

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÁSSITA DE ASSIS MOREIRA

**HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS OUTRAS EM *ÍNDIO PRESENTE* (2017):**

**O potencial da produção midiática na desconstrução de equívocos**

Uberlândia/MG  
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÁSSITA DE ASSIS MOREIRA

**HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS OUTRAS EM *ÍNDIO PRESENTE* (2017):**

**O potencial da produção midiática na desconstrução de equívocos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como pré-requisito a obtenção do título de mestra em Educação, na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Aléxia Pádua Franco.

Uberlândia, MG  
2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M838 2021	<p>Moreira, Tássita de Assis, 1992- Histórias e Culturas Indígenas Outras em "Índio Presente" (2017) [recurso eletrônico] : O potencial da produção midiática na desconstrução de equívocos / Tássita de Assis Moreira. - 2021.</p> <p>Orientadora: Aléxia Pádua Franco. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.490">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.490</a> Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Franco, Aléxia Pádua ,1968- (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Educação. III. Título.</p>
--------------	---

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 29/2021/780, PPGED				
Data:	Dezesseis de setembro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	[14:00]	Hora de encerramento:	[16:40]
Matrícula do Discente:	11912EDU043				
Nome do Discente:	TÁSSITA DE ASSIS MOREIRA				
Título do Trabalho:	"Histórias e Culturas Indígenas Outras em Índio Presente (2017): o potencial da produção midiática na desconstrução de equívocos"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Formação histórica e educação patrimonial em espaços educativos escolares e não escolares: tecnologias de informação, memória e História em diálogo"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Edson Machado de Brito - UFSB; Osvaldo Mariotto Cerezer - UNEMAT; Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU e Iara Vieira Guimarães - UFU, indicada para presidir a banca.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Iara Vieira Guimarães, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimeada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Iara Vieira Guimarães, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/09/2021, às 16:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/09/2021, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Oswaldo Mariotto Cerezer, Usuário Externo**, em 16/09/2021, às 16:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Edson Machado de Brito, Usuário Externo**, em 28/09/2021, às 18:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3043906** e o código CRC **C25FEC96**.

## AGRADECIMENTOS

Em dois anos muita coisa aconteceu. Quem diria que uma pandemia poderia aparecer no caminho. Eu sei que tenho muitas pessoas a agradecer, tantas que escreveria um livro, mas vou tentar resumir aqui. Em um exercício de gratidão, gostaria de agradecer a pessoa firme, persistente, determinada, sensível e resiliente que eu encontro cotidianamente em mim. E não seria capaz de fazer esse agradecimento sem tomar consciência da forte presença dos milhares de pessoas indígenas do mundo todo, que são exemplos de resistência, determinação e respeito.

Agradeço ao meu companheiro, Victor, e espero que receba nestas palavras todos os abraços que venho guardando para te agradecer pela paciência, por não me deixar desistir e por me ajudar a entender que eu não preciso abraçar o mundo. À minha família por todo o apoio e paciência, gratidão.

Agradeço à minha orientadora, Profa Aléxia, por acreditar no meu potencial, por me apoiar nessa empreitada de desvendar olhares, por me ensinar tanto e por aprender comigo, a caminhada teria sido mais pesada sem você.

Agradeço ao Prof. Astrogildo por acompanhar de perto meus passos nos últimos seis anos, dando conselhos, sugerindo leituras, mostrando que ensinar e aprender é uma via de mão dupla e por aceitar de forma tão carinhosa participar da banca.

Agradeço ao Prof. Edson Kayapó também por aceitar fazer parte desta banca, mas principalmente porque seus escritos e suas falas se tonaram figuras centrais na minha mudança de postura diante do mundo e das formas de aprender a ensinar a temática indígena.

Deixo aqui um agradecimento especial a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) que contribuiu para que essa pesquisa tomasse esse formato. Manifesto aqui meu apoio a instituição, para que possam dar continuidade ao trabalho que possibilita que mulheres como eu, recebam apoio financeiro para construir suas pesquisas.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU), a secretaria nos nomes de Ali e James, e ao colegiado, por todo o suporte e a paciência. Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia e História (GEPEGH), em nome da Profa Iara e da Profa Selva, os encontros e as discussões em grupo foram como alimentos para a alma.

Agradeço à minha amiga, Aline, que é uma surpresa boa do destino e que me acalentou em tempos difíceis, acreditando na minha capacidade e competência, e na força da minha pesquisa. Agradeço às colegas Nicole, Rafaela, Jozaene, Leandra, Olymata (também professora de francês) pelos bons momentos, pelas palavras de incentivo e compartilhamento de angústias – eu consegui!!

Agradeço ao Prof. Othon e a Profa. Simone que em um encontro do destino me ajudaram com referências teóricas, não só para o trabalho, como para a vida. Tenho os livros e documentos guardados com carinho.

Agradeço aos produtores da série Índio Presente, Juliana Almeida, Sérgio Lobato, Bruno Vilela e Guilherme Barros, que aceitaram prontamente os convites para entrevista. Em especial ao Denilson Baniwa que me inspira desde a graduação, e a Dora Pankararu pelo carinho e pelas palavras marcantes que me proferiu.

Agradeço à minha psicóloga, Elisa, por toda o apoio, a força, as ideias e por ter compartilhado comigo pensamentos que me acolheram, algo como: “o primeiro território que precisamos descolonizar é a nossa mente, nosso corpo”.

A todas, todos e todes que cruzaram esse caminho cheio de aventuras, que foi difícil e nesse momento posso ter esquecido de mencionar, fica aqui minha gratidão por cada pessoa que passou e deixou um gesto de carinho ou um sorriso amigo, uma reflexão ou me presenteou de alguma maneira, gratidão.

*Dentro de cada canto uirapuru  
Existe o pedaço de um coração Tabajara, Pataxó e Xucuru  
Dentro de cada tronco forte de sapucaia e jatobá  
Existe a força de um tore  
Kariri, Tikuna, Bororo e Guarani  
Dentro de cada segredo e mistério da Jurema estamos nós  
Somos o plano dos encantados e de badzé que deu certo  
O caminho que nos foi deixado será seguido  
E nele será plantado a força de uma raiz  
Pra que outros troncos fortes sejam erguidos  
É o resgate de tudo que nos foi roubado e negado  
A todo tempo tentam dizimar nossa história  
Tentam impedir o direito de viver  
Quem tenta, descende de quem nos impedia do direito de ter alma  
Somos nós, filhos de uma luta ancestral que nunca cessa  
Que nunca cala e nem com balas são capazes de matar anhy  
Não queremos e nem admitimos mais balas  
Queremos salas de aula que não nos tratem como folclore  
Que os reais donos, pelas terras que são suas, não mais implore  
E que nenhum território ao ser invadido  
Seja nomeado nos livros como "terras que o colonizador descobre"  
Não seremos mais só figuras  
Somos o futuro que o passado tentou apagar  
Nascidos sem aldeia, carregamos nosso chão no espírito  
A invasão não calou nossos cantos  
Os ventos sopraram aos tantos  
Que era hora de guerra e de resistência  
Não somos um erro aqui  
Somos tudo o que os ancestrais sonharam  
Do primeiro e até o último enfrentamento  
E todo tormento e lamento  
Lavado e trazido no nosso sangue o sofrimento  
Terá seu reconhecimento  
Somos almas indomáveis  
Espíritos livres, somos incatequizáveis  
O plano do colonizador fracassou  
A força não passou e nem vai passar  
Nem em 1500, nem em 64, nem 2019  
E nem em momento algum  
Somos terra e terra não finda  
Terra não morre  
E nós e a terra somos um  
Inatekié, Badzé, Poditã, Warakedzã  
(Warakedzã - Souto MC feat Pedro Neto)*

## RESUMO

A reprodução de ideias estereotipadas sobre pessoas e povos indígenas perdura mesmo após séculos de lutas e resistências. Na sociedade brasileira, e principalmente no ambiente escolar, o senso comum prevalece com um imenso potencial destrutivo e o convite para repensar práticas educativas pode se revelar um caminho interessante a trilhar. O objetivo desta pesquisa é refletir sobre a presença de indígenas e não-indígenas na produção audiovisual da série documental *Índio Presente* (2017) e sua potencialidade na desconstrução de equívocos e valorização das histórias e culturas indígenas. Para esta discussão, foram elencados como aparatos teórico-metodológicos os Estudos Culturais de Hall (2003), Larrosa e Skliar (2001), Estudos Decoloniais com Quijano (2005), Mignolo (2017) e - especificamente em história indígena - Smith (2018), e sobre Interculturalidade Crítica com Walsh (2008), Candau e Russo (2010), bem como a análise a partir do “olhar engajado” proposto por Mauad (2008), da comunicação intercultural em Gallois (2004) e da materialidade do produto audiovisual em Souza (2004) e Guilherme (2018). A análise dos treze episódios que compõem a série documental, foi realizada por meio de três categorias: A desconstrução do mito fundador; Contribuições para uma pedagogia decolonial; A interculturalidade na produção da série, e da realização de entrevistas com diretores e produtores indígenas e não-indígenas. Como referenciais teóricos de pesquisa em educação, pedagogia decolonial e ensino da temática indígena, esta pesquisa se baseia nos estudos de Silva Jr. e Souza (2016), Silva e Costa (2018), Munduruku (2017) e Kayapó (2020). Os resultados das análises indicam que, a partir da contribuição de pessoas indígenas produzindo junto com não-indígenas, o produto audiovisual da série documental pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e equívocos historicamente reproduzidos dentro e fora do espaço escolar, além de colaborar para a valorização e difusão de histórias, culturas, pessoas e povos indígenas.

**Palavras-chave:** Temática Indígena; Pedagogia Decolonial; Audiovisual; *Índio Presente*.

## ABSTRACT

The reproduction of stereotyped ideas about indigenous peoples persists even after centuries of struggle and resistance. In Brazilian society, and especially in the school environment, common sense prevails with an immense destructive potential and the invitation to rethink educational practices may prove to be an interesting path to take. The objective of this research is to reflect on the presence of indigenous and non-indigenous people in the audiovisual production of the documentary series *Índio Presente* (2017) and its potential in deconstructing mistakes and valuing indigenous histories and cultures. For this discussion, Cultural Studies by Hall (2003), Larrosa and Skliar (2001), Decolonial Studies with Quijano (2005), Mignolo (2017) and - specifically in indigenous history - Smith (2018) were listed as theoretical and methodological devices, and on Critical Interculturality with Walsh (2008), Candau e Russo (2010), as well as the analysis from the “engaged look” proposed by Mauad (2008), the intercultural communication in Gallois (2004) and the materiality of the audiovisual product in Souza (2004) and Guilherme (2018). The analysis of the thirteen episodes that make up the documentary series was carried out through three categories: The deconstruction of the founding myth; Contributions to a decolonial pedagogy; Interculturality in the production of the series, and conducting interviews with indigenous and non-indigenous directors and producers. As theoretical research references in education, decolonial pedagogy and teaching of indigenous themes, this research is based on the studies of Silva Jr. and Souza (2016), Silva and Costa (2018), Munduruku (2017) and Kayapó (2020). The results of the analyzes indicate that, from the contribution of indigenous people producing together with non-indigenous, the audiovisual product of the documentary series can contribute to the deconstruction of stereotypes and mistakes historically reproduced inside and outside the school space, as well as contributing to the appreciation and dissemination of histories, cultures, people and indigenous peoples.

**Keywords:** Indigenous Theme; Decolonial Pedagogy; Audio-visual; *Índio Presente*.

## RÉSUMÉ

La reproduction d'idées stéréotypées sur les gens indigènes persiste même après des siècles de lutte et de résistance. Dans la société brésilienne, et en particulier dans le milieu scolaire, le bon sens prévaut avec un immense potentiel destructeur et l'invitation à repenser les pratiques éducatives peut s'avérer une voie intéressante à emprunter. L'objectif de cette recherche est de réfléchir sur la présence des peuples indigènes et non indigènes dans la production audiovisuelle de la série documentaire *Índio Presente* (2017) et son potentiel pour déconstruire les malentendus et valoriser les histoires et les cultures indigènes. Pour cette discussion, les Cultural Studies de Hall (2003), Larrosa et Skliar (2001), Decolonial Studies de Quijano (2005), Mignolo (2017) et - plus précisément dans l'histoire indigène - Smith (2018) ont été répertoriés comme dispositifs théoriques et méthodologiques, et sur l'interculturalité critique avec Walsh (2008), Candau et Russo (2010), ainsi que l'analyse du «regard engagé» proposée par Mauad (2008), la communication interculturelle chez Gallois (2004) et la matérialité du produit audiovisuel chez Souza (2004) et Guilherme (2018). L'analyse des treize épisodes qui composent la série documentaire a été réalisée à travers trois catégories: La déconstruction du mythe fondateur; Contributions à une pédagogie décoloniale; Interculturalité dans la production de la série, et réalisation d'entretiens avec des réalisateurs et producteurs indigènes et non indigènes. Références de recherche théorique en éducation, pédagogie décoloniale et enseignement des thèmes indigènes, cette recherche s'appuie sur les études de Silva Jr. et Souza (2016), Silva et Costa (2018), Munduruku (2017) et Kayapó (2020). Les résultats des analyses indiquent que, pour cause de la contribution des gens indigènes produisant avec des non-indigènes, le produit audiovisuel de la série documentaire peut contribuer à la déconstruction des stéréotypes et des erreurs historiquement reproduits à l'intérieur et à l'extérieur de l'espace scolaire, en plus de contribuer à l'appréciation et à la diffusion des histoires, des cultures et des peuples indigènes.

**Mots clefs:** Thème indigène; Pédagogie Décoloniale; Audio-visuel; *Índio Presente*.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Teses e Dissertações no BDTD .....	<b>24</b>
<b>Quadro 2</b> - Teses e Dissertações no Portal CAPES/SUCUPIRA .....	<b>26</b>
<b>Quadro 3</b> - Artigos no portal da Scientific Electronis Library Online (SciELO) .....	<b>27</b>
<b>Quadro 4</b> - Artigos em Anais de eventos .....	<b>29</b>
<b>Quadro 5</b> - Quantidade de pesquisas encontradas por área do conhecimento .....	<b>32</b>
<b>Quadro 6</b> - Dados sobre as entrevistas .....	<b>98</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Assembléia Nacional Constituinte, Brasília/DF, 1987.....	<b>54</b>
<b>Figura 2</b> - Releitura de A Primeira Missa no Brasil (2019), por Denilson Baniwa. ....	<b>76</b>
<b>Figura 3</b> - Banner retirado do site oficial da série documental .....	<b>83</b>
<b>Figura 4</b> - Cartaz do Equívoco 1 "Os índios estão acabando" .....	<b>83</b>
<b>Figura 5</b> - Cartaz do Equívoco 2 "Os índios estão perdendo sua cultura" .....	<b>84</b>
<b>Figura 6</b> - Cartaz do Equívoco 3 "Qualquer um pode ser índio" .....	<b>85</b>
<b>Figura 7</b> - Cartaz do Equívoco 4 "A Igreja Conquistou os Índios" .....	<b>86</b>
<b>Figura 8</b> - Cartaz do Equívoco 5 "Todos os Índios falam Tupi" .....	<b>87</b>
<b>Figura 9</b> - Cartaz do Equívoco 6 "Os índios são preguiçosos".....	<b>88</b>
<b>Figura 10</b> - Cartaz do Equívoco 7 "Os Índios são Incapazes por isso Precisam ser Tutelados" .....	<b>89</b>
<b>Figura 11</b> - Cartaz do Equívoco 8 "Os índios não respondem pelos seus atos" .....	<b>90</b>
<b>Figura 12</b> - Cartaz do Equívoco 9 "Os índios não vivem nas cidades" .....	<b>91</b>
<b>Figura 13</b> - Cartaz do Equívoco 10 "Tem muita terra para pouco índio".....	<b>92</b>
<b>Figura 14</b> - Cartaz do Equívoco 11 "A sociedade indígena é atrasada" .....	<b>93</b>
<b>Figura 15</b> - Cartaz do Equívoco 12 "Os índios atrapalham o desenvolvimento" .....	<b>94</b>
<b>Figura 16</b> - Cartaz do Equívoco 13 "Os índios pertencem ao passado" .....	<b>95</b>
<b>Figura 17</b> - Abertura da série Índio Presente.....	<b>142</b>
<b>Figura 18</b> - Título da série exibido na abertura, criado pelo artista Denilson Baniwa, com referências nas cores do urucum e do jenipapo, e nas narrativas ancestrais .....	<b>143</b>
<b>Figura 19</b> - Sônia Guajajara em entrevista para a produção da série .....	<b>154</b>
<b>Figura 20</b> - Estúdio da Rádio Yandê, com os repórteres Denilson e Anápuáka. ....	<b>155</b>

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>ANCINE</b>	Agência Nacional de Cinema
<b>ASCURI</b>	Associação Cultural de Realizadores Indígenas
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BRDE</b>	Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CBE</b>	Conferência Brasileira de Educação
<b>COIAB</b>	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNPI</b>	Conselho Nacional de Proteção ao Índio
<b>EJA</b>	Educação para Jovens e Adultos
<b>ENPEH</b>	Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
<b>FDS</b>	Fundo Setorial do Audiovisual
<b>FNDEP</b>	Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública
<b>FOIRN</b>	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
<b>FUNAI</b>	Fundação Nacional do Índio
<b>FUNASA</b>	Fundação Nacional de Saúde
<b>GD</b>	Grupos de Debate
<b>GPD</b>	Grupos de Pesquisa em Diálogo
<b>GTs</b>	Grupos de Trabalhos
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IHGB</b>	Instituto Histórico e Geográfico
<b>INTERCOM</b>	Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MinC</b>	Ministério da Cultura
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OAB</b>	Ordem dos Advogados do Brasil
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>OPAN</b>	Operação Amazônia Nativa
<b>PROAC-SP</b>	Programa de Ação Cultural do Estado de São Paulo
<b>PRODAV</b>	Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Audiovisual Brasileiro
<b>PUC/SP</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>SciELO</b>	Biblioteca Eletrônica Científica Online
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SESAI</b>	Secretaria Especial de Saúde Indígena
<b>SPI</b>	Serviço de Proteção ao Índio
<b>SPILTN</b>	Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais
<b>TICS</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação

**UCDB** Universidade Católica Dom Bosco  
**UFES** Universidade Federal do Espírito Santo  
**UFG** Universidade Federal de Goiás  
**UFRGS** Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
**UFSC** Universidade Federal de Santa Catarina  
**UnB** Universidade de Brasília  
**UNESCO** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
**VNA** Vídeo Nas Aldeias

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Memorial acadêmico .....</b>	<b>20</b>
<b>1.2 Construção do tema e objetivos da pesquisa: do levantamento bibliográfico à delimitação da pesquisa .....</b>	<b>21</b>
<b>1.3 Organização da dissertação .....</b>	<b>33</b>
<b>2. A TEMÁTICA INDÍGENA NO IMAGINÁRIO SOCIAL, NA LEGISLAÇÃO NACIONAL E NA EDUCAÇÃO ESCOLAR .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 A história e o saber histórico escolar sobre os sujeitos indígenas .....</b>	<b>36</b>
2.1.1 A construção da imagem eurocêntrica sobre os indígenas na história do Brasil.....	37
2.1.2 A temática indígena e a relação entre produções acadêmicas e materiais didáticos .....	40
<b>2.2 Os direitos indígenas na Legislação brasileira: das constituições a LDB de 1996 e a Lei 11.645/08 .....</b>	<b>46</b>
2.2.1 A política assimilacionista, as constituições e a luta por direitos.....	47
2.2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei 11.645/2008: o direito à diferença. ....	57
<b>3. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>63</b>
<b>3.1 Entre estudos culturais, decolonialidade e interculturalidade crítica .....</b>	<b>64</b>
3.1.1 As contribuições dos Estudos Culturais .....	65
3.1.2 As contribuições dos Estudos Decoloniais.....	69
3.1.3 Interculturalidade crítica, educação e comunicação .....	77
<b>3.2 A metodologia e a análise da materialidade da produção audiovisual.....</b>	<b>81</b>
3.2.1 A série Índio Presente como objeto de estudo.....	82
3.2.2 Olhares para a série documental: entre o olhar engajado e a comunicação intercultural	96
<b>4. A TEMÁTICA INDÍGENA NA SÉRIE ÍNDIO PRESENTE .....</b>	<b>101</b>
<b>4.1 Produtores da série: o que dizem as entrevistas. ....</b>	<b>103</b>
4.1.1 Sérgio Lobato, diretor geral.....	103
4.1.2 Bruno Villela, diretor geral.....	108
4.1.3 Juliana de Almeida, diretora executiva e personagem. ....	116
4.1.4 Denilson Baniwa, artista gráfico, produtor local e personagem.....	121

4.1.5 Dora Pankararu, pedagoga, produtora local e personagem. ....	126
4.1.6 Guilherme Barros, cientista social e produtor musical. ....	133
4.1.7 Um pensamento em comum: por mais protagonismo indígena no audiovisual. ....	136
<b>4.2 A série documental Índio presente: o produto nas categorias de análise.....</b>	<b>139</b>
4.2.1 A desconstrução do mito fundador.....	140
4.2.2 Contribuições para uma pedagogia decolonial.....	145
4.2.3 A interculturalidade na produção da série .....	148
4.2.4 O potencial educativo da série Índio Presente: entre o tradicional e o decolonial .....	156
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>165</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>182</b>

## **1. INTRODUÇÃO**

Que a oração Warakedzã, de Pedro Neto, acompanhe as leituras que se seguirão, assim como acompanhou as reflexões e as escritas. Inicialmente, nesta pesquisa acreditamos na necessidade de transgredir<sup>1</sup>. Isso nos leva a refletir sobre as histórias que se desenham por trás ou nas entrelinhas das histórias que se ordenam a partir das narrativas tradicionais. Histórias que há um longo período de tempo têm sido reproduzidas de forma engessada e por vezes, silenciado o protagonismo de um sujeito, o Outro<sup>2</sup>. Assim, desobedecendo a tradição de centralizar a história em uma única voz, branca, cristã, masculina e da elite, nos embrenhamos no jogo das diferenças para trazer à tona descontinuidades, silêncios, fronteiras (LARROSA; SKLIAR, 2001; HALL, 2002).

Propomos uma experiência de nos esquivar à redução, à regularização, à governança, à dosagem do Outro. Notamos a pertinência de compreender porque há necessidade de trabalhar a ampliação dos sentidos e a descolonização dos olhares. Descobrimo o véu colocado propositalmente naquela parte da história que (re)mexe as estruturas aparentemente firmadas na hegemonia, na monocultura e na colonialidade. Descobrimo o Outro.

À vista disso, a proposta desenvolvida nas próximas linhas demonstra a busca por equidade nos valores atribuídos às diferentes narrativas sobre as histórias e culturas de pessoas e povos indígenas, e sua relação com não-indígenas. No que se refere a compreender o campo educacional como um exercício da liberdade de aprender e ensinar em um mundo plural, cheio de histórias. Analisamos formas possíveis de enxergar o “Outro” com lentes que não estejam moldadas pelo pensamento ocidental, um dos maiores responsáveis por nos fazer nem, sequer, cogitar a existência de formas diferentes de viver e ver o meio.

No Brasil, a temática indígena caminha, ainda que, a lentos passos, juntamente com a produção de conteúdos, chegando em 2008 a ganhar uma lei, que se direciona para o ensino em escolas públicas e privadas. Mas será uma lei suficiente para oferecer a proposta de pensar de maneira diferente sobre algo que é reproduzido há séculos de uma única maneira?

---

<sup>1</sup> Verbo transitivo direto que significa “ir além dos termos ou limites”, de acordo com o dicionário Michaelis. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=transgredir> Acesso 12 set 2020. Acreditar no aprendizado como revolução, nos levou a buscar em bell hooks (2013) a definição de transgressão como o ato de cruzar fronteiras estabelecidas, reconhecer a flexibilidade das estruturas e considerar a fluidez das mudanças ao nosso redor.

<sup>2</sup> De acordo com Dussel (1993, p. 8), o “Outro” nasce do confronto da Europa com o até então desconhecido, no momento em que “nasce” a modernidade enquanto “mito” e passam a querer controlar, vencer e violentar quem não é europeu, nasce também o “ego descobridor”. Dussel ressalta que não houve descobrimento e sim, um encobrimento e esvaziamento do “não-europeu”, enquanto o “si mesmo” é atribuído apenas ao europeu.

## 1.1 Memorial acadêmico

Minha trajetória como pessoa curiosa e pesquisadora começou bem cedo. Desde criança perguntava sobre tudo à minha mãe e ao meu pai. Peguei gosto pela leitura e pela escrita, gostava de construir histórias. Aos nove anos ganhei um caderno do meu avô, só para escrever minhas histórias. Nessa época, mamãe me apresentou o livro *Kabá Darebu*, do escritor Daniel Munduruku, do qual ela havia assistido a uma palestra e se encantou. Lembro-me, ainda que vagamente, das diferentes sensações diante do livro apresentado pela minha mãe e dos conteúdos com os quais tinha contato na escola. Algo não parecia fazer sentido, era diferente.

Conforme o tempo passava e eu crescia, questionava mais e mais sobre tudo ao redor. Até que aos dez anos decidi que iria estudar História. No Ensino Médio, descobri que gostava de ensinar outras pessoas sobre o que eu aprendia, então planejava aulas de reforço que aconteciam nos intervalos, nas mesas da cantina. Foi nesse momento que me inspirei em uma professora, de História, e meu desejo de seguir aprendendo ganhou mais fôlego.

Em 2014, ingressei no curso de licenciatura e bacharelado em História. No ano seguinte, a temática indígena despertou meu interesse. Ao perguntar para um de meus professores sobre a existência de escola para indígenas, este me apresentou um portal de buscas e usando palavras-chave me mostrou uma porção de pesquisas sobre assunto. Depois disso não parei mais. Conforme o tempo passava, eu buscava mais informações e todo resultado me levava a mais questionamentos. A princípio, notei que a temática indígena não aparecia nos conteúdos curriculares de formação acadêmica, sendo timidamente inserida em disciplinas como “Relações Étnico-Raciais” e “Pluralidade Cultural”. Diante disso, passei a realizar meus trabalhos acadêmicos sobre o tema, sempre que possível, para ter a chance de pesquisar mais.

Essa atitude me rendeu apelidos em meio aos colegas de graduação, que por vezes não tinham qualquer interesse por “coisas de índio”. Essas reações me causavam tristeza e angústia, porque eu via a importância de estudar mais sobre as histórias e culturas indígenas, mas, além disso, via a importância desses estudos para a sociedade não-indígena. Assim, meu Trabalho de Conclusão de Curso<sup>3</sup> seguiu o mesmo rumo, estudei sobre como a historiografia e os museus representam a temática indígena, e levantei possibilidades na Educação Patrimonial para mudar perspectivas estereotipadas sobre os povos indígenas em suas representações.

---

3 MOREIRA, Tássita de Assis. Por uma outra história sobre os povos indígenas: possibilidades para a educação patrimonial no Museu Antropológico de Ituiutaba - MG. 2018. 144 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26481>

Nesse mesmo período de pesquisa, comecei a agir de forma mais ativa e acompanhar os Movimentos Indígenas. O ato de acompanhar pessoas indígenas e suas lutas diárias pessoalmente e pelas redes sociais mudou meu modo de ver e viver a vida. Assim, tive acesso a diversos conteúdos, como músicas, performances, artes (no geral), produções técnicas e acadêmicas, palestras, postagens, livros, filmes, séries, entre outros. E algo que volta e meia me inquietava era o fato de saber que outras pessoas (não-indígenas) não conheciam e por vezes, não tinham vontade de conhecer, as produções das quais eu tinha acesso. Assim, passei a compartilhar com quem estivesse ao redor, produzi oficinas, palestras, conteúdos.

Ao ingressar no mestrado explicitarei meu interesse em continuar pesquisando sobre a temática indígena no primeiro encontro de orientação. Felizmente, a postura pessoal e acadêmica de minha orientadora é muito próxima a minha, principalmente no que diz respeito à luta antirracista na educação. Propusemo-nos então a questionar e buscar fundamentação teórica para nossas inquietações. A questão principal que me direciona nesta pesquisa é, por experiência própria, saber que ao ampliar nossa mente e nossa capacidade de interpretar as informações que recebemos dos mundos, podemos abrir caminhos para compreender a fluidez do espaço/tempo e a necessidade do estabelecimento de relações saudáveis entre os mundos. Mas compreendo que para isso é fundamental conhecer e ouvir o que por muito tempo foi apresentado como o Outro, enquanto ele mesmo.

O caminho desta pesquisa começou com muitas motivações, como dito anteriormente. Acontece que, enquanto pessoa, professora e pesquisadora, me vi imersa não somente no tema de pesquisa e isso suscitou uma sensibilidade muito grande em mim. Ao trilhar esse caminho eu aprendi e desaprendi muito mais do que imaginei algum dia, e continuo aprendendo. A maior parte da pesquisa, especialmente a parte de escrita, foi construída em meio a um contexto pandêmico, que afetou mais as populações indígenas do que outros grupos no país. Inserida nas mídias e redes sociais, também fui afetada por esse contexto e hoje posso dizer que o ponto final nesta pesquisa, na verdade toma forma de reticências...

## **1.2 Construção do tema e objetivos da pesquisa: do levantamento bibliográfico à delimitação da pesquisa**

De acordo com as trajetórias de pesquisa em educação, temática indígena e cultura midiática digital, observadas no desenvolvimento do levantamento bibliográfico deste estudo, apresentamos como tema desta dissertação o estudo sobre o potencial da produção midiática audiovisual, veiculada em páginas da Internet e na televisão, na desconstrução de equívocos sobre histórias e culturas indígenas. Dada a forte presença de perspectivas eurocêntricas em pesquisas e obras muito utilizadas na produção de saberes e práticas educativas, em diferentes

disciplinas, sobretudo nas aulas de História, refletimos a respeito da desconstrução de representações construídas a partir do olhar do colonizador europeu, tradicionais no saber histórico escolar no que diz respeito às histórias e culturas de sujeitos e povos indígenas no Brasil.

Na construção de uma história sobre o Brasil, forjada na lógica da visão eurocêntrica, sujeitos indígenas foram relegados ao papel de coadjuvante reservado, por meio de estratégias de apagamento, silenciamento e submissão. A criação e circulação de estereótipos negativos, preconceitos, fantasias e fetiches, alimentam o imaginário da sociedade em diversos âmbitos e permeiam discussões sociais, culturais, econômicas, raciais, religiosas, entre outras. Logo, representações construídas com objetivo de valorizar a história dos colonizadores, exerceram influência na produção de materiais e livros didáticos, utilizados em colégios e diferentes disciplinas, no decorrer da História da Educação no país (BITTENCOURT, 2013). Pensamentos e perspectivas engessados, que cristalizam a imagem do sujeito indígena como “índio”<sup>4</sup>, contribuíram para a generalização e homogeneização de pessoas e povos, que têm como uma de suas características principais a pluralidade cultural, ou seja, diferentes modos de ser e de viver no mundo, o que permanece até a atualidade.

Destacamos como exemplo, as efemérides, datas comemorativas, do calendário escolar. No dia 19 de abril, “Dia do Índio”, é comum em espaços escolares (entre outros) a realização de atividades que reforçam equívocos e imagens distorcidas, tais como representar personagens com nudez ou usando tangas, cocares e adereços desenhados de forma genérica, que vivem na floresta e moram em ocas, e características que classificam o sujeito indígena como atrasado, primitivo e outras expressões negativas (MUNDURUKU, 2017; SILVA; COSTA, 2018). Por outro lado, no processo de implementação da Lei nº 11.645/08, que prevê a obrigatoriedade do ensino da temática indígena nos currículos de escolas públicas e privadas, observamos nas últimas décadas algumas mudanças.

Grupos sociais e o movimento indígena têm apresentado, em suas pautas, assuntos pertinentes a emergência de criar produções que desconstruam equívocos e perspectivas estereotipadas, bem como contribuir para fortalecimento de saberes e práticas antirracistas. O advento das tecnologias digitais e da *internet* contribuiu para a difusão de conhecimentos sobre

---

<sup>4</sup> De acordo com Daniel Munduruku (2017, p. 15) a palavra “índio” está intrinsecamente ligada a estereótipos negativos e “nomear alguém com essa palavra era qualificá-lo aquém dos demais seres humanos e enquadrá-lo em um passado imemorial, que já não existia mais”. Munduruku sugere que nos libertemos desse termo porque não é capaz de valorizar a diversidade dos sujeitos e povos indígenas, e adotemos a palavra “indígena” que significa “originário de um lugar”/nativo, pertencente a determinado povo e assim, valorizamos a diversidade.

as histórias e culturas indígenas, especialmente por meio de conteúdos produzidos por sujeitos indígenas que se apropriaram de recursos midiáticos para fazer circular suas lutas, memórias e tradições.

Nesse contexto, o recorte selecionado para o nosso levantamento bibliográfico deriva das palavras-chave “Tecnologia Digital”, “História Indígena”, “Educação” e “Mídia”, com a intenção de selecionar e analisar pesquisas sobre experiências educativas, produções midiáticas, referenciais teóricos, entre outras perspectivas que possam contribuir para a compreensão do conhecimento já acumulado sobre o tema desta pesquisa. Além disso, buscamos nos atentar a presença de pesquisas que tratassem especificamente da série documental “Índio Presente”, em meio aos resultados levantados dentro dos bancos de dados e pesquisas, já que esta é uma produção que objetiva desconstruir equívocos sobre os indígenas no Brasil.

A temática indígena nem sempre foi alvo de interesse das pesquisas acadêmicas e científicas, no que diz respeito principalmente às áreas de História e Educação. O número de pesquisas aumentou significativamente desde o início do século XXI, sob influência, por exemplo, de políticas públicas e ações afirmativas, tais como a inserção de sujeitos indígenas no ensino superior (MORTARI; WITTMANN, 2019). Sendo assim, para o levantamento bibliográfico, utilizamos diferentes bancos de dados e um recorte temporal, para compreendermos melhor o resultado em sua dimensão qualitativa e quantitativa. Consideramos a perspectiva da Epistemologia Qualitativa, elaborada por González Rey (2005, p. 5), como aspecto fundamental do “caráter construtivo interpretativo do conhecimento” enquanto produção, perante a realidade e os aspectos que a envolvem.

O primeiro banco de dados acessado foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o recorte temporal entre 2009 (devido a data inicial de arquivamento digital desta plataforma) e 2019. Utilizamos a “busca avançada” para, na primeira tentativa, obter resultados inserindo as palavras-chave “História Indígena” e “Tecnologia Digital”. Obtivemos como resultado sessenta e três (63) pesquisas, o que nos levou a incluir as palavras-chave “Mídia” e “Educação” na pesquisa, da qual obtivemos como resultado vinte e duas (22) produções. Por meio da leitura dos resumos destas pesquisas, selecionamos produções com conteúdos que se aproximassem do nosso tema de pesquisa. Após esse recorte temático, oito pesquisas foram selecionadas e acrescentadas a tabela de levantamento bibliográfico, seis teses e duas dissertações. As pesquisas, realizadas por não-indígenas e indígenas, têm como tema principal a utilização de tecnologias digitais e audiovisuais no âmbito educacional, dentro e fora de comunidades indígenas, e também para a difusão de conhecimento sobre as culturas indígenas em produções midiáticas e no ciberespaço, sendo uma destas pesquisas voltada

especificamente para a representação cinematográfica do sujeito indígena (VENDRAME, 2014; SANTOS, 2016; MELCHIOR, 2011; LOPES, 2018; JESUS, 2014; SOUZA, 2018; NETTO, 2016; MACEDO, 2016).

**Quadro 1 - Teses e Dissertações no BDTD**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>IES</b>
VENDRAME, Sônia Ines	A internet na aldeia Tekoha Añetete: como o novo suporte digital interage na cultura indígena guarani na terra prometida	2014	Tese	PUC-SP
SANTOS, Raimunda Maria Rodrigues	Reflexões de lideranças Macuxi e Wapichana sobre as contribuições das TICS para os projetos indígenas locais	2016	Tese	Universidade do vale do Rio dos Sinos
MELCHIOR, Marcelo do Nascimento	Identidade cultural e auto-representação cinematográfica indígena Xavante	2011	Dissertação	UFG
LOPES, Nádia da Luz	Quando os pensamentos se expandem em todas as direções: caminhos para compreender as recentes criações indígenas no Brasil	2018	Dissertação	UFRGS
JESUS, Naine Terena de	Audiovisual na Escola Terena Lutuma Dias: educação indígena diferenciada e as mídias	2014	Tese	PUC-SP
SOUZA, Ana Maria Melo e	ChiryvyRendyju, menino brilhante: identidade e emancipação de jovens guarani kaiowá em práticas de comunicação midiática	2018	Tese	PUC-SP
NETTO, Marinilse	Contexto e uso das mídias por populações indígenas brasileiras: elementos que podem contribuir para a preservação e a disseminação do conhecimento tradicional em meios digitais e internet	2016	Tese	UFSC
MACEDO, Maria Daniela Correa de.	O povo Guarani da América Latina e relações interculturais nas mídias sociais virtuais: uso e apropriação na construção de redes de cooperação.	2016	Tese	UFES

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2019); Organização: Moreira, T. A (2019).

Em sua pesquisa intitulada “A Internet na aldeia Tekoha Añetete: como o novo suporte digital interage na cultura indígena Guarani na Terra Prometida”, Sônia Inês Vendrame (2014) fala sobre a influência da internet, fornecida por projetos governamentais que submeteram famílias do povo Guarani a transferência de endereço para construção de um lago para usina hidroelétrica, nos modos de ser e viver de sujeitos indígenas que experimentaram fascínio acompanhado por resistência à chegada desta nova tecnologia. A pesquisadora utiliza como

metodologia observação etnográfica, mapa de consumo e entrevistas. A pesquisadora Raimunda Maria R. Santos (2016), em sua tese intitulada “Reflexões de lideranças Macuxi e Wapichana sobre as contribuições das TICs para os projetos indígenas locais”, apresenta reflexões feitas por lideranças indígenas a respeito do uso de tecnologias de informação e comunicação, analisando cadernos de campo e as narrativas que abordam direitos originários, o receio e o reconhecimento dos recursos tecnológicos como apoio para o fortalecimento da identidade étnica entre sujeitos indígenas.

A dissertação de Marcelo do Nascimento Melchior (2011), intitulada “Identidade cultural e auto-representação cinematográfica indígena Xavante”, apresenta uma pesquisa sobre as relações estabelecidas entre sujeitos indígenas da etnia Xavante com as tecnologias digitais e a criação de vídeos, dando destaque a atuação de cineastas indígenas para desconstruir equívocos em produções criadas por não-indígenas que apresentam um índio idealizado, baseado na literatura romântica. Em sua dissertação, intitulada “Quando os pensamentos se expandem em todas as direções: caminhos para compreender as recentes criações indígenas no Brasil”, Nádia Luz Lopes (2018) organiza um histórico sobre as produções literárias indígenas, destacando o protagonismo de sujeitos indígenas no estabelecimento de relações com outros meios e linguagens. A autora suscita a questão da violência epistêmica ao apresentar perspectivas e teorias interculturais, pós-coloniais e decoloniais como fundamentação teórica. Já na tese “Audiovisual na Escola Terena Lutuma Dias: educação indígena diferenciada e as mídias”, a pesquisadora Naine Terena de Jesus (2014) se dedica a compreender as escolhas e efeitos de elementos audiovisuais como metodologia nova, em uma escola indígena no Mato Grosso do Sul. A autora utiliza como procedimentos de pesquisa a observação das aulas e entrevistas com os professores indígenas, baseando-se em estudos teóricos sobre educação escolar indígena diferenciada, audiovisual indígena e educomunicação. Em outra tese, intitulada “Chiryvy Rendyju, menino brilhante: identidade e emancipação de jovens guarani kaiowá em práticas de comunicação midiática”, a pesquisadora Ana Maria Melo e Souza (2018) busca compreender como ocorrem as práticas de comunicação midiática entre os jovens indígenas, também da região de Mato Grosso do Sul, que usam fotografia e vídeo para compor narrativas e lidar com transformações sociais e culturais, produzindo documentários.

Marinilse Netto (2016), em pesquisa intitulada “Contexto e uso das mídias por populações indígenas brasileiras: elementos que podem contribuir para a preservação e a disseminação do conhecimento tradicional em meios digitais e internet”, apresenta um estudo sobre o uso das tecnologias e mídias digitais para o registro e disseminação de conteúdos produzidos por sujeitos indígenas, desenvolvendo pesquisa bibliográfica, documental (por meio

da etnografia virtual) e de campo (realizando entrevistas) para elaborar um roteiro de gestão de conhecimento. Logo, a pesquisa de Maria Daniela C. de Macedo (2016), intitulada “O povo Guarani da América Latina e relações interculturais nas mídias sociais virtuais: uso e apropriação na construção de redes de cooperação”, dedica-se a entender a criação de relações interculturais por meio das redes sociais, nas quais os sujeitos indígenas encontram visibilidade e apoio, ao mesmo tempo em que encaram conflitos. A autora buscou mapear as redes de relações virtuais e para isso recorreu a revisão bibliográfica, coleta de dados em mídias, entrevistas semiestruturadas e trabalho de campo.

No segundo momento deste levantamento bibliográfico, optamos por uma busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na primeira tentativa de pesquisa, realizada com as palavras-chave anteriores não obtivemos resultados significativos. A pesquisa selecionou um número exorbitante de estudos e dificultou a curadoria. Optamos por refazer a busca, utilizando termos mais específicos e processos condizentes com a programação da plataforma a partir das palavras-chave: “Mídia Indígena” AND “História” AND “Educação”, e com o recorte temporal entre 2008 e 2019 em razão da promulgação da Lei nº 11.645/08. O resultado desta busca apresentou quatrocentas e cinqüenta e oito (458) pesquisas, portanto acrescentamos a palavra-chave “Tecnologia” e assim, o resultado apresentou dezessete (17) produções, das quais selecionamos as que mais se aproximam do tema de nossa pesquisa, por meio da leitura dos resumos. Não houve repetição de trabalhos nas duas plataformas de pesquisa. Elegemos uma tese, cujo tema fala sobre a comunicação e resistência indígena em uma rádio em Oaxaca, no México (MORALES, 2013), e duas dissertações que falam a respeito da relação de professores indígenas com as representações midiáticas sobre sujeitos indígenas e da auto-representação dos Guarani-Kaiowá no ciberespaço (URQUIZA, 2013; NEVES, 2015).

#### **Quadro 2 - Teses e Dissertações no Portal CAPES/SUCUPIRA**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>IES</b>
URQUIZA, Moema Guedes	Identities indígenas na mídia: um estudo com professores indígenas sobre identidade/diferença e representação	2013	Dissertação	UCDB
NEVES, Erica Morais Ribeiro	Protagonismo Guarani-Kaiowá no ciberespaço: em busca da auto-representação	2015	Dissertação	UFG
MORALES, Elena Nava	Totopo no ar: radio e comunalidad em Oaxaca, México	2013	Tese	UNB

*Fonte: Portal CAPES/SUCUPIRA (2019); Organização: Moreira, T. A (2019).*

Na tese de Elena Nava Morales (2013), intitulada “Totopo no ar: radio e *comunalidad* em Oaxaca, México”, a autora apresenta uma pesquisa etnográfica sobre como as formas de viver indígena aparecem nas práticas e discursos de uma rádio comunitária, localizada no México, utilizando uma teoria nativa denominada “comunalidade”. Teoria que, segundo a autora, contribui para compreendermos as mudanças, continuidades e relações que fazem parte da visão de mundo zapoteca. A dissertação intitulada “Identidades indígenas na mídia: um estudo com professores indígenas sobre identidade/diferença e representação”, de Moema Guedes Urquiza (2013), desenvolve uma pesquisa sobre a percepção de professores indígenas a respeito da forma como as histórias, culturas e sujeitos indígenas são representados na mídia. Para isso a autora utilizou entrevistas semiestruturadas e questionário, além de fundamentar a pesquisa nos estudos culturais e na perspectiva intercultural. A dissertação de Erica Morais R. Neves (2015), intitulada “Protagonismo Guarani-Kaiowá no ciberespaço: em busca da auto-representação”, aborda as possibilidades de apropriação das mídias e construção de cidadania pelos sujeitos indígenas. A autora considera a motivação e engajamento nas lutas por direitos e auto-representação no ciberespaço, portanto a visibilidade e a utilização do ciberespaço pelos indígenas são consideradas um exercício de cidadania.

O terceiro banco de dados pesquisado foi o portal de periódicos de Scientific Electronic Library Online (SciELO), no qual foram realizadas duas buscas. Na primeira tentativa de busca, quando foram utilizadas as palavras-chave “Mídia” e “Indígena”, obtivemos como resultado nove produções acadêmicas no mesmo recorte temporal das pesquisas anteriores. Na segunda tentativa, utilizamos as palavras-chave “Indígena”, “História” e “Educação”, e obtivemos como resultado trinta (30) pesquisas. Em meio aos resultados obtidos na SciELO, foram selecionados 03 artigos.

### **Quadro 3** - Artigos no portal da Scientific Electronic Library Online (SciELO)

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>
NASCIMENTO, André Marques do	“Se o índio for original”: a negação da coetaneidade como condição para uma indianidade autêntica na mídia e nos estudos da linguagem no Brasil	2018	Artigo
BRAGA, Claudomilson Fernandes; CAMPOS, Pedro Humberto Faria	Invisíveis e subalternos: as representações sociais do indígena	2012	Artigo
CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira	Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa	2011	Artigo

Fonte: portal de periódicos de Scientific Electronic Library Online (SciELO)(2019); Organização: Moreira, T. A (2019).

O pesquisador André Marques do Nascimento (2018), em seu artigo intitulado “‘Se o índio for original’: a negação da coetanidade como condição para uma indianidade autêntica na

mídia e nos estudos da linguagem no Brasil”, fala sobre a “negação da coetaneidade” ou do direito de existir na contemporaneidade, negado aos sujeitos indígenas no momento em que discursos da mídia e estudos da linguagem buscam certa “autenticidade”. Já o artigo intitulado “Invisíveis e subalternos: as representações sociais do indígena”, escrito por Claudomilson F. Braga e Pedro Humberto F. Campos (2012), apresenta um estudo sobre notícias publicadas em um jornal impresso e as representações sociais de sujeitos indígenas, nas quais observam preconceitos, invisibilidade e silenciamento. Por fim, o pesquisador Thiago Leandro V. Cavalcante (2011), no artigo intitulado “Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa”, contextualiza o conceito de “etno-história” e aprofunda seu texto destacando o caráter interdisciplinar da pesquisa em história indígena, chamando atenção para a necessidade de formação para o ensino e a pesquisa na temática, no contexto da educação básica e ainda faz um alerta para a ética profissional do pesquisador.

Ainda na procura por artigos acadêmicos e científicos, recorreremos aos bancos de dados de Anais de eventos nacionais relacionados com nossas áreas de pesquisa: História, Educação e Comunicação, utilizando o mesmo recorte temporal, 2009 a 2019, e as palavras-chave “Mídia”, “História Indígena”, “Ensino de História” e “Indígena”. Desta forma, fizemos uma investigação nos Anais do IX e X Encontro Nacional Perspectivas no Ensino de História<sup>5</sup>, do XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História<sup>6</sup> (ENPEH), das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação<sup>7</sup> (ANPEd) e do Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação (Intercom).

Diante do levantamento bibliográfico em Anais do Encontro Nacional Perspectivas no Ensino de História, buscamos os trabalhos selecionados nos Grupos de Debate (GDs) “História Indígena no Ensino Regular”, “Ensino de História e Linguagem: experiências na história ensinada” e “Povos Indígenas e o Ensino de História: 10 anos da Lei nº 11.645/2008”. Nos Anais do XI ENPEH não encontramos trabalhos acadêmicos que condiziam com esta pesquisa e não há Grupos de Pesquisa em Diálogo (GPDs) específicos sobre abordagem da temática indígena. Assim como, nos Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd, em que buscamos nos Grupos de Trabalhos (GTs) “Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos”, “Educação

---

<sup>5</sup> O VII encontro, que ocorreu em 2009, resultou em um livro publicado pelos professores Dr. Décio Gatti Júnior e Dra Selva Guimarães. Não encontramos anais dos VIII e XI encontros, pois os sites não estavam disponíveis.

<sup>6</sup> Não encontramos os anais dos IX e X encontros, pois os sites não estavam disponíveis. Os anais do XII, que ocorreu em 2019, não foram publicados até o momento da pesquisa.

<sup>7</sup> Não encontramos publicações referentes às palavras-chave utilizadas, que contribuíssem para esta pesquisa no anais das reuniões da ANPEd.

e Comunicação” e “Educação e Relações Étnico-Raciais”, também não encontramos artigos relacionados a esta pesquisa. Todavia, nos Anais da Intercom, encontramos trabalhos acadêmicos nos Grupos de Pesquisa “Cinema”, “Televisão e vídeo”, “Cibercultura”, “Conteúdos Digitais e Convergências Tecnológicas”, “Comunicação e Educação” e “América Latina, Mídia, Cultura e Tecnologias Digitais”.

#### Quadro 4 - Artigos em Anais de eventos

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Evento</b>	<b>Ano</b>
DANTAS, Larissa Canuto de Souza; FERREIRA, Talia Garcia	Ensino de História Indígena: experiências na Escola Municipal Henrique Veras, Florianópolis-SC	IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História	2015
SANTOS, Valdineia Oliveira dos; SANTOS, Telma Gonçaves dos	Heranças africanas e povos indígenas: novas linguagens para o ensino de História	IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História	2015
GOMES, Luana Barth; CASAGRANDE, Clede Antonio	O uso de diferentes artefatos culturais para a aplicação da Lei 11.645/2008: outros olhares para a temática indígena na escola	X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História	2018
BUCCHIONI, Xenya de Aguiar	Comunicação, visibilidade e vínculo: a presença indígena na virtualidade	32º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação	2009
PEREIRA, Débora de Carvalho; BAX, Marcello Peixoto	O Encadeamento Midiático da Imagem dos Índios Isolados no Twitter	32º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação	2009
GUIMARÃES, Carlos Fábio Morais; AZEVEDO, Luiza Elayne Correa	Indígenas na Web: da oralidade aos bytes	33º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação	2010
GUIMARÃES, Carlos Fábio Morais; AZEVEDO, Luiza Elayne Correa	Indígenas na rede: estudo de caso do Blog Escolar Pamáali	35º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação	2012
FIDELIS, Cid Nogueira; MARQUES, Marcia Gomes	A estética cinematográfica: a experiência social sob o foco da cultura Guarani	37º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação	2014
BONFIM, Felipe Corrêa	As camadas do feminino no documentário ‘Pi’Onhitsu, mulheres xavante sem nome	39º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação	2016
ARAÚJO, Gabriel Masarro de; et al	Indígenas do Brasil e Mídia: o que dizem as pesquisas?	40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação	2017
DUTERVIL, Camila	Tecendo resistência e autonomia pelas veias abertas da América Latina	42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação	2019

Fonte: Anais ENPEH e Anais INTERCOM (2019); Organização: MOREIRA, T. A. (2019).

Em “Ensino de História Indígena: experiências na Escola Municipal Henrique Veras, Florianópolis-SC”, Dantas e Ferreira (2015) apresentam uma experiência docente com oficinas que abordam a diversidade indígena, com intuito de problematizar estereótipos; um dos materiais utilizados é o primeiro vídeo da série “Índios no Brasil<sup>8</sup>” (1999). Santos e Santos (2015), na pesquisa intitulada “Heranças africanas e povos indígenas: novas linguagens para o ensino de História” discutem o uso de novas fontes e linguagens no ensino de História, explorando o repositório de mídias digitais livres e educativas da Rede Anísio Teixeira, que produziu um episódio direcionado especificamente para a temática indígena<sup>9</sup>.

No artigo “O uso dos diferentes artefatos culturais para a aplicação da Lei 11.645/08: outros olhares para a temática indígena na escola”, Gomes e Casagrande (2018) abordam aspectos fundamentais da lei e apontam recursos didáticos para utilização em escolas, a partir da percepção de que muitos professores e professoras possuem um conhecimento raso sobre o tema. Assim fazem análise documental de livros e filmes na busca por ampliar opções de práticas educativas e pedagógicas que evidenciem o protagonismo indígena.

Bucchioni (2009), em seu artigo intitulado “Comunicação, visibilidade e vínculo: a presença indígena na virtualidade” discute a presença de sujeitos comunicacionais indígenas no mundo digital e nas mídias sociais a partir do blog Índios On-line, analisando aspectos relevantes da cibercultura e da atuação dos sujeitos no processo comunicacional. Já Pereira e Bax (2009), no artigo “O encadeamento midiático da imagem dos índios isolados no twitter”, apresentam um estudo de caso sobre micro-blogs utilizando palavras-chave como fontes de informação e organização. Assim acompanharam a publicação “Índios isolados da Amazônia” no Twitter.

Guimarães e Azevedo (2010), no artigo “Indígenas na web: da oralidade aos bytes”, desenvolvem uma pesquisa sobre as possibilidades do acesso a *internet* e a inserção digital de sujeitos indígenas, utilizando levantamento bibliográfico e análise de conteúdo. Os mesmos autores apresentam o desenvolvimento da pesquisa do artigo anterior em “Indígenas na rede: estudo de caso do Blog Escolar Pamáali” (2012), no qual fazem uma análise heurística e de conteúdo sobre um blog escolar pensando a convergência tecnológica e a inclusão digital de sujeitos indígenas.

---

<sup>8</sup> A série foi produzida em 1999, pelo TV Escola, e contou com a presença de lideranças indígenas extremamente importantes, tais como Ailton Krenak e Davi Kopenawa. Além de ser distribuída em formato DVD para escolas públicas de todo o país.

<sup>9</sup> A pesquisa não informa o nome do episódio ou da série, nas plataformas de busca também não foi possível identificar.

No artigo “A estética cinematográfica: a experiência social sob o foco da cultura Guarani”, Fidelis e Marques (2014) analisam o filme “Brô Mc’s” (2010) produzido e protagonizado por sujeitos indígenas, buscando entender a representação do indígena no meio cinematográfico. Ainda falando de cinema e protagonismo indígena, em seu artigo “As camadas do feminino no documentário ‘Pi’Onhitsu, mulheres xavante sem nome”, Bomfim (2016) analisa o documentário produzido dentro do projeto Vídeo nas Aldeias<sup>10</sup> (VNA) identificando as vozes implícitas de mulheres indígenas xavante e a relação com outros sujeitos.

Araújo *et al* (2017), no artigo intitulado “Indígenas do Brasil e Mídia: o que dizem as pesquisas?” analisam produções acadêmicas encontradas no *Banco de Teses e Dissertações da Capes*<sup>11</sup> que abordam a relação dos povos indígenas com as mídias, enquanto produtores e consumidores de conteúdo midiático. Por fim, no artigo “Tecendo resistência e autonomia pelas veias abertas da América Latina”, Dutervil (2019) analisa o intercâmbio de ideias e experiências entre o Coletivo Audiovisual Munduruku e Comunidades Autônomas Zapatistas. A autora observa a atuação de mulheres indígenas na luta por autodeterminação e direito à terra, utilizando as produções audiovisuais como ferramentas de luta, resistência e visibilidade.

A análise realizada neste levantamento bibliográfico também se refere à observação do uso de referências de autoria indígena na bibliografia dos trabalhos selecionados e analisados. Poucos trabalhos, desde teses e dissertações a artigos e resumos expandidos, utilizam em sua bibliografia materiais e outras produções de autoria indígena. Dentre as pesquisas mencionadas, somente a dissertação de Lopes (2018) possui em suas referências bibliográficas cerca de 10 produções de autoria indígena. Outros trabalhos acadêmicos, tais como Santos (2016), Jesus (2014), Netto (2016) e Macedo (2016), utilizam de 1 a 5 produções, entre entrevistas e trabalhos científicos acadêmicos, e não identificamos a utilização de produções de autoria indígena no restante das pesquisas selecionadas no levantamento.

Este levantamento bibliográfico nos indicou que a série documental “Índio Presente”(2017), elencada como fonte desta pesquisa, não foi analisada em nenhum trabalho científico publicado até 2019<sup>12</sup>, o que caracteriza a contribuição inédita da investigação aqui proposta. Além disso, a leitura das dissertações, teses e artigos selecionados suscitou alguns

---

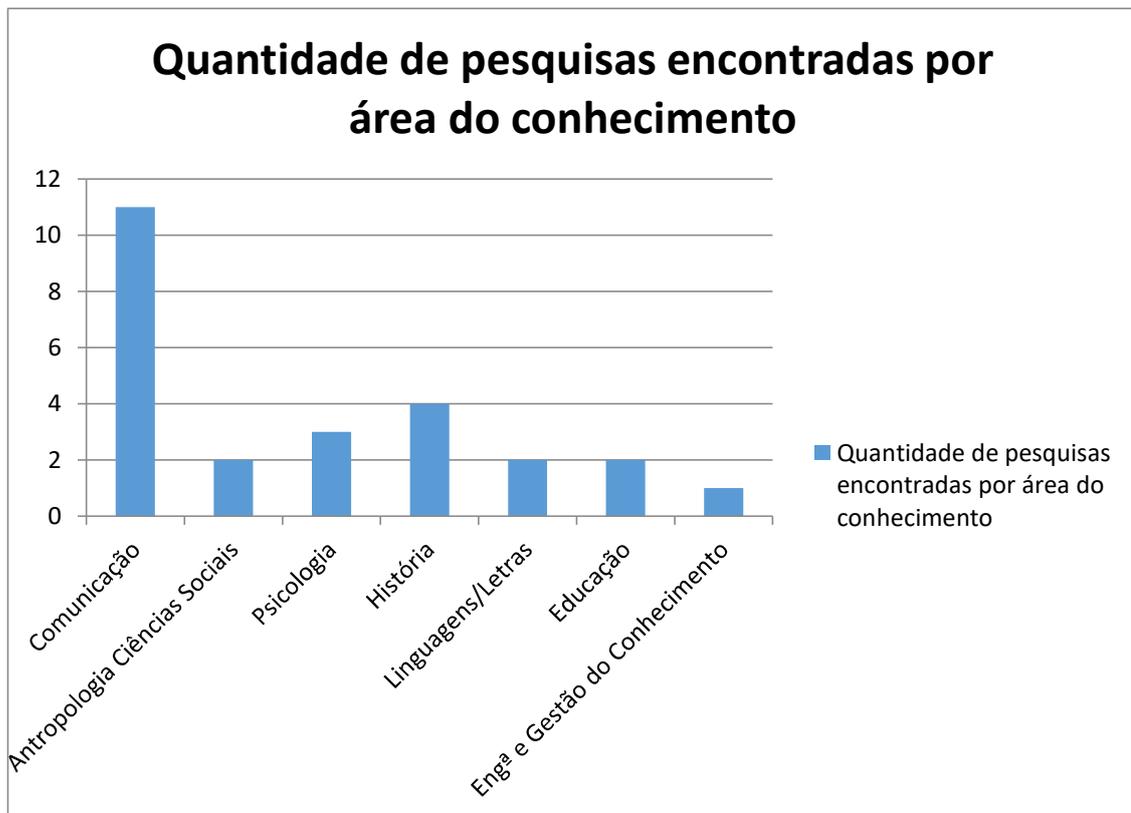
<sup>10</sup> Projeto iniciado em 1986, pelo cineasta Vincent Carelli, que atuou produzindo material audiovisual e fornecendo recursos para ajudar na luta dos povos indígenas, pensando no potencial do audiovisual e na formação dos sujeitos indígenas para atuarem como produtores também. Disponível em <http://www.videonasaldeias.org.br/>. Acesso 27 ago 2020.

<sup>11</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>12</sup> Somente em 2021, ocorreu a defesa de uma dissertação *Equívocos em série - a produção audiovisual e a representação indígena na web*, autoria de Adriana Galassi, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). (A versão final da dissertação não estava disponível no repositório digital da universidade).

questionamentos no que se refere a estudos que colaboram para entendermos como os sujeitos indígenas aparecem em produções midiáticas audiovisuais e qual o potencial dessas produções para a desconstrução de equívocos, principalmente no que diz respeito ao ensino da temática indígena. Como podemos averiguar no levantamento bibliográfico, há um número considerável de trabalhos acadêmicos que abordam diferentes aspectos da relação entre sujeitos indígenas, mídia e processos comunicacionais e educativos.

**Quadro 5** - Quantidade de pesquisas encontradas por área do conhecimento



Fonte: Produzido pela autora, 2020.

Todavia, se contrastarmos o número de produções direcionadas para Educação em geral, há certa discrepância. Além disso, a ausência de pesquisas, deste recorte, em eventos científicos voltados para o ensino de História e educação para as relações étnico-raciais também pode ser considerada preocupante, principalmente ao nos atentarmos para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 em ambientes escolares ou não. Por outro lado, boa parte das produções se encontra principalmente nas áreas voltadas para Comunicação, o que pode nos fornecer um bom parâmetro para construirmos reflexões breves sobre a interdisciplinaridade com entre essas áreas, porém em GDs, GPDs, GTs e Grupos de Pesquisa relacionados com Educação.

Ao evidenciar a presença da pessoa indígena, no que diz respeito a trabalhos científicos que abordem a temática indígena, entre as produções acadêmicas produzidas dentro do recorte

temporal 2009-2019, esta pesquisa evidencia que há um campo de pesquisa a ser mais discutido, investigado e analisado. Principalmente, no que diz respeito a desenvolver discussões, ideias e pensamentos sobre saberes e práticas educativas, bem como possibilidades de reflexão e ação para confrontar processos hegemônicos de ensino, de aprendizagem e de construção de cidadania. Nesta pesquisa procuramos dizer sim a outras formas de saber, de ser e do viver.

Dito isto, esta dissertação tem por objetivo geral refletir sobre a presença de sujeitos indígenas e não-indígenas nas produções audiovisuais que abordam a temática indígena e que circulam nas mídias e a potencialidade desses conteúdos na desconstrução de equívocos sobre histórias e culturas destes povos. A partir disso, delimitamos como objetivos específicos: I – Contextualizar o ensino da temática indígena na História da Educação no Brasil; II – Identificar a presença da temática indígena nas produções midiáticas audiovisuais; III – Analisar a participação de indígenas e não-indígenas no contexto de produção da série documental *Índio Presente* (2017); IV – Refletir sobre a potencialidade do produto para a valorização das culturas e histórias indígenas e a desconstrução de equívocos.

A série documental *Índio Presente* (2017) tem como objetivo a desconstrução de equívocos relacionados com as histórias e culturas dos sujeitos e povos indígenas, buscando apresentar aspectos em torno da vivência e da experiência desses povos, principalmente, no tempo presente. Neste sentido, sugerem a questão: “Muitos ainda vêm os índios no passado ou sem perspectiva de futuro. Mas no Brasil, índio é no presente”. Desta forma, cada episódio é reservado para apresentar entrevistas, filmagens, montagens, ilustrações que trazem à tona outra perspectiva sobre a história dos povos indígenas. E para analisar esse material, partimos dos pressupostos teórico metodológicos de estudos culturais, decoloniais e da interculturalidade crítica, além das metodologias que envolvem o olhar engajado e a comunicação intercultural em conjunto com a análise da materialidade da produção audiovisual.

Buscamos refletir sobre como a presença dos sujeitos indígenas nas produções audiovisuais e midiáticas que circulam, possibilitam a construção de saberes diferenciados sobre a temática indígena. Conteúdos que podem ser explorados e desenvolvidos no ensino sobre histórias e culturas indígenas, sem distorcer e deixar de dar importância às vozes e ao protagonismo dos indígenas.

### **1.3 Organização da dissertação**

Esta pesquisa está organizada em três seções, além da Introdução e das Considerações Finais. A segunda seção, intitulada *A temática indígena no imaginário social, na legislação nacional e na educação escolar*, apresenta reflexões sobre a construção de determinado

imaginário social sobre o sujeito indígena, formado a partir da perspectiva dos estudos eurocêntricos e de suas influências na historiografia brasileira, utilizada inclusive como inspiração para materiais didáticos nas instituições escolares. Além disso, observamos as diferentes formas pelas quais o indígena aparece na legislação nacional, desde os textos constitucionais até a legislação educacional, que resulta na criação da Lei nº 11.645/2008.

A terceira seção, intitulada *Caminhos teórico-metodológicos da pesquisa*, consiste na apresentação dos aportes teóricos e epistemológicos que fundamentam esta pesquisa. São eles os Estudos Culturais, os Estudos Decoloniais e a Interculturalidade Crítica, os quais permitem optar por epistemologias alternativas àquelas arraigadas na perspectiva eurocêntrica e no pensamento ocidental. Desta forma, apresentamos as perspectivas nas quais nos debruçamos para fundamentar e construir reflexões sobre a colonialidade, a descolonização de saberes e a pluralidade cultural. Nesta seção, também apresentamos os aportes metodológicos fundamentados na comunicação intercultural e no olhar engajado, e na análise da materialidade da produção audiovisual, a partir dos quais analisamos aspectos da esfera da produção e do produto da série, a fim de compreender questões em torno das categorias de análise elencadas para este estudo.

Por fim, a quarta seção, intitulada *A temática indígena na série Índio Presente*, consiste na apresentação da análise sobre a produção e o produto da série, feita de acordo com o conteúdo da produção audiovisual e das entrevistas realizadas com participantes da produção. Ademais, analisamos como a temática indígena é apresentada e seu potencial para o ensino de histórias e culturas indígenas, refletimos sobre as possibilidades das abordagens analisadas para o campo da comunicação e da educação, de forma interdisciplinar.

## **2. A TEMÁTICA INDÍGENA NO IMAGINÁRIO SOCIAL, NA LEGISLAÇÃO NACIONAL E NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

*...é tudo mentira, Pedro Alvares Cabral não descobriu o Brasil, quem chegou aqui primeiro foram os índios, isso é muita injustiça... não é?*

(Ana Clara, no episódio “Os índios estão acabando” da série Índio Presente, 2017)

Concordamos com a estudante Ana Clara no que parece ser uma tremenda injustiça histórica e diante disso, organizamos algumas ideias nas palavras que seguem. Nesta seção, apresentamos uma breve contextualização sobre as representações do “índio” no contexto da educação escolar, encontrando nas pesquisas antropológicas e históricas do século XIX, subsídios para teorias fundamentadas na hierarquia racial e no evolucionismo. Entendemos que essas representações tem um papel significativo na construção do imaginário da população e que a reprodução de imagens estereotipadas influencia no estabelecimento de relações sociais e na compreensão das pessoas indígenas enquanto seres sociais, detentores de direitos garantidos pela Constituição Federal. Assim, refletimos sobre o papel do contexto educacional na desconstrução de equívocos e a valorização das histórias e culturas indígenas.

## **2.1 A história e o saber histórico escolar sobre os sujeitos indígenas**

A abordagem sobre os povos indígenas nos currículos escolares do Brasil é feita desde o século XIX até a atualidade, resultando na composição de diferentes conteúdos, de acordo com os objetivos educacionais e a fundamentação epistemológica de pesquisadores, professores e gestores das instituições escolares. A partir da década de 1990, o desenvolvimento da temática indígena na educação escolar, dentre outros âmbitos, chamou a atenção de diferentes estudiosos e estudiosas. A principal preocupação era a carga de eurocentrismo com a qual os saberes sobre a temática eram produzidos e desenvolvidos, por isso, muitos estudos se concentraram na análise crítica dos livros didáticos de História. Assim, a busca por observar diferentes representações de pluralidade cultural que circulam nos materiais didáticos se acentua (FRANCO, 2006). Neste sentido, sustenta-se uma preocupação referente a:

(...) relações entre a produção didática de História e a historiográfica no que se refere à construção de uma visão etnocêntrica de matriz europeia responsável por compor memórias, e mais ainda, esquecimentos a que foram relegados os indígenas ao longo da constituição de uma história do Brasil. (BITTENCOURT, 2013, p. 106).

Nesta perspectiva, a temática indígena é abordada, quase que exclusivamente, em conteúdos como História do Brasil Colônia e História da América, em tópicos relacionados à fase de invasão, de conquista e de colonização. Depois disso, os indígenas “desaparecem de

cena” (BITTENCOURT, 2013, p. 101). Tanto em História quanto em outras disciplinas escolares é comum o uso de denominações genéricas e homogeneizantes atribuídas pelos colonizadores aos grupos que encontraram no território que chamaram de Brasil, como por exemplo, a expressão "índios".

Observa-se a construção e manutenção de uma memória com imagens engessadas sobre o “índio”, tais como viver nus na floresta, usar arco e flecha para caçar, não ter acesso a tecnologias digitais, entre outras questões (MUNDURUKU, 2000; MOREIRA, 2020). A presença do sujeito indígena é reduzida a feitos de não-indígenas, tais como as missões jesuíticas, o “descobrimento” do Brasil, os primeiros brasileiros, entre outros (BERGAMASCHI, 2011; KAYAPÓ, 2020). A seguir buscamos compreender a trajetória de construção de saber histórico escolar sobre a temática indígena no Brasil que resultou nestas abordagens pontuais, genéricas e rasas, quando não paternalistas e assistencialistas.

#### 2.1.1 A construção da imagem eurocêntrica sobre os indígenas na história do Brasil

Desde o início dos projetos de colonização foram criadas, por europeus, imagens estereotipadas para representar os povos originários deste território como selvagens, atrasados, primitivos, preguiçosos. E assim se seguiu pelos próximos séculos, nos quais “a figura do índio foi construída com base em registros históricos e iconográficos” produzidos por artistas e funcionários da corte vindos da Europa ou que nem chegaram a sair de lá, além das “cartas jesuíticas” que reforçavam a imagem de selvagem e bárbaro atribuídas ao índio (SILVA; COSTA, 2018, p. 17). Além disso, essa imagem é construída com base em conceitos que “(...) descaracterizam o outro como possuidor de interesses próprios, vida própria, cultura própria” (MUNDURUKU, 2000, p. 21).

Entre os séculos XIX e XX, estudiosos estrangeiros e brasileiros participaram de diferentes iniciativas para compor uma história (sobre a invenção) do Brasil, por meio da escrita de textos historiográficos que desempenhavam o papel de exaltar a colonização, a governança e a elite intelectual portuguesa e/ou brasileira. Desde as obras *Como se deve escrever a história do Brasil* (1843)<sup>13</sup> e *História do Brasil* (1854)<sup>14</sup> até as obras produzidas na década de 1970, do século XX, aos sujeitos indígenas foram relegados papéis secundários, com representações homogeneizantes, genéricas e estereotipadas (BERGAMASCHI, 2011; BITTENCOURT, 2013; SILVA; COSTA, 2018; MENDES; RIBEIRO, 2019). Nestas obras, são representados

---

<sup>13</sup> Dissertação de Karl Friedrich P. Von Martius, que recebeu um prêmio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

<sup>14</sup> Obra de Francisco Adolfo Varnhagen.

como “aliados ou inimigos, bons ou maus, sempre de acordo com os objetivos dos colonizadores”, ou seja, conforme a perspectiva eurocêntrica de representação dos Outros (ALMEIDA, 2010, p.13). Além disso, ao compreendermos os objetivos dos projetos de educação do Brasil Independente, observamos que

O olhar sobre o Ensino de História sempre esteve presente na formulação das políticas destinadas à formação das elites, pois o conhecimento histórico preparava os jovens da aristocracia para o exercício do poder e para a construção da identidade nacional. No Brasil, o texto *Como se deve escrever a História do Brasil*, de Karl Friedrich Von Martius, publicado em 1844, propõe as diretrizes a respeito do conteúdo a ser ensinado nas escolas e os princípios que deveriam reger a relação existente entre as três “raças”: branca, negra e índia. (ZAMBONI, 2007, p. 10).

Desta forma, ao conhecermos os objetivos da construção de uma memória coletiva sobre a história deste território, composta a partir dos interesses da elite portuguesa e brasileira, compreendemos a presença dos sujeitos indígenas. Dado que as populações originárias de Abya Yala<sup>15</sup> foram consideradas pelos textos historiográficos como povos sem história, cuja existência se reduz à etnografia, ou seja, hábitos primitivos que levariam a sua extinção (VARNHAGEN, 1854), entendemos que somente os parâmetros eurocêntricos de estudos antropológicos e da história escrita foram utilizados nestas narrativas que demonstram padrões e disputas de poder e memória existentes até os dias atuais (MIGNOLO, 2017; WALSH, 2017).

No que diz respeito ao contato entre os diferentes povos entre os séculos XV e XVI, juntamente com a existência de um contexto no qual os projetos de conquista de outros territórios desencadeavam avanços tecnológicos, há também a consolidação do colonialismo, com ideais de progresso civilizatório solidificados na perspectiva eurocêntrica e fundamentados na principal missão do cristianismo – conseguir mais seguidores fiéis (SHOHAT; STAM, 2006). A partir do contato com os povos originários, colonizadores<sup>16</sup> criaram narrativas, registradas por meio de cartas, diários de viagens e outros documentos, nos quais analisavam os "Outros" a partir de critérios próprios.

Neste sentido, as estruturas de dominação propostas e executadas nas invasões europeias transformaram “um mundo policêntrico e não capitalista antes de 1500, para uma ordem mundial monocêntrica e capitalista” (MIGNOLO, 2017, p. 2). A partir disso, práticas econômicas desumanas faziam parte do controle e administração desse projeto. As vidas consideradas dispensáveis (africanos e indígenas), que não faziam dos projetos de colonização,

---

<sup>15</sup> Território também conhecido como América e, de acordo com Mignolo (2017, p. 2), Tawantinsuyu e Anahuac.

<sup>16</sup> Lê-se também “invasores”, de acordo com obras de autoria indígena.

eram excluídas de todo processo sustentado por fundamentos raciais e patriarcais de conhecimento (ibid, 2017, p. 5).

Entre os critérios dos colonizadores, é possível encontrarmos ideias baseadas em teorias de hierarquia racial e evolucionismo, utilizadas para validar suas ações, e entendermos que “por vezes os europeus recorreram à assimilação cultural, técnicas de ‘branqueamento’ e violência explícita” (MOREIRA, 2018, p. 20). No imaginário desses colonizadores, predominava a ideia de que outros povos deveriam se submeter aos padrões de existência europeus, porque eram os únicos ideais válidos na perspectiva eurocêntrica. Então, no processo de construção histórica os sujeitos indígenas aparecem “na condição de escravos ou submetidos, aculturam-se, deixavam de ser índios e desapareciam de nossa história” (ALMEIDA, 2010, p. 14). De fato, nos documentos historiográficos encontramos versões muito parecidas com a de Varnhagen (1854), tratando os sujeitos indígenas como seres relegados ao passado, que logo entrariam em extinção, reforçando ideias assimilacionistas. Almeida ressalta que “desapareciam, porém, deve-se ressaltar, apenas da história escrita<sup>17</sup>” (2010, p. 14).

Importante notarmos que, ainda que houvesse uma tentativa de desaparecer com tudo o que não obedecesse aos critérios de existência eurocêntricos, as ausências dizem muito sobre os sujeitos que foram silenciados, e as permanências apresentam padrões de representação dos sujeitos submetidos a processos exploratórios. As relações estabelecidas entre indígenas e não-indígenas resultaram em mudanças profundas no que diz respeito a colaboração, agência, integralização entre si. Mas essas mudanças também se relacionam como aprendizado de outras práticas sociais, culturais e políticas, que foram utilizadas como estratégias de sobrevivência e resistência, dado que

Os povos indígenas tiveram participação essencial nos processos de conquista e colonização em todas as regiões da América. Na condição de aliados ou inimigos, eles desempenharam importantes e variados papéis na construção das sociedades coloniais e pós-coloniais. Foram diferentes grupos nativos do continente americano de etnias, línguas e culturas diversas que receberam os europeus das formas mais variadas e foram todos, por eles, chamados índios. Eram, em sua grande maioria, povos guerreiros, e suas guerras e histórias se entrelaçaram, desde o século XVI, com as guerras e histórias dos colonizadores, contribuindo para delinear seus rumos (ALMEIDA, 2010, p. 9).

Todavia, as perspectivas históricas dos sujeitos indígenas não foram incluídas na construção das narrativas sobre a história do Brasil, no que consideramos parte significativa da

---

<sup>17</sup> De acordo com a teoria positivista de produção historiográfica, somente documentos escritos e reconhecidos oficialmente são considerados “verdadeiros” e que expressam a verdade absoluta.

historiografia brasileira, produzida entre os séculos XIX e XX. Produções que são reconhecidas também por inspirarem materiais didáticos utilizados no ensino da disciplina de História, entre outras disciplinas (BITTENCOURT, 2013). Os responsáveis por essas produções eram majoritariamente estrangeiros ou membros das elites intelectuais e políticas, cujo objetivo era fazer desaparecer as diferenças que os povos indígenas representavam, tanto no Império quanto na República (ALMEIDA, 2009, p. 207). E assim, constroem ferramentas e conceitos que alimentam na memória da população “uma imagem que, na verdade, foi sendo construída aos poucos” (MUNDURUKU, 2000, p. 21).

Visto que a lógica apresentada nesses estudos era baseada nas perspectivas evolucionistas e no determinismo racial, também havia grande influência de doutrinas antropológicas que tinham relação estreita com a religiosidade (SCHWARCZ, 1993). Esse posicionamento, diante da multiplicidade de sujeitos existentes, influenciou a formação cultural brasileira até meado dos anos 1970, “contribuindo para a construção de uma matriz de pensamento que não favorece a alteridade dos povos indígenas” (MOREIRA, 2018, p. 22). Assim, o que percebemos nos textos historiográficos, em parte, é uma tentativa de elogiar as estruturas e os agentes da colonização, os quais consideram que “(...) as colonizações são, com poucas exceções, empresas particulares, e nascem quase exclusivamente da necessidade de trocar uma posição pobre e apertada, por outra mais livre e agradável. [sic]” (VON MARTIUS, 1843 Apud GUIMARÃES, 2010, p.73).

#### 2.1.2 A temática indígena e a relação entre produções acadêmicas e materiais didáticos

A exploração colonial e o colonialismo permitiram que diversas ferramentas e tecnologias servissem ao desenvolvimento dos exploradores, como a dominação da imprensa e da escrita (SHOHAT; STAM, 2006). Como uma das estratégias de fácil e rápida propagação de informação, a imprensa e a escrita também abriram espaços para que os colonizadores produzissem e legitimassem narrativas a partir de sua própria visão de mundo. A dissertação de Von Martius, da qual extraímos o trecho anterior, explicita o que se esperava das produções na época. Um elogio a colonização portuguesa e um projeto educacional direcionado às elites e ao fortalecimento de uma identidade nacional baseada na integração dos indígenas à civilização cristã e capitalista.

O texto em questão foi premiado em 1847, pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro<sup>18</sup> (IHGB), instituição conhecida por sua atuação na construção da historiografia brasileira do século XIX. Essa premiação, portanto, criou espaço e visibilidade para produções elaboradas com base nos critérios do que era necessário para “ser brasileiro<sup>19</sup>”, alimentando os anseios pela formação de uma identidade única nacional. A ideia do “índio” como um símbolo nacional foi construída a partir disso e em meio aos projetos de civilização, nos quais o exotismo em relação a um país tropical era base para o elemento legítimo de representação da cultura nacional, símbolo de uma nação que nascia (SCHWARCZ, 1998).

O romantismo no Brasil também exerceu um papel elementar na construção do imaginário social sobre o índio. A literatura romântica construiu uma imagem representativa de bem e mal, baseada no dualismo entre o índio pacificado, o “herói”, aquele que é um modelo e se sacrifica em favor da civilização, e o índio bárbaro, que permanece em estado primitivo, considerado como inimigo (BERGAMASCHI, 2011). Obras de romancistas reconhecidos até os dias atuais, como José de Alencar<sup>20</sup> e Vitor Meirelles<sup>21</sup>, representam o indígena como um ser “ingênuo, forte e bom” que abdica da própria cultura e morre em favor da civilização e da formação do Brasil (KAYAPO, 2020, p. 63-64). Registros que se tornaram icônicos nos materiais didáticos utilizados na educação escolar, contribuindo para a consolidação do imaginário social eurocêntrico sobre os sujeitos e povos indígenas.

A trajetória do saber histórico escolar no Brasil é marcada por diferentes materiais produzidos, de acordo com as perspectivas de cada período. Podemos observar que a elaboração de conteúdos sobre sujeitos e povos indígenas contou com forte influência de cartas de navegantes, diários de viajantes e relatórios jesuíticos. O exemplo do livro *Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária* (1865), de Joaquim Manuel de Macedo<sup>22</sup>,

---

<sup>18</sup> O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IHGB, foi um órgão criado em 1838 em razão de uma preocupação com a construção de uma narrativa histórica sobre o Brasil, com o objetivo de atender aos projetos de estruturação de uma identidade nacional.

<sup>19</sup> A construção de uma identidade nacional era fundamentada na ideia de que ser brasileiro era “ser branco e pertencer à cultura européia”, não existindo necessidade de aprender com mais profundidade sobre a história do Brasil. Ver Bittencourt, 2007 Apud Bergamaschi, 2011, p. 298.

<sup>20</sup> Autor das obras *O guarani* (1857) e *Iracema* (1865), livros que representam personagens indígenas como heróis e símbolos de fundação da identidade brasileira.

<sup>21</sup> Artista plástico responsável pela tela intitulada *Moema* (1866), que traz a imagem da índia idealizada pelos colonizadores.

<sup>22</sup> O autor do livro foi professor de Corografia e História do Brasil no Colégio Pedro II e membro do IHGB, sendo assim sua perspectiva histórica correspondia com a de outros historiadores, dentre eles Varnhagen. Ver Bitterncourt, 2013, p. 107-108 e Mendes & Ribeiro, 2019, p. 88-91.

no período do Império<sup>23</sup>, possuía como objetivo “destacar as diferenças entre povos cristãos e povos nativos”, como forma de justificar o tratamento atribuído aos povos que não pertenciam a “civilização” (BITTENCOURT, 2013, p. 107). A multiplicidade sociocultural dos povos indígenas também era ignorada e os conteúdos educativos produzidos faziam uso de abordagens que reduziam os povos indígenas em “Tupis e Tapuias” (BORGES, 2003; MENDES; RIBEIRO, 2019). O livro em questão foi reproduzido e utilizado em escolas até a década de 1920, “tendo, inclusive, resistido à mudança de regime político em 1889 e convivido com outros manuais durante as primeiras décadas da República” (MENDES; RIBEIRO, 2019, p. 88).

Desta forma, percebemos que uma das funções principais dos textos historiográficos era compor parte do material desenvolvido nos colégios e escolas, ambientes responsáveis pela formação de crianças e jovens. Neste sentido, o Colégio Pedro II se destaca como “a primeira instituição a possuir currículo seriado, que deveria servir de modelo para as suas congêneres nas demais províncias”, com o papel de legitimar o governo monárquico e desenvolver a ideia de nação única (MENDES; RIBEIRO, 2019, p. 84). Para isso, os manuais criados a partir das impressões de militares e professores-autores, continham informações organizadas a partir do parâmetro “eurocentrado, branco, masculino e católico apostólico romano” (ibid, 2019, p. 101). Aos professores, cabia desenvolver um conteúdo no qual as diferenças em sociedade fossem diluídas em nome da identidade da nação brasileira, e o etnocídio dos sujeitos e povos indígenas justificados.

Ainda que existissem perspectivas discordantes entre os estudiosos do IHGB, principalmente em relação ao modelo vanhargeniano, essa historiografia é considerada por Moreira (2010, p. 54) como “ferramenta organizadora dos direitos indígenas durante a estruturação do regime imperial, pois (...) podia referendar ou não as conquistas sociais, políticas e territoriais” que os sujeitos indígenas obtiveram até então. De acordo com as análises de Mendes & Ribeiro (2019, p. 103), a proposta que mais atendia aos interesses dos grupos hegemônicos no período imperial, foi um modelo historiográfico que “incorporava os indígenas à nação enquanto brasileiros, fornecedores de mão de obra e expropriados de sua própria cultura e das suas terras”. Assim, o “índio”<sup>24</sup> deveria deixar de existir enquanto selvagem, para assumir a postura civilizatória de “brasileiro”.

---

<sup>23</sup> Vale lembrar sobre existência de outros manuais que não sofreram influencia direta do IHGB, tais como os materiais produzidos por Bellegarde (1831/1834) e Abreu e Lima (1843), e que foram alvo de polêmicas e desarranjos entre os estudiosos. Ver Mendes & Ribeiro, 2019, p. 85.

<sup>24</sup> Aqui empregada, a palavra expressa o caráter generalizante, usado para desprezar a diversidade sociocultural existente entre os sujeitos e povos indígenas.

Na virada do século XIX para o XX, com a mudança do Império para a República, outras representações começam a aparecer vinculadas ao conceito de civilização marcado pelo ideário positivista e, nos materiais didáticos, enfatizam a existência de sujeitos e povos indígenas como selvagens distantes de atender aos ideais civilizatórios (BERGAMASCHI, 2011). Livros de História escritos e desenvolvidos por João Ribeiro<sup>25</sup> no Colégio Pedro II não abandonaram o determinismo racial, porém apontavam a crueldade dos trabalhos e dos castigos corporais investidos contra os sujeitos indígenas, pelos colonizadores. Bittencourt (2013, p. 115) salienta as perspectivas contraditórias encontradas nestes livros e abordagens de “qualidades herdadas dessas culturas na constituição do povo brasileiro”, quase como um elogio a miscigenação.

No contexto pós-abolição, utilizar o conceito de “raça” entra em decadência, sendo gradativamente substituído por “cultura”. Desta forma, os estudos direcionaram sua atenção para a miscigenação racial, enquanto as produções escolares acompanhavam-nos desenvolvendo teorias sobre a “fusão étnica dos europeus, africanos e indígenas no processo de nacionalização e abasileiramento da população” (BITTENCOURT, 2013, p. 116). Os sujeitos e povos indígenas, juntamente com os africanos, aparecem como ingredientes na mistura que resulta como “o povo brasileiro”, cujo principal e mais significativo componente era o branco “como elemento civilizador e vinculava-se o desenvolvimento do país à ideia do processo de mestiçagem e civilização, que poderia levar ao aperfeiçoamento das três raças” (ALMEIDA, 2009, p. 218).

As primeiras décadas do século XX presenciaram então, a estruturação de uma perspectiva otimista em relação a mestiçagem étnica, na qual se fundamenta o mito da democracia racial. Nos livros escolares, Sylvio Romero<sup>26</sup> desenvolve a ideia de que as misturas raciais fazem parte do processo de formação de um povo, o que “fez desaparecer a história das lutas e confrontos entre os conquistadores e população nativa na fase da conquista e que ainda permanecem no início do século XX” (BITTENCOURT, 2013, p. 117). As representações dos sujeitos indígenas nos chamados “livros de leitura”<sup>27</sup> buscam demonstrar que haveria demasiada harmonia no resultado da mestiçagem, mascarando as ações genocidas, etnocidas e epistemicidas que ocorriam desde as primeiras invasões dos europeus em terras indígenas.

---

<sup>25</sup> Historiador, filólogo, ensaísta e jornalista, conhecido por suas produções em estudos lingüísticos, gramática e participação na reforma da língua portuguesa. Ver Bittencourt, 2013, p. 113.

<sup>26</sup> Intelectual reconhecido por sua significativa produção sobre literatura brasileira e que, inspirado em Von Martius, produziu *A história do Brasil ensinada pela biographia de seus heróes*(1892). Ver Bittencourt, 2013, p. 117.

<sup>27</sup> De acordo com Bittencourt (2013), os “livros de leitura” faziam parte de um gênero específico de literatura didática, voltado para as classes primárias.

Com base em Romero, outros autores desenvolveram produções nas quais incorporavam diversas ideias criativas para justificar que a miscigenação fora harmoniosa, como por exemplo, a ideia de que mulheres indígenas cediam aos encantos dos europeus. Além disso,

Em coleções de literatura infantil e juvenil que se multiplicavam, foram incorporadas muitas lendas dos indígenas, reinterpretando mitos sobre origens de plantas, como da mandioca, do algodão, da erva-mate, das relações dos indígenas com animais e aves, além de apresentarem narrativas sobre amores entre brancos e indígenas. (BITTENCOURT, 2013, p. 118).

No entanto, para as aulas de História, a tendência continuava sendo a depreciação da presença dos sujeitos indígenas:

Os textos escolares de História insistiram em apresentar uma versão negativa sobre os povos indígenas, permanecendo as denominações de povos selvagens que, ao longo da história iniciada pelos portugueses, foram um constante obstáculo à “ordem e ao progresso”. (ibid, 2013, p. 118).

A partir da década de 1930, essa tendência passa a incorporar o destaque dado a atuação "heróica" dos bandeirantes juntos aos indígenas. Com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, dentre outras instituições, as produções historiográficas tomam outros rumos. Despontam novas abordagens fundamentadas na ótica marxista de Caio Prado Jr., que “buscava explicar a formação da sociedade brasileira a partir dos pressupostos das contradições e das lutas de classe”, bem como Cassiano Ricardo, Alfredo Taunay e Dicamôr Moraes, que destacava a atuação do “heroísmo dos bandeirantes, os quais teriam colaborado, ao lado da catequese, para a incorporação dos indígenas à civilização” (KAYAPÓ, 2020, p. 68). Entretanto, nada neste período mudou em relação à representação das dinâmicas de existência dos sujeitos e povos indígenas. Se a sociedade eurocentrada não reconhecia a legitimidade das estruturas sociais, políticas e culturais dos povos indígenas, da mesma forma não era capaz de incluí-los na categoria de estudos econômicos. As produções escolares, portanto, acompanhavam as fases de modernização e formação da sociedade:

A característica da constituição de uma *democracia racial* nas obras didáticas se consolidou pela aproximação de vários autores, algumas vezes divergentes, mas que tinham a base da miscigenação como princípio da formação social e cultural do povo brasileiro. Nesta perspectiva, os autores incorporavam as teses intelectuais que mantinham a visão de que, por intermédio principalmente da catequese e do trabalho missionário, os indígenas foram incorporados à civilização, além de situarem as ações dos bandeirantes como relevantes nesse mesmo processo. (BITTENCOURT, 2013, p. 123).

Com um formato quase vaidoso de buscar a naturalização de uma relação entre o povo e seu território, em negação dos conflitos existentes há mais de quatro séculos e inclusive muito

presentes no século XX, como a “marcha para o oeste da fase getulista” (ibid, 2013, p. 123). Essa característica permaneceu por um longo período, sempre enfatizando que a base fundamental do brasileiro seria o sangue europeu, “a origem”. De acordo com Bittencourt (2013), houveram outras tentativas de centralizar os estudos nas populações indígenas, de forma a alterar a linearidade e começar com as histórias dos nativos e não pelas “descobertas”, mas essas propostas não obtiveram sucesso e logo foram substituídas.

As décadas de 1970 e 1980 incorporaram em suas produções didáticas, materiais fundamentados no “referencial teórico do materialismo histórico e estruturalismo” e portanto, direcionavam suas interpretações baseadas na “divisão de classes”, que “difícilmente poderiam incorporar as populações indígenas” (BITTENCOURT, 2013. p. 127). Porém, neste mesmo período, o movimento indígena começa a se consolidar, autores e autoras comprometidos com uma ruptura com o desconhecimento e em “introduzir os povos indígenas na história” aparecem,

Do ponto de vista historiográfico, é importante ressaltar que a partir do final do século 19 a temática indígena recebeu um tratamento mais sistemático por parte da intelectualidade brasileira e, mais recentemente, diversos estudos, a exemplo dos apresentados por Ribeiro (2009), Vainfas (1995), Grupioni (2000), Schwarcz (1993), Gomes (1988, 2002) e Luciano (2006), produziram perspectivas historiográficas que auxiliaram na revisão da história oficial, no sentido de introduzir os povos indígenas na história, dando-lhes audibilidade e visibilidade. (KAYAPÓ, 2019, p. 66).

O movimento de historiadores, antropólogos, entre outros escritores e escritoras, engajados na produção de conhecimento que considere as vozes de sujeitos e povos indígenas não enquanto “bárbaros” ou vítimas do sistema, mas sim enquanto agentes históricos, abriu caminhos para que outros autores e autoras indígenas também produzissem materiais nos quais destacam suas perspectivas. Assim, concordamos com Bittencourt (2013) no que diz respeito a compreender que as produções historiográficas e materiais didáticos que mantinham uma perspectiva mais favorável, porém apenas posicionando o sujeito indígena como vítima do sistema capitalista, encontram-se ultrapassadas. Isso não significa que houve uma mudança significativa na perspectiva utilizada na produção e na utilização de materiais didáticos.

Neste sentido, Franco (1998, p. 212) destaca em seus estudos sobre as representações da pluralidade cultural na televisão e no ensino de História, que até a década de 1990, nas aulas de História do Ensino Básico a relação entre indígenas e não-indígenas “além de ter um enfoque eurocêntrico, é estudada apenas no passado”. Dado que o conteúdo expresso nos materiais e currículos escolares resulta de uma disputa de narrativas, poder e memória é comum encontrar no desenvolvimento do saber histórico escolar, lugares “marcados” para a presença no indígena.

A temática indígena é limitada aos processos históricos que envolvem as “grandes” navegações, “o descobrimento” e a colonização.

Esses conteúdos também permanecem reforçando estereótipos baseados no primitivismo, como o de “selvagem”, e conduzindo a ideia de que a cultura ocidental salvou os nativos que viviam aqui (FRANCO, 1998). No entanto, podemos observar mudanças nos últimos 15 anos nos materiais didáticos impressos e conteúdos digitais. Podemos refletir sobre essa movimentação para romper com processos de engessamento do imaginário sobre sujeitos e povos indígenas na legislação educacional brasileira disposta na década de 2000.

Atualmente, podemos encontrar um campo de disputas de poder e memória demasiadamente complexo, no qual observamos, por um lado, posturas preconceituosas e repletas de desinformação providas de governantes e membros do Ministério. Em reunião ministerial do dia 22 de abril, o então Ministro da Educação, Abraham Weintraub declarou que odiava o termo “povos indígenas”, enfatizando inclusive com gestos. Visto o crescimento no número de ocorrências de ataques as terras indígenas demarcadas e ocupadas por pessoas indígenas, a fala do ex-ministro é fundamentalmente estratégica e pode alimentar uma parcela da população que cresceu aprendendo aspectos sobre a história indígena contada pela perspectiva eurocêntrica<sup>28</sup>.

Por outro lado, há a circulação de produções midiáticas compromissadas também em romper com o desconhecimento, trazendo uma perspectiva plural que desconstrói equívocos e estereótipos, como a proposta da série documental *Índio Presente*, tornando-se essencial para combater posturas racistas e discriminatórias. Na seção 4, na qual analisaremos a esfera da produção e do produto da série, buscamos compreender, por exemplo, como a presença de sujeitos indígenas pode fazer diferença, no que diz respeito a apresentar outras perspectivas e visões de mundo, para além do ocidental. E assim, pensarmos em outros âmbitos da vida cotidiana em sociedade, descobrindo o véu do nosso olhar para o diferente.

## **2.2 Os direitos indígenas na Legislação brasileira: das constituições a LDB de 1996 e a Lei 11.645/08**

Os processos de elaboração de leis que, ao menos, pretendem garantir direitos aos diferentes sujeitos que compõem a população deste país, são processos configurados por disputas de saberes, de poderes e concepções de cidadania. A proposição de direitos e deveres para compor a legislação brasileira não depende somente da vontade do povo, uma vez que este

---

<sup>28</sup> Disponível em <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-06-16/odeio-o-termo-povos-indigenas-uma-blasfemia-em-dois-atos.html> Acesso 05 set 2020.

processo envolve parlamentares que têm o papel significativo de representar a população. Todavia, nem sempre os sujeitos indígenas foram vistos como cidadãos, sua existência sequer foi cogitada. Salvo situações de conflito, luta e resistência que configuram, na história dos povos indígenas, episódios em que fizeram oposição a estratégias de subjugação.

Neste sentido, a leitura de textos e documentos que compõem a legislação brasileira pode fornecer uma perspectiva mais ampla a respeito de como são desenvolvidas as demandas sociais e a formação de leis. Ainda que “as leis, por si só, não modificam a realidade e tampouco servem como único parâmetro para se perceber como determinadas questões foram tratadas ao longo do tempo na sociedade brasileira” (SILVA; COSTA, 2018, p. 101), portanto buscamos nesta leitura entender como esses processos afetaram diretamente os sujeitos e povos indígenas. Assim sendo, buscamos entender o tratamento jurídico durante os processos e mudanças que permeiam a construção de uma história sobre o Brasil, em seu formato colônia, império e república (KAYSER, 2010).

#### 2.2.1 A política assimilacionista, as constituições e a luta por direitos

Na história de sistemas político-econômicos, tais como o imperialismo e o colonialismo, notamos múltiplos episódios de resistência protagonizados por diferentes sujeitos, cuja história foi (e é) representada por um viés eurocêntrico enraizado nas teorias de hierarquia racial e assimilação cultural (SMITH, 2018). O contato com outras narrativas indica que há um notável contraste e que as narrativas (consideradas) oficiais podem ter deturpado informações e criado imagens que não correspondem com a realidade, tão somente para legitimar seu posicionamento. Assim não é diferente com os documentos legislativos que tem por pretensão garantir os direitos dos cidadãos, mas e quando determinados sujeitos sequer são considerados cidadãos? Ou então para serem considerados cidadãos, ou seja, para que sua existência seja cogitada, precisam apresentar características que estejam de acordo com o padrão aceito por aquele sistema político.

No âmbito jurídico, entre os séculos XVI e XVIII, diferentes textos entre leis, cartas régias, alvarás e regimentos, posicionavam o sujeito indígena ora como mão-de-obra capturada e escravizada, ora como selvagem a ser “salvo” pela conversão a fé cristã (KAYSER, 2010). De fato, fazendeiros e colonos, não demonstravam respeito às leis que proibiram ou limitaram a privação de liberdade aos indígenas, o que gerou conflitos com os jesuítas e até expulsão dos

mesmos<sup>29</sup>. Dessa forma, notamos que a população estrangeira se desenvolvia neste território à custa da escravização, em parte legalmente garantida, de sujeitos originários da terra<sup>30</sup>.

As primeiras décadas do século XVI foram marcadas por negociações, alianças, comércio de trocas e a tentativa de estabelecer relações entre os sujeitos originários e os sujeitos que acabaram de chegar, com fortes pretensões de explorar e extrair recursos. Porém, a partir de 1549, os projetos de colonização se intensificaram com o desenvolvimento de povoamentos pelos portugueses e instalações de estruturas de gerência, para atuarem na organização do sistema de escravização (legalmente permitida durante todo o período de colonização) e transporte de indígenas para Portugal (KAYSER, 2010). Os processos mencionados não ocorreram de forma pacífica. Com o aval da Coroa Portuguesa, o sequestro e a escravização dos sujeitos indígenas faziam parte da estratégia econômica de subjugar o Outro, objetivando a exportação de mercadorias, produtos e pessoas escravizadas para abastecer a metrópole. Segundo Silva e Costa (2018, p. 102), essa estratégia contava com a “invasão de tropas armadas às aldeias, quando os índios se tornavam propriedade de seus captores ou eram vendidos aos colonos, à Coroa Portuguesa e aos missionários”, e foi nomeada de “Guerra Justa”.

Em toda a história do Brasil, estão registrados um texto constitucional de 1824 no Brasil Império, e seis outros textos constitucionais elaborados no Brasil República, entre 1891 e 1988. De acordo com Silva e Costa (2018, p. 103), em relação ao final período colonial, “a legislação da época teve como alicerces os valores aceitos pela sociedade e pelo governo metropolitano, o que levou à retomada das indagações sobre o grau de humanidade dos índios”, portanto o reflexo dessa impressão pode ser observado nos documentos legislativos. Na primeira metade do século XIX, a participação dos sujeitos indígenas como “súditos” foi discutida e proposta por José Bonifácio<sup>31</sup> na Assembleia Constituinte de 1823, porém não fez parte do texto final de

---

<sup>29</sup>Influenciada pela corrente intelectual iluminista, a situação no território que buscavam povoar refletiu a crise entre governo e igreja. A presença do Marquês de Pombal foi determinante para a expulsão dos jesuítas e da Companhia de Jesus, que sofreu severas acusações, bem como para abrir caminhos que fortalecessem a política do Estado em relação aos sujeitos e povos indígenas. (MUNDURUKU, 2017).

<sup>30</sup> A escravização dos sujeitos e povos trazidos a força da África começou de maneira bastante pontual em regiões mais próximas do litoral do território brasileiro, ocorrendo de forma concomitante com a exploração e privação de liberdade dos sujeitos indígenas. Porém, interior adentro a escravização de sujeitos indígenas continuava em vigor, juntamente com a violência, a brutalidade e o genocídio (KAYSER, 2010).

<sup>31</sup> José Bonifácio de Andrada e Silva elaborou o documento intitulado *Apontamentos para a Civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil*, porém o texto foi publicizado de forma separada, atitude que pode revelar a negação de direitos básicos aos sujeitos indígenas, ainda que estes tenham sido elencados como “símbolos” da nação. (SILVA; COSTA, 2018).

1824 (ibid, 2018). A escravização de sujeitos indígenas foi extinta<sup>32</sup>, no formato da legislação, somente em 1831<sup>33</sup>. A partir disso, o foco da política indigenista passou a ser a divisão do território que restava interior adentro, para atender o número crescente de imigrantes europeus, assim como a expansão de plantações e a produção de alimentos (KAYSER, 2010).

Ainda de acordo com Kayser (2010), nesse período de expansão, os sujeitos e povos indígenas passaram a ser vistos como um empecilho ao progresso e os governantes criam políticas para transferir as terras indígenas para a posse da província ou de particulares:

A chamada Lei de Terras, tinha como objetivo regulamentar amplamente, pela primeira vez, a questão da terra nas regiões sem dono ou não utilizadas. Conforme as regulamentações da lei, o registro da propriedade poderia ser realizado em condições de solo irregulares. Isto ocorreu, por exemplo, no caso das sesmarias, com uma confirmação da sesmaria. De modo análogo, isso valia para a usucapião. Em geral, o que ocorria na práxis jurídica era a realização do registro sem provas. O resultado dessa manipulação foi o frequente registro ilegal de propriedades de terceiros em territórios indígenas. (ibid, 2010, p.151).

Assim, observamos que a ocupação ilegal de terras indígenas continuou ocorrendo por meio de fraudes e invasões contínuas. A Constituição de 1891 também não menciona direitos atribuídos aos sujeitos indígenas ou sequer os considera como cidadãos, ainda que houvesse propostas. Como destaca Munduruku (2017, p. 87), “as palavras de ordem eram: progresso, desenvolvimento, expansão agropastoril, comunicação e integração nacional”; esta última faz jus a série de atos direcionados a busca por uma identidade nacional comum aos habitantes.

Nos anos que se seguiram foi criado o Ministério da Agricultura (1906), para o qual foi atribuída a política indigenista na época e que buscava formular estratégias para “civilizar” sujeitos indígenas aos moldes eurocêntricos. No processo de elaboração do Código Civil (1916), houve conflitos e uma intensa discussão pública que resultou na criação do Serviço de Proteção aos Índios<sup>34</sup> (1918) e o Decreto nº 5.484 de 1928, que “estabeleceu as definições legais do que era ‘ser índio’ no Brasil” (KAYSER, 2010; SILVA; COSTA, 2018, p. 104), dividindo-

---

<sup>32</sup> Em 2019, uma ação conjunta entre a Polícia Federal e o Ministério Público do Trabalho resgatou uma mulher indígena de “trabalho análogo ao escravo”, o casal que a aliciou com falsas promessas foi preso em flagrante. Disponível em <https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2019/09/04/empregada-domestica-indigena-e-resgatada-de-trabalho-escravo-sao-jose-dos-campos-sp.ghtml> Acesso 12 set 2020.

<sup>33</sup> Lei de 27 de outubro de 1831. Disponível em [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-37625-27-outubro-1831-564675-publicacaooriginal-88614-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37625-27-outubro-1831-564675-publicacaooriginal-88614-pl.html) Acesso em 12 set 2020.

<sup>34</sup> Antes, o Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910, permitiu a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), dado que os sujeitos indígenas eram vistos como mão de obra barata e precisavam trabalhar para “se tornarem civilizados”. Em 1918, o SPILTN passou a se chamar somente SPI – Serviço de Proteção aos Índios. (KAYSER, 2010, pp. 155-156).

os em quatro categorias: 1) nômades, 2) aldeados, 3) pertencentes às populações indígenas; 4) pertencentes a centros agrícolas ou que vivem promiscuamente com civilizados. Os "índios" das duas primeiras categorias eram considerados incapazes, ingênuos ou com atraso mental, inferiores aos homens civilizados e, portanto, tutelados pelo Estado quanto a posse da terra, responsabilização pelos atos. Os da terceira categoria eram qualificados em uma situação intermediária para ter os direitos e deveres dos cidadãos na sociedade capitalista: herança, registro civil, punição por crimes. No entanto, os sujeitos e povos indígenas a todo o momento demonstravam e ainda demonstram uma perspectiva diferente de relação com a terra, seus recursos naturais, compreendendo a natureza como a extensão do próprio corpo:

Sua mentalidade ecológico-cultural foi se desenvolvendo no processo de sua atividade vital, na relação equilibrada entre cultura tradicional e ecossistemas naturais. Os conhecimentos empíricos espontâneos foram se constituindo em normas de comportamento para o usufruto racional da natureza, para a sua manutenção e reprodução (...)

Os povos indígenas não compactuam com a lógica perversa da concentração de riquezas e de poder nas mãos de uma minoria em troca do aumento da miséria e da fome que ameaçam a vida humana no planeta. (BANIWA, 2006, p. 100).

Diante disso, mesmo o território sendo condição vital para sobrevivência dos povos indígenas, não era visto da mesma forma pelos invasores-colonos, fazendeiros e o governo, que incentivaram o processo de interiorização e apropriação de terras (mesmo as ocupadas por indígenas) para plantio e gado. Para garantir que suas estratégias político-econômicas tivessem efeito, era necessário combater os sujeitos indígenas que não se adaptavam a cultura não-indígena essencialmente branca, patriarcal, cristã, eurocêntrica, capitalista. Os sujeitos não-indígenas (e por vezes indígenas também) eram incentivados a lutar contra os “selvagens rebeldes” de forma violenta, visando o extermínio (KAYSER, 2010).

Na primeira metade do século XX, podemos observar que as políticas indigenistas caminham entre o estabelecimento da tutela e a catequização, aplicadas sobre sujeitos indígenas. Com o fim da Primeira República, durante o primeiro governo de Vargas<sup>35</sup> foi criado um novo texto constitucional republicano que, pela primeira vez, mencionou os “índios”. De acordo com Silva e Costa (2018, p. 105), a Constituição de 1934, em seu Artigo 129 “consagrava os títulos indígenas sobre suas terras, sendo vedada a alienação por terceiros”. O texto constitucional recebeu influências de Cândido Rondon<sup>36</sup> para que fossem aprovados

<sup>35</sup> O primeiro mandato presidencial de Getúlio Vargas aconteceu entre 1930 e 1945.

<sup>36</sup> O general Cândido Mariano da Silva Rondon foi o primeiro diretor do SPI e fazia parte de um grupo de pessoas cuja convicção se fundamentava no sistema positivista, assim um dos maiores interesses a

artigos sobre os direitos dos sujeitos e povos indígenas, portanto “previa a incorporação dos ‘silvícolas’ à sociedade nacional e o não reconhecimento da diversidade sociocultural existente nas sociedades indígenas” (ibid, 2018, p. 105). Desta forma, os sujeitos indígenas não foram reconhecidos como pessoas jurídicas, cidadãos, mas apenas como grupo que precisava ser ajustado ao “projeto civilizatório” criado pelo SPI:

Isso quer dizer que em relação à dimensão espacial das terras demarcadas, estas deveriam estar de acordo com o grau de contato dos índios com a sociedade não indígena, isto é, seriam demarcadas áreas maiores ou menores para o desenvolvimento da produção agrícola. A relação terra-índio tinha como premissa transformá-los em trabalhadores nacionais ou em pequenos produtores rurais entendendo que sua condição étnica seria ‘transitória’. (SILVA; COSTA, 2018, pp. 105-106).

Observamos que, no processo de construção de uma identidade nacional, o sujeito indígena deveria constituir uma categoria transitória, abdicando de aspectos fundamentais da sua vida e da sua cultura para se tornar um cidadão civilizado e trabalhador, sob a perspectiva de existência do não-indígena. Com a implantação da ditadura do Estado Novo, também foi outorgada a Constituição de 1937, que manteve os mesmos termos do Artigo 129, sob numeração 154. Porém, com o fim do Estado Novo, houve um processo de redemocratização e consequentemente outro texto constitucional foi elaborado (KAYSER, 2010; SILVA; COSTA, 2018). A Constituição de 1946 manteve os artigos que se referiam aos direitos dos sujeitos e povos indígenas sobre a terra, todavia passou a garantir também “a posse imemorial dos índios sobre as terras, de seus títulos anteriores aos de quaisquer outros ocupantes”. Portanto, a posse da terra não era mais definida de acordo com a transitoriedade do sujeito indígena, mas era compreendida como permanente (SILVA; COSTA, 2018, p. 106). Esse posicionamento do texto constitucional teve um papel importante diante do histórico percorrido entre a relação de indígenas e não-indígenas no Brasil, o qual buscou garantir o direito originário a terra, em razão de sua ascendência, bem como o direito atribuído a seus descendentes.

Neste sentido, os anos que decorreram foram marcados por muitos conflitos a respeito da posse de territórios por parte de indígenas e não-indígenas (fazendeiros, políticos, entre outros). Dentre esses episódios destacamos a tentativa da Assembleia Legislativa de Mato Grosso de reduzir e tomar posse de uma grande área em processo de demarcação do povo indígena Kadiweú<sup>37</sup>. Conforme podemos perceber, tanto o desrespeito às leis, decretos e ordens

---

respeito das populações indígenas se voltava para a incorporação física e cultural desses sujeitos à sociedade nacional, deixando o que consideravam “selvageria/barbárie” para trás. (KAYSER, 2010).

<sup>37</sup> Esse episódio ocorreu entre os anos 1957 e 1958, em que deputados interessados em adquirir lotes de terras na região do estado de Mato Grosso aprovaram a lei nº 1.077 que revertia a posse do Estado

providas da Coroa Portuguesa, quanto as fraudes e a desconsideração dos artigos constitucionais, demonstram o nível das estratégias políticas, provenientes, sobretudo de fazendeiros, latifundiários, empresários, para invalidar direitos originários dos sujeitos e povos indígenas.

No decorrer da segunda metade do século XX não foi diferente. No Brasil, após o golpe militar e a deposição do então presidente João Goulart em 1964, foi instaurado o regime de ditadura civil-militar. Por conseguinte, os militares buscaram institucionalizar e legalizar seu governo por meio da Constituição de 1967, “aumentando a influência do Poder Executivo sobre o Legislativo e o Judiciário e criando, dessa forma, uma hierarquia centralizadora” (SILVA; COSTA, 2018, p. 106). Diante dos conflitos nas décadas anteriores, esse texto constitucional atribuiu à União a responsabilidade sobre as terras indígenas. Criou a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para substituir o SPI e o Conselho Nacional de Proteção ao Índio<sup>38</sup> (CNPDI) enquanto o primeiro era acusado de participar de atos violentos contra os indígenas, o segundo era considerado um diferencial na proteção dos direitos indígenas.

A redação do Artigo 186 da Constituição de 1967 reconhece o direito ao usufruto dos recursos e riquezas naturais e a posse permanente das terras aos sujeitos indígenas:

Art. 186. É assegurada aos silvícolas a posse permanente das terras que habitam e reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de tôdas as utilidades nelas existentes. [*sic*] (BRASIL, 1967, p. 134).

Bem como o Artigo 198, da Emenda Constitucional de 1969:

Art. 198. As terras habitadas pelos silvícolas são inalienáveis nos termos que a lei federal determinar, a eles cabendo a sua posse permanente e ficando reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de tôdas as utilidades nelas existentes.

§ 1º Ficam declaradas a nulidade e a extinção dos efeitos jurídicos de qualquer natureza que tenham por objeto o domínio, a posse ou a ocupação da terras habitadas pelos silvícolas.

§ 2º A nulidade e extinção de que trata o parágrafo anterior não dão aos ocupantes direito a qualquer ação ou indenização contra a União e a Fundação Nacional do Índio. [*sic*] (BRASIL, 1969, p. 200).

---

sobterras concedidas ao povo Kadiweú. Essa atitude gerou um processo no qual Supremo Tribunal Federal “deu ganho de causa aos indígenas Kadiweú e manteve a área com os limites originais, posteriormente ampliada por uma nova demarcação, finalizada em 1984”. (SILVA; COSTA, 2018, p. 107).

<sup>38</sup> Por meio do Decreto de 22 de novembro de 1939, Getúlio Vargas cria o Conselho Nacional de Proteção ao Índio, cuja função era estudar formas de prestar assistência e proteger os chamados “silvícolas”. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1794-22-novembro-1939-411595-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso 12 set 2020.

No entanto, a utilização e a posse do território pelos povos indígenas deveriam receber determinada permissão do Estado, uma vez que pertencem à União. Estas regulamentações não cessaram as lutas dos sujeitos e povos indígenas: afinal os termos declarados nos textos constitucionais não demonstravam clareza quanto a especificidades pertinentes às cosmologias e culturas indígenas. Precisamos levar em consideração que, no processo de dominação e extermínio, os europeus utilizaram os desentendimentos e conflitos históricos existentes entre os grupos indígenas a seu favor, situação que sofreu, após séculos uma mudança que resultando na união de povos, antes considerados adversários, na busca por direitos e na luta contra o inimigo em comum (BANIWA, 2006).

Nos anos 1970, diferentes povos indígenas passaram a organizar grupos que pudessem representá-los e marcar presença em organizações e reuniões nacionais e internacionais, compondo o que hoje podemos chamar de “movimento indígena organizado” (BANIWA, 2006, p. 57). Neste mesmo período, a FUNAI continuou exercendo a mesma política indigenista do antigo SPI, mas com a influência da legislação internacional<sup>39</sup> abriu caminhos para a aprovação do Estatuto do Índio “no qual está contida o que viria a ser a política indigenista do Estado brasileiro dali por diante” (MUNDURUKU, 2017, p. 88). O texto do Estatuto mantém a ênfase na necessidade de “integração dos povos indígenas às sociedades nacionais” alimentando às práticas de políticas integracionistas que possivelmente resultariam no “abandono de modos de vida tradicionais” (SILVA; COSTA, 2018, p. 108). Em resumo, “a incorporação dos índios à sociedade nacional constituiu o objetivo mais importante da legislação indígena republicana no Brasil até 1988” (KAYSER, 2010, p. 160), ou seja, somente no período pós-ditadura houve uma abertura política para a inserção das reivindicações e participação política dos sujeitos indígenas.

De acordo com Baniwa (2006, p. 59), foi a articulação criada entre os povos indígenas que “conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, os avançados direitos indígenas na atual Constituição Federal”. De fato, por mais de uma década as articulações entre os povos indígenas montaram estratégias para interromper o apagamento de suas identidades pelas políticas indigenistas. No início dos anos 1980, o movimento indígena começou a se fortalecer mais, como destaca Munduruku (2017):

Nessa época, um grupo de jovens indígenas se reuniu em Brasília. Eram estudantes enviados de suas comunidades para se formarem na universidade. Eram jovens que obedeciam à convocação de seus povos e que, também, de

---

<sup>39</sup> Especificamente a Convenção 107, homologada em 1957, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e promulgada por meio do Decreto nº 58.824 de 14 de julho de 1966, no Brasil. (SILVA; COSTA, 2018).

certa forma, faziam parte da estratégia do governo de qualificar indígenas para o mercado de trabalho. (...) Entre conversas sobre estudos e futebol, temas políticos foram nascendo e um sentimento de ter de fazer algo foi tomando conta do grupo, criando um clima de pertencimento e compromisso.

(...) reuniam-se para conversar, e desses diálogos foram surgindo questões de cunho político, que acabaram por chamar atenção dos militares que presidiam a Funai. Isso tudo resultou na tentativa de deportação dos jovens para suas aldeias. Houve uma pequena rebelião contra aquela atitude autoritária, e isso estabeleceu o início do movimento indígena. (MUDURUKU, 2017, pp. 100-101).

A partir disso, o movimento indígena se consolidou e buscou aliados em diversos órgãos e instituições do país, tais como Ordem dos Advogados do Brasil-OAB, Universidade de São Paulo-USP, partidos políticos, entre outros. Os diferentes grupos se reuniram para debater e formular pautas que demonstravam que haviam interesses em comum, dentre estes, o principal era o fim do regime ditatorial, que ocorreu efetivamente em 1985, após inúmeras manifestações<sup>40</sup>. Logo, entre 1987 e 1988, ocorreu a Assembleia Nacional Constituinte, que contou com a participação massiva de sujeitos indígenas e, entre lideranças e aliados, tiveram suas reivindicações recebidas e analisadas:

**Figura 1** - Assembléia Nacional Constituinte, Brasília/DF, 1987.



*Fotografia por Beto Ricardo. Acervo Instituto SocioAmbiental.*

<sup>40</sup> Dentre as manifestações que surgiram nos anos finais do regime ditatorial, destacamos a Campanha Direta Já, criada principalmente a partir de reivindicações de trabalhadores e de populações periféricas, considerada um “movimento híbrido” de luta pela redemocratização. (OLIVEIRA; MARINHO, 2012).

Após anos de estabelecimento de leis que somente levavam em consideração a perspectiva do não-indígena, esta mobilização teve efeitos jamais vistos anteriormente, os quais estão registrados na Constituição de 1988, em vigor atualmente. Seus artigos garantem aos sujeitos indígenas o direito a não integração a sociedade não-indígena, de maneira oposta aos textos constitucionais mencionados anteriormente (SILVA; COSTA, 2018). Segundo Kayser, esse último texto constitucional:

(...) apresenta, em comparação às constituições históricas do Brasil, que deram pouca atenção à questão indígena, não somente um número consideravelmente maior de normas sobre o Direito Indígena, como também ela contém, com respeito a isto, principalmente, numerosas inovações de conteúdo e objetivos modificados. (2010, p. 203).

No texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988<sup>41</sup>, encontramos disposições direcionadas para tentar atender as expectativas de um estado democrático de direitos. De acordo com Silva e Costa (2018, p. 109), esse texto constitucional possibilitou que houvesse um rompimento com uma tradição vigente desde os tempos coloniais e, portanto, “reconheceu aos índios o direito de manter as próprias culturas, quando passou a reconhecer o direito dos indígenas de continuarem a ser índios”. Assim como também não levou adiante a perspectiva assimilacionista, que procurava tratar os sujeitos indígenas como uma categoria social “transitória”, ou seja, que deveriam passar pela integração à sociedade nacional (ibid, 2018). À vista disso, o texto apresenta onze normas<sup>42</sup> que mencionam as populações indígenas, em diferentes contextos, e um capítulo destinado somente para os direitos dos sujeitos e povos indígenas<sup>43</sup>. Assim, encontramos no título VIII Da Ordem Social, Capítulo VIII Dos Índios, os artigos:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-

---

<sup>41</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso 12 set 2020.

<sup>42</sup> Outros artigos da Constituição de 1988 falam sobre direitos fundamentais para a população em geral, portanto também podem ser considerados, tais como o Capítulo I Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos. (SILVA, 2008).

<sup>43</sup> SILVA, Luiz Fernando Vilares e. (Org.). Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira. – Brasília: CGDTI/FUNAI, 2008. 818p.

estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2o As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3o O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4o As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5o É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6o São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL, 1988).

Assim sendo, os artigos e seus respectivos parágrafos refletem o reconhecimento do direito sobre a terra como um direito originário, de fato histórico e ressaltam o direito à diferença. Também abriram caminhos para possibilitar o desenvolvimento da educação escolar indígena, de acordo com as cosmologias e a valorização das culturas indígenas, assim como a inclusão de um número maior de estudantes indígenas no ensino médio e superior. Como destaca Munduruku (2017), precisamos nos atentar ao fato de que essas foram conquistas que resultaram de séculos de luta e resistência, que não acabaram:

Essas populações continuam enfrentando outros setores da sociedade que defendiam – e defendem – seus próprios interesses econômicos e que, também, levantam questionamentos quanto à capacidade indígena de viver de acordo com suas tradições, sem levar em consideração suas características culturais. Infelizmente, ainda é comum os meios de comunicação trazerem manchetes que desqualificam as populações indígenas ou generalizam a fim de jogar a opinião pública contra esses povos. Isso mostra que, mesmo com as conquistas constitucionais, há uma campanha permanente contra os indígenas, suas instituições, suas comunidades e seus direitos. (MUNDURUKU, 2017, p. 102).

A participação ativa de sujeitos e povos indígenas na elaboração da legislação brasileira é um grande passo diante de todo o histórico de relações de submissão estabelecidas entre invasores, descendentes de imigrantes, povos africanos e povos originários. Assim, ouvir os sujeitos e povos indígenas é uma atividade garantida pela lei, mas quando ponderamos sobre os reflexos da legislação na sociedade, precisamos considerar que este é um desafio cotidiano. Ainda que consideremos a proteção do texto constitucional, boa parte das terras indígenas sofrem com diferentes fatores de ação do ser humano, como projetos de estradas que cortam reservas indígenas, invasões, extensões de cercas de fazendas, vias férreas e até mesmo a inundação por usinas hidrelétricas, como no caso de Belo Monte<sup>44</sup>, que deixou centenas de pessoas indígenas sem terra, sem casa, sem lar. Além disso, o imaginário eurocêntrico sobre os "índios" como selvagens, incapazes e em extinção alimentado há séculos com a ajuda de produções acadêmicas, didáticas, midiáticas e jurídicas, permanece. Desta forma,

(...) o compromisso de fazer valer o respeito aos direitos conquistados pelos indígenas consiste em uma árdua tarefa de todos, inclusive de professores e alunos. Interesses econômicos, antagônicos às práticas socioculturais indígenas, atingem territórios, aldeias e comunidades, quando desconsideram a existência do diferente. (SILVA; COSTA, 2018, p. 112).

Portanto, consideramos também papel da sociedade, da escola e dos educadores “promover o conhecimento desses direitos, tornando possível um comportamento que respeita e não discrimina” (SILVA; COSTA, 2018, p. 113). Avanços curriculares também foram conquistados neste sentido, e seus limites e potencialidades serão discutidos a seguir.

### 2.2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei 11.645/2008: o direito à diferença.

Dentre as muitas lutas que configuram um período de redemocratização, como o vivenciado no Brasil nos anos 1980, a luta pelo direito à educação plural é uma das que recebe demasiada atenção. Assim, os embates e negociações ocorridos na Assembleia Constituinte que resultou no texto constitucional de 1988, no qual nos debruçamos anteriormente, também envolveu a elaboração do Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I Da Educação, que estabelece, na seção I, 10 artigos sobre normas fundamentais para a Educação (BRASIL, 1988), considerada um direito fundamental do ser humano e um dever do Estado e da família. Como enuncia o Art. 205, a educação deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988), por meio, da elaboração de leis exclusivas como

---

<sup>44</sup> Em notícia recente, o site Amazônia publicou uma matéria sobre as consequências trágicas da implantação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. Disponível em <https://amazonia.org.br/2020/05/o-eu-te-avisei-sobre-belo-monte/> Acesso 12 set 2020.

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, e que envolveu disputas entre os diferentes poderes e grupos sociais. Setores mais progressistas exigiam a inclusão de pautas para a formação democrática do cidadão que (re)mexem assuntos sensíveis para setores mais conservadores. Estes, por sua vez, baseados em preceitos do sistema capitalista, propunham regras excludentes que têm por objetivo alimentar as demandas do mercado por mão de obra e fortalecer o mercado educacional.

A elaboração da LDBEN vigente hoje exigiu tempo, negociação e fôlego, situação que decorreu entre 1986 e 1996, em meio a “íntimos embates político-ideológicos, pois, mais do que uma lei, estava em questão a construção de um projeto de sociedade” (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 409). Portanto, com o início das discussões e a movimentação por uma nova LDBEN, considerando o capítulo específico sobre Educação na Constituição de 1988, o ano de 1989 deu início a uma série de reuniões, debates, discussões com a participação de entidades como a Conferência Brasileira de Educação (CBE) e o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP) (MONTEIRO; *et al*, 2011). Nos trâmites do Legislativo, entre jogos políticos, interesses pessoais e discordâncias, foi promulgada a LDBEN que sofre periodicamente emendas:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 registra hoje [2010] em seu corpo mais de 100 (cem) alterações, que vão desde a primeira mudança promovida pela Lei 9.475/97 tratando do ensino religioso como parte integrante da formação básica do cidadão e de matrícula facultativa até a recente alteração que trata do conteúdo de artes no currículo da Educação Básica, artigo 4o (Lei 12.061/09). (*ibid*, 2011, p. 92).

Entre estas alterações realizadas até o ano de 2010, está incluída a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 que alterou o artigo 26 da LDBEN, exigindo a inserção da temática indígena nos currículos escolares, bem como a discussão das relações étnico-raciais, conforme texto a seguir:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Sem dúvidas o texto da Lei 11.645/08 demonstra que houve um desenvolvimento de ideias a respeito das lutas e resistências históricas, vividas pelos sujeitos e povos indígenas no Brasil, articulando-as aos princípios expostos no artigo 3º da LDBEN: "pluralismo de idéias, [...] consideração com a diversidade étnico-racial". Assim, o movimento indígena transformou em lei suas reivindicações no que se refere a necessidade de mudanças na forma como a temática indígena é abordada em salas de aulas, sobretudo na reprodução de estereótipos e preconceitos.

Mas há algumas questões que precisam ser consideradas e interpretadas a partir da essência deste texto legislativo. Juridicamente falando, há um espaço de 20 anos, desde a menção a pluralidade na Constituição de 1988 e a lei 11.645/08. Duas décadas de negociações, conflitos e cessões. Neste meio tempo, em 2003, o movimento negro conseguiu garantir que na Lei 10.639/2003<sup>45</sup> os conteúdos sobre História e Cultura Afro-brasileira se tornassem obrigatórios nos currículos escolares, uma conquista constantemente enfatizada como significativa "para a afirmação identitária e superação da discriminação racial" (SILVA, 2015, p. 40).

De certo, a publicação das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, pelo Ministério da Educação em 2006, contribuiu para a difusão de conhecimento e maior visibilidade para a temática afro-brasileira, "resultando em maiores interesses de pesquisas em universidades e instituições de ensino superior" (SILVA, 2015, p. 41). Tal fato não ocorreu com a temática indígena, dado que até mesmo os estudos para regulamentar a Lei 11.645<sup>46</sup>, documento técnico publicado em 2012 que contou com a consultoria do professor Luís Donisete Benzi Grupioni, não gerou efeitos significativos no desenvolvimento de pesquisas e conteúdos sobre a temática indígena. Desta forma,

(...) a Lei 11.645 é quase despercebida ou até mesmo ignorada nas discussões sobre a Educação Básica e nos estabelecimentos de ensino, permanecendo, no geral, as visões equivocadas sobre os indígenas, tornando-se recorrentes algumas práticas "pedagógicas" que nos remetem a imagens de índios

---

<sup>45</sup> O texto altera a LDBEN 9.394/96 para incluir o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm) Acesso 14 set 2020.

<sup>46</sup> Documento técnico organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com consultoria do professor pesquisador Luis Donisete Benzi Grupioni. Disponível em <https://observatoriogeohistoria.net.br/estudos-para-regulamentar-a-lei-11-645-08/> Acesso 14 set 2020.

genéricos, desconsiderando a sociodiversidade dos povos indígenas existentes no Brasil. (ibid, p. 41).

A alteração publicada em 2008 aparece com um texto legislativo que agrega o ensino de “História e Cultura Indígena” (no singular) ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira (também no singular). Algumas questões precisam ser consideradas, conforme indaga Nakashima (2019, p. 1) “Quem é esse indígena? (...) que ‘história e cultura’ são essas que a lei aponta?”. Além disso, a lei enfatiza nos parágrafos que se seguem a necessidade de incluir conteúdos relacionados à “cultura negra e indígena brasileira” e dos sujeitos “negro” e “índio” na construção da sociedade brasileira, no que se refere a abordar fatos “pertinentes à história do Brasil”. Sendo assim, indagamos o que é considerado pertinente à história de um país, cujas bases até então tem se fortificado no pensamento ocidental (ibid, 2019). Em seguida, ressalta a devida atenção as disciplinas de Educação Artística (Artes), Literatura e História, o que nos leva a questionar se essa proposta afeta a concepção de interdisciplinaridade, isolando a temática em disciplinas específicas em detrimento ao seu desenvolvimento em (e com) outras disciplinas. No que diz respeito a interpretações sobre o texto da lei, Silva e Costa afirmam que

A lei também contribui para modificar a forma como se enxergam os índios e suas trajetórias históricas na Educação Básica. Entretanto, é possível se verificar que interpretações equivocadas podem surgir a partir da leitura do texto da lei, que utiliza expressões tais como “resgatando” ou, ainda, trata as presenças históricas das populações indígenas apenas como “contribuições às áreas social, econômica e política”. O uso destas expressões remete às ideias de “heranças” deixadas pelos indígenas, tais como na culinária ou em palavras que designam lugares – topônimos – ainda presentes em muitos livros didáticos. (SILVA; COSTA, 2018, p. 97).

Estas limitações da lei nos levam a pensar que necessitamos desenvolver os conteúdos não apenas no formato de tolerância, mas sim de respeito e valorização do que é diferente, em sua (r)existência plena e válida. Como afirma Grupioni, no trecho retirado do documento técnico

Embora haja avanços inegáveis na quantidade e na qualidade das informações disponíveis hoje sobre os povos indígenas, seja em termos do conhecimento acadêmico, tanto com profundidade histórica quanto densidade etnográfica, seja em termos de sua difusão pelos meios de comunicação, nas diferentes esferas de governo, na mídia, na escola e nos livros didáticos, o quadro de desconhecimento, ignorância e preconceito em relação aos povos indígenas permanece com amplas ramificações pela sociedade. Faltam informações e falta conhecimento ao mesmo tempo em que grassam intolerância e preconceito. (UNESCO/CNE, 2012).

Para mais, é notável o fato do artigo 26<sup>a</sup> da LDBEN se referir apenas ao ensino fundamental e médio, sem fazer menção à Educação Infantil, à Educação de Jovens e Adultos

(EJA). Professores e educadores dessas etapas e modalidades da Educação Básica não estão eximidos de desenvolverem a temática indígena em suas aulas (SILVA; COSTA, 2018). Além disso, podemos observar que o texto da lei não considera a formação de professores (seja inicial ou continuada), uma vez que não faz menção a inclusão dos conteúdos sobre a temática indígena nos currículos das instituições de ensino superior, que por sua vez “não priorizam a formação de profissionais sobre a temática indígena, isso porque o assunto sempre foi considerado residual e, por conseguinte, de menor importância” (SILVA, 2015, p. 47). Devido a ignorarem essa aproximação mesmo em cursos de Ciências Humanas e Sociais, Nakashima (2019, p. 13) destaca que “(...) uma lei que obriga um professor a trabalhar com temas aos quais pode se encontrar tão alheio e distante terá sua ideia original de buscar equidade histórico-social travestida de fachada para que mais preconceito e discriminação sejam difundidos”. No que diz respeito às diretrizes, Grupioni (2012) destaca que há uma preocupação com a formação de professores, seja pensando a relação com a diversidade, seja pensando diretamente a implementação da Lei 11.645/08. Até mesmo cita exemplos de iniciativas da SECADI<sup>47</sup> em organizar cursos de formação continuada voltados especificamente para o ensino da temática indígena, caracterizando essa ação como um compromisso do poder público. Todavia, é preciso ainda refletir sobre ampliar perspectivas em relação a legislação,

A lei pode sensibilizar, além de professores e alunos, toda a comunidade escolar, inclusive pais e as famílias dos alunos, a repensar o papel da escola no reforço de certas ideias equivocadas na formação de crianças e jovens. Não se está aqui pensando apenas em tolerância, mas, de fato, em respeito e valorização das histórias e das culturas indígenas, pois não se pode respeitar aquilo que não se conhece ou não se compreende e tolerar nos parece ser muito mais “aturar” ou “suportar” do que ter pensamentos, atitudes e procedimentos de respeito com a diversidade etnoracial que rodeia a todos. (SILVA; COSTA, 2018, p. 92).

Neste sentido, entendemos que a Lei 11.645/08 sozinha não modifica o estado da relação entre a invisibilidade dos sujeitos e povos indígenas e o ensino da temática indígena. É preciso que seu texto reflita em outras áreas, outras pessoas e outros assuntos, para despertar o que está (e age) inerte. Ela (a lei) representa o crescimento de uma movimentação que (r)existe desde os primeiros tempos de “Brasil”, portanto podemos dizer que nos encontramos a caminho do “reconhecimento de uma sociedade historicamente formada por diversas culturas, tradições e etnias, entre elas as indígenas” (SILVA; COSTA, 2018, p. 97). De certo, esse caminho consiste

---

<sup>47</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que foi dissolvida no governo de Jair Bolsonaro, sob posse do atual ex-ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/especialistas-avaliam-fim-de-secretaria-ligada-a-diversidade-e-inclusao/> Acesso 15 set 2020.

na elaboração de métodos e materiais outros, entre outras medidas, que entrem nas salas de aula e múltiplos espaços educativos “livres das amarras dos estereótipos e dos preconceitos alimentados durante séculos” a respeito dos sujeitos e povos indígenas, bem como suas histórias e culturas (no plural) (ibid, 2018, p. 92).

Consoante ao enfoque de nossa pesquisa, a contribuição de produções midiáticas, para romper estereótipos e equívocos relacionados à temática indígena, vale destacar outros parágrafos acrescentados no artigo 26 da LDBEN, dada a aprovação da Lei nº 13.006/14<sup>48</sup>, que torna obrigatório a exibição de produções áudio visuais nacionais, e da Lei nº 13.278/16<sup>49</sup> que exige o ensino de artes visuais. De fato, a cultura audiovisual está presente no cotidiano, a questão é usufruir disso para além da mera recreação, devido ao potencial crítico-reflexivo de despertar e contribuir para a aprendizagem sobre outros modos de existência. Além disso, “a utilização do cinema e da televisão pode servir de complementação e enriquecimento dos conteúdos escritos”, visto que a escola não constitui o único espaço de formação e aquisição de saberes, atualmente (SILVA; COSTA, 2018, p. 118).

Tal como ressalta Le Goff (2003, p. 538) “é preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos”, ou seja, desconstruir equívocos para enxergar o que há além do limite imposto. Portanto, desenvolver o que prevê estes textos legislativos pode significar “se educar e começar a demolir dentro de si ideias e sentimentos equivocados a respeito das populações indígenas, enxergando-as para muito além do exótico, do estranho, do ‘selvagem’ (bom ou mal)”, buscando romper com a exclusão, a discriminação, a desqualificação e o apagamento do que é diferente, do Outro (SILVA; COSTA, 2018, p. 93).

---

<sup>48</sup> Art. 26 / § 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm#art1) Acesso 15 set 2020.

<sup>49</sup> Art 26. / § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1) Acesso 15 set 2020.

### **3. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

*Precisa superar sempre um dualismo que é típico do pensamento ocidental europeu. Buscar compreender os indígenas na cidade passa necessariamente pela desconstrução de alguns preconceitos com relação aos índios...*  
(Gersem Baniwa, no episódio “Os índios não vivem em cidades”, série Índio Presente, 2017)

Assim como sugere Gersem Baniwa, a perspectiva que buscamos trilhar nesta pesquisa caminha de acordo com a desconstrução de ideias equivocadas sobre as pessoas e povos indígenas. Para isso, nesta terceira seção, apresentamos os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa documental e da análise da materialidade da produção audiovisual, com os quais percorremos fundamentos que podem contribuir para a proposta de transgressão. Uma vez que as reflexões desenvolvidas neste texto se baseiam na crítica a totalização e a continuidade dos “grandes acontecimentos”, nos interessa problematizar as relações complexas estabelecidas entre esses acontecimentos (FOUCAULT, 2002).

Demonstramos que há possibilidade de transgressão em outros documentos e linguagens, principalmente ao levar em consideração o estudo a partir de autores e pesquisadores indígenas. E assim, buscar estabelecer um diálogo intercultural para analisar a presença de indígenas e não-indígenas na série documental Índio Presente, que procura desconstruir equívocos relacionados às histórias e culturas dos sujeitos indígenas no Brasil.

### **3.1 Entre estudos culturais, decolonialidade e interculturalidade crítica**

Do mesmo modo que optamos pela desobediência epistêmica<sup>50</sup> direcionada aos pressupostos totalizantes e centralizadores do colonialismo histórico, buscamos caminhos teórico-metodológicos que possibilitem fundamentar nossa pesquisa em uma postura antirracista<sup>51</sup>, decolonial e intercultural. Desta forma, a fundamentação teórica desta pesquisa nos Estudos Culturais e Decoloniais e na interculturalidade crítica abre possibilidades para refletirmos sobre o desenvolvimento de ideias comprometidas com mudanças sociais,

---

<sup>50</sup> Para Mignolo (2008, pp. 288-289), a desobediência epistêmica consta na “mudança de descolonização política” que envolve se libertar de fundamentos imbricados em conceitos ocidentais, aprendendo a “desaprender” para que seja possível apreender a existência de outras opções teóricas e empíricas.

<sup>51</sup> Para Ribeiro (2019, pp. 108) adotar uma postura antirracista significa buscar “uma postura ética em sua existência” e reconhecer na branquitude um sistema de privilégios opressivo que produz desigualdades, bem como exercer o autoconhecimento, a mudança de hábitos e o combate a violência racial.

econômicas, políticas e, principalmente, educacionais que visem a construção de uma sociedade democrática, não violenta e menos desigual. Pensar a educação no âmbito dos Estudos Culturais não significa restringir nossas discussões à cultura, mas sim entender a dimensão cultural e suas implicações nas práticas sociais (VEIGA-NETO, 2004; HALL, 2002). A seguir, vamos abordar a contribuição destes fundamentos para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

### 3.1.1 As contribuições dos Estudos Culturais

Longe de estabelecer fórmulas ou modelos definitivos, esta pesquisa nos provocou a considerar a teoria como “uma tentativa de saber algo que, por sua vez, leva a um novo ponto de partida sempre inacabado de indagação e descoberta” (SOVIK, 2002, p. 14). Ao apostarmos no “jogo das diferenças”, em meio ao mundo globalizado, optamos por construir nossas reflexões a partir da noção de “mito babélico”, na qual observamos nossa atuação e inquietação diante do mundo ao nosso redor e “aprendemos já a desconfiar de todos esses discursos sobre a crise nos quais tudo está em crise exceto o discurso seguro e assegurado que a nomeia, a diagnostica e antecipa sua solução” (LARROSA; SKLIAR, 2001, p. 9).

A inquietação a respeito da existência de outras formas de pensar a cultura, o Outro e o mundo nos leva a compreender em Babel uma importante base conceitual e teórica para nossos próximos passos. Para Larrosa e Skliar (2001, pp. 8-9), a intenção de pensar babelicamente é problematizar “a seguridade do presente”, em uma tentativa de expressar “a ruína de todos os arrogantes projetos modernos e ilustrados, com os quais o homem ocidental quis construir um mundo ordenado à sua imagem e semelhança (...), por meio de sua expansão racionalizadora, civilizadora e colonizadora”. E assim, buscamos refletir babelicamente sobre as rupturas, as identidades, as fronteiras, analisando as estratégias criadas para fazer diferença e encontrar, no deslocamento<sup>52</sup> das relações de poder, a contradição do pensamento colonial (SOVIK, 2002; HALL, 2005).

Nossa fundamentação nos Estudos Culturais também respalda nossas inquietações em relação aos discursos sobre *crise*. Percebemos “um conjunto de mudanças culturais que têm como resultado o estabelecimento de novas percepções sobre a realidade e novas práticas sociais”, que não pode ser reduzido a ideia de crise presente em certas narrativas que nos “aprimonam dentro de determinados enquadramentos” (VEIGA-NETO, 2004, p. 44-46). Desta forma, essas outras percepções e práticas põem em dúvida as tentativas de totalização, de

---

<sup>52</sup> Entendemos o deslocamento como uma “série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno” que ocorrem a partir da descentralização do sujeito moderno, da estabilidade e da ordem das coisas (Hall, 2006, p. 34).

generalização, trazendo à tona o que Foucault (2002) compreende como “noções de descontinuidade”. É no descontínuo impensável pela história clássica, que descobrimos os véus das “grandes bases imóveis e mudas que o emaranhado das narrativas tradicionais recobriria com toda uma camada de acontecimentos”, selecionados e expostos de maneira proposital como detentores de uma “verdade” (FOUCAULT, 2002, p. 3).

A intenção aqui não é compor outra história, que aliás já está sendo feita. O que nos interessa é buscar estratégias, maneiras diferenciadas de olhar e de utilizar essas histórias em nossas práticas educativas, e porque não, também, em nossas práticas cotidianas. Diante disso, os Estudos Culturais tendem a nos aproximar, por meio da mobilização de recursos intelectuais, dos caminhos “para compreender o que faz com que as vidas que vivemos e as sociedades nas quais vivemos sejam profundamente anti-humanas na sua capacidade de conviver com a diferença” (HALL, 2005, p. 10), o que nos faz pensar em práticas que sejam (ou pelo menos devam ser) pragmáticas, estratégicas e autorreflexivas (NELSON, et al, 2013).

Além disso, Hall (2005, p. 2) afirma que as atividades teóricas e práticas nos Estudos Culturais operam “dentro e fora da Academia”, para além dos limites disciplinares tradicionais, demonstrando que a interdisciplinaridade não se encaixa, nem deve se encaixar, nos limites impostos pelas vertentes de pesquisa existentes. Pois, devem agir “chamando a atenção da reflexão intelectual e da análise crítica para o tumulto de um mundo discordante e desordenado (...)” (ibid, 2005, p.2). Neste sentido, repudiamos práticas disciplinares formalizadas que tendem, historicamente, a investir e/ou excluir o que lhes convém, sendo o conveniente arraigado na colonialidade. Surge então, a necessidade de direcionar nossa atenção para as questões urgentes e emergentes, buscando construir um olhar interdisciplinar entre Comunicação, História e Educação, e mobilizando nossa capacidade de produzir saberes emancipatórios, de pensar de forma crítica, para encarar os acontecimentos e realidades presentes na sociedade e na sua vida cultural (ibid, 2005).

Dado que o campo dos estudos culturais favorece o “desenvolvimento de análises críticas, que focalizam as desigualdades, as relações de poder, as práticas representacionais e as políticas em torno das identidades/diferenças” (BONIN, et al, 2015, p. 68), notamos a abertura de possibilidades para refletir de forma crítica sobre as representações generalistas, reducionistas e essencialistas do Outro, que caracterizam os equívocos abordados na série documental *Índio Presente*. Não só na forma como o Outro é representado, mas como é pensado, absorvido, criado, e como essas representações podem dizer mais sobre si, sobre nós, do que sobre o Outro em sua essência:

É uma maneira de demarcar como nossas histórias de fato se entrelaçam e se interpenetram profundamente; como é necessário “o Outro” para nosso próprio senso de identidade; como até o poder dominante, colonizador, imperialista só sabe quem e o que é e só pode sentir o prazer do seu poder de dominação na e através da construção do Outro. Os dois são os dois lados da mesma moeda. E o Outro não está lá fora de nós, mas aqui dentro de nós. (HALL, 2005, p. 8).

Logo, ao refletirmos a respeito da forma como o ser humano tem lidado com a diferença e como esta tem sido trabalhada em produções midiáticas audiovisuais, observamos o caráter de transformação contínua da sociedade e nos atentamos para o nosso lugar em meio às relações de poder. Se nos séculos passados, grupos de pessoas, chamados “minoritários”, eram classificados, separados e direcionados para determinados lugares e posições em razão do determinismo genético ou biológico, atualmente, são as diferenças de identidade e tradição étnica, de cultura, modos de vida e crenças que se mostram determinantes para a manutenção de estereótipos e preconceitos (HALL, 2005).

Para compreender a lógica de práticas racistas, precisamos pensar que há uma ordem vigente. Ordem na qual se estabelecem binarismos: primitivo/civilizado, herói/bandido, natural/cultural, preto/branco. E para além desse mundo “preto/branco”, existe uma paleta de cores que nem o arco-íris dá conta de abarcar e descrever. A questão presente nesta lógica pode ser entendida por meio da análise da tentativa de suprimir e controlar o Outro, exercida pelo “homem” moderno, branco, macho, europeu, colonialista, burguês, cristão e ilustrado, que ao romper com o absolutismo, impôs a necessidade de se seguir um modelo universal de sujeito (HALL, 2005; VEIGA-NETO, 2004). Neste sentido, e pensando em como combater essa lógica, os estudos culturais contribuem para que possamos identificar e analisar os fundamentos e o raciocínio por trás das relações de poder.

As estratégias e as disputas de legitimação imbricadas nas relações de poder podem nos dizer muito sobre os diferentes processos sociais e econômicos que envolvem a atuação dos sujeitos históricos. Os Estudos Culturais avançaram na produção de saberes sobre os jogos de poder e o estabelecimento de identidades e significados, logo nos ajudam a compreender que “todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas e às estruturas sociais e históricas” (NELSON, et al, p. 12). Ao analisarmos as relações estabelecidas nas disputas de poder, e também de memória, criadas a partir de uma lógica binária ocidentalizada, entendemos que a diferença é vista como ameaça e, portanto, precisa ser controlada, submetida a padronização e estereotipada, para que permaneça no lugar imposto.

Os teóricos dos Estudos Culturais também contribuem consideravelmente para este estudo, de maneira que suas teorias colaboram para que outros pesquisadores não caiam nas

armadilhas tentadoras de unificar ou encontrar “a verdade” nos aspectos que constroem a identidade do sujeito. Quanto ao estudo sobre a temática indígena, “(...) permite a explicitação de uma multiplicidade de maneiras de ser e de pertencer a uma dada etnia indígena” (BONIN, *et al*, 2015, p. 67), ou seja, são estudos que respaldam a compreensão acerca das transformações sociais e mudanças culturais em sociedade. Principalmente, em razão das características que Hall (2005) destaca: a importância de considerar a especificidade histórica de cada configuração e modelo cultural (p. 4), a necessidade de contextualizar fatos, acontecimentos, imagens, conteúdos provindos de diferentes lugares.

As teorizações produzidas a partir dos Estudos Culturais abrem caminhos para problematizar representações estereotipadas que servem como mecanismo para alimentar a vontade de fixar a identidade, reprimir a mudança e a diferença e reproduzir preconceitos. Para Hall (2006, p. 13), “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. No que diz respeito ao conteúdo ensinado sobre a temática indígena, estes estudos “permitem pensar que tal estratégia funciona reduzindo a ambivalência, a complexidade, a profusão de sentidos ao falar da diferença, marcando assim o que conta, o que deve ser reiterado na cultura escolar” (BONIN, *et al*, 2015, p. 65). Em um mundo no qual se naturalizou a perspectiva estereotipada do Outro, tornam-se imprescindíveis estratégias para transgredir, desobedecer, até mesmo contrariar a ordem e os modelos que impõe uma representação depreciativa daqueles que não são “eu”.

Similarmente, esses caminhos teóricos cooperam para interpretar os motivos pelo qual as narrativas estereotipadas ainda são recorrentes, não só nas práticas pedagógicas de professores e educadores, como em uma quantidade significativa de representações que circulam em diferentes espaços. Devido a isso, nossa base teórica nos leva a identificar a existência de formas de conhecimento acomodadas, que se tornam inquestionáveis, e que produzem significados “com base numa lógica binária, a partir da qual se classificam sujeitos e práticas culturais por oposições hierarquicamente díspares” (BONIN, *et al*, 2015, p. 65-66). Algo notável nas teorizações culturalistas é o abandono de perspectivas reducionistas e das ambivalências, porque é no deslocamento dos sujeitos, das relações de poder que percebemos a emergência de investigar a construção das representações:

Nesse momento "pós-colonial", os movimentos transversais, transnacionais e transculturais inscritos desde sempre na história da "colonização", mas cuidadosamente obliterados por formas mais binárias de narrativização [*sic*], tem surgido de distintas formas para perturbar as relações estabelecidas de dominação e resistência inscritas em outras narrativas e formas de vida. Eles reposicionam e deslocam a "diferença" sem que, no sentido hegeliano, se atinja sua "superação" (HALL, 2003, p. 114).

Diante disso, uma questão que nos chama atenção no desenvolvimento das análises críticas sobre essas relações de resistência e de deslocamento, é a sua inclinação para pensar aspectos relacionados a globalização e a comunicação: as transformações que ocorreram nos modos de vida e a composição de “redes de significado” que os indivíduos criam e utilizam para se comunicar (HALL, 2005, p. 1). À medida que analisamos a produção de significados a partir das relações de poder e dominação, notamos a permanência de formas diversificadas de manifestações pensadas e representadas pela mídia. O estudo sobre a representação da raça e da etnicidade na mídia, com base na “estereotipia racial”, faz parte das proposições de teorização e atenta para a maneira simplificada e fragmentária com que compõem suas narrativas. São teorias que ajudam a entender como “a mídia participa na formação, na constituição das coisas que reflete” (ibid, 2005, p. 7).

É importante considerarmos a circulação destas representações do Outro em diferentes âmbitos culturais midiático, digital, escolar, acadêmico, entre outros. À vista disso, a fundamentação teórica nos Estudos Culturais permite que sejam acionados “diversos conceitos e abordagens teóricas que problematizam visões eurocêntricas, repertórios depreciativos e essencialismos (...)”, explicitando a inclinação hegemônica de representar o Outro como um ser estranho, exótico, passível de julgamento (BONIN, *et al*, 2015, p. 68). Neste sentido, compreendemos a relação entre os conceitos de discurso e linguagem e a construção das representações, pois ao usarem uma narrativa ou discurso para descrever o Outro, determinada perspectiva cria um padrão de existência, que emerge das relações de poder (COSTA, 2004).

É interessante notarmos como essas teorias contribuem para compreendermos aspectos fundamentais sobre a representação, para interpretar as produções de significado em meio as relações de poder e analisar as consequências de compreensões simplistas. Ao estendermos essa análise para o campo do audiovisual, a investigação das diferentes formas com que a mídia constitui significados, na construção das representações, nos mostra a influência no modo como a diferença é percebida (FISCHER, 1999). Desta forma, observamos que até mesmo nas ausências, no que não foi dito ou apresentado, é possível notar que existe uma tendência a reprimir, a excluir, por meio das narrativas e discursos, dado que “o problema da mídia é que velhos filmes continuam a ser produzidos” (HALL, 2005, p. 10) e reproduzidos, sem que sejam problematizados.

### 3.1.2 As contribuições dos Estudos Decoloniais.

Ao trilhar nosso caminho, optamos por fundamentar nossas reflexões, proposições e questionamentos em estudos que têm como propósito investigar a presença do Outro nas

representações e discursos reproduzidos de diversas maneiras, porém obedecendo um determinado padrão baseado na colonialidade. Diante disso, assim como os Estudos Culturais, os Estudos Decoloniais nos despertaram interesse na medida em que têm a pretensão de, além de destacar a pluralidade em uma sociedade multicultural, desenvolver a interculturalidade continuamente e deslocar o foco do colonizador para aqueles indivíduos e grupos historicamente submetidos às lógicas excludentes e perversas das relações de poder.

Para isso, os estudos decoloniais propõem que as reflexões sobre diversidade sejam realizadas não somente “sobre” determinados sujeitos, mas também “com” esses sujeitos. Como uma construção conjunta de vozes que tem muito o que dizer sobre as versões que as excluíram ou mascararam, e sobre outras tantas ideias concebidas durante muito tempo de existência e resistência, vivências e experiências. Neste sentido, em concordância com Silva Júnior e Sousa (2016, p. 59), “insistimos que a compreensão de mundo excede os parâmetros estabelecidos pela presunção de superioridade disseminada pela modernidade ocidental”, ou seja, no mínimo, é preciso cogitarmos a existência de outras formas de ver o mundo (ou os mundos), para além do que julgamos conhecer.

Podemos observar que estes estudos tendem, propositalmente, a romper com os parâmetros do pensamento moderno ocidental, responsável por reproduzir narrativas que constroem a ideia de civilização ocidental a partir da celebração das conquistas e do heroísmo europeu, ocultando a face perversa da “colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 2). A colonialidade, que de acordo com Mignolo (2017) é o lado mais sombrio da modernidade, age a partir do eurocentrismo, desenhando propostas de uma perspectiva única de conhecimento válido<sup>53</sup>, resultante das relações de poder. Além disso, a colonialidade é considerada parte integrante e também fundamental do padrão de poder capitalista, sustentando-se e operando nas mais diversas formas de viver, ser, saber e existir em meio a sociedade (QUIJANO, 2009, p. 73).

O embasamento decolonial que apresentamos aqui pretende romper com o que tenta relegar “uma diversidade de saberes à condição de subalternidade” (SILVA JUNIOR; SOUSA, 2016, p. 71) e, por muitas vezes, invisibilidade. Santos (2007, p. 1) destaca que “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”, ou seja, constitui e é constituído por um sistema no qual as existências são visíveis ou invisíveis; um sistema que estabelece uma divisão na qual

---

<sup>53</sup> A ideia de conhecimento válido para Santos & Meneses (2009) diz respeito aos critérios de validade atribuídos a determinadas experiências, a partir do contexto em que estão inseridas. Portanto, diante das diferenças culturais e políticas, determinadas experiências foram ignoradas ou silenciadas, e assim invalidadas.

os Outros são reproduzidos como inexistentes “sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível”, mais uma vez de acordo com os padrões eurocêntricos. O pensamento abissal implicitamente estabelece uma linha tênue entre “este lado”, em que se quer cogitam a existência de algo fora dos padrões impostos pela colonialidade, e o “outro lado”. Mesmo quando algo diferente surge à vista, o diferente é reconhecido como algo ruim a ser expurgado, a ser invisibilizado; uma crise a ser solucionada.

Colonialidade e o colonialismo<sup>54</sup> compõem as atuais estruturas de poder, atuando em comunhão com o capitalismo e o imperialismo, configurando o que chamamos de modernidade. A decolonialidade não é nada menos que o “esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia (...)”, bem como a produção de conhecimento na Europa e dela para com as colônias (MIGNOLO, 2017, p. 6). Uma vez que “o outro lado da linha” apresenta uma sucessão de vivências de mundo que foram tornadas invisíveis nesse processo (de produção de conhecimento a partir de uma só visão de mundo), a “zona colonial”<sup>55</sup> é reproduzida como um lugar em estado de natureza, indo de encontro com as premissas da modernidade ocidental.

Diante disso, acreditamos ser necessário transcender determinadas teorias do conhecimento excludentes, ou seja, descolonizar nossas formas de pensar, produzir, nos relacionar. Por um período longo de tempo, os seres que habitavam originalmente este território que convencionamos chamar de Brasil, assim como seus conhecimentos, vivências, experiências e existências, foram considerados irrelevantes diante dos parâmetros do pensamento moderno ocidental, em favor da tentativa de universalidade (SANTOS, 2007, p. 3). A cultura ocidental conduziu a hierarquização de saberes, ignorando narrativas que “supostamente não condiziam com os parâmetros pré-estabelecidos pelas concepções de cunho cientificista de matriz ocidental” (SILVA JÚNIOR; SOUSA, 2016, p. 71-72). Parâmetros estes utilizados, de certa forma, pelo conhecimento que “justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis” (MIGNOLO, 2017, p. 4).

---

<sup>54</sup> Colonialidade é um conceito que advém do colonialismo, mas não significam a mesma coisa. Este último consiste em uma estrutura de dominação e exploração mais antiga, cujo poder político sobre outros territórios e recursos ultrapassa até mesmo as relações racistas de poder. A colonialidade surge a partir da criação das Américas e tem provado “ser mais profunda e duradoura” que o colonialismo, nos últimos 500 anos. Ver mais em Quijano, 2009, p.73.

<sup>55</sup> Santos (2007, p. 2-3) se refere ao território específico caracterizado por ser um local impensável, como zona colonial, na qual as leis não se aplicam, os acontecimentos são irrelevantes e não se produz conhecimento aceitável de acordo com “este lado da linha”.

Historicamente, o êxito dos projetos de colonização se deve ao desenvolvimento de variadas estratégias de conquista e ocorrências, tais como a diferença significativa em armamento bélico e a disseminação de vírus e outras doenças (RESTALL, 2006). Mas a continuidade dos processos de invasão de território e propagação da hierarquização de conhecimentos enraizou-se na concepção de hierarquia racial. De acordo com Quijano (2005), Mignolo (2017) e Nakashima (2019), é na ideia de *raça* que se fundamenta o sistema de dominação criado em conjunto com a criação da América<sup>56</sup>:

Foi um produto mental e social específico daquele processo de destruição de um mundo histórico e de estabelecimento de uma nova ordem, de um novo padrão de poder, e emergiu como um modo de naturalização das novas relações de poder impostas aos sobreviventes desse mundo em destruição: a idéia de que os dominados são o que são, não como vítimas de um conflito de poder, mas sim enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção histórico-cultural. Essa idéia de raça foi tão profunda e continuamente imposta nos séculos seguintes e sobre o conjunto da espécie que, para muitos, desafortunadamente para gente demais, ficou associada não só à materialidade das relações sociais, mas à materialidade das próprias pessoas. (QUIJANO, 2005, p. 17).

A concepção de existência de uma hierarquia racial foi disseminada ao redor de todo o planeta como “instrumento de dominação” pelos colonizadores europeus (WALSH, 2008). Assim, obteve demasiado êxito a tentativa de manter controle sobre a economia, a autoridade, às relações de gênero, a sexualidade, o conhecimento e a subjetividade, amparando-se nos fundamentos patriarcal e racial (MIGNOLO, 2017). Aliado a isso, o pensamento cartesiano<sup>57</sup> também contribuiu para reforçar, a partir da associação entre existência e racionalidade, a ideia de atraso e inferioridade atribuída a sociedades cuja forma de transmissão de conhecimento era, prioritariamente, a oralidade (cantos, rituais, práticas) (NAKASHIMA, 2019, p. 3). Portanto, compreender a ação da colonialidade na construção de saberes e existências em sociedade significa não só identificar suas raízes, ramificações e efeitos, mas também aprender a se posicionar diante das escolhas políticas e epistemológicas dispostas.

A opção decolonial indica que precisamos “(...) levar a sério as perspectivas/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados”, logo, identificar, desenvolver

---

<sup>56</sup> Segundo Mignolo (2017, p. 4) “(...) a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob bandeira da missão cristã”, ou seja, conhecemos e nos convenciamos a nomear este lugar a partir dos parâmetros do pensamento moderno ocidental, portanto é factível compreender outras formas de pensar a existência deste lugar, formas que foram silenciadas propositalmente em meio a disputas de poder e memória.

<sup>57</sup> Movimento intelectual desencadeado pelo pensamento do filósofo francês René Descartes (1596-1650).

e destacar histórias “outras” (SILVA JÚNIOR E SOUSA, p. 73-74). Para isso, podemos pensar em trilhar caminhos conforme movimentos identificados por Santos (2007), que vem se expandindo desde 1970, e que, como alerta o autor, tendemos pela dificuldade em enxergá-los, uma vez que ainda permanecemos (conscientemente ou não) “deste lado da linha abissal”. Uma mudança de postura exige, portanto, um esforço em fragmentar as estruturas dominantes, presentes e atuantes na construção de conhecimento histórico. Precisamos compreender que

... o pensamento e a ação descoloniais focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais. (MIGNOLO, 2017, p. 6).

Portanto, teorias do conhecimento fundamentadas nos estudos decoloniais requerem, sobretudo, disposição e diálogo. Ao questionarmos a “persistência do pensamento abissal” em universalizar de maneira totalizante os saberes e negar as diferenças, caminhos para o diálogo podem ser pensados “a partir da perspectiva do outro lado da linha”, o que significa “aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul” (SANTOS, 2007, p. 7-8). Ocorre que, ao optarmos pela descolonização de saberes, optamos também por nos desprender das amarras da colonialidade. Assim, compreendermos a atuação da colonialidade nas instâncias do poder, do saber e do ser, com a imposição de uma forma única de racionalidade, é considerar que esse posicionamento não se restringe apenas a perspectiva do europeu, mas também daqueles que aprenderam com os pressupostos do eurocentrismo (QUIJANO, 2009, p. 74-75).

Diante disso, a funcionalidade do eurocentrismo se encontra exatamente na forma como reproduz as narrativas da civilização ocidental e do pensamento moderno, enquanto age como se não existissem outras narrativas. Para este estudo, salientamos que essa lógica é fortemente aceita no âmbito educacional, sobretudo no espaço escolar:

Estudos evidenciam que os currículos oficiais que fundamentam o ensino de história na educação básica referem-se à diversidade cultural, porém não propõem um diálogo entre culturas, mas sim clamam pelo “respeito” e pela “tolerância”, o que revela a permanência de uma “monocultura” (SILVA JUNIOR; SOUSA, 2016, p-73).

Os diálogos propostos pelos estudos decoloniais intencionam estabelecer relações em que seja possível mobilizar os sujeitos a pensar para além das amarras da visão eurocêntrica, descolonizando o conhecimento. De forma que educadores, professores e demais pessoas que têm relação direta com a educação, acolham, defendam e assumam uma postura na qual produzam saberes em conjunto, olhando para o mundo de forma diferente. E, no que diz respeito aos conceitos que acompanham a proposta da decolonialidade, destacamos que é preciso

problematizar o uso de conceitos como diversidade cultural e multiculturalismo, dado que por vezes contribuem para mascarar desigualdades sociais sob a bandeira da “tolerância e respeito” (WALSH, 2008).

Dito isto, consideramos necessário pensar o estabelecimento e o desenvolvimento das relações históricas a partir da interculturalidade<sup>58</sup>, porém se distanciando da incorporação do discurso em contextos cujo objetivo é tão somente “inibir conflitos explícitos e latentes, e não provocar mudanças de caráter estrutural” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 163). Em outras palavras, promover a interculturalidade, opondo-se a orientações que contribuem para a manutenção de estruturas hierarquizantes, que não têm intenção de construir “uma nova relação social onde diferentes grupos coexistam sem hierarquização de modelos culturais diferenciados” (ibid, p.164). Diante disso, Walsh destaca que

La interculturalidad [...] va mucho más allá de respecto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala e alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas [...] la interculturalidad se asienta en la necesidad de una transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad; por eso, es eje central de un proyecto histórico alternativo (WALSH, 2008, p-140-141).

O desafio que se posta, diante da adoção de propostas que considerem o desenvolvimento dos estudos decoloniais, é buscar na desconstrução dos equívocos, estereótipos raciais e perspectivas racistas, reconhecer a diferença como parte fundamental na construção de uma sociedade democrática. Assim, “a perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar” (CANDAU; RUSSO, 2010, p-167). A partir dessa perspectiva se concentra o posicionamento que optamos por adotar neste estudo, dado que

Nós, estudiosos e pensadores descoloniais, podemos contribuir não ao relatar para os estudiosos, intelectuais e líderes indígenas qual é o problema, porque eles o conhecem melhor que nós, mas ao agir no domínio hegemônico da academia [...] o próximo passo seria construir opções descoloniais nas ruínas do conhecimento imperial. (MIGNOLO, 2017, p-6).

Os estudos decoloniais contribuem para a desconstrução de perspectivas engessadas com as quais lidamos há séculos no ambiente educacional seja formal ou não. Concordamos com Nakashima (2019) no que diz respeito a buscar desconstruir em nosso ser, a camada de

---

<sup>58</sup> Segundo Walsh (2019), o termo é elaborado pelo movimento indígena, no Equador. Assim, a interculturalidade pode ser entendida como um elemento central que compõe práticas de oposição e transformação, considerando a singularidade da diferença e de outras formas de conhecimento contra-hegemônicas, pensadas para além do discurso.

preconceitos, estereótipos, estigmas, racismos, dentre outras ideias e visões com as quais crescemos e convivemos. Consoante a ideia de “problematizar o imaginário racista brasileiro” apresentada por Silva Júnior e Sousa (2009, p. 75), buscamos estratégias e epistemologias alternativas para mudar o discurso e romper com posicionamentos que tendem a manter uma perspectiva engessada sobre o Outro.

Ainda segundo Nakashima, confrontar um sistema vigente há séculos “exige certa dose de audácia”, dado que estamos lidando com concepções historicamente arraigadas nas perspectivas eurocêntricas que regem as relações e os modos de ser e viver próprios da “modernidade” (2019, p. 2). Falamos de estruturas que fundamentam os saberes escolares em uma perspectiva de história única, portanto apresentar e propor mudanças que envolvem outras histórias possíveis exige a desconstrução dessas estruturas. E a origem da interculturalidade nos movimentos sociais, e não no meio acadêmico, “reflete um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos e nem nas perspectivas da modernidade”, que tem origem no norte global (WALSH, 2019, p. 9-10). Romper com a colonialidade/modernidade significa adotar uma postura de valorização, divulgação e desenvolvimento das epistemologias do Sul (SANTOS, 2009).

Neste sentido, compreendemos a interculturalidade como parte fundamental dos estudos decoloniais, um conceito que permite pensar em “uma construção alternativa de organização, sociedade, educação e governo, na qual a diferença não seja aditiva, mas constitutiva” (WALSH, 2009, p. 18). Esses estudos são referenciais teóricos que nos auxiliam a pensar o campo educação, sobretudo o ensino da temática indígena, pela ótica de uma ação transformadora, que transcende categorias baseadas na perspectiva eurocêntrica e estabelecidas por grupos hegemônicos. Além disso, temos em vista que, de acordo com Oliveira e Candau (2010), nos últimos anos, pesquisas que envolvem educação e diferenças culturais aqueceram debates e discussões pelo Brasil e toda América Latina<sup>59</sup>.

Priorizamos neste estudo, as tentativas de desconstruir o padrão eurocêntrico de conhecimento, para que seja possível compreender a base do que nos foi historicamente apresentado e ensinado sobre formas de ser, pensar e agir. Compreender para combater ações que concentram e apreendem um modelo, evidenciado como uma forma única e válida de existir, por estudiosos que assim o consideravam. Essa desconstrução consiste em expor estruturas hierarquizantes, que não condizem com a aspiração por igualdade, por equidade.

---

<sup>59</sup> De acordo com Mignolo (2017), toda extensão da América também pode ser conhecida por outros nomes tais como Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac.

Consiste em não adoção de critérios de avaliação para alimentar a hierarquização de saberes, uma vez que consideramos a multiplicidade de mundos dentro de um mesmo lugar, e assim também, de epistemologias, sem comparação entre si. Portanto, operamos no estranhamento dos padrões eurocêntricos que alimentam o imaginário da subalternização do Outro.

À vista disso, salientamos que a opção pelo uso conceitual da interculturalidade, a partir de teorias decoloniais, indica um sistema de pensamento que “questiona e modifica a colonialidade do poder” e “torna visível a diferença colonial”, apresentando alternativas plausíveis e efetivas (WALSH, 2019, p. 27). Uma vez que a colonialidade do poder “reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos” critérios de validade e existência, a diferença colonial contribui expondo as estruturas do mundo moderno/colonial, para pensar a partir “das ruínas, das experiências e das margens” que o constituem (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 23).

Assim, derivam espaços nos quais é possível reconhecer outras formas de conhecimento, combatendo a hegemonia epistêmica, estabelecendo um diálogo entre as diferentes formas de ser, estar, agir e pensar (MIGNOLO, 2017). Esse pensamento pode ser observado na performance de um dos artistas contemporâneos mais promissores, Denilson Baniwa, que constrói uma releitura inspirada na obra *A Primeira Missa no Brasil* (1861), de Victor Meirelles, e em tom de denúncia sobre a violência contra os povos indígenas, destaca a utilização do nome de um povo indígena em uma marca de uma empresa do ramo açucareiro (Figura 1). Além disso, é possível ver ao fundo uma referência ao termo “Decolonize”, o ato de decolonizar.

**Figura 2** - Releitura de *A Primeira Missa no Brasil* (2019), por Denilson Baniwa.



*Exposição Relacionamentos (AGRO)tóxicos, de Denilson Baniwa. Acervo pessoal, 2019.*

Concordamos com Oliveira e Candau (2010, p. 24), no que diz respeito a busca pela “conexão de formas críticas de pensamento produzidas a partir da América Latina (Abya Yala), assim como com autores de outros lugares do mundo, na perspectiva da decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder”, e por estratégias de práticas sociais, epistêmicas e políticas de pessoas que lutam contra a colonialidade. A interculturalidade, sob essa ótica, configura a construção de outro horizonte epistemológico, no qual saberes não ocidentais e ocidentais são abordados de forma igualitária e crítica. Visto que “se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder” (ibid, 2010, p. 28).

### 3.1.3 Interculturalidade crítica, educação e comunicação

A discussão a respeito da educação intercultural e de formas de compreender a interculturalidade revela uma preocupação em abranger as especificidades com as quais lidamos enquanto educadores e educandos. Porém, como ressalta Catherine Walsh (2009), para aprofundar essa discussão é necessário que consideremos a interculturalidade crítica como eixo fundamental. No momento em que optamos por discutir sobre raça, poder e diferença, a partir dos pressupostos decoloniais, decidimos por um olhar crítico fundamental para compreender as relações interculturais na contemporaneidade.

Para Walsh (2009) considerar apenas o reconhecimento da diversidade cultural e buscar promover a inclusão constituem a interculturalidade funcional, presente e favorável a ações do Estado e de outras instituições liberais. Assim, a discussão sobre as relações sociais se tornam superficiais e podem esvaziar pautas importantes que compreendem, por exemplo, a luta dos movimentos indígenas, a luta contra a desigualdade. Concordamos com Walsh (2008/2009) no que se refere a considerar que a interculturalidade crítica, um caminho em permanente construção, se adequa as tentativas de construir uma trajetória de pesquisa na qual as vozes de pessoas que sofreram – e sofrem – diretamente as consequências históricas de submissão e subalternização, sejam ouvidas e compreendidas, e que essa escuta seja capaz de gerar reflexão e ação.

Assim como Walsh (2009) observa transformações radicais promovidas pelo movimento indígena equatoriano, também assistimos com atenção a diversos movimentos que crescem e se espalham cotidianamente no Brasil. Intelectuais indígenas, como Daniel Munduruku (1998) e Gerssem Baniwa (2006), tecem em seus textos caminhos de reflexões importantes, atentando para a compreensão da pluralidade dos movimentos indígenas no Brasil:

“Existem muitos movimentos indígenas, uma vez que cada aldeia, cada povo ou cada território indígena estabelece e desenvolve o seu movimento” (BANIWA, 2006, p. 59). Desta forma, compreendemos que a interculturalidade crítica não pode ser considerada apenas uma questão de respeito à diversidade:

É esse movimento que amplia e envolve “em aliança” setores que, da mesma forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como para a criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada dessa maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou um projeto étnico, nem tampouco um projeto da diferença em si. (WALSH, 2009, p. 22).

Logo, compreendemos a interculturalidade crítica como um caminho de reexistência e sobre (re)conhecer a existência dos outros, dado que suas raízes provêm dos movimentos sociais e não de debates realizados dentro da Academia (universidade) (ibid, 2009). Uma possibilidade política de confrontar a realidade histórica de negação do “Outro” em seus formatos possíveis, enquanto corpos, identidades, culturas, práticas, línguas, e que está presente nas sociedades da chamada América Latina (Abya Yala) (CANDAU; RUSSO, 2010). Todavia, nos encontramos em tempos em que novas velhas ordens se fortalecem, sejam arraigadas nas lógicas capitalistas ou nos parâmetros eurocêntricos e hegemônicos de existência, seguimos direcionados a buscar formas de legitimar saberes:

Tempos de uma nova ordem de acumulação de capital, de uma nova lógica cultural, da centralidade da linguagem na produção do mundo “em significados”, da crítica radical a uma racionalidade moderna pautada em noções de objetividade, verdade e universalidade que, embora estejam sendo problematizadas e questionadas, ofereceram até época recente, os parâmetros para elaboração de grades de inteligibilidade do mundo socialmente legitimadas. (GABRIEL, 2011, pp. 213-214).

Podemos ainda acrescentar que os questionamentos feitos a partir do reconhecimento de desequilíbrios nas produções de conhecimento que levam a construção de perspectivas preconceituosas e discriminatórias é parte do cenário atual e ganham força nesta conjuntura. Desta forma, nos propósitos da educação intercultural, é urgente que, além de discutirmos, desenhemos outros caminhos nas relações interculturais que sejam libertadores e antirracistas. Uma vez mais, concordamos com Carmem Gabriel a respeito de mudanças de postura necessárias no cenário educacional:

Não se trata mais de, apenas, denunciar a classificação arbitrária entre diferentes tipos de conhecimento, explicitar os grupos de interesse com poder de decidir e legitimar o conhecimento a ser ensinado, defender as diferenças e combater a desigualdade. É preciso também enfrentar as implicações políticas e epistemológicas dessas denúncias, explicitações, defesas e

combates na possibilidade de estabelecimento de relações entre sujeitos e saberes em tempos em que o próprio entendimento sobre esses termos é percebido também como campo de disputa. (ibid, 2011, p. 213).

A partir disso, é interessante refletirmos que, por vezes, as histórias e culturas indígenas são abordadas de forma unilateral, deixando de lado as narrativas indígenas e até mesmo a própria presença indígena, como indaga Casé Angatu (2015). Mesmo porque, entender os processos de construção de saberes “outros” possibilita ampliar perspectivas que radicalizem a educação intercultural, conforme pressupostos da interculturalidade crítica (WALSH, 2009). Dado a predominância de pedagogias e produções midiáticas que privilegiam práticas e saberes enraizados na perspectiva eurocêntrica, é fundamental entender as razões pelas quais determinado imaginário sobre relações sociais e raciais ainda habita nossas mentes (CANDAU; RUSSO, 2010). A perpetuação de uma lógica presente nos projetos colonizadores de integração contribuiu para que “as sociedades não se reconhecessem como hierarquizadoras, discriminadoras e racistas” (ibid, 2010, p. 159).

Ao indicar a influência do Movimento Indígena na composição da Lei nº 11.645/2008, Casé Angatu (2015) estabelece relações interculturais sobre sistema político, sociedade e educação e propõe que o ensino seja pensado a partir disso. Walsh (2009) e Casé Angatu (2015) apresentam perspectivas em comum, no que corresponde a entender a interculturalidade crítica como uma série de movimentos contemporâneos que carregam em sua bagagem dilemas históricos que envolvem a hierarquização de saberes, a partir da disputa de poder. As indicações de Casé Angatu ainda vão além ao afirmar: “pensamos que, consciente e/ou inconscientemente, ao congelarmos a imagem dos Povos Indígenas nos séculos XVI e XVII, evitamos reflexões atuais relativas aos seus direitos originários a terra” (2015, p. 187) e uma das melhores formas de compreender esse processo é exercitando a escuta. Assim, Walsh (2009, p. 23) enfatiza:

Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação.

Compreender que a promulgação da Lei nº 11.645/08 se deu de forma processual a partir das lutas de pessoas e entidades indígenas pode contribuir para ampliar horizontes sobre maneiras de ensinar histórias e culturas indígenas no ambiente escolar. Mas só a interpretação do texto da lei não é suficiente para que as práticas sejam transformadas, o que exige um

acompanhamento e aprofundamento no tema, a fim de enxergar as pessoas e povos indígenas não somente como uma temática, mas enquanto seres sociais que participam e contribuem para uma sociedade mais igualitária. Neste sentido, Candau e Russo destacam:

O desafio que se coloca [...] é desvelar, desconstruir os estereótipos raciais e a visão do “racismo cordial” presentes nas sociedades latino-americanas, apesar desta expressão em si mesma contraditória. Ao mesmo tempo, requer o reconhecimento da diferença como um dos elementos fundamentais de uma sociedade democrática. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 159).

Acompanhada deste desafio está a discussão a respeito de aprender a ensinar a temática indígena. Casé Angatu (2015) explicita que nos estabelecimentos de ensino superior quase não encontramos no currículo disciplinas que abordem tal temática e suas formas de ensinar, também afirma que existe um número considerável de publicações que fazem uma abordagem diferenciada sobre o tema, porém no âmbito escolar ou da formação de professores “ainda ficamos com a impressão da continuidade das leituras tradicionais sobre os Povos Indígenas” (ibid, 2015, p. 194).

Logo, Gabriel (2011) contribui para expandirmos essa discussão ao salientar a importância de compreendermos a “construção, seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e suas imbricações com questões de poder e cultura”, que habitam o campo do currículo há décadas. Para a autora, é interessante “potencializar a possibilidade de produção permanente de novos discursos híbridos”, que são discursos nos quais se incorporam as teorias dos estudos culturais e pós-coloniais para ampliar perspectivas, criando “possibilidades discursivas” como um caminho fértil para pensar a partir do ponto de vista político, epistemológico e pedagógico (GABRIEL, 2011, pp. 222-225). Não pretendemos mapear as tendências no campo do currículo, mas é necessário reconhecer o que é e foi incorporado a ele, para ampliar a incorporação de saberes de diferentes origens, para além do ocidental e eurocêntrico.

Por conseguinte, salientamos que essa prática de incorporar discursos às práticas educativas fortalece a defesa de uma educação libertadora, tal qual Freire e Guimarães (2013) defendem enquanto o respeito às vivências e culturas de educandos e educandas por meio das mídias. Com base nisso, buscamos refletir sobre as potencialidades de produções midiáticas difundirem determinadas informações sobre temas e assim comunicarem algo a alguém, impactando em sua formação. Além disso, identificamos a crescente presença indígena no ciberespaço e na produção audiovisual midiática, o que nos fornece parâmetros para compreender a relação entre comunicação e educação para construir uma interculturalidade crítica (ARAÚJO *et al*, 2017).

Ao optarmos por epistemologias alternativas (SANTOS; MENESES, 2009), buscamos abrir possibilidades para ampliar discussões sobre o ensino da temática indígena a partir da perspectiva de sujeitos indígenas e do diálogo intercultural. Assim, ampliamos espaços inclusive para exercer a descolonização dos métodos de pesquisa em um processo que questiona e emerge uma compreensão mais crítica das práticas de pesquisa (SMITH, 2018). A série documental *Índio Presente* se situa em meio a um movimento complexo de ocupação das mídias, em meio a comunicação intercultural e da produção audiovisual, transmitida tanto em TVs educativas e universitárias, como em plataformas digitais, e envolve a apresentação de uma perspectiva que considera a atuação, a existência e a vivência de indígenas no tempo presente. Com base nestes fundamentos, apresentaremos e analisaremos a seguir a série *Índio Presente*, buscando compreender seus limites e potencialidades para contribuir com uma educação intercultural dentro e fora das escolas.

### **3.2 A metodologia e a análise da materialidade da produção audiovisual.**

Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram pensados a partir da constatação da necessidade de analisar aspectos pertinentes a esfera da produção e do produto da série documental “*Índio Presente*” (2017), em diálogo com documentos legislativos referentes aos direitos das pessoas e povos indígenas e à educação escolar, principalmente no que diz respeito aos estudos sobre o ensino da temática indígena.

Adotamos, portanto, como metodologia os pressupostos conceituais do “olhar engajado”, de Mauad (2008), e da comunicação intercultural midiática, de Gallois (2004), bem como da análise da materialidade do produto, fundamentada em Souza (2004) e Guilherme (2018). Contamos também com o apoio de outros autores que desenvolveram pesquisas relacionadas à produções audiovisuais, temática indígena e educação, tais como Jesus (2018), Ferreira (2018) e Silva e Costa (2018). A partir do cruzamento entre este referencial teórico-metodológico e o conteúdo audiovisual da série *Índio Presente*, estabelecemos três categorias de análise dos episódios da série: A desconstrução do mito fundador; Contribuições para uma pedagogia decolonial; A interculturalidade na produção da série.

Como Smith destaca, “a pesquisa não é um exercício acadêmico inocente ou distante, mas uma atividade que tem algo em jogo, subsidiada por um conjunto de condições políticas e sociais” (2018, p. 15). Assim, a escolha do objeto de estudo, de nossos referenciais teórico-metodológicos e dos procedimentos da pesquisa foi pautada pela preocupação em adotar uma postura investigativa coerente com a valorização dos povos indígenas em sua diversidade, seus protagonismos e lutas.

### 3.2.1 A série Índio Presente como objeto de estudo

A série documental Índio Presente foi escolhida como objeto de estudo desta pesquisa por vários motivos. Dentre as séries<sup>60</sup> que circulam no ciberespaço e são disponibilizadas gratuitamente em plataformas digitais (por tempo determinado ou não, com ou sem necessidade de cadastro prévio do usuário, tais como Vimeo, YouTube e Futura Play), esta não foi analisada em pesquisas publicadas até 2019, conforme apresentamos na introdução deste trabalho.

Além disso, a perspectiva apresentada no conteúdo da série se aproxima das leituras decoloniais que inspiram nossa pesquisa, ao buscar desconstruir equívocos construídos a partir da perspectiva eurocêntrica sobre os povos indígenas. A produção conta com a presença de indígenas e não-indígenas entre produtores, diretores e personagens, e o material produzido tem potencial para ser usado em ambientes educativos escolares e não-escolares, contribuindo para a implementação da Lei nº 11.645/2008. Destacamos o fato de também ter sido veiculada em TV educativas<sup>61</sup>, o que reforça sua intenção formativa. O projeto também recebeu financiamento de órgãos públicos, via participação por edital<sup>62</sup>, dentre eles a Agência Nacional de Cinema (ANCINE), o que corrobora para o entendimento de que políticas públicas contribuem para a produção de conhecimento de forma democrática e para a construção de cidadania.

A série Índio Presente é composta por 13 episódios, com duração de 25 minutos cada. Foi produzida em 2016 pela produtora Amazon Picture com coprodução da Cambará Filmes, e exibida entre 2017 e 2020 em TVs universitárias, canais televisivos, como o Canal Futura, e na plataforma digital Futura Play. A sinopse da série traz em seu slogan a frase: “Muitas pessoas veem os índios no passado ou sem perspectiva de futuro. E você, vê o índio no presente?”, e tem como objetivo principal desconstruir os principais estereótipos reproduzidos em sociedade, sobre os sujeitos e povos indígenas no Brasil.

---

<sup>60</sup> Além da série Índio Presente de 2016, encontramos o Projeto Vídeo Nas Aldeias, atuante desde 1986, e a série Índios no Brasil, produzida pela TV Escola, em 1999; os dois últimos organizado por Vincent Carelli.

<sup>61</sup> A série documental foi exibida nos programas TV Cultura do Amazonas, TV Cultura de São Paulo, TV UFPE, TV UFG e Canal Futura, com exibição gratuita pela plataforma Futura Play.

<sup>62</sup> Em 2017, o projeto da série Índio Presente, concorreu em uma chamada pública do Programa de Desenvolvimento do Audiovisual (PRODAV), financiado pela Agência Nacional de Cinema (Ancine). Disponível em: <https://www.brde.com.br/chamadas-publicas/> Acesso 23 ago 2021.

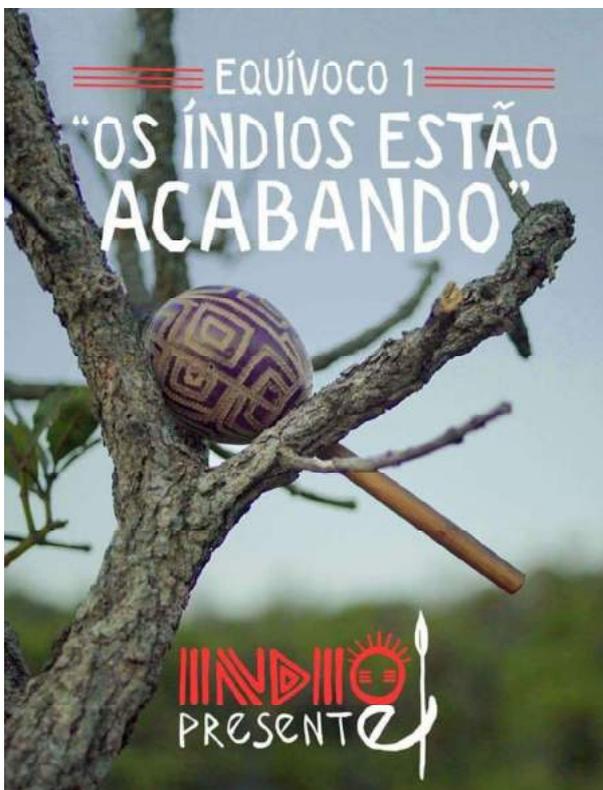
**Figura 3** - Banner retirado do site oficial da série documental



Fonte: [www.indiopresente.com.br](http://www.indiopresente.com.br) (fora do ar). Acesso 20 out 2019.

O projeto então nomeia cada episódio como um “equivoco” e aborda aspectos sobre as relações estabelecidas em sociedade, as consequências dos processos de colonização, a escola e os meios de comunicação de massa, e a relação entre o imaginário criado sobre indígenas e a realidade a partir da ótica das populações indígenas:

**Figura 4** - Cartaz do Equívoco 1 "Os índios estão acabando"



O cartaz apresenta uma maraca pendurada no galho de uma árvore. Fonte: <https://www.facebook.com/serieTV.indiopresente/photos/514667022285604> Acesso 20 out 2019.

O equívoco 1, intitulado “Os índios estão acabando”, apresenta o papel da educação escolar como fundamental para a desconstrução da ideia de que os povos indígenas estão

chegando ao fim. Esse equívoco resulta das percepções que fazem parte dos projetos de colonização, cuja princípio era compreender os povos originários como seres destinados a extinção em razão do seu “estado primitivo”.

No decorrer de quinhentos anos, podemos notar que essa ideia equivocada não se concretizou (apesar da extinção de muitos povos), mas foi reproduzida juntamente com a narrativa e o pensamento colonial, principalmente no que diz respeito ao ensino de história do Brasil. Este episódio contou com imagens de arquivo fornecidas pelo cineasta e fotógrafo Kamikia Kisedje e retiradas do documentário “Índio Cidadão” (2014). Além disso, também contou com a tradução da língua Myky para Português por Elizabeth Rondon Amarante e Kawixi Myky.

Este também é o episódio no qual a animação de abertura aparece pela primeira vez, apresentando uma síntese do objetivo principal da série documental, que é a abordagem das pessoas indígenas e de seus contextos no tempo presente. Elementos como bicicleta, motocicleta, árvores, plantas, pesca, aldeia indígena, televisão, indígenas no Congresso Nacional, entre outros, estão presentes na cena.

**Figura 5** - Cartaz do Equívoco 2 "Os índios estão perdendo sua cultura"



O cartaz apresenta a fotografia de um menino indígena com cocar de penas e colar de miçangas ou sementes, com pinturas inspiradas em grafismo indígena no rosto e corpo. Fonte: <https://www.facebook.com/serieTV.indiopresente/photos/521564984929141> Acesso 20 out 2019.

O equívoco 2, “Os índios estão perdendo sua cultura”, apresenta a maneira como pessoas indígenas estabelecem diálogos entre a música tradicional e outros ritmos mais recentes, mostrando como as culturas são dinâmicas. Logo no início do episódio, o Profº Drº José Ribamar Bessa Freire crítica o fato do “congelamento de cultura” se restringir aos povos indígenas, enquanto no decorrer das cenas, podemos ver o exemplo da comunicação entre a Terra Indígena Irantxe (Brasnorte/MT) e a Aldeia Tupé (Manaus/AM) com o uso de celulares e outros equipamentos eletrônicos, em meio a rituais de cura, realizados pelo xamã Dessana Kissibi Kumu, danças e vestimentas tradicionais.

O episódio também apresenta a Aldeia Multiétnica como um espaço que ajuda a promover trocas interculturais entre os participantes, sejam indígenas ou não-indígenas. Há participação do ator Regys Mypuru e também contou com imagens de arquivo fornecidas pelo cineasta Kamikia Kisedje e a tradução da língua Dessana para Português por Jaime Diakara.

**Figura 6** - Cartaz do Equívoco 3 "Qualquer um pode ser índio"



O cartaz apresenta a imagem de um homem indígena mais velho, com um cocar na cabeça, um colar, camiseta amarela e relógio digital preto no pulso, acendendo um objeto que se assemelha a um cachimbo com o isqueiro. Fonte: <https://www.facebook.com/serieTV.indiopresente/photos/531208127298160> Acesso 20 out 2019.

O equívoco 3, “Qualquer um pode ser índio”, contou com a produção de Dora Pankararu<sup>63</sup> e Maike Sá (Fulni-ô) e apresenta informações sobre autodeterminação, identidade e inserção na sociedade não-indígena. No episódio, há uma discussão sobre autodeterminação que nos convida para uma reflexão sobre os processos históricos de colonização.

Além disso, alguns personagens indígenas falam sobre exercer suas profissões em meio aos preconceitos, julgamentos e questões colocadas pela sociedade não-indígena sobre sua identidade. Como é o caso de Suyanne Verissimo, professora de dança, que diz “Qualquer um pode dançar, eu não danço na minha cultura?! Por que não posso ser professora de outros estilos? ”. O episódio conta com imagens de arquivo de Kamikia Kisedje e da TV Câmara e tradução da língua Fulni-ô para Português, novamente pelo cientista social Maike Sá.

**Figura 7** - Cartaz do Equívoco 4 "A Igreja Conquistou os Índios"



O cartaz apresenta a imagem de um homem indígena com um colar atravessado no corpo, um cocar na cabeça e uma cruz de madeira nas mãos, atrás dele tem uma estrutura feita aparentemente com lona, madeira e palha. Fonte: <https://www.facebook.com/serieTV.indiopresente/photos/535882096830763> Acesso 20 out 2019.

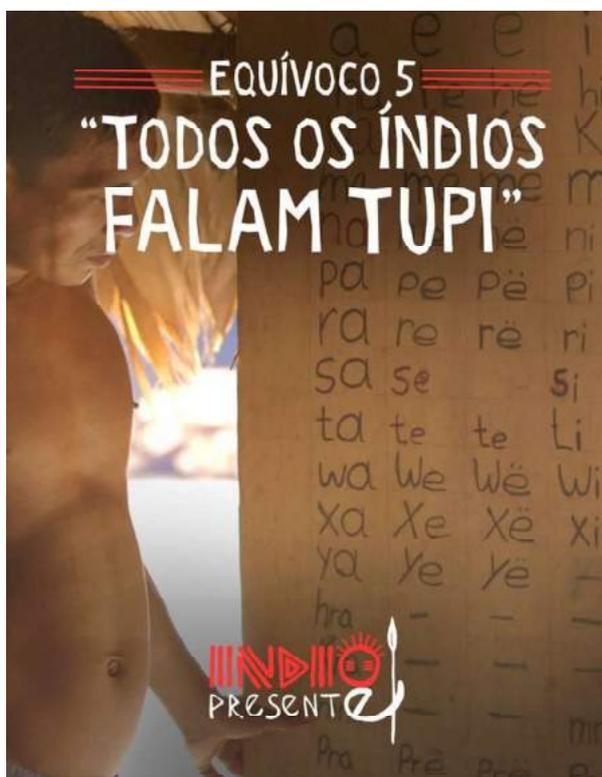
O equívoco 4, “A igreja conquistou os índios”, contou com a produção de Giovani Tapurá (Manoki) e exhibe processos que envolvem a história da catequização, em meio aos processos históricos da colonização, e a forma como os indígenas estabelecem relações com a religiosidade e o hibridismo religioso. Neste episódio, aparecem trechos da entrevista realizada

<sup>63</sup>Também atua como produtora no episódio 9.

com Deborah Duprat, subprocuradora geral da União, em que ela demonstra preocupação com a continuidade da evangelização em grupos isolados, o que fere a liberdade dessas pessoas indígenas de acordo com a própria Constituição Federal de 1988.

A questão do esquecimento das línguas maternas também é enfocada no episódio como um incômodo para os velhos do povo, como na fala da Dona Domitila Manoki (in memoriam). As imagens de arquivo utilizadas foram fornecidas pela Operação Amazônia Nativa (OPAN) e pela Missão Anchieta, além do cineasta Kamikia Kisedje, e a tradução da língua Myky para Português foi feita por Marta Tipuici e Rosines Kamunu. O episódio traz à tona a influência da refundação da Companhia de Jesus (1814), que teve como um de seus principais “alvos” os povos indígenas, dado que havia um projeto colonizador de ocupação em curso.

**Figura 8** - Cartaz do Equívoco 5 "Todos os Índios falam Tupi"



No cartaz é possível ver parte do abdômen de um homem na frente de uma lista de sílabas pertencentes a uma língua indígena. Fonte: <https://www.facebook.com/serieTV.indiopresente/photos/543108389441467> Acesso 20 out 2019.

No episódio do equívoco 5, “Todos os índios falam Tupi”, que contou com a presença de João Paulo Lima Barreto<sup>64</sup> (Tukano) e Edilson Makokoa (Paumari) como assistentes de produção, é apresentada a multiplicidade de línguas indígenas existentes, desconstruindo a ideia de que todos os indígenas falam apenas uma língua, atribuindo a nomeação “Tupi” de forma

<sup>64</sup> Também atua como assistente de produção nos episódios 9 e 11.

equivocada. O episódio se inicia com a apresentação de um radialista indígena, falando em sua língua nativa, mas também na língua portuguesa.

Há uma discussão sobre a imposição da língua portuguesa em detrimento dos milhares de línguas nativas e os resquícios desse processo até os dias atuais, impactando principalmente a educação de crianças e jovens indígenas. O episódio é finalizado com cenas de um ritual de iniciação de jovens Paumari e contou com imagens de arquivo do filme “Policarpo Quaresma, O Herói do Brasil” (1998) e do curta-metragem “Pamoari na cidade” (2014). Edilson Makokoa também atuou na tradução da língua Paumari para Português e João Paulo na assessoria antropológica.

**Figura 9** - Cartaz do Equívoco 6 "Os índios são preguiçosos"



O cartaz apresenta a imagem de Gasodá Suruí, do povo Paiter Suruí, deitado em uma rede trançada. Fonte: <https://www.facebook.com/serieTV.indiopresente/photos/550405658711740> Acesso 20 out 2019.

O equívoco 6, “Os índios são preguiçosos”, teve Anastácio Peralta (Guarani-Kaiowá) como tradutor e Kamikia Kisedje como câmera adicional e apresenta a perspectiva dos sujeitos indígenas a respeito da noção de trabalho, buscando desconstruir a associação feita entre não gostar de trabalhar e/ou ser “preguiçoso”, criada pela sociedade não-indígena. A montagem das cenas em conjunto com as entrevistas realizadas, apresentam as ações que envolvem o cotidiano de determinados grupos, tais como o roçado, o trançado das cestarias, a pesca, a construção de

moradias, entre outros, como processos complexos que fazem parte da realidade diária desses povos e que constituem muito trabalho.

Apresenta formas diferentes de se compreender o tempo, envolvendo a organização da alimentação, dos rituais, bem como da partilha entre as pessoas que fazem parte da comunidade. No relato do líder indígena Yokwali Aweresese (Enawane Nawe), a diferença de visões de mundo é bem nítida ao comparar a relação do humano com a partilha e atribuir aos “não-índios” a lógica de comprar/vender a comida, por exemplo. Inclusive é neste episódio em que são apresentadas informações de que os Arcos da Lapa, localizados no Rio de Janeiro, foram construídos com mão de obra indígena, organizada pelos padres jesuítas. Característica presente em obras públicas, dado que a mão de obra negra fora canalizada para os engenhos.

**Figura 10** - Cartaz do Equívoco 7 "Os Índios são Incapazes por isso Precisam ser Tutelados"



O cartaz mostra duas pessoas indígenas andando a luz do dia em uma rua paralela ao Palácio do Planalto, que fica ao fundo da imagem. Fonte: <https://www.facebook.com/serieTV.indiopresente/photos/555049844913988> Acesso 20 out 2019.

O equívoco 7, “Os índios são incapazes por isso precisam ser tutelados”, apresenta imagens da organização do movimento indígena em um evento que ocorre anualmente, desde 2004. O episódio inicia com Sônia Guajajara, apresentando a 12ª edição do Acampamento Terra Livre (2016), que na última década se tornou um evento de grande magnitude e que reúne centenas de pessoas indígenas em favor da luta por direitos. E assim, mostra aspectos políticos

diferenciados no que diz respeito a ideia equivocada de que uma pessoa indígena não tem capacidade de tomar decisões como um cidadão e integrar a sociedade, por isso deve estar sob tutela do Estado.

Este episódio não contou diretamente com assessoria ou produção local de indígenas. Grandes lideranças indígenas, tais como Ailton Krenak, Álvaro Tukano, Raoni Metuktire, aparecem nas cenas, conversando, participando de rituais e das reivindicações levantadas pelo movimento. O escritor Daniel Munduruku faz uma fala que descreve o Movimento Indígena atual como “indígenas em movimento”. É apresentada, em detalhes, a situação de mais de 100 projetos de lei que ameaçam os direitos dos povos indígenas, garantidos na Constituição de 1988. Este é o episódio que tem ligação direta com a animação da abertura, em que aparecem filmagens da entrada de manifestantes indígenas, contra a PEC 215/00, no Congresso, em 2013.

**Figura 11** - Cartaz do Equívoco 8 "Os índios não respondem pelos seus atos"



O cartaz apresenta a imagem de uma cruz à esquerda e um mastro com a bandeira do Brasil hasteada até o meio à direita, com muitas árvores atrás no que parece ser uma floresta. Fonte: <https://www.facebook.com/serieTV.indiopresente/photos/558409814577991> Acesso 20 out 2019.

O equívoco 8, “Os índios não respondem pelos seus atos”, teve Cleberson Ferreira (Guarani-Kaiowá) e Kelly Duarte Vera (Guarani-Kaiowá) como tradutores e Geeh Pedro (Guarani-Kaiowá) como assistente de fotografia e câmera adicional<sup>65</sup>. Apresenta aspectos

<sup>65</sup> Estas mesmas pessoas atuaram também no episódio 10, com as mesmas funções.

importantes sobre os direitos das pessoas e dos povos indígenas garantidos por lei. O episódio inicia com uma assembleia do Povo Terena, mostrando a organização, rituais, danças e a comunicação no território com comentários do advogado Luiz Henrique Eloy Terena, que atua principalmente na questão fundiária e da demarcação de terras indígenas.

Eloy fala do contexto de mortes violentas de lideranças indígenas durante a luta pela terra. O episódio apresenta imagens retiradas da internet em que são filmados funcionários de fazendas vizinhas ao território indígena, ameaçando estender a faixa que cerca o território, por meio da invasão com tratores, armas de fogo, facões, entre outros objetos. Cenas de luto e indignação durante o ritual de velar os mortos, neste caso, o corpo de Cloiodi de Souza, que foi assassinado durante um conflito com fazendeiros em 2016. O episódio foi construído como forma de homenageá-lo e faz um alerta sobre o genocídio em andamento.

**Figura 12** - Cartaz do Equívoco 9 "Os índios não vivem nas cidades"



O cartaz registra um monumento com a imagem de uma santa, com cabeças de anjos aos pés, com os dizeres "Povo Indígena Fulni-ô" e duas esculturas de homens vestindo camisa, calça e chapéu. Ao fundo da foto há uma igreja. A imagem aparenta ser a entrada de uma cidade ou uma praça. Fonte: <https://www.facebook.com/serieTV.indiopresente/photos/561579914260981> Acesso 20 out 2019.

O equívoco 9, "Os índios não vivem nas cidades", apresenta a ideia do título como base para combater o senso comum que pretende estabelecer um lugar fixo para o indígena, a floresta, desconsiderando a migração destes povos. Este episódio contou com a produção local

do antropólogo João Paulo Lima Barreto (Tukano) e da pedagoga Dora Pankararu, e inicia apresentando imagens da cidade com a maior população indígena urbana do país, São Gabriel da Cachoeira (AM), e depois imagens de outras cidades maiores, como São Paulo (SP).

Os antropólogos Gersem Baniwa e João Pacheco de Oliveira apresentam alternativas para a superação do dualismo existente na lógica colonial, que associa aldeia ao “primitivo” e cidade a “civilização”, além de explicar que não existe a possibilidade de uma pessoa indígena “se tornar branca” apenas por viver em um ambiente diferente da aldeia. São apresentados rituais de canto e de cura, demonstrando que a pessoa indígena carrega elementos culturais com ela, independentemente de onde esteja. O comunicador Anápuáka Tupinambá explica que ocorre um processo de etnogênese, em que diferentes grupos se reconhecem e retomam práticas ancestrais. Dora Pankararu explicita que as nomeações atribuídas pelo estado para classificar diferentes grupos, não são reconhecidas pelos indígenas.

**Figura 13** - Cartaz do Equívoco 10 "Tem muita terra para pouco índio"



O cartaz apresenta a imagem de quatro homens, à luz do dia, diante de uma terra que aparentemente tem plantação de soja. Fonte: <https://www.facebook.com/serieTV.indiopresente/photos/564869937265312> Acesso 20 out 2019..

O equívoco 10, “Tem muita terra para pouco índio”, apresenta a situação mais recente da divisão do território brasileiro e da demarcação de terras indígenas. Mostra que mesmo demarcadas, essas terras e povos sofrem com invasões e conflitos. Como dito anteriormente, neste episódio participaram Cleberson Ferreira (Guarani-Kaiowá) e Kelly Duarte Vera

(Guarani-Kaiowá) como tradutores e Geeh Pedro (Guarani-Kaiowá) como assistente de fotografia e câmera adicional.

No início do episódio, o escritor Daniel Munduruku explica que a terra é considerada na visão de mundo dos indígenas como parte do próprio corpo. Decorrem cenas de denúncia a invasão de territórios indígenas e de fazendeiros que alegam a compra de terras que já se encontram demarcadas pelo Governo, conforme descrito na Constituição Federal. As cenas refletem conflitos históricos que ocorrem nos últimos 500 anos e que resultam em um choque de interesses, como explica o indigenista Ivair Busatto. As cenas denunciam as atividades ilegais de madeiras e de plantações dentro das Terras Indígenas (TI), em vários lugares do país. Há imagens de arquivo do transporte da madeira extraída do território indígena.

**Figura 14** - Cartaz do Equívoco 11 "A sociedade indígena é atrasada"



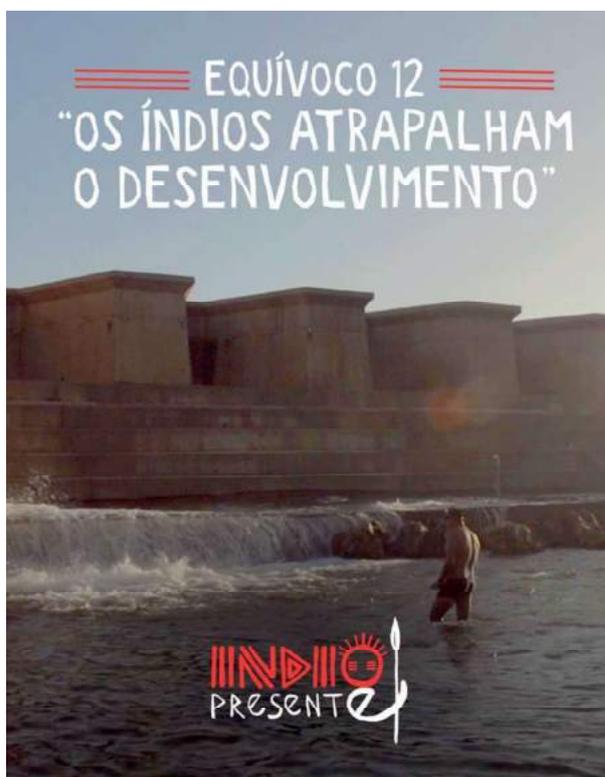
O cartaz apresenta a imagem de um homem indígena segurando um microfone, acompanhado de outros dois homens, sentados em uma mesa de madeira. Fonte: <https://www.facebook.com/serieTV.indiopresente/photos/568123713606601> Acesso 20 out 2019.

O equívoco 11, “A sociedade indígena é atrasada”, contou com a assessoria e tradução do antropólogo João Paulo Lima Barreto (Tukano), e mostra a relação entre os conhecimentos tradicionais e a universidade, além da relação dos indígenas com as tecnologias digitais para proteção, organização, divulgação de conhecimento e valorização de suas culturas. O episódio inicia com imagens da região amazônica na qual se localiza a Aldeia Missão Catrimani, do

povo Yanomami, em que é realizado um ritual, e com a fala de Davi Kopenawa, xamã e liderança indígena.

Por meio de uma animação, as cenas explicam o que significa “a queda do céu” na cosmologia dos povos Yanomami. O antropólogo João Paulo e o professor Higino Tuyuka falam sobre as formas de existência compartilhadas por seu povo e consideram esses conhecimentos como tão válidos quanto os conhecimentos acadêmicos, fugindo ao senso comum e enfatizando a necessidade de serem respeitados. Técnicas de roçado, práticas culturais e relações políticas são explicadas a medida em que as cenas aparecem e mostram que não há atraso, e sim, tecnologias muito bem desenvolvidas. Almir Suruí, liderança indígena, apresenta a proposta da universidade indígena, criada pelo povo Paiter Suruí.

**Figura 15** - Cartaz do Equívoco 12 "Os índios atrapalham o desenvolvimento"



O cartaz apresenta a imagem de uma hidrelétrica, com um homem andando na parte da água baixa. Fonte: <https://www.facebook.com/serieTV.indiopresente/photos/573521609733478> Acesso 20 out 2019.

O equívoco 12, “Os índios atrapalham o desenvolvimento”, teve Giovani Tapurá como produtor e Dodowai Karole (Enawene Nawe) como assistente de produção. Esse episódio mostra que a falsa ideia de que os indígenas são avessos ao “progresso” provém do choque entre perspectivas diferentes sobre desenvolvimento. O episódio inicia com uma imagem do Rio Doce sujo de lama, também chamado de Watu entre os Krenak, após o rompimento da barragem de Mariana (MG).

Ailton Krenak aparece nas primeiras cenas explicando que a lógica de extração de recursos prejudica a paisagem, muitas vezes de forma irreparável. A hidrelétrica do Bocaiúva, localizada nos arredores da Terra Indígena Irantxe-Manoki (MT), aparece nas cenas seguintes acompanhada da narrativa de pescadores indígenas. Eles argumentam que esses empreendimentos e equipamentos tem um impacto muito grande não só na natureza, como na vida das pessoas que habitam esses locais.

A oferta de peixes nos rios diminui e gera desconforto, fazendo com os habitantes se desloquem cada vez mais para encontrar alimento. Em contrapartida, os empreendimentos cumprem a função de expandir os projetos de colonização e endossam o senso comum de que os indígenas estariam atrapalhando este ideal de desenvolvimento.

**Figura 16** - Cartaz do Equívoco 13 "Os índios pertencem ao passado"



O cartaz apresenta a imagem de um homem indígena com o rosto pintado com grafismos, segurando uma câmera na altura dos olhos. Fonte: <https://www.facebook.com/serieTV.indiopresente/photos/574304159655223> Acesso 20 out 2019.

Por último, o equívoco 13, “Os índios pertencem ao passado”, contou com Anápuáka Tupinambá e Denilson Baniwa como assistentes de produção, Kamikia Kisedje na co-direção e câmera. Apresenta a forma como indígenas são representados durante o Carnaval e discute a polêmica sobre conflito de interesses entre o agronegócio e os povos indígenas. O episódio inicia apresentando a fala de Álvaro Tukano, liderança indígena, e cenas do ensaio técnico para o desfile da escola de samba Imperatriz Leopoldinense, em 2017.

Denilson e Anápuáka atuam como repórteres, apresentando os objetivos das filmagens e realizando entrevistas com diversas pessoas durante o período do carnaval, um dos momentos em que mais são usadas as “fantasias de índio”. O samba enredo traz elementos que dizem respeito a relação dos povos indígenas do Xingu com a Usina Hidrelétrica Belo Monte (entre outras hidrelétricas). O episódio também mostra a recepção de um grupo de pessoas indígenas por membros da Imperatriz Leopoldinense, entre elas o cineasta Kamikia Kisedje, que faz um relato sobre sua relação com a fotografia e o cinema. Para Kisedje, “o vídeo é muito importante para usar como arma nas lutas políticas”. O episódio segue com cenas em que aparecem as relações entre pessoas indígenas e não-indígenas, com as atenções direcionadas para as causas indígenas no tempo presente. Assim, este último episódio faz quase uma síntese do tema central da série documental.

A equipe que atuou na produção geral da série “Índio Presente” (2017) conta com a direção de Sérgio Lobato e Bruno Villela, produção executiva de Juliana Almeida, direção de fotografia de Fábio Bardella e Pedro Rodrigues, som direto de Guilherme Barros e Bruno Vasconcellos, edição de Diego Irineu, finalização e color grading de Diego Irineu e Paulo Maluza, sound design de Guilherme Barros, arte e produção de Denilson Baniwa, vinheta da Lightstar Studios e trilha sonora do Coletivo Teremim<sup>66</sup>.

### 3.2.2 Olhares para a série documental: entre o olhar engajado e a comunicação intercultural

O estudo sobre o conteúdo produzido na série é conduzido mediante a pedagogia do olhar engajado e da comunicação intercultural, com a análise da materialidade do produto. Para Mauad (2008, p. 49), “o engajamento do olhar define resultados em consonância com a pauta dos movimentos sociais” e assim, potencializa “o trabalho criativo como forma de denúncia, tornando-se uma bandeira pela justiça social”. Diante disso, o olhar engajado configura a construção de determinada imagem sobre algo ou alguém, tendo como objetivo principal a sensibilização para a mobilização. O olhar engajado transpõe aspectos encontrados na lógica de uma “história única” ao contextualizar a produção (MAUAD, 2008).

Nesta pesquisa, analisamos a construção da série documental enquanto fruto de determinadas escolhas e recortes de seus idealizadores e produtores, buscando compreender os objetivos e posicionamentos perante a produção e o produto. Desta forma, entendemos que a adoção de uma postura sensível a apresentação de olhares e vozes de pessoas indígenas pode

---

<sup>66</sup> O Coletivo Teremim é composto por produtores musicais que se dedicam a compor trilhas sonoras originais e da gravação de áudio para TV e cinema. Ver mais < <https://www.coletivoteremim.com/>> Acesso 15 set 2020

ser expressada por meio do olhar engajado. Essa postura diferenciada de engajamento, tem como principal objetivo não apenas mostrar determinada cena, mas apresentar seu contexto e as razões pelas quais essas cenas foram escolhidas. Junto a isso, é possível observar que as imagens produzidas por intermédio desse engajamento denotam demasiado compromisso com determinada causa, independentemente do nível de proximidade.

A adoção do engajamento do olhar enquanto aparato metodológico de pesquisa, contribui para enxergarmos e analisarmos formas de apresentar a existência do “Outro”, valorizando e respeitando particularidades, contextos e vivências. Além de considerar formas diferentes de compreender a origem do mundo e do meio em que convivemos e co-habitamos. Neste sentido, a comunicação intercultural também fornece aparatos metodológicos para entender as limitações e as possibilidades do documentário. Gallois (2004, p. 310) destaca que “para atingir o espectador, essa construção (do documento audiovisual) deve ser mais impactante do que a realidade”, ou seja, é importante compreender que as escolhas dos diretores, principalmente durante a edição, buscam “criar empatia, sedução pelo tema, suscitar a curiosidade de saber mais” (ibid, 2004, p. 311).

Para Gallois (2004), é importante que, ao produzir um documento audiovisual, seja feita uma reflexão a respeito do que se deseja comunicar ao público não-acadêmico e às pessoas indígenas. Em nível de comparação, a compreensão de ficções produzidas pela grande mídia é quase imediata e, por vezes, reproduz informações que reforçam estereótipos e posturas essencialistas. Para isso, de acordo com Gallois (2004, p. 310), “usam a linguagem das emoções, abusam das ilusões”, oferecendo uma síntese que possibilita a identificação. Uma mudança de postura em relação às referências de comunicação mostra que “é possível induzir o público a rever seus pressupostos sobre o Outro” (idem, p. 313).

Analisar a produção audiovisual na perspectiva da comunicação intercultural nos confere a possibilidade de vislumbrar aspectos em torno do processo criativo, da produção e do conteúdo produzido. Isso significa estabelecer relações mais próximas e intrínsecas com quem se quer apresentar. Assim, o “Outro” pode deixar de ser apenas outro, para ser si mesmo em sua própria diferença. Estabelecer uma comunicação intercultural, portanto, quer dizer compor diálogos dentro da imensidão da pluralidade cultural e dos diferentes mundos existentes.

Essa análise torna possível identificar as representações de pluralidade cultural existentes na série, que nos possibilitam compreender nossas categorias de análise. A tentativa de apresentar o ponto de vista do outro exige que se façam algumas opções metodológicas, como por exemplo, atuar em um processo de desconstrução e reconstrução, viabilizar a identificação:

A vantagem essencial do audiovisual para a comunicação intercultural está no impacto da imagem, anteriormente mencionado. A imagem impõe conceitos éticos, sentimentos, sensações que são universais, que transcendem a diversidade das culturas. Por serem atos de percepção, as imagens aproximam. (GALLOIS, 2004, p. 315).

Esta pesquisa sobre a série documental *Índio Presente* foi feita em duas etapas que se interrelacionam: 1) análise do processo de produção e divulgação da série, por meio das entrevistas semiestruturadas que realizamos com componentes da equipe de produção da série, e 2) análise da materialidade do produto, enquanto um programa de televisão produzido em formato de documentário e exibido em canais de televisão. Para a primeira etapa, buscamos contatar, de abril de 2020 a fevereiro de 2021, oito pessoas, entre os nomes citados anteriormente, de acordo com as funções de direção, co-direção, produção local, assistente de produção, arte e som. Conseguimos contato com seis das pessoas selecionadas, e todas concederam entrevistas semiestruturadas, conforme Quadro 5. Estas entrevistas foram realizadas em junho de 2020, entre os dias 20 e 27, e fevereiro de 2021, nos dias 9 e 18, e utilizamos como ferramentas a plataforma do Google Meet, a vídeochamada e chamada do WhatsApp. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

#### **Quadro 6 - Dados sobre as entrevistas**

<b>Nome</b>	<b>Função</b>	<b>Indígena</b>	<b>Data Contato</b>	<b>Data Entrevista</b>
Sérgio Lobato	Direção	Não	15/06/2020	20/06/2020
Bruno Villela	Direção	Não	22/05/2020	24/06/2020
Denilson Baniwa	Arte e Produção	Sim	15/06/2020	22/06/2020
Juliana Almeida	Produção executiva	Não	15/06/2020	18/02/2021
Guilherme Barros	Som direto e sound design	Não	15/06/2020	27/06/2020
Anápuáka Tupinambá	Produção	Sim	15/06/2020 e 01/02/2021	*
Kamikia Kisedje	Produção, co-direção e câmera	Sim	15/06/2020 e 01/02/2021	*
Dora Pankararu	Produção	Sim	25/08/2020	09/02/2021

**\*Não houve retorno.**

*Fonte: produzido pela autora, 2020/2021.*

O roteiro (Apêndice B) criado para guiar a entrevista foi estruturado a partir de três eixos que selecionamos conforme o tema e os objetivos desta pesquisa: 1- Produção e participação, com questões sobre a apresentação do entrevistado, a relação com a produção da série documental e sua participação, as referências utilizadas na criação do projeto e na produção, e observações sobre a relação entre indígenas e não-indígenas durante o processo de produção;

2- Materialidade do Produto, no qual buscamos saber como foi o processo de construção da representação dos sujeitos indígenas nos episódios e reflexões sobre o protagonismo de sujeitos indígenas no audiovisual, pensando a atuação e a produção; 3- Perspectiva, em que questionamos sobre como o conteúdo da série pode contribuir para a valorização das culturas indígenas e para a desconstrução de estereótipos, além de perguntar se o material foi veiculado em mídias educativas e se pensaram a utilização dele em ambientes escolares.

Este roteiro de entrevista foi elaborado a partir dos pressupostos dos estudos decoloniais. Isto é, tiveram a intenção de compreender o protagonismo de sujeitos indígenas em produções audiovisuais, tanto como personagens, atores, quanto como produtores, e refletir sobre o significado de destacar as vozes dos povos indígenas e apresentar suas histórias e culturas, a partir de suas narrativas e perspectivas sobre os impactos dos processos de colonização no tempo presente.

Mauad (2008, p. 50), em análise sobre o olhar engajado em duas produções visuais, destaca que “as pessoas são representadas como agentes de sua própria história”. Assim como nos lembra Smith (2018, p. 11), “a forma como a pesquisa científica esteve implicada nos piores excessos do colonialismo mantém-se como uma história lembrada por muitos povos colonizados em todo o mundo”, demonstrando a urgência da escuta dessas outras perspectivas e a consideração destas enquanto epistemologias.

Desta forma, buscamos elaborar questões que contribuíssem para analisar como a descolonização de saberes pode se apresentar enquanto um caminho na construção de narrativas que rompam com narrativas do mito fundador do Brasil e democracia racial, e possibilitem a compreensão dos processos históricos como constituídos por relações de poder, conflitos, resistências, aproximações e divergências entre indígenas e não-indígenas. Ao optar por colocar seus conhecimentos a disposição da pesquisa com o objetivo de transmitir o ponto de vista dos povos estudados, é exigido de pesquisadores que “atenue sua voz para deixar espaço à voz dos outros”, quase como um recuo a colonialidade presente no ser (GALLOIS, 2004, p. 314).

Smith (2018, p. 15) ressalta que “descolonização é um processo que lida com o imperialismo e com o colonialismo em diferentes níveis (...) um desses níveis se preocupa em ter uma compreensão mais crítica das questões, motivações e valores subjacentes às práticas de pesquisa”. À vista disso, no que se refere a esfera da produção e do produto, a análise da materialidade nos permite compreender aspectos técnicos do gênero televisivo da série, o documentário. De acordo com Guilherme (2018, p. 30), “esta forma de produção também se baseia no discurso referencial, ancorado no mundo histórico, porém tem a tradição de explorar

criativamente, na montagem, por exemplo, os temas abordados” e, portanto, o produto resulta das escolhas feitas na montagem.

Na série documental “Índio Presente”, o exercício da criatividade na montagem nos apresenta uma relação intrínseca entre a animação, a ilustração e as filmagens do mundo físico. Souza (2004, p.147) fundamenta a fluidez dentro do próprio gênero do documentário que pode apresentar diferentes formatos “como videoclipes, entrevistas, debates, narração *em off*”, objetivando apresentar as informações do conteúdo de forma variada, fugindo da ideia de um produto cansativo. Desta forma, buscamos analisar a materialidade do documentário não enquanto uma classificação estática, mas sim compreender “o caráter dinâmico e fluído dos gêneros” e formatos televisivos. Assim “(...) podemos pensar os gêneros e formatos como conceitos e estruturas que atravessam as produções televisuais e o fluxo de discursos da programação, ao invés de engessamentos dos programas em fórmulas fixas de realização” (GUILHERME, 2018, p. 25).

As categorias de análise estabelecidas como aparatos metodológicos de pesquisa também nos possibilitam refletir sobre os temas comumente abordados em séries documentais, considerando sua relevância para o público, os locais nos quais serão transmitidas e se há um posicionamento crítico na apresentação das informações. Souza (2004, p. 145) ressalta que temáticas em documentários “apresentam certa importância histórica, social, política científica ou econômica e também aprofundam assuntos do cotidiano, vistas de uma perspectiva crítica”. Diante da necessidade de ampliar abordagens sobre a temática indígena em diferentes âmbitos, é pertinente considerar e observar as motivações desta escolha para a série.

Porém, Guilherme (2018, p. 31) alerta que “uma crítica possível a este estilo de documentário é o uso de entrevistas sem crítica ou contestação, o que tende a reforçar um ponto de vista, ao invés de problematizar e contrastar as perspectivas”. Ao analisar as relações entre indígenas e não-indígenas, com base no conteúdo das entrevistas e da materialidade do produto, podemos observar aspectos relevantes para considerações sobre a existência de posturas críticas na série a respeito da representação de pessoas indígenas nas mídias e da necessidade de difundir informações que as valorizem. Assim sendo, a quarta seção deste trabalho será desenvolvida a partir das análises prévias feitas nesta terceira seção.

#### **4. A TEMÁTICA INDÍGENA NA SÉRIE ÍNDIO PRESENTE**

*Os povos indígenas fazem muito esforço para entender, aceitar o Brasil... O Brasil faz muito pouco esforço para aceitar e compreender os povos indígenas.*

(Daniel Munduruku, na série *Índio Presente*, 2017)

Produzida em 2017, pela produtora Amazon Picture e co-produtora Cambará Filmes, a série *Índio Presente* é fruto do projeto dos idealizadores Sérgio Lobato, Juliana de Almeida e Bruno Villela. O projeto recebeu investimento de órgãos públicos como o Fundo Setorial do Audiovisual (FDS), Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul (BRDE) e Agência Nacional de Cinema (ANCINE) após ser submetido por meio da Chamada Pública do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Audiovisual Brasileiro (PRODAV 08/2014)<sup>67</sup>. Em um panorama geral, a produção conta com a direção de Sérgio Lobato e Bruno Villela, produção executiva de Juliana Almeida, direção de fotografia de Fábio Bardella e Pedro Rodrigues, som direto de Guilherme Barros e Bruno Vasconcellos, edição de Diego Irineu, finalização e color grading de Diego Irineu e Paulo Maluza, sound design de Guilherme Barros, arte e produção de Denilson Baniwa, vinheta da Lightstar Studios e trilha sonora do Coletivo Teremim.

A produção não contou somente com a atuação de sujeitos não-indígenas, mas com a atuação de produtores e produtoras indígenas, tais como Anápuáka Tupinambá, Anastácio Peralta, Cleberson Ferreira, Denilson Baniwa (mencionado anteriormente), Dodowai Kairole, Dora Pankararu, Edilson Makokoa, Kamikia Kisedje, Kelly Duarte Vera, Geeh Pedro, Giovani Tapurá, João Paulo Lima Barreto e Maike Sá. Além disso, outros sujeitos indígenas e não-indígenas, crianças, adolescentes e adultos, atuaram como personagens, fornecendo entrevistas, imagens e sons para compor cada episódio, ao todo participaram mais de dez povos indígenas diferentes<sup>68</sup>.

Os 13 episódios que compõem a série documental foram exibidos por diferentes canais televisivos, são eles TVUFPE, TV UFG, TV Cultura do Amazonas e, em rede nacional, pela TV Cultura de São Paulo. Além disso, em 2018 a produtora fechou um contrato para exibição

<sup>67</sup> Conforme a Chamada Pública BRDE/FSA PRODAV - 08/2014 publicada em 05 de agosto de 2015. Portanto, as filmagens e a produção ocorreram entre os anos de 2015 e 2017.

<sup>68</sup> Dezesete povos indígenas diferentes foram representados na série, são eles: Dessana (AM), Enawene Nawe (MT), Fulni-ô (PE) Guarani Kaiowá (MS), Guarani-Mbya (SP), Kayapó (MT/PA), Manoki (MT), Myky (MT), Paiter Suruí (RO), Pankararu (PE), Paumari (AM), Terena (MS), Tikuna (AM), Tukano (AM), Tuyuka (AM), Yanomami (AM/RR), Yawalapiti (MT).

no Canal Futura, também em rede nacional, e por meio da plataforma digital Futura Play, possibilitando acesso fora do país. Esta última exibição ficou disponível na plataforma digital entre junho de 2018 e junho de 2020. Feita a explanação, nos questionamos se o conteúdo produzido pela série tem potencial para abrir caminhos de compreensão, a partir da constatação do escritor Daniel Munduruku sobre o pouco esforço que a sociedade brasileira faz para entender os povos indígenas.

#### **4.1 Produtores da série: o que dizem as entrevistadas.**

Para compreender e abranger aspectos relevantes que envolvem a produção midiática da série *Índio Presente*, realizamos entrevistas com os dois produtores gerais, Sérgio Lobato e Bruno Villela, a produtora executiva, Juliana Almeida, os responsáveis pelo som e arte, Guilherme Barros e Denilson Baniwa, e uma das produtoras audiovisuais locais, Dora Pankararu, dado que a produção rodou quase todas as regiões do país. As entrevistas foram estruturadas a partir de uma análise inicial dos treze episódios da série e em consonância com os objetivos desta pesquisa. Assim, elaboramos um roteiro dividido em três eixos que abrangem a produção e a participação na série, a materialidade do produto e a perspectiva sobre o produto e sua divulgação. A partir disso apresentamos a seguir o que as pessoas que participaram da produção da série disseram nas entrevistas.

##### **4.1.1 Sérgio Lobato, diretor geral.**

Sérgio Pires Lobato é videomaker, antropólogo visual e indigenista. Atuou como diretor geral e co-produtor na série *Índio Presente*, por meio da produtora Cambará Filmes. Nos últimos anos, Sérgio tem desenvolvido diversos trabalhos entre os povos indígenas no Brasil, que resultaram em produções que tem por característica principal preservar e divulgar culturas, rituais, tradições, entre outras formas de ser e viver indígenas. Para ele, foram os povos indígenas que ajudaram a revelar a importância do trabalho com audiovisual, já que atuou como indigenista de área com o povo Manoki<sup>69</sup>:

...E eu trabalhava lá como indigenista de área, então a gente fazia atividades na área de economia, que é psicultura, apicultura, trabalhava bastante com a questão do mel lá, e tinha um projeto que era PDPI - Projeto Demonstrativo aos Povos Indígenas, que é um financiamento do governo alemão e era uma atividade bastante difícil de ser executada,

---

<sup>69</sup> O povo Manoki organizou o “Protocolo de consulta e consentimento livre, prévio e informado do povo Irantxe-Manoki” com informações atualizadas sobre os impactos de empreendimentos em suas terras e sobre a necessidade de serem ouvidos. Disponível em [https://amazonianativa.org.br/wp-content/uploads/2020/02/OPAN\\_Protocolo-consulta-Manoki\\_web-2.pdf](https://amazonianativa.org.br/wp-content/uploads/2020/02/OPAN_Protocolo-consulta-Manoki_web-2.pdf) Acesso 27 ago 2021.

porque eles tinham um conflito na terra referente ao mesmo tempo de luta pelo território e de parceria com fazendeiros do entorno para abertura de mil hectares de cerrado para o plantio de soja. (LOBATO, 2020).

A observação da luta por território para sobrevivência é algo presente na fala e na vivência de Sérgio junto aos indígenas Manoki. Dessa forma, conta que passou a levar uma câmera filmadora simples nas expedições no território indígena e filmava essas atividades. As cenas filmadas ajudaram os homens indígenas Manoki a enxergar suas vidas de outra forma, valorizando-as ainda mais:

E quando a gente passava essas imagens, aqueles rapazes, homens, porque só iam homens, quando eu passava essas imagens desses homens na aldeia, eles começavam a se ter mais respeitados enquanto cidadão Manoki. Na medida em que são pessoas que estão lutando pelo seu território e aquelas imagens fazem com que essas pessoas sejam mais respeitadas dentro da comunidade. E não só isso, a gente queria não só filmar a ação desses homens, a gente também registrava o próprio território, como é o rio lá, como são as lagoas, como são as capoeiras, que eram as antigas aldeias e quando a gente registrava isso e levava para a aldeia e passava na televisão, as pessoas conversavam sobre essas imagens nas suas casas (LOBATO, 2020).

O reconhecimento de pessoas do povo Manoki acompanhado das experiências vividas junto à eles despertou no diretor um caminho para compreender de forma mais ampla os efeitos do audiovisual na vida e na luta dos povos indígenas. A antropologia visual se tornou o “carro-chefe” do seu trabalho, que soma 16 anos entre filmagens, registros e produção.

A participação na série Índio Presente não foi por acaso. Sérgio foi convidado pelo outro diretor geral, Bruno Vilela, e pela diretora executiva, Juliana Almeida. A experiência de Sérgio foi fator determinante para que finalizassem a elaboração do projeto e o submetessem ao edital da chama pública do PRODAV, juntamente com a produtora Amazon Picture, de Idenilson Perin:

A gente ficou 15 dias, pela minha memória, pergunta para o Bruno e para a Juliana, mas na minha memória foram 15 dias escrevendo sem parar e não só escrevendo, mas também fechando acordo com o Idenilson Perin, da Amazon Picture e meio que afinando tudo um pouco. (LOBATO, 2015).

Para desenvolver o trabalho de produção da série, muitos acordos foram feitos e um deles especificamente, pedia que as pessoas envolvidas na base fundamental da produção morassem em Manaus, afinal a produtora também estava localizada lá. Sérgio aceitou se dedicar exclusivamente a série, mudando-se do Rio de Janeiro para Manaus, onde permaneceu por um ano e meio, aproximadamente.

Segundo Sérgio, a principal referência para o desenvolvimento do projeto da série *Índio Presente* foi o texto do Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> José Ribamar Bessa Freire, intitulado “Cinco ideias equivocadas sobre os índios”<sup>70</sup>. Texto no qual o professor aborda criticamente perspectivas que engessam a imagem do “índio” e que se tornam equivocadas, uma vez que não consideram que as culturas são dinâmicas. Sérgio explica que os equívocos discutidos por Ribamar o incomodavam há bastante tempo, porque são reproduzidos por anos e anos, justificando racismo, genocídio, etnocídio, violência, segregação direcionados às pessoas e aos povos indígenas.

Além deste texto, o livro “O Índio Brasileiro e a Revolução Francesa” (1937), escrito por Afonso Arinos de Melo Franco, também deu a Sérgio a percepção de que “os povos indígenas brasileiros têm uma contribuição absurda para a humanidade” (LOBATO, 2020). O diretor conta que seu “encantamento” com as culturas indígenas surgiu cedo, aos 7 anos, quando fez uma visita a uma aldeia Pataxó, com seus pais. Anos depois, ainda jovem, teve uma experiência marcante em uma viagem de intercâmbio no Peru:

(...) a bandeira do Peru é uma planta que curou uma nobre espanhola que estava doente e aquilo ali é realmente uma homenagem, na própria bandeira, ao conhecimento indígena de cura, que é capaz de curar a humanidade. O conhecimento botânico dos povos indígenas é tão extenso, tão maravilhoso, que cura a humanidade e isso a gente mostra na bandeira do Peru, e o fato de estar em uma casa, por exemplo, a casa em que eu fiquei em Arequipa (...) tinha uma múmia na frente de casa, uma múmia mesmo, de um rosto de um ex policial que cuida da casa, e toda vez que eu entrava na casa eu me deparava com o rosto de um ser humano que, enfim, é uma múmia de uma pessoa que morreu. Então você vê que a lógica indígena está presente (...) parece que são 40 mil palavras no dicionário com origem indígena, principalmente porque é muita fruta, é muito animal, é muita planta e essa riqueza toda dos povos indígenas é muito importante estar em evidência no nosso país para que eles sejam respeitados. (LOBATO, 2020).

A relação de respeito com as pessoas e povos indígenas é refletida na produção da série. Sérgio relata que houve momentos de muita negociação com lideranças como Ailton Krenak, para que pudessem compreender a intenção do projeto e acreditar nele. A produção também foi procurada por pessoas indígenas que queriam se apresentar e falar sobre suas histórias, vivências e culturas. Sérgio acredita que os produtores eram vistos “como pessoas que querem apresentar uma proposta, uma ideia, uma visão de mundo”, portanto não vê separação entre ser “índio” ou “não-índio” durante a produção (LOBATO, 2020).

---

<sup>70</sup> FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco Ideias Equivocadas sobre o Índio. In Revista Ensaios e Pesquisa em Educação, 2016.2 / VOL. 01, pp. 3-23.

Quanto a representação das histórias e culturas indígenas na série, Sérgio compreende mais como uma “apresentação” visto que as pessoas indígenas, ao participarem dos episódios como protagonistas e/ou produtoras, apresentam experiências que os diretores sintetizam no formato escolhido para a série documental: “Tem ali um esforço nosso enquanto direção, mas é aquele exercício de tentar praticar a alteridade, tem aquela sensibilidade de tentar sentir o outro. A produção desse produto é uma experiência sensorial” (LOBATO, 2020) desde a elaboração do projeto até a edição final. Durante a entrevista, Sérgio externaliza seu fascínio pela experiência de ver novas produções indígenas aparecendo todos os dias e destaca a urgência na construção de políticas públicas que possibilitem a visibilidade das produções e atuações de pessoas indígenas:

É muito urgente a visibilidade e que se tenha políticas públicas, editais só para indígenas para estarem produzindo, estarem dirigindo, porque eles existem e às vezes as pessoas, muitas vezes, as pessoas não sabem. A gente sabe do trabalho do Vídeo Nas Aldeias, mas tem coisas aí impressionantes. Vou dar um exemplo, ano de 2011, se a gente fizer um estudo de casting, de atores mesmo, atores indígenas e índios que já tiveram experiência na frente da câmera, já atuaram e exerceram seu trabalho como ator, talvez você visse uns 10 a 20 atores indígenas, e hoje, você vê algumas produtoras, principalmente, no Nordeste, eu fiquei impressionado. Existe um catálogo de atores indígenas com centenas de atores indígenas, hoje em 2020. (LOBATO, 2020).

Sérgio alerta para a necessidade de valorização da diversidade cultural no âmbito da produção audiovisual, citando, por exemplo, dados que a ANCINE publicou, nos quais não há uma roteirista negra. Para o diretor, é importante que esses processos sejam repensados como “reparação” para que haja mais valorização, abertura e oportunidades de trabalho. Neste sentido, ao falar sobre identidade e presença das pessoas indígenas em diferentes lugares na sociedade, Sérgio propõe que a identidade indígena não seja atribuída como uma espécie de adjetivo às pessoas indígenas:

Eu considero o Ailton Krenak entre os três maiores filósofos do Brasil, pensadores do Brasil, e as pessoas se impressionam com a qualidade e é isso, é o Ailton Krenak, não é o índio Ailton Krenak, é simplesmente o Ailton Krenak. Não precisa estar explicitando, acho que o Denilson Baniwa vai muito por aí também, de que tipo “eu sou designer gráfico, eu sou artista Denilson Baniwa” e não necessariamente precisar falar “artista indígena Denilson Baniwa”, simplesmente artista. Não é para falar igual o ministro da Educação, que acabou de sair agora<sup>71</sup>, querendo apagar a questão da identidade desses

<sup>71</sup> Em 22 de abril de 2020, durante uma reunião ministerial, o então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, disse odiar o termo “povos indígenas” em uma tentativa de generalizar e diluir as diferenças existentes no país. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/05/22/weintraub-odeio-o-termo-povos-indigenas-quer-quer-nao-quer-sai-de-re.htm> Acesso 27 ago 2021.

povos falando que não gosta do conceito de povos indígenas, é importante falar, mas não necessariamente você tem que afirmar isso o tempo inteiro (...) E é aquela coisa que eu adoro, essa frase do Daniel Munduruku, se os índios fazem tanto esforço para entender a sociedade brasileira, porque a sociedade brasileira não deve fazer tanto esforço para entender os índios?. (LOBATO, 2020).

Fica nítido que uma das principais intenções do diretor e produtor é fazer ecoar as vozes das pessoas indígenas por meio das produções audiovisuais. Uma de suas maiores preocupações – compartilhada com Juliana Almeida e Bruno Vilela – é a continuidade da divulgação e veiculação da série *Índio Presente*, dado que seu contrato com o canal Futura acabou em junho de 2020. Enquanto os rumos da série documental ainda não foram decididos, Sérgio segue produzindo materiais diferentes com o acervo de audiovisuais criado no processo de elaboração da série. Sua última produção é uma montagem com falas de Ailton Krenak sobre existência, meio ambiente e culturas, divulgada pelo canal do YouTube da Cambará Filmes<sup>72</sup>. Assim, o diretor revela que a produção da série rendeu materiais muito ricos, os quais tem revisitado para pensar em outras formas de criar, editar e reproduzir. No contexto pandêmico, essas visitas têm mobilizado sentimentos e pensamentos diversos, como sonhos significativos e até mesmo preocupantes:

Mas essa coisa de mexer no material da série mexe muito comigo, de ontem para hoje eu tive um sonho sabe, eu sonhei que eu tava em uma sala, tinha um monte de militares na sala, dizendo que eles não iam levar no avião, aquele Búfalo, um avião enorme do exército, não iam levar os índios para o tratamento de Covid-19, iam levar só os soldados. Depois, eu estava vendo um ritual funerário, isso lá nos Yanomami, lá no Surucucu que é fronteira com a Venezuela, estava sonhando lá e explicando esse sonho para um amigo, ele chegou para mim e falou “mas o que você respondeu?”, eu “ah não respondi nada, eu não tava em corpo, eu estava voando escutando a conversa”. Então assim, essas coisas mexem muito. [...] Continua o sonho, depois vinha um ritual funerário dos Yanomami, em que eles fazem cremação e depois pegam as cinzas e fazem com sopa de banana, nessa cremação não tinha nenhum Yanomami com máscara, eles estavam se contaminando enquanto levavam o corpo para cremar, foi o sonho que eu tive, sabe. (LOBATO, 2020).

Notamos que o contexto pandêmico em conjunto com a ausência de políticas públicas efetivas, principalmente no que envolve as populações indígenas, exerce uma grande influência em nossa produção, especialmente em setores como educação e comunicação. Neste sentido, Sérgio conta que enfrentou posicionamentos engessados de outros colegas antropólogos não-indígenas que defendem o que chamam de “história original”, dado que em suas produções o diretor constrói o material a partir das narrativas considerando a fluidez e as modificações

<sup>72</sup> Vídeo “Redescobrimo a Série de TV *Índio Presente*” (2020). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kdQBp-8WeM0> Acesso 23 mar 2021.

típicas da oralidade. Todavia, Sérgio sempre busca apresentar o material para as pessoas com quem trabalhou e até o momento da entrevista não obteve qualquer retorno negativo.

Ao refletir sobre a divulgação e utilização da série *Índio Presente* como material didático em escolas, Sérgio destaca que há necessidade de pessoas que os ajudem a pensar nesse âmbito. Preocupa-se com a falta de interesse do Governo Bolsonaro (empossado em 2019) em investir nesse tipo de divulgação, até porque a visão expressa no material é demasiado oposta ao posicionamento dos ministros e assessores que ocupam o MEC desde 2019. Mas tem esperanças em relação a negociações e perspectivas de futuro.

#### 4.1.2 Bruno Villela, diretor geral.

Bruno Villela cursou Filosofia (USP) e é mestre em Ciências da Integração da América Latina (PROLAM/USP), e desde a graduação se interessou por cinema, participando de coletivos, trabalhando com economia solidária, fazendo vídeos dos empreendimentos em um trabalho amador. Fez um curso de Roteiro e passou a se interessar também pela pesquisa, principalmente voltada a educação popular. O diretor chegou a trabalhar junto com Sérgio Lobato e André Lopes, em uma oficina de edição de vídeos junto ao povo Manoki, anos antes de iniciar a produção da série *Índio Presente*:

... Uma das oficinas que eu dei foi uma oficina de edição lá nos Manoki, junto com o André Lopes, antropólogo que trabalha com eles, com os Myky também, que é meu amigo irmão, amigo de infância, de escola e tudo. Ele me convidou para dar uma oficina de edição porque eles estavam com dificuldades para editar. Eles tinham uma formação com o Vídeo Nas Aldeias, mas que não os ensinou edição. Aí a gente foi lá e foi a primeira vez que eu fui a uma aldeia indígena, isso foi em 2011. Eu tinha ido em algumas aldeias, mas assim aquela coisa meio turista, fui no Pico do Jaraguá. Então ali eu fui de fato vivenciar o dia a dia, fiquei lá bastante tempo e a partir desse trabalho surgiram várias ideias. Tinha-se a ideia de fazer uma produtora com um trabalho etnográfico ou alguma coisa do tipo e tal. (VILLELA, 2020).

Já em Manaus, Bruno teve oportunidades mais voltadas para os estudos amazônicos dentro do jornalismo científico, trabalhando como roteirista no programa *Nova Amazônia*, da TV Brasil. Em seu primeiro trabalho direcionado para a televisão, Bruno passou a dirigir o programa e considera essa experiência como algo muito relevante para sua formação:

...porque não só pela parte técnica, estética, mas também pela vivência que eu tive da Amazônia, eu já entrei ali, para morar em Manaus com aquela vivência da relação com os indígenas, que a Juliana tinha, de estudar no primeiro programa que teve cotas para indígenas, de pós-graduação, que foi na UFAM, na Federal do Amazonas. Então, eu tinha esse contato já e institucionalizei essa vivência com o trabalho na *Nova Amazônia*. Trabalhei na segunda, terceira e quarta temporadas, ainda na segunda, a gente tinha um recurso bacana, viajávamos a região Norte toda, então foi muito legal, tem até alguns

programas que eu não fui creditado, que eu ia como produtor, mas foi incrível, para mim. Vários lugares que eu conheci. Fiz outros projetos e outros trabalhos pontuais, socioambientais e tal... (VILLELA, 2020).

Com muitas ideias na mente, Bruno viu que a ANCINE havia lançado o edital PRODAV para a região Norte e viu uma oportunidade. Ainda assim, o diretor descreve o quadro de instabilidade na ocasião da entrevista, enfatizando que no período de vigência do edital PRODAV se investia muito mais em produções audiovisuais de pequenas e médias produtoras, o que ajudou a fundar e mantê-las, que não existem mais:

...é mais do que comprovado que foi um divisor de águas na produção audiovisual, cinema e TV, porque algumas produtoras que hoje fazem cinema se estruturaram a partir desse edital. Sobrevivem até hoje, algumas fechando, infelizmente, por causa da situação atual, e outras estão aí, como a nossa aí, meio na guerrilha. (VILLELA, 2020).

A fala de Bruno demonstra com nitidez que o investimento público na produção audiovisual do país faz diferença, não só em termos de qualidade, como de oportunidades. Bruno ainda relata que, inicialmente, não pretendia escrever qualquer projeto, mas foi muito incentivado por amigos próximos. Assim, suas conversas com Sérgio se tornaram mais frequentes e ao construir o projeto definiram que a série deveria ter um formato parecido com a série *Índios no Brasil* (1999), produzida por Vincent Carelli e Ailton Krenak. O objetivo principal era “ter uma série documental que seja didática, que fale sobre a questão indígena e rerepresente a questão indígena” (VILLELA, 2020). A inspiração para escrever o projeto veio de conversas com Juliana Almeida e do texto “Cinco ideias equivocadas sobre os índios”, do Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Bessa Freire:

...o último equívoco é "Os índios estão no passado" e eu achei isso muito emblemático e a gente ficou pensando "poxa, está aí, vamos falar sobre equívocos”, preconceitos calcados nessa ideia de que o índio está e é visto como um ser e um povo que está no passado. (VILLELA, 2020).

Além dessa referência, Bruno destaca que conceitualmente e se basearam nas teorias sobre indigenização da Modernidade<sup>73</sup>, do antropólogo Marshall Sahlins, sendo este o conceito

---

<sup>73</sup> O conceito criado pelo antropólogo Marshall Sahlins, considera a amplitude e a dinamicidade das culturas buscando explicitar as formas como povos indígenas tem reelaborado muitos aspectos, costumes e tradições a partir dos contatos estabelecidos com outras sociedades, além de incorporar sentidos do sistema mundial. Ver mais: SAHLINS, M. O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I). *Mana*. Rio de Janeiro, v. 3, n.1, p. 41-73, 1997a. e O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um —objeto— em vias de extinção (parte II). *Mana*, v. 3, n. 2, p. 103-150, 1997b.

unificador da série. Outras referências, tais como o perspectivismo ameríndio<sup>74</sup>, de Eduardo Viveiros de Castro, e a cultura com aspas<sup>75</sup>, de Manuela Carneiro da Cunha também foram fundamentais para pensar o projeto. As referências em audiovisual, além de Vincent Carelli, também perpassam o documentário contemporâneo em que os textos das entrevistas ganham destaque: “a gente sabia que tinha que ter esse texto das entrevistas, não só ação, não ia dar conta, por causa dessa carga informativa” (VILLELA, 2020).

Depois do projeto aprovado, passaram a pensar nas produtoras e, na ausência de uma produtora que atendesse às suas expectativas, decidiram criar uma: a Cambará Filmes. Diante das exigências do edital, fizeram uma parceria com Idenilson Perin, da Amazon Picture. Com a fundação da Cambará Filmes, Bruno passou a criar e produzir outros projetos, considerando as questões que envolvem as pessoas e povos indígenas:

Fiz dois trabalhos, duas animações, não achava que iria fazer ficção, ainda queria me consolidar como documentarista, nunca fiz um longa ou dirigi um longa documental [...] queria dirigir, mas acabei indo para a animação, fiz a segunda agora [...]. Todas envolvem essas zonas de conflito ontológico na Amazônia, entre mito e história, modernidade e tradição, cidade e floresta. Aí aprovamos um outro projeto, para fazer uma série sobre os animais ameaçados a partir do ponto de vista dos povos indígenas, a relação cosmológica que tem entre animais e os povos que possuem outras relações, são relações intersubjetivas com os animais. (VILLELA, 2020).

Bruno também participou de outros trabalhos semelhantes desenvolvidos por outra produtora amazonense, a Rizoma, e outros projetos no edital PRODAV. Dessa parceria, surgiu o núcleo “Relação do Indígena com a Modernidade” e entre debates Bruno destaca a ausência do olhar indígenas nas produções amazonenses, que abordam política e questões indígenas, “mas faltam ver como os índios olham o mundo e tal” (VILLELA, 2020). Diante disso, nos últimos tempos, Bruno vem trabalhando com a perspectiva de que as relações dentro da Amazônia perpassam as pessoas indígenas de alguma forma.

Em relação a sua participação direta na série, Bruno conta que decidiu se manter na parte de direção e roteiro, deixando o trabalho geral de direção para Sérgio. A escolha por dividir o trabalho entre dois diretores gerais se deu pela necessidade de cobrir lugares diferentes

---

<sup>74</sup> O perspectivismo ameríndio discute sobre as comparações entre as antropologias e como cada cultura se compõe como um processo multidimensional. Ver mais: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo, “Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation”, *Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*: Vol. 2: Iss. 1, Art. 1, 2004. Disponível em: <https://digitalcommons.trinity.edu/tipiti/vol2/iss1/1> 27 ago 2021.

<sup>75</sup> A discussão a partir do conceito de “cultura” traz uma reflexão sobre encontros interétnicos para compreender a dinamicidade da cultura em diferentes âmbitos, como o xamanismo, a indigenização, o direito. Ver mais: CUNHA, Manuela Carneiro. *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

pelo país, dado que são 21 povos diferentes que aparecem na série e pouco tempo para produzi-la (aproximadamente 14 meses). Bruno também relatou dificuldades em encontrar profissionais que aceitassem trabalhar fora do eixo Rio-São Paulo-Minas, e se mudar para Manaus durante o período de produção da série. Haviam poucos profissionais qualificados na região de Manaus, porque não há mão de obra técnica. Felizmente contaram com parceria de profissionais da Amazon Picture. Para o diretor, o trabalho ficou concentrado basicamente entre os três diretores, tornando-o intenso:

E aí, Eu, Juliana e Sérgio fizemos tudo, de tudo um pouco, tivemos muita gente com a gente, mas fizemos de tudo um pouco, trabalho de produção, montagem, no campo, como a gente não tinha produtora, as telas eram caras, as equipes eram de quatro pessoas, um ou outra vez, cinco, pensando um produtor, um diretor, um som, um som direto, um diretor de fotografia, e talvez um assistente de fotografia, som/assistente de produção. Esse produtor quase sempre era Eu e Sérgio, nas viagens que fomos juntos, ou Juliana, que então foi a que acabou acumulando mais trabalho... (VILLELA, 2020).

A participação de produtores e assessores indígenas também foi crucial para a composição da série, de acordo com Bruno. Sobre a relação com os atores sociais indígenas que foram gravados, o diretor relata que houve parceria com algumas instituições – direta e indiretamente – mas o contato mais efetivo partiu das próprias experiências dos diretores. Na ocasião da gravação da série documental, Bruno já havia visitado cerca de 10 povos indígenas diferentes, na Amazônia. Alguns povos foram contatados pelo intermédio da FUNAI, como os Suruí. O diretor relatou, porém, a presença de conflitos e de demasiada manutenção da condição de tutela: “a gente achou que os índios são livres para as lideranças decidirem quem vai entrar ou não no território deles” (VILLELA, 2020). A presença de intelectuais indígenas, como Ailton Krenak<sup>76</sup>, Davi Kopenawa<sup>77</sup>, Daniel Munduruku<sup>78</sup>, também fez muita diferença, na opinião de Bruno, que também não deixou de exaltar a presença de antropólogos não-indígenas. Outras dificuldades em relação a estrutura e a estética aparecem na fala do diretor, como a própria relação estabelecida com os entrevistados:

Foi muito tranquilo gravar com o Daniel, o Ailton, porque são pessoas que já estão habituadas a serem entrevistadas, já participaram de vários, né. Com os índios na aldeia foi mais complicado, mas assim nossa entrada foi muito facilitada sempre, só que a gente teve uma dificuldade mais estética

<sup>76</sup> O escritor e filósofo Ailton Krenak aparece principalmente nos episódios 1, 7, 12 e no curta “Redescobrimo a série Índio Presente” (2020).

<sup>77</sup> O xamã e liderança yanomami Davi Kopenawa aparece nos episódios 1 e 11, falando sobre a perspectiva da “Queda do Céu” e de como os brancos estão antecipando o fim dos tempos com atitudes violentas e a exploração da natureza.

<sup>78</sup> O escritor Daniel Munduruku aparece nos episódios 1, 2, 7, 10 e 12, nos quais fala sobre histórias indígenas, colonização, literatura indígena e educação.

cinematográfica, não política, de gravar, de extrair aquelas histórias, porque a gente não tinha grana, nem tempo mesmo, para ficar um mês pelo menos em algum lugar. Então, com alguns indígenas eu acho que rolou, não atrito, mas algo assim, sabe e aí já vão embora e tal, e só isso. (VILLELA, 2020).

O que contribuiu bastante para atenuar as dificuldades de diferentes situações foi a parceria de trabalho com outros produtores indígenas, tal como dois dos fundadores da Rádio Yandê, Denilson Baniwa e Anápuáka Tupinambá. Bruno enfatiza que desde o início buscaram contratar pessoas indígenas para trabalhar em conjunto, o que forneceu uma perspectiva diferenciada, ainda que a série tenha sido projetada e produzida por pessoas “não-índias”. Dada a falta de profissionais para o trabalho mais técnico em Manaus, o diretor relata que decidiram trabalhar com produtores locais, encontrados nos próprios destinos de filmagem:

...foi muita rica essa troca, assim, com esses indígenas especificamente, eu acho que foi muito legal. A gente também tentou em alguns momentos buscar, até o final da série, outros indígenas para trabalhar em outras funções, foi um pouco difícil de conseguir, acabaram os indígenas trabalhando nessa parte de tradução, assessoria de pesquisa e além dos produtores locais, alguns como assistente de câmera e quando a gente foi nos Guarani, que tem o ASCURI (Associação Cultural de Realizadores Indígenas) e eles já tem essa formação, a gente trabalhou com cinegrafistas deles e tal, e isso foi bem legal, funcionou legal. (VILLELA, 2020).

Bruno dá destaque ao último episódio, o equívoco 13, que foi co-dirigido por Kamikia Kisedje<sup>79</sup> e teve Denilson e Anápuáka como produtores locais, ou seja, além da participação como entrevistados, profissionais indígenas também trabalharam diretamente na produção do episódio. Ainda assim, o diretor relata que uma boa parte do trabalho foi atribuído a Sérgio Lobato, por questões relacionadas a logística e comunicação, como a montagem e a finalização. Nas palavras de Bruno: “acho que foi bacana, e a gente tentou estender o máximo possível a relação para a participação dos indígenas, mas foi o que deu para fazer, nas condições que a gente tinha” (VILLELA, 2020).

Em relação a representação das pessoas indígenas na série, Bruno destaca que houve uma ideia inicial de que na série teriam somente vozes indígenas. Mas ficou decidido que outras pessoas não-indígenas apareceriam como pesquisadores, indigenistas, ou até mesmo em convivência estreita com os povos indígenas. Os episódios foram montados de acordo com a ideia de um conflito inicial a ser guiado pelas entrevistas e na montagem os personagens complementam as cenas que se desenrolam:

---

<sup>79</sup> Kamikia Kisedje é cineasta, fotógrafo e repórter. Produtor de conteúdo digital e ativista indígena, participou de programas como Mekukradjá (Itaú Cultural) falando sobre suas experiências e as vivências de seu povo.

A gente procurou de início personagens, uma ou duas tramas por episódio que tentaria amarrar a discussão que a gente queria, porque de fato a discussão é guiada pela entrevista, em algum momento, em alguns episódios, [...] você pode ver que a gente tenta ir para uma coisa mais documental e a primazia da imagem, da ação é aparecer ali, mas a gente logo já cai e vê que volta para uma pessoa falando em outro lugar do Brasil, como acontece muito nesse documentário mais de reportagem. (VILLELA, 2020).

A ideia recebeu críticas de alguns colegas da mesma área, por fugir a padrões estéticos cinematográficos, mas Bruno conta que manteve a firmeza e a concentração na construção da série. E uma das prioridades era apresentar a história indígena na atualidade, enquanto ela acontece, um dos motivos da série se chamar *Índio Presente*. Assim, não recorreram a banco de imagens e arquivos sem necessidade. O diretor ressalta que no meio das gravações, outras questões surgiam e precisavam ser inseridas no roteiro, porque muitas vezes a equipe chegava até a aldeia, mas não sabia o que iria encontrar. Desta forma, sempre havia algum produtor local indígena que trabalhava junto na construção das filmagens e entrevistas: “Acho que é isso, tentar representar eles enquanto intelectuais e ativos na sua história no tempo presente também” (VILLELA, 2020). A valorização da presença indígena também perpassa a opinião do diretor a respeito do protagonismo no audiovisual e o cinema indígena:

Eu acho que os índios hoje, os indígenas, os povos originários, têm um protagonismo, a presença no audiovisual. Hoje existe um cinema indígena, eu era relutante em relação a isso há alguns anos, 10 anos atrás [...] os índios fazem audiovisual, os índios fazem mídia, mas não fazem um cinema, até porque, não que eles não fizessem antes, mas eu também tinha uma ideia de cinema do meu ponto de vista de não-índio e técnico, como eu gosto do cinema militante, o audiovisual militante é cinema, enfim, a questão para mim não era a pobreza técnica, mas eu achava que era trabalho de mídia, de protesto, mídia ativista, mídia popular, era jornalismo, vamos dizer, não era documentário. Mas depois eu fui entender que é outra urgência, é outro tempo, outra forma de ver o mundo e os índios, hoje, tem várias pesquisas aí que vão nessa direção, [...] acho que o nome mais forte hoje na pesquisa sobre o cinema indígena é o André Brasil, tem muita gente fazendo... (VILLELA, 2020).

Notamos que a perspectiva sobre cinema, em todos seus âmbitos e formatos, muda conforme contexto, em consonância com a presença de olhares outros que dão destaque para perspectivas diferentes das classificações convencionais. Em sua fala, Bruno demonstra compreender que existem outras formas de ver a imagem, o audiovisual, tão válidas quando os formatos que se conhece há décadas na sociedade ocidental. O contato com essa forma de fazer audiovisual pode ser capaz de ampliar horizontes, principalmente no que diz respeito ao diálogo, ouvir para aprender e se desenvolver mais:

...assim sempre tem uma demanda do invisível, seja o invisível que é o que a gente não vê e que eles estão lá filmando o ritual, eles veem os espíritos, a

gente não vê, então a gente vê que é um filme de registro do ritual, é um filme pobre, falando bem grosseiro, bem colonialista assim. Não, os caras filmaram, você sabe o que eles viram, e eles sabem que a gente não vê e eles explicam para a gente [...] eu acho que isso é uma estética, então a gente pode dizer que é um cinema [...] para além disso, tem filme com grandes histórias já, com uma técnica mais apurada, porque os indígenas estão se apropriando mais dos meios de produção, as câmeras diminuíram, tem a tecnologia dslr, tem wireless, conseguem gravar com a qualidade de cinema, com um custo mais baixo [...] eles também pegaram esse meio e era das novas mídias e hipervisualização da internet, tem seus canais, tem suas rádios online, tem seus podcasts, suas redes sociais, dinamizou bem mais, absurdo, porque mudou muito rápido. (VILLELA, 2020).

O diretor também destaca o papel importantíssimo do projeto Vídeo Nas Aldeias, como uma situação transformadora para a visibilidade das histórias e culturas indígenas, considerando o vídeo como uma “ferramenta política” muito poderosa. Em muitos momentos cineastas indígenas foram premiados e tiveram seus trabalhos reconhecidos e hoje a divulgação é mais facilitada por redes sociais, como o YouTube. Todavia, Bruno fala da ausência de canais “grandes” de indígenas no YouTube, em comparação a outros países como Bolívia, Peru, Canadá e Estados Unidos, e acredita que isso se deva a audiência restrita:

...aí não é a questão dos indígenas, é questão de um público, muitas vezes ficam entre eles, falando eles para eles mesmos, o que é excelente também, porque a (Rádio) Yandê é um trabalho que eles fazem entre eles de divulgação e dinamização do movimento indígena muito importante, mas faltava mais não índios acompanhando e tal, eu acompanho, vejo, comento, alguns até nem gostam que a gente comente, mas você está ali, ainda é um número pequeno, mas eu acho que só vai crescer. (VILLELA, 2020).

Neste sentido, em relação às formas de comunicação indígena, o desenvolvimento de um trabalho intercultural e os efeitos dessa integração na desconstrução de estereótipos, pensando a valorização das culturas e histórias dos povos indígenas, Bruno tem o sonho de atingir o grande público. Todavia, demonstra ser realista em relação ao consumo de séries documentais transmitidas pela televisão ou pelo streaming. Na direção geral, seu objetivo era compor um trabalho didático, informativo, que levasse o público a pensar, não somente “curtir”. As plataformas de comunicação hegemônicas por vezes investem pouco na transmissão de conteúdos como esse, o que na opinião de Bruno é desanimador, mas o conteúdo também fala por si:

Mas realmente a série não teve alcance grande, talvez ainda tenha mas cada vez fica mais difícil porque alguns episódios já estão começando a ficar mais desatualizados, porque é muito tempo real, mas eu acho que a proposta que a gente fez, o esforço, com todos os erros, até erros técnicos, eu acho que preenche uma lacuna importante de representação dos indígenas, do indígena que convive com a modernidade, que não deixa de ser indígena. Faz uma discussão, rediscute a questão indígena, sobre vários aspectos, você pode ver

que tem outras séries do mesmo edital ou do edital seguinte, sobre a questão indígena, mas a nossa ainda continua sendo a mais geral. As outras são muito importantes, tem belíssimas e até emocionam mais e podem chegar mais nas pessoas, mas são assuntos mais específicos, histórias específicas, problemáticas específicas dentro da questão indígena. [...] Então eu acho que faltava essa difusão, essa distribuição maior da série para alcançar mais público e a gente ver como o público reagiria mais. Isso pode ser feito também, talvez, em outras linguagens, derivados, *spin offs*, em outras linguagens, a gente já pensa (VILLELA, 2020).

Na tentativa de buscar alternativas para ampliar a divulgação do conteúdo da série, Bruno e Juliana pensaram no formato de livro. Bruno também desenvolve um trabalho com HQs, construindo histórias baseadas nos “conflitos ontológicos” existentes na cidade de Manaus (AM). Porém, os termos do contrato vigente com a ANCINE e o BRDE<sup>80</sup> ainda os impede de reproduzir o conteúdo, tanto em vídeo, quanto em outros formatos. Mesmo assim, os produtores continuam planejando formas de levar a reflexão existente nos episódios da série para o grande público.

Bruno enfatiza que devemos reconhecer a necessidade de valorizar e difundir o que está sendo produzido por pessoas indígenas, bem como abrir espaços para que produzam, reconhecendo o lugar de privilégio que brancos ocupam também:

Eu acho que eles tinham que fazer, parece muito retórico dizer isso, mas eles já fazem, eu acho um pouco cansativo esses filmes que as pessoas fazem, [...] esse monte de filmes produzidos por não-índios, antropólogos e que algumas coisas eles (os indígenas) já estão fazendo e deveriam deixar eles fazerem. Às vezes a gente tem os meios de produção, tem acesso econômico e cultural a essas linguagens de uma forma mais fácil [...] e a gente acaba atropelando eles, eu não consigo imaginar continuar esse trabalho específico, não que eu não faria outros trabalhos, todos os trabalhos que eu faço envolvem a questão indígena, mas esse trabalho eu não consigo imaginar a gente fazendo, mas sim eles continuarem a fazer. Poxa, eu vejo só o Ailton (Krenak) falando e tipo é muito mais legal do que um monte de coisa [...] e se ele quiser produzir algo, ele tem os livros que são as conferências e que o pessoal está comprando muito. Eu acho que é isso, nosso papel é mais assim, buscar a relação e falar mais de como se dá a relação da gente enquanto não-índio com eles. (VILLELA, 2020).

Bruno, portanto, revela que a experiência da série o influenciou em outros trabalhos, buscando compor outros olhares, atenuando diferenças. O debate sobre as diferenças (sociais, raciais, entre outras) que aparece muitas vezes de maneira implícita no ambiente escolar e perguntado sobre a difusão da série documental *Índio Presente* em escolas, o diretor destaca a

---

<sup>80</sup> A Agência Nacional de Cinema (ANCINE) e o Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo-Sul (BRDE) são responsáveis pelo edital de fomento a iniciativas na produção audiovisual, Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Audiovisual Brasileiro (Prodav), com base no Fundo Setorial do Audiovisual. O programa foi encerrado em 2020.

exibição em outros ambientes, tais como universidades, o Sesc, eventos como a semana dos Povos Indígenas, mas a exibição em escolas ficou em segundo plano. Uma das ideias de Bruno é organizar um curso de formação continuada para professoras e professores, utilizando como base a lógica inserida na série, a desconstrução de equívocos criados a partir do pensamento colonial. Todavia, existem percalços com o contrato, mencionados anteriormente.

#### 4.1.3 Juliana de Almeida, diretora executiva e personagem.

Juliana de Almeida, antropóloga, diretora executiva da série, que também participou como entrevistada nos episódios 8 e 12, trabalhou com comunidades quilombolas na região do Vale do Ribeira (SP) e iniciou o trabalho com povos indígenas no final da graduação, quando foi trabalhar com uma ONG entre os Enawenê-nawê. Juliana conta que essa situação de imersão abriu caminhos para se interessar e se inserir em outros trabalhos com as populações indígenas. cursou o mestrado na Universidade Federal do Amazonas, cujo corpo discente também é formado por pessoas indígenas, o que pode ter contribuído para estreitar relações neste sentido. Atualmente, Juliana é servidora pública na FUNAI.

A diretora conta que a série surgiu de uma ideia conjunta entre ela e Bruno Villela, com a possibilidade do edital PRODAV e influenciados por algumas leituras, principalmente no que diz respeito aos “mitos” sobre pessoas indígenas, “o senso comum em relação aos povos indígenas” (ALMEIDA, 2021). Juliana também menciona o texto do Prof<sup>o</sup> Bessa Freire, sobre as ideias equivocadas a respeito dos “índios”, como a perspectiva base para pensar o projeto submetido ao edital:

Essa ideia de que, poxa, nós estamos aqui nos anos 2000 e, assim, a maioria da população brasileira ainda desconhece os índios, ainda vê a questão de uma forma tão equivocada, eu acho que talvez seja isso que a gente tenha que trabalhar na série, foi aí que a gente começou a conceber essa questão dos episódios voltados para esses principais equívocos. (ALMEIDA, 2021).

E a escolha por trabalhar a ideia de equívocos se deu exatamente por tentar compreender a que informações as pessoas têm acesso habitualmente. De acordo com Juliana, a intenção era mostrar um contraponto e a partir disso mostrar a realidade das populações indígenas visitadas. A diretora ainda destaca a tarefa de “reconstruir” determinadas perspectivas para contribuir nesse debate sobre desconstrução de estereótipos, com ideias fundamentadas no principal equívoco: “os índios geralmente serem vistos como algo passado, nunca como contemporâneos” e como isso influencia na construção de outras ideias equivocadas (ALMEIDA, 2021).

Juliana também destacou que alguns episódios mudaram de rumo durante as gravações, como por exemplo o episódio pensado para desenvolver a questão de a arte indígena ser vista como utilitarista e que acabou ficando fora do projeto. A produção optou por priorizar outra questão, apresentada no episódio Equívoco 12 “Os índios atrapalham o desenvolvimento”, contrapondo problemas ambientais como o desastre da Barragem em Mariana e a construção da hidroelétrica Belo Monte com a preocupação ambiental dos povos indígenas. A partir dessas ideias, convidaram Sérgio Lobato para a direção geral da série, uma vez que já haviam trabalhado juntos em outros projetos menores. Juliana também fez a produção executiva, roteirizou e auxiliou na direção de alguns episódios, inspirada por experiência anterior com Vincent Carelli:

...foi uma experiência nova, eu tive uma experiência com audiovisual anterior, em que fui auxiliar do Vincent Carelli na produção de um filme etnográfico, que é o “Yaõkwá”, na época o IPHAN [...] estava fazendo o registro, o processo de registro desse ritual Yaõkwá como patrimônio imaterial e na época eu estava nos Enawenês e o ritual Yaõkwá é um ritual dos Enawenês, é o maior cerimonial indígena da Amazônia em termos de duração, dura 7 a 8 meses, como eu estava lá, ele (Carelli) fez esse convite para eu auxiliar na produção, ali vamos dizer que foi “a escola”. (ALMEIDA, 2021).

Juliana conta que o cineasta Vincent Carelli foi entrevistado para a série *Índio Presente*, por ser uma das maiores referências no que diz respeito ao cinema indígena. Outras referências, como textos jornalísticos, textos de Ailton Krenak, Manuela Carneiro da Cunha e João Pacheco de Oliveira, ocupavam um lugar fundamental na leitura dos diretores enquanto elaboravam o projeto da série. Juliana destaca que o ponto inicial é a imagem cristalizada do indígena, que boa parte da população tem em seu imaginário: “como dizem os nossos amigos indígenas ‘se eu uso celular, eu não sou mais índio, mas se eu estou fazendo um ritual sou atrasado’ tipo onde você quer que eu fique?” e a partir disso utilizaram um conceito antropológico que diz sobre pessimismo sentimental e a cultura não ser um objeto em extinção, de Marshall Sahlins (ALMEIDA, 2021). A intenção do projeto era desenvolver a ideia de que as populações indígenas são contemporâneas, desenvolvendo o conceito de “indigenização da modernidade” e tentando demonstrar como os indígenas se apropriam desses elementos impostos pela sociedade ocidental “colonizadora” e constroem coisas novas que “são interessantes para repensar nosso próprio modo de viver” (ALMEIDA, 2021). O projeto do documentário procurou enfatizar a tentativa dos indígenas de equilibrar a tradição e o contemporâneo, “que não implica em uma descaracterização identitária, isso é uma visão muito limitada que a gente tem” (ibid, 2021).

Sobre a relação entre indígenas e não-indígenas na produção da série, Juliana ressalta a diversidade de pessoas e povos indígenas no Brasil e como isso limitou bastante o alcance da produção. Assim, optaram por trabalhar com povos com os quais os diretores já tinham uma relação de contato e conheciam a realidade, bem como os conflitos e questões que poderiam ser desenvolvidas de acordo com o projeto da série. Outra questão relevante foi a tentativa de abordar povos de diferentes regiões do Brasil, tais como Guarani, no Mato Grosso do Sul, Fulni-ô e Pankararu, no Nordeste, gravaram na Amazônia com diversos povos, povos do Cerrado. Apesar de terem tentado “trazer essa diversidade de situações regionais” (ALMEIDA, 2021), não conseguiram gravar com nenhum grupo da região Sul.

A equipe também foi composta por pessoas que nunca tinham trabalhado com populações indígenas, o que Juliana conta que foi um aprendizado, porque estas pessoas eram capacitadas para a área técnica e operação de equipamentos, mas havia a necessidade de uma sensibilidade maior em relação às abordagens. A experiência de trabalhar com pessoas indígenas em alguns episódios foi relevante na perspectiva da diretora, que utiliza como exemplo a presença do cineasta Kamikia Kisedje na operação da câmera no episódio 13: “é referência de videomaker indígena e é muito profissional, o trabalho dele é muito primoroso e foi muito bom tê-lo conosco nesse trabalho” (ALMEIDA, 2021). A diretora ainda destaca que o fato de sempre ter pessoas na equipe que já tiveram experiências anteriores com populações indígenas foi essencial para uma abordagem mais sensível.

Neste sentido, Juliana também relata um momento no qual a produção exibiu um episódio da série e a artista Daiara Tukano, presente ali, questionou se não era o momento de os próprios indígenas produzirem vídeos sobre eles mesmos: “só pra te dizer que eu concordo totalmente com ela, sabe, que acho que é isso, ainda é uma visão de fora, o olhar dessa alteridade (...) que é consciente de que nós estamos mudando de fase” (ALMEIDA, 2021). Deste modo, a representação de pessoas indígenas na série seguiu a ideia de deixar que os próprios indígenas narrassem suas realidades levando em consideração a atualidade e o seu cotidiano. Juliana destaca a fala da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anna Maria Costa sobre construir um olhar mais amoroso em relação às populações indígenas.

A diretora relata também que o estranhamento pode vir de onde menos se espera: ao apresentar o episódio 3 para uma turma de indigenistas, uma indigenista estranhou ver Suyanne Veríssimo, mulher indígena, como professora de Zumba:

Foi muito interessante porque uma indigenista que assistiu chegou ao final e falou assim “Juliana, quero te dizer o seguinte, quando você me falou para assistir o episódio eu pensei para que assistir se eu não tenho preconceito em

relação aos índios, eu trabalho com os índios e eu cheguei ao final do episódio arrasada porque eu sou muito preconceituosa” [...] e isso foi muito interessante porque a gente ao longo da série também passou por isso, não é porque a gente está fazendo uma série para desconstruir, a gente também foi muito desconstruído ao longo do processo, com coisas que a gente achava que já estava super aberto [...] também foi um processo de avançar em camadas de quem já se acha desconstruído, mas não é. (ALMEIDA, 2021).

Além da questão conceitual, Juliana explica que as vivências foram essenciais para compreender esse indígena contemporâneo, especialmente apresentado no último episódio que envolve o Carnaval, a ideia da “fantasia de índio” e o contato direto com pessoas indígenas ali naquele meio também. A apresentação de dinâmicas como a do primeiro episódio em que é apresentada a relação de uma escola não-indígena com uma escola indígena, foram processos muitos preciosos. De acordo com Juliana, também há uma continuidade nos episódios, ainda que cada um trate de uma questão equivocada específica, a intenção era despertar o telespectador logo a partir do primeiro equívoco:

São populações politicamente muito relevantes no nosso cenário, sem contar que a gente sabe muito pouco dos indígenas brasileiros, o que a gente sabe são coisas muito genéricas e assim, são culturas belíssimas, são modos de viver belíssimos, têm muitas lições a oferecer. Para você ver, uma conversa com o Ailton Krenak, uma conversa com o Davi (Kopenawa), com a Sonia (Guajajara) são filósofos. (ALMEIDA, 2021).

Juliana ainda destaca uma questão importante sobre nossas escolhas enquanto sociedade e a respeito do protagonismo indígena no audiovisual:

Eu acho que é isso, a gente quando vai fazer um registro, por mais que a gente tente trazer uma maior profundidade, a gente ainda acaba ficando em uma capa. Eu acho que os produtos audiovisuais que eu tenho visto, produzidos pelos indígenas, de fato conseguem fazer essa imersão nessas camadas mais profundas e trazer esse conhecimento mais amplo e acaba afetando a gente de uma forma intensa, porque eu acho que a gente, até nessa coisa da série, a gente ainda está preso em determinadas formas de construção da narrativa... (ALMEIDA, 2021).

Os produtores indígenas não se limitam por moldes pré-definidos pelos métodos de produção audiovisual convencionais. De acordo com Juliana “talvez isso gere até um incômodo na hora que a gente assista, mas esse incômodo afeta a gente” e esse é um efeito que a diretora considera como um efeito bom e que modifica as vidas das pessoas (ALMEIDA, 2021). A produção indígena também ganha destaque no âmbito político, como estratégia de luta por visibilidade, respeito e para escolher mostrar ou não mostrar o que quiser. Segundo Juliana, a perspectiva da captura de imagens é diferente, porque na sociedade não-indígena se concebe a captura de algo que está fadado a “morrer” ou se “perder”, mas para os indígenas é diferente,

segue o sentido de “cuidado” e aprender a manter as coisas que temos em nossa vida. Principalmente no que diz respeito a entender os limites do que pode ou não ser registrado:

Quando eles vão para o audiovisual, trazem esse jeito de viver pro audiovisual, eu acho que eles conseguem trabalhar com maior qualidade essa questão do que pode e do que não pode ser registrado, de como você registra determinados “invisíveis”, eu acho que tem essa dimensão do invisível e como demonstrar esse invisível, então você vê os filmes do Isael e da Sueli (Maxacali), é impressionante [...] não cansa, porque você está vendo um monte de coisa para além do que está sendo mostrado ali no registro da câmera. (ALMEIDA, 2021).

Essa questão é refletida na percepção da série enquanto um produto audiovisual midiático que, conforme Juliana, pretendeu apresentar um contraponto a uma visão deturpada, principalmente em relação às mídias de maior alcance, com estereótipos que se tornam virais em correntes e redes sociais. A diretora destaca que a intenção na produção da série não foi apenas organizar informações e transmiti-las, mas sim mostrar a realidade:

Os índios estão acabando, como? Você tem um povo aqui que chegou a ser nove pessoas hoje é mais de cem (pessoas) e estão crescendo mais [...] renascendo das cinzas, com muito esforço, muita vontade, muito querer, muito orgulho de ser o que é [...] os Myky, no caso eu estou falando, é um exemplo de povo belíssimo, de resiliência, de resistência, um exemplo para toda a humanidade, não é? (ALMEIDA, 2021).

A força e a resistência dos povos Myky são destacadas na fala de Juliana, como exemplos de contraponto a ideias equivocadas, como acreditar que são povos destinados a extinção, ideia difundida desde meados do século XIX. Para Juliana, são várias vezes que compõem esse cenário de resistência e devem “existir cada vez mais” para decompor o discurso que engessa o imaginário e gera conflitos, compondo algo que “convença o grande público” (ALMEIDA, 2021).

A divulgação do material produzido em escolas ainda está nos planos dos produtores, segundo a diretora, porém há limitações de procedimentos contratuais, como esperar o tempo mínimo determinado no edital PRODAV para poder exibir publicamente de forma gratuita. Todavia, as escolas estão no plano dos diretores, uma vez que a série fora produzida para TVs públicas e tem cunho educativo. Juliana ainda conta que tem curiosidade em saber como a série é recebida pelo público, porque ainda não teve esse tipo de retorno de pessoas que não são próximas e imagina que no ambiente escolar a experiência de observar essa recepção seria muito interessante.

Como a produção da série resultou em muito materiais, que na montagem ficaram de fora do produto final, Juliana conta que estão os revisitando para montar produtos direcionados

para escolas. Além disso, a diretora destaca que estão sendo produzidos materiais sobre personagens específicos da série, como Seu Pedro Tikuna, Ailton Krenak, então mesmo que tenham passado alguns anos ainda estão produzindo a partir do que foi capturado e pensado no momento das filmagens.

#### 4.1.4 Denilson Baniwa, artista gráfico, produtor local e personagem.

Denilson Baniwa é do povo Baniwa, da região do Rio Negro, no estado do Amazonas e desde muito novo começou uma forte trajetória no movimento indígena amazônico, atuando em organizações como a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab). A essas experiências Denilson atribui sua formação enquanto ativista e ser político indígena. Sua atuação também despertou o interesse por comunicação e tecnologia, organizando rádios, boletins informativos para programa de rádio e TV, bem como desenvolvendo a compreensão das linguagens tecnológicas como ferramentas de atuação na proteção e monitoramento do território indígena. cursou Comunicação em 2013, no Rio de Janeiro, onde mora atualmente. Denilson também criou a Rádio Yandê com mais dois amigos, voltada para comunicação e etnomídia indígena: “é a primeira rádio indígena online com 100% de conteúdo indígena (...) que hoje tem centenas de colaboradores e é uma das rádios indígenas mais ativas no mundo inteiro” (BANIWA, 2020). Sua participação na série veio por meio do convite dos diretores Bruno e Sérgio, o que Denilson atribui a sua carreira como *designer* e ilustrador, no Rio de Janeiro:

Eu lembro que os primeiros contatos que o Bruno e o Sérgio fizeram comigo foi para trabalhar como artista profissional do designer e fazer a identidade da série, ilustrações, cartelas gráficas, enfim, pensar a visualidade gráfica do projeto. Mas conversando um pouco mais, a gente foi desenvolvendo melhor, inclusive por conta da Rádio Yandê, que estava no roteiro da série como um item, uma personagem. [...] Eu e Anápuáka (Tupinambá) encontramos com o pessoal da série em outros lugares. Por coincidência, a primeira vez que a gente se encontrou fora do Rio de Janeiro foi em Goiás, em um evento chamado Aldeia Multiétnica, que tem na Chapada dos Veadeiros, a série foi filmar esse evento e entrevistar algumas lideranças que estavam lá. E ficamos bem próximos, hoje a gente é amigo, na época a gente não se conhecia, hoje a gente é amigo, troca ideias, com o Bruno fiz outros projetos depois da série, acabou rolando uma relação bem mais próxima. (BANIWA, 2020).

O artista atuou em outros âmbitos da série, trabalhando na escolha e sugestão de contatos e abordagens, na produção local em alguns episódios (2, 7, 9) e como repórter no último episódio (13), que teve a participação do colega e co-criador da rádio Yandê, Anápuáka Tupinambá:

Na série então, eu comecei a trabalhar pensando a identidade visual, o logo, a marca da série, pensando as fontes, cores, depois as ilustrações que foram animadas, também um pouco de consultoria sobre como conseguir os contatos, com quem falar, com quem seria interessante falar, como seria uma abordagem. Um pouco de ajuda no roteiro e na produção, e no último episódio que é no Rio de Janeiro, em que a série filma a chegada do pessoal do Xingu para participar do desfile do Carnaval, com o tema do Xingu, da Belo Monte, acabou que a gente ficou como personagem mesmo, para além da (Rádio) Yandê. (BANIWA, 2020).

Na fala de Denilson, é possível perceber que o episódio referente ao equívoco 13 – “Os índios pertencem ao passado”, é um dos mais simbólicos e emblemáticos, trazendo a ideia da “fantasia de índio” e das entrevistas com pessoas fantasiadas, bem como o tema principal de um dos desfiles de Carnaval ser uma crítica direta a Belo Monte:

Eu e Anápuáka saímos na rua, nos blocos para entrevistar pessoas vestidas de índio, enfim, uma provocação para entender como as pessoas aqui no Sudeste, entendem os indígenas ou veem os indígenas, e que tipo de apropriação dessa imagem se faz no imaginário popular. (BANIWA, 2020).

A postura crítica do artista também aparece na escolha de suas referências, quando questionando sobre quais foram suas inspirações para a criação da arte na série. Após muita conversa com Bruno, Sérgio e Juliana principalmente “sobre o que significava ser índio presente, sobre o que significa essa presença indígena no Brasil, como que os conhecimentos indígenas chegam no presente” (BANIWA, 2020), criou a representação do arco e flecha e da lança como uma mensagem a ser transmitida:

E essa foi uma referência muito minha, por conta da minha região ter muito esses petróglifos, essas histórias marcadas nas pedras, onde contam toda gênese, a cosmologia, cosmogonia dos povos do Rio Negro, dos Baniwa, dos Tukano e muitos outros com essas marcações nas pedras que datam de 2 mil, não sei quantos mil anos, assim. Essas histórias, nada mais são que, se a gente juntar todas as pedras ao longo dos rios é como uma série em que cada pedra é um episódio que se conta e fica marcado ali. (BANIWA, 2020).

Neste sentido, Denilson considera a série documental *Índio Presente* como uma espécie de petróglifo, como “um novo modo de contar histórias e da possibilidade disso ficar por muito tempo” e a compara com a série criada por Ailton Krenak, “Índios no Brasil” (1999):

... se a gente ver aquela série hoje, eu até passo a série do Ailton Krenak em algumas oficinas que eu dou para mostrar que o pensamento dos brasileiros em 1980 está igual "ah o índio não usa celular, se usar celular não é mais índio... ah índio tem que ficar na mata" então não mudou muita coisa. Estava pensando nisso, nessa série ficar guardada muito tempo e que possivelmente pudesse ser vista daqui 10, 15, 20 anos e a gente ver o que mudou, o que não mudou e o que pode mudar. Então, *Índio Presente* virou essa figura petróglifo antropomórfica que lembra o indígena como uma lança e as cores são do urucum e do jenipapo, vermelho e preto [...] Para a ilustração de alguns

episódios que têm animação, eu usei muita referência de alguns mestres meus do Rio Negro, se a gente olhar assim, apesar de ter um traço meu, um jeito meu de trabalhar, ele é muito referenciado no modo de contar histórias e nos desenhos da família Lana, do Feliciano, do Luiz Lana. (BANIWA, 2020).

Sobre a relação entre indígenas e não-indígenas na produção da série, Denilson revela que é difícil responder porque houve níveis diferentes de relações estabelecidas durante a produção, tais como produção direta, produção local, indígenas que não participaram da produção, mas sim como entrevistados e personagens, entre outras. O artista cita o exemplo de Kamikia Kisedje, como um grande cineasta que domina a linguagem do cinema tal como poucas pessoas ali presentes na produção, inclusive o próprio Denilson. Ele considera a participação de pessoas indígenas na produção da série *Índio Presente*, como um grande laboratório em que puderam aprender e apreender aspectos da TV pública nunca antes imaginados, como “pensar a locação, roteiro, iluminação, se chove, se faz sol, se dá problema, se quebra, inúmeras coisas que eu não imaginava, porque a minha experiência com audiovisual e série era só ligar a televisão e assistir” (BANIWA, 2020).

Para Denilson, essa relação sempre foi amigável, “uma relação de entendimento das diferenças”, na qual não houve qualquer tipo de relação unilateral, hierárquica ou autoritária: “a equipe da série estava bem aberta a escutar”, postura que o artista atribui muito às experiências anteriores dos diretores com trabalhos que envolviam populações indígenas (BANIWA, 2020). Uma das experiências mais marcantes que Denilson pode observar foi a inserção do diretor Bruno Villela, que até o momento de produção da série não tivera uma imersão nas culturas indígenas. Com a participação na série o diretor pode se aproximar, aprender e expandir suas práticas, de acordo com as observações do artista que se tornou amigo próximo de Bruno. Denilson chega a comparar essa relação com a de outros trabalhos, nos quais percebeu uma relação unilateral sem abertura para discussão.

Denilson considera como uma “prerrogativa ambiciosa” a escolha por usar ideias equivocadas como tema para cada episódio, porque havia o risco de uma parte do público não entender o que o artista chama de “pegadinha”. Assim surgiu a numeração dos equívocos com a intenção de deixar nítida a ideia de que aquilo era uma provocação, que seria desenvolvida no decorrer do episódio. Denilson conta que havia o medo de que o episódio não conseguisse explicitar a provocação feita no título e isso fosse recebido de forma (mais) deturpada pelo telespectador. Contudo, o artista afirma que, após assistir aos episódios, percebe que os produtores conseguiram chegar em um produto coerente e interessante, diante de todo o material que foi gravado:

Quando eu vejo a série eu acho que o Sérgio e a equipe conseguiram chegar em uma coisa muito interessante [...] a série tem 13 episódios, cada um com 25 minutos, eu acho. Imagina que para cada 25 minutos tem na casa do Sérgio, sei lá, meses de gravação, então a quantidade de material e horas gravadas é gigantesca [...] 25 minutos não conseguem responder tudo o que tem nessas horas de vídeo [...] Para mim, a série deveria ter 3 dias cada episódio para a gente chegar numa solução bem fundamentada [...]. (BANIWA, 2020).

Para o artista, a série documental *Índio Presente* é capaz de responder às perguntas que nomeiam cada episódio e provocar as pessoas, o que pode resultar em uma movimentação. Ainda que não seja possível responder todas as questões suscitadas pelos equívocos, Denilson explica que essa provocação e a difusão de informação pode fazer com que quem está assistindo se sinta instigado a procurar saber mais sobre o assunto. Ao partir do básico, os temas que aparecem na série se tornam fundamentais para essa discussão, assim Denilson considera esse material como “atemporal”: “tem muita coisa ali que eu vejo, que daqui há 20 anos a gente vai assistir e falar que não mudou nada, quando fala da política no Brasil, por exemplo” (BANIWA, 2020). É interessante notar que Denilson enfatiza a qualidade e quantidade de material que não foi para o produto final.

Assim como a série “Índios no Brasil” foi distribuída por escolas públicas de todo o Brasil, Denilson destaca que houve essa conversa com Sérgio, sobre circular o conteúdo produzido na série dentro das escolas. O artista enfatiza inclusive a importância da série documental para a formação de professores e professoras: “porque fala exatamente desse índio que é moderno, que é presente, que é também antigo já que mantém suas tradições, sua visão de mundo” (BANIWA, 2020). Neste sentido, também destaca como a série pode ultrapassar os limites da televisão, chegando ao público escolar.

Sobre o protagonismo indígena no audiovisual, Denilson demonstra otimismo ao falar sobre muitas mudanças que aconteceram nos últimos anos, principalmente no âmbito da arte indígena. De 2016 até o momento, muitos artistas indígenas apareceram no cenário e passaram a ocupar o espaço de produção audiovisual, o que na época da gravação da série eram poucos e normalmente pessoas “apadrinhadas” pelo projeto *Vídeo Nas Aldeias*:

Desse tempo para cá, que a série estava sendo gravada.... Eu vi um crescimento de produção audiovisual indígena de uma maneira que eu nunca tinha visto, sabe? Inclusive de muitas mulheres indígenas, muitas jovens indígenas, no cinema com filmes maravilhosos... Imagina que desse tempo para cá, por exemplo, os Maxacali fizeram dois filmes que foram premiados, então eu não sei o que houve, mas eu sei que houve uma ocupação muito grande de indígenas no audiovisual, eu posso fazer uma análise daquele tempo como um momento em que se tinha pouca produção e a produção que tinha era muito vinculado a projeto da FUNAI ou o *Vídeo Nas Aldeias*, que são relacionados, e hoje tem a produção autoral que é muito grande, acho que

devido ao alcance que esses indígenas, que estavam na época, começaram a ter, o próprio Kamikia (Kisedje) e o Takumã (Kuikuro) começaram a formar novos indígenas. (BANIWA, 2020).

Denilson ainda destaca que, apesar do aumento da visibilidade indígena e da formação de um público, o trabalho de um cineasta indígena, por exemplo, é bastante solitário por falta de profissionais indígenas para trabalhar junto: “tem o cineasta indígena, só que ele faz tudo sozinho, ele negocia com a aldeia, ele filma, ele escreve o projeto, ele edita, ele grava o áudio, ele promove o filme(...) coisa que quem não é indígena não faz, sabe?” (BANIWA, 2020). O artista explica que, no meio não-indígena se monta uma equipe e cada um tem uma função específica. No entanto, ainda se faz necessário incentivar que pessoas indígenas se profissionalizem em áreas, como marketing, projetos, edição, entre outros, para se engajarem nesse processo de produção e formação de equipes, para que, além do público, a qualidade da produção também cresça.

Quando perguntado sobre a contribuição da série *Índio Presente* para a valorização das histórias e culturas indígenas e a desconstrução de estereótipos, Denilson explica que a série apresenta um indígena “real e presente” e não “imaginário... ou exotizado”. Ela rompe tabus, mostra a diversidade não só de culturas, mas de momentos e vivências indígenas, seja dentro ou fora da aldeia, nas grandes zonas urbanas, como São Paulo. Apresenta indígenas que, falando português fluente ou não, falando na sua língua nativa, demonstram uma resistência ao tentar preservar suas culturas e viver nessa “modernidade”:

...Indígenas que estão em um pensamento muito mais tradicional, no sentido de estar pensando voltas ao que éramos, seja (inaudível) ou das culturas das rezas, mas também indígenas que estão digamos em uma transição, tentando entender a cultura indígena de um ponto de vista diferente... ou indígenas que estão na universidade, no doutorado, inclusive indígenas que fazem essa conexão [...] nesse sentido, eu acredito que ajuda as pessoas a entenderem quem é o indígena mais, primeiro que não existe mundo só indígena, existem faces diversas do que é ser indígena no Brasil, e depois, entender que o indígena está entendido desse tempo moderno, quer dizer que consegue se apropriar da modernidade e aliar isso a promoção de suas culturas. Acho que a série ela faz isso, coisa que eu não tinha visto antes, de mostrar essas vidas indígenas tão diversas. (BANIWA, 2020).

O artista sugere que a série de episódios criada por Ailton Krenak, “Índios no Brasil”, em 1999 e a série “Índio Presente”, de 2017, são complementares, apesar de mostrarem épocas diferentes. Denilson ainda sugere a produção de uma outra série, em pelo menos 25 anos, para que possamos observar o que mudou e o que permaneceu. Ele afirma que a série *Índio Presente*

...é importante para entender esse cenário indígena, mas que é só uma parte de um conjunto que a gente precisa ver (...) a série sozinha não dá conta de tudo, então é preciso que a gente procure cineastas indígenas e assista aos

filmes e séries indígenas, procure esses materiais antigos para a gente ter uma compreensão maior do que é ser indígena no Brasil e das transformações que essas populações sofreram ao longo dos anos. (BANIWA, 2020).

Em relação a utilização da série *Índio Presente* em escolas, Denilson ressalta que "apesar da série não responder a todas as perguntas, ela é uma boa base para se começar uma discussão... ela cumpriu o papel de apresentar o indígena para quem está nesse momento de aprendizagem..." (BANIWA, 2020). No entanto, ele lembrou que o audiovisual, conforme exigências do edital PRODAV, só pode ser exibido na TV. Assim, tanto ele quanto outros integrantes da equipe de produção divulgavam a série, principalmente entre professores, indicando o canal de TV e horários de transmissão. A própria Rádio Yandê que é tema de alguns episódios ajudou nesta divulgação. Segundo o artista, quando os prazos de exclusividade do edital vencerem, é importante que a série esteja dentro das escolas públicas e privadas, com acesso livre.

Por fim, Denilson destaca também o papel das mulheres e jovens indígenas no cenário atual, em que a série *Índio Presente* se insere como parte de um todo, contribuindo para o entendimento crítico de equívocos e preconceitos existentes contra os indígenas, mas deixando outras tantas questões abertas que podem "ser respondidas por outro cineasta, outra pessoa". Toda essa produção precisa ser difundida na Educação Básica para que crianças e jovens estudantes possam refletir com mais profundidade sobre a importância de compreender melhor o Outro e a relevância das culturas indígenas no país em que vivem.

#### 4.1.5 Dora Pankararu, pedagoga, produtora local e personagem.

Maria das Dores Conceição Pereira do Prado, conhecida como Dora Pankararu (filha de Bino Pankararu), é mãe, mulher, professora, produtora audiovisual e líder indígena, do povo indígena Pankararu, aldeia de origem Brejo dos Padres, no estado de Pernambuco. Formada na área de Educação, graduada em Pedagogia, com pós-graduação em Coordenação e Gestão da Educação, trabalhou com outras produções audiovisuais há um bom tempo, desde a roteirização até a edição final. Produziu o CD Pankararu de São Paulo, produzido por meio da iniciativa pública do Programa de Ação Cultural do Estado de São Paulo (PROAC-SP); os filmes curtas-metragens "A Terceira Margem Pankararu" (2009), que conta um pouco da história do povo Pankararu entre São Paulo e Pernambuco, e "Promessa Pankararu" (2009)<sup>81</sup> que fala sobre a relação dos Pankararu com os encantados, apresentando alguns rituais e costumes, ambos com

---

<sup>81</sup> Os dois filmes curtas-metragens estão disponíveis na plataforma do YouTube, por meio dos links [São Paulo: A Terceira Margem Pankararu](#) e [Promessa Pankararu](#) .

direção de Marcos Albuquerque e Dora Pankararu, que participou desde a busca por financiamento público até a produção final. A professora também atuou na produção do curta “O Menino do Rancho Pankararu” (2002/2004), com direção de Celso Brandão.

Dora atuou como representante do povo Pankararu em São Paulo no Prêmio Culturas Indígenas (MinC)<sup>82</sup>. Saiu da aldeia com 11 anos para viver em São Paulo (capital) e retornou oficialmente em 2014, após 29 anos vivendo em capital paulista. Seus filhos nasceram em São Paulo, porém Dora fez questão de apresentar a vivência na aldeia. Atualmente seus três filhos moram na aldeia e se identificam como indígenas:

Todo o processo que vivi em São Paulo foi de reconhecimento de identidade do povo Pankararu, movimentos sociais voltados para a questão indígena e tradicional, fiz parte desde 2002, quando fiz parte da “Associação Indígena SOS Comunidade Indígena Pankararu” junto com meu pai e mais onze lideranças, masculinas, só tinha eu como feminino no grupo por escolha da organização social, pessoas de mais idade, pessoas mais velhas da comunidade que viveram boa parte da formação do Real Parque<sup>83</sup> ali, nas construções civis também. E assim, eu me sinto muito lisonjeada, muito feliz de ter feito parte tanto do meu processo de nascimento, nasci na aldeia, até os 11 anos, meu pais levando todos os filhos para a cidade por conta da necessidade alimentar, de saúde, de vivência porque não tinha como deixar a gente e sempre vivemos a vida de Pankararu, vindo uma vez ou outra para cá<sup>84</sup>, para manter a raiz, a vivência. (PANKARARU, 2021).

Dora apresenta diferentes processos que contaram com a forte e massiva presença de pessoas indígenas Pankararu, entre as conquistas está a seleção de vagas próprias para indígenas no Cursinho da Poli<sup>85</sup>:

Nós abrimos espaço para a população indígena, não somente Pankararu, era Guarani, era Xavante, era Fulni-ô, era qualquer parente indígena que era reconhecido pela sua terra de origem, identificando eles na cidade para a gente poder dar o espaço para eles. A gente Pankararu teve toda essa organização,

<sup>82</sup> O Prêmio Culturas Indígenas foi criado em 2005 pelo Ministério da Cultura (MinC) como incentivo a produção, valorização e fortalecimento culturas dos povos indígenas em todos o Brasil. Disponível em <https://cimi.org.br/2008/11/28114/> Acesso 22 mai 2021.

<sup>83</sup> Nos anos 1950, o conflito por terras e a seca na terra dos Pankararu, localizada no sertão de Pernambuco, despertou nos pankararus a ida a São Paulo, em busca de outras oportunidades. Os primeiros trabalharam na construção do Estádio Morumbi e passaram a morar em um terreno que deu origem a favela Real Parque. Em 2010, a prefeitura de São Paulo construiu prédios para os moradores. Disponível em <http://periferiaemmovimento.com.br/resistencia-dos-pankararus-na-favela-real-parque/> Acesso 27 ago 2021.

<sup>84</sup> Dora Pankararu concedeu a entrevista na Terra Indígena Pankararu, em Pernambuco, próxima ao rio São Francisco.

<sup>85</sup> O Cursinho da Poli é um projeto idealizado em 1987, pelo Grêmio Politécnico da Universidade de São Paulo, considerado um dos melhores e mais tradicionais cursos de preparação para vestibulares do estado de São Paulo, apresentando uma taxa de aprovação acima da média, tendo como maioria alunos e alunas de escolas públicas. Disponível em <https://cursinhodapoli.com.br/sobre/> Acesso 22 mai 2021.

além do social, o pessoal, na sociedade não-indígena. Buscando nosso espaço na educação. (PANKARARU, 2021).

Em 2002, Dora entrou no Projeto Pindorama<sup>86</sup>, e foi aluna indígena, no curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nesse período, a FUNAI possuía um vínculo muito forte com o grupo do Projeto Pindorama, existia um apoio financeiro grande com relação a bolsas de estudo, o que hoje já não existe mais ou pelo menos não de forma tão intensa, como explica a professora. Além disso, Dora também fala sobre resistência indígena e a manutenção de suas culturas mesmo vivendo fora das aldeias e territórios indígenas:

Por isso eu digo que me sinto lisonjeada de ter sido filha de Pankararu, vivido a história de Pankararu, resistente na história de Pankararu, mantendo a identidade na cidade e voltando para a minha origem, e ter deixado passos de conquistas em se pensando a universidade, o Cursinho da Poli, os parentes indígenas da cidade de São Paulo, do estado de São Paulo, dos entornos e de outros estados, porque a gente Pankararu, nesse momento, buscou a sociedade indígena como um todo. (PANKARARU, 2021).

Dora também atuou na área pedagógica da Casa de Saúde Indígena na cidade de São Paulo, com a equipe multidisciplinar de psicólogos, educadores físicos e antropólogos. Os pacientes eram pessoas indígenas, outros “parentes” como Dora chama, que possuíam doenças crônicas, graves ou terminais. A professora também ressalta que nesse período o programa atuou junto a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), recebendo muito apoio, e que após a substituição da FUNASA pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) não houve continuidade nesse apoio. As pessoas indígenas consideravam este lugar uma espécie de refúgio no qual eram bem acolhidos:

...a gente considerou (o programa) como de saúde mental, porque os pacientes indígenas diziam que o que a gente fazia com eles lá era tão importante quanto só o tratamento medicamentoso, que era ver eles como pessoas que não tinham só doença ia pro hospital comia e dormia [*sic*]. Nós tínhamos uma vida de atividades diárias com eles, pensando na arte, na história, na música, na questão da saúde tradicional, esse era um pouco do nosso trabalho. (PANKARARU, 2021).

Dora destaca ter trabalhado e participado de muitas ações que envolvem a reivindicação de direitos para as pessoas e povos indígenas, bem como para a valorização e divulgação das histórias e culturas indígenas. Em relação a sua participação na série Índio Presente, Dora lembra que quando a equipe de produção chegou até ela não tinha nada esquematizado, então ela atuou também na organização e no planejamento da estrutura de tudo o que envolvia o

---

<sup>86</sup> O Projeto Pindorama, que atualmente atende pelo nome de Programa Pindorama, oferece bolsas de estudos para estudantes indígenas. Disponível em: <https://www.pucsp.br/pindorama/o-programa> Acesso 22 mai 2021.

episódio 9, conversando com diretores e produtores para compreender o que eles realmente queriam:

O que eles queriam realmente era a realidade do dia a dia da comunidade. No caso, eles escolheram uma figura (personagem), aí sobrou para mim. Ainda propus outras pessoas, jovens que participavam. (...) como eu já estava acostumada a fazer esse tipo de trabalho em São Paulo, privado ou público, então ficou tranquilo porque já vinha de outros momentos que eram a criação dos vídeos de Pankararu (...) a experiência que eu tive elaborando esse nosso documentário serviu para ajudar o pessoal do Índio Presente. (PANKARARU, 2021).

Dora ressalta que suas experiências anteriores com as produções audiovisuais e contatos com pesquisadores da área de Educação, Saúde e Antropologia, foram cruciais para sua participação na série Índio Presente. A bagagem que foi acumulando e conquistando ao longo dos anos, tornou-se um diferencial para que o olhar indígena fosse pensado e apresentado nesse formato:

Eles chegando eu fui pegando todas as experiências que eu tinha tido comigo e com outras pessoas, das formações que eu acompanhava. E a gente sentou e elaborou uma ideia de por onde começar. Fomos fazer as visitas de pé de serra, montamos um roteiro, enfim, cada dia era alguma coisa, não dá pra fazer tudo ao mesmo tempo porque aqui é muito quente e no período que eles vieram, era com chuva [...] E finalizando, saiu o que vocês viram na TV [*sic*]. (PANKARARU, 2021)

A professora também destaca a importância de ter feito parte desse trabalho enquanto um coletivo, apresentar a vivência Pankararu, a realidade dentro do território, com a participação dos Pankararu. A produção do episódio foi feita em conjunto, enfrentaram problemas com clima, como chuva, vento e sol forte, entre outras situações, mas conseguiram resistir. Para Dora, foi muito importante que os Pankararu do Nordeste participassem dessa produção, não enquanto um “privilegio”, mas sim como uma oportunidade de apresentar diferentes contextos em que vivem os povos indígenas no Brasil.

Sobre as referências que ajudaram a construir esse episódio 9, entre as experiências vividas em outros projetos, Dora destaca a relação com a fotógrafa Rosa Gauditano e o médico Marcos Schaper, coordenador do Ambulatório do Índio e atuante em projetos com povos indígenas no Xingu. São pessoas que foram as primeiras a reconhecerem e buscarem parcerias com profissionais indígenas para aprender como lidar em espaços fora das aldeias, comunidades e territórios indígenas, conta Dora. A ideia principal no episódio 9 também era mostrar o que a professora chama de “referência de vida”:

Como que no Nordeste, Pankararu tem um território verde?! Nordeste é para ser seco, não é?! É que nós acreditamos que nossos encantados nos protegem e protegem nosso território por onde a gente estiver, não desmerecendo ou desrespeitando outros parentes, mas dentro do território de Pankararu, existe a necessidade de natureza, existe [...] nós vivemos 75% de verde no ano todo, assim como qualquer outra região, temos nosso verão [...] mas a gente tem o privilégio de viver dentro de um território abençoado como esse nosso. A ideia do nosso vídeo não era mostrar só nossa realidade por realidade, mas nossa realidade com cosmo, com a nossa proteção de território, nossas estradas, nossas matas, nossas plantações... (PANKARARU, 2021).

Dora lembra, em sua fala, sobre o respeito a natureza e aos guardiões dela, isso inclui mostrar nos vídeos essa relação respeitosa com o meio ambiente, ao mesmo tempo que alertar para esse cuidado.

A professora destaca que mantém contato com os diretores e produtores da série Índio Presente, mesmo após sua finalização e exibição. Tonaram-se amigos e aparentemente Dora atribui isso ao espaço, a recepção familiar, ao modo como as pessoas se sentem e são tratadas no território Pankararu, e do mesmo modo a equipe também estava disposta a compreender e conhecer o lugar, seus habitantes e suas vivências:

A impressão que eu tive é que eles estavam abertos para fazer esse trabalho, eles não são que nem muitos que às vezes chegam, que nem um canal de TV por exemplo, que já vem com as perguntas [...] tem gente que não é flexível, tipo eu vim para fazer isso, faz ou não faz... Eles não tinham essa ideia de que se não for do meu jeito não vai ser feito, se fosse assim eles não teriam feito [...] Eu falo pelo meu povo Pankararu, se vier com uma inflexibilidade, dizendo é ou não é, 8 ou 80, então filho “tchau”, eles são pessoas que até hoje nós temos uma relação de família. (PANKARARU, 2021).

Sobre a representação das pessoas indígenas nos episódios na série, Dora considera que a equipe de produção conseguiu dialogar com os saberes e olhares indígenas, valorizando suas histórias e experiências:

Eu assisti vários episódios, alguns até repeti, principalmente o nosso para ver se não tinha algum erro de edição, apesar de que eles mandaram antes também para a gente ver. Eu vejo que as pessoas ficaram muito à vontade com aquilo que estavam fazendo, porque meu povo não faz nada por opressão [...] Acredito que as pessoas se colocaram disponíveis a fazer o que estavam fazendo e o que foi apresentado, até onde eu conheci a equipe, ninguém foi por obrigação, foi tudo dialogado, foi tudo pensado junto [...] o cuidado que eles (a equipe) tinham com a história de cada um, com a realidade de cada um deixava a gente muito à vontade para a gente realizar o que estava pretendendo ali. (PANKARARU, 2021).

Notamos na fala de Dora que na produção do episódio 9, houve uma forte presença do coletivo em favor da apresentação do ser e viver Pankararu. Segundo ela, é importante multiplicar as oportunidades das pessoas indígenas para produzir, divulgar e ampliar

perspectivas dentro do audiovisual. Dora ressalta que as pessoas indígenas que produzem audiovisual precisam de mais espaço e de investimento:

A gente ainda precisa de mais espaço para isso, mais pessoas que invistam naquilo que a gente também sabe fazer, porque ninguém nasceu sabendo, tudo é conhecimento, tudo é adequação, adaptação, e quando a gente pensa na questão tradicional as pessoas precisam investir nesse ponto, nas pessoas daquele grupo (indígena), daquela comunidade, pessoas que já tenham uma referência para multiplicar essa referência com seus parentes e com aquela equipe que esteja querendo fazer algo. Deixa as pessoas fazerem, não querer fazer sozinho. (PANKARARU, 2021).

Dora ainda explica que hoje há muito mais abertura, porém, o caminho é longo e precisam de espaço. “Você já viu algum indígena com câmera filmadora de TV?”, ela questiona e diz que existem muitos indígenas que têm essa formação e experiência de vida, entre outras técnicas diferenciadas para trabalhar com a câmera, a imagem, o som. “O protagonismo existe entre nós, nas nossas comunidades, com nosso povo, porém não existem espaços para os protagonistas, para os produtores audiovisuais indígenas”, Dora relata observando que também nunca viu um produtor audiovisual indígena trabalhando em uma emissora de TV (PANKARARU, 2021).

Houveram trabalhos diferentes realizados ao longo dos anos, mas poucos foram os trabalhos com protagonismo indígena direto no audiovisual ou a presença massiva de profissionais indígenas envolvidos. Diante disso, Dora cita dois programas relevantes nesse sentido, o “Fala Parente!”<sup>87</sup>, organizado por estudantes indígenas do curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Amapá, e o “Índios no Brasil”, produzido por Ailton Krenak e Vincent Carelli. Dora revela que tem esperanças de ver as coisas mudarem: “eu tenho fé que ainda vou ver um de nós, da arte visual, trabalhando num lugar e mostrando que nós também temos competência e sabedoria” e que vê pessoas indígenas atuando e fazendo o possível para mudar o cenário (PANKARARU, 2020).

Sobre a contribuição do conteúdo apresentado pela série Índio Presente para a valorização das histórias e culturas indígena, Dora destaca que a conquista desses espaços não é um privilégio e que há uma relação mútua de respeito entre os produtores indígenas e não-indígenas. A professora lembra que as pessoas e povos indígenas no Brasil passaram por processos diferentes em cada região, desde grupos “intocados” a grupos que passaram por grande miscigenação e muito próximos aos processos de escravização que envolvem o tráfico de pessoas africanas, no caso da região Nordeste, por exemplo. Além disso, Dora considera os

---

<sup>87</sup> Disponível em <https://www2.unifap.br/indigena/extensao/projetos-de-extensao-em-andamento/fala-parente-ciclo-de-palestras-indigenas/> Acesso 22 mai 2021.

estereótipos como algo “idiota” por conta de sua negatividade e pela ausência de uma pesquisa mais aprofundada por parte das pessoas que os reproduzem: “eu vou estereotipar ou buscar a origem desta história, destas pessoas?”, e assim destaca que há diversas formas de ensinar sobre a história dos diferentes povos que habitam o Brasil, a partir da história dos Pankararu, por exemplo:

Pankararu é a mistura do Brasil, porque Pankararu (povo) foi escravizado, Pankararu tirou os negros das escravidões das nossas encostas e coloca dentro da nossa aldeia. Aí Pankararu, como ainda não tinha muito aquela “coisa” da maldade, estou te contando a história da gente, aí Pankararu pega e bota o negro lá que ficava olhando as índias nas fogueiras a noite, de repente os nossos guerreiros mais velhos perceberam que tinham aqueles homens que chamavam de os “preto” olhando para as mulheres, que nem roupa nesse período usavam, na fogueira a noite. De repente descobriram que um preto namorou com uma indígena nossa naquele período da escravidão. Quando os senhores da fazenda e os capatazes desceram para o Território (Indígena), escravizaram a gente, além dos padres que nos obrigaram a falar a linguagem portuguesa [...] e Pankararu passa por esse processo de ser a mistura do Brasil por querer salvar pessoas, até hoje a gente é assim, acolhedor. (PANKARARU, 2021).

Dora explica que é preciso compreender a história do Brasil em seus detalhes, principalmente no que diz respeito às relações estabelecidas entre as pessoas indígenas e negras que, dentre outros grupos minoritários, foram silenciadas: “para eu não relatar histórias idiotas e mentirosas para o meu aluno, eu preciso estudar a origem daquilo que eu quero passar para ele, para que ele não se torne um alienado na sociedade” (PANKARARU, 2021). De acordo com Dora, é exatamente a lacuna que existe entre as pessoas e sua origem que constrói o preconceito e assim deturpam o significado de conceitos como família, sociedade, entre outros. A professora também enfatiza a atuação de outros professores em reforçar estereótipos ao não buscar apresentar as realidades e histórias de origem, contribuindo para essa alienação de estudantes que estão em formação.

Dito isso, Dora destaca que em sua atuação enquanto professora, na escola da aldeia onde reside, e pedagoga, utiliza imagens, vídeos, cópias de produções audiovisuais que seguem uma lógica parecida com a série Índio Presente. Assim, apresenta diferentes contextos e realidades para os seus alunos, a partir de uma narrativa conduzida e criada por pessoas indígenas. Em datas específicas e comemorativas, tais como o “Dia das Crianças”, Dora apresenta imagens e conteúdos em que aparecem crianças indígenas e suas infâncias. Assim, busca compor sua prática docente, desde os primeiros anos ao ensino médio, tendo como eixo central as questões indígenas. Atualmente, Dora enfatiza que em suas atividades didáticas tenta resgatar a língua Pankararu, além dos modos ser e viver Pankararu, mas também trabalhar os

conteúdos exigidos pelo ensino regular, observando a necessidade de formar alunos não só para a comunidade, mas para a sociedade não-indígena também para que tenham oportunidades de se formarem e seguirem carreiras diferentes, se assim desejarem.

Dora conclui que a participação na série *Índio Presente* foi bem tranquila, considerada uma verdadeira troca e diálogo, visto que em nenhum momento qualquer dos produtores agiu de forma autoritária ou impositiva. O resultado dessa interação difere de posturas mais rígidas encontradas em outros profissionais da área, que por vezes reproduzem formas de agir e pensar fundamentados em preconceitos, estereótipos e até mesmo, exotismo, e incluem pessoas indígenas tão somente para cumprir uma agenda ou um roteiro pré-programado. Dora então se define como uma mulher, mãe, professora e liderança de palavra firme, para poder conduzir bem seu povo e quem quiser caminhar junto: “A gente é organizado, a gente só não tem oportunidade” (PANKARARU, 2021).

#### 4.1.6 Guilherme Barros, cientista social e produtor musical.

Guilherme Barros é bacharel em Ciências Sociais e trabalha como produtor, curador e pesquisador, há mais de uma década, em museus e, nos últimos anos, tem se envolvido com audiovisual e música. A partir disso, foi convidado por Bruno, que considera um amigo de infância, para compor a equipe, desenvolvendo trabalhos com trilha sonora e som, na série *Índio Presente*. Guilherme teve uma experiência anterior com outro amigo, André, com o qual desenvolveu um trabalho de preservação de cantos e rituais, por meio da gravação de áudio e vídeo, junto e por solicitação do povo Manoki. O produtor destaca que, após essa primeira experiência, o número de trabalhos que envolviam questões indígenas aumentou. Lembra o que seu amigo André tem costume de dizer: “quando o ‘bichinho’ das questões indígenas te pica, você não sai mais” (BARROS, 2020).

Guilherme participou da produção da série *Índio Presente*, por meio da coleta de sons (entre músicas e instrumentos musicais) e da construção da trilha sonora. Durante as viagens para gravação dos episódios, colecionou instrumentos musicais indígenas e, na produção da trilha sonora, junto com o Coletivo Teremin, fez uma imersão nos seus sons: “a gente ficou infurnado com esses instrumentos musicais no estúdio, eu e meus amigos do Coletivo Teremin” (BARROS, 2020).

Em relação as referências utilizadas para desenvolver os trabalhos de produção em som e trilha sonora, Guilherme relata que sua primeira preocupação era não compor paródias com músicas indígenas: “não copiar, mesmo usando elementos da música indígena, tinha que deixar claro que aquilo não era música indígena” (BARROS, 2020). Para isso, o produtor explica que

utilizaram os timbres, ritmos e vozes colecionados durante as gravações, mas preencheram com outros elementos e instrumentos musicais, buscando sempre respeitar a musicalidade indígena, de onde parte seu repertório, e dialogar com as questões a serem abordadas em cada episódio. As referências principais que foram utilizadas, como conta Guilherme, foram retiradas da própria vivência de produção da série:

A gente foi filmar na aldeia multiétnica quando a gente conheceu os Fulni-ô e além dos cantos deles, aquela coisa que vai atraindo gente, vai contagiando, quando você vê está todo mundo cantando, participando, pessoal abrindo roda, vão brincando, é muito legal [...] Todos eles eram muito musicais, assim, por aquela roda que eles faziam a noite, eles faziam versões em Fulni-ô das músicas MPB, era Djavan em Fulni-ô [...] Muita gente talentosa, assim. (BARROS, 2020).

Guilherme ressalta que não tinha muita experiência com som direto na época das filmagens, o que foi uma novidade naquele momento, dado que eram muitos sons reproduzidos ao mesmo tempo durante a gravação. O produtor passou semanas dentro do estúdio, em momentos de concentração, chegando a dormir no local.

Sobre a relação entre indígenas e não-indígenas na produção da série, Guilherme destaca o importante trabalho dos produtores locais, em sua maioria indígenas, que facilitavam a inserção e interação com outras pessoas dentro dos territórios indígenas, das casas, bairros, entre outras habitações: “Você não pode chegar de qualquer jeito, não é? Toda a área indígena é a casa da pessoa... então houve essa preocupação da equipe estar preparada para entrar do jeito correto” (BARROS, 2020). O produtor destaca que essa é uma relação muito delicada, principalmente dada a necessidade de levar câmeras e outros equipamentos, mas no geral foi uma relação muito boa e de respeito mútuo, ainda que houvesse uma certa tensão e cuidado em relação a ética, por exemplo.

Uma das questões destacadas por Guilherme refere-se a certo desequilíbrio entre o ritmo dos produtores e o ritmo das pessoas a serem entrevistadas e filmadas. Por vezes, a equipe chegava em algum lugar e precisava agir de maneira rápida em razão de orçamentos e burocracia, porém o tempo na vivência dos indígenas é outro, regido pelo estabelecimento de relações e conexões de intimidade, a amizade. Esse desequilíbrio incomodou o produtor, porém relatou que algumas vezes pessoas da equipe notavam o descompasso e diminuían o ritmo. Guilherme também ressalta que a produção da série gerou muitas amizades, que ele preserva e cultiva até os dias atuais.

Sobre a representação de indígenas nos episódios, o produtor pensa que existia uma preocupação em mostrar as pessoas indígenas no tempo presente. Portanto, os personagens que

aparecem na série, mesmo após as edições, são o que há de mais próximo do real: “eu não senti a gente tentando construir, durante a filmagem, o que aquelas pessoas não eram, ou não falavam, sabe?” (BARROS, 2020). Houveram alguns direcionamentos, mas não coisas que fugiam ao cotidiano das pessoas ali filmadas.

Perguntado sobre o protagonismo de pessoas indígenas no audiovisual, Guilherme ressalta a importância dessa participação, ainda que não tivesse uma pessoa indígena na equipe permanentemente durante as filmagens. Assim, o papel do produtor local foi essencial, segundo Guilherme, porque além de encaminhar a produção na sua comunidade, também ajudou na seleção de personagens e na resolução de outras questões. Guilherme ressalta também o papel de Juliana Almeida, diretora executiva e antropóloga, no estabelecimento das relações entre indígenas e não indígenas, durante a filmagem.

Em relação a contribuição da série para a valorização das culturas indígenas e a desconstrução de estereótipos, o produtor afirma que, no geral, as pessoas conhecem muito pouco sobre os indígenas. Assim, a série traz surpresas para quem não tem contato com a temática, desde o primeiro episódio. Guilherme ressalta que “a série consegue colocar questões para as pessoas que elas não se colocam no dia a dia sobre os indígenas... é reveladora”, principalmente para pessoas não-indígenas que não têm contato próximo com indígenas (BARROS, 2020).

Guilherme convidou diversas pessoas para assistir junto com ele e prestou atenção na reação delas. Assim chegou à conclusão de que o conteúdo da série gera um sentimento positivo de surpresa:

Um pedacinho que a série mostra já é um universo inteiro de modos de vida [...] A série foi feliz nessa visão contemporânea do indígena, tem até a questão do nome, não é? ‘Índio Presente’ [...] a série não foca na exotização e eu acho isso importante, ela não tem esse olhar do diferente como exótico mesmo quando a gente estava filmando, nem um olhar purista, de procurar purismo naquelas relações. (BARROS, 2020).

A experiência de participar da produção da série transformou em realidade um desejo antigo de Guilherme, de conhecer outras regiões do Brasil. O produtor também considera que foi uma “revelação” no que diz respeito a conhecer diferentes povos, costumes, pessoas e que, em certa medida, a série apresentou o que aconteceu com os próprios produtores: “revelar esses povos, esse Brasil desconhecido e as possibilidades... esse universo de possibilidades dentro do país, dentro de um indígena” (BARROS, 2020). Sobre a veiculação do material produzido em escolas, Guilherme ressaltou que não participou das discussões nesse âmbito, mas que considera

importante, principalmente, por ampliar o alcance da série e seu possível poder de transformação.

#### 4.1.7 Um pensamento em comum: por mais protagonismo indígena no audiovisual.

Ainda que as entrevistas não sejam as fontes principais deste trabalho, as narrativas aqui presentes contribuem para compreendermos como foram desenvolvidos processos demasiado importantes para a composição de um projeto de audiovisual com foco nos povos e pessoas indígenas do tempo presente, mas principalmente quem são as pessoas que se empenharam para essa realização. Mais do que isso, é importante compreender o lugar de onde parte a fala destas pessoas, de que forma ocorreu sua participação na produção da série *Índio Presente* e a postura adotada em relação as causas indígenas. Aspectos que demonstram cuidado e respeito nas etapas de construção de um produto audiovisual com potencial educativo, que se propõe a informar e atualizar a sociedade ocidental não-indígena sobre os equívocos que perpetuam preconceitos contra indígenas.

De fato, a partir das narrativas é possível compreender que houve uma comunicação dinâmica e transparente entre produtores e produtoras da série, dada a forma como cada um destaca essa interação positiva na construção do produto audiovisual e como aprenderam e ensinaram uns com os outros. É notável, a partir da fala do artista Denilson Baniwa e da professora Dora Pankararu, que os produtores não-indígenas adotaram (pelo menos durante o período de gravação e interação) uma postura respeitosa construída por uma trajetória, seja longa ou breve, de contato com a temática indígena, na busca por valorizar e difundir as vozes das pessoas e dos povos indígenas.

É importante notarmos se há presença de uma postura diferenciada do que Smith (2018) classifica como apropriação de saberes e histórias indígenas para benefício próprio, como algo pertinente aos projetos de colonização. E mesmo a proximidade com as causas indígenas pode levar profissionais não-indígenas a compreender certas informações ou situações como “óbvias”. Dado que, por muito tempo foi reproduzida uma versão única e oficial sobre a história do Brasil e “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” na mentalidade da sociedade (ADICHIE, 2019, p. 22). Todavia, o óbvio pode não ser óbvio diante de uma sociedade constituída a partir de um projeto de colonização cujo objetivo era inventar uma história única (MIGNOLO, 2017). Assim, como Adichie (2019) afirma que conhecer autores africanos mostrou-lhe outras possibilidades de histórias, entendemos que processo de decolonização de saberes é gradual.

Alguns ações merecem atenção, tais como a existência de contato prévio com alguns produtores locais indígenas que facilitou a inserção da equipe no cotidiano de determinada comunidade, para a realização das filmagens. Em certa medida, esse fator foi determinante para viabilizar a abordagem da temática planejada para cada episódio: Bruno Villela comentou sobre um episódio que teria como tema principal a “arte indígena”, o qual não foi possível produzir devido à ausência de contatos próximos com os povos Huni Kuin (Kaxinawá). Ele foi substituído pelo episódio 13, que contou com a direção do cineasta Kamikia Kisedje e a atuação e reportagem de Denilson Baniwa e Anápuáka Tupinambá.

Os produtores e as produtoras da série, em sua maioria, têm formação universitária, em áreas afins a antropologia, artes visuais e educação, o que pode justificar tanto o formato dado ao projeto que concorreu ao edital PRODAV, quanto a postura adotada durante a produção. Geralmente, há projetos que preestabelecem o roteiro de filmagem e edição, mas no caso da série Índio Presente, como destacou o diretor Bruno Vilela, a equipe de produção não chegava aos lugares de filmagem com ideias prontas, mas com a intenção de “mais ouvir do que falar” (VILLELA, 2020). Isso aparentemente gerou certo estranhamento em Dora Pankararu, mas possibilitou que ela propusesse uma conversa em conjunto para estruturar o episódio 9, como relatou na entrevista para esta pesquisa.

À primeira vista essa relação pode aparentar uma ausência de rigor metodológico ou técnico, no que diz respeito a construção de um produto audiovisual. Todavia, notamos que há um compromisso ético com as causas indígenas, que antecede a formatação de uma prática que muitas vezes é fundamentada em teorias ocidentais de base eurocêntrica que tendem a configurar padrões aceitos no meio audiovisual e do Cinema/TV. De acordo com Edgar Kanaykõ, “o uso do audiovisual agora é uma arma de luta e resistência, um importante aliado dos povos indígenas” (CORRÊA KANAYKÕ, 2019, p. 8). Nas narrativas construídas durante as entrevistas, fez-se evidente, tanto nas falas de produtores indígenas quanto de produtores não-indígenas, o anseio por mais protagonismo indígena no audiovisual que tem tomado proporções cada vez maiores. Como Eduardo Coutinho ressalta, a câmera na mão é “um instrumento de poder” (1997, p. 166).

No início da produção da série documental há, como no relato do diretor e antropólogo Sérgio Lobato sobre seu trabalho com o povo Manoki, a intenção de apresentar as imagens gravadas para as pessoas e povos indígenas, muitas vezes despertando fortalecimento na identidade e no respeito mútuo, como exemplificado por Sérgio. Na ocasião desta pesquisa, crescem as experiências que objetivam abrir espaços para outros estilos de produção audiovisual e construir em conjunto, o que pode gerar demasiado estranhamento, principalmente partindo

de um padrão de filmagem e edição. O diretor Bruno Villela menciona que a filmagem do último episódio teve um rendimento diferente das outras filmagens. O resultado final da edição deste mesmo episódio, nas falas de Juliana Almeida e Guilherme Barros, aparece como um dos melhores episódios apresentados, justamente por ter um formato próprio construído com protagonismo indígena. De fato, este episódio foi codirigido por Kamikia Kisedje e contou com a participação de Denilson Baniwa e Anápuáka Tupinambá, como produtores locais e repórteres.

Diante disso, um pensamento recorrente nas falas dos produtores diz respeito ao espaço ocupado por pessoas indígenas dentro da produção audiovisual. Denilson Baniwa ressalta que os alunos de antes (formados a partir do contato com o Projeto Vídeo Nas Aldeias) se tornaram mestres na contemporaneidade, portanto cabe refletir sobre essa ocupação, enquanto um espaço político no qual privilégios são determinantes para o que e como será produzido no âmbito audiovisual. Neste sentido, a interculturalidade nas relações entre produtores indígenas e não indígenas supera o que foi proposto por Gallois (2004) ao sugerir que antropólogos produtores de conteúdo audiovisual retornem aos povos pesquisados mostrando o produto. No caso da produção de “Índio Presente” as pessoas indígenas fazem parte da produção desde os momentos iniciais.

Notamos um posicionamento crítico a partir das falas de Dora e Denilson, mostrando que não fazem parte da produção apenas como figurantes. Trabalhos desenvolvidos por Dora Pankararu que precedem a produção da série documental Índio Presente, demonstram que sua experiência além de vasta e significativa, torna-se símbolo de luta e resistência. Bem como a trajetória de Denilson por diferentes âmbitos das artes e da comunicação, experiências que abrem caminho e possibilitam que entenda como construir materiais que informem a população não-indígena da melhor maneira possível. Analisando a postura de Kamikia Kisedje enquanto produtor audiovisual e fotógrafo na produção da série, notamos que sua trajetória é refletida no formato de seus produtos, fato é que o episódio 13 que co-dirigiu se destacou entre os demais, e Anápuáka Tupinambá demonstrou uma atuação íntegra, com falas e presença fortes, suscitando discussões importantes como sobre identidade indígena: “não importa aonde eu estou e sim, quem eu sou” (INDIO PRESENTE, 2017)<sup>88</sup>.

Diante disso, destacamos as falas de produtores não-indígenas, Sérgio, Juliana, Bruno e Guilherme, que, em aparente consenso, afirmam que deve haver mais espaço para o

---

<sup>88</sup> Foram realizadas quatro tentativas de contato com Kamikia e Anápuáka para entrevista e não houveram respostas.

protagonismo indígena no audiovisual. Sérgio sugere que sejam criados editais específicos para pessoas indígenas. Bruno acredita que a série deve ter uma continuidade que seja produzida principalmente por produtores indígenas, em diversos âmbitos e funções da produção. Juliana destacou o posicionamento da artista Daiara Tukano, concordando com ela que a história poderia ser apresentada pelas próprias pessoas indígenas.

De fato, a relação entre indígenas e não-indígenas gerou um produto audiovisual singular e notável no que diz respeito a análises de materialidade, comunicação e olhar. O produto da série apresenta nuances diferentes conforme a equipe de produção de determinado episódio é composta. Existe uma intenção na apresentação das cenas no documentário, que tende a busca por aproximar da realidade, porém a composição e edição das cenas são construídas com um objetivo em comum (GUILHERME, 2018). A escolha por determinadas cenas na edição final demonstra que há uma preocupação de suscitar comoção no público, configurando notas de engajamento do olhar e uma preocupação com causas sociais (MAUAD, 2008).

Essas possibilidades são construídas a partir de uma comunicação bem estabelecida e transparente e que nos levam a compreender a importância de editais públicos de fomento a essas produções. Há necessidade de investimento público, como os que impulsionaram o Prodav e outros prêmios mencionados nas entrevistas. Em 2020, o Prodav foi extinto pela Ancine, a partir de uma série de medidas discutíveis a respeito da arrecadação, quitação e cancelamento de editais<sup>89</sup>. Esses e outros projetos foram descontinuados no governo de Jair Bolsonaro (Sem partido), governante que demonstra posturas ofensivas, conservadoras e elitistas a respeito da Ancine, paralisando suas atividades<sup>90</sup>.

#### **4.2 A série documental Índio presente: o produto nas categorias de análise**

Nesta seção, o produto da série documental Índio Presente é analisado de acordo com as três categorias definidas a partir dos aparatos teórico metodológicos desta pesquisa, são elas: A desconstrução do mito fundador; Contribuições para uma pedagogia decolonial; A interculturalidade na produção da série. Na primeira categoria de análise, contextualizamos aspectos fundamentais do mito fundador em relação a história do Brasil e as populações

---

<sup>89</sup> “Ancine acaba com Prodav, some com arrecadação e não quita editais”, em Papo de Cinema. Disponível em <https://www.papodecinema.com.br/noticias/ancine-acaba-com-prodav-some-com-arrecadacao-e-nao-quita-editais/> Acesso 26 ago 2021.

<sup>90</sup> “A paralisia da Ancine e seu impacto para o cinema brasileiro”, em Nexo Jornal. Disponível em <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/11/10/A-paralisia-da-Ancine.-E-seu-impacto-para-o-cinema-brasileiro> Acesso 29 ago 2021.

indígenas, observando se e como ocorre a desconstrução de estereótipos e equívocos. Na segunda categoria, analisamos as contribuições do produto da série no que diz respeito ao desenvolvimento da pedagogia decolonial nas práticas educativas. A terceira categoria apresenta reflexões sobre a presença de interculturalidade na produção da série e de que forma influencia no produto final.

#### 4.2.1 A desconstrução do mito fundador

Entendemos o mito fundador do Brasil como uma representação simbólica do processo de formação do Brasil enquanto uma nação, respaldada no sentimento de pertencimento de parte da população. O termo é fundamentado pela ideia da construção de uma nação única, originada a partir das ações supostamente benéficas dos colonizadores europeus, especificamente exaltando o papel de Pedro Álvares Cabral e os escritos de Pero Vaz de Caminha sobre o território que viria a ser chamado de Brasil, tempos depois. Além disso, o mito fundador também visa exaltar a formação de um único povo, o povo brasileiro, gerado no encontro de indígenas, portugueses e negros, constituindo uma ideia de sociedade civilizada, embranquecida, modelada pelo pensamento ocidental e cristão. Uma perspectiva que desconsidera conflitos, submissões, imposições, opressões e violências.

Este mito permeou o ensino de História no Brasil, durante quase todo o século XX, especialmente no período da Ditadura Militar, quando o currículo oficial substituiu, integral ou parcialmente, a carga horária das disciplinas de História e de Geografia, por Estudos Sociais de 1a a 4a série, Educação Moral e Cívica de 5a a 8a séries e Organização Social e Política do Brasil no 2o grau. Nestas disciplinas foi observado o desenvolvimento de uma visão idealizada da sociedade, sem conflitos ou contradições, a comemoração de datas cívicas apresentadas fora do contexto e do processo histórico, visando apenas memorização e exaltação de marcos históricos e personagens selecionados com o propósito de legitimar e fortalecer um projeto de nação elitista, baseado na cultura ocidental e cristã (FRANCO; ZAMBONI, 2013).

Para Marilena Chauí (2001, pp. 5-6), a narrativa que envolve a construção do mito fundador revela que a expressão *mito*, aprofundando sua etimologia, “é a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade”. Segundo ela,

Se também dizemos mito *fundador* é porque, à maneira de toda *fundatio*, esse mito impõe um vínculo interno com o passado de origem, isto é, com um passado que não cessa nunca, que se conserva perenemente presente, e por isso mesmo, não permite o trabalho da diferença temporal e da compreensão do presente como tal. Nesse sentido, falamos em mito também na acepção psicanalítica, ou seja, como impulso à repetição de algo imaginário, que cria

um bloqueio à percepção da realidade e impede lidar com ela. (CHAUÍ, 2001, p. 6).

Ao oferecer um “repertório inicial de representações da realidade”, o mito fundador alimenta o imaginário da população, de modo que se repete incessantemente, apenas se adequando a determinado período. No caso da história do território que nos convencionaram a chamar Brasil, Chauí estabelece uma reflexão chave para esta análise dizendo que não houve descobertas, afinal não havia nada, nem ninguém a espera dos europeus, “são invenções históricas e construções culturais” (2001, p. 56). A ideia de Brasil, assim como de América, foi inventada pelos colonizadores europeus e construída por meio de documentos, cartas e narrativas, e assim como destaca Chauí, “é essa construção que estamos designando como mito fundador” (2001, p. 56).

O mito fundador, por conseguinte, cria representações de pessoas indígenas enquanto seres incapazes, que necessitam ser salvos e libertos do pecado original, com a ajuda dos jesuítas, ou então seres selvagens que se não integrados a “civilização” estão fadados a extinção. É a partir de concepções como estas que se são elaboradas as “ideias equivocadas” que compõem os títulos dos episódios da série Índio Presente. Feita a introdução ao conceito, ao analisar ocorrências da desconstrução do mito fundador nos episódios da série Índio Presente, observamos que todos os episódios, sem exceção, desenvolvem discussões a partir de uma (ou mais) ideia considerada equivocada. Essas ideias equivocadas dão título a cada episódio e foram inspiradas no texto “Cinco ideias equivocadas sobre os índios” (2002), do Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire.

Na discussão de cada equívoco, a edição dos episódios confronta imagens de arquivo de audiovisuais e fotografias que se baseiam no mito fundador e outras que destacam os indígenas como protagonistas de lutas contra seu genocídio e etnocídio. Por exemplo, são apresentados trechos do filme “O Descobrimento do Brasil” (1936), dirigido por Humberto Mauro, e “Policarpo Quaresma, o Herói do Brasil” (1998), dirigido por Paulo Thiago, que celebram o momento da chegada e invasão do território por parte da expedição de Cabral, fundamentam-se no desejo por formar uma identidade nacional homogênea e no deboche e satirização de aspectos culturais relacionados aos povos indígenas, como a língua Tupi.

Como contraposição a postura colonizatória destas e outras produções construídas para exaltar a presença e herança de colonizadores, destaca-se a filmagem do discurso de Ailton Krenak, realizado em 4 de setembro de 1987, momento antes da aprovação do texto final da Constituição Federal de 1988; recortes de um filme sobre os povos Myky nos anos 1970 e do curta-metragem “Pamoari na cidade” (2010), dirigido por Eugenio Paumari e Sérgio Lobato.

A seleção dessas imagens para construir a narrativa dos episódios da série possibilita ao telespectador o contato com a versão indígena da história como defendem Silva e Costa (2018) ao dizerem que é preciso apresentar informações sobre os povos que fazem parte de determinada narrativa, para que seja possível se afastar da ideia de um “índio genérico” - ideia que se constitui em uma ramificação do mito fundador.

A animação que aparece na abertura de cada episódio traz elementos fundamentais para pensar a desconstrução do mito fundador e, a partir daí, construir conhecimentos que estejam de acordo com uma perspectiva que valoriza os saberes indígenas. Identificamos, na animação, um homem indígena andando de bicicleta no que aparentemente é uma floresta, mostrando animais, plantas e árvores a sua volta, seguindo em direção a uma casa feita com palha, em formato circular.

**Figura 17** - Abertura dos episódios da série Índio Presente



*Fonte: print da abertura dos treze episódios da série Índio Presente (2017).*

No caminho, esse personagem encontra um outro homem em uma motocicleta. Na casa, ouve o noticiário transmitido pelo rádio e se encontra com outras pessoas indígenas sentadas em frente a uma TV que mostra o momento em que um grupo grande de pessoas entra na Câmara dos Deputados durante a votação da PEC 215/00<sup>91</sup>. Na cena em que o rádio aparece tocando, é possível escutar parte da fala violenta do deputado federal Alceu Moreira, diretamente relacionada ao conflito da demarcação de terras: “...reúnam multidões e expulsem

<sup>91</sup> Em 16 de abril de 2013, indígenas ocupam o Congresso para reivindicar direitos sobre território e demarcação de terras, impedindo a votação da PEC 215/00. Ver notícia disponível em <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/contra-pec-indios-invadem-plenario-da-camara/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

do jeito que for necessário”<sup>92</sup>. O tom da fala do deputado é editado digitalmente, atribuindo uma expressão mais grave, forte e ameaçadora, do que a fala original.

Todos esses elementos remetem a ideia principal do projeto da série: apresentar o indígena no tempo presente, em cuja dinâmica de existência interagem tecnologias contemporâneas com valores da sua ancestralidade, lutas por seus direitos. Após essa exibição, inicia-se cada episódio apresentando o nome da série e o equívoco que será o tema central. Neste instante, surgem as artes gráficas do artista Denilson Baniwa, inspiradas nas cores do urucum e do jenipapo, tomando forma nas referências ancestrais que o inspiram, destacando, mais uma vez, a articulação entre tradição e presente para se compreender os indígenas no século XXI:

**Figura 18** - Título da série exibido na abertura, criado pelo artista Denilson Baniwa, com referências nas cores do urucum e do jenipapo, e nas narrativas ancestrais



*Fonte: print da abertura dos treze episódios da série Índio Presente (2017).*

Ao fazer presente os indígenas do presente, a série dialoga com as ideias defendidas por Bessa Freire (2002), desconstruindo equívocos, entre eles o de que "índio é coisa do passado", e contribui para compreendermos aspectos fundamentais sobre a relação da “história única” repetida por diversas vezes e a representação de pessoas e povos indígenas. Desta forma, a desconstrução de equívocos disseminados pelo mito fundador do Brasil contribui para que

<sup>92</sup> A fala do deputado federal ruralista Alceu Moreira (PMDB/RS) ganhou grande repercussão por conta de sua violência contra grupos minoritários. O discurso foi feito, em fevereiro de 2014, durante uma Audiência Pública sobre demarcação de terras ocupadas por povos tradicionais. Ver reportagem disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/ataque-de-deputado-ruralista-a-indios-quilombolas-e-gays-repercute-na-imprensa-e-na-internet>. Acesso em: 19 jul. 2021.

um público não acadêmico compreenda os limites da estrutura de pensamento ocidental colonial e capitalista (GALLOIS, 2004).

O que não quer dizer que a série documental apresente a verdade tal qual aconteceu. Como Coutinho (1997, p. 167) ressalta, “o documentário... não é a filmagem da verdade... o que o documentário pode pressupor... é a verdade da filmagem”. Logo, observamos personagens reais inseridos no contexto que é “filtrado” a partir dos olhares de diretores e produtores locais (GALLOIS, 2004). Ainda que a liberdade criativa seja considerada algo limitado em boa parte dos documentários produzidos por antropólogos, como afirma Gallois (2004), no caso da série *Índio Presente* encontramos nas animações e na montagem de cenas, bem como em outros elementos, fontes do que a autora chama de “linguagem das emoções”.

Esse esforço de buscar compreender as sociedades indígenas vai além de apenas conhecer, mas também, como defende Bessa Freire, “implica conduzir as indagações e reflexões sobre a própria sociedade em que vivemos” (2002, p. 2). Essa questão se torna aparente na fala do diretor Sérgio Lobato, ao enfatizar que os personagens vistos na série se apresentam enquanto pessoas indígenas, sejam lideranças, advogados, escritores, professores, pesquisadores. O que ajuda não só a conhecer as pessoas e os povos indígenas, como também refletir sobre a sociedade em que vivemos e a desconstruir o mito fundador. O que, para Gallois (2004, p. 311), descreve um posicionamento de mudança radical dos parâmetros de comunicação e que visam “criar empatia, sedução pelo tema, suscitar a curiosidade de saber mais”, buscando chamar atenção, sensibilizar e possivelmente gerar identificação.

Observamos a utilização de imagens de arquivo nos episódios 7 ao 13, que apresentam narrativas de pessoas não-indígenas sobre conflitos e violências, perspectivas que são endossadas pela mídia. Os maiores conflitos dizem respeito a demarcação de terras indígenas, passagens de estradas e rodovias, embates diretos entre funcionários de fazendas e/ou população local e habitantes das terras indígenas. Logo, cenas com depoimentos de pessoas indígenas, como do líder Dodowai Enawene Nawe para uma matéria televisiva da emissora Band ou de Cleberson Ferreira, do povo Guarani Kaiowa, são estrategicamente selecionadas com o intuito de gerar comoção.

Apesar do objetivo da série ser o de desconstruir equívocos sobre os povos indígenas que se enraizaram junto com a difusão do mito fundador do Brasil, observamos a presença do que pode ser considerado resquícios de pensamento colonial, demonstrando que a desconstrução da colonialidade – do ser, do saber, do viver – (QUIJANO, 2009) é um processo contínuo e desafiador para pessoas não-indígenas.

A exemplo disso, no episódio 2 “Os índios estão perdendo sua cultura”, nas cenas em que pessoas não-indígenas vivenciam momentos em aldeia, uma das entrevistadas diz que é possível “se tornar indígena um pouquinho”, o que pode gerar uma interpretação equivocada sobre uma pessoa não-indígena poder se transformar em indígena, apenas convivendo com rituais e costumes. No episódio posterior aparece a chamada para o episódio “Qualquer um pode ser índio”, que visa desconstruir a ideia equivocada de que qualquer pessoa pode se tornar indígena para receber auxílios do governo, não ser julgada por suas ações e até mesmo a ideia de que se exerce uma profissão fundamentada no pensamento ocidental, aquela pessoa não é mais indígena. A relação entre esses dois episódios possibilita que ideias pré-concebidas em estigmas, que não se dissipam mesmo com a vivência em aldeia, sejam colocadas em questão a partir de informações possivelmente desconhecidas para quem assiste a série.

Todavia, observamos durante esta análise, a necessidade de compreender por que razões essa fala fora selecionada para compor o episódio 2: acreditamos que a captação das cenas, que neste episódio foi realizada sem produtores locais indígenas, a partir do olhar não-indígena, exerce demasiada influência. Deste modo, enraizada no resquício do pensamento colonial, esta influência se apresenta como obstáculos ao discernimento do que deve ou não ser apresentado para desconstruir equívocos, e não os reforçar.

Mesmo assim, consideramos que a montagem do produto demonstra um caráter fluído e dinâmico, interligando os temas principais e apresentando seu contexto, sua importância histórica e social, por meio de ferramentas e elementos que convergem entre si, podendo transformar a experiência do telespectador (SOUZA, 2004; GUILHERME, 2018). Neste sentido vale destacar o trabalho desenvolvido pelo produtor musical Guilherme. Ele possibilita que, durante a exibição dos episódios, os ouvidos do telespectador recebam sons produzidos a partir de referências sonoras de flautas, batuques, cantos, criados por pessoas indígenas, possibilitando a descolonização dos sentidos do telespectador. Esta desconstrução do mito fundador aparece de forma mais nítida em episódios nos quais há forte trabalho de produtores indígenas, com destaque ao episódio 13 – “Os índios pertencem ao passado” que, com a co-direção e atuação de Kamikia Kisedje, fornece imagens, olhares e posturas que possibilitam ampliar a percepção sobre cinema e sobre cinema indígena.

#### 4.2.2 Contribuições para uma pedagogia decolonial

Na esfera da materialidade do produto da série documental e de sua produção, buscamos analisar como os estereótipos são abordados e de que forma o produto incentiva, ou não, a desconstrução destes estereótipos, dentro da categoria de saber histórico escolar e a partir dos

pressupostos da pedagogia decolonial. Desta forma, esta análise contempla indicar o caminho percorrido pela série no que diz respeito as possibilidades de desconstruir imagens equivocadas, construídas a partir do tratamento superficial e engessado com que se construiu uma imagem folclórica e exótica sobre o “índio” na educação não-indígena.

Inicialmente, é importante notar que, mesmo não tendo sido produzida com a intenção de ser um material didático, as questões abordadas nos episódios da série Índio Presente perpassam áreas do conhecimento e conteúdos curriculares de todas as etapas da Educação Básica, da educação infantil até o último ano do ensino médio. O conteúdo da série oferece possibilidades que atendem a perspectiva da interdisciplinaridade e fica o alerta a respeito da faixa etária, dado que algumas cenas apresentam nudez que, ainda que contextualizada adequadamente, pode não condizer com diretrizes presentes em contextos escolares e de concordância com a idade mínima para este tipo de abordagem.

Logo no primeiro episódio, a série aborda questões relacionadas diretamente com o saber escolar ao apresentar a relação entre duas escolas – escola Ogá Mitá, no Rio de Janeiro/RJ, e a Escola Estadual Indígena Xinui Myky<sup>93</sup>. As salas de aula da escola carioca Ogá Mitá nomeiam suas turmas com nomes de povos indígenas, sendo que cada turma estabelece uma relação próxima com uma aldeia do povo que a nomeia. Assim, o registro audiovisual da comunicação entre as escolas oferece parâmetros para a compreensão de possibilidades existentes no desenvolvimento da educação intercultural.

Como explica Smith (2018, p. 49), “oferecer histórias alternativas é oferecer saberes alternativos” e assim, acessando saberes alternativos é possível encarar a vida em sociedade com base em “maneiras alternativas de fazer as coisas”. A experiência de apresentar a possibilidade de criar relações entre escolas indígenas e não-indígenas faz parte de práticas pedagógicas de descolonização. Assim, notamos que as ideias equivocadas tidas como tema central dos episódios são perpassadas pelo saber histórico escolar, principalmente, pelo engessamento do que o compõe. A continuidade estabelecida no desenrolar dos episódios, como afirma a diretora Juliana, é fundamental para o despertar do telespectador, e quem sabe até mesmo dentro do processo de descolonização de saberes.

Todavia, somente três episódios envolvem diretamente<sup>94</sup> questões sobre educação escolar indígena e ensino da temática indígena. No primeiro episódio, intitulado “Os índios estão acabando”, no terceiro episódio “Qualquer um pode ser índio” aparecem cenas da escola

---

<sup>93</sup> A escrita e a pronúncia possuem sinal gráfico til nas letras U e primeiro Y.

<sup>94</sup> Outros episódios apresentam cenas em salas de aula, porém não são o foco principal.

indígena Pankararu, e no quinto episódio, intitulado “Todos os índios falam tupi”, são apresentadas cenas específicas que envolvem o contexto educacional. As cenas mostram professores indígenas utilizando suas línguas maternas nas aulas, as metodologias de ensino desenvolvidas seja dentro ou fora da sala de aula. Por outro lado, aspectos relacionados a educação indígena, como um conjunto de saberes e práticas relacionados a vivência indígena em grupo, aparecem, principalmente, em episódios nos quais há envolvimento de produtores locais indígenas.

Em cena, logo no primeiro episódio, o escritor Daniel Munduruku relata que a escola (não-indígena) costuma ter uma abordagem repetitiva a respeito das histórias e culturas indígenas, reproduzindo as mesmas ideias equivocadas há séculos. Entendemos que, por vezes, escolas, professores, gestão escolar não têm repertório diferenciado e, por essa razão, continuam reproduzindo o que já existe. De certa maneira, diante desse quadro apresentado pelo escritor Munduruku e também por Sônia Guajajara, que é pedagoga e, no episódio “Os índios estão acabando” afirma que “dificilmente isso é discutido na escola como o índio presente, o índio hoje” (INDIO PRESENTE, 2017). O conteúdo apresentado no primeiro episódio traz um exemplo de escolas que fazem abordagens diferentes sobre ensino e aprendizagem. Todavia, o enfoque atribuído as crianças da escola não-indígena, em relação às suas falas e presença, é maior do que nas crianças indígenas, cujo nome da escola só aparece na metade do episódio e não está nas legendas.

A partir disso, também analisamos que a abordagem feita em relação às crianças indígenas neste primeiro episódio remete a exotização do indígena, como dito pelo escritor Munduruku, como se fossem peças de Museu a serem apresentadas. De forma que aspectos ligados a folclorização da imagem da pessoa indígena tomam forma nas cenas que decorrem. O referido episódio não teve participação de produtores indígenas, assim acreditamos que essa ausência possa ter influenciado na construção de uma narrativa com predomínio do olhar não-indígena sobre o “outro”.

Nesta análise, consideramos importante salientar que mesmo com o fato de a cultura escolar não aparecer como tema central em mais do que dois episódios, seu sentido aparece como uma espécie de plano de fundo. Para Silva e Costa (2018, p. 71), “é impossível dissociarmos a chamada cultura escolar da vida em sociedade e dos fluxos culturais que atravessam e marcam as vidas de alunos e professores” e, além disso, a vida de todas as pessoas que convivem em um mesmo território. E assim, destacamos a importância da apresentação de histórias que deem relevância às vozes de pessoas indígenas. Conhecer informações mais

detalhadas e desmitificadas a respeito das histórias e culturas dos povos indígenas contribui para ampliar o repertório de conhecimento escolar (SILVA; COSTA, 2018).

Para Jesus e Moreira (2018), as imagens filmadas chegam a sociedade como “discursos da cultura” uma vez que as produções são capazes de construir mundos. Assim, consideramos que o conteúdo produzido pela série *Índio Presente*, constrói mundos capazes de promover reflexões sobre conhecimentos enraizados em uma perspectiva homogênea. Neste sentido, concordamos com Mauad (2008, p. 43) ao destacar que “são imagens/agentes de um processo de produção de sentido que se firma em oposição aos discursos oficiais”. Isto significa que, se na construção do saber escolar predominam discursos hegemônicos, que formam um senso comum repleto de estereótipos, a desconstrução de equívocos que fundamentam esses discursos, atualmente, ganha espaço, voz e força no olhar engajado dos produtores, sejam indígenas ou não-indígenas.

Analisamos também a relação do conhecimento escolar e o aprendizado de línguas indígenas, uma vez que a escola (seja indígena ou não-indígena) tem um papel fundamental na aprendizagem. O que assume muita importância nas falas de entrevistados, como o professor Bessa Freire e a antropóloga Oiara Bonilla no episódio 5, em que destacam a ausência de línguas indígenas vivas nas universidades, em contraponto ao ensino de línguas mortas, tais como grego antigo e latim.

Ainda que o foco principal da série não seja a cultura escolar, notamos esta preocupação no projeto e nas falas de entrevistados e entrevistadas. No que diz respeito a memória, a preservação e a difusão de conhecimento, Denilson Baniwa destaca que o conteúdo produzido pela série poderá ser usado para educar gerações sobre as histórias e culturas indígenas, apresentadas principalmente por pessoas indígenas. Essa preocupação também aparece na fala da diretora executiva, Juliana Almeida, ao destacar que há planos entre os criadores da série, de organizar cursos de formação para professores com os conteúdos filmados - tanto os que foram usados na edição dos episódios, quanto os que foram filmados e não selecionados para edição.

#### 4.2.3 A interculturalidade na produção da série

A crítica feita por Gallois (2004) a respeito das mudanças necessárias na postura de profissionais da antropologia e do audiovisual reverbera também no pensamento de outros profissionais, principalmente profissionais indígenas cuja arte tem estreita ligação com a própria vivência. Em entrevista, a diretora Juliana considera a importância de produções conduzidas por pessoas indígenas, o que vai de encontro com a fala do diretor Bruno ao destacar que há necessidade de que produtores audiovisuais indígenas perpetuem esse trabalho de

valorização e difusão das histórias e culturas indígenas. A perspectiva de diretores como Juliana e Bruno demonstra que há um processo de valorização em andamento, que também caminha com mudanças nos parâmetros do que é válido e do que não é válido no cinema e na televisão.

Ao prosseguir difundindo parâmetros de avaliação da qualidade de produtos audiovisuais pautados em uma base eurocêntrica e colonial, entidades e instituições tornam extremamente difícil considerar e até mesmo olhar de forma diferente para o que é produzido. Neste sentido, ao pensarmos o questionamento que Gallois (2004) apresenta, no início do século XXI, a respeito da demanda que pessoas indígenas impuseram, e ainda impõem, à mídia, também analisamos em que medida o produto da série busca valorizar as histórias e culturas indígenas apresentadas. E além disso, analisamos se a edição dos episódios tem potencial para incentivar o telespectador a compreender o valor das manifestações, falas, presenças, entre outras performances indígenas que aparecem.

Uma das primeiras situações que nos chama atenção, nesta categoria de análise, é o cuidado com a montagem de cenas em que há filmes de arquivo e filmagens realizadas durante a produção da série. Em destaque, observamos no primeiro episódio a filmagem do jogo tradicional com bola e as imagens de arquivo, em preto e branco, do mesmo jogo, praticado por indígenas do mesmo povo que viveram em tempos anteriores. A sutileza da montagem que traz imagens recentes e de arquivo confere ao produto a possibilidade de fazer com que seja “possível induzir o público a rever seus pressupostos sobre o Outro” (GALLOIS, 2004, p. 313), observando mudanças e permanências. Sendo assim, é nesta categoria que aparecem as avaliações mais positivas de conteúdo analisado, pensando o potencial educativo de produções audiovisuais e midiáticas.

A característica que mais nos chamou atenção nesta produção foi exatamente o estabelecimento de parcerias com pessoas indígenas, com experiência ou não em audiovisual, cinema e televisão. Acreditamos que a escolha dos idealizadores da série por consultar e construir os episódios em conjunto com indígenas, resultou na coautoria e no estabelecimento da comunicação intercultural. Em experiência semelhante com o curta-metragem “Tekoha – som da terra (2017), Ferreira (2018, p. 188) destaca que “enquanto protagonistas-autoras da luta, era sua a legitimidade para definir o conteúdo do filme-intervenção e a narrativa como estratégia de comunicação com o público não-indígena”. Podemos observar uma postura similar na fala de Dora Pankararu em entrevista para esta pesquisa, enquanto produtora audiovisual indígena e personagem no episódio 9, em que ressalta a importância da montagem do roteiro feita em conjunto e da oportunidade de mostrar a vivência dos Pankararu, seja na aldeia de origem ou em outros lugares.

Ferreira (2018) também salienta a complexidade dos rituais enquanto práticas que não necessitam de tradução ou que a tradução, ainda que simples, pode alterar a essência do resultado final do produto. Desta forma, a valorização das histórias e culturas indígenas resulta em uma narrativa mais próxima do natural exatamente por permitir que produtores indígenas trabalhem com liberdade. Percebemos a importância destes detalhes na fala de Dora, que até mesmo foi surpreendida com a simplicidade com a qual a equipe de produção de série chegou até sua casa, convidando-a para participar da produção. Dora fala que, diferente de outros processos de produção, nesta produção da série *Índio Presente* não houve imposição de ideias por parte dos produtores não-indígenas.

Neste sentido, defendemos que a interculturalidade se configura como base fundamental para compreender processos em que é possível observar a preocupação com a equidade de saberes na elaboração de uma proposta que se propõe, além de informativa, educativa. Ponderamos que alternativas que possibilitem ampliar a compreensão de diferentes formas de entender e interpretar o mundo, são válidas e excepcionalmente pertinentes. Como no caso da nítida diferença entre concepção de tempo ocidental e não-ocidental que é apresentada nas cenas que se desenvolvem nos episódios por toda a série. Assim, observamos que as cenas buscam desconstruir a ideia equivocada de que o indígena não trabalha e é atrasado, principalmente no episódio 6 “Os índios são preguiçosos”. De acordo com Smith (2018, p. 70), as representações de pessoas indígenas “como preguiçosos, indolentes ou incapazes de prestar atenção em algo por muito tempo, fazem parte de um discurso colonial ainda vigente” que a série busca desconstruir.

Para compreender a importância de ampliar horizontes, Ferreira (2018) argumenta, a partir da pesquisa de Joanne Rappaport, sobre a construção de diálogos entre ciência e epistemologias indígenas, com o objetivo de superar limitações geradas por posturas de tolerância, como a do multiculturalismo que se reduz a respeitar culturas diferentes, sem colocá-las em contato. Segundo ele é “preciso comprometimento para equiparar as interpretações nativas às análises acadêmicas” (2018, p. 194). Assim, observamos que a edição realizada pelos diretores da série *Índio Presente* se comprometeu a estabelecer um diálogo entre conhecimentos científicos, apresentados por pesquisadores indígenas e não-indígenas, e aspectos condizentes aos saberes, vivências, histórias e culturas indígenas. No decorrer das cenas de todos os episódios aparecem profissionais indígenas e não-indígenas, de diferentes áreas como a acadêmica, antropológica, educacional e jurídica, que se complementam em suas falas.

Compreendermos a produção da série documental como um “processo colaborativo intercultural” capaz de valorizar a presença e a autoria indígenas (FERREIRA, 2018, p. 199),

ao observar nítidas intenções em apresentar elementos das culturas indígenas nas atividades cotidianas e rituais que envolvem práticas de cura, de tratamento para alimentação, gratidão, pedidos; bem como em construir narrativas que expõem conflitos e explicitam a criminalização e o desrespeito às populações indígenas. Neste sentido, a série Índio Presente é constituída por narrativas que buscam despertar no telespectador sentimentos de que “diante do que se vê, se lê e se ouve é impossível manter a inércia” (MAUAD, 2008, p. 44).

Outro aspecto pertinente a interculturalidade, presente em grande parte dos episódios, diz respeito a forma de transmissão de culturas (JESUS; MOREIRA, 2018). As línguas indígenas são preservadas no decorrer das cenas de todos os episódios, em especial o episódio que fala sobre o equívoco “Todos os índios falam tupi”, sendo atribuídas legendas em português, a partir da tradução feita por produtores locais indígenas. Esse aspecto toma mais importância nas cenas do episódio 5 “Todos os índios falam Tupi”, em que se ouve a transmissão do programa de rádio Vozes do Rio Negro, com Nivaldo da Silva, e a fala de Lindalva Paumari relatando que sua neta questionou a língua “diferente” com a qual estava se comunicando.

Depoimentos, como o do professor Bessa Freire<sup>95</sup>, possibilitam a compreensão de como houve, nos processos históricos de catequização e colonização, a utilização das línguas como ferramenta de dominação: textos bíblicos, orações, até mesmo o hino nacional eram traduzidos para as línguas indígenas, mas principalmente para a chamada língua geral, o Nheengatu, para promover a imposição da cultura de não indígenas entre os indígenas. Sobre isso, Smith (2018, p. 76) explicita que “o conhecimento adquirido por meio de nossa colonização tem sido usado, por sua vez, para nos colonizar”, no entendimento de práticas e saberes enquanto algo que existe à disposição dos colonizadores para “descobrir” e extrair. E por essa razão, imaginamos que parte da população se refere aos povos indígenas como “nossos índios”, configurando essa ideia de posse sobre algo ou alguma coisa.

Este mesmo episódio ainda chama a atenção para a necessidade de validação das línguas indígenas em sociedade não-indígena, em contraposição ao fato de grande parte desta sociedade as considerar como dialetos, gírias, linguagens. Contudo, existem mais de 180 línguas indígenas que, de acordo com estudos sobre linguística e o censo do IBGE (SILVA; COSTA, 2018, pp. 26-27), possuem estruturas gramaticais, fonética, poética, entre outros atributos das línguas humanas encontradas em todos os cantos do planeta, como destaca a antropóloga Bruna

---

<sup>95</sup> O professor e antropólogo José Ribamar Bessa Freire aparece nos episódios 2, 3, 5, 6 e 9 falando sobre aspectos históricos e antropológicos das relações interculturais estabelecidas no país, desde os primeiros contatos.

Franchetto no episódio. Na edição deste episódio também é feito o uso de cenas planejadas e roteirizadas a partir de práticas do cotidiano, envolvendo jovens indígenas e o processo de retomada e valorização das línguas indígenas, uma vez que fazem parte do sistema de compreensão de mundo de indígenas. Este recurso mostra em atuação, toda a discussão feita durante o episódio por profissionais indígenas e não-indígenas.

Todavia, observamos, em alguns trechos da série, a ausência de identificação do nome de algumas escolas, instituições e pessoas, o que pode intensificar lacunas na construção de conhecimento sobre o assunto que se vê. De acordo com Gallois (2004) a tendência de antropólogos que investem suas práticas nas produções audiovisuais é o aprofundamento em detalhes sobre determinada cultura, buscando possibilitar a identificação com o conteúdo. Em uma análise geral, não encontramos preocupações com especificidades, uma vez que, de acordo com as falas dos diretores, a intenção é apresentar um panorama geral e instigar a curiosidade. Acreditamos que essa seja a explicação mais adequada para a ausência ou simplificação de determinadas identificações ao longo dos episódios.

Encontra-se aqui uma tentativa de identificar de que forma a presença indígena intercorre nas cenas apresentadas pelos episódios da série *Índio Presente*, seja enquanto personagens, produtores, narradores, memórias, menções, entre outros. Na contramão de perspectivas que se dizem progressistas ao “dar voz” a grupos considerados minoritários, nesta categoria de análise buscamos também identificar os caminhos percorridos pelos produtores da série e qual postura adotaram nesta caminhada. Consideramos a partir da fala durante a entrevista do artista Denilson Baniwa, a condição atual de possibilitar que pessoas indígenas tenham oportunidade de falar, e não só falar como também de serem ouvidas. O exercício de escuta a partir do lugar de fala de pessoa não-indígena, sobretudo de pessoas brancas, mostra-se essencial no que diz respeito a reconhecer a multiculturalidade que há no mundo e assim questionar práticas que reforcem sistemas de dominação (HOOKS, 2017).

O primeiro aspecto importante para esta análise é a ideia de autoria coletiva, presente nas discussões de Jesus e Moreira (2018) e Ferreira (2018), fundamentada na perspectiva da comunicação intercultural, defendida por Gallois (2004). Então, se o objetivo é instigar o telespectador a saber mais, como destaca Denilson Baniwa, é preciso que aqueles que detêm acesso mais fácil a mídia audiovisual, coloquem esses aparatos à disposição daqueles povos que estão presentes em seus roteiros. E não somente isso, como também elaborem propostas de construção de um trabalho que, como diz Denilson, valorize suas vozes e viabilize oportunidades.

De acordo com Jesus e Moreira (2018), a valorização dos indígenas nas produções audiovisuais é algo recente. Gallois (2004) ressalta o papel do projeto Vídeo nas Aldeias, de Vincent Carelli, já citado por produtores e diretores entrevistados, bem como em boa parte das pesquisas que tem como objetivo apresentar perspectivas sobre presença e autoria indígena no audiovisual. A partir da ideia de “antropologia compartilhada”, a autora salienta a influência de Jean Rouch, como também ressaltou, em entrevista, o diretor Bruno Villela. A abertura de possibilidades do projeto de Carelli contribuiu para a apropriação e manipulação de imagens, entre outros materiais, protagonizada pelos próprios indígenas, ampliando assim a concepção do que é imagem.

Consideramos na análise desta categoria, investigar a presença de pessoas indígenas para além da atuação enquanto personagens, o que por vezes é comum em filmes de diversos gêneros, principalmente, ficção. No produto da série Índio Presente, percebemos que o nome de pessoas indígenas que atuaram como produtoras ou fornecedoras de imagens de arquivo, por exemplo, aparecem nos créditos, fato que por si só já demonstra que houve minimamente uma tentativa de trabalho coletivo. Outro fator importante a ser levado em consideração é a profundidade de algumas cenas que, diante da existência de determinadas regras de convívio e exibição entre os indígenas, só poderiam ser filmadas diante de muita negociação e facilitadas por intermédio de algum produtor local indígena.

De acordo com Edgar Corrêa Kanaykô (2019), para os povos indígenas existem maneiras mais adequadas e outras nem tanto de se exibir a imagem de alguém, de um grupo ou de um ritual, por exemplo. A imagem não é apenas uma captura, “ela está além daquilo que os olhos podem ver” (CORRÊA KANAYKÔ, 2019, p. 54). O diretor Sérgio Lobato explicita que em seus trabalhos com o povo Manoki, ao apresentar as filmagens prontas para a aldeia, houve comoção entre os homens e ali o respeito entre os membros daquele povo foi fortalecido, o que evidencia a importância das imagens: “na medida em que são pessoas que estão lutando pelo seu território... aquelas imagens fazem com que essas pessoas sejam mais respeitadas dentro da comunidade” (LOBATO, 2020). Do mesmo modo, Dora Pankararu também ressalta a importância de apresentar as imagens para que seu povo se reconheça, se orgulhe e valorize suas histórias (PANKARARU, 2021).

Desta forma, as imagens não ganham apenas a função de exibição para o grande público não-indígena, mas também a de guardar a memória e fortalecer o orgulho de ser indígena. Neste ponto de vista, notamos os personagens indígenas estão presentes em todos os episódios, enfatizando o tema central e o próprio nome da série. Denilson Baniwa, na entrevista,

resumidamente explica que a série traz a apresentação do indígena “real” e “presente”; intencionalmente mostra “vidas indígenas tão diversas”.

Entre a animação de abertura a chamada com o nome do episódio, é apresentada a cena em que muitas pessoas indígenas entram no Congresso. Consideramos a escolha desta cena como algo crucial para compreender o objetivo da produção, qual seja impactar os olhares do telespectador com uma imagem que foi bastante reproduzida pela mídia e mostrar o indígena em uma postura de reivindicação coletiva de direitos. Outros registros apresentados no decorrer dos episódios mostram pessoas indígenas como protagonistas, exercendo diferentes funções e concedendo entrevistas:

**Figura 19** - Sônia Guajajara em entrevista para a produção da série



*Fonte: print da cena em que Sônia Guajajara é entrevistada pela produção da série.*

Neste sentido, concordamos com Jesus e Moreira (2018) ao afirmarem que as narrativas audiovisuais são arenas estratégicas de confrontos simbólicos, dado que as narrativas apresentadas pela série confrontam o senso comum a todo momento, entre outros aspectos. Em meio a esses confrontos, impostos há pelo menos cinco séculos, pessoas indígenas reivindicam sua participação não somente como “figurantes e fornecedores de histórias para documentaristas, pesquisadores e cineastas, mas como atores e produtores audiovisuais de sua própria existência” (JESUS, MOREIRA, 2018, p. 83). Assim, a construção dos episódios, em sua maior parte, identifica as pessoas que aparecem, seja respondendo a entrevistas ou não.

Em diversos momentos, é perceptível a participação de produtores locais indígenas. Nas cenas que se desenrolam notamos suas presenças na elaboração das legendas em português para

falas de diferentes idiomas indígenas, no estabelecimento de comunicação entre a produção da série e a população local, nas entrevistas realizadas, a exemplo do antropólogo João Paulo Tukano, que aparece no episódio 11, e também nas aparições seja como personagem ou repórter, como no caso de Denilson Baniwa e Anápuáka Tupinambá, no episódio 7 (Figura 20). Observamos que os episódios nos quais houve maior interferência de produtores locais indígenas, as imagens recebem outro tom, também de denúncia e informação, porém há uma presença diferenciada, algo que Corrêa Kanaykô (2019, p. 100) explica como “ferramenta de resistência ao tempo e à memória”. Assim, entendendo esse poder da imagem, há possibilidade de a pessoa indígena escolher como prefere ser representada, esse é o momento que consideramos mais importante nesta presença de produtores audiovisuais indígenas.

**Figura 20** - Estúdio da Rádio Yandê, com os repórteres Denilson e Anápuáka.



*Fonte: print da cena em que Denilson Baniwa e Anápuáka Tupinambá apresentam um programa na Rádio Yandê, no episódio 7 da série.*

A escolha por apresentar intelectuais indígenas, tais como os antropólogos Gersem Baniwa e João Paulo Tukano, os escritores Daniel Munduruku e Ailton Krenak, o advogado Eloy Terena, a pedagoga Dora Pankararu, a líder indígena Sônia Guajajara e o xamã Davi Kopenawa, mostra o empenho em destacar o protagonismo de pessoas indígenas na elaboração e validação do saber científico. As informações apresentadas por esses intelectuais possibilitam, no contexto e no objetivo da série documental, que as análises acadêmicas dialoguem com epistemologias indígenas.

De modo igual, a participação na série de Regis Mypuru, Suyanne Veríssimo, André Pankararu, Eugênio Paumari, Gasodá Suruí, Anastácio Peralta, Rose Kamunu, Dodowai Kairole, Damiana Cavanha, entre outras pessoas indígenas entrevistadas e filmadas em seu cotidiano, reforça sua presença no tempo presente, no momento contemporâneo ao telespectador. Podemos concluir que, o que Gallois (2004, p. 318) considera como um “intercâmbio de olhares”, estabelecido por meio de trocas mútuas na produção, ganha forma no episódio final da série, co-dirigido pelo cineasta indígena Kamikia Kisedje, que também faz um depoimento enternecedor sobre sua infância. O episódio final, intitulado “equivoco 13 – Os índios pertencem ao passado” revela ao telespectador algo inesperado e que fora desenvolvido implicitamente durante os episódios anteriores: a presença de pessoas indígenas no tempo presente e mais próximas do que qualquer pessoa não-indígena possa imaginar. Isto pode ser observado principalmente na cena em que duas pessoas não-indígenas fantasiadas de indígenas, ao serem entrevistadas por dois repórteres indígenas, respondem dizendo “não” à pergunta sobre terem visto algum “índio” na vida.

Compreender que para as pessoas indígenas a imagem supera a ideia de representação e se torna uma ferramenta de luta, contribui para ampliar perspectivas em meio a questões de encontros interculturais que ocorrem há séculos (CORRÊA KANAYKÕ, 2019; GALLOIS, 2004). Notamos a necessidade dessa ampliação nas entrevistas que fizemos: enquanto o diretor Bruno Villela avaliou que o último episódio ficou confuso e talvez não tenha alcançado o objetivo proposto, o artista Denilson Baniwa considerou este um dos episódios mais emblemáticos da série em razão da forma como as informações são abordadas e comunicadas ao telespectador. No momento em que propomos o recuo da colonialidade em nosso ser, compreendemos que essa prática faz parte de um processo longo de aprendizagem e também de desaprender em muitos aspectos.

#### 4.2.4 O potencial educativo da série Índio Presente: entre o tradicional e o decolonial.

Neste último tópico da seção buscamos tratar de questões diretamente relacionadas a análise do potencial educativo da série documental Índio Presente (2017), no que diz respeito às suas contribuições para a desconstrução de equívocos sobre as histórias e culturas indígenas. Além disso, também buscamos conduzir as reflexões desta pesquisa no sentido da valorização e da difusão de informações sobre as pessoas e os povos indígenas, levando em consideração dados, pesquisas, referências e ideias abordadas até aqui. Desta forma, serão apresentadas discussões sobre a potencialidade do audiovisual no ensino da temática indígena ao ponderarmos aspectos do ensino tradicional, hegemônico nos últimos séculos e baseado na

visão eurocêntrica, e a pedagogia decolonial, que se pretende enquanto movimento no qual as vozes de sujeitos historicamente silenciados e subalternizados sejam destacadas.

Para dar continuidade ao caminho que estamos trilhando, apontamos uma vez mais a necessidade de compreendermos como se constrói o imaginário da sociedade brasileira sobre as populações indígenas. Sabemos, portanto, que a imagem do “índio” parado no tempo e tendo como espaço a floresta, tão somente, que precisa ser “integrado” a civilização para que seja “salvo” do seu atraso, ainda faz parte da mentalidade nacional (MUNDURUKU, 2018). Desta forma, é importante analisarmos o que construiu essa mentalidade, bem como o que a alimentou durante séculos, persistindo em livros didáticos, atividades, fantasias, produções audiovisuais e midiáticas, memes, entre outros.

Uma mentalidade que reproduz estereótipos, fortalece estigmas, pode se tornar muito perigosa, já que observamos que as bases que a fundamentam e oferecem suporte são os racismos. Racismos que, por vezes, não são associados as discussões das lutas indígenas, ainda que a raça seja determinante para o caminho que uma pessoa não-branca vai percorrer no país (TERENA, 2019). Além disso, atribuir um sentido de fantasia, horror e medo ao ser indígena pode fazer com que essa repetição e reprodução de estereótipos alimente “um distanciamento sempre perigoso, pois joga as populações indígenas a um patamar de humanidade desprezível” (MUNDURUKU, 2018, p. 169). Ademais, são desdobramentos de situações que ocorrem há mais de cinco séculos:

A problemática indígena no Brasil teve início com a chegada dos portugueses em 1500 e a sucessiva política de desestruturação das tradicionais formas de organização dos povos originários, o que significou a imposição de novas regras para o funcionamento da vida comunitária e o extermínio de centenas de povos, línguas e conhecimentos, em nome da religião, da civilização e da unidade nacional. (KAYAPÓ, 2020, p. 58).

Imposição que observamos também nos aparatos escolares. De acordo com Kayapó, as escolas, enquanto instituições referências de conhecimentos, perpetuam o silenciamento dos povos indígenas e a folclorização das culturas indígenas, “condenando-os a um passado longínquo da história nacional” (ibid, 2020, p. 58). De fato, tradicionalmente, nos conteúdos curriculares e em outros materiais usados como referências, pessoas indígenas não são consideradas como agentes históricos e, quando mencionadas, aparecem como apêndices das ações de protagonistas brancos e cristãos. Criar uma imagem cristalizada favorece a atuação do projeto de colonização cultural, potencializa as ações de exclusão daquilo e de quem não se encaixa nos parâmetros eurocêntricos de existência, assim atua não só no território, como nos corpos, nas mentes, nos fazeres e nos saberes (QUIJANO, 2009; WALSH, 2008).

A transformação de histórias e narrativas indígenas em folclore nacional também pertence às estratégias do projeto colonial (MUNDURUKU, 2018; KAYAPÓ, 2020). Intelectuais considerados renomados, tais como Monteiro Lobato, Câmara Cascudo, José de Alencar, ao tirar determinada narrativa indígena de seu contexto e esvaziá-la de seus significados, abrem espaço para criar outros sentidos que sejam condizentes com o projeto de formação da identidade nacional e com os valores defendidos no período.

Consideramos este como um processo violento de violação dos saberes indígenas, que envolve também a proibição das línguas indígenas, que formam o sistema de pensamento – a epistemologia - de um povo, a criminalização e demonização, a catequização e a inferiorização das espiritualidades indígenas. Por outro lado, como afirma Casé Angatu (2015), a Oralidade é uma das formas mais importantes de fortalecimento e resistência dos povos indígenas, constituída de “expressões que aparecem nos cantos, modos de falar, olhares, gestos, colares, cocares, formas de se relacionar com a natureza, plantar, colher, pescar, rituais, curas, sonhos e nos silêncios indígenas... possibilitam (re) formulações de diferentes versões historiográficas...” (CASÉ ANGATU, 2015, p. 180).

Diante disso, entendemos que a obrigatoriedade – por lei – do ensino de histórias e culturas indígenas nas escolas públicas e privadas, por si só, não atende às demandas necessárias para mudar as formas com as quais a temática indígena tem sido abordada. Uma vez que, de fato, a história sobre os “índios” é desenvolvida no âmbito escolar há pelos menos cem anos, precisamos repensar o ensino tradicional e considerar alternativas, principalmente aquelas construídas por intelectuais indígenas e/ou em parceria. Todavia, a existência de uma abordagem sobre o tema a partir da legislação abre possibilidades de questionamento sobre práticas ultrapassadas e sobre a própria formação de saberes:

A escola e seus currículos têm pactuado com a reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceito sobre os povos indígenas, estando alinhados a interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora. A Lei n. 11645/2008 abre novos horizontes para o ensino da história e cultura dos povos indígenas, possibilitando o rompimento com o silêncio e com a memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e a inaudibilidade destes povos, rejeitando o reducionismo de suas memórias e histórias. (KAYAPÓ, 2020, p. 59).

Diante disso, concordamos com Gabriel (2011) no sentido de reconhecer a necessidade da problematização e da possibilidade de levantar debates sobre currículo, podendo trazer à tona a forma como foram construídos, problematizando “discursos de uma epistemologia tradicional” (p. 229). Em consonância ao trecho do professor Edson Kayapó, destacado acima,

Gabriel (2011, p. 233) salienta que “...abrir a possibilidade de perceber os sujeitos sociais constituídos, posicionados de modo a agir como autores, a negociar seu relacionamento com os tipos variados de discurso a que recorrem e/ou são submetidos” e propõe o enfrentamento da epistemologia tradicional que direciona o uso das linguagens, ao mudar o foco central dos sujeitos:

Precisamos enfrentar, no campo do currículo, a questão da linguagem e da sua relação com o conhecimento [...] Isso significa percebê-la não apenas como objeto de reflexão ou elemento de um quadro teórico, mas reconhecê-la, também, como construtora, produtora de objetos, teorias e sujeitos, como chave-mestra das leituras plurais de práticas sociais. (ibid, 2011, p. 234).

Desta forma, precisamos compreender que a construção da invisibilidade dos povos indígenas, presente nos artefatos culturais utilizados na formação da identidade nacional, afetam o discernimento do conteúdo a ser selecionado, até mesmo para o ensino da temática indígena. São várias as tentativas de representação de povos e pessoas indígenas, conforme os estereótipos até aqui discutidos e presente como tema central da série Índio Presente; essa mentalidade também reverberou no campo das linguagens, em específico na linguagem audiovisual (SILVA; COSTA, 2018). E no momento em que pensamos esse enfrentamento no campo das epistemologias, significa atribuir um lugar central às epistemologias indígenas, enquanto tratamos de assuntos pertinentes a elas. Neste sentido, a linguagem possibilita demasiada aproximação entre os saberes existentes e a produção de conhecimento:

A linguagem é um elemento incontornável, quando se trata de pensar e intervir na vida social em geral, no cotidiano escolar e em particular nas relações estabelecidas entre os sujeitos e os saberes. De fato, se a linguagem não cria mundos, sem dúvida, ela cria sentidos para os mundos. (GABRIEL, 2011, p. 234).

Assim, ao pensarmos as abordagens da “figura do índio” ao longo do século XX, concordamos com Silva e Costa no que diz respeito a considerar a linguagem audiovisual como uma ferramenta poderosa:

Com a habilidade e a capacidade críticas e construtivas dos professores, acreditamos ser possível desenvolver trabalhos pedagógicos de qualidade, apresentando e problematizando junto aos alunos tais representações. Afinal, a presença de preconceitos e/ou estereótipos pode funcionar como ponto de partida para comentários, reflexões, desconstruções e novas construções. Agindo assim, [o professor] pode promover e orientar debates interativos com seus alunos para incentivá-los a elaborar nova leitura das representações presentes nos filmes e nos demais materiais a respeito das populações indígenas no passado e no presente. (SILVA; COSTA, 2018, pp. 115-116).

Em meio ao percurso proposto na pesquisa, nos encarregamos de apresentar dados e informações necessários, para que seja realizada uma leitura crítica e competente de representações visuais que contenham elementos relacionados às histórias e culturas indígenas. Neste sentido, as análises da série documental *Índio Presente* podem contribuir para a análise crítica de outras produções. Assim como Silva e Costa (2018, p. 117) apontam, estudantes já estão acostumados e acostumadas ao “mundo de imagens e sons” e ao contato com diferentes meios de comunicação e mídias. Portanto, é preciso criar possibilidades e caminhos para a reflexão sobre as informações e ideias veiculadas por esses canais.

Se a tradição escolar brasileira optou por manter a imagem do “índio” ligada ao passado, favorecendo seu esquecimento no presente (KAYAPÓ, 2020), incentivar o diálogo sobre as diversidades socioculturais contemporâneas, pode se mostrar um caminho de sucesso (SILVA; COSTA, 2018). Por este ângulo, a diretora Juliana Almeida afirma que a intenção principal, na produção da série *Índio Presente*, era construir algo que convencesse o grande público. Isso, por meio da apresentação de cenas do cotidiano de indígenas de diferentes regiões, no presente, que se aproximam do que há de mais autêntico possível na filmagem do documentário.

Desta forma, é interessante notar que o conteúdo da série documental, ao apresentar as pessoas e os povos indígenas no tempo presente, reflete o que Kayapó (2020) reconhece como a “dinamicidade cultural”. Nela, as pessoas indígenas são apresentadas como agentes históricos ativos em meio aos contatos com não-indígenas: “incorporando e ressignificando elementos da cultura ocidental que foram/serão disponibilizados para o seu fortalecimento na situação pós-contato” (ibid, 2020, p. 70). Podemos observar isso na utilização das imagens como ferramentas de luta, valorização e difusão de conhecimento (CORRÊA KANAYKÕ, 2019). Para Daniel Munduruku (2018), essa prática permite atualizações, ou seja, criam maneiras de tornar determinado instrumento funcional e utilizável por um período maior, e assim, manter a Memória ancestral viva dentro dessa dinamicidade da cultura: “Na sua dinâmica, a cultura precisa se atualizar para manter-se permanentemente nova, útil e renovada” (MUNDURUKU, 2018, p. 176).

À vista disso, analisamos o potencial educativo da série *Índio Presente*, enquanto um projeto que propõe apresentar informações condizentes com a vivência de pessoas indígenas de todo país, podendo ser apropriada por professores e professoras para desenvolver o que estabelece a lei n. 11.645 de 2008 em relação ao ensino da cultura e história dos povos indígenas. Consideramos que as produções audiovisuais potencializam a retenção de determinada informação e tem um alcance extraordinário, podendo reforçar estereótipos ou desconstruir equívocos (SILVA; COSTA, 2018; MUNDURUKU, 2018).

De acordo com Gabriel (2011, p. 234), existe um desafio importante a ser considerado, que é a “construção de um instrumental analítico que permita contemplar tanto a dimensão epistemológica quanto a dimensão simbólica presente nos embates cotidianos entre sujeitos e saberes que interagem no contexto escolar”. Diante da análise da materialidade do produto da série, estendemos o desafio proposto para além do contexto escolar e entendemos que há um potencial educativo no conteúdo produzido, capaz de

Trazer para o centro da cena e de forma não hierarquizada, sujeitos e suas linguagens, com as quais constroem sentidos e estabelecem verdades de forma bem mais complexa, oferecendo pistas para pensar o espaço discursivo como lugar de confrontos no qual também ocorrem lutas pela transformação nas relações de poder. (ibid, 2011, p. 238).

A provocação intencional encontrada no conteúdo da série começa pelo próprio título “Índio Presente”, uma vez que a palavra “índio” não é considerada adequada sob o ponto de vista de diferentes intelectuais, indígenas e não-indígenas, porém ainda habita o imaginário de boa parte da população. A instigação continua nos títulos escolhidos para cada episódio, em uma evidente tentativa de desconstruir a ideia equivocada ali presente, como ressalta o artista Denilson Baniwa, sobre a pertinência desse contraste que se desenvolve nas discussões feitas nas cenas que se desenrolam, como algo necessário para mostrar que pensamentos e falas discriminatórios são erros.

Todavia, são problematizações que não são óbvias para uma população que cresceu apreendendo imagens estereotipadas no contexto escolar e fora também. É neste sentido que o diretor Bruno Vilela explicita que a série foi construída para pessoas não-indígenas, já que as pessoas indígenas sabem de grande parte do que está sendo apresentado naquele conteúdo. E ainda que essa intenção não esteja explícita na fala de diretores do projeto, notamos traços do que Mauad (2008) chama de engajamento do olhar. Esse engajamento se expressa, por exemplo, no ato de dar liberdade aos produtores locais para compor as cenas dos episódios em conjunto, como ressalta Dora Pankararu, com base em experiências anteriores com produção audiovisual na comunicação intercultural.

De certo, a palavra “índio” foi incorporada pelo movimento indígena dos anos 1970, portanto não consideramos necessária a repreensão total da utilização do termo, dada a sua capacidade de difusão e relacionamento com o tema. Assim, conferimos valor, como apresentado na série, à desconstrução gradual do termo, levando telespectadores a reflexão. Consideramos possível gerar efeitos mais positivos e que tenham ligação com a contextualização das relações sociais presentes ao nosso redor e em nossas vidas, ainda que indiretamente. Pertinente a esta discussão, é saber que a palavra “índio” nomeia um elemento

químico da tabela periódica e que se utilizado para falar sobre povos indígenas, encontra-se desatualizado e incipiente no que diz respeito a pluralidade cultural dos mais de trezentos povos indígenas que vivem no país (MOREIRA, 2020; KAYAPÓ, 2020).

Na busca por uma “nova postura pedagógica” (KAYAPÓ, 2020), observamos que os usos de produções audiovisuais, como *Índio Presente*, no estudo sobre histórias e culturas indígenas “mostram-se relevantes na superação de preconceitos e atitudes discriminatórias presentes nas escolas dos dias atuais” (SILVA; COSTA, 2018, pp. 118-119). Kayapó (2020, p. 72) ressalta que há possibilidades de produzir conhecimento escolar que “reconheça a pluralidade da nação brasileira e a diversidade dos povos indígenas, ressaltando que esses povos estão inseridos no tempo presente” e compreendendo que não existe apenas uma forma correta de organização sociocultural. Identificamos a intenção da série documental *Índio Presente*, em apresentar aspectos contemporâneos da vida de pessoas e povos indígenas, inclusive no próprio título. Com isso, Silva e Costa (2018) destacam que os usos do cinema e da televisão podem gerar efeitos assertivos:

...o emprego do cinema e da televisão no ensino de histórias e culturas indígenas estimula, desenvolve e orienta a formação de alunos, aperfeiçoando o conhecimento e a compreensão, não apenas cognitivos, mas, também, afetivos éticos e morais, das representações e ideias que forjam o “ser índio”, ontem e hoje. Diante da frequente construção da imagem do índio estereotipado, romantizado, genérico e daquele que “impede o desenvolvimento do Brasil”, torna-se necessário desnaturalizar tais concepções reprodutoras de noções que fortalecem visões deturpadas e preconceituosas. “Ser índio”, no passado e no presente, está associado a trajetórias históricas distintas, a variados contextos linguísticos, a universos diferenciados de costumes e tradições que são específicos de cada uma das mais de duzentas etnias que hoje habitam o território brasileiro. (SILVA; COSTA, 2018, p. 119).

Diante disso, analisamos que a mescla entre compreender formas alternativas de existência, comunicação intercultural e olhar engajado, resultam na construção de um produto audiovisual capaz de desestruturar equívocos. A produção da série *Índio Presente* opta por apresentar as vozes de diferentes pessoas indígenas em várias regiões do país, priorizando cenas contemporâneas, como por exemplo aquelas em que há entrevistas. Sendo assim, esse produto demonstra potencial no que se refere ao enriquecimento de conteúdos desenvolvidos em sala de aula, seja com livros didáticos ou outros materiais.

O objetivo de compreender produções audiovisuais enquanto conteúdos que podem possibilitar abordagens sobre a temática indígena que vão além do viés colonizador, é contribuir “para o conhecimento do mundo, de si mesmo e do Outro” (ibid, 2018, p. 119). Neste sentido,

entendemos que a dimensão que o desenvolvimento da temática indígena toma é bem maior quando encaramos questões sociais complexas. Kayapó (2020, p. 74) ressalta que

Considerando que vivemos atualmente um período de crises econômicas, socioambientais e de valores éticos, é necessário voltar os olhos às formas de vida dos povos indígenas procurando elementos que possam auxiliar na busca de alternativas para a crise instalada por meio do modelo de desenvolvimento escolhido pela humanidade.

E até mesmo antes disso, é primordial conhecer e aprender cada vez mais sobre o assunto para ampliar o repertório disponível para a educação escolar. Dessa forma, enxergamos possibilidades de superar alegações a respeito da falta de materiais sobre temática indígena ou a resistência em tratar o assunto nos cursos de formação de professores (CASÉ ANGATU, 2015). Precisamos, com urgência, vencer o impulso às objeções, e abriremos caminhos para viabilizar reflexões sobre as sociedades e suas relações.

Neste sentido, refletimos sobre a necessidade de desconstruir o caráter monocultural com o qual a educação tem reproduzido conhecimentos, na tentativa de não utilizar a linguagem audiovisual com uma perspectiva simplista de inserir linguagens diferentes da escrita na escola, “uma visão coisificada da linguagem, associada a diferentes recursos de veiculação de verdades estáveis e muitas vezes inquestionáveis” (GABRIEL, 2011, p. 237). Buscamos pensar em ir além da crítica da dominação, adotando uma perspectiva emancipatória, para isso entendemos que

...é preciso uma crítica mais radical da linguagem que permita, ao mesmo tempo, denunciar, combater desigualdades, afirmar diferenças e negociar utopias emancipatórias, em uma arena de luta onde vencedores e vencidos, opressores e oprimidos mudam constantemente de posições de sujeito em função dos diferentes jogos de linguagem que estão sendo jogados. Decentrar o sujeito universal, problematizar os sujeitos dominantes e dominados reafirmar a necessidade de sujeitos coletivos produtos de negociações e convenções - ainda que provisórias - e produtores de sentidos e de verdades pactuadas, pelas quais se acredita que vale a pena lutar. (ibid, 2011, p. 237).

Então se a linguagem audiovisual tem a capacidade de oferecer recursos para o enfrentamento de desafios, como é a transgressão de um sistema hegemônico e colonialista, a junção de um olhar engajado com a intencionalidade da comunicação intercultural é assertiva ao apresentar fatos históricos narrados por diferentes perspectivas que contribuem para compreensão de aspectos contemporâneos de pessoas e povos indígenas. É grande a responsabilidade de apresentar uma série documental para o grande público e entendemos que, no que diz respeito aos aspectos educacionais, “a mídia tem desempenhado grande influência na formação humana” (SILVA; COSTA, 2018, p. 120). Comprendemos que a série Índio

Presente abre caminhos para deslocar os consumidores de uma recepção passiva para a reflexão crítica sobre as produções audiovisuais, e mais, sobre a imagem dos “índios”.

Ao trazer dizeres discriminatórios para o centro da discussão, construir os roteiros e conteúdos de forma intercultural e estabelecer como objetivo central a desconstrução dos equívocos e ideias estereotipadas mais comuns, a série demonstrou a sensibilidade para com o Outro. É uma sensibilidade que não transforma o Outro apenas em tema/temática, mas o considera enquanto ser social que vive, luta e reivindica seu direito a existir. Dessa forma, o Outro se torna Mebengôkre (Kayapó), Wuy Jugu (Munduruku), Guarani (Kaiowá, Nandeva ou Mbyá) e então seguem nomes de mais de 300 povos diferentes. E quando falamos sobre diferença no âmbito educacional, há necessidade de transpor a ideia de uma busca por “igualdade”, mas sim buscar compreender que enquanto somos diferentes a equidade e a valorização de saberes abrem caminho para a construção (constante) de um ambiente menos desigual.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao falar sobre a celebração de uma educação que permita transgressões de fronteiras, sistemas, limites, bell hooks (2017) também nos permite esperar dias em que possamos ultrapassar as limitações impostas pela colonialidade. Esta pesquisa se configura em mais uma tentativa de transgredir os sistemas hegemônicos e propor reflexões sobre mudanças, que não são fáceis, mas que se tornam mais próximas, mais visíveis quando trilhamos em conjunto. A primeira mudança proposta é a mudança de uma postura colonizadora e de um olhar simplista para o ensino da temática indígena. Depois disso, é provável que o “bichinho” das questões indígenas deixe uma picadinha de curiosidade, como disse Guilherme Barros em entrevista para esta pesquisa, e vontade de desbravar novos caminhos pela pedagogia decolonial.

Feita essa introdução as considerações (quase) finais e um convite a outras reflexões, retomamos o caminho da pesquisa para buscar completar essa parte. Na seção 2, intitulada *A temática indígena no imaginário social, na legislação nacional e na educação escolar* apresentamos reflexões baseadas em estudo sobre a presença indígena na historiografia brasileira e a influência da corrente positivista na construção de um imaginário sobre o “índio”. Percorremos caminhos buscando mostrar aspectos fundamentais das propostas contidas nos projetos de colonização e transparecer a ideia de que a colonização não ocorreu apenas nos territórios, mas também em outros âmbitos das vidas de nossos antepassados. Destacamos que a construção de um país como o Brasil não foi e nem é feita pacificamente, por meio de uma mistura simples de povos diferentes. Demonstramos que houve muita luta e resistência, e muita violência. Situações que predominam até os dias atuais e reverberaram nos âmbitos educacionais.

De acordo com autores como Silva e Costa (2018), Munduruku (2017) e Bittencourt (2013), materiais didáticos, livros, filmes, histórias, entre outras linguagens foram criadas com o intuito de construir uma identidade comum de um povo chamado brasileiro. Mas essa ideia excluía pessoas, sujeitos históricos, que fugissem ao padrão masculino europeu heterossexual cristão. Dentre as pessoas excluídas da história oficial estão as pessoas indígenas e com essa exclusão foram perpetuadas ideias equivocadas e estereótipos, formulados para depreciar, excluir, difamar e exterminar populações inteiras. No imaginário social da população brasileira, foi inventada a ideia de que o “índio” não sobreviveria a modernização e aqueles que ainda resistissem deixariam de ser quem são, para se tornarem outra coisa. Observamos também que dentre as tentativas de deslegitimar a existência dos povos indígenas, os colonizadores criaram classificações como de bom selvagem, aquele indígena que ajudava os brancos e desejava não ser mais indígena, ou mau selvagem, aquele que se recusava a aceitar a imposição de outra cultura e permanecia no estado “primitivo”.

Dentro dessa construção de determinado imaginário sobre o indígena, há a invenção do descobrimento como forma de criar um mito fundador, sua reprodução contínua até que se tornasse parte do cotidiano da população. Os ambientes escolares ainda são grandes responsáveis pela perpetuação dessa invenção, desse mito. Em contraponto, elencamos por meio da legislação nacional, leis que contribuem para compreendermos o estado das relações entre indígenas e não-indígenas no Brasil. Bem como a relação entre saberes e práticas educativas e o saber indígena. A Lei nº 11645/08 propõe a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas indígenas nas escolas públicas e privadas, porém notamos nas reflexões propostas que somente o texto da lei não é suficiente para que as pessoas e povos indígenas sejam valorizados e respeitados.

Na discussão com Baniwa (2006), Kayser (2010) e Silva e Costa (2018), observamos que além da lei mencionada, existe um complexo histórico de tratativas jurídicas desde o período de Brasil Colônia, no que se refere a escravização, demarcação de Terras Indígenas, cotas raciais e a própria Constituição Federal de 1988. Com uma base eurocêntrica firmemente estabelecida, é difícil esperar qualquer tipo de mudança. Logo, notamos que as pessoas e povos indígenas resistem e lutam há mais de 500 anos, não só por respeito, mas também por poder existir enquanto si mesmos, não somente como “Outros”. O desenvolvimento desses estudos aqui organizados, contribuíram para abrir caminhos nas reflexões que propomos a respeito de trazer histórias e culturas indígenas outras para nossas vidas.

Na seção 3, intitulada *Caminhos teórico-metodológicos da pesquisa*, evidenciamos aparatos teórico-metodológicos que utilizamos para a composição desta pesquisa. Assim, observamos que os estudos Culturais e Decoloniais proporcionaram uma base adequada a proposta de repensar práticas educativas que envolvem a temática indígena. Pensar em como descolonizar saberes e práticas educativas é fundamental para compreender a necessidade das mudanças, mencionada anteriormente. De início, as teorias de Hall (2003), Larrosa e Skliar (2001) e Mignolo (2017) que versam sobre a valorização e a compreensão das formas de existência do “Outro”, contribuíram para fundamentar as discussões a respeito de enaltecer vozes historicamente silenciadas e submetidas a imposição de uma história única.

Diante disso, buscamos compreender que nomear as pessoas indígenas como “Outro” é algo incipiente para o nível de discussão que propomos, então no decorrer da escrita tentamos atribuir o lugar de “si mesmo” a quem pertencem enquanto indígenas, enquanto povos originários. A desconstrução proposta a partir das reflexões teóricas também ocorre no caminho da escrita e da leitura. Assim, aprendemos a reconhecer a colonialidade que habita em nosso ser para então trilhar caminhos de desconstrução das ideias equivocadas enraizadas em nossa

sociedade e nosso aprendizado. Na ocasião desta pesquisa, apresentamos uma releitura da obra “A primeira missa no Brasil”, realizada pelo artista Denilson Baniwa, para ilustrar possibilidades de desconstrução e até mesmo reconstrução da história a partir das vozes indígenas.

Encontramos nas teorias e estudos sobre Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial de Walsh (2009), Candau e Russo (2010) e Gabriel (2011), fundamentações que nos levaram a compreender a importância de desenvolver reflexões críticas a respeito da desconstrução de estereótipos e equívocos. Assim, destacamos que nos processos de aprendizagem, é significativo buscar desenvolver processos de compreensão crítica e reflexiva sobre a complexidade das relações entre indígenas e não-indígenas na sociedade vigente. A interculturalidade não pode ser considerada apenas como um instrumento a ser colocado em ação, mas sim como um processo de interação e descolonização de saberes e práticas. Entendemos, assim, que é preciso conhecer mais para se desvencilhar das armas da colonialidade.

Fundamentamos a metodologia utilizada na análise dos episódios em estudos sobre o engajamento do olhar, de Mauad (2008), enquanto uma ferramenta capaz de enaltecer as vozes silenciadas e construir pontes até os ouvidos da sociedade. Além disso, a comunicação intercultural proposta por Gallois (2004) nos permitiu compreender aspectos mais práticos da interculturalidade, enquanto o produto audiovisual é construído. Compreendemos que a construção do produto audiovisual da série *Índio Presente* se deu em conjunto, entre profissionais indígenas e não-indígenas. Dessa forma, nos baseamos em Souza (2004) e Guilherme (2018) para compreender questões pertinentes a materialidade do produto audiovisual enquanto uma série documental.

A proposta da série documental, inicialmente, é apresentar informações sobre as pessoas e povos indígenas tendo como instrumento principal as entrevistas. Porém, a série *Índio Presente* também utiliza diferentes ferramentas, como ilustrações, animações, cenas cotidianas, rituais, narrativas, composição de cenas fictícias. Consideramos esses como elementos relevantes para a análise e, principalmente, para a construção das categorias de análise propostas nesta pesquisa. Dado que a série documental possui treze episódios, não nos propusemos a analisar em detalhes a proposta de cada episódio. Todavia, nos atentamos a perceber as relações interculturais e o potencial educativo do conteúdo produzido.

Desta forma, na quarta seção, intitulada *A temática indígena na série Índio Presente*, propusemos como categorias de análise dos episódios: A desconstrução do mito fundador; Contribuições para uma pedagogia decolonial; A interculturalidade na produção da série. Além

disso, para compreender aspectos pertinentes a produção da série, realizamos entrevistas com produtores indígenas e não-indígenas, com um roteiro semi-estruturado. Como resultado das entrevistas, há um consenso entre os entrevistados e as entrevistadas a respeito do desejo por mais protagonismo indígena no meio audiovisual.

A análise dos episódios demonstrou que há nuances diferentes tanto no que é compreendido enquanto imagem e som, como na seleção e edição do que vai para o produto final. Os episódios produzidos apenas por produtores não indígenas apresentaram enfoques que remetem a exotização e a folclorização tanto de pessoas indígenas quanto de rituais e costumes. O que é compreensível dada a força que a colonialidade exerce em diferentes âmbitos, dificultando o exercício de rompimento dos resquícios do pensamento colonial. Em contraponto, os episódios produzidos em parceria com produtores indígenas apresentam abordagens mais aproximadas, com uma diferença na composição de cenas e da própria comunicação proposta. O que vai ao encontro da proposição de Gallois (2004) e a comunicação intercultural, que constrói autêntico diálogo entre diferentes saberes.

O mito fundador, enquanto expressão fortemente enraizada na sociedade brasileira, seja com a invenção do “descobrimento” seja com a criação de marcos temporais que desrespeitam a própria Constituição Federal, é desconstruído durante todos os episódios da série documental. A proposta de desconstruir equívocos, convocando-os nos títulos e trazendo-os à tona em cada episódio, em diálogo com as vozes indígenas, é formidável no que diz respeito a mostrar informações e perspectivas que por vezes podem ser novidades para o telespectador. Trazer especialistas indígenas e não-indígenas para discutir o tema e costurar suas falas se mostrou uma boa escolha de montagem para edição final. Essas nuances podem contribuir de forma inteligente para o aprendizado.

Apesar da série documental *Índio Presente* não ter sido produzida para ser usada como material didático, o produto audiovisual da série tem potencial para ajudar nos caminhos de uma pedagogia decolonial. Um dos aspectos fundamentais encontrados na análise é a valorização das vozes indígenas, não só enquanto personagens, mas como produtores também. Principalmente, na abordagem dos saberes indígenas enquanto epistemologias alternativas a versão ocidental de ciência e saber científico, fazendo com que o telespectador tenha possibilidades de compreender a complexidade dessas questões de forma didática. Fato é, a presença indígena na produção da série pode ser considerada como o diferencial para abrir caminhos nos quais a desconstrução de equívocos seja produtiva e possibilite a valorização das histórias e culturas indígenas nos processos de ensino e nas práticas educativas.

Durante o caminho trilhado por essa pesquisa, fomos atravessadas por um contexto pandêmico que trouxe dificuldades e empecilhos relacionados a saúde física e mental. Percebemos que desenvolver um trabalho de pesquisa sobre a temática indígena não é tão simples quando entendemos que existem pessoas “por trás” de um tema de pesquisa. No meio desse caminho nos tornamos mais militantes pelas causas indígenas, porque entendemos que as relações apresentadas aqui são sintomas do exercício imposto pela colonização. Gostaríamos de ressaltar o imenso desafio que foi construir e apresentar esse caminho, entendendo que esta pesquisa é apenas um fragmento do processo de desconstrução. Recuar a colonialidade do ser para poder contemplar o diferente enquanto ele mesmo vai além de respeitar, e nos exige valorizar, acompanhar, fazer parte de uma luta que é de todas as pessoas.



ADICHIE, Chimamanda Ngochie. **O Perigo de uma História Única**. 1ª ed – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

\_\_\_\_\_. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 37, no 75, pp. 17-38, 2017. <https://doi.org/10.1590/1806-93472017v37n75-02>

ARAÚJO, Gabriel Masarro de; *et al.* Indígenas do Brasil e Mídia: o que dizem as pesquisas?. **Anais 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2017, pp. 1-17.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. A temática indígena no Ensino de História: possibilidades para diálogos interculturais? In: GUIMARAES, Selva; GATTI JR., Décio (orgs.). **Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. – Uberlândia: EDUFU, 2011 pp. 295-304.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Leticia Carneiro. LDB: projetos em disputa da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, pp. 407-428, jul/dez, 2016. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.703>

BONFIM, Felipe Corrêa. As camadas do feminino no documentário ‘Pi’Onhitsu, mulheres xavante sem nome. **Anais 39º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2016, pp. 1-10.

BONIN, Iara Tatiana, *et al.* A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação – algumas tendências e enfoques analíticos. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 59-69, jan.-abr. 2015. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.18444>

BRAGA, Claudomilson Fernandes; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Invisíveis e subalternos: as representações sociais do indígena. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 499-506, 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822012000300003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000300003&lng=es&nrm=iso)>. acessado em 26 oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300003>.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17 de junho de 2020.

BUCCHIONI, Xenya de Aguiar. Comunicação, visibilidade e vínculo: a presença indígena na virtualidade. **Anais 32º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2009, pp. 1-14.

CANDAU, Vera Maria F.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3076>

CASÉ ANGATU, Carlos José F. dos Santos. “Histórias e culturas indígenas” – Alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11645/2008: De qual história e cultura indígena estamos mesmo falando?. **Revista História e Perspectivas**, Uberlândia (53): 179-209. Jan/jul. 2015.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **História**, Franca, v. 30, n. 1, p. 349-371, June 2011. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-90742011000100017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742011000100017&lng=en&nrm=iso)>. access on 26 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742011000100017>

CHAUÍ, Marilena. **Brasil, mito fundador e sociedade autoritária**. Fundação Perseu Abramo, 2001.

CORRÊA KANAYKÕ, Edgar Nunes. **Etnovisão: o olhar indígena que atravessa a lente**. 2019. 130 p. Mestrado – Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

COSTA, Marisa Vorraber (org). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** – 2. Ed. – Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

DANTAS, Larissa Canuto de Souza; FERREIRA, Talia Garcia. Ensino de História Indígena: experiências na Escola Municipal Henrique Veras, Florianópolis-SC. **Anais IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**, 2015, pp. 1004-1010.

DUSSEL, Enrique. **1492: O Encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUTERVIL, Camila. Tecendo resistência e autonomia pelas veias abertas da América Latina. **Anais 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2019, pp. 1-13.

FERREIRA, Rodrigo Siqueira. Cinema de lutas dos povos originários no Brasil e processos colaborativos interculturais: autorias indígenas e narrativas audiovisuais contra-hegemônicas. In: DELGADO, Paulo Sergio; JESUS, Naine Terena de (orgs.). **Povos Indígenas no Brasil: Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual**. - Curitiba, PR: Brazil Publishing, 2018, 183-199.

FIDELIS, Cid Nogueira; MARQUES, Marcia Gomes. A estética cinematográfica: a experiência social sob o foco da cultura Guarani. **Anais 37º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2014, pp. 1-15.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. - 6.ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FRANCO, Alécia Pádua. **Ensino de História, televisão e pluralidade cultural:(re)pensando relações**. 1998. 295f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, 1998.

FRANCO, Alécia Pádua. Os livros didáticos de história para as séries iniciais do Ensino Fundamental (PNLD/2004) e as representações de pluralidade cultural. **Cadernos de História**, Uberlândia, n. 14, v. 1, pp. 165-179, set.2005/set.2006, 2006.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco Ideias Equivocadas sobre o Índio. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, 2016.2 / VOL. 01, pp. 3-23.

FREIRE, Paulo; GUIMARAES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. 1 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRESQUET, Adriana; CARDOSO JÚNIOR, Wilson. Cinema, Educação e Interculturalidade: Martírio, o filme. **Revista Digital do LAV – Santa Maria** – vol. 10, n. 2, p. 120-139 – mai./ago. 2017 ISSN 1983 – 7348. <https://doi.org/10.5902/1983734828951>

GABRIEL, Carmem Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em tempo “pós”. In: MOREIRA, Flávio Gomes; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo**: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Antropólogos na Mídia: Comentários acerca de algumas experiências de comunicação intercultural. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam L. Moreira (orgs.). **Desafios da Imagem**: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. 3ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2004.

GOMES, Luana Barth; CASAGRANDE, Clede Antonio. O uso de diferentes artefatos culturais para a aplicação da Lei 11.645/2008: outros olhares para a temática indígena na escola. **Anais X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**, 2018.

GUILHERME, Sofia Franco. **Corpos brasileiros em cena**: A Dança Contemporânea apresentada pelo jornalismo audiovisual especializado na Série Corpos. 2018. 150f. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo – São Paulo, 2018.

GUIMARÃES, Carlos Fábio Moraes; AZEVEDO, Luiza Elayne Correa. Indígenas na Web: da oralidade aos bytes. **Anais 33º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2010, pp. 1-9.

GUIMARÃES, Carlos Fábio Moraes; AZEVEDO, Luiza Elayne Correa. Indígenas na rede: estudo de caso do Blog Escolar Pamáali. **Anais 35º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2012, pp. 1-12.

HALL, Stuart. **Raça, Cultura e Comunicações**: olhando para trás e para frente dos estudos culturais. 2005.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ed – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. – Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília : Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. – 2 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

ÍNDIO PRESENTE. Produção Executiva Juliana Almeida. Direção Bruno Villela, Sérgio Lobato, Kamikia Kisedje. Roteiro Sérgio Lobato. Manaus: Camará, 2017. Disponível em: <http://www.futuraplay.org/serie/indio-presente> . Acesso em 15 jul 2019.

JESUS, Naine Terena de. **Audiovisual na Escola Terena Lutuma Dias**: educação indígena diferenciada e as mídias. 2014. 203 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) - São Paulo, 2014.

JESUS, Naine Terena de; MOREIRA, Benedito Diélcio. Comunicação e Cultura: Dimensão pedagógica das narrativas indígenas em audiovisual. In: DELGADO, Paulo Sergio; JESUS, Naine Terena de (orgs.). **Povos Indígenas no Brasil**: Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual. - Curitiba, PR: Brazil Publishing, 2018, 81-98.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. In: Sesc. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. – Rio de Janeiro: Sesc Departamento Nacional, 2020.

KAYSER, Hartmut-Emanuel. **Os Direitos dos Povos Indígenas do Brasil**. Desenvolvimento histórico e estágio atual. – Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Ed., 2010.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. - Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LOPES, Nádia Luz. **Quando os pensamentos se expandem em todas as direções**: caminhos para compreender as recentes criações indígenas no Brasil. 2018. 100f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras (UFRGS) – Porto Alegre, 2018.

MACEDO, Maria Daniela Corrêa de. **O povo Guarani da América Latina e relações interculturais nas mídias sociais virtuais**: uso e apropriação na construção de redes de cooperação. 2016. 300 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória, 2016.

MARTIUS, Karl Friedrich Phillipe von. Como se deve escrever a história do Brasil. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Livro de fontes de historiografia brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010, p. 61-91.

MAUAD, Ana Maria. O Olhar engajado: fotografia contemporânea e as dimensões políticas da cultura visual. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 10, n.16, p. 33-50, jan-jun, 2008.

MELCHIOR, Marcelo do Nascimento. **Identidade cultural e auto-representação cinematográfica indígena Xavante**. Goiânia, 2010, p.173, Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, 2011.

MENDES, Luís César Castrillon; RIBEIRO, Renilson Rosa. “*Os Embaraços da Civilização*”: Indígenas nos manuais de História do Brasil adotados no colégio Pedro II (1838-1898) e a persistência da tra(d)ição didática no tempo presente. In: SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa (Orgs.). **A lei 11.645/2008**: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades. – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2019.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. **RBCS** Vol. 32 n° 94 junho/2017, pp. 1-18. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>

MORAES, Dênis de. **Vozes Abertas da América Latina**: Estado, políticas públicas e democratização da comunicação. – Rio de Janeiro: Mauad X : Faperj, 2011.

MORALES, Elena Nava. **Totopo no ar**: radio e comunalidad em Oaxaca, México. 2013. 301 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, 2013.

MOREIRA, Tássita de Assis. **Por uma outra história sobre os povos indígenas**: possibilidades para a educação patrimonial no Museu Antropológico de Ituiutaba - MG. 2018. 144 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

MOREIRA, Tássita de Assis. Para Além do Dia do Índio: (des)construindo saberes sobre o ensino da temática indígena na educação básica. **Observatório do Ensino de História e Geografia**, 2020. Disponível em <https://observatoriogeohistoria.net.br/para-alem-do-dia-do-indio-desconstruindo-saberes-sobre-o-ensino-da-tematica-indigena-na-educacao-basica/>  
Acesso 29 ago 2021

MOREIRA, Tássita de Assis. A questão indígena nas aulas de História: perspectivas de ensino sobre a diversidade cultura dos povos indígenas do Brasil. In: MARCELINO, Mical de Melo; VILELA, Maria Ap<sup>a</sup> A. Satto; GONÇALVES, Luciane R. Dias (orgs.). **Educação e Diversidade** – desafios contemporâneos e perspectivas para um futuro incerto. – Ituiutaba : Barlavento, 2020, pp. 129-154.

MOREIRA, Vânia M. Lousada. O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela no Império. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 59, p. 53-72, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000100004>

MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini. O equilíbrio de histórias: experiências no Ensino de História por meio de narrativas africanas e indígenas. In: SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa (Orgs.). **A lei 11.645/2008**: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades. – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2**: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. – 1. Ed. – Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. As literaturas indígenas e as novas tecnologias da memória. In: DELGADO, Paulo Sergio; JESUS, Naine Terena de (orgs.). **Povos Indígenas no Brasil**: Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual. - Curitiba, PR: Brazil Publishing, 2018, pp. 169-180.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem da cultura brasileira. – 1. Ed. – São Paulo: Editora Angra, 2000.

NAKASHIMA, Henry Albert Yukio. “Índios do Brasil”: Uma reflexão decolonial. Anais do 3º Congresso Internacional Povos da América Latina (CIPIAL), 2019, pp. 1-16.

NASCIMENTO, André Marques do. “Se o índio for original”: a negação da coetaneidade como condição para uma indianidade autêntica na mídia e nos estudos da linguagem no Brasil. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 57, n. 3, p. 1413-1442, Sept. 2018. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-)

18132018000301413&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Oct. 2020.  
<https://doi.org/10.1590/010318138653560435941>

NELSON, Cary, *et al.* Estudos Culturais: Uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. Ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NETTO, Marinilse. **Contexto e uso das mídias por populações indígenas brasileiras: elementos que podem contribuir para a preservação e a disseminação do conhecimento tradicional em meios digitais e internet**. 2016. 519 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC) – Florianópolis, 2016.

NEVES, Erica Moraes Ribeiro. **Protagonismo Guarani-Kaiowá no ciberespaço: em busca da auto-representação**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Informação e Comunicação (FIC), Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Goiânia, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, pp.15-40, abr. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>

OLIVEIRA, Solane D. Pastro; MARINHO, Maria Gabriela da S. M. da Cunha. Diretas já, um movimento social híbrido. **REVISTA DEBATES**, Porto Alegre, v.6, n.3, p.129-143, set.-dez. 2012. <https://doi.org/10.22456/1982-5269.31344>

PEREIRA, Débora de Carvalho; BAX, Marcello Peixoto. O Encadeamento Midiático da Imagem dos Índios Isolados no Twitter. **Anais 32º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2009, pp. 1-15.

PEREIRA, Eliete da Silva. **Ciborgues indigen@as.br: a presença nativa no ciberespaço**. – São Paulo: Annablume, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Dossiê América Latina Estudos Avançados**, v. 55, n. 19, 2005, p 9-31. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000300002>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009.

RESTALL, Matthew. **Sete mitos da conquista espanhola**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. – 1ª Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, Outubro 2007, pp. 3-46. <https://doi.org/10.4000/rccs.753>

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009.

SANTOS, Raimunda Maria Rodrigues. **Reflexões de lideranças Macuxi e Wapichana sobre as contribuições das TICs para os projetos indígenas locais**. 2016. 225f. Tese (Doutorado)

– Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – São Leopoldo, 2016.

SANTOS, Valdineia Oliveira dos; SANTOS, Telma Gonçalves dos. Heranças africanas e povos indígenas: novas linguagens para o ensino de História. **Anais IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**, 2015, pp. 714-717. <https://doi.org/10.22481/odeere.v0i1.1547>

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Edson. Os povos indígenas, o ensino e a lei 11.645/2008: discutindo desafios, impasses e limites. In: SANTOS, Benerval; CAMARGO, Clarice C. Ortiz de; MANO, Marcel (orgs.). **Culturas e histórias dos povos indígenas no Brasil: novas contribuições ao ensino**. Uberlândia: RB Gráfica Digital Eireli, 2015, pp. 34-56.

SILVA, Edson. Os Povos Indígenas e o Ensino: Reflexões e Questionamentos às Práticas Pedagógicas. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 23, n.2, pp. 89-105, jul/dez. 2017. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>>. <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2017.235106>

SILVA, Giovani José da; COSTA Anna Maria Ribeiro F. M. da. **História e Culturas Indígenas na Educação Básica**. – 1.ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes; SOUZA; José Josberto Montenegro. O ensino de História e a educação para relações étnico-raciais: diálogos com os estudos descoloniais. **Revista GRIFOS**, n. 41, 2016, pp. 57-80. <https://doi.org/10.22295/grifos.v25i41.3659>

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Tradução Roberto G. Barbosa. – Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SOUZA, Ana Maria Melo e. **ChiryvyRendyju, menino brilhante: identidade e emancipação de jovens guarani kaiowá em práticas de comunicação midiática**. 2018. 178 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) - São Paulo, 2018.

SOUZA, José Carlos Aronchi de. **Gêneros e formatos na televisão brasileira**. – São Paulo: Summus, 2004.

SOVIK, Liv. Apresentação para ler Stuart Hall. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. – Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília : Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

STAM, Robert, SHOHAT, Ella. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

TERENA, Taily. O direito a existir e ser quem somos. In: LIMA, Emanuel Fonseca, *et al*, (orgs.). **Ensaio sobre racismos: pensamento de fronteira**. Coletivo Ocareté: Balão Editorial, 2019.

UNESCO; CNE. Estudos para regulamentar a Lei 11.645. Consultor Luís Donisete Benzi Grupioni, 2012.

URQUIZA, Moema Guedes. **Identidades indígenas na mídia**: um estudo com professores indígenas sobre identidade/diferença e representação. 2013. 82 f. + anexos. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

VENDRAME, Sônia Ines. **A internet na aldeia tekoha añetete**: como o novo suporte digital interage na cultura indígena na terra prometida. 2014. 251 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) - São Paulo, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... – 2ed. – Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004, pp. 37-69.

ZAMBONI, Ernesta. **Digressões sobre o ensino de História**: memória, história oral e razão histórica. – Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistemicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008. <https://doi.org/10.25058/20112742.343>

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica e educación intercultural. **Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”**, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 2009, pp. 1-18.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. 7 letras, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Ecuador, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**, V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019, pp. 6-39.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada “**Histórias e culturas indígenas outras em *Índio Presente* (2017): o potencial da produção midiática na desconstrução de equívocos**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Tássita de Assis Moreira, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU) e sua orientadora Profa. Dra. Aléxia Pádua Franco. Nesta pesquisa, nós buscamos refletir sobre a presença de indígenas e não-indígenas na produção de conteúdo em linguagem audiovisual, que circula nas mídias digitais.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Tássita de Assis Moreira, pessoalmente ou via e-mail, antes do início da coleta de dados. Antes da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o/a participante pode questionar e esclarecer dúvidas sobre a pesquisa. As pesquisadoras estão à disposição para quaisquer explicações.

Na sua participação, você será entrevistado/a para narrar as experiências vividas no processo de produção da série documental *Índio Presente* (2017). As entrevistas serão gravadas e transcritas. Após este processo, a transcrição será encaminhada ao entrevistado/a para garantir que as falas estão de acordo com o que foi dito. Os dados da pesquisa ficarão arquivados por no mínimo 5 anos após o término, de acordo com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (Resolução nº 510/2016).

Você pode escolher se deseja ou não ser identificado, assinalando uma das opções a seguir:

( ) Desejo ser identificado      ( ) Não desejo ser identificado

Os resultados da pesquisa serão publicados e a sua identidade será preservada conforme a escolha anterior. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. A gravação das entrevistas será feita por meio de recursos digitais ou a pesquisadora irá até você para realizá-las presencialmente.

Os riscos consistem na possibilidade de identificação, caso opte pela preservação da identidade. No entanto, para que isso não ocorra, será criado e utilizado um código para citar seus depoimentos. Além disso, haverá o compromisso das pesquisadoras com o sigilo absoluto

de sua identidade. Você poderá se beneficiar pessoal e profissionalmente ao colaborar com reflexões acerca dos processos de produção da série documental, bem como expor e defender as ações realizadas por seu grupo de trabalho.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Tássita de Assis Moreira, telefones (34) 98408-6901, endereço: Faculdade de Educação – FACED – Campus Santa Mônica – Bloco 1G, sala 1G118 – Uberlândia – MG, CEP 38.408-100, Av. João Naves de Ávila, 2121, Santa Mônica.

Uberlândia, ..... de ..... de 2020

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante da pesquisa

## APÊNDICE B

Roteiro - entrevistas

Análise da participação e contextos de produção

### **Eixo produção e participantes**

- 1) Apresentação do entrevistado
- 2) Relação com a produção da série documental Índio Presente. Contar como foi a participação.
- 3) Quais referências foram utilizadas na criação do projeto da série.
- 4) Relação entre indígenas e não-indígenas.

### **Eixo Produto**

- 1) Como foi o processo de construção de representação dos sujeitos indígenas nos episódios.
- 2) O que você pensa sobre protagonismo de sujeitos indígenas no audiovisual (atuação e produção)?

### **Eixo Perspectiva**

- 1) Em que medida o conteúdo da série documental contribui para a valorização das culturas indígenas e desconstrução de estereótipos.
- 2) O material foi veiculado em mídias educativas. Pensaram a utilização dele nas escolas?