ISSN: 2358-8829

AUTORREPRESENTAÇÃO INDÍGENA E FORMAÇÃO DOCENTE: O CINEMA COMO LINGUAGEM INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO

Allysson Agustinho de Brito [1]
Patrícia Cristina de Aragão [2]

Resumo

Este trabalho analisa o uso do cinema indígena como recurso formativo na construção de práticas pedagógicas interculturais no contexto da formação docente. O estudo parte da compreensão de que a educação brasileira ainda é marcada por lógicas eurocêntricas que invisibilizam saberes e narrativas dos povos originários, impactando a organização do currículo e os processos formativos. O objetivo do estudo consiste em compreender como as produções do projeto Vídeo nas Aldeias podem contribuir para uma formação docente crítica, plural e intercultural. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico, fundamentada na análise de produções acadêmicas sobre Educação Intercultural, cinema indígena e formação de professores. As discussões indicam que o cinema indígena, ao possibilitar a autorrepresentação dos povos originários, tensiona discursos hegemônicos e amplia perspectivas no processo educativo, contribuindo para a superação de visões estereotipadas. Conclui-se que o audiovisual indígena se configura como um recurso potente para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e com uma educação crítica.

Palavras-chave: cinema indígena, Educação Intercultural, formação docente, diversidade.

Considerações iniciais

As instituições escolares brasileiras, historicamente marcadas por estruturas coloniais e eurocêntricas, ainda atuam sob práticas e lógicas que silenciam conhecimentos, vozes, narrativas e culturas subalternizadas. Dessa forma, a colonialidade do saber, ideia construída por Quijano (2019), mostra-se nas formas como o

[1] Mestrando pelo programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Membro do grupo de estudos e pesquisa do CNPq História, Cultura e Ensino, allysson.brito@aluno.uepb.edu.br
[2] Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão. Docente do Departamento de História e Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Coordenadora do grupo de estudos e pesquisa do CNPq História, Cultura e Ensino, patriciaaragao@servidor.uepb.edu.br

conhecimento é hierarquizado e como determinadas epistemologias, sobretudo das populações indígenas, são marginalizadas nos currículos escolares. Essa realidade afeta e torna desafiante a formação de professores/as, levando a repensar suas práticas e concepções, especialmente por que o Brasil é um país cuja diversidade cultural o constitui, mas nem sempre é reconhecida como valor pedagógico.

Nesse contexto, a Educação Intercultural, surge como uma abordagem pedagógica crítica que busca o reconhecimento da diferença como elemento formativo e político, enfatizando o diálogo entre os diversos grupos socioculturais. Para Candau (2005, 2008), a construção de uma Educação Intercultural, requer enfrentar preconceitos e estereótipos, questionar as estruturas e pensamentos etnocêntricos, articular o respeito às diferenças, promover experiências de escuta, diálogo e empoderamento. Refere-se a romper com modelos assimilacionistas e construir espaços educativos que respeitem e integrem os saberes produzidos nas comunidades e territórios historicamente excluídos.

No entanto, o movimento intercultural necessita com urgência de uma formação docente comprometida com a transformação da realidade, capaz de problematizar o mundo, dialogar com os/as oprimidos/as e reconhecer a escola como um espaço de disputa simbólica e cultural (Freire, 2021). Com o intuito de enfrentar essa lacuna e fortalecer o conhecimento crítico e o diálogo, a Lei nº 11.645/2008 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar (Brasil, 1996). Embora represente um avanço significativo no campo das políticas educacionais, sua implementação efetiva segue limitada, sendo muitas vezes reduzida a datas comemorativas e abordagens folclorizadas (Candau, 2011 *apud* Santiago; Akkari; Marques, 2013), o que evidencia a necessidade de ampliar o repertório formativo dos/as educadores/as.

É nesse cenário que se insere o presente artigo, que busca investigar as contribuições do cinema indígena para a formação em uma perspectiva intercultural. O cinema indígena, nesse sentido, utilizado como instrumento pedagógico, proporciona visibilidade às narrativas, cosmologias, lutas e vivências dos povos originários, permitindo tensionar os discursos hegemônicos presentes na escola e promover uma escuta intercultural. Desse modo, para Santos (2004), a diversidade cultural não deve ser vista como um obstáculo, mas como uma oportunidade para expandir o conhecimento.

Dentre as iniciativas mais expressivas nesse campo, destaca-se o Projeto Vídeo nas Aldeias (VNA), que tem como principal objetivo apoiar as populações indígenas na produção de seus próprios filmes, promovendo a autorrepresentação, a valorização das identidades étnicas e a ampliação dos repertórios de resistência (Corrêa; Bloch; Carelli, 2004). Desse modo, o cinema indígena vai além da simples documentação, atuando como uma forma de autorrepresentação que produz novas narrativas e modos de ver o mundo, desafiando os discursos hegemônicos e promovendo a resistência cultural (Carelli, 2004).

Nesse sentido, este estudo propõe uma reflexão sobre o uso do cinema indígena como linguagem formativa na construção de uma prática pedagógica intercultural. Ao considerar as produções do Projeto Vídeo nas Aldeias (VNA), busca-se compreender como essas narrativas audiovisuais podem ampliar perspectivas no processo de formação docente, contribuindo para práticas educativas que reconheçam e integrem a diversidade como elemento estruturante da escola.

Dessa forma, formula-se o seguinte problema de pesquisa**:** de que forma o cinema indígena, especialmente as produções do Projeto Vídeo nas Aldeias, pode contribuir para a formação de professores/as voltada a uma prática pedagógica intercultural crítica, plural e descolonizadora?

Como hipótese central, parte-se do entendimento de que o cinema indígena, ao possibilitar a autorrepresentação e o protagonismo das comunidades originárias, constitui uma ferramenta potente para tensionar estereótipos, ampliar a escuta intercultural e contribuir para a formação docente crítica. Complementarmente, hipotetiza-se que: A exibição e análise de filmes do VNA podem favorecer a construção de práticas pedagógicas interculturais comprometidas com a diversidade; O contato com narrativas indígenas no processo formativo auxilia futuros/as professores/as a superar visões folclorizadas e reducionistas sobre povos indígenas.

Dessa forma, como objetivo geral: buscamos compreender como o cinema indígena, especialmente as produções do projeto Vídeo nas Aldeias, pode contribuir para a formação de professores/as voltada a uma prática pedagógica intercultural crítica, plural e descolonizadora. Ademais, como objetivo específico buscamos analisar as contribuições do cinema indígena para a construção de práticas pedagógicas interculturais no contexto da formação inicial de professores/as.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem exploratória, objetivando compreender e promover práticas pedagógicas

interculturais no contexto da formação docente. Dessa forma, a estratégia adotada é a pesquisa bibliográfica e documental.

Das Lógicas Hegemônicas à Linguagem Audiovisual Indígena

A compreensão crítica da formação docente no Brasil demanda o reconhecimento das marcas históricas de um processo educacional construído a partir da negação de outras formas de saber e existir. A perspectiva de "colonialidade do saber", apresentada por Quijano (2019), oferece uma lente analítica potente para investigar como o sistema educacional brasileiro prossegue reproduzindo epistemologias hegemônicas, mantendo-se fundamentada em paradigmas monoculturais e etnocêntricos. Mais do que uma herança do passado, essas práticas seguem operando nas políticas curriculares e nos espaços formativos, omitindo vozes e conhecimentos que fogem da racionalidade ocidental. Essa lógica reforça desigualdades históricas e impossibilita a construção de uma prática pedagógica democrática e plural.

Nesse sentido, o processo de colonização ultrapassou os domínios territoriais, afetando profundamente a subjetividade dos povos colonizados. Fanon (2008) compreende que a desumanização promovida pelo colonizador não apenas negava as identidades culturais dos/as oprimidos/as, mas as reconstruía a partir de estereótipos e silenciamentos. No contexto educacional brasileiro, essa violência simbólica continua a operar, muitas vezes de forma sutil, por meio de invisibilização de narrativas e cosmologias que não se enquadram na lógica dominante.

Nesse cenário, a Educação Intercultural crítica desponta como uma proposta pedagógica capaz de tensionar as estruturas do sistema educacional e propor outras formas de ensinar e aprender. Essa abordagem leva em consideração a diversidade dos grupos socioculturais, buscando enfatizar o diálogo entre esses grupos, visando a promoção do conhecimento, valorização e respeito às diferenças (Santiago; Akkari; Marques, 2013). Construir uma prática pedagógica pautada na interculturalidade, exige mais do que incluir conteúdos sobre diversidade no currículo. É preciso enfrentar alguns desafios:

> Penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira; Questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo; Articular igualdade e diferença; Resgatar os processos de construção das nossas

> identidades culturais; Promover experiências de interação sistemática com os "outros"; Reconstruir a dinâmica educacional; Favorecer processos de "empoderamento" (Candau, 2005, p. 33-35).

Os desafios citados por Candau (2005), exigem que a formação de professores/as vá além da reprodução de conteúdos e práticas pedagógicas tradicionais, que configure um novo posicionamento do/a docente, relacionados aos saberes e diversidade dos/as estudantes. Além disso, também implica em romper com abordagens superficiais da diversidade cultural, frequentemente marcadas pela folclorização e pelo exotismo, que reduzem culturas historicamente marginalizadas a datas comemorativas ou elementos decorativos (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

Sob essa perspectiva, a teoria pedagógica de Paulo Freire (1979 e 2021), oferece contribuições indispensáveis ao defender uma prática educativa dialógica, centrada na escuta, no respeito às experiências e na leitura crítica da realidade. A educação de acordo com o autor é um ato político que deve ser orientado pela ética da transformação. Sua proposta de uma pedagogia problematizadora é essencial para pensar a formação de professores comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a construção de uma sociedade mais justa, evidenciando que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2021, p. 96), reafirmando o papel ativo e transformador do/a educador/a na luta contra as opressões e na construção de um novo projeto educativo.

Essa intervenção no mundo educacional requer, também, mudanças não apenas curriculares, mas também metodológicas e epistemológicas. Para tanto, é necessário que as práticas formativas proporcionem o contato com outras linguagens, narrativas e modos de conhecimentos que se distanciem da lógica eurocêntrica (Kaingang, 2019). Nesse processo de reconstrução epistemológica e metodológica, é fundamental considerar expressões culturais que emergem dos próprios sujeitos historicamente relegados. Entre elas, destaca-se o cinema indígena, que contribui como uma ferramenta que potencializa uma gama diversificada de possibilidades pedagógicas e educativas, uma vez que rompe com as representações estereotipadas e oferece narrativas construídas pelos próprios povos originários, em seus próprios termos, colocando em cena suas lutas, cosmologias, práticas e formas de resistência.

Como proposta de incluir experiências que possibilitem aos próprios sujeitos subalternizados o domínio de suas narrativas, por meio do audiovisual, destaca-se o

Projeto Vídeo nas Aldeias (VNA), idealizado pelo cineasta e indigenista Vincent Carelli em 1987, o projeto é pioneiro nas produções audiovisuais indígenas no Brasil. Tendo como principal objetivo apoiar as populações indígenas na realização de suas próprias produções audiovisuais, ou seja, a população indígena se autorrepresentando, contribuindo para o fortalecimento de suas identidades, a preservação de suas culturas e a ampliação de seus repertórios de luta e expressão. Por meio de oficinas, produções colaborativas e formação técnica, o projeto formou diversas gerações de cineastas indígenas, de diferentes etnias e regiões do Brasil (Corrêa; Bloch; Carelli, 2004).

Ao serem incorporadas à formação de professores, essas produções audiovisuais tornam-se ferramentas pedagógicas potentes para o desenvolvimento de práticas educativas interculturais. Elas permitem que educadores e futuros educadores entrem em contato com outras formas de viver e pensar, promovendo a escuta intercultural e o reconhecimento da pluralidade cultural como princípio educativo. Como destaca Carelli (2004), os filmes produzidos pelos próprios indígenas não apenas documentam suas realidades, mas reinventam a forma como são vistos e ouvidos, abrindo caminhos para a construção de um diálogo genuíno entre culturas.

O Cinema Indígena e o Vídeo nas Aldeias: Tensionando Narrativas Hegemônicas e a Efetivação da Lei nº 11.645/2008

A integração das produções do Projeto Vídeo nas Aldeias (VNA) nos processos de formação de professores representa uma ruptura com as formas tradicionais de representação dos povos e comunidades indígenas no ambiente escolar. Historicamente, a iconografia e o audiovisual utilizados no Ensino Formal Retrataram/retratam as populações indígenas sob uma perspectiva exótica e estática, correspondendo ao "índio genérico" fixado no passado colonial.

A distância entre a exigência imposta pela alteração da LDB (Lei n.º 11.645/2008) e a realidade do cotidiano em sala de aula evidencia a persistência daquilo chamado "colonialidade do saber", como explicado anteriormente por Quijano (2019), nesse sentido, a aprovação da lei por si só, não anula automaticamente as matrizes eurocêntricas que estabelecem e organizam os currículos. Quando não acompanhada por uma mudança epistemológica na formação dos professores/as, as temáticas indígenas tendem a ser absorvidas por visões assimilacionistas ou a ser confinadas a práticas pontuais. Assim, a

falta de recursos e formação críticas nos cursos de licenciatura faz com que a diversidade seja frequentemente abordada sob o prisma do exotismo ou da folclorização, neutralizando o potencial político da legislação.

É neste ponto de inflexão que o cinema indígena intervém como uma linguagem descolonizadora, ao utilizar a câmera como um instrumento de criação e resistência, o VNA inverte a forma como o conhecimento é produzido, em que o indígena deixa de ser um objeto de estudo ou documentação antropológica externa, tornando-se o próprio sujeito da narrativa (Carelli, 2004). O efeito pedagógico dessa inversão desafia o ponto de vista eurocêntrico, ao expor a contemporaneidade, a complexidade política, as lutas territoriais e as cosmologias vivas dos povos originários.

O acervo do VNA com mais de 90 produções audiovisuais e trabalhadas com mais de 40 populações indígenas entre elas Kuikuro, Ashaninka, Ikpeng e Mbyá-Guarani, que apresentam concepções de tempo, territorialidade e existência que desafiam a racionalidade cartesiana e utilitarista predominante no ensino ocidental, além disso, esses filmes possibilitam uma desconstrução do "índio genérico", que possui origem, cultura, espiritualidade e narrativa homogênea, mostrando que existem diversas populações e identidades indígenas, e que cada etnia possui suas especificações e pluralidades. Segundo a perspetiva de Fanon (2008), a negação e a estereotipação do colonizado constituem formas de violência simbólica que afetam a subjetividade do sujeito oprimido. Deste modo, o contato direto com a autorrepresentação audiovisual durante a formação inicial permite desmantelar essa violência, levando os futuros educadores a desconstruir os preconceitos enraizados nos seus próprios repertórios socioculturais.

Desafios e Possibilidades da Interculturalidade Crítica no Currículo da Formação Inicial

A análise das contribuições do cinema indígena para a formação docente mostra que a linguagem audiovisual funciona como uma ponte estética e política para a consolidação da interculturalidade crítica. No entanto, como Candau (2005) alerta, a simples exibição de filmes em contextos académicos não garante uma prática pedagógica transformadora; é necessária uma mediação crítica baseada na consciencialização dos privilégios epistemológicos e no diálogo entre diferentes saberes.

Ao analisar a recepção e o debate dessas obras na formação docente frente às exigências curriculares, emergem três eixos fundamentais sustentados pelo aporte teórico mobilizado:

1. Superação do folclorismo e enfrentamento dos preconceitos (Candau, 2005): as produções do VNA evidenciam que os povos originários não se restringem a um passado estático, limitado a um calendário festivo com datas comemorativas. A linguagem cinematográfica introduz tópicos prementes e atuais no âmbito do debate educacional, tais como a tese do marco temporal, as lutas e disputas por demarcação territorial, a preservação socioambiental e a resistência à violência, dessa forma, contraria a visão folclorizada que subestima os povos indígenas nos livros didáticos (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

2. Exercício do diálogo e da escuta sensível (Freire, 2021; Fanon, 2008): sob a ótica da pedagogia de Freire, ensinar demanda a abertura para a escuta e para a leitura crítica da realidade (Freire, 2021), nessa perspectiva, o cinema indígena atua como um mecanismo de escuta intercultural, possibilitando que os/as licenciados/as acessem a voz autoenunciada das comunidades originárias sem os filtros ou mediações da cultura dominante, combatendo diretamente o silenciamento histórico enunciado por Fanon (2008).

3. Reorganização dos Conteúdos e Empoderamento Epistemológico (Candau, 2005; Quijano, 2019): a experiência com o acervo do VNA incentiva futuros professores a refletir sobre a estrutura do planejamento disciplinar. Ao questionar o caráter monocultural da escola (Candau, 2005), o audiovisual indígena evidencia que o cumprimento da legislação educacional deve estar presente de forma contínua e transversal no cotidiano escolar, de modo a romper com a hegemonia do saber colonial (Quijano, 2019) presente no currículo.

Assim, pode-se afirmar que a linguagem cinematográfica indígena consolida-se como um recurso didático-político e epistemológico fundamental, capaz de dar densidade qualitativa às diretrizes curriculares nacionais e de desestabilizar as certezas etnocêntricas da formação docente. Além disso, a linguagem cinematográfica é capaz de instrumentalizar novos/as educadores/as para uma prática pedagógica ético-política comprometida com a diversidade e a descolonização do ensino.

Considerações Finais

A pesquisa objetivou compreender de que maneira o cinema indígena, notadamente por meio das produções do Projeto Vídeo nas Aldeias, podem atuar como uma linguagem formativa no desenvolvimento de uma prática pedagógica intercultural, crítica e descolonizadora no contexto da formação de professores/as. A partir da constatação de que o sistema educacional brasileiro ainda apresenta marcas significativas da colonialidade do saber, o estudo abordou as limitações das metodologias tradicionais, que frequentemente reduzem a diferença e o cumprimento dos marcos legais da educação a práticas isoladas, burocráticas e folclóricas.

A hipótese central da pesquisa foi confirmada pela análise realizada, que evidenciou que o cinema indígena, ao propiciar o protagonismo e autorrepresentação dos povos originários, constitui um recurso didático-político epistemológico de grande potência para a formação inicial de professores e professoras. Em vez de retratar as populações indígenas sob a ótica de sujeitos passivos, restringindo-as a uma visão estática do passado colonial, as obras do acervo VNA posicionam as populações em questão como agentes ativos no debate contemporâneo acerca das lutas territoriais, da preservação socioambiental e da vivência das cosmologias vivas, em que tais cosmologias desafiam a matriz etnocêntrica e cartesiana da escola ocidental, situando-se em uma posição de autonomia epistemológica.

As reflexões desenvolvidas evidenciaram que o audiovisual indígena contribui para a formação docente em múltiplas dimensões articuladas. No âmbito ético e político, ele atua diretamente no tensionamento de estereótipos e no combate a preconceitos, visibilizando pautas urgentes como a tese do marco temporal e as disputas socioambientais. No âmbito pedagógico e dialógico, o cinema atua como um mecanismo de escuta intercultural sensível e autônoma, prescindindo das mediações hierárquicas encontradas nos manuais didáticos convencionais. No âmbito do currículo, o programa provoca os futuros educadores a reestruturarem seus planejamentos de forma contínua e transversal, promovendo o rompimento com a lógica monocultural da escola.

Diante do exposto, infere-se que a inclusão do cinema indígena nos cursos de formação de professores não deve ser interpretada como um mero acréscimo de material didático, em vez disso, tal prática deve ser concebida como uma transformação epistemológica e metodológica que tenha o potencial de desafiar as certezas eurocêntricas inerentes à formação de educadores. Ao proporcionar uma plataforma para a expressão

das vozes originárias no ambiente acadêmico e escolar em seus próprios termos, o cinema se estabelece como um elo indispensável para a implementação de uma educação plural, justa e comprometida com a desconstrução do modelo educacional colonial. Recomenda-se, portanto, a continuidade e o aprofundamento das investigações nessa área por meio de pesquisas empíricas que acompanhem os desdobramentos práticos dessas produções no cotidiano da Educação Básica.

6. Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. N. 9394/1996.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 45-56, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?fo. Acesso em: 17 jun. 2025.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação; tensões e desafios. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

CARELLI, V. Moi, un indien. *In*: CORRÊA, M; BLOCH, S; CARELLI, V. (Org.). **Catálogo da Mostra Vídeo Nas Aldeias:** Um Olhar Indígena. Olinda: Sol Gráfica, p. 21-32, 2004.

CORRÊA, M; BLOCH, S; CARELLI, V. (Org.). **Catálogo da Mostra Vídeo Nas Aldeias: um olhar indígena**. Olinda, Sol Gráfica, 2004.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

KAINGANG, B. Conhecimentos indígenas: seus desafios nos dias atuais. *In*: SESC. Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, v. 7, p. 28-38, 2019.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ISSN: 2358-8829

SANTOS, B. de S. **O Fórum Social Mundial: manual de uso**. São Paulo: Cortez, 2004.