



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

EDUARDO PEREIRA CORDEIRO

**O ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: BRINCANDO NOS
CAMPOS DO SENHOR E A TEMÁTICA INDÍGENA EM SALA DE
AULA.**

Macapá - AP
2026

EDUARDO PEREIRA CORDEIRO

**O ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: BRINCANDO NOS
CAMPOS DO SENHOR E A TEMÁTICA INDÍGENA EM SALA DE
AULA.**

Trabalho apresentado por Eduardo Pereira Cordeiro ao Colegiado do Curso de Licenciatura em História, para a obtenção do título de Licenciado em História pela Universidade Federal do Amapá.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Guilherme da Cruz
Alves Junior

Coorientador: Prof. Dr. Giovani José da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Aline Farias Bandeira Couto – CRB-2 1700/O

C794b Cordeiro, Eduardo Pereira.

O Ensino De História e Cinema: Brincando Nos Campos Do Senhor e a temática indígena em sala de aula. / Eduardo Pereira Cordeiro. - Macapá (AP), 2026.

1 recurso eletrônico.

50 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal do Amapá, Macapá (AP), 2026..

Orientador: Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior.

Coorientador: Giovani José da Silva.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. História - Estudo e ensino. 2. Cinema - Representação indígena. 3. Educação Intercultural.
I. Alves Junior, Alexandre Guilherme da Cruz, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 907.2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
COMITÊ DE DESENVOLVIMENTO, MANUTENÇÃO E ATUALIZAÇÃO DO REPOSITÓRIO
INSTITUCIONAL DA UNIFAP

DECLARAÇÃO DE AUTORIA E AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO

INFORMAÇÕES SOBRE A OBRA			
Autor(a) ¹ : Eduardo Pereira Cordeiro			
Afiliação ² do(a) autor(a):			
Curso/Departamento/Campus: Licenciatura em História			
Programa de Pós-Graduação, se for Tese ou Dissertação:			
Orientador(a): Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior			
Coorientador(a), se houver: Giovani José da Silva			
Título e subtítulo, se houver: O ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: BRINCANDO NOS CAMPOS DO SENHOR E A TEMÁTICA INDÍGENA EM SALA DE AULA.			
Data da Defesa: 2 de março de 2026			
TIPO DO DOCUMENTO			
<input checked="" type="checkbox"/> TCC ³	<input type="checkbox"/> TCCE ⁴	<input type="checkbox"/> Dissertação	
<input type="checkbox"/> Tese	<input type="checkbox"/> Artigo Científico	<input type="checkbox"/> Livro	
<input type="checkbox"/> Capítulo de livro	<input type="checkbox"/> Trabalho apresentado em evento	<input type="checkbox"/> Outro:	
Ao assinar, concordo, para os devidos fins, com a distribuição não exclusiva para publicação no repositório institucional da UNIFAP e que o presente trabalho é de minha autoria e que estou ciente: <ul style="list-style-type: none">• Dos Artigos 297 a 299 do Código Penal, Decreto-Lei n. 2.848 de 7 de dezembro de 1940;• Da Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que dispõe sobre os Direitos Autorais;• Do Regimento Interno da Universidade Federal do Amapá;• Da lei 12.527 de novembro de 2011, que trata da Lei de Acesso à Informação;• Da utilização da licença pública internacional <i>Creative Commons</i> 4.0;• Que plágio consiste na reprodução de obra alheia e submissão da mesma como trabalho próprio ou na inclusão, em trabalho próprio, de ideias, textos, tabelas ou ilustrações transcritas de obras de terceiros sem a devida e correta citação referencial.			
INFORMAÇÃO RESTRIÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DA OBRA			
Restrição para publicação:	<input checked="" type="checkbox"/> Sem restrição	<input type="checkbox"/> Parcial ⁵	<input type="checkbox"/> Total ⁶
O DOCUMENTO ESTÁ SUJEITO A PATENTES?			
<input type="checkbox"/> Não	<input checked="" type="checkbox"/> Sim, com embargo	<input type="checkbox"/> Sim, sem embargo	

Local e data

Assinatura do(a) autor(a)

Macapá, dia 6 de março de 2026

¹ Para cada autor, uma autorização preenchida e assinada.

² Instituição de vínculo empregatício do(a) autor(a).

³ Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação.

⁴ Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização.

⁵ Em caso de restrição de um ano, poderá ser mantida mediante justificativa do autor(a), orientador(a) ou banca de avaliação.

⁶ Será disponibilizado após a data informada neste termo.



Documento assinado digitalmente

EDUARDO PEREIRA CORDEIRO

Data: 06/03/2026 16:33:55-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

EDUARDO PEREIRA CORDEIRO

O ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: BRINCANDO NOS CAMPOS DO SENHOR E A TEMÁTICA INDÍGENA EM SALA DE AULA.

Trabalho apresentado por Eduardo Pereira Cordeiro ao Colegiado do Curso de Licenciatura em História, para a obtenção do título de Licenciado em História pela Universidade Federal do Amapá.

Data: 02/03/2026

Banca Examinadora

Prof.^a Dr. Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior (Orientador) Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Prof.^a Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos (Membro) Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Prof.^a Dra. Iza Vanesa Pedroso de Freitas Guimarães (Membro) Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

AGRADECIMENTOS

Ao longo da extensa caminhada neste curso, estive exposto a diversas adversidades e dificuldades que englobam não só a questões acadêmicas, mas também a questões psicológicas e físicas. Nunca esquecerei dos amigos, familiares e professores que me ajudaram neste intenso processo, que no simples ato de rir, auxiliar, acolher, apoiar, brigar, conversar e respeitar; contribuíram para a minha formação de uma forma inimaginável, e por isso, tem minha eterna gratidão e respeito.

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus pais, um caminhoneiro e uma manicure, Onildo e Susy, que ao longo dos meus 25 anos de vida se sacrificaram trabalhando incansavelmente para que eu pudesse estudar e alcançar meus objetivos. Também ao meu irmão João, que me fez entender o significado de paciência e zelo, que jamais deixou com que eu desistisse de mim mesmo. À minha madrinha Vera, que me apoiou em todos os momentos da minha vida e mesmo distante, anda comigo em todas as direções. Aos meus avós, João e Nonata, que sempre me deram carinho, risadas e apoio. Qualquer ato existente no mundo seria insuficiente para descrever meu amor e minha gratidão, e assim, eternizá-los neste trabalho faz com que eu consiga retribuir um pouquinho toda a confiança e esforços depositados em mim. Muito obrigado, amo todos vocês.

Ao meu amor, Giselle, que nos últimos anos se tornou o principal pilar da minha vida, me apoiando e me auxiliando em todos os meus trabalhos, mesmo que fosse só para rir, corrigir uma palavra, elogiar um trabalho ou para criticar minhas atitudes. Foi importante em todos os âmbitos da minha vida acadêmica e um apoio emocional crucial para a realização deste cansativo trabalho. Você me ensinou a ser mais crítico e menos arrogante. *Et si tu n'existais pas dis-moi pourquoi j'existerais.* Sou eternamente grato a você, muito obrigado, eu amo você!

Devo agradecer a muitos amigos que fizeram parte de todo esse processo, que abdicaram o seu tempo para me ajudar, criticar, xingar e brigar, assim como fiz também. Minha eterna gratidão primeiramente à Nicole, que junto a mim, brigou, xingou, elucidou, apoiou e criticou cada uma de nossas ações, que foi a primeira pessoa a protagonizar meu primeiro curta metragem e conseqüentemente meus outros documentários. Sem ela, talvez parte de tudo que hoje possuo na área audiovisual não existiria. Muito obrigado, minha amiga.

Também agradeço a outros amigos que fiz neste curso, ao Aderson, que infelizmente não pode concluir o curso, isso dói para sempre no meu coração; desejo que seu sonho se realize algum dia, meu amigo. Ao Tiago, meu irmão de alma que me acompanha desde o

Ensino Médio no Tiradentes, nesses 11 anos de amizade que envolveram muitas conversas, risadas e pudemos evoluir intelectualmente juntos. Ao Ramiro, que se tornou um dos meus melhores amigos e esteve presente em boa parte dessa caminhada que não faltou fofocas, boas risadas e conversas incríveis nas longas voltas para casa nos ônibus de Macapá, que sempre pode contar comigo para o que der e vier. Ao André e Milla que foram as amizades improváveis que fiz nesse curso e que pretendo levar para a vida inteira, que nas conversas, risadas, fofocas (muitas) e contribuições em trabalhos, fizeram da sala de aula um lugar mais leve e descontraído. Por último, mas não menos importante, À Celly, que me ajudou imensamente em conversas e textos sugeridos entre as disciplinas do curso, além de ser uma grande parceira no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que no último ano se tornou uma grande amiga. Desejo todo o sucesso do mundo para vocês, e que todos alcancem seus sonhos.

Agradeço ao meu orientador Alexandre Cruz, que me deu a honra de ser seu orientando e que contribuiu de forma crucial para a minha formação e para a produção deste trabalho, agindo sempre com muita humildade e compreensão, dadas as minhas limitações. Que em suas aulas sempre foi um professor excepcional, com uma carga acadêmica incrível, uma referência para mim. Suas palavras de apoio me deram força para terminar este trabalho, quando achei que não conseguiria. Sou eternamente grato, professor!

Agradeço ao meu coorientador Giovani José da Silva que desde o primeiro dia que nos conhecemos, se tornou um dos meus melhores amigos e foi a peça chave para o meu amadurecimento acadêmico e futuramente profissional. Suas elucidações me fizeram evoluir intelectualmente e culturalmente, além das imensas contribuições neste trabalho, devo enaltecer seu extenso e poderoso trabalho com a história indígena e sua majestosa forma de lecionar que me inspira todos os dias. Sou grato para sempre, muito obrigado, Oyatogoteloco!

Agradeço imensamente aos vários professores que também contribuíram para a minha formação, entre eles, a professora Carmentilla, que foi como uma mãe para mim, se assumindo como a primeira fã dos meus filmes, que financiou acessórios de filmagem e que em toda essa caminhada, puxou minha orelha várias vezes, mas também me apoiou e me acolheu em todas as vezes que precisei, muito obrigado, professora! À professora Júlia, que auxiliou, acreditou e financiou a ideia do documentário Oceano, que até hoje me faz chorar pela árdua dedicação de todos neste importantíssimo trabalho. À professora Meire, que me fez ter o primeiro contato com história indígena e que também apoiou Oceano, fazendo eu revisar mil vezes o trabalho antes de lançá-lo, para evitar processos, além de muitas risadas e conversas. À minha querida professora, na qual sou fã, Iza Vanesa, que proporcionou a

primeira oportunidade de produzir um curta metragem, onde se iniciou minha ligação com o cinema dentro do curso, uma mulher inspiradora que depositou sua confiança em mim e também proporcionou minha primeira palestra sobre cinema.

À professora Cecília Bastos, que me ajudou a alcançar a aprovação em duas seleções de bolsas do PIBID, que de forma crucial, me ajudaram nos últimos anos da graduação, além de proporcionar a experiência máxima de fazer parte do cotidiano escolar. Além disso, foi responsável também por me inspirar à docência, pelo seu amor e dedicação infinitos pela educação, que fazem total diferença em todo o processo acadêmico, Muito obrigado!

Um agradecimento ao professor Deyvid Parafita, que me reprovou na sétima série e puxou minha orelha, dizendo para que eu estudasse e não jogasse fora minhas oportunidades. Ao professor Leonardo, que foi o professor mais gentil e carinhoso que tive a honra de conhecer, seus ensinamentos, seus conteúdos e a sua gentileza me fizeram muito alegre.

Um agradecimento especial à minha eterna amiga Fernanda (in memoriam) que não está mais entre nós, mas estará para sempre dentro de mim, na minha memória e no meu coração.

RESUMO

O ensino de História na educação básica brasileira vem incorporando novas linguagens para superar práticas centradas exclusivamente no texto escrito. Em uma sociedade marcada pela cultura audiovisual, o cinema destaca-se como ferramenta pedagógica capaz de produzir representações históricas, construir imaginários e tensionar memórias coletivas. Esta pesquisa investiga de que maneira a análise filmica pode contribuir para o ensino da temática indígena no Ensino Médio, em consonância com a Lei nº 11.645/2008 e a Lei nº 13.006/2014. Para isso, toma como objeto o filme *Brincando nos Campos do Senhor*, dirigido por Hector Babenco, cuja narrativa problematiza evangelização, exploração econômica e conflitos interculturais na Amazônia. Fundamentado nas contribuições de Marc Ferro e outros autores do campo do ensino de História, o estudo propõe uma metodologia de análise crítica do audiovisual, culminando na elaboração de um plano de aula. Conclui-se que o cinema, trabalhado como documento histórico, favorece o pensamento crítico e a valorização do protagonismo indígena.

Palavras-chave: Cinema; Ensino de História; Temática indígena.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1. CINEMA E CULTURA.....	13
1.1 <i>O cinema como instrumento educativo: história do debate no Brasil</i>	13
1.2 <i>O cinema como indústria cultural</i>	16
CAPÍTULO 2. CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA.....	18
2.1 <i>O cinema na sala de aula: riscos e articulações possíveis</i>	20
2.2 <i>Proposta de plano de aula</i>	25
CAPÍTULO 3. O CINEMA, O INDÍGENA E A HISTÓRIA: a análise filmica do filme Brincando nos Campos do Senhor, de Héctor Babenco.....	28
3.1 <i>Procedimentos Metodológicos</i>	30
3.2 <i>A leitura dos marginalizados, uma breve biografia de Héctor Babenco</i> ...	32
3.3 <i>Brincando nos Campos do Senhor, uma análise por meio de fotogramas</i> ..	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	48

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino de História na educação brasileira tem sido diversificado a fim de superar práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos quase exclusiva do texto escrito como suporte do conhecimento histórico. Na sociedade atual, marcada pela circulação massiva de imagens na formação dos sujeitos, se torna indispensável que a escola dialogue com linguagens que atravessam o cotidiano dos estudantes. Nesse contexto, o cinema se apresenta como uma ferramenta adequada, não apenas por sua área estética e narrativa, mas por sua capacidade de produzir recortes de representações históricas, construir imaginários sociais e tensionar memórias coletivas. Assim, compreender o cinema como linguagem e como objeto de análise no ensino de História constitui um passo fundamental para a ampliação das possibilidades formativas da disciplina.

Historicamente, o debate sobre o uso do cinema na educação brasileira remonta às primeiras décadas do século XX, quando o recurso foi incorporado a projetos pedagógicos vinculados à modernização do ensino e à construção de uma identidade nacional. Contudo, conforme demonstram estudos posteriores, especialmente a partir das contribuições de Marc Ferro, o filme não deve ser compreendido apenas como instrumento ilustrativo ou veículo de transmissão de valores, mas como documento histórico, atravessado por disputas ideológicas, escolhas estéticas e condicionantes sociais de seu tempo de produção. Nessa perspectiva, o cinema deixa de ocupar uma posição secundária no ensino e passa a ser reconhecido como fonte capaz de revelar silêncios, tensões e interpretações do passado.

Ao articular cinema e ensino de História, este trabalho parte do seguinte problema de pesquisa: de que maneira a análise fílmica pode contribuir para o ensino da temática indígena no Ensino Médio, promovendo uma abordagem crítica e alinhada às exigências legais e curriculares contemporâneas? Tal questão demonstra especial pertinência diante da persistência de estereótipos acerca dos povos indígenas no imaginário social brasileiro, frequentemente associados a imagens homogêneas, atemporais e descontextualizadas de suas realidades históricas. Apesar dos avanços historiográficos recentes que evidenciam o protagonismo indígena e a complexidade das relações entre indígenas e não indígenas ao longo da história, tais perspectivas ainda enfrentam dificuldades para se consolidar plenamente no cotidiano da educação básica.

A promulgação da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatória a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares, representa um marco importante na tentativa de enfrentar essas lacunas históricas. De modo complementar, a Lei nº

13.006/2014, ao determinar a exibição mensal de filmes nacionais nas escolas de educação básica, amplia as possibilidades de articulação entre cinema e currículo. A convergência dessas legislações evidencia um campo fértil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem análise audiovisual e formação histórica que localize o sujeito em seu tempo e espaço, especialmente no Ensino Médio, etapa marcada pela consolidação de competências interpretativas e reflexivas.

Portanto, a escolha do filme *Brincando nos Campos do Senhor*, dirigido por Héctor Babenco, fundamenta-se na relevância temática da obra, que problematiza as relações entre missionários, agentes econômicos e povos indígenas na Amazônia brasileira. Ao retratar conflitos culturais, religiosos e políticos decorrentes do contato intercultural, o filme oferece um campo analítico propício para discutir colonialidade, evangelização, exploração econômica e as múltiplas representações do indígena no cinema nacional e internacional. A narrativa, ao mesmo tempo em que expõe tensões históricas concretas, revela também as escolhas estéticas e ideológicas que atravessam sua produção, permitindo que seja trabalhada como documento cultural situado.

A justificativa desta pesquisa apoia-se, portanto, em três eixos centrais. O primeiro refere-se à importância do cinema na cultura brasileira contemporânea, enquanto indústria cultural e forma de expressão artística capaz de influenciar percepções sociais e políticas. O segundo eixo diz respeito à necessidade de fortalecer abordagens críticas sobre a temática indígena na escola, superando visões estereotipadas e promovendo a valorização do protagonismo histórico desses povos. Considerando que os estudantes do Ensino Médio estão profundamente inseridos na cultura audiovisual, o cinema pode constituir-se como uma ponte metodológica entre o conteúdo histórico e o universo cultural juvenil, favorecendo maior engajamento e reflexão crítica. O terceiro eixo engloba-se na experiência do autor deste trabalho no exercício da regência no Pibid durante 2 anos, que possibilitou uma aproximação da docência deveras importante para a formação do mesmo, contribuindo para a escolha da pesquisa relacionada ao ensino de história.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho consiste em propor uma metodologia de análise fílmica aplicada ao ensino de História que articule o cinema à temática indígena, tomando como referência o filme *Brincando nos Campos do Senhor* com vistas ao desenvolvimento do pensamento histórico crítico no Ensino Médio. Como objetivos específicos, busca-se compreender o filme como uma ilustração da história relacionada a temática indígena, identificando suas representações sobre os povos; problematizar estereótipos e discursos coloniais presentes na narrativa; articular a análise às diretrizes

curriculares e à legislação vigente; e, por fim, elaborar um plano de aula que permita a aplicação prática da proposta metodológica apresentada.

No campo teórico, a pesquisa dialoga com diferentes referenciais. A compreensão do cinema como fonte histórica apoia-se nas reflexões de Marc Ferro; as discussões sobre cultura e indústria cultural articulam-se às contribuições da Escola de Frankfurt e às análises de Douglas Kellner; no âmbito do ensino de História, as reflexões de Caimi, Napolitano e Saliba fundamentam a mediação pedagógica e a leitura crítica das imagens; e, no que se refere à temática indígena, mobilizam-se autores que defendem o reconhecimento do protagonismo indígena e a superação de narrativas coloniais ainda presentes no ambiente escolar. Essa articulação teórica sustenta a perspectiva de que o cinema deve ser trabalhado não como recurso ilustrativo, mas como objeto de investigação histórica, capaz de fomentar interpretações e posicionamentos críticos.

Estruturalmente, o trabalho organiza-se em três eixos principais: a discussão do cinema enquanto instrumento educativo e indústria cultural; a articulação entre cinema e ensino de História; e a análise fílmica de *Brincando nos Campos do Senhor*, culminando na proposição de um plano de aula voltado ao Ensino Médio. Ao integrar essas dimensões, esta pesquisa pretende contribuir para o campo do ensino de História, oferecendo não apenas uma reflexão teórica, mas também uma proposta metodológica aplicável à prática docente.

Assim, ao propor uma leitura crítica do cinema articulada à temática indígena, este trabalho reafirma o potencial do audiovisual como espaço de disputa de narrativas e como instrumento formativo capaz de ampliar a compreensão histórica dos estudantes, promovendo uma educação comprometida com a pluralidade cultural, a justiça social e o enfrentamento de representações estereotipadas ainda presentes na sociedade brasileira.

1. CINEMA E CULTURA

1.1 O cinema como instrumento educativo: história do debate no Brasil

O cinema, como possibilidade de ferramenta educacional, já era debatido por educadores desde pelo menos os anos de 1920. De acordo com Catelli (2005), o uso do material estava conectado às estratégias propagandistas do ministro Gustavo Capanema na área de educação e cultura na Era Vargas (1930 – 1945). Vale salientar que o termo referido a “educacional” não está limitado à escola, mas sim a uma diversificação de comunicação para com a população; um tipo de controle social indireto, com características principais em

moldar ideologias populares a favor do estado, uma ideia centrada para “o sentimento de nacionalidade através da veiculação de imagens do território brasileiro e fazer frente a outro tipo de cinema que ameaçava a sociedade” (MATE, 2002, p.17).

A proposta de modernização do ensino utilizando o cinema como ferramenta pedagógica foi idealizada pelos Pioneiros da Escola Nova; ainda que a sociedade não estivesse condicionada para receber este tipo de revolução educacional, como cita Catelli (2005): “projeto este formulado numa sociedade ainda não preparada para tal, por suas características aristocráticas, tradicionalistas, com uma economia dependente e pouco voltada para a produção científica e tecnológica.”

Tendo em vista este processo de idealizações e propostas, a Escola Nova se tornou um importante objeto de estudos quando o assunto é a implementação do cinema como recurso pedagógico (CATELLI, 2005). Analisando outros estudos da autora, é possível dizer que os Pioneiros da Escola Nova idealizavam não só uma modernização do ensino, mas também uma rede de influência, se aproveitando do uso do cinema para tal:

Sendo assim, a proposta de filmes educativos defendida pelos educadores da Escola Nova e pela revista Cinearte poderia ser caracterizada pelos seguintes aspectos: 1) o cinema contribuiria para a educação das massas; 2) pela via da educação das massas formava-se um público de cinema; 3) o discurso moralista dos educadores combinava com uma proposta de domesticação do cinema por meio da moralização dos filmes, trazendo assim para o cinema nacional também o público de classe média e a elite letrada; 4) contribuía para a educação do próprio cinema, adequando temas e formas de representação ao modelo pretendido. (Catelli, 2010)

A partir desse contexto, é fundamental problematizar a concepção inicial do cinema educativo predominante nas primeiras décadas do século XX no Brasil. Embora apresentado como instrumento de modernização pedagógica, o cinema esteve fortemente vinculado a projetos políticos e culturais de caráter normativo, voltados à construção de uma identidade nacional homogênea e à difusão de valores considerados moralmente aceitáveis. Nesse sentido, o uso educativo do cinema não se orientava pela promoção do pensamento crítico ou pela problematização histórica, mas pela formação de comportamentos e pela adequação dos sujeitos a um determinado modelo de sociedade, alinhado aos interesses do Estado e de suas políticas culturais (MATE, 2002; CATELLI, 2005).

Essa perspectiva evidencia que desde sua incorporação aos debates educacionais, o cinema carrega uma dimensão ambígua, ao mesmo tempo em que apresenta potencial formativo e pedagógico, também pode operar como instrumento de regulação social e de difusão ideológica. Conforme aponta Catelli (2010), a defesa dos filmes educativos por parte

dos educadores ligados à Escola Nova articularia objetivos pedagógicos com interesses de moralização e disciplinarização do público, revelando que a apropriação do cinema pela educação não estava isenta de disputas políticas e culturais. Assim, compreender o cinema como ferramenta educacional exige reconhecê-lo enquanto linguagem cultural situada historicamente, atravessada por relações de poder e por projetos de sociedade.

Com o avanço das reflexões historiográficas e educacionais ao longo do século XX, especialmente a partir da segunda metade do século, o debate acerca do cinema no ensino de História passa a deslocar-se gradualmente de uma concepção estritamente instrumental para uma abordagem mais crítica e analítica. Nesse novo cenário, o filme deixa de ser concebido apenas como meio de transmissão de conteúdo ou de formação cívica e passa a ser compreendido como fonte histórica e objeto de análise, capaz de expressar representações sociais, visões de mundo e interpretações específicas do passado.

Ao propor o cinema como documento histórico, Marc Ferro (1992) ampliou significativamente as possibilidades de seu uso no ensino de História, ao afirmar que o filme não apenas ilustra acontecimentos, mas também revela as ideologias, conflitos e os silêncios de seu tempo de produção. Tal perspectiva contribuiu para romper com uma prática pedagógica baseada na mera reprodução de narrativas oficiais, permitindo que o cinema seja utilizado como recurso para a leitura crítica da história e para a compreensão das múltiplas temporalidades que atravessam a experiência social¹.

Dessa forma, o cinema passa a ocupar um lugar relevante no campo do ensino de História não apenas como apoio didático, mas como meio de problematização do conhecimento histórico, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência histórica dos estudantes. Essa mudança de enfoque reforça a necessidade de um uso pedagógico intencional e reflexivo do audiovisual em sala de aula, articulado aos objetivos formativos da disciplina e às experiências socioculturais dos alunos, superando perspectivas reducionistas e tecnicistas do ensino (CAIMI, 2015). Portanto, é necessário refletir em quais pretextos eram recorridos para a valorização da ideia do cinema como recurso de regulação social, e em como esta mídia pode ser usada em prol de uma construção educacional ideológica, partindo do pressuposto primário do cinema surgindo como indústria².

¹ Ver FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: IBRASA, 1983.

² Ver: MOCELLIN, Renato. *O cinema e o ensino de História*. Curitiba, Nova Didática, 2002; FERREIRA, Jorge & SOARES, Mariza C. (orgs). *A história vai ao cinema. Vinte filmes comentados por historiadores*. Rio de Janeiro, Record, 2001 ; NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo, Contexto, 2001

1.2 O cinema como indústria cultural

Historicamente, dentro do contexto cultural, podemos entender a Sétima Arte primeiramente como uma invenção pautada no entretenimento e na expressão artística, tendo em vista o amplo crescimento tecnológico que a Revolução Industrial trouxe consigo no século XIX e contribuiu para que houvesse uma maior disseminação da indústria cultural.

Segundo Kellner (2001) os principais estudos culturais intercalam entre a teoria social, a história, a filosofia e a política. Estas abordagens interdisciplinares amplificam os limites das disciplinas acadêmicas e permitem que exista uma variedade de infusões sobre o estudo da cultura, um campo extremamente amplo e complexo, podendo fazer o uso das interdisciplinaridades, o campo de visão busca não apenas o texto exposto na tela, mas o contexto, o subtexto e as entrelinhas do material.

A Escola de Frankfurt foi a pioneira no estudo crítico sobre cultura, desenvolvendo o primeiro método de estudo cultural, em que seus postulantes criaram a alcunha de “indústria cultural” (KELLNER, 2001) para nomear o processo de industrialização da cultura, estudando produções culturais para a massa no contexto da produção industrial, onde apresentavam o mesmo método e características de outros produtos fabricados, como a transformação em mercadoria, massificação e padronização (KELLNER, 2001). Isto implica numa integração do sujeito no contexto capitalista, onde interessa a quem pode lucrar com o controle de regulação do trabalho e de seus fatores, observando uma ideia de que a regulação parte de uma ala psicológica do sujeito como uma sensação de controle das próprias escolhas, chegando a conclusão de que o trabalho que dá o mínimo, é o trabalho que vale a pena.

Mesmo que a Escola de Frankfurt tenha contribuído para os estudos culturais, algumas nomenclaturas e ideias devem e serão questionadas por Douglas Kellner, que analisa que alguns posicionamentos teóricos apresentam visões problemáticas sobre cultura, como a ideia de existir cultura inferior e cultura superior e a suposição de que toda cultura de massas é produzida para influenciar de forma passiva os consumidores, dando a entender um caráter inerte do indivíduo. O que ligaria o cinema às perspectivas anteriores sobre estudos culturais

seria a visão de que o próprio cinema pode ser debatido não apenas como um produto final, mas a partir de toda sua cadeia de produção e recepção³.

Para que se possa entender o motivo de olhar o cinema como uma indústria, precisamos primeiramente refletir sobre o que é o cinema e como ele é produzido, considerando os limites deste trabalho. O elemento cinematográfico surge desde o pequeno argumento escrito pelo sujeito que pretende “fazer”⁴ o filme, o roteiro, a produção, a direção, a fotografia, a preparação de elenco, a edição e assim por diante. Todos os passos tomados para construção de um filme partem de relações humanas, reunindo relações econômicas, artísticas e críticas; como o estudo de um documento, o estudo do filme pode também oferecer diversas características de análise e perguntas podem (e devem) ser feitas para o filme, como por exemplo, quem financiou? por qual razão o filme foi feito? por que o filme foi dirigido por tal diretor? qual o intuito de contratar tal ator para tal papel? Todos os passos apresentam características de uma produção industrial, se pudermos analisar o intuito da fabricação de um determinado produto e qual o intuito daquele produto.

Após a Revolução de 1930, Getúlio Vargas, com os ideais de construir uma identidade nacional homogênea, investiu o poder de seu governo no âmbito cultural. É nesse contexto que a classe cinematográfica brasileira começa a movimentar e pressionar o governo para uma aproximação entre Estado e o cinema; o que resultou em dois decretos que contribuíram para um maior investimento no ramo cinematográfico brasileiro, como cita Rossato (2019):

Em 1932, Vargas assinou o primeiro decreto que iniciou a relação entre o Estado e o cinema. Esse decreto criou o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE)[...] o Decreto-lei nº 1949, de 30 de dezembro de 1939, agora contemplava os filmes de enredo, ou, como falamos hoje, os filmes de ficção. [...] Se havia um grande complexo de estúdios que dominava todo o mercado mundial, esse complexo era Hollywood, exemplo a partir do qual os empresários brasileiros do cinema construíram seus estúdios, ou seja, aos moldes norte-americanos. (ROSSATO, 2019, p. 189 e p. 203)

Caminhando futuramente para a criação de novos movimentos do cinema, como as chanchadas, o Cinema Marginal e o Cinema Novo, na década de 1960. Com a criação da Embrafilme, muitos projetos foram criados e consolidados, tendo em vista o investimento propagandista do governo ditatorial de 1964;

³ Os estudos sobre recepção não serão abordados no TCC pois escaparia aos objetivos específicos do trabalho. Para saber mais: XAVIER, Ismail., org., O cinema no século, Rio de Janeiro, Imago Ed., 1996.

⁴ O termo “fazer” engloba um indivíduo, seja ele um roteirista, ator ou cinegrafista, tendo em vista que o filme ou a ideia nem sempre surge do diretor ou do produtor do filme; esta noção serve para localizar o leitor dentro da construção do filme.

Portanto, é de se entender a importância da análise de governos ditatoriais se utilizar do contínuo uso do objeto cinematográfico como instrumento de modelagem cultural dentro do modo governamental, é de grande importância observar também o auxílio que uma ideologia com caráter questionável pode contribuir para além de ideias concordantes, ocasionar em diversos outros tipos de visões e ideias referentes ao tema, que neste caso, se limita ao cinema, porém estende-se em diferentes âmbitos ideológicos, como cita Kellner (2001):

A cultura da mídia é também o lugar onde se travam batalhas pelo controle da sociedade. Feministas e antifeministas, liberais e conservadores, radicais e defensores do status quo, todos lutam pelo poder cultural não só nos meios noticiosos e informativos, mas também no domínio do entretenimento [...] a ideologia mobiliza sentimentos, afeições e crenças para induzir anuência a certos pressupostos nucleares dominantes acerca da vida social. (KELLNER, 2001, p. 54, p. 79)

Assim, pensar o cinema como indústria oferece possibilidades pedagógicas importantes ao Ensino de História, como veremos a seguir.

2. CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA

Para Caimi (2015), para conduzir a docência, o aprendizado não deve limitar-se a uma visão reducionista de um domínio unilateral dos elementos da supremacia de conhecimentos históricos ou o polo da valorização prioritária do polo discente, tendo em vista que a relação educacional de ensinar é amplamente mais complexa. Diante disso, Caimi discorre acerca de três aspectos que buscam uma reflexão sobre o trabalho docente: os saberes a ensinar, que dizem respeito ao domínio dos conteúdos históricos, dos debates historiográficos e dos pressupostos epistemológicos que orientam a produção do conhecimento histórico; os saberes para ensinar, relacionados à docência, ao currículo, à didática e à cultura escolar, elementos que estruturam a mediação pedagógica no espaço escolar; e, por fim, os saberes do aprender, que se voltam ao aluno enquanto sujeito do processo educativo, considerando os aspectos cognitivos, o desenvolvimento do pensamento histórico e as formas pelas quais os estudantes constroem sentidos a partir do conhecimento histórico.

Portanto, o papel do professor na sala de aula determina uma responsabilidade diversificada no campo educacional, o educador tem o papel de ensinar e buscar formas diversas para a construção do conhecimento pelos alunos, a longo e curto prazo. O docente necessita obviamente de um repertório cultural e educacional para lidar com as adversidades

dentro do campo da docência, e isso implica diferentes noções temporais e espaciais, a partir de onde o profissional em questão está inserido: “(...)o professor precisa cuidar do seu reservatório de saberes para dar conta das demandas do seu trabalho e manter-se vivo na profissão.” (AZEVEDO, 2023, p.8). Possuindo o conhecimento destas informações, o docente pode moldar seu método de ensino para uma maior eficácia na absorção de conhecimento.

Nesse sentido, a busca por práticas pedagógicas que ampliem as possibilidades de mediação do conhecimento histórico torna-se uma exigência concreta da docência contemporânea. Ao considerar o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem e reconhecer a complexidade dos saberes envolvidos no ensino de História, torna-se fundamental recorrer a linguagens que dialoguem com a experiência cultural dos estudantes e favoreçam a construção de sentidos sobre o passado. Entre essas linguagens, o cinema destaca-se como um recurso pedagógico capaz de articular conteúdos históricos, sensibilização estética e reflexão crítica, ao mobilizar imagens, narrativas e temporalidades que extrapolam a lógica exclusivamente textual. Enquanto produção cultural inserida em contextos históricos específicos, o filme pode operar como fonte, representação e interpretação do passado, possibilitando ao aluno problematizar diferentes versões da História e estabelecer relações entre passado e presente a partir de uma linguagem que lhe é familiar e significativa.

Além disso, o papel do professor ao requerer esta ferramenta, deve se atentar a uma preparação adequada para trabalhar com o cinema em sala de aula, tendo em vista a necessidade de um trabalho de análise do material e um estudo de como implementar o aparato para os estudantes, proporcionando uma conexão e familiaridade na qual pode ser fundamental para o interesse do aluno. Tal perspectiva permite compreender a aula como um espaço de construção ativa do conhecimento histórico, no qual a curiosidade, o envolvimento e o questionamento dos estudantes tornam-se elementos centrais do processo educativo (CAIMI, 2006). Contudo, deve-se primeiramente compreender como o conhecimento histórico e os filmes são produzidos, entendendo suas diferenças e aproximações e como esses elementos implicam no desenvolvimento da percepção do entendimento de como a história é construída na narrativa fílmica (ABUD; SILVA; ALVES, 2010). Claramente, não se trata de estabelecer uma fórmula fixa ou um modelo único de análise fílmica no ensino de História. A leitura de um filme constitui uma percepção situada, mediada pela experiência, pela formação e pelas escolhas interpretativas do professor, podendo variar, ainda que não de forma radical, conforme o olhar de outros sujeitos, como docentes, historiadores, jornalistas e cineastas.

À vista disso, o professor pode ter em mente que a análise do filme não necessariamente está limitada a intenção na qual o diretor desejou transmitir no filme; a análise persiste em toda uma conjunção de elementos visuais, sonoros, onde a combinação desses “itens” transformam-se na versão final do filme (SALIBA, 1998). Assim, o professor, na inserção do filme dentro da sala de aula deve ter uma conversa direta com os seus alunos referente a como analisar e observar os sinais que o filme oferece para o seu aluno, essas análises e afirmações devem ser diretamente descritas para uma atenção as características mais invisíveis do material, algo como as “entrelinhas” do filme, onde a visualização e interpretação possam se complementar e conseqüentemente concluir uma análise proveitosa, onde o aluno possa compreender a complexidade do assunto exposto pelo professor e a relação do cinema com a aula, realizando o contato mais íntimo com a imagem.

De acordo com Saliba (1998), “a imagem não ilustra e nem reproduz a realidade, ela a constrói a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico”. Desse modo, ao trabalhar a narrativa filmica com os alunos, cabe ao professor explicitar que as imagens visualizadas não correspondem à realidade em si, mas a recortes, escolhas e representações historicamente situadas, resultantes de determinadas intenções estéticas, políticas e culturais, como cita Napolitano (2003): “Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.”. Diante disso, torna-se fundamental que a análise do filme seja construída de modo coletivo em sala de aula, envolvendo os estudantes no processo interpretativo, para que se reconheçam como sujeitos ativos da leitura histórica das imagens. Tal postura pode contribuir para deslocar o aluno da posição de espectador passivo para uma visão mais crítica e interpretativa da narrativa audiovisual.

2.1 O cinema na sala de aula: riscos e articulações possíveis.

A inserção do cinema ao ensino de História exige uma reflexão cuidadosa sobre as condições em que esse recurso possa vir a ser utilizado no contexto escolar. O filme, quando integrado de maneira planejada ao processo pedagógico, demanda escolhas conscientes por parte do professor, tanto no que se refere aos objetivos de aprendizagem quanto às possibilidades concretas de sua aplicação em sala de aula. Contudo, os desafios, os limites e as potencialidades do uso do cinema na escola tornam-se fundamentais para compreender de que forma essa linguagem pode contribuir para a construção do conhecimento histórico,

evitando abordagens improvisadas ou desvinculadas das finalidades educativas. É a partir dessa perspectiva que se insere o debate proposto por Napolitano, ao discutir os principais aspectos envolvidos na utilização do cinema como recurso didático, articulando questões técnicas, pedagógicas e curriculares.

A princípio, Napolitano (2003) discute o apontamento de problemas possíveis enfrentados pelo professor e a possibilidade de contorná-los quando deparado com adversidades dentro do processo da inserção do filme no ambiente escolar. De acordo com o autor, o desenvolvimento e a adequação das atividades pedagógicas envolvendo o uso de filmes em sala de aula são condicionados por diferentes fatores. Entre eles, destacam-se as condições técnicas e organizacionais necessárias para a exibição do material audiovisual, bem como a articulação do filme com o currículo, os conteúdos abordados, as habilidades a serem desenvolvidas e os conceitos trabalhados no processo de ensino. O autor também ressalta a importância de considerar a faixa etária e a etapa escolar dos estudantes, assegurando que a atividade esteja em consonância com as especificidades da relação ensino-aprendizagem.

Outrossim, ao selecionar um filme para apresentar nas atividades pedagógicas em sala de aula, o professor deve considerar criteriosamente a adequação da obra ao contexto escolar, bem como a forma como será abordada. Isso implica uma reflexão prévia acerca dos objetivos gerais e específicos que se pretende alcançar com o uso do recurso audiovisual, de modo que sua utilização esteja articulada às finalidades educativas e aos conteúdos trabalhados no ensino de História, além de observar os recursos técnicos da escola, que ainda que o problema da falta desses recursos técnicos já tenham sido em parte resolvidos em escolas particulares e em algumas escolas públicas, o professor pode considerar que nem sempre estará atuando em um cenário ideal onde todos os aparelhos didáticos estão em pleno funcionamento ou que a escolha do filme possa ser bem encarada pelos alunos, o que implica que o professor deve antecipadamente verificar a existência de aparelhos como: projetor multimídia, televisor, caixa de som, computador, cabos de conexão e internet ativa, e em seguida, a verificação da funcionalidade desses aparelhos, como cita Napolitano:

O mais corriqueiro é descobrir, em cima da hora, que o vídeo, o aparelho de TV, ou ambos, estão quebrados. Para evitar esse problema, que pode ocasionar uma pequena rebelião entre os alunos, basta verificar as condições do aparelho de reprodução antes de planejar as atividades.[...] Outro obstáculo sempre complicado é a inadequação da sala de aula para exibição de filmes. Seja porque a televisão é muito pequena para o tamanho da sala, seja porque a luminosidade intensa atrapalha a visualização da tela do aparelho de TV, seja porque o barulho externo dificulta a concentração. Mesmo em algumas escolas particulares, com mais recursos e que reservam espaço específico para sala de vídeo, esse tipo de problema ocorre, pois elas não prestam a devida

atenção na adequação deste ambiente à exibição de filmes. (NAPOLITANO, 2003, p.17, 18)

Desta forma, o autor destaca que é fundamental que o professor conheça previamente os limites e as possibilidades técnicas disponíveis antes de planejar atividades didático-pedagógicas que envolvam o uso do cinema. A falta de atenção a esses aspectos, muitas vezes considerados secundários, pode comprometer ou até inviabilizar a utilização do recurso cinematográfico em sala de aula, prejudicando os objetivos pedagógicos da inserção do filme.

Além disso, Napolitano (2003) cita que, para além dos aparelhos, a verificação da adequação do filme ao currículo também é crucial para a proposta do uso do recurso audiovisual. O autor organiza a relação entre cinema e ensino-aprendizagem escolar a partir de três categorias fundamentais: currículo/conteúdo, habilidades e conceitos. No que se refere ao currículo e aos conteúdos, o autor destaca que os filmes podem ser trabalhados em consonância com os temas e conteúdos curriculares das diferentes disciplinas que compõem as matrizes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, possibilitando sua inserção planejada e coerente no contexto escolar.

No âmbito das habilidades e competências, o uso do cinema em sala de aula contribui para o desenvolvimento de capacidades diversas, tais como a leitura e a produção de textos, o aprimoramento da capacidade narrativa e descritiva, bem como o estímulo à criatividade artística e intelectual dos estudantes. Nesse sentido, Napolitano ressalta que o contato orientado com o cinema permite ao aluno exercitar um olhar mais atento e crítico sobre uma das práticas culturais mais relevantes da contemporaneidade, favorecendo a formação de um sujeito capaz de se posicionar de maneira mais consciente e exigente diante dos produtos culturais que consome: "o aluno pode exercitar a habilidade de aprimorar seu olhar sobre uma das atividades culturais mais importantes do mundo contemporâneo, o cinema, e, conseqüentemente, tornar-se um consumidor de cultura mais crítico e exigente." (NAPOLITANO, 2003, p.19).

Por fim, a categoria dos conceitos refere-se à possibilidade de articular os conteúdos conceituais presentes nos argumentos, roteiros e narrativas fílmicas de forma direta ou indireta, aos temas trabalhados pelo professor. Essa articulação amplia o potencial reflexivo das atividades pedagógicas, enriquecendo os debates em sala de aula e contribuindo para o aprofundamento conceitual em projetos e práticas escolares.

Além dos aspectos técnicos e curriculares, a seleção e a aplicação do filme em atividades pedagógicas devem considerar atentamente a faixa etária do público-alvo ao qual a

proposta se destina. Tal cuidado implica a realização, por parte do professor, de um mapeamento prévio do repertório cultural dos estudantes, bem como o respeito aos valores culturais, sociais e religiosos que compõem o universo dos alunos. Essa atenção é fundamental para evitar uma assimilação inadequada ou prejudicada do material audiovisual, prevenindo o que Napolitano (2003) denomina de “choque sociocultural”. Embora esse tipo de confronto não seja, em si, necessariamente negativo, o autor ressalta que deve ser conduzido com cautela pedagógica, de modo a garantir o aproveitamento formativo da atividade proposta. Nesse sentido, o planejamento criterioso da ação didática envolve a escolha de obras que possam ser analisadas de forma produtiva, levando em consideração a região, a realidade socioeconômica e os valores familiares predominantes no contexto escolar (NAPOLITANO, 2003).

Cabe destacar, ainda, que as reflexões apresentadas por Napolitano acerca do uso do cinema na sala de aula correspondem a um determinado contexto histórico e educacional, podendo ou não se adequar integralmente à realidade concreta enfrentada por professores e estudantes na atualidade. Com a outorga da Lei nº 13.006/2014, que obriga as escolas de educação básica brasileiras a exibirem pelo menos duas horas mensais de cinema nacional, a distância do uso do filme como ferramenta pedagógica na sala de aula acaba por diminuir, tornando mais acessível a inserção do material em conjunção com o conteúdo oferecido pelo currículo. A defasagem temporal de aproximadamente duas décadas entre as análises do autor e o cenário educacional contemporâneo impõe novos desafios às práticas pedagógicas, como as transformações nas matrizes curriculares, as alterações na legislação educacional e, sobretudo, as mudanças no repertório cultural dos estudantes, profundamente impactado pela globalização e pelo avanço das tecnologias digitais. Esse cenário é especialmente relevante no contexto do Ensino Médio, etapa que este trabalho abordará de forma mais aprofundada a partir da análise do filme proposto.

No que se refere especificamente à faixa etária do Ensino Médio, que abrange estudantes entre 14 e 18 anos, a relação com o cinema tende a ser mais consolidada. Tal familiaridade decorre, em grande medida, da ampla produção de filmes direcionados a esse público, bem como da crescente popularização das plataformas de streaming, do acesso facilitado a conteúdos audiovisuais e da disseminação da pirataria digital, fatores que ampliam significativamente a exposição dos adolescentes a diferentes narrativas filmicas (NAPOLITANO, 2003).

Nesse contexto, Napolitano propõe perspectivas analíticas fundamentais para a articulação entre cinema e ensino de História. Mesmo filmes classificados como infantis

podem apresentar potencial pedagógico quando trabalhados com adolescentes, desde que mediados adequadamente pelo professor. Entre os eixos de análise sugeridos pelo autor, destacam-se: a observação das formas de representação do passado e dos sujeitos históricos; a identificação de diferentes interpretações da História em diálogo com os conteúdos curriculares; a promoção de debates críticos a partir da narrativa filmica; e o desenvolvimento de noções de pesquisa histórica, por meio da análise das representações do passado construídas no filme. A essas dimensões soma-se a possibilidade de aprofundamento temático conforme a complexidade da obra, bem como a exploração dos recursos expressivos do cinema, tais como a direção, a atuação e os elementos estéticos utilizados para transmitir conteúdos históricos, ampliando o potencial formativo da atividade pedagógica (NAPOLITANO, 2003). Nesta mesma linha de pensamento, Aquino (2003) propõe que o filme seja problematizado com o auxílio de textos complementares que venham a proporcionar questionamentos acerca do material:

Quem produziu o filme? Quando e onde foi produzindo? O que diz (ou não diz) o filme? Para que / quem produziu?”, e com este segmento de questões defende a ideia de que “[...] o educador (deve) assumir uma postura que compreende um conjunto de aptidões voltadas aos métodos de construção do conhecimento, socializando esses saberes num processo contínuo de ensino e aprendizagem (AQUINO, apud, SOUZA, 2012).

Diante das discussões apresentadas ao longo deste capítulo, torna-se evidente que a inserção do cinema no ensino de História não pode ser compreendida como uma prática meramente acessória ou ilustrativa, mas como uma estratégia pedagógica que exige planejamento, intencionalidade e reflexão crítica por parte do professor. Conforme demonstrado a partir das contribuições de Napolitano (2003), o uso do filme em sala de aula envolve uma série de condicionantes técnicos, organizacionais, curriculares e didáticos que, se negligenciados, podem comprometer significativamente os objetivos educativos da atividade. Nesse sentido, conhecer previamente os limites e as possibilidades materiais da escola, bem como articular o recurso audiovisual aos conteúdos, habilidades e conceitos previstos no currículo, constitui uma etapa indispensável do trabalho pedagógico com o cinema.

Além disso, a análise evidencia que a escolha do filme deve considerar não apenas sua pertinência temática, mas também a faixa etária, o repertório cultural e o contexto sociocultural dos estudantes. Tal cuidado visa evitar leituras superficiais ou conflitos não mediados adequadamente, garantindo que o chamado “choque sociocultural”, quando presente, seja explorado como elemento formativo e não como obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o cinema pode assumir um papel significativo na

construção do conhecimento histórico, estimulando o pensamento crítico, o debate coletivo e a compreensão das múltiplas formas de representação do passado.

As categorias propostas por Napolitano, tais como: currículo/conteúdo, habilidades e conceitos, reforçam o potencial do cinema como linguagem capaz de dialogar diretamente com os objetivos do ensino de História, contribuindo para o desenvolvimento de competências interpretativas, narrativas e analíticas nos estudantes. Somada a essa perspectiva, a proposta de Aquino destaca a importância da problematização do filme a partir de questionamentos sobre sua produção, intencionalidade e contexto histórico, fortalecendo uma postura investigativa e reflexiva no ambiente escolar.

Por fim, ao considerar as transformações no cenário educacional contemporâneo, marcadas pelo avanço das tecnologias digitais e pela ampliação do consumo audiovisual entre os jovens, especialmente no Ensino Médio, este capítulo reafirma a necessidade de uma mediação docente consciente e crítica. Assim, o cinema, quando trabalhado de forma planejada e contextualizada, configura-se como uma ferramenta pedagógica potente, capaz de ampliar o ensino de História para além da transmissão de conteúdos, promovendo a construção coletiva do conhecimento histórico e o desenvolvimento de sujeitos críticos frente às narrativas audiovisuais do mundo contemporâneo.

2.2 Proposta de plano de aula:

Professor:	Eduardo Pereira Cordeiro
Escola:	Escola A de B e C
Aulas:	3 aulas de 50 minutos (150min)
Tema:	Indígenas na história do Brasil e o filme “Brincando nos Campos do Senhor”
Disciplina:	História
Ano Letivo:	2026
Modalidade de ensino:	Presencial

OBJETIVOS

O objetivo desta aula é demonstrar como os filmes podem ser utilizados como ferramenta pedagógica para se compreender diversos aspectos sobre a história dos povos indígenas do Brasil. O cinema será o campo para promover reflexões ao longo da aula. Por meio da análise do filme *Brincando nos campos do Senhor*, levando em consideração seus personagens, a história e a trilha sonora da película. A aula também apresentará elementos nas quais fazem parte da construção e da desconstrução de paradigmas a muito tempo enraizados na história brasileira. Em relação aos objetivos específicos, são eles:

1 - Compreender os impactos históricos do contato entre populações indígenas e agentes externos, considerando dimensões religiosas, econômicas, políticas e biológicas, como epidemias e exploração territorial.

2 - Relacionar o discurso desenvolvimentista e a exploração de recursos naturais na Amazônia com os conflitos territoriais indígenas, avaliando seus desdobramentos socioambientais no passado e na contemporaneidade.

3 - Identificar formas de protagonismo indígena no filme, reconhecendo estratégias de negociação e resistência diante da presença missionária e estatal.

4 - Problematizar a noção de “pacificação” e progresso, analisando seus usos históricos como justificativa para intervenções em territórios indígenas.

5 - Desenvolver a capacidade de leitura e interpretação de materiais audiovisuais, contribuindo para o aumento do repertório cultural do aluno.

6 - Relacionar os conflitos apresentados no filme com a realidade contemporânea dos povos indígenas no Brasil, discutindo direitos territoriais, preservação cultural e desigualdades étnico-raciais.

7 - Estimular a argumentação histórica fundamentada, por meio de debates e produções escritas que articulem a análise fílmica com conceitos como etnocentrismo, colonialismo, desenvolvimento e sustentabilidade.

8 - Promover a reflexão ética sobre diversidade cultural e direitos humanos, incentivando o respeito às diferenças e a valorização das identidades indígenas.

9 - Analisar as representações dos povos indígenas no filme, identificando estereótipos, discursos de inferiorização e construções simbólicas.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

Computador, projetor multimídia, cabo HDMI, caixa de som, quadro branco, pincéis, apagador e um arquivo extraído na internet contendo o filme completo.

CONTEÚDO

- 1 - Apagamento histórico sofrido pelos indígenas.
- 2 - O protagonismo indígena na História.
- 3 - Os desafios sofridos pelos indígenas atualmente.
- 4 - A diversidade cultural e étnica do povo indígena

DESENVOLVIMENTO DO TEMA

O estudo da temática indígena é de suma importância para o saber do aluno e para sua localização na história do Brasil. Ao longo desta história, os povos indígenas estiveram frente a frente com relações de extermínio, resistência e sobrevivência.

O filme *Brincando nos campos do Senhor* permite uma série de debates que virão a ser pertinentes para o desenvolvimento do tema, o filme apresenta uma história ficcional que engloba a narrativa da interferência externa de missionários ao cotidiano de povos indígenas que vivem isolados em meio a Amazônia, onde enfrentarão diversas inquietações quanto a progressão do desejo de evangelizar os índios.

A reflexão sobre cultura, diversidade, preconceito e preservação serão abordados com o decorrer de pequenos recortes do filme para exibição dentro de sala de aula.

A aula também discutirá a importância dos filmes no repertório cultural dos alunos.

AValiação

A avaliação consistirá em um primeiro momento um exercício através de uma roda de conversa, levando em consideração o cotidiano dos alunos em relação à temática e de que forma podem pensar para novas perspectivas quanto à relação com os povos indígenas.

O segundo momento consistirá na formação de grupos, com foco em pesquisar sobre os povos indígenas mais próximos de suas localidades, e conseqüentemente a confecção de um mural com o uso de fotos, desenhos e textos que sirvam para conhecer e aprender sobre os povos indígenas locais, valorizando suas histórias e saberes tradicionais.

O aluno atua em um breve papel de historiador mediante a pesquisa e conseqüentemente constrói oportunidades de aprender e ensinar história na comunidade escolar.

HABILIDADES DA BNCC

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

ARENZ, Karl. Não sem (o) norte”: a Amazônia colonial na recente seara historiográfica (1990-2020)

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. . São Paulo: Cortez. . Acesso em: 13 nov. 2025. , 2008

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

BRITO, Edson Machado de. O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 11, n. 20, jul./dez. 2009

BRINCANDO NOS CAMPOS DO SENHOR. Direção: Hector Babenco. Produção de Saul Zaentz, Paul Zaentz, Francisco Ramalho Jr. e Paul Nichols. Estados Unidos: Condor Filmes, 1991.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.) *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

3. O CINEMA, O INDÍGENA E A HISTÓRIA: a análise fílmica do filme *Brincando nos Campos do Senhor*, de Héctor Babenco.

Os estudos sobre a temática indígena no ensino de história se debruçam atualmente a respeito da compreensão da complexidade de relações de índios⁵ e não-índios em distintos períodos históricos. Segundo Heinz (2021) se inicia em 1990 uma nova seara historiográfica que teria como uma de suas vertentes, aplicar o entendimento de protagonismo indígena na Amazônia a partir de um coletivo de amplificações da pesquisa histórica:

Para isso contribuíram não somente políticas públicas que facilitaram o acesso à academia, sobretudo o ingresso em recém-criados programas de pós-graduação, mas também uma maior acessibilidade às fontes. Estas foram, num primeiro momento, disponibilizadas por meio de suportes eletrônicos (CDs) e, depois, mediante a digitalização de acervos arquivísticos inteiros. O Projeto Resgate foi, nesse sentido, uma iniciativa de suma importância, pois sistematizou as fontes coloniais do Arquivo Histórico Ultramarino em Lisboa.

Todavia, essa nova seara historiográfica mencionada por Heinz, em contraste com o período anterior a 1990, mostra uma nova história indígena ainda muito recente no campo

⁵ O uso das palavras “índio” e “indígena” serão abordadas de forma que ilustre a temática dialogada nas bibliografias utilizadas nesta pesquisa, sem a intenção de utilizar-se dessas nomenclaturas de modo preconceituoso ou pejorativo.

acadêmico, o que conseqüentemente torna ainda mais recente no contorno da educação básica, o que interfere diretamente na visão social sobre o indígena, que pode possivelmente ser vítima de preconceitos e discriminações por conta de um processo de estudo enraizado na escola. De acordo com Silva (2023) o que o aluno aprende na escola está, por muitas vezes, relacionado a uma imagem genérica do indígena: o índio estereotipado, primitivo e com a cultura imaculada e congelada no tempo histórico:

O que muitas das vezes aprendemos sobre os índios na escola está associado basicamente às imagens do que vem sendo na maioria dos casos veiculadas pela mídia: um índio genérico, ou seja, sem estar vinculado a um povo indígena. Ou ainda com um biótipo de indivíduos habitantes na Região Amazônica e no Xingu. Com cabelos lisos, muitas pinturas corporais e adereços de penas, nus, moradores das florestas, portadores de culturas exóticas, etc. Ou também os diversos povos indígenas são chamados de “tribos”, visão do Século XIX a partir da perspectiva etnocêntrica e evolucionista de uma suposta hierarquia de raças, onde os índios como primitivos, atrasados ocupariam obviamente o último nível na escala chamada em direção a uma chamada “civilização”. Ou ainda imortalizados pela literatura romântica do Século XIX, como nos livros de José de Alencar, onde são apresentados índios belos e ingênuos, ou valentes guerreiros e ameaçadores canibais, ou seja, bárbaros, bons selvagens ou heróis.

Silva (2023) cita que as mudanças de discursos e a imagem sobre índios vem mudando com os anos por conta da visibilidade política conquistada pelos próprios povos indígenas, ocupando espaços que antes eram inviabilizados. No parâmetro educacional, é sensato que exista um frequente incentivo ao estudo sobre os povos indígenas, não somente por conta da existência da Lei 11645/08, mas também para politizar e democratizar estas pautas na busca de conscientização e o desenvolvimento do senso crítico, não apenas transferir informações: “(...) que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.” (FREIRE, 1997, p. 52).

A junção da temática indígena em sala de aula e o uso dos filmes podem dialogar perfeitamente com a Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica, representa um marco no enfrentamento das lacunas históricas presentes nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas ao exigir que as escolas debatam e ofereçam a reflexão e o saber dos processos de resistência, protagonismo e contribuições socioculturais dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira.

Quando analisada em conjunto com a Lei nº 13.006/2014, que determina a exibição de duas horas mensais de filmes nacionais como componente curricular complementar, se pode

enxergar uma diversidade de oportunidades para a articulação pedagógica entre ambos os regulamentos. A presença do cinema nacional na escola não só multiplica os saberes históricos e linguísticos dos alunos, mas amplia o repertório cultural, podendo inclusive ter um papel fundamental para a formação de cidadãos e cidadãs.

A harmonização entre as duas leis se torna evidente ao considerar que o cinema, enquanto fonte histórica, objeto cultural e ferramenta de mediação do conhecimento, possibilita a problematização crítica das imagens tradicionalmente disseminadas sobre os povos indígenas. Filmes nacionais que abordam a temática indígena, ou produções realizadas por cineastas indígenas podem contribuir para a reconstrução e valorização dessas narrativas, alinhando-se diretamente às exigências curriculares instituídas pela Lei 11.645/2008 e 13.006/2014.

Assim, a convergência entre as duas legislações permite uma prática docente mais crítica e interdisciplinar, na qual o cinema atua como suporte formativo e metodológico para o ensino de História Indígena. Essa integração possibilita que a escola avance para além do texto escrito, incorporando linguagens sensíveis e plurais que mobilizam dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais dos estudantes. Em perspectiva epistemológica, essa articulação fortalece uma educação comprometida com a pluralidade, a justiça social e a reparação histórica, em consonância com os princípios de uma pedagogia antirracista.

Como já citado anteriormente, o potencial do cinema na modelagem no repertório cultural de um aluno, viabiliza possibilidades em torno da escolha do material audiovisual que o professor deseja apresentar; isso implica em um cuidado redobrado com a seleção e análise para que esse material seja apresentado ao aluno, principalmente por se tratar de povos subalternizados, o que pode ser visto como um tema sensível, o que claramente indica que não se deve selecionar filmes que abordam estereótipos, desrespeitem os direitos humanos, que ridicularizem o tema ou que deturpe a ideia do que é ser indígena.

3.1. Procedimentos Metodológicos

As diferentes formas da arte em representar o imaginário ou expressar sentimentos indescritíveis contribuem para além do entretenimento, implicando também na forma de debater representações do mundo real, a partir do pequeno recorte fotográfico do filme que seleciona uma visão do mundo na qual está representado na ficção. Em decorrência disso, a escolha do filme *Brincando nos Campos do Senhor* se torna o recurso filmico escolhido neste trabalho, com o objetivo de dialogar filme e ensino de história relacionados a temática

indígena em sala de aula, com o intuito de, em seguida, propor um plano de aula que auxilie outras pesquisas relacionadas ao cinema.

A metodologia proposta para a análise do filme fundamenta-se no princípio da decomposição do material audiovisual, compreendendo o filme como um objeto passível de investigação sistemática e interpretação crítica. Conforme aponta Penafria (2009), a análise cinematográfica consiste em explicar e esclarecer o funcionamento de um determinado filme, propondo-lhe uma interpretação a partir da identificação e separação de seus elementos constitutivos. Trata-se, portanto, de uma atividade analítica que, ao desmembrar os componentes da obra, busca compreender as articulações existentes entre eles, possibilitando uma leitura mais aprofundada da narrativa fílmica.

Nesse sentido, Penafria (2009) descreve diferentes modalidades de análise que compõem sua proposta teórico-metodológica, as quais servirão de base para a metodologia adotada neste trabalho. Para a autora, o filme deve ser entendido como o resultado de um conjunto de relações e condicionantes que permeiam seu processo de produção e realização, tais como o contexto social, cultural, político, econômico, estético e tecnológico em que está inserido. Essa perspectiva permite situar a obra cinematográfica não apenas como produto artístico, mas também como documento cultural e histórico, atravessado por intencionalidades e representações específicas.

Como recurso metodológico complementar, a análise fílmica prevê a utilização de fotogramas⁶ extraídos do filme que atuam como suportes fundamentais para a reflexão crítica. Longe de desempenharem uma função meramente ilustrativa ou estética, os fotogramas contribuem para a fixação e problematização da mensagem visual, auxiliando na observação detalhada dos elementos narrativos, simbólicos e técnicos da obra. Dessa forma, esses recortes imagéticos tornam-se instrumentos analíticos que potencializam o processo de decomposição do filme, favorecendo sua discussão tanto no âmbito da pesquisa acadêmica quanto em atividades pedagógicas desenvolvidas mais tarde em sala de aula (PENAFRIA, 2009).

Por conseguinte, a análise fílmica abordada no texto será feita a partir de 9 fotogramas selecionados, constituindo uma estrutura narrativa dos pontos principais do filme que dialogam com a organização de um plano de aula proposto posteriormente. A organização analítica seguirá dividida em: 1. Um breve estudo sobre a cinematografia do diretor Héctor

⁶No cinema, cada segundo de sua projeção é composto por uma série de 24 fotogramas (a película fotossensível) sequenciado e, às vezes, duplicados ou triplicados a fim de evitar a cintilação. É a montagem desses fotogramas, dessas imagens fixas e a sua projeção em uma velocidade constante de 24 quadros por segundo que causa no espectador a ilusão de movimento e de imagem contínua, que, na verdade, não o é.” (ZANI, 2009). Para saber mais: Zani, R. (2009). Cinema e narrativas: uma incursão em suas características clássicas e modernas. *Conexão – Comunicação e Cultura*, 8(15), 131-149.

Babenco, intenções e objetivos acerca do filme proposto; 2. A decomposição do filme, tratando-se do trabalho de descrição do enredo, possibilitando que o leitor compreenda de forma sólida o universo imaginário que o filme está retratando: a representação dos povos indígenas, levando em consideração as escolhas do diretor e seus objetivos e o debate sobre história e temática indígena, baseando-se nas perspectivas da história contada na película.

Dessa forma, a análise proposta nesta monografia resulta de um processo sistemático de observação e revisão do filme *Brincando nos Campos do Senhor*, assistido reiteradas vezes com o objetivo de identificar recorrências narrativas, escolhas estéticas e representações centrais relacionadas à temática indígena. A seleção dos fotogramas não ocorreu de maneira aleatória, mas a partir de um recorte previamente definido, orientado pela relevância simbólica e narrativa das imagens no interior do filme e por sua potencialidade analítica no diálogo com o ensino de História. Esse procedimento permitiu isolar cenas-chave capazes de evidenciar tanto as intenções do diretor quanto os discursos históricos e culturais mobilizados pela obra.

Assim, o conjunto de imagens selecionadas constitui um eixo estruturante da análise fílmica, possibilitando uma leitura aprofundada do filme enquanto construção histórica e cultural. Ao privilegiar fotogramas cuidadosamente escolhidos, busca-se não apenas compreender a narrativa cinematográfica em si, mas também estabelecer mediações possíveis entre o cinema e a prática pedagógica, favorecendo uma abordagem crítica que possa ser a posteriori transposta para o contexto da sala de aula. Essa metodologia reafirma o cinema como fonte histórica e recurso didático, desde que analisado de forma consciente, planejada e fundamentada teoricamente.

3.2 *A leitura dos marginalizados, uma breve biografia de Héctor Babenco*

Héctor Babenco (1946–2016) foi um cineasta argentino naturalizado brasileiro em 1977, cuja trajetória se consolidou no contexto de um cinema nacional em busca de novos caminhos estéticos e narrativos. Inserido em um momento de transição do cinema brasileiro, Babenco construiu uma obra marcada pela combinação entre apelo popular e experimentação formal, sem se filiar integralmente ao modelo autoral clássico. Seu olhar privilegia personagens marginalizados e contextos de forte tensão social, oferecendo uma leitura singular da realidade brasileira, atravessada por conflitos humanos, políticos e éticos.

O início de sua carreira como diretor ocorreu com *O Rei da Noite* (1975), estrelado por Paulo José e Marília Pêra. No entanto, foi com *Lúcio Flávio, o Passageiro da Agonia* (1976),

inspirado em casos reais de corrupção policial, que Babenco alcançou projeção nacional e latino-americana, atraindo um público superior a cinco milhões de espectadores. O reconhecimento internacional consolidou-se com *Pixote, a Lei do Mais Fraco* (1980), obra amplamente aclamada pela crítica, que retrata a trajetória de um menino em situação de extrema vulnerabilidade social entre reformatórios e periferias urbanas. Apesar da dureza temática, o filme destaca-se pela sensibilidade na construção de seus personagens, sendo premiado por associações de críticos de cinema de Los Angeles e Nova York.

A partir do sucesso de *Pixote (1980)*, Babenco passou a atuar em produções internacionais, destacando-se *O Beijo da Mulher Aranha* (1985), coprodução filmada em São Paulo, com elenco multinacional e diálogos em língua inglesa. O filme rendeu ao diretor uma indicação ao Oscar e consagrou William Hurt com o prêmio de Melhor Ator tanto no Oscar quanto no Festival de Cannes. Em 2003, Babenco retorna de forma mais direta ao contexto brasileiro com *Carandiru*, adaptação da obra de Dráuzio Varella, que aborda a superlotação e a violência no maior presídio da América Latina, culminando no massacre ocorrido em 1992. Com uma abordagem que alia pesquisa histórica e narrativa humanizada, o filme reafirma o compromisso do diretor com temas sociais e lhe garantiu o prêmio de Melhor Diretor no Grande Prêmio do Cinema Brasileiro⁷. (CURADORIA...,2024).

Indicado a duas categorias em festivais distintos, sendo indicado ao *Golden Globes* na categoria *Best Original Score - Motion Picture* e vencedor da categoria *Best Music*, no evento *Los Angeles Film Critics Association Awards*, em 1991⁸, o filme *Brincando nos Campos do Senhor (1991)*, em inglês: *At Play in the Fields of the Lord*, dirigido por Héctor Babenco, que possui a duração de 186 minutos, é uma adaptação do romance de mesmo nome, da autoria de Peter Matthiessen, que se destaca pela referência importante para a análise das representações da Amazônia, da mudança das perspectivas indígenas e das dinâmicas históricas decorrentes dos contatos de cultura distintas. O filme foi produzido entre uma parceria de Hector Babenco e Saul Zaentz, um diretor independente de nacionalidade estadunidense⁹, construindo uma abordagem crítica sobre a presença missionária e as formas de intervenção no território amazônico.

⁷ As informações foram publicadas pela Curadoria Acervo Memória Cultural, São Paulo: SESI-SP, atualizado em 2024, sem autor específico.

⁸ Dados publicados pelo maior banco de dados do mundo sobre cinema, IMDb (Internet Movie Database)

⁹ Estas informações foram retiradas de declarações do próprio Héctor Babenco, feitas pelo Canal Brasil, em 2009, a única plataforma que contém o material está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vfe87g-AUsU&t=312s>

Apesar das críticas negativas, Babenco constrói uma narrativa fílmica distante de estereótipos e focaliza sua narrativa em contar uma história sem vilões ou heróis; nas palavras de Couto (1995) “o filme trata dos problemas da Amazônia de modo muito mais sensível a sua intrincada complexidade que as usuais produções exóticas e/ou militantes a respeito do tema.” o que Babenco ilustra no filme está além de uma missão religiosa, também trata de um jogo de poder, onde todos os personagens estrategicamente pensam a respeito de seus próximos passos, calculando milimetricamente suas ações com um objetivo final que é conquistar o espaço dos Niaruna. Ao longo da trama, todos os personagens são postos a prova por si próprios, chegando ao limite da sanidade ou até mesmo enlouquecendo em busca da vitória; fazendo-se reflexivo e intencionalmente provocativo em suas cenas, diálogos e trilha sonora, que transformam a narrativa fictícia muito próxima à realidade. Couto (1995) afirma que os massacres e as sucessivas questões em torno da Amazônia acabaram por tornar ainda mais atual a dimensão trágica do filme de Hector Babenco, que encena um dos genocídios mais contundentes já representados pelo cinema. Além das camadas sociais, morais e políticas que estruturam a narrativa, a obra mostra uma constatação histórica recorrente, que quando conflitos se acirram, é sobre os povos indígenas historicamente que localizados em posições vulneráveis, recaem as consequências mais violentas. A intenção de Babenco, nas palavras de Sousa & Pimentel (2018):

“é retratar as nuances negativas que são criadas com os povos indígenas, a partir de uma invasão impensada e desrespeitosa quanto à tradição centenária dos nativos. Nesse ínterim, faz-se imprescindível repensar os tipos de abordagem a serem feitas com esses sujeitos, em especial nos casos de comunidades que vivem isoladas.”

Portanto, essas características fazem do filme um amplo campo de debates sobre os mais variados temas associados a marginalização de povos, exploração e invasão de terras e preconceito racial, que em uma dimensão complexa de personagens e trama, se pode concluir uma grande obra atemporal.

3.3 Brincando nos Campos do Senhor, uma análise por meio de fotogramas

O filme problematiza as relações estabelecidas entre os povos indígenas e a sociedade não indígena. Na narrativa, a trama acompanha a trajetória de um casal de missionários evangélicos estadunidenses que se desloca para a Floresta Amazônica, no Brasil, com o propósito de promover a evangelização de uma comunidade indígena específica, os Niaruna, evidenciando os conflitos culturais, religiosos e simbólicos decorrentes desse contato. (SOUSA; PIMENTEL, 2018).

A princípio, a narrativa do filme localiza-se no Pará, por meio de um avistamento da bandeira do estado posta no topo de um casebre logo ao início da película. O filme vem a apresentar uma linha de personagens distintos, sendo eles: trabalhadores na ação da manipulação da seiva leitosa da seringueira. O que se pode analisar primeiramente ilustrado no fotograma 1 é que em uma amostra sutil, a opção de Babenco por iniciar a narrativa com o registro visual do trabalho de extração da seiva da seringueira insere o espectador, desde o primeiro momento, na lógica do ciclo da borracha¹⁰, mesmo que não seja explícito o recorte histórico. Esse recurso fílmico evidencia que o espaço amazônico é apresentado não apenas como território de missão religiosa, como a seguir será ilustrado, mas como área historicamente vinculada à exploração econômica, indicando que o contato com os povos indígenas está profundamente atravessado por interesses materiais e coloniais.

Fotograma 1 - trabalhador manipulando a seiva leitosa da seringueira



Fonte: Brincando nos Campos do Senhor (1991, 2 min. 41s).

Posteriormente, são introduzidos dois personagens estrangeiros, Lewis Moon e Wolf, ambos de nacionalidade estadunidense, que pilotam um avião de carga. Em razão da escassez de combustível, são obrigados a realizar um pouso de emergência na localidade anteriormente apresentada, onde passam a dialogar com o oficial responsável pela fiscalização da área. A narrativa, então, avança para a apresentação de outros personagens centrais para o desenvolvimento do enredo: um grupo de missionários, também estadunidenses, cujo objetivo

¹⁰ O ciclo da borracha no Brasil tem início, em perspectiva histórica, no ano de 1850, como um reflexo da ascendente necessidade desta matéria-prima pelos países industrializados, que se elevam ainda mais a partir da descoberta de Charles Goodyear do processo de vulcanização - que permite por meio de um processo físico-químico dar forma à borracha, como na fabricação de pneus (MIRANDA NETO, apud ROCHA, 2025).

é difundir seu credo religioso entre populações indígenas fictícias denominadas Tiaro, Mintipo E Niaruna,

Nesse contexto, o casal Martin e Hazel Quarrier, acompanhados do filho Billy, sobrevoa a região amazônica demonstrando encantamento diante da grandiosidade da paisagem natural. Após o pouso, estabelecem contato com outro casal de missionários, Leslie e Andy Huben, que já residiam na localidade havia aproximadamente três anos. Em seguida, ocorre uma celebração entre os missionários, na qual se destaca a presença do personagem Uyuyu, um jovem de etnia indígena não revelada, fica responsável por servir uma bebida e participar do momento de confraternização, onde o mesmo brinda exclamando a palavra “Kisu” que Leslie prontamente comunica a Martin que Uyuyu havia pronunciado o nome de Jesus.

O que se evidencia nessa cena, recortada no fotograma 2, é a forma como Uyuyu é observado e tratado pelos missionários, revelando uma relação marcada por assimetria e subjugação indireta. Em determinado momento, o indígena é questionado quanto à sua pertença ao povo Niaruna; contudo, Leslie intervém prontamente, apropriando-se da fala e afirmando que Uyuyu apenas domina a língua desse povo, além de ressaltar sua utilidade para o casal de missionários. Tal postura é reforçada por um gesto aparentemente afetuoso, o ato de passar a mão sobre a cabeça de Uyuyu, que, embora apresentado como carinho, expressa uma lógica de subordinação e estigmatização do indígena pelos estrangeiros.

Ainda que Uyuyu demonstre certo conforto diante da situação, essa representação não elimina a percepção do indígena como objeto dentro da dinâmica colonial apresentada. Ao mesmo tempo, a cena permite uma leitura mais complexa da relação entre indígenas e não indígenas, ao não a reduzir a uma imposição explicitamente violenta. Essa ambiguidade contribui para uma análise que evita a vitimização absoluta ou a passividade dos povos indígenas, possibilitando compreender relações atravessadas por negociações, tensões e acomodações (CHAMBOULEYRON, BOMBARDI, 2012). Dessa forma, o filme distancia-se de narrativas romantizadas historicamente construídas sobre os indígenas no Brasil, oferecendo uma representação mais multifacetada dessas interações:

Por má consciência e boas intenções, imperou durante muito tempo a noção de que os índios foram apenas vítimas do sistema mundial, vítimas de uma política e de práticas que lhes eram externas e que os destruíram. Essa visão, além de seu fundamento moral, tinha outro, teórico: é que a história, movida pela metrópole, pelo capital, só teria nexos em seu epicentro. A periferia do capital era também o lixo da história. O resultado paradoxal dessa postura “politicamente correta” foi somar à eliminação física e étnica dos índios sua eliminação como sujeitos históricos (CUNHA, 1992, p.17, 18)

Fotograma 2 - Leslie acariciando Uyuyu



Fonte: Brincando nos Campos do Senhor (1991, 12 min. 19s)

A partir desse momento, a narrativa assume contornos simbólicos mais acentuados. Após ingerir uma bebida tradicional indígena, Moon experimenta alucinações e crises de pânico, desencadeando um processo de idealização acerca de sua suposta ligação espiritual com a terra e com os povos que a habitam. Movido por essa convicção, dirige-se sozinho ao território dos Niaruna, lançando-se de paraquedas sobre a aldeia sob o olhar atento dos indígenas. Ao aterrissar na floresta, despe-se, numa tentativa de integração simbólica e de abandono de sua condição de estrangeiro. O gesto provoca espanto e inquietação na comunidade, que presencia a descida de um homem vindo do céu, uma imagem carregada de forte conotação mítica.

Na tentativa de interpretar o ocorrido, parte do grupo indígena passa a considerar a possibilidade de Moon ser “Kisu”, entidade pertencente ao universo cosmológico dos Niaruna. O xamã da aldeia, contudo, assume postura crítica, repreendendo o recém-chegado e buscando expulsá-lo do povoado. A tensão instaurada revela divergências internas, uma vez que alguns membros da comunidade o percebem como figura dotada de poder sobrenatural. Moon é submetido a um ritual que sugere uma forma de iniciação, sendo simbolicamente integrado ao grupo.

Paralelamente, o grupo de missionários desloca-se pelo interior da floresta em direção a uma área descrita como “pacificada”, com o propósito de estabelecer contato com os Niaruna e iniciar o processo de evangelização. Durante o trajeto fluvial, Martin observa um grupo de indígenas que atuam como guardas ou auxiliares da missão e questiona Leslie acerca de sua origem étnica. Leslie responde afirmando que aqueles indígenas já teriam sido

pacificados e convertidos ao catolicismo, qualificando-os, de maneira depreciativa, como submissos e intelectualmente inferiores¹¹.

O fotograma 3 propõe-se a analisar essa fala e sua carga simbólica, evidenciando a perspectiva colonial do estrangeiro sobre os habitantes originários da região. A declaração de Leslie explicita uma lógica de superioridade racial, dominação cultural e hierarquização civilizatória, elementos historicamente vinculados aos processos de colonização e evangelização. Tal representação constitui um ponto central para a abordagem da temática indígena em sala de aula, pois possibilita a problematização crítica de discursos naturalizados de inferiorização.

Nesse sentido, a análise dialoga com a habilidade EM13CHS102 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no âmbito das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio:

Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (BRASIL, 2018, p.572)

Fotograma 3 - O discurso de inferioridade



Fonte: Brincando nos Campos do Senhor (1991, 1h. 1min 39s)

¹¹ Nos Estados Unidos, país de maioria Protestante, grupos católicos internos foram historicamente associados à subalternização e ignorância, como Irlandeses e Italianos até o fim da Segunda Guerra Mundial. O preconceito com os Católicos também esteve presente com relação ao países Latino-americanos e, no caso do filme, transferido aos indígenas convertidos.

Ao chegarem à localidade, os missionários deparam-se com o grupo indígena previamente catequizado. O fotograma 4 evidencia um momento significativo dessa sequência: o líder indígena, chamado Kori dirige-se aos demais em tom irônico ao anunciar a presença do missionário, sugerindo certa ambivalência na recepção do discurso religioso. Em seguida, declara estar com fome e solicita alimento, ao que Leslie responde prontamente, afirmando que providenciará comida.

Posteriormente, o líder orienta o grupo a dirigir-se à igreja existente no vilarejo, conduzindo-os em um deslocamento que simboliza reverência à fé cristã, enquanto imagens católicas compõem o cenário entre os indígenas. Essa cena revela elementos que dialogam com as múltiplas estratégias históricas adotadas pelos povos indígenas, especialmente entre os séculos XVII e XVIII, quando a aproximação com missões religiosas, a incorporação seletiva de práticas cristãs e a negociação com agentes coloniais constituíram mecanismos de sobrevivência, adaptação e redefinição de identidades.¹²

A representação filmica permite problematizar a catequização não como um processo unilateral de imposição, mas como um campo de tensões, acomodações e resistências, descritas por Rafael Chamboleyron e Fernanda Aires Bombardi (2012) como um processo em suas especificidades que possibilita perceber que as alianças estabelecidas pelos povos indígenas diante da colonização não foram meras respostas passivas às ações portuguesas. Ao contrário, inseriram-se em uma dinâmica de interesses e disputas de poder, na qual diferentes grupos indígenas atuaram de forma estratégica, defendendo sua sobrevivência material e cultural e assumindo, em muitos momentos, papel ativo nas negociações e conflitos do período colonial:

No entanto, como já mencionado, o maior impedimento para essa prática era sem dúvida as estratégias políticas das próprias populações indígenas. De acordo com o argumento de Maria Celestino de Almeida, a política de descimentos era também conformada pelos grupos indígenas que possuíam interesses em realizar acordos para ir aos aldeamentos. Diante de um sertão cheio de ameaças de guerras interétnicas e contra os portugueses, de escravizações e de epidemias, os aldeamentos representavam um espaço de proteção, em que esses grupos seriam proprietários das terras e teriam o seu direito à liberdade assegurado. Talvez fossem esses os interesses buscados pelos índios chamados de Tacajuna e Jaguari, residentes no rio Tocantins, ao pedirem, em 1722, para serem evangelizados, já que "o sertão do dito rio era povoado de outras muitas nações bárbaras". (CHAMBOULEYRON, BOMBARDI, 2012)

¹² Podemos concluir que, dentro das novas tendências historiográficas, a lente de investigação sobre a Amazônia colonial é doravante multifocal. Apesar de relações marcadamente assimétricas e fontes de teor unilateral, as historiadoras e os historiadores estão lendo criteriosamente nas entrelinhas, com atenção às complexas redes interétnicas e, mais ainda, aos interesses particulares que, ora concordantes, ora conflitantes, conectaram os diversos agentes coloniais em seu cotidiano. Esses sujeitos estão sendo vistos não como ocupantes de um ambiente labiríntico e "selvagem", mas habitantes de um espaço, ao qual cada grupo implicado conseguiu dar, conforme seus interesses, um determinado sentido. Em razão destas novas perspectivas, também o arcabouço conceitual das pesquisas ganhou um caráter multifacetário, como indicam os termos "negociação", "reconfiguração" ou "mediação" que as embasam. (ARENZ, 2021, p. 43)

Fotograma 4 - A estratégia de Kori



Fonte: Brincando nos Campos do Senhor (1991, 1h. 10min 5s)

A cena subsequente a ser analisada apresenta um diálogo entre Leslie, Andy e o comandante Guzman, no qual discutem a chamada “pacificação” dos Niaruna. Durante a conversa, Guzman afirma que, caso a missão não obtenha êxito, será compelido a adotar outras medidas, o que provoca inquietação em Leslie. Em sua argumentação, o comandante desconstrói a ideia da Amazônia como espaço paradisíaco, sustentando que a região necessita de progresso e desenvolvimento.

O fotograma 5 ilustra esse momento, evidenciando um discurso que pode ser interpretado na historiografia por traços nacionalistas e positivistas, especialmente quando articulado às intenções exploratórias. A noção de “pacificação”, nesse contexto, associa-se historicamente à imposição de controle sobre populações indígenas, frequentemente justificando intervenções em nome da ordem, do progresso e da integração territorial. Que de acordo com Manuela da Cunha (1992), a visão das elites agrárias em relação aos indígenas era de extremo empecilho para o progresso nacional, visto que no recorte apontado pela autora, mais especificamente nos anos de 1970, que são marcados pelas grandes obras de infraestrutura promovidas pela ditadura, onde se buscava afastar esses povos para a abertura de estradas, como a Transamazônica, por exemplo.¹³

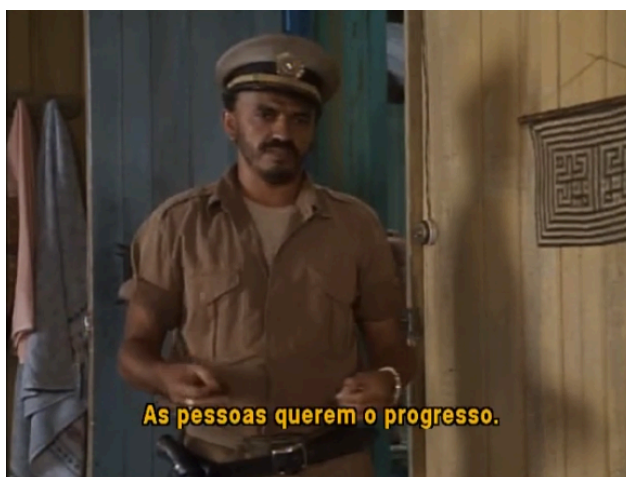
A análise desse diálogo possibilita problematizar dimensões centrais da narrativa, como a construção do indígena enquanto “selvagem” a ser civilizado, a exploração dos

¹³ Ver também: BRIGHENTI, C. A.; WITTMANN, L. T.; SOUZA, Fábio F. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. In: Fábio Feltrín de Souza e Luisa Tombini Wittmann. (Org.). *Protagonismo Indígena na História*. 1ed. Tubarão; Erechim: Copiart; UFFS, 2016, v. 4, p. 231-254.

recursos naturais da Amazônia e a tensão permanente entre projetos desenvolvimentistas e os direitos dos índios. Dessa forma, a cena contribui para ampliar o debate histórico em sala de aula acerca das políticas de ocupação e das disputas em torno do território indígena que busque ir contrário ao que Brighenti (2016) aponta como uma tentativa histórica de inferiorizar os povos indígenas ideologicamente para que houvesse uma estratégia justificativa para sua eliminação diante da sociedade, fazendo parte de um processo colonial que segue em existência. A respeito de Sousa & Pimentel (2022), Guzman interfere diretamente como agente do estado, que em extrema indiferença aos povos da terra, conclui uma perspectiva de que o índio é um obstáculo a ser passado junto com tudo o que representa:

Guzmán, na qualidade de agente do Estado, representa o interesse do Poder Público. Isso posto, o comandante deixa claro que sua única preocupação se refere aos proveitos econômicos decorrentes de uma eventual desocupação das terras indígenas. Partindo de uma análise semiótica, essa postura demonstra a ingerência e completa indiferença dos Estados em relação a seus povos nativos, à medida em que não existem políticas públicas efetivamente ligadas a uma verdadeira proteção da cultura e dos costumes indígenas. Em síntese, a preocupação está muito mais orientada ao aspecto político-econômico do que ao fator humano e social. (SOUSA; PIMENTEL, 2022)

Fotograma 5 - Guzman e a narrativa do progresso



Fonte: Brincando nos Campos do Senhor (1991, 1h. 57min 11s)

Mais tarde, a narrativa concentra-se na relação entre Andy e Moon, quando uma gripe contraída por Andy é transmitida a Moon e, em seguida, aos Niaruna. Sem imunização ou resistência à doença, a aldeia passa a registrar um número crescente de mortes, evidenciando os impactos biológicos do contato entre populações indígenas e não indígenas. Paralelamente, dois homens são mortos por um grupo indígena isolado e, posteriormente, revela-se que estavam em busca de ouro, indicando interesses econômicos nas terras dos Niaruna. Diante

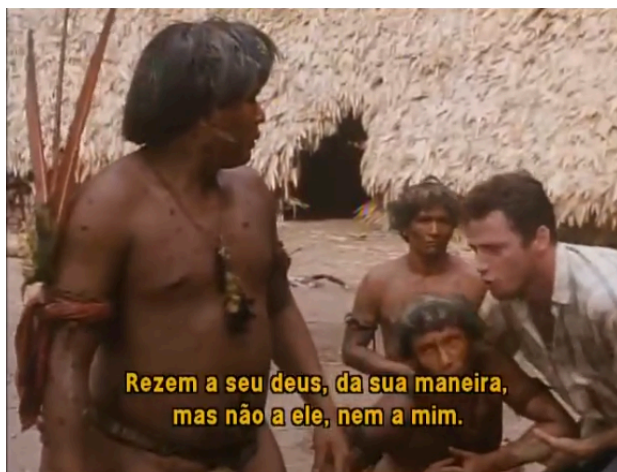
dessa informação, o comandante Gusmão manifesta a intenção de expulsar definitivamente os indígenas, o que leva Martin a dirigir-se até a aldeia para encontrar Moon.

Nesse contexto, Aeore, novo líder dos Niaruna, confronta Martin. Moon intervém, afirmando que os indígenas deveriam fugir, o que gera um conflito entre ele, Martin e a própria comunidade. Nos fotogramas finais (6, 7, 8 e 9) que serão analisados de forma conjunta, observa-se uma forte carga simbólica. Aeore exige que Martin reze para ele, como forma de comprovar se Moon seria de fato Kisu. Ao perceber que parte da aldeia passa a cultuar Moon, Martin intervém, exortando-os a seguirem seus próprios deuses. A cena explicita a percepção tardia de Martin de que tanto a missão evangelizadora quanto a interferência de Moon, ainda que justificadas por intenções consideradas benéficas, contribuíram para a desestruturação social e para a morte de membros da comunidade.

A aldeia é incendiada e Martin é assassinado por Uyuyu, que, após sentir-se desrespeitado, o atinge pelas costas e foge. Durante a fuga pelo rio, Moon é confrontado por Aeore, que o ameaça com um arco e flecha. Moon reage e o mata com um disparo. Antes de morrer, Aeore declara que Moon não é Kisu, mas um homem branco, desmistificando a identidade que lhe havia sido atribuída e transmitindo à Moon identificação de inimigo.

Na cena final, Moon pinta o próprio rosto com os resíduos de uma semente, gesto que expressa arrependimento e tentativa simbólica de pertencimento a um povo cuja destruição ajudou a provocar. O último fotograma ilustra Martin já sem vida, numa posição que lembra a crucificação de Cristo, que sugere ao espectador a figura de Martin tanto como a de um salvador, quanto a de um homem que morreu pela carga de culpa que despejou em si próprio, o que pode gerar na análise em sala de aula uma reflexão quanto aos elementos da interferência e o imaginário sobre o que é ser indígena.

Fotograma 6 - Martin confronta os Niaruna



Fonte: Brincando nos Campos do Senhor (1991, 2h 50min 0s)

Fotograma 7 - Aeore desmistificando Moon



Fonte: Brincando nos Campos do Senhor (1991, 2h 54min 59s)

Fotograma 8 - Moon pintando-se.



Fonte: Brincando nos Campos do Senhor (1991, 2h 58min 11s)

Fotograma 9 - Martin ao centro da aldeia vazia, em cinzas.



Fonte: Brincando nos Campos do Senhor (1991, 2h 59min 0s)

A análise desenvolvida neste capítulo evidencia que *Brincando nos Campos do Senhor* constitui-se como uma narrativa cinematográfica que ultrapassa o plano ficcional e se afirma como instrumento potente para a problematização histórica das relações entre povos indígenas e sociedades não indígenas. Ao articular evangelização, exploração econômica, intervenção estatal e conflitos interculturais, o filme permite compreender que o contato não se estabelece de maneira neutra ou desinteressada, mas é atravessado por disputas de poder, interesses materiais e construções simbólicas que repercutem diretamente na organização social e cultural dos povos originários.

A decomposição da obra a partir de nove fotogramas cuidadosamente selecionados possibilitou identificar recorrências discursivas e visuais que revelam tanto as intenções do diretor quanto os imaginários mobilizados sobre o indígena, o progresso e a civilização. A presença da extração da borracha, os indícios da busca por ouro, o discurso desenvolvimentista de Gusmão e a atuação missionária evidenciam que a temática indígena, no filme, está intrinsecamente ligada às cadeias de exploração econômica da Amazônia. Tal perspectiva dialoga diretamente com a habilidade EM13CHS302 da BNCC, ao favorecer a análise crítica dos impactos socioambientais decorrentes da exploração de recursos naturais e suas implicações sobre o modo de vida das populações indígenas, destacando conflitos territoriais, doenças, violência e destruição cultural.

Paralelamente, a narrativa também oferece subsídios para o desenvolvimento da habilidade EM13CHS601, na medida em que permite identificar e analisar os protagonismos indígenas, suas estratégias de negociação, resistência e mediação cultural diante da presença missionária e estatal. O filme não apresenta os Niaruna como sujeitos meramente passivos, mas como agentes que interpretam, questionam, negociam e reagem às interferências

externas, o que contribui para romper com visões romantizadas ou vitimizadoras da história indígena. Assim, a obra possibilita discutir o contexto histórico de exclusão e inclusão precária desses povos na ordem social e econômica, promovendo reflexões sobre desigualdades étnico-raciais que permanecem no Brasil contemporâneo.

Nesse sentido, a análise fílmica reafirma o cinema como fonte histórica e recurso didático, desde que submetido a uma leitura crítica, planejada e teoricamente fundamentada. O trabalho com imagens selecionadas, associado à contextualização historiográfica e à problematização conceitual, demonstra que a linguagem cinematográfica pode contribuir para a formação de estudantes capazes de identificar discursos de poder, questionar narrativas hegemônicas e reconhecer a centralidade dos povos indígenas na construção histórica do país.

Desse modo, o capítulo não se encerra apenas como exercício interpretativo, mas como etapa preparatória para a transposição didática da obra. A partir das questões levantadas: evangelização, exploração, direitos territoriais, protagonismo indígena e impactos socioambientais; será proposto, no próximo momento da pesquisa, um plano de aula estruturado que articule o filme às habilidades da BNCC, oferecendo caminhos metodológicos para o trabalho da temática indígena em sala de aula. Pretende-se, assim, transformar a análise acadêmica em prática pedagógica concreta, fortalecendo o ensino de História como espaço de reflexão crítica e de valorização das múltiplas vozes que compõem a sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste texto evidencia-se que o cinema, enquanto prática social, linguagem estética e produção cultural historicamente situada, não pode ser reduzido a mero suporte ilustrativo no âmbito do ensino de História. O caminho percorrido ao longo deste trabalho buscou justamente desconstruir essa perspectiva instrumentalizante, demonstrando que a imagem cinematográfica opera a partir de uma gramática própria, carregada de intencionalidades, silenciamentos e disputas de sentido que demandam do professor uma postura vigilante. A sala de aula, nesse contexto, configura-se como espaço privilegiado para o exercício da interpretação, em que o material deve ser perguntado não apenas pelo que mostra, mas sobretudo pelo que oculta, naturaliza ou desloca no campo das representações históricas.

O diálogo estabelecido com os referenciais teóricos que ancoram esta pesquisa, particularmente as contribuições de Napolitano (2003), Saliba (1998) e Caimi (2015) nos permitiu sustentar a tese de que a narrativa fílmica não ilustra nem reproduz a realidade, mas a

constrói discursivamente por meio de escolhas estéticas, enquadramentos ideológicos e montagem que correspondem a demandas de seu período. Essa compreensão impõe ao professor de História o desafio de deslocar o aluno da posição de espectador passivo para a condição de leitor crítico da linguagem audiovisual, capaz de identificar os dispositivos de poder que atravessam a produção e a circulação das imagens na sociedade contemporânea. A análise do filme, portanto, não se limita à dimensão conteúdo, mas exige a problematização das condições de produção, dos públicos pretendidos, das disputas em torno da memória e dos regimes de visibilidade que historicamente têm silenciado determinados sujeitos e narrativas. No âmbito da temática indígena, objeto central das reflexões aqui desenvolvidas, o trabalho evidenciou que o cinema pode atuar tanto como dispositivo de reiteração de estereótipos coloniais quanto como ferramenta de resistência e afirmação identitária, a depender das escolhas estéticas e políticas que orientam a produção e a mediação pedagógica. A análise detida do filme *Brincando nos Campos do Senhor*, de Hector Babenco, revelou-se particularmente diferente por sua aposta na complexidade dos sujeitos históricos em cena. Distanciando-se das representações folclorizantes ou vitimizantes que historicamente marcaram a presença indígena no cinema brasileiro, a obra de Babenco inscreve os Niaruna em um campo de disputas materiais e simbólicas no qual missionários, militares, aventureiros e indígenas negociam, resistem e sucumbem às contradições de um projeto de ocupação territorial que remonta à colonialidade do poder.

A leitura aprofundada da trama, amparada na seleção criteriosa de fotogramas e na identificação de recorrências narrativas, permitiu isolar cenas-chave que sintetizam as tensões entre evangelização, exploração econômica, direitos territoriais e protagonismo indígena. Mais do que isso, a análise demonstrou que o filme, ao recusar a figura do herói ou do vilão, desloca o espectador para uma posição desconfortável, na qual as certezas morais são suspensas e os conflitos emergem em sua dimensão trágica e estrutural. Conforme observado por Couto (1995), a atualidade da obra reside justamente em sua capacidade de representar, com sensibilidade e densidade histórica, um dos genocídios mais contundentes já retratados pelo cinema, evidenciando que, quando os conflitos se acirram, são os povos indígenas, historicamente situados em posições de vulnerabilidade, aqueles sobre os quais recaem as consequências mais violentas dos projetos de desenvolvimento e modernização.

Essa constatação remete à necessária articulação entre o cinema e o aparato legal que, nas últimas décadas, tem buscado reparar as lacunas e silenciamentos presentes no currículo escolar. A Lei nº 11.645/2008, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, e a Lei nº 13.006/2014, ao determinar a exibição mensal de filmes

nacionais na educação básica, configuram-se como marcos normativos que, embora insuficientes por si sós, abrem brechas para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça curricular. A convergência entre ambas as legislações, longe de representar uma simples adequação burocrática, oferece ao professor a possibilidade de articular o cinema como linguagem sensível e o pensamento decolonial como horizonte ético-político, promovendo o que poderíamos denominar de pedagogia das imagens insurgentes.

Nesse sentido, a pesquisa reafirma que o trabalho com a temática indígena em sala de aula exige do docente uma dupla vigilância: por um lado, a atenção aos estereótipos e às representações hegemônicas que historicamente reduziram os povos originários à condição de exotismo ou de entrave ao progresso; por outro, o compromisso com a seleção criteriosa de materiais audiovisuais que respeitem a complexidade, a agência e a diversidade desses sujeitos históricos. Não se trata, evidentemente, de buscar no cinema uma transparência ingênua ou uma verdade étnica essencializada, mas de reconhecer que determinadas obras, como a de Babenco ou, em outro registro, as produções realizadas por cineastas indígenas podem atuar como contra-narrativas capazes de desestabilizar o senso comum colonial e abrir espaço para outras formas de sentir, pensar e narrar a história.

Por fim, importa destacar que este trabalho não pretende esgotar as possibilidades de diálogo entre cinema e ensino de História, tampouco oferecer fórmulas prontas ou modelos prescritivos. Antes, busca inscrever-se no campo das reflexões que apostam na formação docente como espaço de experimentação, criação e resistência. As questões apresentadas ao longo da investigação, como a evangelização, exploração territorial, protagonismo indígena, impactos socioambientais, disputas de memória; constituem, assim, a matéria-prima para a elaboração de um plano de aula que, articulado às habilidades previstas na BNCC, possa oferecer aos professores da educação básica caminhos de metodologias consistentes para o trabalho com a temática indígena.

Desse modo, a pesquisa encerra-se não como ponto de chegada, mas como ponto de partida. O desafio que se coloca a partir de agora é o de traduzir a densidade teórica e analítica aqui acumulada em propostas didáticas que efetivamente cheguem às salas de aula, contribuindo para a formação de estudantes capazes de interrogar criticamente as narrativas audiovisuais que os interpelam cotidianamente. Que o cinema, nesse percurso, possa ser não apenas objeto de análise, mas também linguagem de invenção, memória e resistência, um lugar onde as vozes da história possam ecoar em resistência ao silenciamento do tempo.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K; SILVA, A; ALVES, R. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- ARENZ, K. “**Não sem (o) norte**”: a Amazônia colonial na recente seara historiográfica (1990–2020). *Temas Americanistas*, n. 47, p. 21–44, dez. 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Temas-Americanistas.2021.i47.03>.
- AZEVEDO, C. **REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA PARA UMA ESCOLA/EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE**. HOLOS, [S. l.], v. 2, n. 39, 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/15198>. Acesso em: 28 jan. 2026.
- BABENCO, H. In: Acervo Memória Cultural. São Paulo: SESI-SP, 2026. Disponível em: <https://centrocultural.fiesp.com.br/memoria-cultural/biografia/4c20f9d9-a6fa-4b31-cde7-08dd12cfeb01/hector-babenco>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2026.
- BABENCO, H. **Apresentação de filmes: Brincando nos Campos do Senhor**. Canal Brasil. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vfe87g-AUsU>
- BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez. . Acesso em: 13 nov. 2025. , 2008
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRIGHENTI, Clovis Antonio; WITTMANN, Luisa Tombini; SOUZA, Fábio Feltrín de. **Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena**. In: SOUZA, Fábio Feltrín de; WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Protagonismo indígena na história**. Tubarão; Erechim: Copiart; UFFS, 2016. v. 4, p. 231-254.
- BRINCANDO NOS CAMPOS DO SENHOR**. Direção: Hector Babenco. Produção de Saul Zaentz, Paul Zaentz, Francisco Ramalho Jr. e Paul Nichols. Estados Unidos: Condor Filmes, 1991.
- BRITO, E. **O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico**. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 11, n. 20, jul./dez. 2009
- CARNEIRO DA CUNHA, M. (Org.) **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- CAIMI, F. E.. (2006). **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. *Tempo*, 11(21), 17–32. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>

CAIMI, F. E. (2015). **O que precisa saber um professor de história?.** *História & Ensino*, 21(2), 105–124. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>

CHAMBOULEYRON, R.; BOMBARDI, F. A.. Descimentos privados de índios na Amazônia colonial (séculos XVII e XVIII). *Varia Historia*, v. 27, n. 46, p. 601–623, jul. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

KELLNER, D. **Cultura da Mídia.** Bauru: EDUSC, 2001.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2013.

OLIVEIRA, B. (2003). **Resenha de: "Como usar o cinema na sala de aula" de Marcos Napolitano.** *EccoS Revista Científica*, 5(1), 182-185.

PENAFRIA, M. **Análise de filmes: conceitos e metodologias.** In: CONGRESSO SOPCOM, 6., 2009, Lisboa. *Anais eletrônicos [...]*. Lisboa: SOPCOM, 2009.

ROCHA, R. **Colonialismo e desenvolvimento na Amazônia: do apogeu ao declínio do ciclo da borracha (1750-1946).** *Primeiros Estudos – Revista de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 12, 2025, e00123002. DOI: 10.11606/issn.2237-2423.v12i1pe00123002.

ROSSATO, Leonardo Barbosa. **História do cinema e do audiovisual.** 1. ed. Brasília: Editora IFB, 2019.

SALIBA, Elias Thomé. **Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e consumo das imagens.** In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 117-128

SILVA, E. **A temática indígena e o ensino: reflexões históricas e antropológicas.** *Antropologia & Sociedade – Revista do Laboratório de Antropologia, Arqueologia e Bem-Viver da UFPE*, v. 1, n. 1, 2023.

SOUSA, I; PIMENTEL, L. **Os direitos indígenas em Hector Babenco: uma análise da obra *Brincando nos Campos do Senhor*.** 2022.

SOUZA, É. **O uso do cinema no ensino de História: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da Educação Histórica.** *Escritas*, v. 4, p. 70–93. 2012.

Um breve histórico sobre o ensino de História no Brasil: entre história oficial e direito à história. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS, [S. l.]*, v. 34, n. 1, p. 164–194, 2021. DOI: [10.14393/cdhis.v34n1.2021.42112](https://doi.org/10.14393/cdhis.v34n1.2021.42112). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/42112>. Acesso em: 29 jan. 2026.