogna Educação é uma companhia brasileira e uma das principais organizações educacionais do mundo. Formada pelas instituições Kroton, Platos, Saber e Vasta Educação / Somos Educação, a holding oferece serviços e soluções.

A correta inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica tem, assim, importantes repercussões pedagógicas na formação de professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem atribuir os devidos valores à história e culturas dos povos indígenas para o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira (BRASIL, **Parecer CNE/CEB 14/2015**).

A dificuldade de atingir um modelo educacional inclusivo é destacada mais especificamente por Lopes e Campelo (2022), ao abordarem o descaso com os povos originários e minorias do ex-ministro da educação do governo Bolsonaro (2018-2022), Abraham Weintraub. Os autores ressaltam que, nas Aldeias indígenas, existe um modelo curricular urbano que desconsidera as particularidades de cada aldeia, assim esse modelo educacional tende principalmente a subalternizar saberes antigos, métodos de ensino e hábitos culturais. É comum, quando nos debruçamos sobre o conceito de escola, ignorarmos as formas de saber das populações indígenas (CAMPELO; LOPES, 2022, p. 60).

Como destacado pelos autores, o grande impasse seria a compreensão de que cada povo possui suas características e especificidades, a criação de políticas públicas que atendam às necessidades e complexidades dos povos nativos, preparação das secretarias de educação e do próprio Ministério da Educação - MEC, para pôr em prática o que foi conquistado pela lei e a formulação de projetos pedagógicos que atendam as populações indígenas.

O ensino da história indígena na sala de aula toma um lugar de protagonismo na pesquisa articulada com o letramento racial e educação antirracista indígena por meio de práticas didáticas com o cinema feito por indígenas. Ao pensar educação antirracista indígena, o recorte do trabalho se debruça sobre a importância de abordar a história indígena na sala de aula de escolas tradicionais, para a formação de alunos da educação básica, ao combater estereótipos e preconceitos sobre povos indígenas e também para a formação e discussão com professores, mediante o diálogo com a BNCC, pois desenvolver a história indígena é reler e revisitar a história do Brasil.

Cabe chamar a atenção para a importância da abordagem da temática indígena na sala de aula não apenas porque ela é uma questão “politicamente correta” ou porque “os índios são nossas raízes” mas também pelo fato de que existem hoje graves situações de conflito, discriminação e violência sofridas pelos povos indígenas. (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 8).

Apesar de dificuldades e resistências, a implementação da educação antirracista indígena nos espaços tradicionais de educação ainda é um desafio importante para

promover a valorização das culturas locais, línguas e identidades dos povos indígenas, além de combater o racismo estrutural que historicamente marginalizou comunidades. “No entanto, inserir os povos indígenas na história/ciência e nos currículos escolares é um desafio que pressupõe uma mobilização em termos de pesquisa e da produção de outras histórias” (KAYAPÓ, 2014, p. 55). A implementação de tais pressupostos demandam compromisso contínuo por parte do atual e dos próximos governos, instituições de ensino, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente antirracista.

É proposto o combate à disseminação do preconceito com as comunidades, que foi muito difundido no governo Bolsonaro (2018-2022) e seus discursos anti-indígenas, os quais incentivaram a difusão de um discurso negacionista, invasão em territórios indígenas demarcados, lideranças questionáveis na FUNAI (Fundação Nacional dos Povos Indígenas) e a proposta de Marco Temporal. Resultamos na tentativa de valorização do Ensino da História Indígena e do Ensino de História em geral em tempos de negacionismo e revisionismo científico.

A História Indígena é importante para o processo de construção de uma consciência crítica e reflexiva sobre a diversidade cultural do Brasil, permitindo que os estudantes possam compreender e valorizar a riqueza e a complexidade das tradições, saberes e modos de vida indígenas. Além disso, contribui para desconstruir estereótipos e preconceitos enraizados e naturalizados, promovendo uma educação mais democrática.

A pesquisa visou articular educação de temáticas indígenas por meio do letramento racial para uma educação antirracista indígena. A forma escolhida foi a criação de uma oficina pedagógica com uso do cinema feito por indígenas, e não indígenas, para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, na busca de sensibilizar os estudantes para o apagamento da história indígena no município de Nova Friburgo-RJ.

## **2. O ENSINO DA HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS: LETRAMENTO RACIAL POR MEIO DO CINEMA**

Com as diversas mudanças no campo da historiografia, a ampliação dos tipos documentais e a história problematizada, a questão da fonte audiovisual se tornou impossível de ser ignorada, destacando a nova história cultural e sua análise com o documento cinematográfico. Em meio ao intenso debate relativo às novas questões que marcavam a reflexão sobre a produção historiográfica, o cinema passa a ser visto como uma possibilidade.

Atribuiu-se a Marc Ferro a abertura do diálogo entre história e cinema, com o seu texto “O filme: uma contra análise da sociedade?” [...] Segundo ele, o filme pode ser fonte de pesquisa para a história. Ferro defende a construção de uma metodologia para explorar a relação cinema-história, já que o filme independente do gênero pode ser lido como um documento histórico ao ser investigado - ou seja, como “contra- análise da sociedade” (FERREIRA, 2018, p. 49-50).

A dimensão de realismo das imagens, o impacto da cultura visual e seus saberes circulantes foram apropriados por governos para fins políticos e educativos e, na década de 1960-1970, o cinema passou a integrar as pesquisas históricas. A utilização de filmes na aula de história foi ampliada após a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O filme passou a integrar ainda mais as práticas didáticas de grande parte dos professores de História. Um reflexo desse exercício é o crescente aumento de teses apresentadas em programas de pós-graduação, cujos temas estão na relação entre cinema, história e educação (FERREIRA, 2018, p. 53).

Abordando o cinema e a sala de aula, Marcos Napolitano destaca que o professor deve considerar, entre outros aspectos, as características da faixa etária dos alunos. Mediante tais condições, o professor tem uma maior possibilidade de aprofundamento na abordagem com o cinema na faixa etária dos pré-adolescentes, a mesma faixa etária da turma selecionada para participação na pesquisa.

Certos temas e problemas de ordem existencial, psicológica, sociológica, e ética podem e devem ser abordados, pois os alunos dessa fase geralmente oscilam entre o tédio mortal perante a vida e a busca de excitação e posicionamento radicais perante as coisas e pessoas do mundo (NAPOLITANO, 2003, p. 27).

O uso do cinema em sala de aula contribui para o desenvolvimento cognitivo por ter forte impacto na forma como os alunos aprendem e interpretam as informações, porém exige cuidados, porque algumas narrativas podem ser distorcidas ou esvaziadas. Um

exemplo disso é a representação dos indígenas no cinema brasileiro, que frequentemente reforçam preconceitos, estereótipos e destacam a dicotomia de “bom” e “mau” selvagem, tão difundida filosoficamente. “Com isto, se estará reforçando ou duplicando preconceitos, na medida em que se constrói um índio imaginário, que na maioria das vezes não corresponde ao índio real, não idealizado sob a mediação de preconceitos” (SILVA, 2002, p. 102).

Diante das dificuldades de representação da figura do indígena no cinema nacional, optou-se principalmente pelo cinema autorrepresentativo, produzido por comunidades indígenas e por filmes realizados por não indígenas que retratam temáticas indígenas sem as distorções mencionadas acima, evitando estereótipos.

## 2.1. CINEMA FEITO POR INDÍGENAS

Por se tratar de um trabalho do Mestrado Profissional do PROFHISTÓRIA, vamos destacar o espaço da sala de aula no trabalho com o cinema, mais especificamente com História Indígena. Por meio do cinema conseguimos desestimular preconceitos? Como o uso do cinema indígena pode desconstruir os pilares do racismo estrutural entendido como um tipo de racismo que “não se resume a comportamentos individuais ou a preconceitos pessoais, mas está inscrito nas instituições e práticas sociais, de modo a perpetuar a desigualdade e a discriminação de forma estrutural.” (ALMEIDA, 2019, p. 26-27)? E pilares racistas indígenas?

De acordo com Daniel Munduruku<sup>28</sup>, a grande contribuição do Movimento Indígena e seu caráter educativo foi sentida na abertura política da década de 1980, por meio da revelação da existência da diversidade cultural e linguística, o que obrigou a política oficial no reconhecimento de diferentes povos, contribuindo para corrigir a visão anterior do indígena como presença genérica. Esse processo, segundo a liderança indígena, contribuiu para emergir nova consciência entre os indígenas.

Não pretendo afirmar que já nas décadas de 1980 e 1990 houve um avanço absoluto e que estas imagens distorcidas implantadas pelo processo colonialista não estejam mais em voga, mas sim que ali houve, uma preocupação inicial, por ser uma estratégia de convencimento de que os povos indígenas tinham um lugar garantido nas terras brasileiras. (MUNDURUKU, 2012, p. 223).

---

<sup>28</sup> Daniel Munduruku é um escritor e educador indígena brasileiro. Pertencente à etnia Munduruku, originária da região amazônica do Brasil, Daniel é reconhecido por seu trabalho na promoção da literatura indígena e na defesa dos direitos e da cultura dos povos indígenas.

Nesse contexto, o movimento indígena educador contribuiu para uma maior conscientização sobre os direitos dos povos indígenas, o direito à educação em suas línguas e o direito de participar de projetos e políticas educacionais. Esse protagonismo indígena se manifestou na participação em movimentos políticos, na educação, na arte e chegou também ao audiovisual, inclusive pelo desenvolvimento do cinema feito por indígenas.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa pensou como a produção fílmica realizada por indígenas e não indígenas pode estimular a reflexão histórica, sobretudo no âmbito escolar, mediante o potencial pedagógico estimulante com o Ensino de História. Foram utilizadas com as produções do projeto Vídeo nas Aldeias, uma atividade precursora que destacou o trabalho audiovisual com comunidades originárias.

As primeiras iniciativas do antropólogo e cineasta Vincent Carelli<sup>29</sup>, a partir de seu trabalho junto às populações indígenas, se iniciam no ano de 1987, e o levaram a constituir o Projeto Vídeo nas Aldeias. Pode-se entender que um dos objetivos da proposta era apoiar a luta pelos direitos dos povos indígenas. “A ideia é apoiá-las no fortalecimento de suas identidades (indígenas) e politicamente ante as ameaças aos direitos conquistados, realizando filmes em parceria com as comunidades, além de capacitá-las nos elementos da linguagem fílmica” (FERREIRA, 2018, p. 67).

O VNA surgiu dentro das atividades da ONG Centro de Trabalho Indigenista, como um experimento realizado por Vincent Carelli entre os índios Nambiquara. O ato de filmá-los e deixá-los assistir o material filmado, foi gerando uma mobilização coletiva. Diante do potencial que o instrumento apresentava, esta experiência foi sendo levada a outros grupos, e gerando uma série de vídeos sobre como cada povo incorporava o vídeo de uma maneira particular (VÍDEO NAS ALDEIAS, 2009).

Pela análise dos filmes do projeto, inicialmente os indígenas são representados. Porém, com o decorrer do tempo, uma vez que foram se apropriando das técnicas da produção fílmica, os moradores das aldeias passaram a produzir seus próprios filmes, se autorrepresentando, contribuindo para o protagonismo de cineastas indígenas.

Ao passar da representação à auto representação, vê-se em novo contexto de partilha dos processos e produtos em que o Outro, de forma

---

<sup>29</sup> Vincent Carelli é um cineasta, antropólogo e ativista brasileiro conhecido por seu trabalho de documentação e defesa dos direitos dos povos indígenas no Brasil, é uma figura importante na luta pelos direitos dos povos indígenas no Brasil, utilizando o cinema (Vídeo nas Aldeias), para dar visibilidade a essas comunidades e suas lutas.

sistemática e programática, assume o fazer documental. Desse momento em diante, as lentes, que então apenas os refletiam, começam a ser viradas pelos próprios indígenas para o seu mundo, histórico e cultural, ao se posicionarem agora do outro lado do espelho (FELIPE, 2019, p. 11).

Devemos atentar para o fato de que os filmes do VNA não foram feitos nem pensados para a utilização em sala de aula. Seus filmes não foram feitos para professores brancos, nem para atender documentos educacionais. Ainda assim, para Rodrigo Ferreira, o projeto exemplifica como o filme pode contribuir para estimular a reflexão histórica mesmo sendo uma produção realizada fora da academia e por não historiadores, pois: “Desde então, foram muitos os filmes produzidos por cineastas indígenas [pelo Projeto VNA], que assumem o protagonismo no registrar, em problematizar e apresentar questões próprias do cotidiano” (FERREIRA, 2018, p. 67).

O Vídeo nas Aldeias tem como característica realizar produções que trazem questões autorrepresentativas. É um cinema indígena, sobre indígenas e feito por indígenas. Seria, portanto, equivocado pensar de outra forma. A produção e representação dos povos indígenas no audiovisual é importante para influenciar a percepção pública sobre diferentes etnias e cultura. “A partir de 2007, o VNA começou a lançar em DVD os filmes resultantes das oficinas de formação audiovisual, que deu origem à Coleção Cineastas Indígenas e significou um salto na publicização do trabalho realizado há mais de 20 anos” (FELIPE, 2019, p. 13-14).

Diante dessas considerações, elegeu-se para a proposta pedagógica desta pesquisa, a ser realizada com estudantes do 7º ano, os filmes indígenas *Mbya Mirim* (2012), dirigido por Patrícia Keretxu. A diretora, de origem Guarani Mbya, contribui com um filme no qual duas crianças, Mbya Guarani, Palermo e Neneco, em suas inocentes brincadeiras revelam os ataques sofridos pelo seu povo. O filme, de 22 minutos de duração, foi escolhido por ser protagonizado por crianças em uma faixa etária próxima aos alunos, para gerar empatia, identificação e sensibilização dos mesmos. As cenas demonstram as aventuras de Palermo e Neneco, seu cotidiano escolar, a conversa com os mais velhos, os banhos de rio, suas danças e sua empolgação ao assistir TV.

Se nos tempos do descobrimento do Brasil eles sofreram violentas perseguições e guerras contra os colonizadores portugueses e espanhóis, hoje eles enfrentam sérios problemas com os fazendeiros que ocupam o entorno de suas terras. Numa das cenas mais impressionantes do filme, Palermo nos conta a história do ataque de um fazendeiro contra ele e outros moradores da aldeia. Ao mesmo tempo, ele e o irmão atravessam a cerca da fazenda vizinha para pegar lenha, comprar sabão

e pedir pão (mas não sem antes dançar ao som de Michael Jackson! (CARELLI; CARELLI; ARAÚJO, 2010, p. 135).

Lançado pelo VNA no ano de 2010, o filme compõe o projeto *Cineastas Indígenas para Jovens e Crianças: Guia didático para estudantes do Ensino Fundamental*, com o objetivo de levar temas indígenas para a sala de aula do ensino básico. O projeto, além dos filmes, que foram lançados em dois dvd 's com seis títulos de curta-metragem, produzidos por etnias diferentes e representavam a vida das crianças e jovens indígenas, também era composto por um livro com ilustrações e a sinopse dos filmes.

Como dissemos, nesse livro nós vamos falar um pouquinho de seis povos indígenas diferentes: os Wajãpi, os Ikpeng, os Panará, os Kisêdjê, e os Mbyá-Guarani. Vamos ver como cada um desses povos vive, onde eles moram, o que eles comem, que língua eles falam, quais são as suas brincadeiras, as suas lendas, como são as suas escolas, o que eles acham de nós, o que andam fazendo, e vamos descobrir que “programa de índio” pode ser um programa muito bom! (CARELLI; CARELLI; ARAÚJO, 2010, p. 27).

O VNA também lançou outro projeto com intenção educacional semelhante, todavia destinado ao Ensino Médio que, mesmo não sendo o foco desta pesquisa, merece ser mencionado. Trata-se do Guia pedagógico *Cineastas Indígenas, um outro olhar: Guia para professores e alunos*. Por esse “guia”, foram oferecidos “DVDs para distribuição gratuita em 3 mil escolas do ensino médio que se comprometem a utilizá-los em sala de aula, discutindo os seus conteúdos com o maior número possível de alunos, no âmbito de diversas matérias.” (ARAÚJO, 2010, p. 9). Faz parte do pacote um livro digital que aborda a trajetória do VNA. Pelo material é possível debater ideias equivocadas sobre os indígenas. Além de trazer informações detalhadas das etnias Kuikuro, Huni kuí, Panará, Xavante, Ashaninka, descrevendo suas localizações, históricos, trajetória, organização social, cosmovisões e os filmes realizados pelos povos, a escolha das 6 etnias é justificada pela participação anterior e atual desses povos no VNA.

Os filmes que compõem a Coleção *Cineastas Indígenas: Um outro olhar* foram organizados em 5 DVDs, cada um com as produções de cada grupo indígena que faz parte do projeto: Kuikuro, Huni Kuí, Panará, Xavante e Ashaninka. Cada DVD contém 2 filmes realizados pelos cineastas indígenas, no contexto das oficinas de formação do Vídeo nas Aldeias, e uma sessão de Extras ou Outros Filmes, onde são apresentados curtas que dizem tanto sobre o grupo em questão, suas histórias, lutas e singularidades, como também uma reflexão sobre a apropriação do vídeo pelas comunidades, seu uso como instrumento de valorização e reconhecimento cultural, e como recurso expressivo e artístico. (ARAÚJO, 2010, p. 135).

Outro filme selecionado para compor a oficina de criação de cenários foi *Nós e a Cidade* (2009), dirigido por Ariel Duarte Ortega, também de origem Guarani Mbya. O curta mostra imagens de indígenas no espaço urbano e sua inserção no comércio de artesanato, por conta da falta de terras. O filme foi selecionado com o intuito de discutir a questão da importância das terras para as comunidades e culturas indígenas e como a falta e perda da terra ameaça a existência e cultura desses povos, assim.

Deus sabia que as matas iam acabar e que nós teríamos que viver do artesanato, por isso ele nos deu esse talento de seduzir os brancos com estes bichinhos de madeira". Esta é uma versão de 5 minutos do filme "Duas aldeias, uma caminhada", de Ariel Ortega, Jorge Morinico e Germano Benites, três realizadores Guarani. O filme original é resultado de oficinas de formação em áudio-visual para o povo guarani, dentro do projeto Vídeo nas Aldeias (VÍDEO NAS ALDEIAS, 2009).

O registro dos indígenas chegando no espaço urbano é uma versão de 5 minutos do filme *Duas aldeias, uma caminhada*, de Ariel Ortega, Jorge Morinico e Germano Benites. Ao adentrarem o espaço das ruas, os indígenas despertam diversas emoções nas pessoas que trafegam pelas ruas: algumas, incomodadas por estarem vendendo seus artesanatos em espaço público, demonstram desprezo e até mesmo raiva, outras demonstram compreensão e chance de aprofundamento cultural no contato com os indígenas na cidade. Este filme foi de difícil acesso, sendo necessário alugar para exibir para turma.

Também foi selecionado um filme realizado por não indígenas, *Os povos indígenas da Serra Fluminense*, dirigido por Alexandre Gazé, em 2020. A escolha deste título, saindo da identificação cinema indígena, ocorreu pelo fato de ser, até o momento, o único registro audiovisual encontrado sobre os indígenas na Serra Fluminense, sendo portanto um valioso registro fílmico para pensar a história regional com os estudantes. A obra descreve a trajetória dos povos Puris e Coroados na serra fluminense, exhibe depoimentos, memórias, artefatos arqueológicos e lideranças indígenas, cobrindo a história dos povos por toda a região. Em um segundo momento do filme, é abordado o território Friburguense e como se deram as dinâmicas entre os indígenas Puri e Coroados e como eles foram perdendo seus espaços com a chegada dos colonos na região onde se localiza o município de Nova Friburgo.

O VNA e seus usos públicos se revelam também como uma experiência de História Pública por seus usos e por sua produção feita com indígenas e compartilhadas com não-indígenas, além da linguagem audiovisual e seus usos pedagógicos nas escolas

das aldeias indígenas e em espaços tradicionais de educação. O cinema e a tecnologia são utilizados pelos povos originários como forma de resistência, uma forma de comunicação com os não indígenas. Dessa forma, o VNA possui uma maior simbiose em três níveis.

No caso do VNA, identificamos uma maior simbiose em três níveis, nas quais as autorias se entrecruzam: (a) dos cineastas indigenistas com as comunidades originárias; o entrelaçamento dos cineastas indígenas com a dinâmica política, cultural e histórica da sua própria comunidade para maior objetivação das suas demandas; e parcerias intensas, longevas e profícuas entre cineastas indígenas e não indígenas, definindo, em conjunto, os processos e os produtos. (FELIPE, 2019, p. 21-22).

O acesso dos estudantes ao cinema feito por indígenas contribui para conscientização sobre as adversidades e desafios enfrentados pelos povos indígenas no Brasil contemporâneo e para a divulgação do processo histórico da cidade, que buscou sensibilizar os estudantes do Ensino Fundamental através de filmes produzidos por indígenas e não indígenas. Tais medidas visaram auxiliar na compreensão da presença indígena invisibilizada na história de Nova Friburgo, buscando combater esse apagamento histórico, através da ponte com a História Pública, sua difusão e o combate ao negacionismo histórico.

## 2.2. HISTÓRIA PÚBLICA

A História Pública é polissêmica, mas pode ser compreendida como um campo da história que circula na sociedade em diversos espaços sociais, para além do acadêmico, e contribui para comunicação e divulgação do conhecimento histórico de forma mais acessível e relevante para o público geral, circulando-o de diferentes maneiras, por meio do cinema, da TV, na literatura, entre outros.

A história pública é uma possibilidade não apenas de conservação e divulgação da história, mas de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às suas mudanças e tensões. Num esforço colaborativo, ela pode valorizar o passado para além da academia; pode democratizar a história sem perder a seriedade ou o poder de análise. (ALMEIDA, ROVAI, 2011, p. 7).

Ferreira (2018), destaca objetivamente a trajetória de surgimento da História Pública no cenário nacional, seus primeiros congressos e publicações. O autor traça um panorama sobre a aparição do Ensino de História nas primeiras publicações e destaca seu aumento presente entre os títulos das mesmas, destacando, assim, que percorreu os

caminhos desse debate no País, seja pelos eventos acadêmicos e/ ou da Rede Brasileira de História Pública (RBHP), seja pelas publicações promotoras da discussão. (FERREIRA, 2018, p. 29)

A trajetória da História Pública pode ser percebida como um movimento crescente, em transformação de práticas que já existiam, que passaram a ser intensificadas por redes e comunicações, conexões, laboratórios, etc. Pensando a relação entre História Pública e Educação, destacamos a produção do conhecimento em redes, não apenas o trabalho de autores e críticos, mas um trabalho coletivo. Andrade, E. e Andrade, N. (2016) destacam ocorrer uma apropriação pública da história, por ser uma disciplina presente no currículo escolar brasileiro e da História escolar, como uma História Pública por dialogar com:

[...] visões, textos e expressões históricas presentes em diferentes e específicas práticas sociais - a dos autores, diretores e narrativas de filmes históricos, documentários, programas de televisão, novelas ou peças teatrais; na prática social de curadores de exposições museológicas, artísticas, científicas, dos jornalistas (MONTEIRO, 2007, p. 107 *apud* ANDRADE, E.; ANDRADE, N., 2016, p.152).

Assim, busca reinterpretar como esses conhecimentos são abordados no espaço escolar como um conhecimento de rede, um conhecimento circulante que é interconectado, interdisciplinar e multidisciplinar, gerando conhecimentos que dialogam e se desafiam mutuamente, “já que é nas fronteiras entre eles que a produção intelectual cresce, desestabilizando preconceitos e complexificando problemas e ideias” (ANDRADE, ANDRADE, 2016, p.156). Pensando como o arcabouço da História Pública pode ser trabalhado em espaços pedagógicos, os autores desconstruem o senso comum de que o conhecimento a ser trabalhado em sala de aula seja algo pronto, fora das suas práticas, trazendo a velha dicotomia entre a história da universidade e a história na escola:

A discussão acerca das relações entre História Pública e Educação propicia uma oportunidade inesperada de interpelar o sonho cientificista de um grande rio comum que subjaz às práticas sociais e culturais envolvendo os usos do tempo e do passado, cujas águas cristalinas teriam sua origem, e seriam permanentemente alimentadas, pela historiografia acadêmica. (ANDRADE, E.; ANDRADE, N., 2016, p. 149).

A temática do ensino de história, explorada nas primeiras publicações da História Pública, e o crescente interesse de professores da educação básica e do ensino superior nesta relação, estabelece formas de diálogo com essa pesquisa de forma abrangente. Isso

se deve à sua ligação com fontes fílmicas, produzidas para exibição em grande escala. Ao ultrapassar o acesso e as concepções de divulgação acadêmica, a História Pública desenvolve elos entre o saber acadêmico e o trabalho não científico, assim:

A história pública sugere práticas de responsabilidade político social com a memória coletiva. Nesse sentido, a narrativa fílmica pode contribuir para a elaboração e socialização da produção do conhecimento histórico. As necessidades e os interesses de uma comunidade podem inspirar projetos em história pública envolvendo tanto os membros dessa coletividade com pesquisadores acadêmicos e não acadêmicos. (FERREIRA, 2018, p. 72).

A História Pública se ampliou fortemente nas últimas décadas por meio do contexto de desenvolvimento da internet, digitalização e virtualização. Intensificou debates e novas possibilidades de pesquisa e socialização da história e seus conhecimentos, revelando-se essencial para a difusão de informações e saberes circulantes. Entretanto, “quando assistimos à elevada publicação de vídeos, sites, livros e revistas de divulgação histórica, a difusão em si não se configura como história pública, porque pode se manifestar como mera publicização irresponsável” (ROVAI, 2020, p. 12).

Isso não implica, contudo, a desqualificação da ciência histórica em favor da emergência da história pública. Antes o contrário: quanto maior for o leque de áreas pesquisando de modo reflexivo o passado e promovendo a divulgação dessas pesquisas, mais ampla será a circularidade do saber histórico, favorecendo o desenvolvimento da cultura histórica entre não acadêmicos (FERREIRA, 2014, p. 279).

Contudo, a divulgação sem a reflexão da ciência histórica pode subverter ou simplificar os conteúdos. Nesse sentido, “o diálogo e a mediação do historiador com diversos sujeitos se tornam fundamentais, não no sentido de controlar, mas de perceber como outras histórias são produzidas e circulam socialmente” (ROVAI, 2020, p. 13).

O Profhistória, suas dissertações e produtos educacionais corroboram com a História Pública, uma vez que o resultado de seus trabalhos, filmes, e-books, oficinas e outros projetos circulam entre as universidades associadas, nas escolas e na sociedade. Nesta perspectiva, pela qual se compreende o cinema feito por indígenas na interface com a História Pública, seu uso nas aulas pode ser caminho metodológico interessante para desenvolver o estudo de temáticas indígenas e, como hipótese desta pesquisa, contribuir para combater o preconceito e o negacionismo histórico nos estudantes de Nova Friburgo.

O cinema e a História Pública estão interligados por meio de informações históricas que circulam para o público em geral, indo além dos espaços formais de

educação. “O filme torna-se, assim, um campo privilegiado para a história pública, funcionando como canal de produção e de transmissão de conhecimentos históricos, que os “incorpora a um circuito de produção e perpetuação da memória” (MORETTIN, 2001 *apud* FERREIRA, 2011, p. 221). Dessa forma, o cinema potencializa a História Pública, tornando o acesso aos conhecimentos históricos mais difundidos e democráticos, para além das instituições de ensino.

Diante desse cenário, acredita-se que equívocos e cobranças que permearam a relação cinema-história possam ser evitados ao se abordar a relação história pública e cinema [...] Nesse sentido, reivindica-se o papel do filme de temática histórica como articulador de elementos de uma equação que configura a cultura histórica, qual seja: o saber histórico acadêmico, o conhecimento histórico social (circulante na oralidade, literatura, iconografia, livros didáticos etc.) e a narrativa cinematográfica propriamente dita sobre o tema. (FERREIRA, 2014, p. 279).

A representação dos cotidianos e das culturas indígenas pelos filmes do VNA se destacam como uma prática de autoetnografia que aborda ética, estética e política de produção audiovisual de não-ficção para o grande público não indígena. Destacamos a dimensão política “dirigindo-se aos espectadores não-indígenas, seus enunciatários, como se fossem uma resposta que lhes é destinada, destacamos um forte papel político desempenhado pelos documentários do projeto VNA.” (ARAÚJO, 2020, p. 137). Atualmente, grande parte da filmografia produzida pelo VNA está disponível para acesso em seu site oficial, porém alguns filmes estão para locação e compra para angariar apoio para a continuidade dos projetos, inclusive por meio de doações mensais e avulsas ao projeto.

Os filmes do VNA são importantes para circulação de conhecimentos autênticos sobre a cultura indígena para o grande público, feito por indígenas, sendo autorrepresentativo. Contribuem para ressignificar os conhecimentos históricos sobre essas comunidades e a circularidade desses conhecimentos pode beneficiar as comunidades indígenas e o ensino de história, que enfrentam os desafios associados ao negacionismo histórico. A produção e a representação dos povos indígenas no audiovisual podem ser compreendidas como um aspecto da história pública crucial para influenciar a percepção pública sobre etnias indígenas, os desafios enfrentados e suas especificidades.

A reflexão sobre as relações étnico-raciais afetou a discussão da história pública brasileira em dois sentidos. O primeiro foi o reconhecimento de demandas sociais de memória e de reparação histórica dos grupos

subalternizados e oprimido nas narrativas hegemônicas da história do Brasil e da América Latina. (OLIVEIRA; BORGES; BARRETO, 2021, p. 139).

Ao abordar a questão do negacionismo histórico na atual conjuntura, torna-se necessário levar esse debate ao público escolar, no caso desta pesquisa através do cinema, e considerar a produção histórica realizada por não-historiadores, em que existe a supervalorização da forma e dos interesses comerciais em detrimento do conhecimento histórico. Dessa forma, é essencial divulgar os conteúdos históricos e científicos incentivando o grande público a:

Mapear e criticar as práticas de distorção histórica tem funções igualmente epistêmicas—distinguir histórias mais ou menos verdadeiras – e ético-políticas – desvendar e historicizar as motivações e as estratégias adotadas por esses empreendimentos. Estabelecer essa nuance não implica encastelar a historiografia especializada como se ela fosse a única forma legítima de narrar o passado. Trata-se, antes, de levar adiante a vocação crítica da historiografia academicamente orientada, expondo as manobras distorcionistas tanto para o público interno quanto para o público externo ao campo e contribuindo, desse modo, para capacitá-los para a identificação dessas manobras. (JOFFILY; RAMALHO, 2024, p. 18)

Também é crucial promover a cobrança do rigor crítico historiográfico que a disciplina exige, dos seus produtores, em face da manipulação e desinformação da história. “A Autoridade dos historiadores não desapareceu. Um sinal disto é que diversos projetos digitais que buscam se estabelecer como produtores de discursos históricos na internet tentam mimetizar a tradição acadêmica”. (CARVALHO, 2018, p. 173). Tais medidas podem ampliar o caminho do conhecimento e da mobilização por parte dos professores e historiadores em estabelecer comunicações ocupando os espaços do século XXI.

### 2.3. LETRAMENTO RACIAL INDÍGENA POR MEIO DO CINEMA

De acordo com Magda Soares<sup>30</sup> o termo letramento foi introduzido de forma recente na língua portuguesa, sendo atribuído de novos significados, surgiu porque apareceu um novo fato para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou se existia não nos dávamos conta dele não tínhamos um nome para ele. (SOARES, 2009. p. 35). O termo foi buscado na tradução da palavra *literacy*:

---

<sup>30</sup> Magda Becker Soares, foi professora emérita aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Uma educadora, linguista, pesquisadora e professora universitária brasileira, que diferenciou alfabetização de letramento.

Literate é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e literacy designa o estado ou condição daquele que é literate, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem literate em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 36).

Esse novo sentido da dimensão social do letramento, de envolver-se nas práticas sociais da leitura, de interpretar o mundo a sua volta, e de se posicionar, é como atuamos com o letramento para as questões étnico raciais. Pois, apesar da implementação da História Afro-Indígena nos currículos, o acesso aos temas deve ser abordado para trazer reflexão e problematização sobre a realidade que cerca os estudantes, o reconhecimento dos grupos étnicos que compõem o espaço educacional onde habitam, o reconhecimento de sua etnia e origens. A temática indígena estudada no viés do letramento racial não traz apenas como mais um conteúdo, por vezes sem relevância e que deve ser estudado somente para adquirir notas, e sim como um profundo aprendizado sobre os povos.

Assim, na dimensão social do letramento considerado radical existe “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.” (SOARES, 2009, p. 73).

O conceito de racial *literacy*, foi formulado pela antropóloga afro-americana France Winddance Twine, foi traduzido pela psicóloga e pesquisadora Vainer Schucman como letramento racial, sendo assim:

O letramento racial é uma forma de responder individualmente às tensões raciais. Ao lado de respostas coletivas, na forma de cotas e políticas públicas, ele busca reeducar o indivíduo em uma perspectiva antirracista. A ideia subjacente é a de que quase todo branco é racista, mesmo que não queira, porque o racismo é um dado estrutural de nossa formação social. Explica Schucman que o letramento racial é um conjunto de práticas, baseado em cinco fundamentos. O primeiro é o reconhecimento da branquitude. O indivíduo reconhece que a condição de branco lhe confere privilégios. O segundo é o entendimento de que o racismo é um problema atual, e não apenas um legado histórico. Esse legado histórico se legitima e se reproduz todos os dias e, se não for vigilante, o indivíduo acabará contribuindo para essa legitimação e reprodução. O terceiro é o entendimento de que as identidades raciais são aprendidas. Elas são o resultado de práticas sociais. O quarto é se

apropriar de uma gramática e de um vocabulário racial. O quinto é a capacidade de interpretar os códigos e práticas “racializadas” (SILVA, 2019).

A apropriação desses cinco fundamentos e suas práticas são importantes para compreendermos o Letramento Racial como um processo de reeducação racial, que visa desconstruir e desnaturalizar práticas, formas de pensar e agir carregadas de racismo presentes no meio social. Dessa forma, nos perguntamos: Como o cinema autorrepresentativo indígena e não indígena podem contribuir de forma significativa para o letramento racial?

Aparecida Ferreira destaca a Teoria Racial Crítica, entendida como uma abordagem que examina a sociedade e a cultura a partir de uma perspectiva que coloca o racismo no centro da análise, destacando como ele é estruturado e perpetuado através de instituições e práticas sociais. Conforme Ferreira, trata-se de uma “perspectiva que tem sido usada recentemente no campo educacional, principalmente no contexto dos Estados Unidos, para examinar as experiências de estudantes africano-americanos [...] principalmente, intersecção com classe, gênero e sexualidade” (FERREIRA, 2014, p. 241-242). Pensando a Educação Antirracista com questões de classe, gênero e sexualidade interseccionadas, trabalhando as narrativas não hegemônicas, as contranarrativas. A autora evidencia a Teoria Racial Crítica como essencial:

Pois a abordagem dessa teoria traz princípios importantes para a análise de questões que envolvem raça e racismo, principalmente na interação entre professor-aluno e aluno-aluno mediante da utilização do elemento de contar histórias, contranarrativas e contar histórias não hegemônicas. (FERREIRA, 2014, p. 257).

O letramento racial indígena mediante um processo educativo visa ampliar a compreensão das questões étnicas sobre as comunidades indígenas. Esse processo ocorre por meio da inserção da história indígena nos currículos, divulgação da literatura e cinema indígenas, formação continuada de professores e a participação de comunidades indígenas para criar políticas educacionais de letramento racial em todos os segmentos da educação básica e superior. Entretanto, encontramos obstáculos para a implementação do letramento racial na perspectiva indígena e sua dimensão social, no ensino básico e superior. Entre fatores que contribuem para essa dificuldade, podemos identificar a falta de reconhecimento da contribuição dos indígenas para formação da cultura e sociedade brasileira, ou seja, a própria invisibilização do indígena no processo histórico.

Outra dificuldade a ser apontada está nas deficiências do Ensino Superior brasileiro para a formação docente preparada para o enfrentamento deste tipo de

letramento racial. Também no contexto do ensino universitário, notamos a dificuldade dos cursos em acolher os estudantes indígenas e quilombolas, exemplificada na falta de políticas institucionais que incluam políticas linguísticas para os que não falam língua hegemônica. A lei de cotas<sup>31</sup> para o Ensino Superior trouxe avanços, porém tensionamentos com a questão epistêmica, o estudante indígena ao entrar no curso de graduação se depara com um modelo curricular eurocêntrico, que não dialoga com sua cultura e sua língua, além do fato de ser bilíngue, transitar entre dois mundos e não ter essa capacidade reconhecida.

Grupos sociais como universitários indígenas e quilombolas apresentam, entre muitas outras características interculturais, a de não terem a mesma exposição anterior a práticas de letramento que os outros estudantes universitários, o que faz com que o aspecto mais relevante de sua aquisição seja o impacto desta nova cultura diferente, muito antes que os aspectos técnicos da leitura e da escrita. (PONSO, 2018, p. 1518).

As deficiências de um modelo curricular eurocentrado desconsidera a falta de disciplinas específicas que abordem a cultura indígena e quilombola. A deficiência de autores não brancos no espaço acadêmico e a dificuldade na realização de pesquisas fora do eixo hegemônico, dificultando a trajetória de estudantes indígenas e quilombolas. As atividades realizadas durante as oficinas pedagógicas tiveram como elemento norteador recontar a história indígena com os próprios como sujeitos de sua história, lidar com estereótipos que relegam os indígenas a um passado muito distante, ao desaparecimento, aos processos de marginalização, contribuindo para “recontá-la reconstruindo conflitos, diálogos, tensões e negociações. Uma história na qual [...] são protagonistas, percorrem caminhos que eles mesmos construíram” (WITTMANN, 2015, p. 3).

As atividades práticas também colaboram para a importância da participação ativa dos alunos na pesquisa científica, promovendo a autonomia e a valorização do conhecimento indígena. Dessa forma, surge uma tentativa de superar a visão eurocêntrica e colonialista que historicamente marginalizou os indígenas. Uma das principais dificuldades que surgem em espaços de educação e que contribuem para o racismo é a fossilização da cultura indígena, que pode ser compreendida como um processo de

---

<sup>31</sup> Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023).

estagnação ou perda gradual de elementos culturais próprios de uma comunidade indígena através do tempo.

Uma forma bastante comum de racismo contra as populações indígenas – presente tanto no dia-a-dia dos encontros casuais com não indígenas, como no discurso das autoridades e dos prestadores de serviço – é a fossilização da cultura indígena como algo imutável e parado no tempo. Como consequência, se um indígena é visto utilizando um celular ou escrevendo um livro, vai receber desde os comentários supostamente inocentes, mas profundamente racistas, como “você não parece índio”, até acusações diretas como “não é mais índio”, ou é “ex-índio”. (MILANEZ, 2019, p. 2175).

Entretanto, os elementos das culturas indígenas são extremamente diversos e dinâmicos, também ocorrem transformações influenciadas por fatores sociais e históricos. O processo de colonização, exploração e o contato com outras culturas forjaram um processo de desvalorização e apagamento das culturas indígenas, consequentemente contribuindo para a perda de práticas, línguas, conhecimentos e saberes tradicionais. Como resultado, temos a perda de identidades culturais, a assimilação forçada e a diminuição da diversidade cultural indígena.

Combater esse cenário é uma tarefa difícil, por isso a urgência da Educação Antirracista e do Letramento Racial estarem presentes na Educação Básica para contemplar populações negras, quilombolas, as populações indígenas destacadas nessa pesquisa, para populações orientais, para populações ciganas, etc. Isso contribui para a percepção das diversas narrativas de reexistência e dos diferentes passados, englobando relatos de luta e de resistência à opressão. As narrativas de reexistência se expressam através da literatura, da mídia, do meio digital e do cinema, utilizado nesta pesquisa.

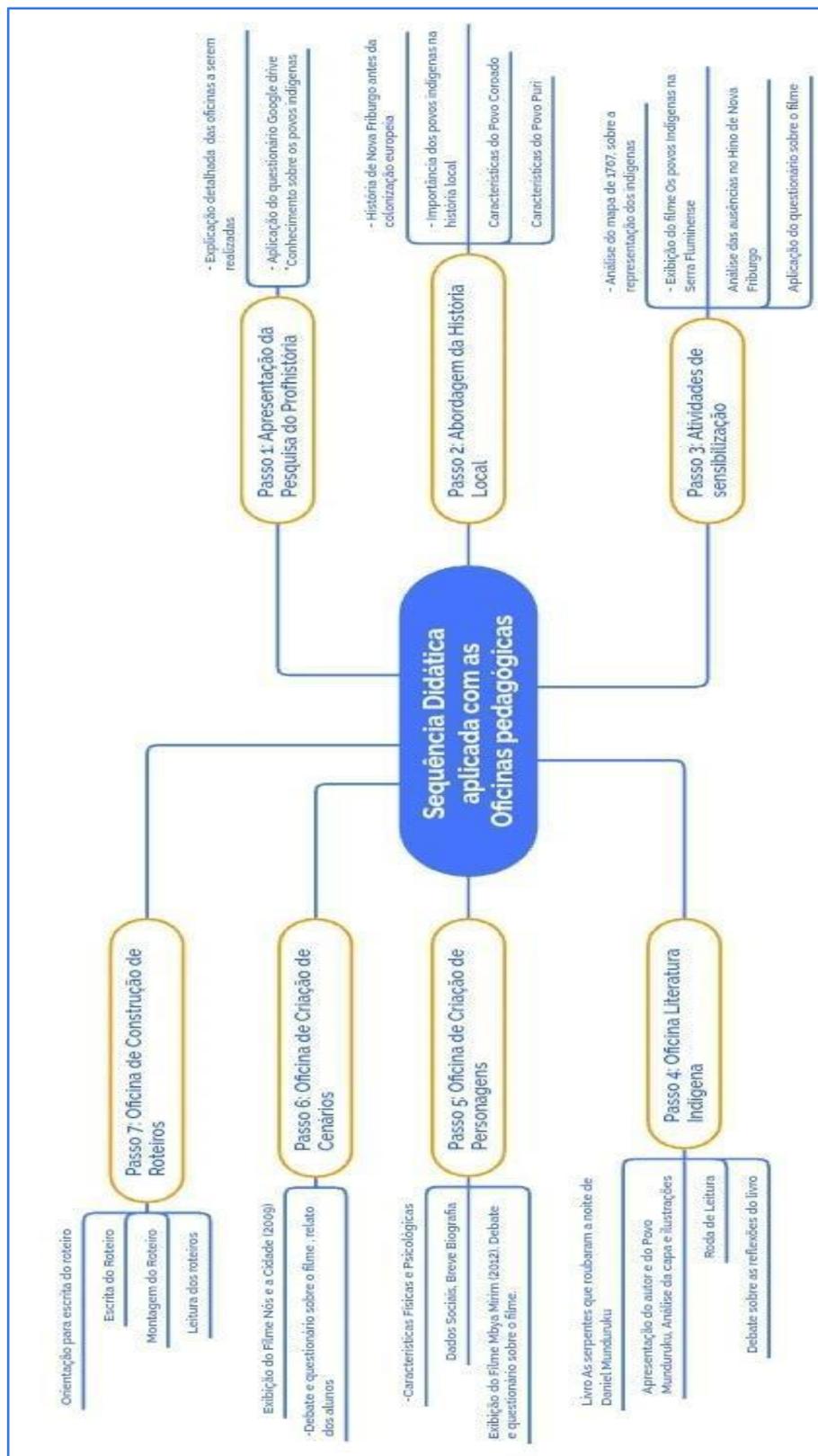
A articulação de Letramento Racial para uma Educação Antirracista, por meio do Cinema feito por cineastas Indígenas e sua difusão pública, apresentam potencial, pois ao assistir a filmes realizados por indígenas, os alunos tiveram acesso à visão das comunidades indígenas, suas experiências, e à expansão de conhecimentos étnico-raciais. Nesse contexto, o VNA é importante por trazer representações realistas e a valorização de diversas etnias e comunidades. Na tentativa de articular esses três pilares, foi desenvolvida uma sequência didática que incorpora oficinas pedagógicas com o cinema feito por indígenas. As oficinas visam capacitar os alunos para criar o roteiro de um filme de temática indígena, promovendo o Letramento Racial para uma Educação Antirracista. O mapa abaixo destaca a sistematização das atividades de sensibilização e das oficinas.

#### 2.4. PLANO METODOLÓGICO

As práticas didáticas foram planejadas para articular a proposta central de integrar educação antirracista, letramento racial indígena e cinema com temática indígena na construção de uma sequência didática incorporada com oficinas pedagógicas por meio de exibição de filmes.

O mapa que segue sintetiza este breve plano metodológico. A seguir, serão comentadas algumas das ações e oficinas da sequência didática planejada e executada com o sétimo ano. Para melhor compreensão da metodologia das oficinas de letramento racial indígena por meio do uso de filmes, abordamos as tarefas da seguinte maneira:

**Figura 1 - Mapa Metodológico**



Fonte: Elaboração própria.

### **Prática 1:** Apresentação da Pesquisa do Profhistória

Possui o objetivo de apresentação da Pesquisa de Educação Antirracista e Letramento Racial indígena aos alunos, além de diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre os povos indígenas. Como recurso, será utilizado o questionário do *Google Drive*, no qual será coletada a resposta dos alunos através do *e-mail*, reunindo os dados para análise. A prática 1 está prevista para realização em um tempo de aula de 50 minutos.

### **Prática 2:** Abordagem da História Local

Objetivo de apresentação da História de Nova Friburgo antes da colonização europeia, Exploração dos Povos Indígenas do município e os locais onde habitavam, como o povo Puri, e o povo Coroado. Visa associar a história do município com a presença indígena, destacar as etnias locais e reconhecer a dinâmica de resistência e assimilação das populações indígenas locais. Como recurso, será utilizado o livro *Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro*, de José Ribamar Bessa Freire e Márcia Fernanda Malheiros. A prática 2 foi prevista para ser realizada em dois tempos de aula de 50 minutos.

### **Prática 3:** Atividades de sensibilização da presença indígena nos estudantes

Tem como objetivo sensibilizar os alunos para a presença e história Indígena do Município de Nova Friburgo. Como recursos serão utilizados o mapa de 1767, e o filme “Os Povos Indígenas na Serra Fluminense” (2020). As atividades programadas são: Exibição do mapa, aplicação do questionário sobre o filme, exibição do filme e debate sobre as temáticas abordadas, análise das ausências de povos indígenas no hino de Nova Friburgo. Serão necessários dois tempos de aula para prática.

### **Prática 4:** Oficina de Sensibilização por meio da literatura indígena

O objetivo é sensibilizar os alunos para a cultura indígena por meio da literatura. Como recurso, será utilizado o livro *As serpentes que roubaram a noite*, de Daniel Munduruku. As atividades listadas são de apresentação e análise da capa e ilustrações, apresentação do autor e do Povo Munduruku, Roda de Leitura, Debate sobre as reflexões do livro, relacionando-as com a realidade atual. Para prática, será necessário um tempo de aula.

### **Prática 5: Oficina de Criação de Personagens**

Seu objetivo é promover a reflexão sobre as características físicas, sociais e psicológicas de personagens indígenas, e desenvolver personagens do roteiro. Como recurso, será utilizado o filme *Mbya Mirim* (2012). Ademais, haverá um debate sobre a vida dos pequenos indígenas e aplicação do questionário sobre o filme. Estimam-se serem necessários 3 tempos de aula de 50 min.

### **Prática 6: Oficina de Criação de Cenários**

O objetivo é promover a reflexão entre os povos indígenas e o ambiente urbano, e indígenas em contexto contemporâneo. Como recurso, será utilizado o filme *Nós e a Cidade* (2009). Ocorrerá a exibição do filme, um debate e questionário sobre ele. Destaque para o relato dos estudantes do encontro com um cacique no espaço urbano. A prática foi estimada para realização em um tempo de aula de 50 minutos.

### **Prática 7: Oficina de Construção de Roteiros**

O objetivo é a reflexão sobre a importância de histórias com temáticas indígenas, culminância de todo trabalho realizado anteriormente. Como recurso, será utilizado o Guia AIC de roteiro da Academia Internacional de Cinema. Haverá orientações para a escrita do roteiro, além da escrita prática do roteiro de temáticas indígenas, montagem dos roteiros e sua leitura em sala de aula. A atividade será realizada em 4 tempos de aula. A partir do planejamento, a dinâmica permitiu percorrer os objetivos e trouxe os resultados da pesquisa. O processo estruturado dessa forma efetivou a implementação da sequência didática e das oficinas, proporcionando a interpretação dos resultados.

### **3. CONTANDO HISTÓRIAS: PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO E ROTEIRIZAÇÃO CINEMATOGRAFICA**

Para realizar o trabalho por meio da produção cinematográfica feita por comunidades indígenas, foi desenvolvida uma sequência didática que incorpora as oficinas pedagógicas. Tal sequência é composta por uma série de atividades ordenadas para desenvolvimento de competências e habilidades educacionais, culminando na elaboração de um roteiro para um filme de temática indígena escrito pelos alunos. As atividades em forma de oficina aparecem como maneira de colocar os alunos em contato com as produções cinematográficas realizadas por indígenas, a análise das fontes fílmicas por parte dos alunos, o trabalho de desaprender e descolonizar o olhar discente mediante a metodologia de análise fílmica e a criação de roteiros.

Foi desenvolvida uma sequência didática composta por oficinas para estimular o aprendizado dos alunos através da ação prática, integrando as ações de pensar, sentir e agir, “desse modo oficina caracteriza-se como um espaço e um tempo provocador de experiências, necessariamente socializadas” (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 12), criando um local para vivência, reflexão e construção de conhecimentos. A oficina aparece como um recurso educacional importante que complementa o ensino tradicional, proporcionando aos alunos uma experiência prática e interativa de aprendizado.

De acordo com Neires Paviani, a oficina pedagógica atende duas finalidades: “(a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva” (PAVIANI, 2009, p. 78). Nesse contexto, os estudantes desenvolvem habilidades importantes para o seu crescimento pessoal e desenvolvimento do aprendizado. A oficina aparece como a articulação entre teoria e prática, integrando os caminhos teóricos com as ações práticas, assim:

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (PAVIANI, 2009, p. 78).

Destaca ainda sobre a aprendizagem e a exploração de conceitos de cinema e educação. Abordamos a perspectiva de Adriana Fresquet: ao discutir a importância do desaprender, a autora afirma que a aprendizagem acontece em ambientes afetivos e de baixa resistência. No entanto, ela também ressalta que nem sempre os aprendizados são

positivos. Assim, o desaprender se torna importante para desconstrução de preconceitos, de olhares viciados, sexismo, discriminações. O aprendizado e desaprendizado é seguido pelo momento de reaprendizado. A autora defende uma relação de aprender/ desaprender para um re-aprender:

Re-aprender é algo mais que aprender. Coloca em cena a flexibilidade; o uso da memória para lembrar de fatos vinculados a essas aprendizagens, estratégias utilizadas, conseqüências, efeitos sociais, assim como a disposição para estabelecer mudanças que podem desequilibrar aspectos bem compensados da personalidade e da relação com os outros; aceitação dos fracassos, perdas, limitações; pulsão para a geração de novos desejos e conquistas (FRESQUET, 2007, p. 11).

A turma do 7º ano, anos finais do Ensino Fundamental, foi selecionada para o andamento da pesquisa por conta da questão curricular, que aborda frequentemente a chegada dos europeus à América e o contato com as sociedades ameríndias. A escolha foi feita também por conta do horário escolar, sendo uma das turmas que mais possui tempos da disciplina História, comparada às turmas do Ensino Médio.

O perfil da turma não é homogêneo, mas a maioria dos alunos que já estudam no colégio desde os anos iniciais do Ensino Fundamental são crianças brancas, afetivas e agitadas. Experimentamos, no decorrer do trabalho, a observação fílmica e seus cuidados, utilizando a análise fílmica na sala de aula e suas dimensões interna e externa para o desenvolvimento da metodologia utilizada de análise que contempla cinco perspectivas.

Como uma possibilidade metodológica, a partir da comunicação entre os elementos internos (narrativa fílmica) e os externos (processo de produção e divulgação), consideramos cinco perspectivas que contribuem para reflexão do filme em sua relação com a história :1) contextualização do tema; 2) contextualização da produção; 3) produção financeira; 4) repercussão; 5) narrativa fílmica (FERREIRA, 2018, p. 110).

### 3.1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA DO PROFHISTÓRIA E APLICAÇÃO DO FORMULÁRIO

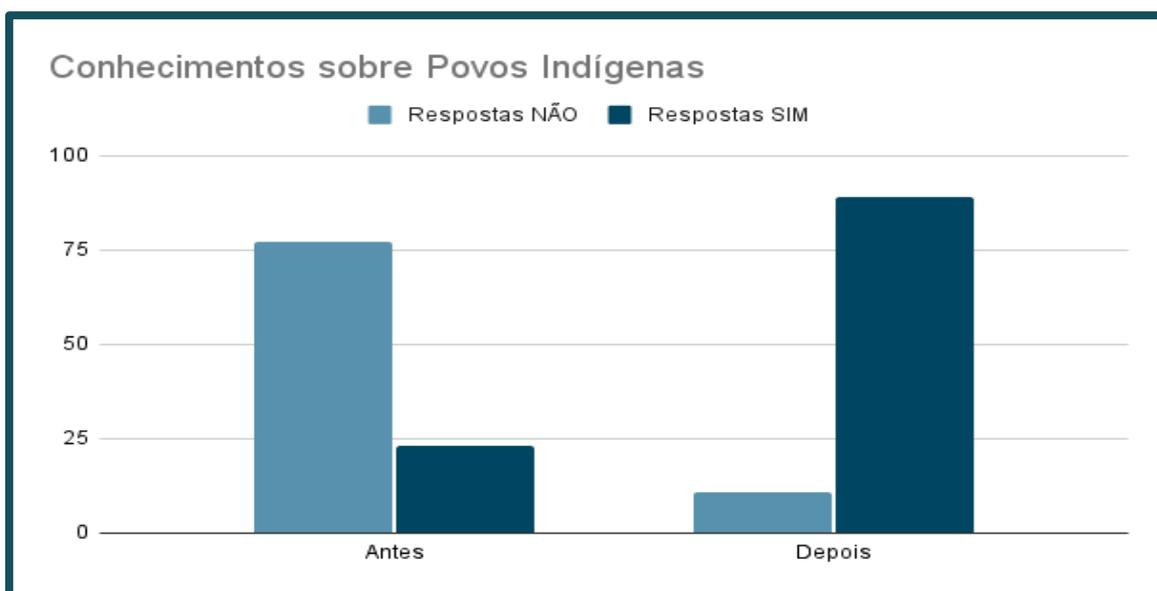
O processo prático se iniciou por meio da apresentação da pesquisa do Profhistória aos estudantes e a aplicação do formulário<sup>32</sup> de conhecimento sobre indígenas. O formulário construído no *Google Forms* foi formado por 10 questões de múltipla escolha, com duas opções de resposta (sim ou não), em uma tentativa de traçar uma estimativa ou diagnóstico sobre o quanto o sétimo ano conhecia sobre indígenas.

---

<sup>32</sup> Link de acesso à pesquisa realizada com o 7º ano. Sobre conhecimento dos povos indígenas <https://forms.gle/i3VLVXQErjre2FhL9>. Realizada em 11 ago. 2023.

A pesquisa trouxe questões simples de serem respondidas pelos alunos. Quanto mais respostas afirmativas, maior o conhecimento sobre os povos indígenas. Por consequência, quanto mais negativas, menor conhecimento. A aplicação do questionário foi realizada no primeiro dia da sequência didática. No final das oficinas, o questionário foi realizado novamente para realizar a comparação das respostas do início e do final de todas as nossas atividades. O gráfico abaixo revela a grande diferença da percepção sobre povos indígenas antes e depois das oficinas e atividades.

**Figura 2** - Gráfico de Respostas SIM e NÃO



**Fonte:** Elaboração própria.

Podemos observar uma grande diferença no início e final. Antes das oficinas, aproximadamente 24% da turma responderam “sim”, enquanto 76% responderam “não”, sobre conhecer os indígenas e sua história. Mesmo que os estudantes já tivessem realizado algumas atividades sobre temáticas indígenas em outras disciplinas, foi insuficiente para propiciar reflexão para percepção dos grupos étnicos que compunham o município e a estrutura da escola. Ao fim da aplicação da sequência didática e das oficinas, as respostas foram alteradas para aproximadamente 12% que responderam “não” e 88% responderam “sim”, sobre conhecer os indígenas.

O aumento de cerca de 200% de respostas positivas após o trabalho por meio de oficina, que usou o filme para os estudantes conhecerem melhor as culturas indígenas, confirma a hipótese dessa pesquisa de que a educação por meio do Letramento Racial e Educação Antirracista favorece o conhecimento sobre o tema. Conseqüentemente, pode

propiciar o combate ao racismo etnicorracial e aumentar a conscientização sobre os direitos dos povos indígenas.

Durante a apresentação da pesquisa do Profhistória, os alunos mostraram um breve estranhamento com a temática abordada de forma tão aprofundada. De modo geral, a turma não demonstrou muita curiosidade, mas a informação da introdução de uma dinâmica mais criativa na rotina escolar foi bem recebida pelos estudantes. Ao saberem das oficinas que seriam realizadas, de literatura, criação de personagens, de cenários e roteiros, se entusiasmaram com as atividades diversificadas. Entretanto, demonstraram certa ansiedade e falta de paciência para esperar pelo dia estipulado para as atividades práticas. Ao analisar a percepção de tempo dos adolescentes, os autores Arminda Aberastury e Maurício Knobel<sup>33</sup>, destacam que:

O adolescente entra numa crise de temporalidade[...] No adolescente isto se mistura e confunde, apresentando então o pensamento do adolescente as contradições de imediatismo ou de relegação infinita frente a qualquer tipo de possibilidades de realização, às quais podem se seguir sentimentos de impotência absoluta. ~ um verdadeiro estado caótico, que por alguns momentos pareceria indicar a invasão e o predomínio de um tipo de pensamento primário. Este vai sendo substituído pelo juízo de realidade, mediante a elaboração dos três lutos enunciados, que permite localizar corpo, papel e pais infantis no passado, aceitando o transcurso do tempo e, com este, o conceito de morte como processo irreversível e natural dentro do desenvolvimento. (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 85).

Mediante os desafios com adolescentes, as tarefas também objetivaram superar o desafio da falta de foco e de interesse e desenvolver habilidades de concentração, diminuindo o tempo com dispositivos eletrônicos e criando um ambiente de aprendizado que fosse divertido para eles. Durante as oficinas de criação de personagens e cenários, os estudantes demonstraram mais foco, interesse e curiosidade nas atividades realizadas.

Durante o momento de apresentação da pesquisa, eles tomaram conhecimento sobre o projeto Vídeo nas Aldeias (VNA), sobre os filmes que seriam assistidos, suas repercussões, seus trabalhos de produção e divulgação e a sinopse sobre as narrativas fílmicas. Inclusive, posteriormente, reagiram bem com a linguagem do cinema feito por indígenas, mais lenta, natural e com poucas falas, que difere da estética de vídeos curtos do *Tik Tok*, uma plataforma de mídia social popular entre os jovens, que estão acostumados com entretenimento instantâneo em vídeos curtos, com muitas informações

---

<sup>33</sup> Arminda Aberastury e Maurício Knobel em sua obra “Adolescência Normal: um enfoque psicanalítico” (1981), afirmam que a adolescência é composta por três lutos simbólicos: luto pela perda do corpo infantil, pelo papel das identidades infantis, e pelos pais da infância.

e pequenos intervalos de tempo. Podemos afirmar que o objetivo de diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre os povos indígenas foi alcançado de forma quantitativa ao analisar a diferença entre as porcentagens de respostas na pesquisa.

### 3.2. ABORDANDO A HISTÓRIA LOCAL DO MUNICÍPIO

Na semana seguinte à apresentação da pesquisa e aplicação do questionário (anexo 1), tivemos uma aula expositiva sobre a história de Nova Friburgo, para sensibilização e associação da história do município com a presença indígena. A abordagem da História Local teve como destaque a história de Nova Friburgo anterior à colonização europeia, destacando a presença dos portugueses e indígenas (Puri e Coroados) no território.

Durante a aula, destacamos o trecho da obra *Aldeamentos Indígenas no Rio de Janeiro* (2010), de José Ribamar Bessa Freire e Márcia Fernanda Malheiros. O material destaca as características dos povos Puri e Coroados, relata a dificuldade para identificação das etnias do território fluminense pela escassez de registros ou pela alteração gerada pelos escritos europeus.

Foi necessário retornar ao conceito de troncos linguísticos<sup>34</sup>, visto pelos estudantes em aulas anteriores, para que entendessem a diversidade de línguas e etnias da região, as principais famílias linguísticas “Tupi e Puri reúnem os povos historicamente mais importantes do Rio de Janeiro, que ocuparam vastas extensões de seu território. Eles contribuíram decisivamente para a formação étnica do povo fluminense” (FREIRE; MALHEIROS, 2010, p. 17).

A Família Puri foi vinculada pelo pesquisador Aryon Rodrigues ao tronco Macro-Jê. Dividida em 23 línguas, espalhava-se também por regiões que atualmente fazem parte dos estados de Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo. Doze delas eram faladas no Rio de Janeiro. (FREIRE; MALHEIROS, 2010, p. 6).

Segundo Freire e Malheiros (2010), os indígenas Coroados receberam essa denominação devido ao seu corte de cabelo circular característico. Descritos como mais robustos, se ocupavam de tarefas agrícolas, fabricavam seus utensílios e dormiam em redes de algodão. Assim como os Puris, também se pintavam de vermelho e preto. Tanto o povo Puri quanto o povo Coroados foram classificados como “bravos”, resistentes ao

---

<sup>34</sup> O tronco linguístico é um conjunto de línguas que têm a mesma origem: uma língua mais antiga, que não é mais falada.

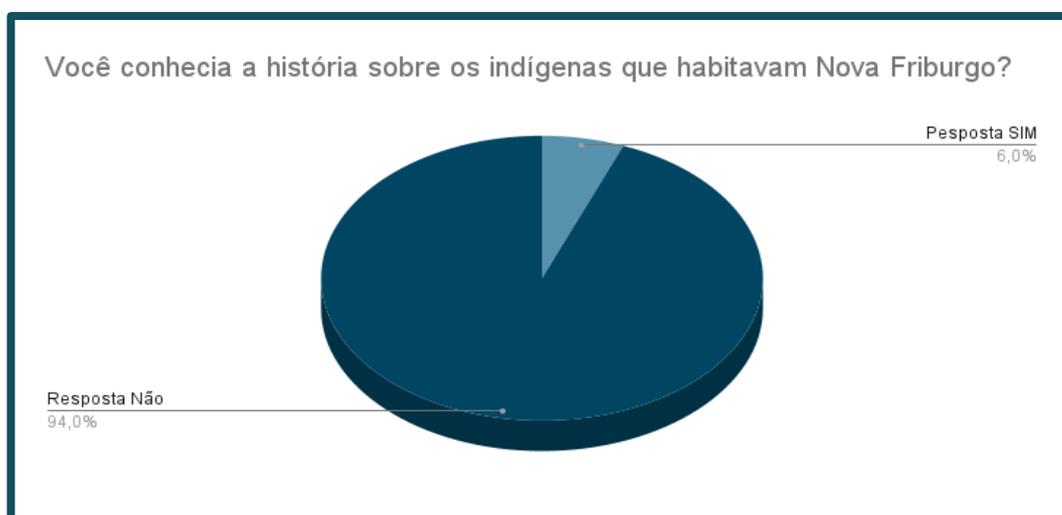
processo de assimilação da cultura dos portugueses, porque “mantiveram sua autonomia tribal, relativo controle sobre o seu território e conservaram suas línguas, usos e costumes” (FREIRE; MALHEIROS, 2010, p. 63), até serem catequizados por portugueses.

Nesta abordagem da história local, adotamos uma aula mais tradicional de forma expositiva, pois precisávamos garantir que os estudantes estivessem bem seguros sobre os indígenas da região para terem um referencial que compusesse as atividades práticas das oficinas. Os alunos ficaram surpresos ao descobrir a existência de povos indígenas, dado que, mediante a invisibilização da História Indígena, a maioria deles não conhecia e nunca tinham ouvido falar sobre indígenas em Nova Friburgo. Para concluir, utilizamos uma questão norteadora. Como a resistência dos Puris e Coroados influenciou na preservação de sua cultura e tradição e como essa descoberta contribuiu para o entendimento da história do município?

Nenhum dos alunos teve elementos para responder o questionamento e ainda tiveram dificuldade de compreender que a resistência indígena manteve vivas as tradições dos Puris e Coroados, como um exemplo concreto de resistência pela conservação de cultura e tradições. No entanto, a descoberta de povos indígenas no passado de Nova Friburgo possibilitou maior conhecimento sobre a diversidade cultural dos povos indígenas que habitavam o município, e maior conhecimento sobre a História Local.

Durante a apresentação da pesquisa para os alunos, o gráfico a seguir revelou que, das 22 respostas ao questionamento sobre indígenas de Nova Friburgo, a maioria da turma desconhecia o assunto. Esse dado demonstrou a necessidade de aprofundar a discussão sobre a presença indígena no município.

**Figura 3** - Gráfico de resposta da questão 4



**Fonte:** Elaboração própria.

Durante a abordagem da história local, ocorreu o tensionamento ao pensar o município como território indígena e a construção do município como Suíça Brasileira. Apesar dos esforços, pudemos averiguar que a forte influência do “Mito da Suíça brasileira” como identidade da região ainda persiste. Os alunos demonstraram surpresa mediante a informação da diversidade de povos que formaram o município, em especial sobre o território ter sido ocupado por populações indígenas, mas não tiveram curiosidade de se aprofundar na história do município.

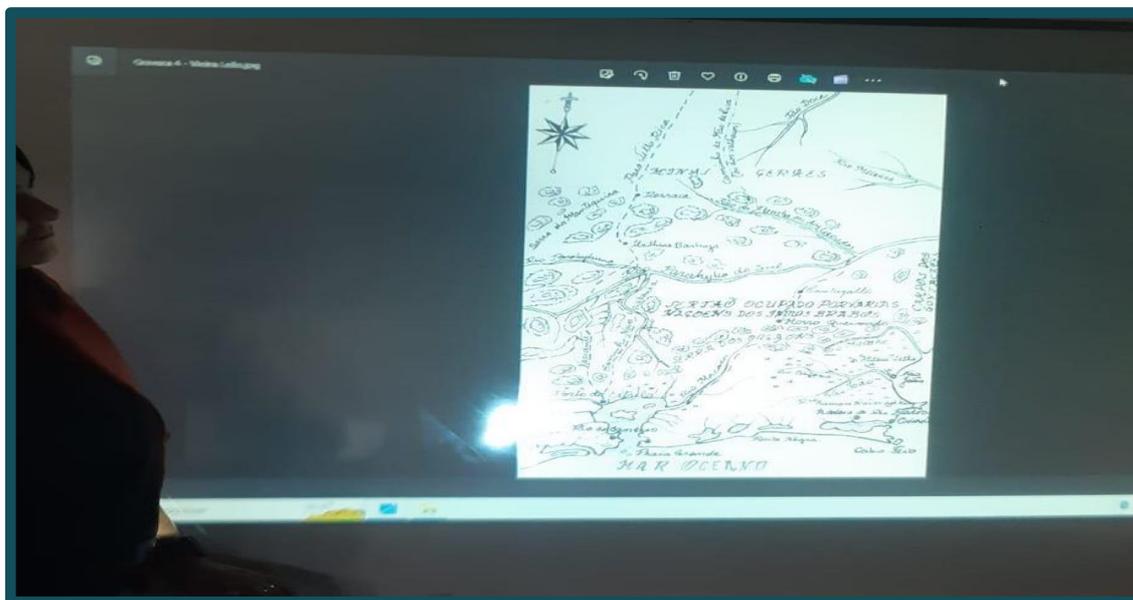
Os alunos demonstraram desinteresse pela história da cidade, seja na história entendida como mito da Suíça brasileira e também sobre a história dos indígenas da região. Tiveram melhor engajamento com a exibição dos filmes indígenas autorrepresentativos com as oficinas de personagens e cenários. O desconhecimento da história indígena local contribui não apenas para percepções equivocadas, como pode favorecer práticas de preconceito, pois:

A classificação pela cor da pele e/ou miscigenação genética produz necessariamente o apagamento indígena, em que se tem apenas a caracterização do “moreno”, “pardo”, “descendente”, entre outros termos. Para o Estado, quanto maior o número de “descendente de índio” em vez de “índios de verdade” tanto mais facilitado o processo de retirada das terras originárias (LONGHINI, 2023, p. 10).

Nesse sentido, a educação antirracista e o ensino através da metodologia com os filmes feitos por indígenas parecem ser reiteradas com o letramento racial indígena, colaborando para ampliar a reflexão sobre as etnias indígenas. O objetivo de associar a história do município com a presença indígena não foi alcançado completamente por conta do desinteresse dos alunos na história local, entretanto confirma a hipótese de pouco conhecimento da história local demonstrado pelas respostas do gráfico da imagem 3.

### 3.3. ATIVIDADES DE SENSIBILIZAÇÃO DA PRESENÇA INDÍGENA DO MUNICÍPIO

**Figura 4** - Exibição da carta de 1767



**Fonte:** Elaboração própria.

Na continuidade do trabalho, foi realizada a abordagem da história indígena de Nova Friburgo, que foi composta pela retomada das etnias Indígenas Puri e Coroadó que habitaram a região de Nova Friburgo: tratou sobre a diferença entre as mesmas, os territórios onde habitaram, o impacto cultural gerado pela colonização e os esforços da atualidade para preservar a cultura e os direitos dos Puris remanescentes.

Para o desenvolvimento da aula, foi analisada a carta topográfica de 1767, da capitania do Rio de Janeiro, elaborada pelo sargento mór Manoel Vieira Leão. O documento mostra a região como “Sertão ocupado por várias nações de índios brabos”. A exibição da Carta Topográfica foi seguida por alguns questionamentos elaborados no nosso plano, importantes sobre a imagem analisada.

Coincidentemente, o dia de exibir o mapa e o trecho do documentário foi o dia escolhido pela nova rede de ensino para cantar o hino do Município de Nova Friburgo. A inserção do hino nacional e do hino de Nova Friburgo na rotina do colégio foi adotada após se iniciar o processo de transição de redes por conta da venda do colégio. O hino oficial exalta a presença suíça na formação da cidade. Dessa forma, mesmo que não estivesse planejado, o debate foi enriquecido com as ausências analisadas no hino, tanto dos demais povos que compunham o município quanto da falta de menção sobre os povos indígenas.

Friburguenses, cantemos o dia  
Que surgindo glorioso hoje vem,  
Nesta plaga onde o amor e a poesia  
São como as flores nativas também  
Escutando os rumores da brisa,  
Refletindo esse céu todo azul,  
O Bengalas sereno desliza  
Sob o olhar do Cruzeiro do Sul.

**Salve, brenhas do Morro Queimado,  
Que os suíços ousaram varar,  
Pois que um século agora é passado,  
Vale a pena esse tempo lembrar.**

Do suspiro na fonte saudosa,  
Há três almas que gemem de dor,  
Repetindo esta prece maviosa  
Da saudade, do ciúme e do amor  
Estas serras de enorme estatura,  
Alcançando das nuvens o véu,  
São degraus colocados na altura,  
São escadas que vão para o céu.

Coroemos de versos e flores  
A Princesa dos Órgãos, gentil,  
Embalada em seus sonhos de amores  
Das aragens ao canto sutil.  
Em teu seio de paz e bonança,  
Sono eterno queremos dormir,  
Doce anelo de nossa esperança,  
Esperança de nosso porvir!  
(COUTINHO; LAGO, 1918).

Analisando a letra do hino de Nova Friburgo, no trecho destacado percebe-se a referência aos suíços como fortes desbravadores das matas serranas. Em contrapartida, os indígenas e as outras populações que compõem o município não são mencionados. O processo reflexivo com os alunos partiu da necessidade de entender os povos ausentes no relato oficial e principalmente a ausência indígena.

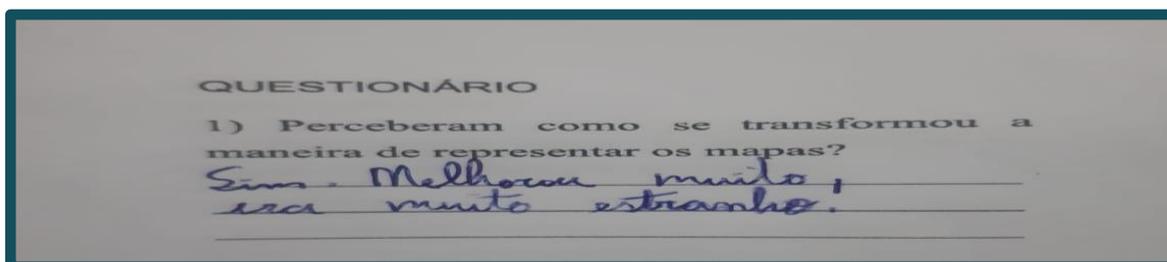
A partir disso, tivemos em vista compreender a diferença de representação dos indígenas na carta de 1767, comparando com a representação desenvolvida para os suíços na letra do hino (1918) e chamando atenção também para a distância temporal entre as fontes. Os alunos perceberam a diferença na representação dos suíços como desbravadores e fundadores em detrimento dos indígenas que já habitavam a região anteriormente, com representação negativa e o apagamento histórico.

No decorrer de todo o processo de exibição de filmes, os alunos responderam o “Questionário sobre os filmes exibidos” (Anexo 3), buscando compreender quais percepções os estudantes tiveram sobre as narrativas cinematográficas. As respostas

destacadas nas imagens são identificadas apenas com as iniciais para evitar a exposição da identidade dos alunos da rede educacional.

Uma reflexão interessante deriva da pergunta sobre a percepção das representações dos indígenas. Quando perguntados se eles perceberam como se transformou a maneira de representar os mapas, algumas respostas indicam:

**Figura 5** - Resposta do aluno F



QUESTIONÁRIO

1) Perceberam como se transformou a maneira de representar os mapas?

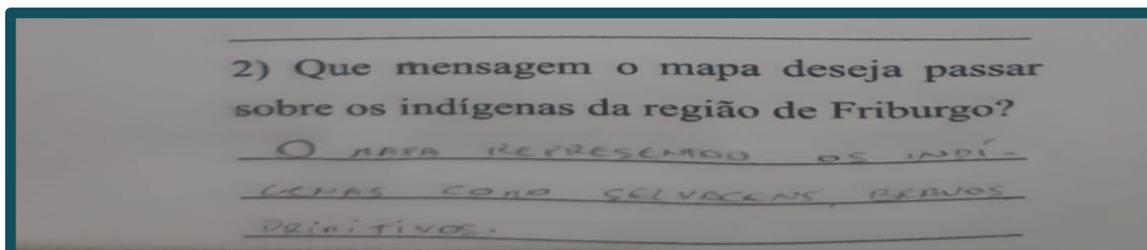
Sim. Melhorou muito, era muito estranho.

**Fonte:** Elaboração própria

A resposta destacada representa a percepção da maior parte da turma do sétimo ano. Após terem o contato com o mapa produzido no século XVIII, compararam com os mapas atuais e classificaram o mapa de 1767 como “estranho” e impreciso. O aluno F destacou muitas melhorias nos mapas atuais, em detrimento do mapa antigo ao mencionar a precisão, a imagem e a legenda. Com acesso à tecnologia, mapas e aplicativos de localização apresentaram certa dificuldade em compreender a fonte em forma de mapa.

Outra reflexão deriva sobre a representação dos indígenas. Quando questionados sobre a mensagem que o mapa desejava passar sobre os indígenas da região, compreenderam que era mais uma representação negativa, assim como outras que tiveram acesso por meio de seu material didático das apostilas do SOMOS Educação, já que o material apresenta uma abordagem crítica sobre as representações indígenas no processo de colonização da América portuguesa.

**Figura 6** - Resposta da aluna S



2) Que mensagem o mapa deseja passar sobre os indígenas da região de Friburgo?

O MAPA REPRESENTA OS INDÍGENAS COMO SELVAGENS BRAVOS PRIMITIVOS.

**Fonte:** Elaboração própria.

Na segunda questão formulada no trabalho com o mapa, apesar da crítica estética, eles puderam compreender a intenção da mensagem negativa e preconceituosa referente aos indígenas. A resposta da aluna S foi destacada por ter sido a mais complexa da turma. Através dela, podemos perceber que o sétimo ano foi levado a questionar seus conhecimentos e compreender que os indígenas foram representados como selvagens, bravos e primitivos.

No mesmo dia de exibição da carta, também foi exibido o Filme *Os povos Indígenas da Serra Fluminense* (Dir. Alexandre Gazé, 2020). A atividade ocorreu com agendamento prévio para utilização do projetor de imagens da escola. A exibição foi tranquila, entretanto, mediante a natureza documental do filme, chegando ao final da exibição, alguns grupos dispersaram sua atenção com conversas paralelas e risos. No momento de responder às questões, os estudantes trouxeram respostas variadas, mas nenhum deles soube responder se teve algum antepassado de origem indígena, evidenciando a dimensão do apagamento da história indígena na região.

Uma das alunas da turma, coincidentemente, mora no bairro de Nova Friburgo onde um dos principais artefatos indígenas foi encontrado, um machado de pedra polida no bairro Córrego Dantas, um local de transição entre a zona rural e a urbana. A aluna M mencionou que sua avó contava algumas histórias sobre a aparição de indígenas no início do século XX, sendo ela uma das mais interessadas na realização dos trabalhos e na atividade de construção de cenário, criando um pequeno teatro de papéis com ambientação e personagens. Entretanto, todas as menções realizadas pelos estudantes sobre indígenas eram resquícios, fragmentos longínquos de memórias assim:

Cabe restabelecer a importância da memória indígena, transmitida por tradição oral, recolhendo-a, dando-lhe voz e legitimidade em justiça. A história dos índios não se subsume na história indigenista. Durante quase cinco séculos, os índios foram pensados como seres efêmeros, em transição: transição para a cristandade, a civilização, a assimilação, o desaparecimento. Hoje se sabe que as sociedades indígenas são parte de nosso futuro e não só de nosso passado (CUNHA, 1992, p. 22).

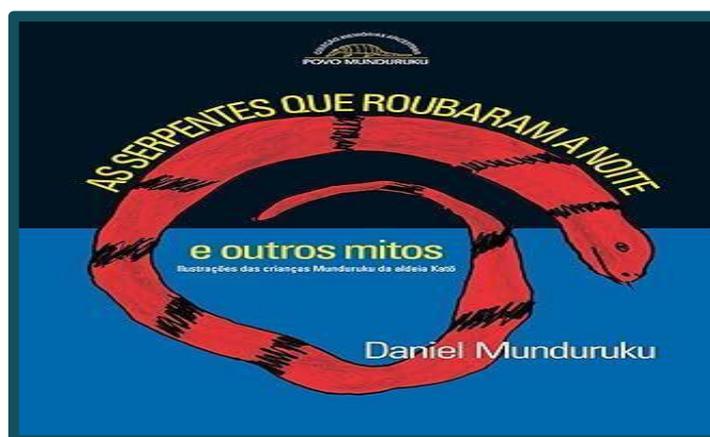
Ainda sobre a expulsão dos indígenas de suas terras para ocupação das famílias suíças, a maioria dos alunos demonstrou empatia ao perceber o deslocamento forçado dos Puris e Coroados, e fizeram conexão com os fenômenos territoriais de expulsão de terras de hoje. Ao saberem da existência do documentário *Martírio* (2017), demonstraram grande curiosidade para saber do que se tratava o filme e o motivo de não ter sido exibido. Mesmo estando cientes que o documentário possuía um conteúdo longo, de três horas de duração e sensível de violência contra os povos indígenas, manifestaram a vontade de

assistir, solicitando que fosse exibido posteriormente. Apesar da solicitação da turma, a orientação do plano metodológico de não exibir o filme foi mantida.

Foi uma conquista significativa a mudança na percepção da turma em relação à representação negativa sobre os indígenas na carta topográfica. Essa etapa da pesquisa levou grande parte do sétimo ano a questionar suas percepções anteriores e desinformadas sobre os indígenas. Dessa forma, compreenderam a representação do indígena como “bravo” e dos suços como “desbravadores”, como uma produção histórica dos períodos, com objetivos específicos na política friburguense. Assim, o objetivo de sensibilização para a presença dos indígenas foi alcançado e a partir daí seguimos a etapa das oficinas, iniciando a introdução da literatura indígena.

#### 3.4. OFICINA DE SENSIBILIZAÇÃO ATRAVÉS DA LITERATURA INDÍGENA

Figura 7 - Capa do livro



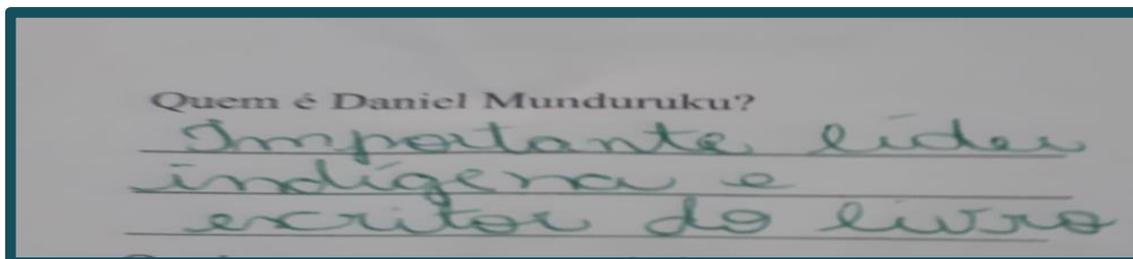
Fonte: Blog A Taba.

Na semana posterior às atividades de sensibilização, foi inserida a literatura indígena para potencializar a sensibilização da presença invisibilizada indígena na região, através da obra *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos*, de Daniel Munduruku. A literatura indígena desempenhou papel importante na sensibilização sobre as comunidades indígenas e suas perspectivas.

As ilustrações do livro foram feitas pelas crianças Munduruku da aldeia Katõ. O texto inclui mitos de origem narrados por anciãos do povo Munduruku. As histórias promovem o aprendizado sobre sua cultura e representam a memória e o sentido da vida para esse povo. Os textos foram lidos e trabalhados em sala de aula para aprofundar o conhecimento na cultura indígena e contrapor as representações estereotipadas,

apontando um dos principais questionamentos sobre o autor do livro, Daniel Munduruku. Quando perguntados, os alunos responderam:

**Figura 8** - Resposta aluna J



**Fonte:** Elaboração própria.

O livro apresenta uma história envolvente que aborda alguns elementos da cultura indígena, mitologia e ancestralidade. É uma reflexão sobre temas como a origem do mundo, a importância da harmonia entre os seres e a relação entre seres humanos e a natureza. Promover a literatura indígena na sequência de atividades realizadas contribuiu para uma maior conscientização e apreciação das diferentes culturas indígenas, assim como para o fortalecimento das narrativas das comunidades indígenas e conhecimento em especial da etnia Munduruku e sua história de resistência.

A literatura foi o primeiro contato dos estudantes com a produção autorrepresentativa indígena. Eles compreenderam que tanto a obra literária quanto os filmes subsequentes eram de criações indígenas, sobre os próprios indígenas. Foi realizada uma roda de leitura e conversa na sala do 7º ano. Para iniciar a roda, tivemos que arrumar a sala e retirar as carteiras para abrir espaço no chão. A roda foi feita com os alunos sentados para destacar a tradição oral na transmissão dos conhecimentos indígenas.

A tradição oral, individual e coletiva, aparece amalgamada com as narrativas míticas escritas com suas próprias mãos, o que lhes possibilita, desde esse lugar de fala (silenciada e exilada há cinco séculos), contar a sua história, com o olhar deles (CANIZARES, 2019, p. 20).

Foi destacada a importância das tradições e da oralidade para os povos indígenas, como transmissão de conhecimentos, valores e a preservação de suas culturas e memórias. A leitura foi iniciada por meio da explicação de quem era o autor Daniel Munduruku enquanto importante liderança de seu povo. Em seguida, foi feita a observação estética da capa do livro, a análise das ilustrações realizadas pelas crianças Munduruku, a leitura

dos títulos e, por fim, a leitura do texto. Conforme Kathia Canizares em sua oficina de ampliação do horizonte de expectativas:

Professor, peça aos alunos para que prestem atenção ao narrador, ao possível interlocutor, aos elementos textuais e não textuais indígenas, às ilustrações e solicite que registrem as palavras-chave a serem utilizadas no fichamento do texto. Com essa finalidade, diga-lhes que atentem à construção de significados dos elementos do texto (destaque especial aos elementos não textuais), atribuindo-lhes significados relacionados à narrativa da história, durante o momento da apresentação (CANIZARES, 2019, p. 49).

A história utilizada nessa etapa foi a mesma que intitula o livro. Optamos por reproduzir a história para que o leitor possa acompanhar o percurso completo da atividade de sensibilização. Basicamente a história narra que fazia pouco tempo que o mundo existia, o Sol brilhava forte e a noite não chegava, o que gerava grande insatisfação em todos os seres que desejavam dormir. Os indígenas sabiamente descobriram que a noite havia sido roubada pelas serpentes e o bravo guerreiro Karu Bempô foi escolhido para confrontar as serpentes para libertar a noite.

Assim, Karu Bempô foi falar com Surucucu, líder das serpentes, oferecendo arco e flecha em troca da noite, a serpente não aceitou a proposta e desapareceu entre as folhas. Intrigados, todos na aldeia pensaram e decidiram dar uma matraca, porque contentaria a serpente, já que nenhum animal possuía. Novamente o guerreiro vai ao encontro de Surucucu, que, apesar de reconhecer o valor do artefato, não aceitou por não conseguir usá-lo, nem mesmo balançando em sua cauda. Mas decidiu dar uma breve noite a Karu Bempô.

Insatisfeito, o guerreiro perguntou a Surucucu o que ela desejava em troca de uma noite completa. A serpente respondeu que queria uma jarra cheia de veneno que os indígenas usavam em seus arcos. Descontentes com a breve noite, começaram a juntar as gotas de veneno para encher o jarro. Pela terceira vez, Karu Bempô foi ao encontro de Surucucu, que já o aguardava ansiosa com a noite longa, pronta para distribuir o veneno entre as outras serpentes.

Surucucu recomendou que a noite chegasse mais tarde para que houvesse tempo de distribuir o veneno. Caso contrário, terríveis consequências cairiam sobre o mundo. Impacientes, todos os animais pediram para soltar a noite e a onça o fez. Ao soltar a noite, grande escuridão se espalhou deixando todos confusos, as serpentes derrubaram a jarra e na confusão sugaram muito mais veneno que o necessário. Com o raiar de um novo dia, perceberam que as serpentes se tornaram perigosas e que matavam com seu veneno.

A leitura do conto despertou nos estudantes uma percepção diferenciada de tempo, levando-os a questionar como seria a vida sem relógio. A literatura indígena contribui ao ressignificar a noção de tempo dos pré-adolescentes ao trazer uma cronosofia<sup>35</sup> e um sentido de tempo diferente, que não é linear, que não segue a tradicional periodização ocidental, mas sim um tempo cíclico. Houve um esforço para uma melhor compreensão do tempo histórico pela ótica das comunidades indígenas, evitando a fetichização que ocorre quando nós, os próprios professores, optamos apenas por destacar uma forma específica de noção de tempo, geralmente eurocêntrica e linear.

Quando o professor informa a respeito do domínio que seus alunos têm sobre a noção de tempo, refere-se fundamentalmente à aprendizagem relativa à cronologia. As Noções de ano, década, século e milênio do calendário cristão [...] é, em geral, referenciada como sendo a noção de tempo histórico (BITTENCOURT; NADAI, 1990, p. 75).

As autoras questionam como as escolas têm contribuído para ampliar a noção de tempo, destacam a prática de um projeto de formulação de situações alternativas junto aos professores para reflexão sobre a possibilidade de superar a visão empírica que fundamenta as práticas de ensino, na luta por pesquisas que possam ampliar as possibilidades de trabalho docente.

Os estudantes perceberam uma forma diferente de lidar com o tempo na narrativa indígena, diferente do tempo linear, mesmo que esse não fosse o principal foco do conto. Se atentaram a um “tempo que é sempre mais longo, circular ou espiral. São tempos, no plural, que se transformam em ciclos, que não se encerram e não se acumulam de forma evolutiva como se levassem a algum lugar predeterminado.” (MILANEZ; YAWALAPITI, 2021, p. 231).

Ao sensibilizar através da literatura, pudemos explorar diferentes perspectivas e experiências, de tempo inclusive, incentivando os estudantes a diversificarem suas leituras com obras de autores indígenas, ao mesmo tempo celebrando as contribuições indígenas para a riqueza cultural do Brasil. Os estudantes gostaram muito da história, mas questionaram que não houve um final tão feliz como nas outras histórias que leram anteriormente.

---

<sup>35</sup> O conceito de cronosofia, desenvolvido pelo filósofo e pelo historiador Pomian (1984), trata da forma como determinada sociedade experimenta ou organiza o tempo.

### 3.5 OFICINA DE CRIAÇÃO DE PERSONAGENS INDÍGENAS

Após a abordagem das atividades de sensibilização e a oficina de literatura, os alunos criaram um repertório de informações reflexivas para iniciar a oficina de criação de personagens. Introduzimos a oficina com a exibição do filme *Mbya Mirim* (2012), dirigido por Patrícia Keretxu, que objetivou mostrar a vida de pequenos indígenas com faixa etária semelhante à dos alunos, proporcionando um ponto inicial para a criação de personagens. Após a exibição, foi realizado o questionário para estimular a reflexão.

**Figura 9** - Exibição Filme Mbya Mirim



**Fonte:** Elaboração própria.

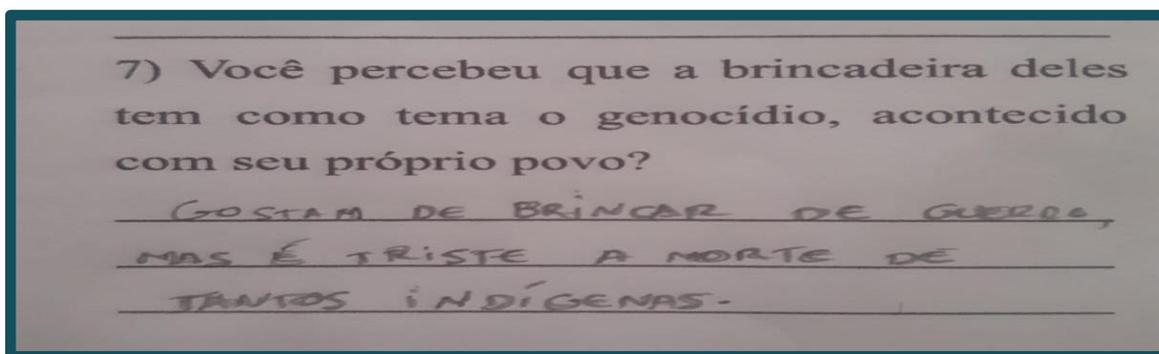
A exibição do filme foi um grande sucesso. A atenção redobrada nas aventuras de Neneco e Palermo despertou grande interesse nos alunos. Eles ficaram atentos, deram gargalhadas, se envolveram na narrativa, sendo o filme no qual o debate posterior se desenvolveu de forma mais longa, participativa e empolgada.

As reações dos alunos foram diversas. Um grupo argumentou que os indígenas eram pobres, enquanto outro gostou da dança e elogiou as habilidades de Palermo e Neneco. Houve quem ficasse intrigado pelo fato de os indígenas saírem no meio da aula e por estarem assistindo televisão. Quando questionados, todos da turma perceberam a idade próxima entre eles e os pequenos indígenas, assim como a grande diferença em seus modos de vida. Nenhum deles conhecia ou tinham ouvido falar sobre o povo Guarani Mbya. O filme foi escolhido por ser protagonizado por crianças em uma faixa etária próxima aos alunos e, na prática, gerou grande identificação por parte dos estudantes.

No filme Palermo e Neneco, dois irmãos da aldeia Koenju, vivem diferentes situações no seu cotidiano de crianças guaranis. Mas esse não é um filme como os outros. Nele algumas questões muito sérias aparecem, mesmo quando as crianças brincam e se divertem. Questões como a escola, o trabalho, a terra (ou a falta dela), a violência, a relação conflituosa com os fazendeiros, entre outras (CARELLI; CARELLI; ARAÚJO, 2010, p. 132).

Os estudantes apresentaram alguma dificuldade de compreensão em alguns trechos. Por isso, foi preciso pausar o vídeo e explicar do que se tratava a brincadeira dos jovens indígenas. Muitos alunos se entristeceram ao descobrir que a inspiração para a inocente brincadeira de luta vinha do genocídio sofrido pelo seu povo, e se chocaram ainda mais com o relato do jovem indígena ao contar que foi perseguido com tiros por um fazendeiro branco. Os estudantes se questionaram sobre como um adulto teve coragem de lançar tiros contra uma criança. Esse ponto de reflexão foi muito comentado pelos grupos, que, quando questionados sobre a brincadeira de Palermo e Neneco, responderam:

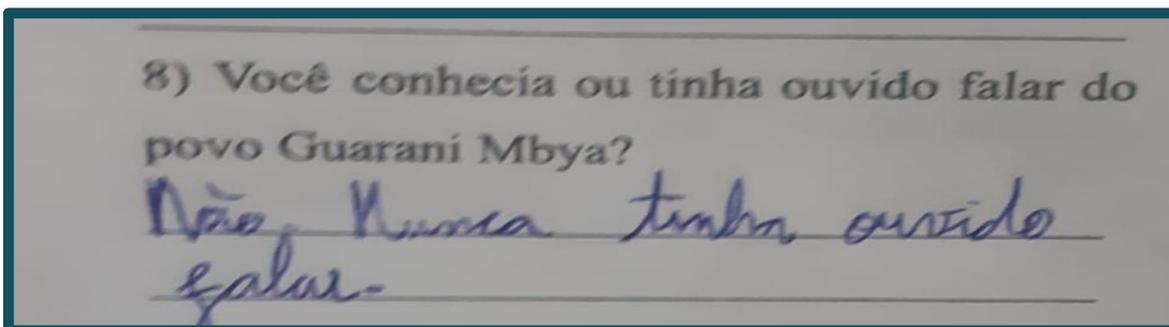
**Figura 10** - Resposta da Aluna S



Fonte: Elaboração própria.

Durante as discussões em sala, vários alunos levantaram questões que refletiram esse desconhecimento sobre o povo Guarani Mbya e sobre a ocupação dos territórios indígenas na região Sul do país. Quando foram perguntados se conheciam esse determinado povo, eles responderam:

**Figura 11** - Resposta da Aluno F



**Fonte:** Elaboração própria.

A resposta da questão destacada acima demonstra desconhecimento do sétimo ano sobre o povo Guarani Mbya. Por se tratar de um conhecimento mais específico, não nos causou surpresa, porém a dificuldade deles se deu em compreender sobre a ocupação indígena na região Sul do Brasil. Grande parte dos alunos associava a ocupação indígena apenas às regiões do Norte e Nordeste do país.

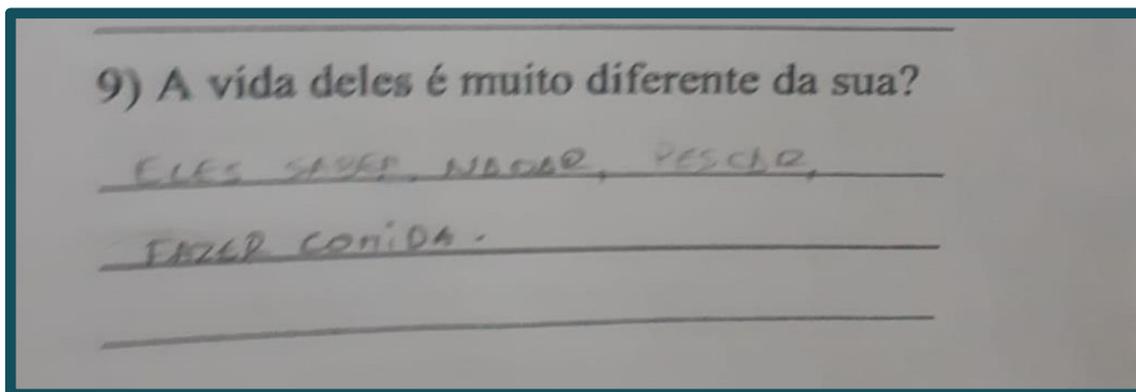
De modo geral, os estudantes ficaram surpresos ao descobrir que o povo Guarani Mbya, além de outros povos, habita a região Sul do país. De acordo com Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul (Arpin-Sul)<sup>36</sup>, o território é ocupado por 93 Xetás, 5 mil Guaranis, 7 mil Xoclengs e cerca de 30 mil Kaigangs.

Refletindo sobre o modo de vida dos pequenos indígenas, o sétimo ano percebeu que eles eram extremamente habilidosos. Isso inevitavelmente gerou uma série de comparações e os estudantes se sentiram atrapalhados por não possuírem as habilidades de nadar, pescar ou fazer comida como os personagens do filme. Quando questionados sobre a vida dos indígenas, responderam:

---

<sup>36</sup> Formação de indígenas que vivem na região Sul do Brasil com a temática de direitos étnicos e coletivos, para que possam qualificar sua atuação contra a violência policial e institucional, para garantir seus direitos em situações de risco ou após sofrer violência. Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/projeto/articulacao-dos-povos-indigenas-da-regiao-sul-arpin-sul/>. Acesso em 18 fev. 2024.

**Figura 12** - Resposta da aluna S



**Fonte:** Elaboração própria.

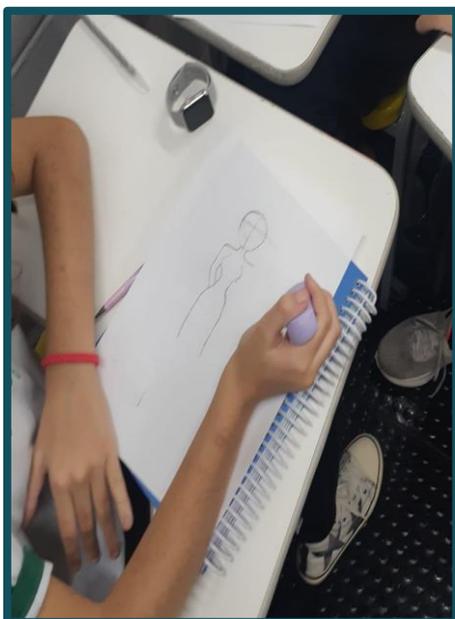
A Aluna S, em especial, e alguns meninos perceberam que não possuíam tantas habilidades e nem a mesma liberdade dos jovens indígenas, compararam suas vidas e chegaram à conclusão de que não sabiam nadar, pescar ou fazer comida.

Nenhum dos estudantes teve acesso ao cinema feito por indígenas anteriormente. Então, é compreensível que eles tenham ficado surpresos com a temática e com a estética diferenciada do que estão acostumados em vídeos curtos e rápidos. As respostas acima mostram pouco conhecimento sobre indígenas, principalmente na contemporaneidade. Mas a maioria da turma se encantou pela linguagem poética, natural e etária dos filmes.

Os estudantes se sensibilizaram com a luta e a morte dos indígenas, representadas na brincadeira de luta de Palermo e Neneco, e com o relato do jovem indígena que sofreu perseguição, expulso a tiros do território de um fazendeiro branco. O filme, de maneira leve e lúdica, fez com que eles refletissem sobre a situação de violência sofrida pelos povos indígenas.

### 3.5.1. Desenvolvimento dos Personagens Indígenas

**Figura 13** - Produção aluna M



**Fonte:** Elaboração própria.

**Figura 14** - Produção aluna A



**Fonte:** Elaboração própria.

A atividade de criação de um personagem foi uma tentativa de compreender como são representados os indígenas no imaginário dos estudantes. O objetivo era promover a reflexão sobre as características físicas, sociais e psicológicas de personagens indígenas. Foi solicitado que o personagem criado fosse incluído no roteiro posterior, com suas características e breve biografia. Os personagens foram desenvolvidos com base no conhecimento de aspectos culturais e históricos de diferentes etnias da turma do 7º ano, buscando enriquecer as narrativas.

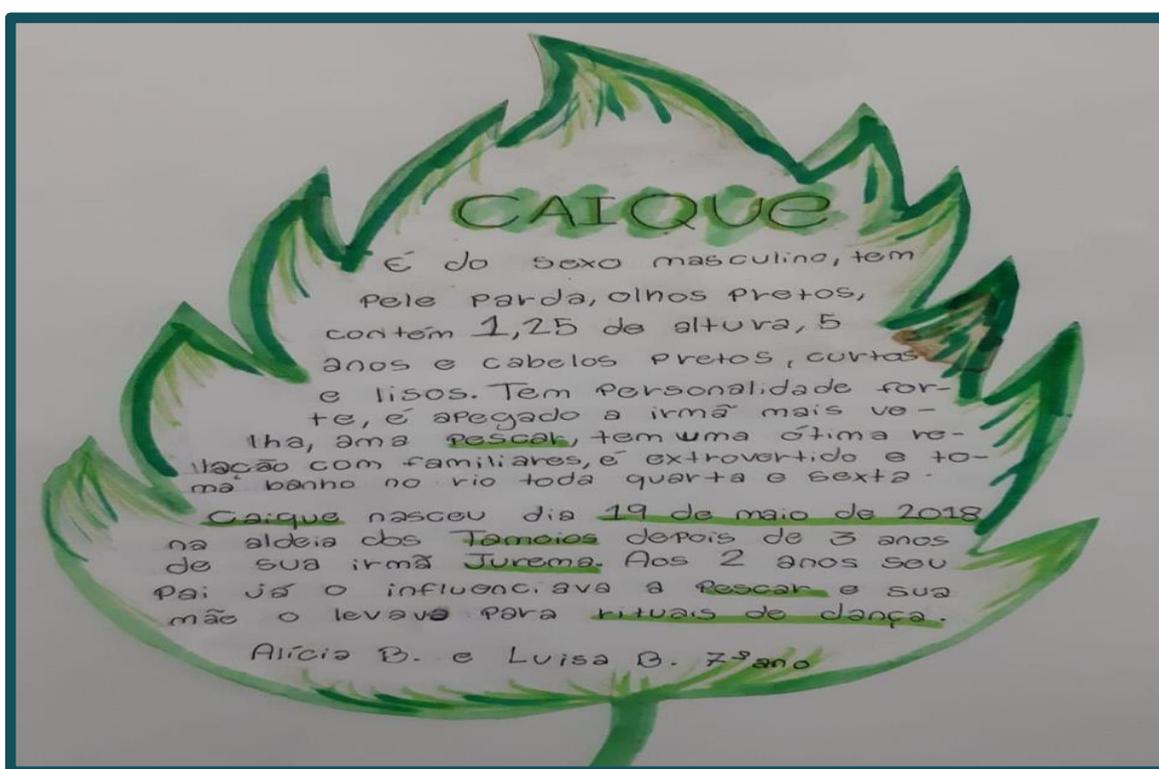
O processo de criação foi feito de forma criativa e lúdica da parte deles. Foram criados personagens indígenas diversos com histórias e biografias únicas. A maioria dos grupos criou personagens de faixa etária semelhante às suas idades. O objetivo da criação foi intensificar o conhecimento sobre história e protagonismo indígenas. A atividade permitiu aos alunos refletir sobre os personagens, suas trajetórias de vida, suas características físicas e psicológicas.

O processo foi iniciado com a elaboração das fichas dos personagens, na qual cada grupo detalhou nome, idade, local de origem, habilidades e uma breve biografia pessoal. Em seguida, iniciaram os desenhos, trazendo a representação para os personagens das fichas. O sétimo ano possui três alunos que gostam de desenhar e, com a empolgação de todos pela oficina de criação de personagens, surgiram desenhos incríveis. Os alunos que

já gostavam de desenhar se destacaram, inspirando os colegas com as ilustrações detalhadas e criativas.

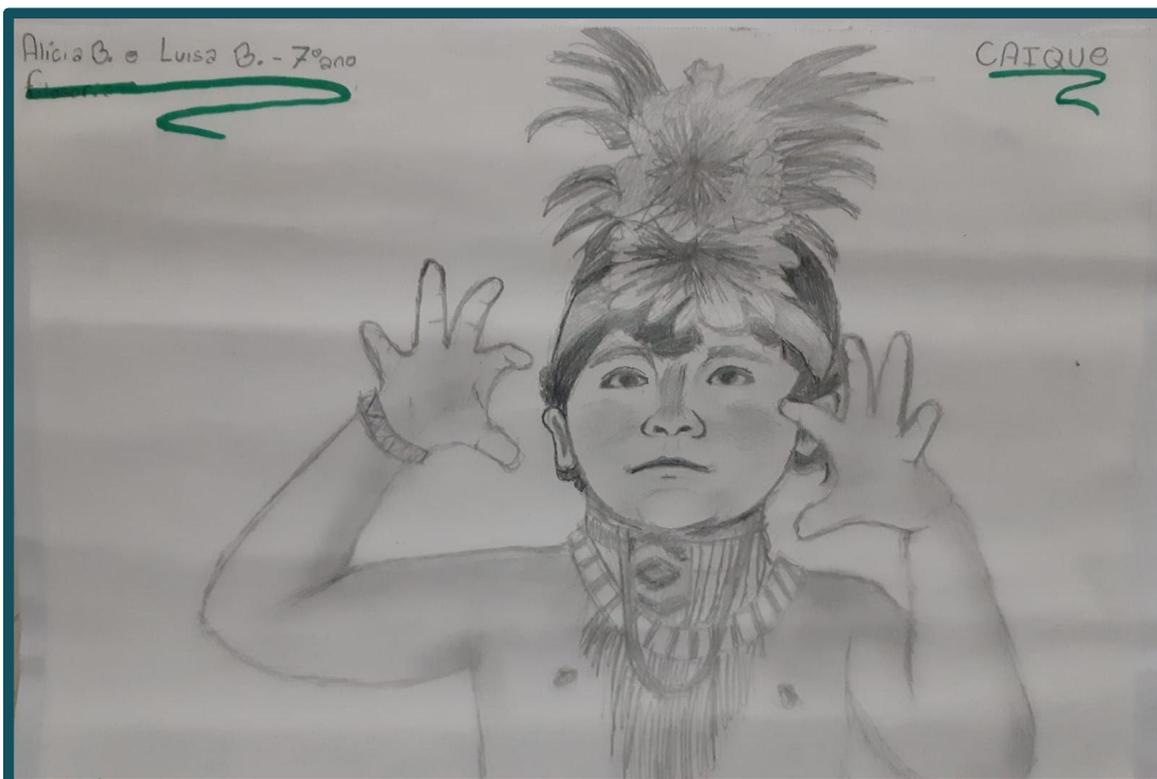
Durante o processo de criação dos personagens, os alunos utilizaram a internet através de seus smartphones, baseando-se nas referências fornecidas nas oficinas anteriores e realizando pesquisas livres na rede. Esse acesso à informação os permitiu inspirar-se em diversas fontes, facilitando a construção de personagens mais ricos e fundamentados. Assim, a combinação de pesquisa orientada e exploração livre possibilitou uma abordagem criativa para o desenvolvimento dos personagens. Seguem alguns exemplos:

**Figura 15** - Biografia de Caique - Realizado pelas alunas A, L.



**Fonte:** Acervo da autora.

**Figura 16** - Representação de Caique - Realizado pelas alunas A, L.



**Fonte:** Acervo da autora.

**Figura 17** - Ficha da personagem Yami- Realizada pelo aluno EC.

**FICHA**

Nome : Yami Ikoru

Local onde nasceu : Aldeia no Brasil

País : Sebastian Floru, Akemi Floru

Idade : 18 anos, nasceu em 1660.

Aldeia : Tanomami

Morreu : Faleceu em 1705, aos 65 anos

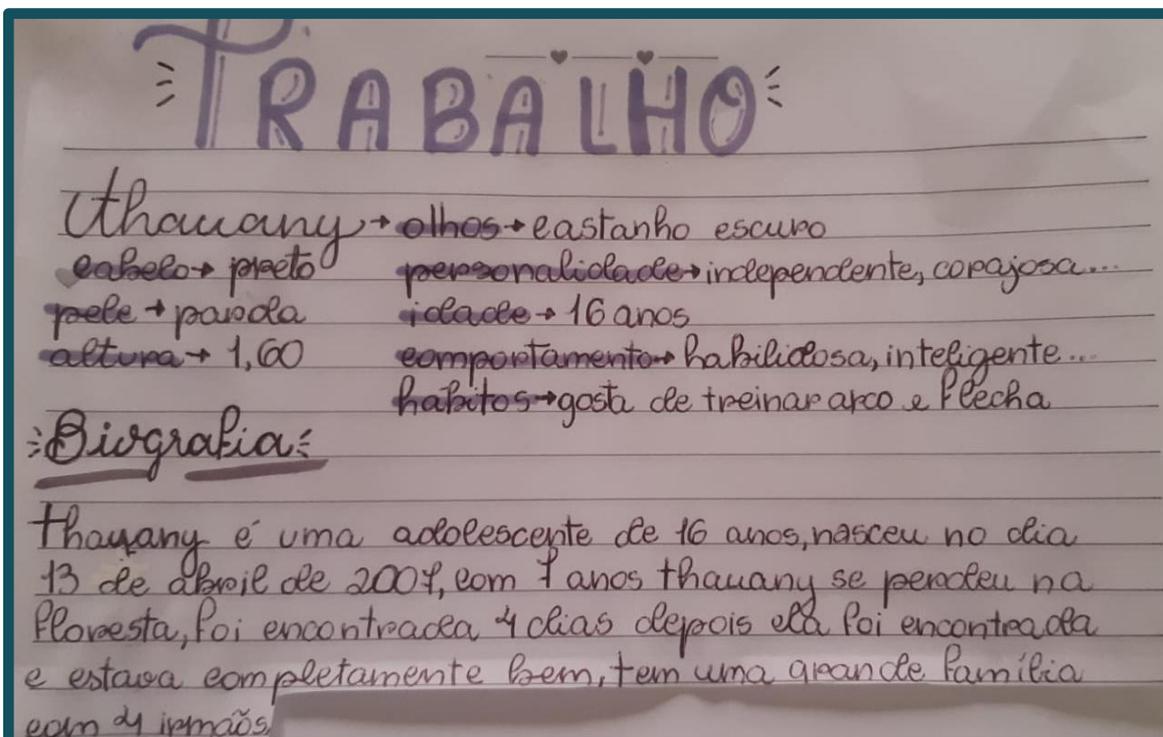
**Fonte:** Acervo da autora.

Figura 18 - Representação personagem Yami- Realizada pela aluna EN.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 19 - Breve Biografia da personagem Thauany - criação da aluno ME.



Fonte: Acervo da autora.

**Figura 20** - Representação de Thauany - criação das alunas D, A. E.



**Fonte:** Acervo da autora.

Durante a oficina de criação dos personagens indígenas, procuramos conscientizar os estudantes sobre a representação autêntica, evitando estereótipos e representações depreciativas frequentemente perpetuadas pelo senso comum. Já que historicamente na literatura brasileira, por meio do indianismo<sup>37</sup> e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), surgiram visões idealizadas dos personagens indígenas, retratados como puros, inocentes ou primitivos.

Entretanto, durante o processo de elaboração da oficina, foi essencial incentivar os estudantes à pesquisa sobre etnias indígenas, para que pudessem realizar seu trabalho. Muitas vezes, os povos indígenas foram romantizados ou estereotipados na literatura, sendo incompreendidos diante de sua diversidade cultural e histórica na literatura e na historiografia romântica.

A expressão literatura indianista é utilizada para denominar uma das características do Romantismo no Brasil. Autores, como José de Alencar e Gonçalves Dias, por exemplo, representaram os indígenas de

---

<sup>37</sup> Relativo ao fenômeno de artes românticas do século XIX, que idealizavam o indígena como um herói nacional.” Autores, como José de Alencar e Gonçalves Dias, por exemplo, representaram os indígenas de acordo com a matriz ocidental que justificava a colonização, sem a pretensão de serem porta-vozes da cultura indígena” (CANIZARES, 2019, p. 22).

acordo com a matriz ocidental que justificava a colonização, sem a pretensão de serem porta-vozes da cultura indígena.[...] Literatura indigenista são as obras escritas ou traduzidas por não indígenas, cuja temática procura compreender os povos indígenas, produzida numa perspectiva não indígena, a partir de relatos indígenas, como, por exemplo, Darcy Ribeiro e João Ubaldo (CANIZARES, 2019, p. 22).

Os alunos criaram personagens detalhados, esforçando-se para evitar os estereótipos nas representações. Desenvolveram breves biografias, destacando a individualidade e diferença entre os personagens de várias etnias, bem como reconhecendo a diversidade de povos indígenas. Ao final da oficina, que teve a duração de três tempos de aula de 50 minutos, os grupos apresentaram seus personagens. A atividade incentivou a criatividade e colaboração, incentivando a integração na exposição dos personagens.

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 1996, p. 35).

Portanto, o envolvimento dos estudantes com o cinema e a literatura indígena autorrepresentativos pode desempenhar papel fundamental para a construção de representações favoráveis das figuras e personagens indígenas, destacando suas contribuições para nossa cultura, sua sabedoria, ancestralidade e atuais estratégias para sobrevivência. O objetivo proposto pela oficina de promover a reflexão sobre as características físicas, sociais e psicológicas de personagens indígenas foi alcançado de forma satisfatória qualitativamente. Mesmo que não tenham conseguido uma representação diferente de alguns estereótipos, foi a oficina que obteve mais êxito e participação dos estudantes.

### 3.6. OFICINA DE CONSTRUÇÃO DE CENÁRIOS

Para dar continuidade após a criação dos personagens, foi iniciada oficina de construção de cenários com objetivos de abordar a diversificação de territórios circulados pelos indígenas e combater a fossilização da cultura indígena mediante debates e questionamentos. Tivemos a exibição do Filme *Nós e a Cidade* (2009), de Ariel Duarte Ortega. Esse filme foi importante para desconstruir a imagem que eles tinham dos indígenas apenas no passado colonial/imperial, cercado no meio do mato, como se a cultura indígena não tivesse se transformado com o passar dos séculos. Assistindo ao

filme, os estudantes perceberam que os indígenas no espaço urbano foram recebidos de forma dualista, acolhidos por alguns e rejeitados por outros cidadãos que os enxergavam como intrusos daquele espaço.

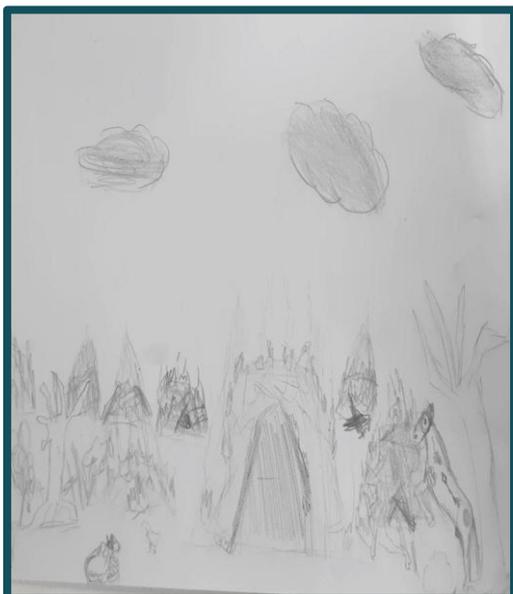
Apesar dos esforços para introduzir o indígena na contemporaneidade, os cenários produzidos mostram uma aldeia e uma aldeia destruída. Apenas um roteiro foi produzido, destacando a figura do indígena contemporâneo. Muitas vezes os alunos não conseguiam associar povos indígenas no tempo presente. Foi difícil combater essa perspectiva na percepção discente.

A sugestão de construção de roteiros que incluíssem indígenas no Brasil Contemporâneo partiu da tentativa de analisar o olhar dos alunos sobre a temática indígena na atualidade e os desafios enfrentados pelas diversas nações. Durante a execução da oficina de construção de cenários, que iriam compor o roteiro, tivemos o tempo reduzido. Os alunos do sétimo ano tiveram que fazer uma avaliação diagnóstica disponibilizada em todas as unidades da rede do colégio. Apesar do pouco tempo, dois grupos de alunos trouxeram os cenários prontos, terminados fora do espaço de sala de aula.

A proposta de realização dos cenários por meio de desenhos foi superada pela criatividade do grupo das alunas M, M, I, A, que trouxeram um cenário composto por um teatro de bonecos de papel. Foi realizado um cenário com os desenhos colados em palitos de papel, possibilitando a movimentação de partes do cenário e dos personagens na apresentação.

Apesar dos esforços de dinamizar a figura do indígena em diferentes contextos e cenários para o combate de estereótipos, não foi criado pelos alunos nenhum cenário de espaço urbano ou diferente de matas e aldeias. Dessa forma, observamos que o objetivo proposto pela oficina de promover reflexão entre os povos indígenas e o ambiente urbano e indígenas em contexto contemporâneo foi parcialmente atingido, mesmo com a experiência de encontro de parte dos alunos com um cacique indígena na própria cidade.

**Figura 21** - Aldeia destruída



**Fonte:** Acervo da autora.

**Figura 22** - Cenário teatro de papel



**Fonte:** Acervo da autora.

A presença de indígenas em contexto urbano reflete a violação dos direitos dos povos e migrações contemporâneas de indígenas. No espaço urbano, eles sofrem discriminações e têm sua identidade étnica indígena questionada. “A população indígena que vive nas periferias das cidades sofre todos os tipos de desafios de quem vive as severas desigualdades socioterritoriais: quase não têm acesso a bens e serviços (quando têm, é precário).” (CASTILHO; CASTILHO, 2023, p. 126).

Pessoas e/ou comunidades indígenas que vivem nas cidades dependem do apoio de igrejas, organizações não governamentais e movimentos sociais. O governo federal e a grande maioria dos governos estaduais e municipais não assumem suas responsabilidades de assistência aos povos indígenas. (CASTILHO; CASTILHO, 2023, p. 136).

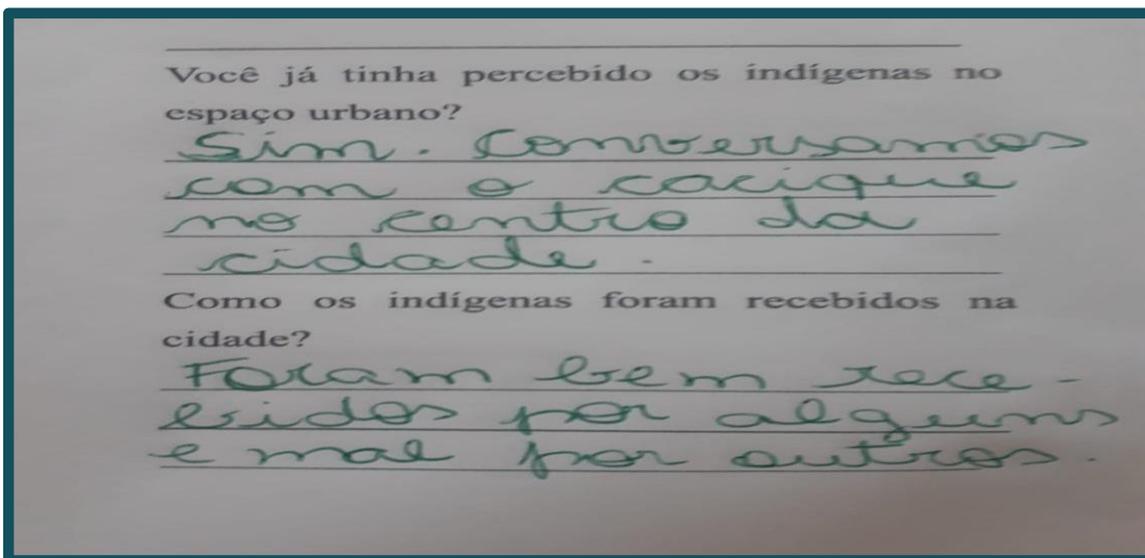
As autoras evidenciam que existe uma invisibilidade dos indígenas em contexto urbano e que tal invisibilidade encobre a inexistência de políticas públicas, o abandono do poder público e a violação da Constituição Federal de 1988<sup>38</sup>, para assistência dos indígenas na cidade.

Assim como em outras etapas do trabalho, os alunos responderam o questionário criado sobre o filme *Nós e a cidade* (2009). Foram questionados sobre a presença dos indígenas em espaço urbano e refletiram:

---

<sup>38</sup> Compete à União legislar sobre populações indígenas (art. 22, XIV, CF/88), cabendo-lhe a promoção dos direitos da população indígena de todo o território nacional.

**Figura 23** - Resposta da Aluna J.



**Fonte:** Acervo da autora.

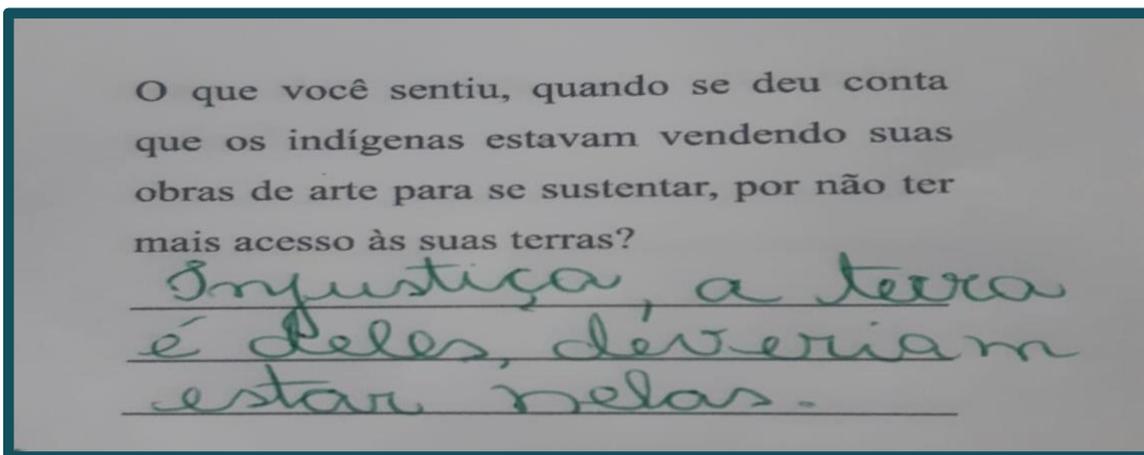
As respostas destacadas da aluna J foram assertivas, representam dois grupos de alunos da escola que tiveram contato com um cacique indígena na cidade de Nova Friburgo. A exibição do filme contou com o relato dos alunos sobre a experiência de contato com um cacique no centro da cidade. Após o término das aulas no turno da manhã em Nova Friburgo, os estudantes geralmente exploram a região central da cidade, onde ocorre grande parte das experiências sociais.

Em um de seus passeios, dois grupos de alunos do sétimo ano se depararam com um cacique, que estava de passagem pelo município vendendo seus compostos de ervas e exibindo seu certificado de validação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Com as práticas das oficinas já iniciadas, os estudantes do 7º ano se sentiram à vontade de ir conversar com o cacique.

Segundo o relato dos próprios estudantes, lhes perguntaram sobre sua etnia e do seu trabalho medicinal, enquanto os demais alunos do 9º ano que estavam juntos se recusaram a participar dessa experiência. Isso evidencia que o trabalho realizado com o andamento das oficinas teve um impacto positivo na redução de preconceito. No entanto, mesmo com esse contato, ainda persistiram dificuldades em compreender o indígena para além dos estereótipos associados à mata e ao contexto colonial/imperial.

Quando questionados sobre a necessidade dos indígenas de vender artesanato, pela perda territorial, ficaram um tempo em silêncio e, em seguida, responderam:

**Figura 24** - Resposta da aluna J.



**Fonte:** Acervo da autora.

Ainda analisando a resposta da aluna J, observamos que o sétimo ano ficou sensibilizado com a situação de perda de terras dos indígenas apresentada no filme *Nós e a Cidade* (2009). Grande parte da turma concordou que os indígenas deveriam ter acesso às suas terras. Um grupo de alunos levantou o questionamento de que eles deveriam tomar suas terras de volta. Novamente questionaram a ausência da exibição de *Martírio* (2017) durante as aulas. Entretanto, a maioria dos roteiros, personagens e cenários destacam a figura do indígena em aldeamentos ou no passado colonial.

### 3.7. OFICINA DE CONSTRUÇÃO DOS ROTEIROS

**Figura 25** - Processo de construção dos roteiros



**Fonte:** Acervo da autora.

A última oficina realizada focou na construção do roteiro, dividida em duas partes: A primeira tarefa foi ensinar alunos do ensino fundamental a escrever um roteiro cinematográfico, o que se provou uma tarefa desafiadora. A segunda tarefa foi iniciar a parte prática da escrita diferenciada de um roteiro, adaptado para sala de aula. Durante essa etapa, foi utilizado o Guia AIC de roteiro da Academia Internacional de Cinema, um *e-book* que introduz ensinamentos para a escrita de um roteiro. Os estudantes foram instruídos na forma de escrita diferenciada, decorrendo com a amostragem de alguns exemplos da escrita na sala de aula para orientá-los.

O roteiro é, principalmente, uma maneira de definir como a história será apresentada nas telas. Ele é o elemento responsável por dar voz à trama e mostrar como conceitos, personagens e fatos serão desenvolvidos. Inclusive, permite “esconder” certos aspectos, o que leva ao chamado *plot twist*<sup>39</sup> (AIC, 2017, p. 8).

Além das oficinas anteriores, na proposta de escrita do roteiro foram orientados para os estudantes os seguintes passos: listar as principais ideias no papel, desenvolver a história, buscar referências, definir o conflito e sua resolução e, a partir daí, começar a escrever aproveitando o resultado das atividades anteriores. Ademais, deveria ser feita a descrição de cenas, diálogos, ações, ou seja, “o roteiro descreve personagens e ambientes, também é necessário para a elaboração de cenografia, figurino, maquiagem e, dependendo da história e seus acontecimentos, até mesmo efeitos especiais” (AIC, 2017, p. 9).

A parte teórica foi ocupada por um tempo de aula de 50 minutos, explicando detalhes da roteirização, como seriam organizadas as cenas e os diálogos entre os personagens. Adentrando na parte prática do processo de construção do roteiro, com muitas dúvidas, os alunos começaram a escrever seus rascunhos das cenas. Foram necessários quatro tempos de aulas em sextas-feiras consecutivas para que pudessem finalizar a parte escrita, atentando para a história a ser contada e a divisão na estrutura de início, meio e fim.

Foi preciso adaptar as atividades conforme a faixa etária dos alunos e o nível de compreensão, tornando o processo de aprendizagem mais fácil e divertido. Mediante algumas dificuldades de roteirização, optamos primeiramente pela escrita da narrativa, marcando a base da história e, posteriormente, a sequência das cenas e falas, depois

---

<sup>39</sup> *Plot twist* é uma reviravolta inesperada no enredo de um filme ou série, que muda completamente o resultado final de uma história ficcional.

juntamos as partes através da colagem entre o texto e as sequências da cena e a revisão final. Para facilitar a experiência de escrita, foi distribuída uma folha para inscrição das sequências e cenas.

**Figura 26** - Folha para escrita de cenas.

ROTEIRO: \_\_\_\_\_

SEQUÊNCIA I:  
\_\_\_\_\_

CENA-01  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

SEQUÊNCIA II:  
\_\_\_\_\_

CENA 02 –  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

SEQUÊNCIA III:  
\_\_\_\_\_

CENA 03 –  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

SEQUÊNCIA IV:  
\_\_\_\_\_

CENA 04 –  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Fonte:** Acervo da autora.

A folha foi inserida para que os grupos pudessem contornar a dificuldade do processo de roteirização, sendo composta por cinco sequências e cenas, além do título. Após a distribuição da folha, conseguiram escrever de forma mais fluida, finalizando a parte da escrita. A montagem dos roteiros foi realizada através da colagem. Partes da história foram escritas em uma folha comum de caderno, assim como a folha das cenas foram cortadas, organizadas e coladas em uma folha branca, permitindo que os grupos montassem o roteiro encaixando a narrativa com as cenas e diálogos. Após a colagem, os alunos realizaram uma revisão.

Na última semana das oficinas, tivemos a leitura na sala de aula, para que os outros grupos pudessem ter acesso às demais histórias produzidas pela turma. A experiência da leitura foi interessante, os grupos estavam muito preocupados com seu próprio processo

de produção e não sabiam o que os colegas estavam fazendo, assim “assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (FREIRE, 1996, p. 41). O foco que eles tiveram em seu grupo de trabalho foi importante para conseguirem finalizar as oficinas.

Estavam muito agitados para apresentar e foi necessário enfatizar a organização para que isso fosse possível. Cada grupo teve sua vez de se apresentar e cada apresentação levou em torno de 15 minutos por grupo. Para organizar, recorremos:

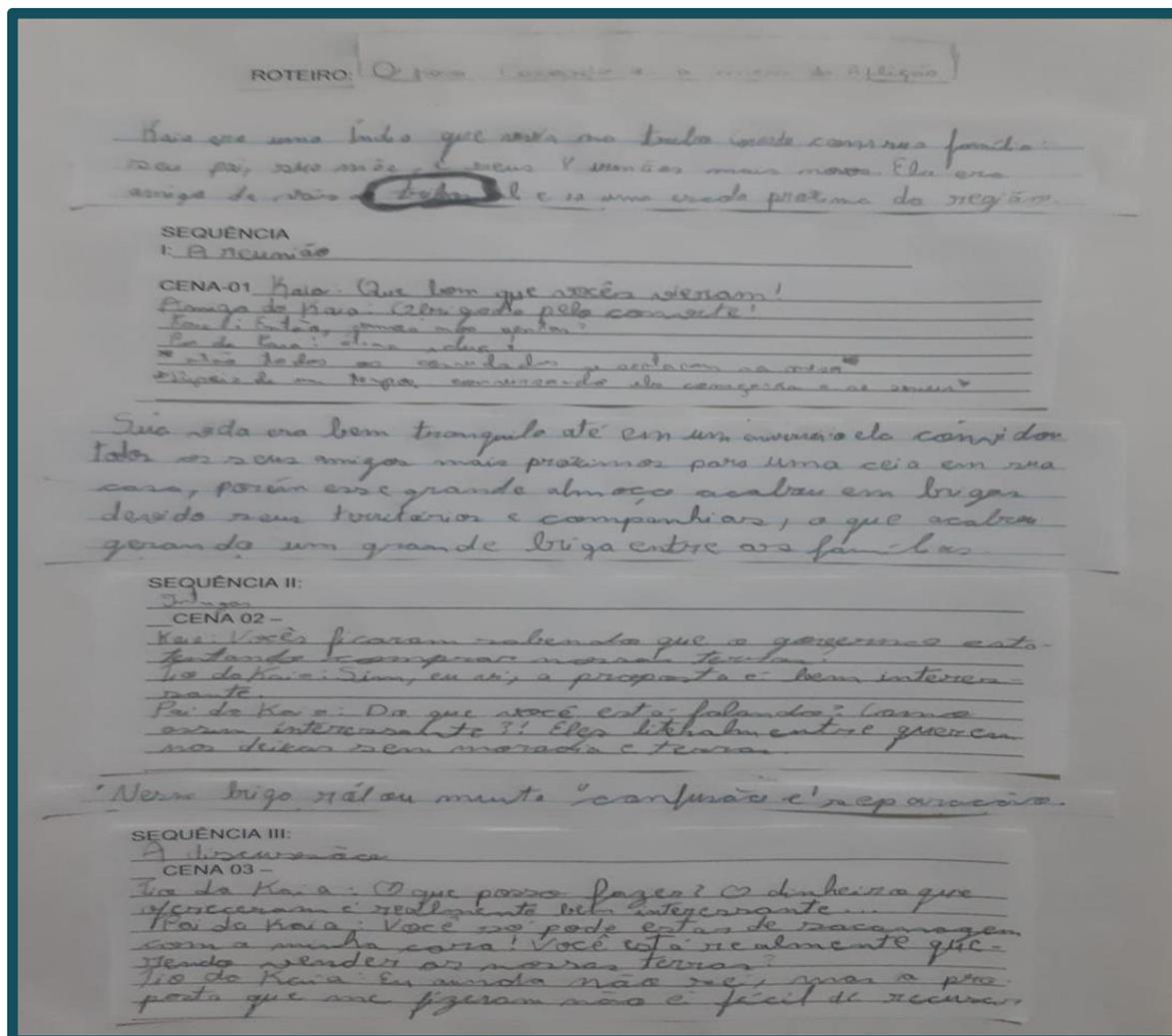
A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima real de disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela (FREIRE, 1996, p. 93).

De forma organizada seguiram as apresentações, foram necessários dois tempos de aula de 50 minutos, nos quais foram mostrados os personagens, os cenários e a narrativa dos roteiros. Ao compartilhar as narrativas, estavam aliviados e com a sensação de dever cumprido.

A hostilidade entre os grupos da turma 701 era uma grande preocupação no espaço escolar, pois os grupos eram separados por afinidades e longa convivência de anos anteriores. Conforme Aberastury indica, o adolescente “recorre como comportamento defensivo à busca por uniformidade que pode proporcionar segurança e estima pessoal. Aí surge o espírito de grupo pelo qual o adolescente mostra-se tão inclinado” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 36). Esse comportamento de separação entre os grupos na turma alimentou fortes rivalidades durante o ano letivo, porém as atividades diferenciadas das oficinas trouxeram mais cooperação para o ambiente do 7º ano, contribuindo para um contexto mais saudável e amenizando os conflitos na sala de aula.

## Grupo 1: Roteiro - O povo Coroado e a Mesa da Aflição

Figura 27 - Roteiro produzido pelo grupo 1.



Fonte: Acervo da autora.

A história destaca a trajetória de Kaia, uma pequena indígena da etnia Coroado que é amiga de todos e possui forte vínculo com sua comunidade. Entretanto, a tranquilidade de Kaia chega ao fim quando é iniciada uma disputa pela venda das terras onde seu povo habita. Alguns poucos membros da comunidade se mostram favoráveis à venda das terras, causando uma grande ruptura e conflito no seio comunitário e familiar da jovem. Após conflitos e discussões verbais que acontecem na mesa de refeições, ela opta por tentar resgatar os laços familiares e deixa a sabedoria dos adultos para resolver a questão. As terras não são vendidas e Kaia ficou muito feliz com a decisão dos líderes de sua comunidade.

Os estudantes do grupo optaram por representar o povo Coroado, indígenas da região de Nova Friburgo e construíram a trama destacando a venda de terras, ao

afirmarem que era errado roubar a terra dos indígenas. Influenciados pelas diferenças entre os povos indígenas, trabalharam para representar tais diferenças no seio de uma mesma comunidade, criando personagens favoráveis e contrários à venda de terras.

Apesar da mudança de termos para se referir aos grupos sociais, os estudantes demonstraram dificuldade com os novos termos. A palavra “tribo”, circulada na atividade, foi destacada para ser corrigida. No decorrer do trabalho foi necessária a correção de alguns termos, como tribo/etnia, escravo/escravizado, índio/indígena, não porque os alunos não soubessem os termos corretos, mas porque os termos antigos ainda estavam presentes na subjetividade dos estudantes. Assim, foi necessário abordar os termos específicos e explicar que algumas mudanças na linguagem são importantes para representação mais correta e humanizada dos grupos históricos.

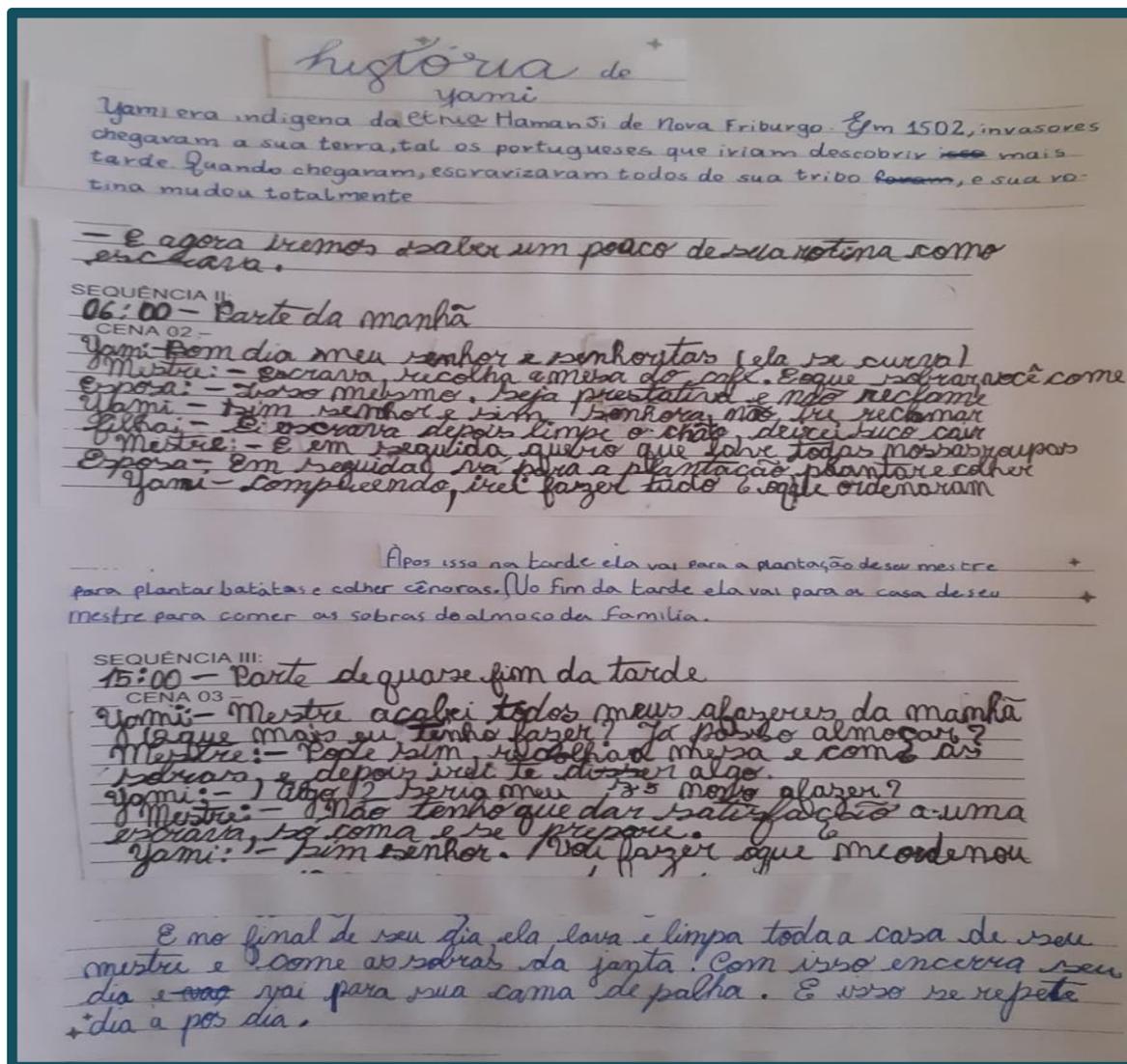
Nesse cenário, o discurso politicamente correto pode ser compreendido como uma construção de sentido que visa a orientar as práticas sociais, principalmente as de linguagem em relação ao fato de que historicamente perfis sociais hegemônicos foram majoritários na visibilidade social em detrimento de grupos minoritários. (SANTOS; VALADARES, 2016, p. 42).

Ao corrigir os termos utilizados de forma imprecisa, percebemos que os estudantes já sabiam os termos corretos, sendo possível abordar as transformações seu uso e a importância de utilizar uma linguagem mais sensível e de cordialidade ao se referirem aos grupos minoritários ou grupos dos quais não fazem parte. Assim, é possível incentivar o uso correto dos termos e a reflexão de como nossa linguagem pode influenciar percepções em relação aos diversos grupos sociais.

Dessa forma, poder contribuir para pensar “o reavivamento do debate ético-político de cunho libertário, um pensamento que interdiscursa com as consolidadas lutas sociais por justiça e liberdade contrapondo as ideologias totalitárias de caráter segregador. A etnia é um exemplo disso!” (SANTOS; VALADARES, 2016, p. 42).

## Grupo 2: Roteiro - História de Yami

Figura 28 - Roteiro produzido pelo grupo 2



Fonte: Acervo da autora.

O roteiro narra a história de Yami, uma indígena do povo Hamanji, de Nova Friburgo, que vivia feliz com seu povo. Tiveram suas terras colonizadas por portugueses no ano de 1502 e, após a chegada dos colonizadores, sua vida mudou drasticamente. A Jovem indígena inicia uma triste rotina de escravização, assim como todos os membros de seu povo.

Yami passa a ser escravizada com os trabalhos da casa grande, também é escravizada no trabalho de lavoura, na plantação de batatas e cenouras. Trabalha de manhã, de tarde e à noite, se alimenta precariamente de sobras de comida e repete dia a dia sua triste e pesada rotina. Além do processo de escravização, Yami foi vítima de

violência sexual por parte de seu proprietário que a enxergava como um objeto. Ao final do dia, encerra sua rotina e espera pelo dia seguinte sem esperanças.

A questão da violência sexual mencionada no roteiro partiu das observações dos próprios alunos. Durante as aulas de história, trabalhamos a violência do processo de miscigenação na história brasileira, mas não foi possível aprofundar o tema. Dessa maneira, ao ouvirem falar da violência intrínseca a esse processo e reconhecendo as várias referências da cultura pop<sup>40</sup>, que tratam atualmente o assunto, os alunos inseriram essa parte sensível no roteiro, pois “a prática da dominação masculina por meio, também, da violência simbólica está fortemente presente no cotidiano, inserida na indústria midiática, nas propagandas, nas músicas, nos comerciais, mostrando uma mulher objetificada (BATISTA, 2023, p. 10).

Batista (2023), reflete sobre sobre quais aspectos da vida da mulher no Brasil colonial se constituíram como uma herança que permitiu a subjugação, misoginia e culpabilização das mulheres até os dias atuais. O autor salienta que “o mais expressivo papel feminino no período colonial, tanto branco como escravo, foi o de ser um ventre gerador e multiplicador de braços para as lavouras coloniais” (BATISTA, 2023, p. 10). Dessa forma, destaca que:

Apesar da forte presença da moral da igreja, a nossa historiografia aponta que os colonizadores não fizeram cerimônia ao encontrar índias nuas na nova terra, nem negras escravas e ao longo do século, nem as mulheres casadas escaparam (BATISTA, 2013, p. 4).

Por isso, trabalhar com temas sensíveis exige cuidado e responsabilidade, “Implica preparar materiais didáticos envolvendo temas com diferentes interpretações, que mobilizam emoções, sentimentos e opiniões.” (GIL; MESQUITA, 2020, p. 6). O roteiro se destacou por ser uma narrativa de sofrimento interminável, mesmo tendo sido produzida pelo grupo de estudantes mais tranquilos da sala.

O pesar da triste história narrada pelos estudantes traz a ausência das resistências indígenas. A personagem em suas falas é retratada de forma dócil e subserviente. Não expressa nenhum traço de insatisfação, apenas obediência e vitimização, nos fez refletir a ausência da resistência indígena no ensino. Assim surgem alguns questionamentos, segundo Krenak:

---

<sup>40</sup> O termo "cultura pop" emergiu no final dos anos 1950 e início dos anos 1960 nos Estados Unidos e no Reino Unido. Foi popularizado por acadêmicos como Raymond Williams e Richard Hoggart.

Como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização, que queria acabar com o seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos (KRENAK, 2019, p. 14).

Além disso, outro aspecto importante percebido foi o ensino através do trauma. Apesar de todo cuidado em retirar o conteúdo sensível, como a não exibição do documentário *Martírio* (2017), o processo de aprendizagem dos povos indígenas foi marcado pela dor e pelo trauma. Pouco foi destacado dos momentos felizes que o povo vivia antes da invasão portuguesa.

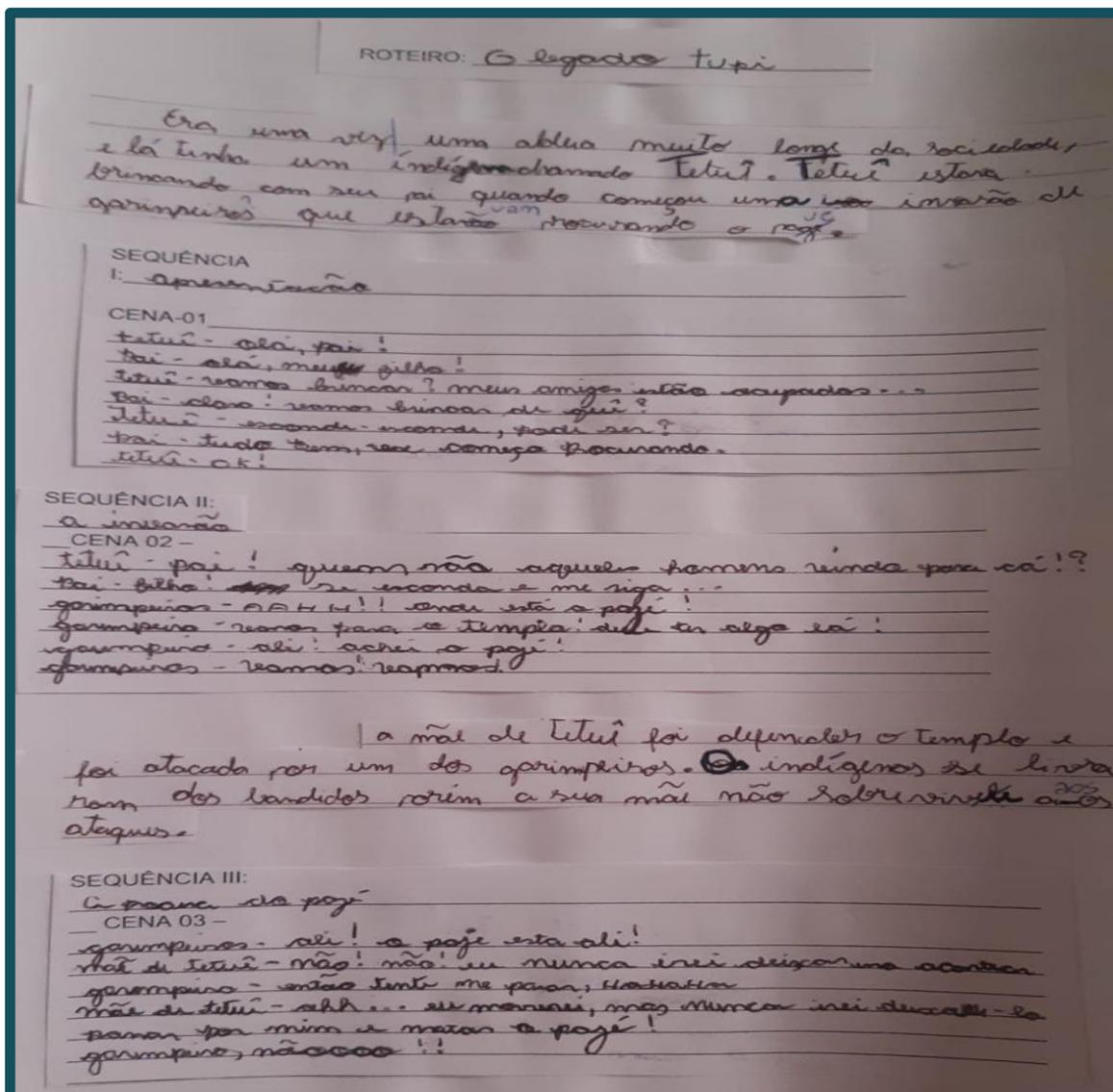
Na historiografia brasileira tem-se alguns consensos em relação aos passados sensíveis: a escravidão, o genocídio indígena e a ditadura. [...] Acreditamos, efetivamente, na força do ensino de história como um modo de intervir na constituição das subjetividades juvenis. Do contrário, seguiremos no silêncio sobre o passado de torturas, crimes e violências; na cegueira em relação aos atos de violência contra os corpos pobres, negros e indígenas hoje e, conseqüentemente, naturalizando as imensas desigualdades do Brasil. A História é necessária na formação de gerações comprometidas com a promoção da justiça social (GIL; MESQUITA, 2020, p. 7).

O roteiro produzido pelos estudantes chamou atenção por conta da visão pessimista e peso dramático atribuído, mesmo por jovens tão alegres. No roteiro, a protagonista Yami sofre em uma vida pesada de escravidão, sem resistências e sem esperança. O peso do sofrimento contínuo e ininterrupto na narrativa nos faz refletir sobre o ensino pela dor e trauma na história dos povos Afro-Indígenas.

Dessa forma, enxergamos a necessidade de ampliar o ensino de características positivas e experiências dos povos indígenas anteriores ao processo de colonização. Entretanto, é crucial que esse aprendizado inclua o desenvolvimento de habilidades, pensamento crítico, compreensão sobre fatos históricos e sociais, além da empatia ao abordar esses temas delicados.

### Grupo 3: Roteiro - O Legado Tupi

Figura 29 - Roteiro produzido pelo grupo 3



Fonte: Acervo da autora.

A narrativa tem como pano de fundo a contemporaneidade e conta a trajetória de Tetuê, um pequeno indígena que vivia em uma aldeia afastada e com pouco contato com o homem branco. Era feliz e brincava muito com seu pai, mas de repente as terras de seu povo são invadidas por garimpeiros.

A mãe de Tetuê morre por conta de um ataque, durante a invasão, para tentar proteger as terras e a vida do pajé. Após o trauma, Tetuê decide dedicar sua vida para proteger seu povo e se tornar o novo pajé. Com o passar dos anos, o jovem segue firme em seus treinos e propósitos. Em um determinado dia, ele é escolhido como o novo líder

de seu povo e seu pai expressa orgulho ao vê-lo ornamentado com o traje típico de liderança.

A narrativa realizada pelo terceiro grupo foi elaborada pelos alunos mais agitados da sala, que exibiram uma escrita mais confusa, com alguns erros de português. Todavia, esboçaram entusiasmo ao criar um personagem forte, másculo, impulsivo, ansioso e sanguinário. Entretanto, foi necessário cuidado com essa representação, pois “a maior dessas armadilhas é talvez a ilusão de primitivismo. Na segunda metade do século XIX, essa época de triunfo do evolucionismo, prosperou a ideia de que certas sociedades teriam ficado na estaca zero da evolução” (CUNHA, 1992, p. 11).

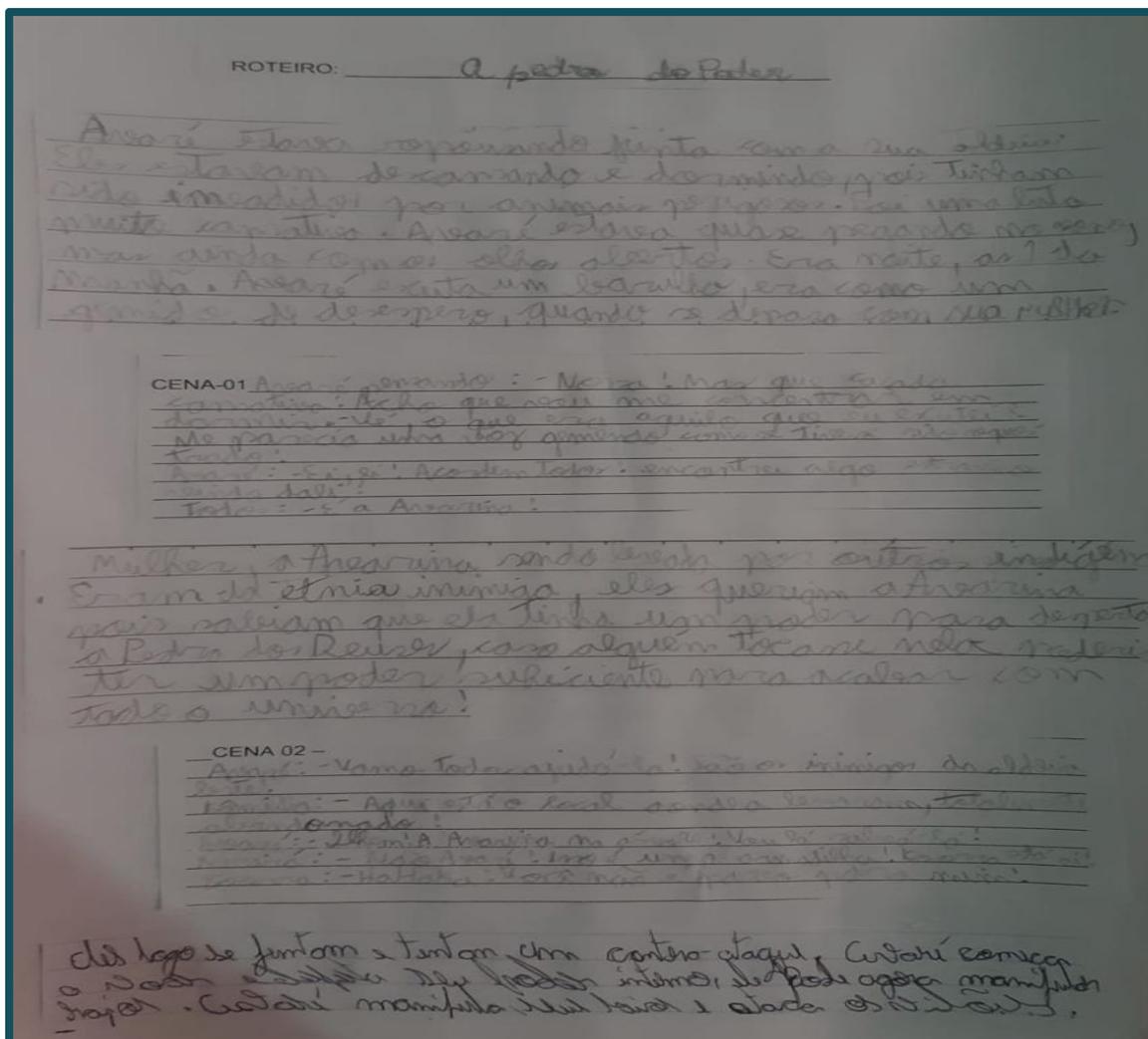
Apesar das características incomuns, os estudantes destacaram que toda a força do personagem estava destinada a proteger seu povo e suas características mais enérgicas foram criadas para enaltecer sua trajetória e não para criar estereótipos negativos. Mesmo sem intenção de representar seu personagem de forma pejorativa, pudemos refletir sobre como a imagem do indígena ainda é associada ao selvagem e ao violento.

Os indígenas são abordados nos livros didáticos muito antes da criação da Lei 11.645/2008, que inclui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Indígena na Educação Básica. No entanto, foram geralmente retratados como coadjuvantes da História e pela perspectiva do branco, através de estereótipos que geram preconceitos. (GOMES, 2022, p. 10).

Nesse contexto, apesar de não terem completamente desconstruído a imagem do indígena como selvagem, o grupo conseguiu romper com a imagem do indígena limitada ao passado colonial/imperial e inseri-lo em uma narrativa do tempo presente. Destacaram a relevância das questões atuais enfrentadas pelos indígenas, a problemática da invasão e a perda de terras marcadas por conflitos. Além disso, demonstraram empatia sobre o sofrimento dos povos pela perda de seus entes queridos. A inserção de povos indígenas em narrativas contemporâneas desafia a visão estereotipada dos indígenas como figuras do passado colonial.

## Grupo 4: Roteiro - A pedra do Poder

Figura 30 - Roteiro produzido pelo grupo 4.



Fonte: Acervo da autora.

Avaré é um homem feliz e sábio, que chefia com muita clareza seu povo. Após a luta com os animais e perigos da floresta, todos vão descansar. No meio da madrugada, Avaré escuta um barulho e gritos de desespero e se depara com sua mulher, Avarina, sendo sequestrada pelo povo indígena inimigo e seus líderes, Koorra e Cronozá. Avarina tinha o poder de despertar a pedra dos deuses e eles poderiam usá-la para ter poder suficiente para acabar com universo.

É iniciado um contra-ataque, dando início a um sangrento conflito. Avaré utiliza seu poder interno de manifestar raios e ataca os inimigos, derrotando Cronozá e afirmando que seu tempo chegou ao fim. Após a vitória e resgate de Avarina, todos voltam para a aldeia e comemoram com um lindo banquete.

A história narrada pelo grupo destaca a influência da cultura pop, a fantasia e a mitologia. Desde o início do trabalho, o grupo mostrou grande interesse pelas lendas e mitos indígenas. Através da literatura indígena, tiveram acesso ao processo de sensibilização, contos tradicionais, cosmovisão e mitologia indígena, o que influenciou na construção de um roteiro distinto dos demais, caracterizado por elementos mágicos e sobrenaturais. Conforme afirmou Ailton Krenak, no TEDxUnisinos 2020,

[...] o tempo do mito é quando você ainda não tem angústia da certeza. Você não precisa ter certeza; o mito é uma possibilidade, não uma garantia. Não tem uma garantia de duração, de tempo; ele é mágico. Ele inaugura, abre uma porta para você atravessar e sair no mundo, interagir e se realizar no mundo. Sempre, obrigatoriamente, é uma experiência coletiva (KRENAK, 2020).

Compreendemos que a mitologia indígena, além de explicar as cosmovisões dos povos, também atua na preservação da cultura dos povos nativos, por meio da transmissão de suas narrativas mitológicas através da oralidade, mantendo vivas suas tradições e histórias ancestrais que são transmitidas para as novas gerações, com grande resistência cultural.

Os roteiros apresentam letras diferentes, refletindo a decisão dos estudantes de permitir que cada integrante do grupo contribuísse na escrita. Foram produzidos um total de 6 roteiros, entretanto apenas quatro grupos conseguiram entregar seus trabalhos. Os alunos que não entregaram já haviam deixado de frequentar as aulas.

Apesar dos contratempos, a oficina de construção de roteiros, que teve como objetivo promover a reflexão sobre a importância de narrativas com temáticas indígenas, construindo um roteiro de temática indígena, teve um resultado satisfatório, no sentido de conclusão da atividade e na aquisição de maior conhecimento sobre a cultura e povos indígenas. Entretanto, poderia ter um melhor resultado se não fossem os contratempos de baixa frequência de alunos, as dificuldades na administração do tempo e na roteirização dos grupos, imprevistos durante nosso horário de oficinas e a ansiedade dos estudantes com a finalização do ano letivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se alcançar apontamentos e respostas para a compreensão da educação antirracista e do letramento racial e suas influências no combate ao preconceito e ao negacionismo histórico através da inserção da educação de temáticas indígenas nas salas de aula de Nova Friburgo. A breve reflexão sobre a Educação Antirracista Indígena contribuiu no entendimento da situação dos povos originários no cenário negacionista do país, bem como seus riscos dentro e fora dos currículos e suas práticas.

Chegamos à conclusão de que a produção da pesquisa e das oficinas foram resultados de um processo complexo, da influência da minha história de vida, da minha chegada à UFF e ao PROFHISTÓRIA, que se fundiram à manifestação dos negacionismos e apagamentos históricos ocorridos nos atores sociais friburguenses e sua juventude ativa.

As leis analisadas e os documentos educacionais se tornaram ainda mais interessantes quando investigados pelas lentes da presença e da ausência da história indígena na história do Brasil. O impacto da aplicação positiva das oficinas e sua representação das culturas indígenas se mostram evidentes, com algumas contrariedades e falta de compreensão na abordagem da história local, porém vale ressaltar que houve aceitação, integração e participação dos alunos na produção do roteiro e principalmente nas oficinas de criação de personagens indígenas e na oficina de literatura.

Nesse sentido, o trabalho realizado durante as oficinas não se limitou “a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovaram sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação (BITTENCOURT, 2008, p.186).

A estrutura da rede de ensino tem um processo de recuperação de fim de ano que se inicia muito cedo, com três etapas de recuperação, o que impactou o andamento das últimas semanas da produção do roteiro. Muitos alunos, que não precisaram passar pelas recuperações, faltaram às aulas, dificultando a finalização. Assim, acarretou na redução do número de roteiros apresentados. A dispersão dos alunos em período de recuperação já era uma crítica de todos os professores do colégio, que infelizmente não detinham poder para desenvolver estratégias para manter a participação dos alunos até o fim do ano letivo.

Apesar do contratempo, da ausência de alguns alunos, da falta de interesse pela História Local, e da ansiedade por conta do fim do ano letivo, foi possível encerrar as oficinas com a maioria dos alunos da turma do sétimo ano. Além da relevância para a

compreensão da Educação Antirracista Indígena, a pesquisa contribuiu para que os alunos pudessem adquirir informações sobre a cidade de Nova Friburgo, seu processo de formação, as comunidades indígenas que habitaram o município e as transformações sofridas pelas populações indígenas após a colonização. Os alunos perceberam as representações negativas sobre os indígenas, entretanto não perceberam que o município foi pioneiro no processo de branqueamento.

Ao longo da pesquisa, o cinema realizado por comunidades indígenas, Vídeo nas Aldeias (VNA), se destacou como uma prática de grande potencial para promover a Educação Antirracista e o desenvolvimento do letramento racial. Através de produções cinematográficas realizadas por indígenas, bem como filmes sobre indígenas, foi possível a desconstrução de estereótipos, de pilares racistas e negacionistas, possibilitando a abordagem de temas sensíveis e promovendo pensamento crítico sobre as diversas culturas originárias.

Para concluir o trabalho, gostaria de enfatizar a experiência satisfatória durante a implementação das oficinas com os alunos da turma 701. O processo ampliou nos alunos o interesse pela disciplina de História e pelas comunidades indígenas e aumentou o interesse pelo cinema e estéticas cinematográficas diferenciadas de construção de narrativa, possibilitando uma rotina leve mediante a pesada rotina de estudos. A integração do cinema e principalmente a produção de cineastas indígenas possibilitou a expansão da criatividade, habilidades artísticas e teve um impacto positivo na dinâmica da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

### FILMOGRÁFICAS

MARTÍRIO. **Vídeo nas Aldeias**. Brasil, 2017. Direção: Vincent Carelli. 101 min.

MIRIM Mbya. **Vídeo nas Aldeias**, 2012. Direção: Patrícia Keretxu. 23 min.

NÓS e a cidade. **Vídeo nas Aldeias**, 2009. Direção: Ariel Duarte Ortega. 6 min.

OS indígenas na Serra Fluminense. Luau TV, 2020. Direção: Alexandre Gazé. 15 min.

### LEGISLATIVAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Marco Temporal das terras indígenas**. Projeto de Lei nº 2.093, 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 14/2015**. Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica em decorrência da Lei nº 11645/2008. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

### MUSICAL

NOVA FRIBURGO. **Hino de Nova Friburgo**. Letra de Alberto da Rocha Faria, música de Antônio de Pádua Souza. Nova Friburgo, RJ, 1918.

### ELETRÔNICAS

ALDEIAS, Vídeo nas. Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL, Fundo. **Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul – Arpin-Sul**. Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/projeto/articulacao-dos-povos-indigenas-da-regiao-sul-arpin-sul/> . Acesso em 10 mar. 2023.

DANTAS, Jorge Eduardo. **O que é o Marco Temporal e como ele ameaça os direitos indígenas**. 20 maio de 2022. Disponível em: <https://bit.ly/4bhHzyE>. Acesso em 22 jul. 2022.

FILMES, Vitrine. **Martírio**. 2022. Disponível em: <https://www.vitrinefilmes.com.br/filme/martirio/>. Acesso em 10 jul. de 2023.

IPHAN. **História Nova Friburgo**- RJ. 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1508/> . Acesso em 18 nov. 2023.

SABARU, Marcos. **Máquina de Moer História, Sobre o Marco temporal**. Disponível em: <https://apiboficial.org/marco-temporal/> Acesso em 24 jul. 2022.

TALKS, T. **O tempo do Mito/Ailton Krenak/ TEDxUnisinos** .YouTube, 6 de Fevereiro de 2024. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=SqNqsNxOh\\_E](https://www.youtube.com/watch?v=SqNqsNxOh_E). Acesso em 6 fev. 2024.

## **BIBLIOGRÁFICAS**

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL Mauricio. **Adolescência Normal: Um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artmed, 1981.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ALMEIDA, Silvio. Republicanismo e a questão racial. In: SCHWARCZ, Lilia; STARLING Heloísa. (org). **Dicionário da República: 51 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDRADE, Everardo Paiva de; ANDRADE, Nívea. História pública e educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, A.M.; ALMEIDA, J.R.; SANTHIAGO, R. (Orgs.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo – SP: Letra e Voz, 2016. p. 175-184.

ARAÚJO, Ana Carvalho Ziller de. **Cineastas indígenas: um outro olhar – guia para professores e alunos**. Olinda, PE, Vídeo nas Aldeias, 2010.

ARAÚJO, João Raimundo de. **Nova Friburgo: A construção do Mito da Suíça Brasileira 1910-1960**. Nova Friburgo. Revan, 2018.

ARAÚJO, Juliano José de. Documentário autoetnográfico do projeto Vídeo nas Aldeias. **Teoria e Cultura**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 15 n. 3 Dezembro 2020

AVELAR, Alexandre de Sá; BEVERNAGE, Berber; VALIM, Patrícia. **Apresentação - Negacionismo: História, Historiografia e perspectivas de pesquisa**. Revista Brasileira de História, São Paulo, volume 41, nº 87, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-03> . Acesso 10 jan. 2023.

BATISTA, Lorena Loiola. Violência simbólica de gênero e cultura do estupro no Brasil.: Uma herança colonial. In: **Ciência Brasileira: Múltiplos olhares** - História, Memória, Turismo e Poder. Anais...Recife (PE) Even3, 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3xel5k7>. Acesso em: 13 fev. 2024.

BITTENCOURT, Circe. M. F. **Conteúdos históricos: como selecionar?** In: Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo. Editora Cortez, 2004.

BOTELHO, Janaína. **Os Puris na Região Serrana Fluminense**. SerraNews. 25 nov, 2021.

CAMARA, Marianny de Castro. Chegaram os suíços: A presença dos imigrantes na vila de São Pedro do Cantagalo no séc XIX. **Revista de Trabalhos Acadêmicos Universo**. v. 1. Campus Niterói, 2018.

CAMPELO, Otávio. LOPES, Mateus Oliveira. A questão indígena: os percalços na construção de um modelo educacional inclusivo. *In: Educação Antirracista: Propostas para o Ensino de História*. (Org) Larissa Viana et al. 1 ed. Rio de Janeiro; E- papers, 2022.

CANIZARES, Kathia Alexandra Lara. **Travessia pela literatura de autoria indígena: uma forma de recepção** - Bauru: UNESP, 2019.

CARELLI, Vincent; CARELLI, Rita; DE ARAÚJO, Ana Carvalho Ziller. **Cineastas Indígenas para jovens e crianças** – Guia didático para estudantes do ensino fundamental. Vídeo nas Aldeias. Olinda, PE. 2010.

CARVALHO, Bruno Leal de Pastor. Onde fica a autoridade do historiador no universo digital? *In* BORGES, Viviane Trindade; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.) **Que história pública queremos?** What public history do we want? São Paulo: Letra e Voz, 2018.

CINEMA, Guia AIC de roteiro. **Academia Internacional de Cinema**. São Paulo, 2017.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando Preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. (Série Traçados vol.3) Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. **Letalidade Branca: Negacionismo, violência anti-indígena e as políticas de genocídio**. Brasília, 2021. Tese de Doutorado- Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org). **História dos índios no Brasil**. São Paulo : Companhia das letras Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

FACHONE, Jaqueline Pereira. **O ensino de História Indígena e os relatos de opressão e violação dos direitos humanos dos povos indígenas no período da ditadura militar no Paraná**. Maringá, PR, 2021. Dissertação de Mestrado - ProfHistória Universidade Estadual de Maringá.

FELIPE, Marcos Aurélio. **Do outro lado do espelho: história e problemáticas do Vídeo nas Aldeias (VNA)**. Visualidades, Goiânia, v. 17, p. 34, 2020. DOI: 10.5216/vis.v17.56629. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/56629>. Acesso em 15 dez. 2023.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**. Florianópolis, SC: APBN. v. 6, n. 14 • jul. - out. 2014, p. 236-263.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Cinema, Educação e História Pública: Dimensões do filme Xica da Silva. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.) **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. História Pública e cinema: o filme Chico Rei e o conhecimento histórico. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), v. 27, n. 54, p. 275–294, jul. 2014.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, Câmera e História**: Práticas de ensino com o cinema. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre a história pública e o ensino de História? In BORGES, Viviane Trindade; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.) **Que história pública queremos?** What public history do we want? São Paulo: Letra e Voz, 2018.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida; HERMETO, Mirian. **História Pública e Ensino de História** - São Paulo, SP: Letra e Voz, 2021.

FREIRE, José Ribamar Bessa; MALHEIROS, Márcia Fernanda. **Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro**, EDUERJ, Rio de Janeiro 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRESQUET, Adriana. **Cinema, Infância e Educação**. In: ANPED, 2007, Caxambú. Anais da 30 Reunião Anual da ANPED, 2007.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; MESQUITA, Ilka Miglio de. **Ensino de História com Questões Sensíveis**. In: Pensar a Educação em Revista, Florianópolis/Belo Horizonte, ano 6, vol. 6, n. 2, jun-ago 2020.

GOMES, Alessandra Jansen. **Narrativas indígenas nas aulas de história: análise de livros didáticos para produção de material digital**. Florianópolis SC, 2022. Dissertação de Mestrado. Proffhistória. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2022.

hooks, bell. **Escrever além da raça: Teoria e Prática**. Trad. Catia Bocaiúva Maringolo. São Paulo. Elefante, 2022.

JACCOUD, Carlos Jayme de Siqueira. **Desvendando trechos da nossa história: Contribuição para o conhecimento da História de Nova Friburgo**. 1ª ed. Nova Friburgo, 2006.

JOFFILY, Mariana.; RAMALHO, Walderez. Distorcionismo: uma nova categoria de análise para o campo de batalha da história no século XXI. **Tempo**, v. 30, n. 1, p. e300108, 2024.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Revista de Humanidades**. Caicó, v.15, n. 35, p.38 - 68, jul/dez. 2014. Dossiê Histórias Indígenas, 2014.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAMEGO FILHO, Alberto Ribeiro. **O homem e a serra**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2007.

LEAL, Bruno. Fake News: Do passado ao presente. In: PINSKY, Jaime, PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos Combates pela História: Desafios Ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez.. Perspectivas indígenas antirracistas sobre o etnogenocídio: Contribuições para o reflorestamento do imaginário. **Psicologia & Sociedade**, v. 35, p. e277101, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2023v35e277101> . Acesso em 15 mar. 2024.

MARIANO, Camila Amorim. **Geração Bendita: Contracultura e Cinema em Nova Friburgo (1967-1973)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

MILANEZ, Felipe et al. Existência e diferença: O racismo contra os povos indígenas. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 3, p. 2161-2181, jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43886>. Disponível em: [http://scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2179-89662019000302161](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-89662019000302161). Acesso em: 18 jul. 2023.

MILANEZ, Felipe; YAWALAPITI Pirakuman. As memórias contadas por Pirakuman Yawalapiti, um grande chefe do Xingu. In: PEREIRA, Amilcar Araújo. **Narrativas de (Re)existência: Antirracismo, história e educação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **As serpentes que roubaram a noite e outros mitos**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970- 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Repensando a noção de Tempo Histórico no Ensino**. Contexto. São Paulo, 1990.

NAPOLITANO, Marcos. **Fontes audiovisuais: a história depois do papel**. In PINSKY, Carla Bassanezi.(org). **Fontes Históricas**. 2ª ed. São Paulo. Editora Contexto, 2008.

NAZARENO, Elias; ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. História e Diversidade Cultural Indígena na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). **Revista Temporis [ação]** (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. V. 18, N. 01, p.35-60 de 269, jan./jun., 2018.

Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>. Acesso em: 5 set. 2023.

NEVES, Leonardo Azevedo. Nova Friburgo: um perfil histórico-geográfico acerca do quadro socioespacial da região. **Revista do Departamento de Geografia**, UERJ, RJ, n. 7, p. 77-88, 2000.

OLIVEIRA, Samuel Silva Rodrigues de; BORGES, Roberto Carlos da Silva; BARRETO, Maria Renilda Nery. Educação para as relações étnico-raciais e história pública: a decolonização dos saberes e a trajetória do Programa de Pós Graduação em Relações Étnico- Raciais. In FERREIRA, Rodrigo de Almeida; HERMETO, Mirian. **História Pública e Ensino de História**. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2021.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 14, n. 2, 2009.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **Narrativas de (Re)existência: Antirracismo, história e educação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021.

PONSO, Letícia Cao. **Letramento Acadêmico Indígena e Quilombola: Uma política linguística afirmativa e voltada à interculturalidade crítica**. Dossiê. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(57.3): 1512-1533, set./dez. 2018.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **História Pública: um desafio democrático aos historiadores**. In Coleção História do Tempo Presente: volume 2 / Tiago Siqueira Reis et al. organizadores. – Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

SANTOS, Mariana Fernandes dos; VALADARES, Flavio Biasutti. **A linguagem politicamente correta- Etnias em jogo**. Revista de Estudos Acadêmicos de Letras. Vol. 9 Nº 01- Julho de 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Retrato em branco e negro: Jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SILVA, Marcos Fabrício Lopes da. Educação e Letramento Racial. **Boletim**, Universidade Federal de Minas, n. 2081, ano 46, 18 nov. 2019. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/educacao/2081/educacao-e-letramento-racial>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, Maria da Penha da. **Educação e Interculturalidade: O que justifica a lei 11.645/2008?** XXVII Simpósio Nacional de História, 2013. Natal/RN. Conhecimento Histórico e Diálogo Social, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (D)e História Indígena** - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

## ANEXOS

### ANEXO 1 - Pesquisa sobre Conhecimento dos Povos Indígenas



## Conhecimentos Sobre os Povos Indígenas

Fonte: Acervo da autora.

1. Você sabe quem são os indígenas na História do Brasil?  
 Sim  
 Não
  
2. Você já teve contato com algum indígena?  
 Sim  
 Não
  
3. Você conhece alguém que tenha ancestrais indígenas?  
 Sim  
 Não
  
4. Você conhece alguém que tenha ancestrais indígenas?  
 Sim  
 Não
  
5. Você sabe quantas etnias indígenas existem atualmente no Brasil?  
 Sim  
 Não
  
6. Você conhece os principais problemas enfrentados pelos povos indígenas brasileiros?  
 Sim

Não

7. Quando você ouve falar sobre indígenas, são comentários:

Positivos, enaltecendo os povos indígenas

Negativos, acompanhados de estereótipos e desconhecimento.

8. Você compreende a contribuição da cultura indígena para formação da cultura brasileira?

Sim

Não

9. Você sabe quais são os conhecimentos dos povos indígenas?

Sim

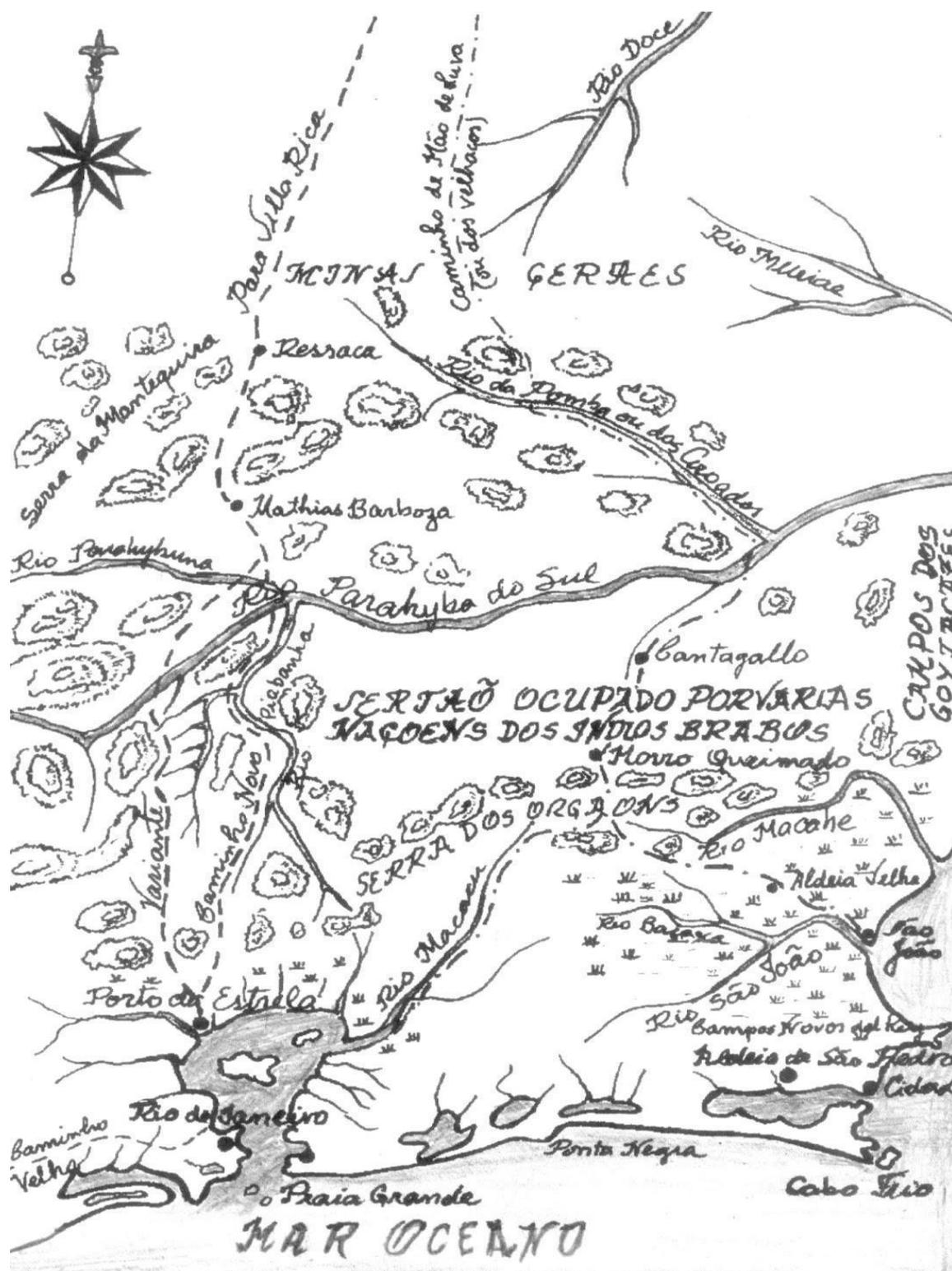
Não

10. Você conhece alguma produção artística (literatura, artesanato, cinema, etc) indígena?

Sim

Não

ANEXO 2 - Carta Topográfica de 1767.



Fonte: “Sertão ocupado por índios bravos”. Manoel Vieira Leão. Cartas topográficas da Capitania do Rio de Janeiro mandadas tirar pelo IIIº e Exº Sr. Conde da Cunha Capitão General e Vice-Rei do Estado do Brasil. 1767. Acervo: Fundação D. João VI.

**ANEXO 3 - Questionário sobre os filmes exibidos**

1) Perceberam como se transformou a maneira de representar os mapas?

---

---

---

2) Que mensagem o mapa deseja passar sobre os indígenas da região de Friburgo?

---

---

---

**Os povos indígenas da Serra Fluminense.** (Alexandre Gazé, 2020), foi seguido de alguns questionamentos:

3) Você sabe se tem algum antepassado indígena na família?

---

---

4) Qual mensagem passa o trecho do documentário?

---

---

5) O que você sentiu quando soube que os indígenas foram expulsos das suas terras para abrir espaço aos colonizadores suíços?

---

---

---

**Cinema Indígena Mbya Mirim (2012) alguns questionamentos:**

6) Você percebeu que Neneco e Palermo têm quase a sua idade?

---

---

7) Você percebeu que a brincadeira deles tem como tema o genocídio, acontecido com seu próprio povo?

---

---

8) Você conhecia ou tinha ouvido falar do povo Guarani Mbya?

---

---

9) A vida deles é muito diferente da sua?

---

---

---

Sobre a roda de leitura indígena, **As serpentes que roubaram a noite.**

10) Quem é Daniel Munduruku?

---

---

11) Quais as características do povo Munduruku?

---

---

12) Qual a língua falada pelo povo Munduruku?

---

---

13) Qual é o tipo de obra literária e que mensagem ela transmite?

---

---

Sobre a exibição de **Nós e a Cidade** (2009)

14) Você já tinha percebido os indígenas no espaço urbano?

---

---

15) Como os indígenas foram recebidos na cidade?

---

---

16) O que você sentiu, quando se deu conta que os indígenas estavam vendendo suas obras de arte para se sustentar, por não ter mais acesso às suas terras?

---

---

17) O indígena que vive na cidade é diferente do indígena da aldeia?

---

---

**ANEXO 4 - Folha de cenas**

ROTEIRO:

---

SEQUÊNCIA I:

---

CENA 01

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

SEQUÊNCIA II:

---

CENA 02

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

SEQUÊNCIA III:

---

CENA 03

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

SEQUÊNCIA IV:

---

CENA 04

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

SEQUÊNCIA V:

---

CENA 05

---

---

---

---

---

---

---

---

