

**Ensino da história indígena, metodologias
decoloniais e cinema: uma análise do documentário
Corumbiara (2009)**

**Teaching indigenous history, decolonial methodologies and
cinema: na analysis of the documentary Corumbiara (2009)**

*Joyci Viegas de Freitas Silva*¹

*Elias Nazareno*²

¹ Doutoranda em História pela Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-graduação em História. E-mail: viegasjoyci@gmail.com.

² Professor Adjunto IV da Faculdade de História e do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade federal de Goiás (UFG). E-mail: eliasna@ufg.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9689-9721>

RESUMO

Este artigo pretende relacionar o ensino de história indígena, com a utilização da linguagem cinematográfica através das metodologias decoloniais. Por meio de uma reflexão acerca do conceito de interculturalidade crítica e da sua relação com os temas sensíveis, visainvestigar a importância de se trabalhar história indígena a partir de um olhar decolonial, percebendo a escola básica como um espaço de construção de lugares de reconhecimento, aprendizagem e solidariedade. Propõe-se algumas análises a serem desenvolvidas pelo professor na sala de aula, a partir do documentário Corumbiara, que narra o massacre dos indígenas Kanuê na gleba Corumbiara, ao sul de Rondônia no ano de 1985. Essas análises partem de elementos estéticos por meio do olhar intercultural presente no documentário citado.

PALAVRAS-CHAVE: História Indígena; Metodologias Decoloniais; Cinema; Temas Sensíveis.

ABSTRACT

This article intends to relate the teaching of indigenous history with the use of cinematographic language through decolonial methodologies. Through a reflection on the concept of critical interculturality and its relationship with sensitive themes, it aims to investigate the importance of working on indigenous history from a decolonial perspective, perceiving the basic school as a space for building places of recognition, learning and solidarity. Some analyzes are proposed to be developed by the teacher in the classroom, of the documentary Corumbiara, which narrates the massacre of the Kanuê indigenous people on the Corumbiara farm, south of Rondônia in 1985. These analyzes start from aesthetic elements through the present intercultural perspective in the documentary mentioned above.

KEYWORDS: Indigenous History; Decolonial Methodologies; Movie theater; Sensitive Topics.

O presente artigo apresenta algumas reflexões a respeito das possibilidades do ensino das histórias indígenas nos espaços escolares, por meio das metodologias decoloniais, através do documentário Corumbiara (2009), obra do cineasta Vicent Carelli, que levanta importantes questões acerca da história indígena e sua relação entre o passado e presente na formação da história nacional.

A discussão sobre história indígena é considerada na bibliografia como um “Tema Sensível” (GIL, MESQUITA, 2020). A abordagem decolonial é capaz de lançar um novo olhar que atravessa o cotidiano de grande parte das escolas. A partir dessa abordagem é possível problematizar em sala de aula temas como: (1) o desconhecimento dos povos não indígenas sobre os povos originários; (2) as cosmologias e os manejos de mundo dos povos indígenas, e; (3) a resistência cultural, linguística e existencial desses povos (FRESQUET, JUNIOR, 2017).

No Brasil existe um consenso mínimo de temas sensíveis: O genocídio indígena, a escravidão e a Ditadura Militar. O professor ao trabalhar esses temas em sala de aula deve: 1) Fundamentar as discussões nos saberes da disciplina. 2) Ter a controvérsia como estratégia didática. 3) Considerar as emoções que são mobilizadas a partir da abordagem desses temas e buscar estratégias para ressignificá-las. (MÉVEL; TUTIAUX-GUILLON, 2013). O estudo da história dos povos indígenas suscita, em diversos níveis, preconceitos e estereótipos elaborados por séculos de educação etnocentrista ocidental. Sendo considerado, portanto, um tema repleto de questões difíceis de serem desenvolvidas, sobretudo em ambiente escolar na última década dos anos 2010.

Nesse sentido o professor deve se apropriar de autores como Baniwa (2019), Krenak (2019), Kopenawa (2015), Smith (2008), Walsh (2017), Escobar

(2017) questão exemplos de autores que contrapõem tal visão etnocêntrica, propondo novas reflexões sobre esse assunto na perspectiva de um olhar decolonial

Os saberes dos povos não-europeus, que foram e ainda são considerados subalternos e não legítimos, trazem reflexões no processo de escolarização, já que essas identidades presentes na sociedade e sobretudo na escola são desencorajadas e deslocadas a uma condição de invisibilidade. Filmes que dão voz e visibilidade a esses grupos compõem o acervo de artefatos que podem ser utilizados na construção de uma educação decolonial.

Na perspectiva da colonialidade, no sistema de “guerra e morte” (Walsh 2017), se naturalizam as diferenças e desigualdades, a partir da modernidade europeia que inferioriza outros povos, com destaque para as populações ameríndias e africanas (MULLER, FERREIRA, 2018).

As metodologias decoloniais trazem no fazer novos diálogos, posicionamentos, espaços e possibilidades de construção de conhecimentos, que segundo Walsh (2017, p. 13) trazem sentimentos de “ESPERANÇA”, nas formas de lutar e reexistir ao sistema atual vigente de guerra e morte.

O documentário Corumbiara (2009) retrata e denuncia o massacre de povos indígenas em Rondônia no ano de 1985, por fazendeiros da região, e busca provas que comprovem esse massacre. O diretor Vicent Carelli vai a primeira vez a essa região em 1986 e anos depois retorna a gleba Corumbiara em busca novamente de provas do que aconteceu no ano anterior. No decorrer da história a equipe de filmagem e antropólogos encontram uma aldeia com apenas dois indígenas. Esse encontro interétnico gera desconforto e dificuldades de comunicação, além de vários outros desdobramentos evidenciados no documentário.

Pretende-se analisar quais imagens temos dos povos indígenas no cinema, por quem elas foram criadas e em que medida o cinema indígena pode

contribuir na descolonização desse olhar. Nesse artigo foram selecionadas duas cenas de Corumbiara: 1) O primeiro encontro entre a equipe de antropólogos da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) os dois indígenas isolados na região de Rondônia; 2) E o último encontro entre o “indígena do buraco” com o cineasta Vicent Carelli.

As dinâmicas das duas cenas serão analisadas a partir dos elementos estéticos decoloniais, na busca pelo olhar intercultural presente. Essa visão questiona a colonialidade do ver, que constitui a modernidade (BARRIENDOS, 2019) servindo também como dispositivo de dominação e subjugação dos povos originários.

Para essa discussão partimos da reflexão sobre a relevância da relação entre o ensino de história, a interculturalidade crítica e as metodologias decoloniais no estudo da história indígena. Para em seguida trazer um breve panorama do cinema indígena no Brasil e a sua importância na escola básica. Ao final trazemos algumas reflexões acerca do documentário Corumbiara (2009) e possibilidades de abordagem em sala de aula.

Ensino de História, interculturalidade crítica e metodologias decoloniais.

Sendo o ponto de partida do ensino de história o cotidiano imediato do estudante, não podemos negligenciar temas que trazem as ideias de “alteridade e diversidade como fundamentais nesse ensino” (CERRI, 2011, p.121). Como afirmam, (Leite e Nazareno, 2016, p, 148). Se narrar é trocar experiências, o ensino de história deve se abrir as narrativas das crianças e, ao mesmo tempo, permitir que estas tenham acesso a diversidade de maneiras de se viver e interpretar as experiências humanas no tempo e no espaço”. A aprendizagem escolar da história é, sobretudo, aprendizagem da identidade coletiva mais ampla.

Na escola devemos problematizar questões que trazem ações que auxiliem o estudante a aprender a reconhecer os limites, problemas e avanços que a formação de uma consciência histórica nacional impacta em sua realidade social. (CERRI, 2011).

Logo, a história na escola contribui de diversas maneiras, desde a compreensão da própria realidade e a formação da identidade, à compreensão da diferença, da alteridade, na elaboração de uma perspectiva do passado. Reconhecer projetos vencidos da história, das ideias do mundo, trazem ao estudante outras formas de se pensar a organização social. (CERRI, 2011).

O estudo de “Temas Sensíveis” (GIL, MESQUITA, 2020) tratam e discutem disputas de memórias, interesses econômicos e de dominação. Eles se referem também a temáticas situados no tempo presente que dialogam diretamente com a nossa atividade cotidiana (EUGENIO, 2018). São questões carregadas de emoções, são sensíveis, complexas e importantes para o presente e o futuro em comum. Nesse sentido, o pensamento decolonial que vem sendo elaborado, propicia ao professor a partir da apreensão de sua base teórica a transformação da sua própria práxis educativa relacionada aos temas sensíveis.

Sobre a produção do pensamento decolonial, observamos atualmente que a maioria das publicações que circulam no circuito universitário norte americano e da América Latina, tem no Grupo Modernidade-Colonialidade um lugar de destaque nos espaços acadêmicos (SILVA, 2018). Mas desde seu surgimento no século XVI o pensamento decolonial traz importantes contribuições a questões sensíveis.

O autor decolonial Enrique Dussel (2008), propõe rever a história filosófica da Modernidade, trazendo autores e autoras que viveram e questionaram os processos de imposição da visão de mundo hegemônico e hierarquizado dos europeus aos povos originários. Ainda afirma que a Primeira Modernidade, enquanto um movimento filosófico, surge no século XVI, no

início do processo de conquista e não no racionalismo de Descartes no século XVII. Assim como a crítica à modernidade não surge no Iluminismo, mas, também, no início do processo da conquista.

Apresentando como exemplo o autor Bartolomé de Las Casas (1514-1566) que inaugura a Primeira Modernidade a partir de um antidiscurso em que se questiona, entre outros aspectos, a pretensão europeia de deferir a sua verdade como universal em relação ao indígena. (DUSSEL, 2008).

Outro autor crítico do nascente colonialismo moderno foi Guamán Poma de Ayala (1534-1615), indígena peruano que traz em sua obra *El primer Nueva Crónica Y Buen Gobierno* (1616) uma visão localizada no tempo e no espaço, a partir de uma postura crítica, ética e política sobre o discurso da colonização dos povos indígenas. (DUSSEL, 2008).

Podemos apontar, a partir desses dois autores, que o início da conquista também significou o início da resistência, que o colonial é marcado pelo decolonial e por formas alternativas de sobreviver do povo subalternizado ao projeto colonial de poder.

Tais reflexões e obras influenciaram o que (DUSSEL, 2008) considera a Segunda Modernidade, tendo como principal representante René Descartes que, através do pensamento racionalista, elabora a separação radical entre o corpo e a mente. A Segunda Modernidade representou para a América a racialização das diferenças, e sua submissão ao projeto de poder colonial. (NAZARENO, 2017).

Portanto, a ideia da decolonialidade constitui a modernidade, sendo um projeto teórico e prático, voltado para o pensamento crítico e transdisciplinar que se contrapõem às visões eurocêntricas de construção do conhecimento (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

A pedagogia decolonial retoma conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com experiências críticas de

movimentos sociais, que surgem a partir da luta do povo colonizado, de sua práxis, sendo pensado com e a partir delas (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018). Essa perspectiva se contrapõe a epistemologia ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. Ela se opera além dos espaços de educação institucional e se constitui enquanto um projeto político.

A interculturalidade crítica, abre caminhos para o reconhecimento dos sujeitos colonizados e silenciados arrancados de sua independência societária e cosmológica, a uma posição de diálogo, interação e convivência dialética. Sendo assim, o ensino da história indígena a partir do olhar indígena, das suas lutas, falas, re-existência, rompe com a história eurocêntrica e traz novas discussões além do conhecimento da sua “triste história” (BANIWA, 2019).

Um exemplo de diálogo entre o ensino de história e a interculturalidade é o pensamento decolonial, do pensador Quijano Aníbal (2009), que traz uma forte crítica a colonialidade e a modernidade, ao abordar o processo de colonização da América e a formação do capitalismo. Trazendo assim novas possibilidades para as aulas de história.

Arturo Escobar (2017) discute o pensamento crítico latino em *Abya Yala/ Afro/ Latino- América*, e traz inúmeros exemplos de mobilizações de jovens, mulheres, camponeses e ambientalistas como críticos da modernidade, e novas propostas de economia social e solidária, novas espiritualidades, ideia de bem viver e diferentes propostas de transformações civilizatórias.

A pedagogia da retomada (PIMENTEL DA SILVA, 2017) considera a educação indígena como uma educação de manejo do mundo, que abrange aspectos práticos de uma educação ambiental com uma abordagem sócio-histórica. Essa visão contrasta com a escola não indígena que a partir de uma sistematização do conhecimento eurocêntrico, racializado, colonial, tem a tarefa de reprodução desse tipo de conhecimento.

Porém, segundo Freire (2004) “a escola vive intensamente, através de nós

as contradições que se dão na sociedade”, a escola então entra em um jogo de contradições em que ao mesmo tempo que reproduz a ideologia dominante, ela possibilita a crítica a essa ideologia. A partir daí podemos supor que “é possível fazer algo institucional e que contradiz a ideologia “(FREIRE, 2004, p.38).

Ou ainda, segundo Walsh (2017, p. 31), a ação de transformações se encontra nas “frestas” onde aprendemos a desaprender para reaprender a pensar, atuar, sentir e caminhar de forma decolonial, a nível individual e coletivo. Nessa discussão o professor de história precisa reconhecer os limites e os espaços de atuação de um ensino de história a partir de práticas decoloniais na escola não indígena.

Levar a instituição escolar por exemplo, ao conhecimento do movimento de escolas indígenas interculturais no Brasil, dar voz e visibilidade aos sujeitos que atuam nesses movimentos, podem gerar um movimento de rearticulação dos espaços e saberes das escolas tradicionais.

A existência e o reconhecimento de uma realidade social que traz a perspectiva de que uma sociedade é composta de relações sociais complexas, que compreendem a integração da natureza e da cultura trazem uma nova gama de efeitos e propriedades com profundas consequências que podem se transformar em novos conceitos e metodologias (ALARCÓN-CHAIRES, 2019).

Assim podemos citar em contraposição a educação eurocêntrica a educação indígena intercultural crítica, que traz na sua constituição uma “pluridiversidade epistêmica dos conhecimentos” que no seu limiar, atua para uma revisão e reconstrução de toda a história do Brasil que seja estabelecida a partir das narrativas dos povos originários relacionadas, por exemplo, ao que representou para os indígenas os primeiros contatos com o não-indígena. (NAZARENO; ARAÚJO; PEREIRA, 2019, p. 91).

A partir dos apontamentos supracitados podemos relacionar, no âmbito do estudo da história indígena, a interculturalidade crítica e o ensino de história

na escola básica. Os professores e professoras devem tomar para si esse conhecimento ensinando a história indígena a partir da perspectiva decolonial, tornando a docência na educação básica um “ato político” (FREIRE, 2004), um compromisso em defesa dos povos originários do Brasil.

Abordagens metodológicas decoloniais na educação

As metodologias decoloniais se tornaram alternativas às perspectivas ocidentais hegemônicas a partir de projetos políticos e sociais que refletem sobre questões referentes ao trinômio modernidade/colonialidade/decolonialidade.

A decolonialidade também pode ser considerada sinônimo de interculturalidade crítica pois as relações, mesmo que desiguais entre colonizadores e colonizados tiveram influência mútua, mesmo que de formas diferentes. Nesse sentido, hoje:

[...] A luta contra a exploração/ dominação política implica, sem dúvida, em primeiro lugar, o engajamento na luta pela destruição da colonialidade do poder, não só para destruir o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado. (...) Isso significa a devolução dos próprios indivíduos, de modo direto e imediato, do controle das instâncias básicas da sua existência social: trabalho, sexo, subjetividade e autoridade (QUIJANO, 2009, p.71).

Na educação, especialmente no ensino de história dos povos indígenas na perspectiva decolonial, surgem conhecimentos que foram por muito tempo e propositalmente, esquecidos. Apesar da perspectiva decolonial na educação encontrar diversos espaços para transformação social, o impacto desses estudos ainda não influencia os estudos pedagógicos nesses países europeus, no que diz respeito a produção de teses de doutorado relacionados a esse tema na área

educacional (MENDEZ, DÍAZ, 2022).

A partir da afirmação supracitada, podemos indicar algumas limitações das perspectivas decoloniais, que podem ser aprimoradas e são apontadas pela autoras Claudia Zapata Silva (2017) e Sofia Soro (2017) tais como: (1) o discurso totalizante sobre os grupos subalternizados, e (2) o sentido do sujeito subalterno como um ser de privilégio epistêmico, por ser originário do Sul.

Um estudo, nos países que iniciaram os processos coloniais no século XV, Portugal, Espanha, por exemplo, considera a abordagem desse tema controverso e difícil, pois força o enfrentamento do passado colonial no presente desses países (MENDEZ; DÍAZ, 2022).

SMITH (2018) chama a atenção para a “descolonização das metodologias decoloniais” e esse movimento acontece a partir do momento em que pesquisadores e pesquisadoras indígenas, baseiam-se em “contextos, histórias, lutas e ideias especificamente indígenas” (SMITH, 2018, p.15).

Para os historiadores e historiadoras existe uma discussão fundamental de fontes, vestígios de pesquisa, que em relação as populações indígenas observamos uma nova abordagem. Pois os documentos históricos tradicionais indígenas possuem um forte componente mítico e de acordo com Navarrete (1999), são interpretações complementares, entre o histórico e o mítico.

As formas de transmissão oral e escrita da história indígena, devem ser consideradas como capacidades específicas e técnicas, pois são utilizadas por discursos sociais estabelecidos dentro de marcos institucionais que definem seus objetivos e funcionamentos (NAVARRETE, 1999).

Os processos metodológicos das pesquisas ligadas a perspectivas decoloniais se desdobraram em inúmeras possibilidades, se vincularam a uma postura prática, e tiveram em comum uma vinculação muito forte com os movimentos sociais, suas experiências, diferentes cosmologias e formas implícitas ou explícitas de resistências (WALSH, 2017).

Um significativo exemplo para essa discussão se refere a noção de tempo, que para o professor de história é algo central e que é abordado em suas primeiras aulas no ensino fundamental. A história e o tempo, o tempo cronológico e o tempo histórico, a linha do tempo, a noção do tempo ocidentalizado é base de todo conhecimento escolar.

Essa noção de tempo se baseia na experiência linear moderna europeia que invisibilizou os saberes do “outro”, impondo aos povos originários a diferença colonial, sendo essa um espaço de imposição, apropriação, mas também de resistência (NAZARENO, 2017).

Um estudo desenvolvido pela Universidade Federal de Goiás no curso de Educação Intercultural Indígena, discutiu a noção de tempo a partir de uma experiência com 11 grupos indígenas em 2017, a partir do enfoque enactivo (NAZARENO, ARAUJO, PEREIRA, 2019). Essa perspectiva traz a noção de epistemologias ecológicas em que o conhecer é fundamentalmente uma habilidade que adquirimos na relação com os outros organismos e seres que habitam o mesmo mundo. Nesse processo torna-se impossível dissociar o corpo da mente, a natureza da cultura, o conhecimento da experiência (STEIL, CARVALHO, 2014, p. 164).

Percebeu-se nesse estudo que muitos povos não conhecem em sua língua materna, uma palavra que traduziria o termo tempo, pois em suas vivências cosmológicas é evidente a indissociabilidade entre o tempo, espaço, corpo e natureza.

Outro exemplo dessa pluralidade de processos metodológicos decoloniais de pesquisa é a etnografia em colaboração. Essa metodologia compreende a etnografia para além da escritura, trazendo a perspectiva de diálogo e a noção de campo de trabalho não somente como a simples coleta de dados, mas como um lugar de criação de conceitos (RAPPAPORT, 2007).

Segundo a autora, não cabem aos etnógrafos apenas descrever as

populações originárias e tradicionais, como há décadas vem se fazendo, mas praticar uma etnografia colaborativa em co-teorização entre vários sujeitos das comunidades. Sendo uma construção colaborativa entre diversos interlocutores como os indígenas, antropólogos, historiadores, cientistas sociais, quilombolas, camponeses, mulheres na produção coletiva de conceitos (RAPPAPORT, 2007).

Outra importante contribuição a essa discussão se faz na metodologia crítica e militante em que se utiliza diversos instrumentos para construção de dados qualitativos, relevantes, válidos e confiáveis. Entre eles oficinas, reuniões, entrevistas e participação em ações coletivas significativas. Que têm por finalidade a participação e o empoderamento real das comunidades populares e a transformação das estruturas acadêmicas, para que essas cheguem e produzam com e para as transformações sociais (VÈLEZ-GALEANO, 2018).

Já na proposta da Metodologia Indisciplinada, se traz uma perspectiva decolonial para a arqueologia, essa não-metodologia se baseia na tática da conversação autêntica e ampliada, em relação a situações de investigação, tanto escrita quanto nos saberes dos sujeitos, de movimentos sociais e comunidades locais subalternizadas (HABER, 2011).

Ainda temos as metodologias comunicativas críticas (GÒMEZ; GONZALES, 2009) que colocam o pesquisador em diálogo horizontal com os participantes. Por fim as Tertúlias Dialógicas que é uma metodologia que busca a partir da criação coletiva de conhecimento a participação de toda a comunidade envolvida no processo da pesquisa (AGUILETA; FLECHA, 2021). O diálogo se baseia em princípios da aprendizagem dialógica, a partir do acesso de pessoas de diferentes idades, culturas e gêneros, ao conhecimento universal artístico, literário e científico desenvolvido ao longo da história.

Os processos metodológicos decolônias vem se mostrando de grande importância no que diz respeito a assegurar que as pesquisas realizadas com povos indígenas possam ser mais respeitadas, éticas, compreensíveis e úteis.

(SMITH, p. 21 2018). Assim, podem contribuir no processo de ensino aprendizagem contextualizado.

Cinema indígena no Brasil e na escola básica.

Para compreender o atual protagonismo indígena na produção cinematográfica no Brasil se faz necessário conhecer a história desse movimento. Uma das primeiras formas de apresentação do indígena nos filmes foi através do documentário etnográfico *Rituais e Festas Bororo* (20m) de 1916-1917, com imagens feitas pelo Major Luiz Thomaz Reis (1878-1940), chefe da Seção de Cinematografia e Fotografia da Comissão Rondon. Ele registrou a festa Jurê, considerado um ritual funerário dos povos bororo.

Nas primeiras décadas do século XX temos filmes de outros gêneros que trazem o indígena representado nas telas com uma visão idealizada e romântica como *Iracema* (1919) e *O Guarani* (1916 e 1920), ou representado como elementos de um passado que não queremos que volte mais, como na obra *Ubirajara* (1919). Nas décadas de 1970 temos filmes em que os indígenas surgem como canibais ou seres naturalmente sensuais, alheios as transformações sociais, como na obra *Como era gostoso meu francês*, de 1971 (LEITE, 2022).

Em 1986 surge um projeto que ficou conhecido como *Vídeo nas Aldeias*, ele tinha o objetivo de fortalecer a luta e a identidade dos povos indígenas, a partir do trabalho colaborativo da produção audiovisual. A ideia era de que os indígenas aprendessem sobre a utilização e interpretação das mídias e comesçassem a produzir material audiovisual que funcionasse como um instrumento para preservação de sua cultura como um material mobilizador, de denúncia de invasões e outras ameaças aos seus territórios e vidas (LEITE, 2022, p. 256).

A primeira oficina de formação foi realizada na aldeia Xavante, em Sangradouro no ano de 1997, foi se criando assim uma teia de distribuição dos vídeos produzidos pelos indígenas. Já em 2000 e contando com um acervo de cerca de 70 filmes, o movimento se transformou em uma ONG independente.

Atualmente existem diversos coletivos de formação, produção e difusão de cinema indígenas: 1) Coletivo Kuikuro de Cinema, da aldeia Ipatse no Parque Nacional do Xingu; 2) projeto de formação Coisa de Índio na terra indígena Araribóia no Maranhão. Os cineastas indígenas: 1) Takumã Kuikuro diretor do filme Hiper Mulheres (2011); 2) as cineastas Flay Guajajara e Edivan Guajajara, que dirigiram o filme *Ka'azarukyzewà: Os donos da floresta em perigo* (2019). Também os filmes: 1) *Teko Haxy- Ser imperfeita* (2018) dirigido por Patrícia Yxapy e Sophia Pinheiro.; 2) *A última floresta* (2021) dirigido por Davi Kopenawa Yanomami e Luiz Bolognesi; 3) *O último sonho* (2019) dirigido por Alberto Alvares e tantos outros indígenas que segundo Ailton Krenak, faz com que os povos indígenas no Brasil, estejam nas últimas décadas “demarcando as telas” do cinema nacional.

Ao levar o cinema indígena para a escola básica o professor deve levar em conta as abordagens decoloniais para análise por meio da construção de atividades diferenciadas.

Do ponto de vista educacional, o pensamento decolonialista incide na produção de conhecimentos destinada a dar visibilidade a saberes encobertos pelos currículos oficiais e hegemônicos, de maneira a “dar ouvidos às vozes silenciadas que constroem seus conhecimentos à margem em movimentos de sobrevivência ou resistência” (STRECK, 2012, p. 18-19).

Temos ainda as leis que legitimam o uso dessa linguagem na escola tais como as leis 11.645/2008 3 e 13.006/2014, que torna obrigatória nas escolas públicas e privadas o estudo da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas e ainda a segunda que incentiva a exibição de filmes de produção

nacional nas escolas de ensino básico e fundamental, tornando-o obrigatória de no mínimo duas horas mensais.

A linguagem cinematográfica contribui para o ensino de história no que se refere ao estudo de temas sensíveis que se constitui como um campo de reflexão atualmente.

O potencial da inclusão do cinema nos processos educativos é plural e complexo, e vai muito além de assistir filmes. Como por exemplo, a exibição de filmes e curtas metragens fora do eixo tradicional, à formação de cine clubes ou a produção de vídeos escolares, documentários nacionais, entre outros tipos de ações ligadas às possibilidades do cinema na escola.

Levar o cinema indígena para a escola contribui em vários aspectos para a construção de uma educação decolonial. Mas não garante em si um rompimento imediato com o conhecimento eurocêntrico, que coloniza o saber. Mas o uso das metodologias são fundamentais para que o cinema indígena não seja analisado de forma equivocada, reforçando preconceitos, estereótipos e sua marginalização, através de um olhar folclórico ou exótico sobre essas comunidades.

Para além de dialogar sobre os preceitos básicos da linguagem audiovisual, o ensino de história tem o papel de problematizar a postura do sujeito consumidor/espectador, propondo atividades de elaboração, reelaboração e participação, desse objeto de análise que é o cinema em seus diversos formatos e temas.

As metodologias decoloniais, comunicativas críticas ou dialógicas, em muito contribuem para a reflexão acerca da utilização da linguagem audiovisual, cinematográfica. Principalmente no que se refere ao estimular o conhecimento do cinema indígena no espaço escolar não indígena.

Essa linguagem garante um olhar que desafia os estereótipos e problematizam os processos de construção de identidade dos estudantes a

partir das diferenças (FRESQUET; WILSON, 2017). Por isso, ao levar o cinema indígena o professor ou professora deve ter conhecimento das metodologias decoloniais e utilizá-las de acordo com seu contexto, atento ao processo de aprendizagem.

A escola se mostra como um espaço aberto e de resistência na exibição, discussão, formação, produção e divulgação do cinema, de vídeos, da linguagem audiovisual, em muitos momentos restritos a uma elite social que frequenta os cinemas, localizada em shoppings e festivais de cinema nas Universidades (PINTO, 2019).

A obra Corumbiara na perspectiva decolonial.

O documentário Corumbiara compõe a trilogia do cineasta Vicente Carelli; O Martírio e Adeus Capitão. Obras nacionais que poderiam ter a sua presença obrigatória nas escolas de ensino básico do país. Essas obras têm aliado uma criação audiovisual com um ativismo indígena, em que o cineasta convida o sujeito filmado a elaborar a sua própria imagem tomando parte desse registro.

A trilogia possui registros que foram reunidos entre 1980 a 2010, sobre questões fundamentais de povos indígenas, conflitos e resistência no Brasil. O cineasta realiza as “alianças afetivas” (KRENAK, 2016) com os povos indígenas, se torna um “narrador-personagem, testemunha que rememora os episódios vividos e reencontra antigos companheiros, refletindo diante da história, dos atos e do destino dos personagens – incluindo o dele próprio” (MENEZES, 2022, p.7).

As obras abrem o horizonte de percepções do espectador sobre a história encoberta desses povos no Brasil. A partir dos seus registros, Carelli reencontra personagens ao longo de 20 anos nas comunidades visitadas, e mobiliza suas

memórias em relação a esses sujeitos, o que se refere a prática do cinema-processo. Esse cinema traz uma relação entre experiências do cinema e experiências vividas, sendo por ela transformado, potencializado e até mesmo expandidas (MESQUITA, 2011).

O primeiro filme da trilogia Corumbiara, narra o massacre dos indígenas na gleba Corumbiara, ao sul de Rondônia, que teria sido efetivado por madeireiros e fazendeiros de gado da região. Esse documentário possibilita uma diversidade de temas contemporâneos e do passado, que podem ser trabalhados em sala de aula, tais como: (1) o contato com o não indígena; (2) a questão fundiária dos povos originários; (3) preconceitos e estereótipos; (4) o papel da mídia no processo de marginalização; (5) as diversas formas de resistências; (6) os rituais, lutos, línguas e linguagens e (7) os problemas sociais advindos do conflito pelas terras e sua demarcação e manutenção nas mãos dos povos indígenas.

Temas difíceis de chegarem à escola básica, mas extremamente necessários para que rompamos a obscuridade e confusões que se perpetuam na história do nosso país. O documentário Corumbiara deve ser abordado a partir de uma perspectiva decolonial, a partir de metodologias que colaborem para a construção de um conhecimento decolonial, anti-racista e intercultural.

A perspectivas decoloniais trazem a utilização de uma diversidade de metodologias a serem trabalhadas nas comunidades locais, populações tradicionais, movimentos sociais entre outros e podem ser trabalhadas inclusive em ambiente escolar, promovendo frente a todas as contradições dessa instituição, contribuições na construção de uma educação libertadora.

Metodologias decoloniais possibilitam essa discussão em sala de aula que são frutos de experiências valiosas na educação e devem ser levadas ao conhecimento dos professores e professoras da rede básica para que sejam tratados com mais rigor e embasamento os temas de difícil tratamento da

história do Brasil.

Uma proposta de análise da obra Corumbiara na sala de aula e a produção de sentido sobre o contato

Frente a inúmeras possibilidades e levando em consideração o contexto escolar atual, serão utilizados diferentes processos metodológicos.

[...]A reverberação da questão indígena na educação, ganha intensidade na interface com o cinema. Os filmes portam pedagogias no sentido aberto do termo porque cifram intervenções históricas que abrem arquivos coloniais que conformam imaginários sobre o que é ser índio no Brasil, dando conta do desconhecimento dos povos indígenas brasileiros, segundo disse o professor da UFMG, André Brasil, em comunicação na Cine OP, 2017 (FRESQUET, JUNIOR, 2017 p. 131).

Ao planejar uma aula de história indígena com o documentário Corumbiara pode-se pedir previamente aos estudantes uma pesquisa sobre a videografia do cineasta Vicente Carelli, familiarizando o estudante acerca da sua obra global e a sua importância na democratização do cinema às populações indígenas no Brasil.

O documentário é considerado extenso, tendo 1 hora, 57 minutos e 12 segundos, se comparado aos vídeos curtos que imperam na linguagem audiovisual nos smartphones dos adolescentes, então deve se considerar uma combinação acerca do tempo de exibição. Pode-se dividir o documentário em dois momentos, assegurando ao final um diálogo acerca das dúvidas, impressões, relações e interpretações a partir de uma conversa autêntica (HABER, 2011).

O trabalho de conhecer para se reconhecer propõe que ao conhecer a vida e resistência dos indígenas isolados em Rondônia, das comunidades Guarani Kaiowá no Mato Grosso do Sul, do líder Khorokrenhum no Pará, ou

dos AváKanoeiro no Tocantins, do povo Krenak em Minas Gerais, proporcionamos aos estudantes que eles reconheçam na escola um lugar de conhecer vozes e experiências de marginalização, mas sobretudo de resistência, de existir frente a morte e de semear uma nova sociedade (WALSH, 2017).

Ao momento dessa atividade deve ser assegurado a construção de “lugares de reconhecimento, aprendizagem e solidariedade”, no sentido indisciplinado de Haber (2011, p.18). Os sujeitos devem se “deixar habitar”. Se aproximar das imagens e da narrativa, explorar os diversos elementos e se reaproximar da história indígena, aceitando que as coisas são diferentes de como acreditávamos ser.

Para a partir desse momento aprender a aprender, permitindo que narrativa de Corumbiara o interpele para uma postura de aprendizado. A partir da criação de um rede de afeto que amplia a reprodução da vida cotidiana e da subjetividade de cada um.

As cenas do primeiro contato entre os antropólogos e equipe de vídeo com dois indígenas isolados (19m:11s a 28 m 16s) e a do final do filme com o “índigena do buraco” (1h 32m 1h 39m 2s), trazem a discussão acerca dos diversos sentidos produzidos com o contato, suas divergências, negociações, possibilidades e impossibilidades, entre os povos originários e os não indígenas.

Essas situações (ilustradas nessas duas cenas) são de certa maneira reatualizadas e vividas desde a chegada dos portugueses no Brasil, até os dias de hoje, em que grupos isolados são contatados e fazem do encontro um momento de intensa produção de significado que ecoam para toda a sociedade, indígena ou não indígena (ALVARENGA, 2009). Essas duas cenas serão analisadas a seguir no âmbito do ensino decolonial da história indígena.

A cena do primeiro contato com os indígenas Kanuê (Figura 1) e sua filmagem traz diversos elementos que podem ser analisados em relação a

complexa relação interétnica estabelecida.

[...] Em sua narração em voz over, Vincent reflete sobre certa insuficiência das imagens, incapazes de mostrar mais do que seus corpos, gestos e falas inapreensíveis para os indigenistas e para o espectador: “Esperamos tantos anos por esse momento achando que tudo se explicaria naquele encontro. Mas a impossibilidade de se comunicar nos colocava de novo diante de um mistério: quem são eles?” A narração sugere como aquele encontro havia sido aguardado, esperado e como ele não traz as respostas que a equipe queria (ALVARENGA, C, 2017, p. 191).



Figura 1: Frame do filme Corumbiara. Cena do primeiro contato (21m 51s).

Fonte: Filme Corumbiara Vincent Carelli (1986 – 2009) disponível no Youtube.

Em sala de aula, faz-se necessário chamar a atenção para essa cena, seus elementos estéticos, impressões, gestos, silêncios, ambiente, vestimentas, enquadramento ou a falta dele. A impossibilidade da linguagem verbal, mas a potencialidade do gesto, do toque, do silêncio. A partir da perspectiva da interculturalidade crítica com ênfase nas questões indígenas no Brasil, “importa-nos pensar a ocupação das imagens na escola como mobilizadoras de pensamento, na crença de que possam impactar os arquivos coloniais que

possuem raízes profundas na cultura escolar” (FRESQUET; JÚNIOR, 2017, p. 130).

A segunda cena que o artigo pretende analisar (Figura 2) é aquela que apresenta o grupo encontrando o “índigena do buraco” e fazendo um registro da sua presença naquela área. Tal cena traz inúmeras reflexões possíveis. A tentativa do cineasta de estabelecer contato com esse personagem afim de provar que existiam indígenas na região, para que a área não fosse devastada pelos fazendeiros da região. Traz uma reação inesperada do indígena, que reage com uma flechada quando Vicente Carelli se aproxima um pouco mais com a câmera. Esse jogo de cena estabelece uma relação tensa entre o visível e o invisível, entre a flecha e a câmera.

[...] A câmera, no filme, busca atrair o sujeito a ser filmado para si, tateando a distância ideal para enquadrá-lo, com um objetivo claro de retratá-lo, de produzir dele uma imagem. A flecha faz um movimento distinto: ela demarca uma distância, assegura a possibilidade da não relação, do isolamento, permite resistir ao olhar do outro e instaura um espaço interno – resguardado pelo anteparo da palha –, que pode ser identificado com o espaço interior da maloca ao qual não se tem acesso enquanto ele lá está (ALVARENGA, C,2017, p.203).



Figura 2: Frame do filme Corumbiara.
Cena do encontro com o indígena do buraco (1h35 m 37 s).

Fonte: Filme Corumbiara Vincent Carelli (1986 – 2009), disponível no Youtube.

O “indígena do buraco” gera o desconforto da incógnita ao espectador, já que ao longo de seis horas não se consegue fazer uma imagem de corpo inteiro dele. Mas ao mesmo tempo essa cena expõe um olhar descolonizado, em que as provas e respostas não interessam tanto quanto a maneira de filmar, suas escolhas e o que eles desejam saber (FRESQUET; JUNIOR, 2017).

As duas cenas e o próprio filme, trazem novas versões da história, sobre outras vidas, outras formas de habitar as terras, povoá-las. Além de abordar outras maneiras de transmitir saberes e práticas, novas vozes, outras maneiras de produzir alimentos, conhecimentos e cultura.

Considerações finais

Esse artigo traz reflexões sobre a importância da história indígena na perspectiva decolonial ocupar os espaços da escola básica. No sentido de garantir nesse espaço a pluralidade de saberes, realidades sociais, trajetórias históricas e problemas na atualidade vivenciados por esses povos no Brasil.

Nas aulas de história, para além da obrigatoriedade das leis 11.645/2008 e 13.006/2014 4, o professor deve tratar esse tema numa postura política e, a partir do cinema indígena, convidar as (os) estudantes a conhecer o lado da história dos sobreviventes, dos povos invisibilizados e subalternos e sua linguagem que vem cheia de gestos, rituais, mitos, cosmovisões, temporalidades que devem ser reconhecidas e valorizadas por toda sociedade brasileira.

O reconhecimento dessas pluralidades epistêmicas se torna possível a partir do uso das metodologias decoloniais, em que o diálogo, a horizontalidade, a co-autoria e a indisciplina questionam a própria estrutura da

educação institucional, racionalista, hierarquizada, disciplinada, individualista e competitiva. O indigenista e diretor do documentário Corumbiara, mistura sua própria vida à história dos personagens trazendo conflitos vivos ao longo de 20 anos de arquivos.

O cinema produzido por e com indígenas não carrega nenhum essencialismo de um outro tipo de cinema que, muitas vezes, uma certa antropologia colonialista pretende encontrar. O cinema, como outras formas de expressão, cria pontes, encontros entre diversas aldeias e, inclusive, com a cultura ocidental (FRESQUET, JUNIOR. 2017, p.136).

A escola tem que atuar também nesse sentido, de abrir espaços significativos de criação e formação para seus estudantes, partindo de suas experiências e conflitos de vida, dos grupos marginalizados da nossa sociedade, como a juventude pobre desse país, sendo esse o ponto de partida de uma educação decolonial.

REFERÊNCIAS

AGUILLETA, Garazy López, FLECHA, Ramón. **Tertulias Literárias Dialógicas: transformaciones Sociales y personales**. El Guiniguada. Las Palmas, v. 30, p. 30-39, mar. 2021. DOI: doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2021.401. Disponível em: <https://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1330>. Acesso em 10 jan. 2023.

ALARCÓN-CHÁIRES, Pablo. **Epistemologías otras. Conocimientos y saberes locales desde el pensamiento complejo**. 2019. Tese (Doctorado em PensamientoComplejo) – Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, México, 2019. Disponível em: (2) Pensamientocomplejo y saberes locales (tesis de doctorado) | Pablo E. Alarcón Cháires - Academia.edu. Acesso em 12 de janeiro de 2023.

ALVARENGA, Clarisse. **Da cena do contato ao inacabamento da história: Os últimos isolados (1967-1999); Corumbiara (1986-2009); Os Arara (1980-)**.

Salvador: EDUFBA, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/22849>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BARRIENDOS, Joaquín. **A colonialidade do ver: rumo a um novo diálogo visual interepistêmico**. Revista Epistemologias do Sul. v. 3, n.1, p. 38-56, 2019. Disponível em:
<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2434>. Acesso em 10 jan. 2023.

BANIWA, Gersen. **Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates interculturais**. In: BANIWA, Gersen (Org.). Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula/Laced, 2019. 59-101. Disponível em http://laced4.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2019/09/MN_EducacaoIndigena.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2011.

CESARINO, Pedro. **As alianças afetivas. Entrevista com Ailton Krenak**. In: VOLZ, Jochen et al. (curadoria). Incerteza Viva: dias de estudo. 32ª Bienal de São Paulo, 7-11 dez. 2016. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016. p. 169-184

DUSSEL, Enrique. **Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la Modernidad**. Tabula rasa. Bogotá, n. 9, p. 153-157, jul-dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a10.pdf>. Acesso em 10 jan. 2023.

ESCOBAR, Arturo. **Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra. La diferencia de Abya Yala/ Afro/ Latino América**. In: WALSH, Catherine (Org.). Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito: Abya – Yala, 2017. p. 55-75. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i2.0015>

EUGENIO, Jonas Camargo. **Travessias: Encontros com migrantes no ensino de questões sensíveis**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197846?show=full>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FRESQUET, Adriana; JUNIOR, Cardoso Wilson. **Cinema, Educação e Interculturalidade: Martírio o filme**. Revista Digital do LAV. Santa Maria, v. 10

n. 2, p. 120-139, mai-ago. 2017. DOI:<https://doi.org/10.5902/1983734828951>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/28951>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

GIL, Carmem Zeli de Vargas, MESQUITA, Ilka Miglio de. **Ensino de História com Questões sensíveis**. Pensar a Educação em revista: Ensino de História com questões sensíveis. Florianópolis/Belo Horizonte, v.6, n. 2, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/216334/001119218.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GÓMEZ, González, Airton; DÍEZ- PALOMAR, Javier. **Metodologia comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el s. XXI**. Revista Electrónica Teoría de la Educación. Salamanca, v. 10, n. 3, p 103-118, nov. 2009. Disponível em: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/3964>. Acesso em 10 jan. 2023.

HABER, Alejandro. **Nometodologia Payanesa: Notas de metodologia indisciplinada**. Revista Chilena de Antropología. Santiago.v. 23, 2011. Disponível em: <https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564>. Acesso em: 10 jan. 2023.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu. Palavras de um Xamã Yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

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

LEITE, Carolina de Sousa Ferreira. **Do Vídeo nas Aldeias aos TikTokers indígenas: perspectivas decoloniais de produção de imagens através do vídeo e dos smartphones**. Revista Concinnitas. Rio de Janeiro, v. 23, n.44, mai. 2022.

LEITE, Luciana, NAZARENO, Elias. **Interculturalidade e ensino de história**. In. PIMENTEL DA SILVA. M. NAZÁRIO, M. de L. DUNCK, E. M. C. (orgs.) Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica - Goiânia:/ Editora Espaço Acadêmico, 2016. (Série Educação; 1)

MENDES, Vitor Hugo; DÍAS, José Maria Hernández. **Educación, teoría pós-colonial y perspectiva decolonial. Resonancias em España y Portugal**. Ediciones Universidad de Salamanca. Aula. Salamanca, v. 28, p. 203-216, 2022.

DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202228203216>. Disponível em:
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/29472/28204>.
Acesso em: 10 jan. 2023.

MENEZES, Fábio Geovanni Gomes Teixeira. **Para que o mundo prossiga: uma análise do cinema-processo de Vincent Carelli na trilogia Corumbiara, Martírio e Adeus, Capitão**. 2022. Dissertação - (Mestrado em Meios e Processos Audiovisuais) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27161/tde-12042023-125837/pt-br.php>. Acesso em 10 jan. 2023.

MESQUITA, Cláudia; MIGLIORIN, Cezar. **Obra em processo ou processo como obra?** In: Mostra Cinema Brasileiro, anos 2000, 10 questões, 2011, Rio de Janeiro. Catálogo, Rio de Janeiro, 2011. p. 62-68. Disponível em: 10 questões: Obra em processo ou processo como obra? - CINEMA BRASILEIRO - anos 2000, 10 questões (revistacinetica.com.br). Acesso em: 10 jan. 2023.

MÉVEL, Yannick; TUTIAUX-GUILLON, Nicole. Didactique et Enseignement de l'Historie-géographie au Collège et au Lycée. Paris: Publibook, 2013. Disponível em: Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée, Yannick Mével et Nicole Tutiaux-Guillon, 2013 - Persée (persee.fr) Acesso em 10 jan. 2023.

MULLER, Tânia Mara Pedroso; FEERREIRA, PAULO Antônio Barbosa. **Decolonialidade como emergências epistemológicas para o ensino de história**. Arquivos analíticos de Políticas educativas. v. 26, n. 89, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584764>. Acesso em 10 jan. 2023.

NAVARRETE, Frederico. **Las fuentes indígenas más allá de la dicotomía entre historia y mito**. Estudios de Cultura Náhuatl, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, Ciudad de México, v. 30, p. 231-256, 1999. Disponível em: <https://ru.historicas.unam.mx/handle/20.500.12525/763>. Acesso em 10 jan. 2023.

NAZARENO, Elias. **Revisitando o debate acerca da Modernidade a partir da Colonialidade do poder e da colonialidade**. Revista Nós. Goiânia. v. 3 p. 27-45, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistanos/issue/view/426>. Acesso em 10 jan. 2023.

NAZARENO, Elias; ARAUJO, Ordália Cristina Gonçalves; PEREIRA, Tamires Maia Gonçalves. **Tempo, lugar e interculturalidade na perspectiva dos estudantes indígenas no curso de educação intercultural da UFG**. Espaço Ameríndio. Porto Alegre. v. 13, p. 87-113, jan-jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-6524.79522>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/79522>. Acesso em 10 jan. 2023.

PELOSO, Franciele Clara; MOTA NETO, João Colares da; MACHADO, Érico Ribas. **Arte e estética decolonial: um diálogo a partir da colonialidade do ver**. Revista Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, fev. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.12049>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/12049>. Acesso em 10 jan. 2023.

PEREIRA, Nilton. Mullet; PAIM, Elison. Antônio. **Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial**. Educação e filosofia. Uberlândia. v. 32, n. 66, p. 1-16, set-dez, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-11>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40152>. Acesso em 10 jan. 2023.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **A pedagogia da retomada: descolonização de saberes**. Articulando e construindo saberes. Goiânia. v, 2, n. 1, ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.5216/racs.v2i1.49013>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/49013>. Acesso em 10 jan. 2023.

PINTO, Jonas Tadeu Amaral. **A hipótese-cinema: escola, produção audiovisual e ensino de história**. 2019. Dissertação - (Mestrado em Ensino de História) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura Sousa de; MENESES, Maria Paula. (Orgs). *Epsitemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118.

RAPPAPORT, Joanne. **Más Allá de La escritura: La epistemología de la etnografía em colaboración**. Revista Colombiana de Antropología. Bogotá. v. 43, p. 197- 229, jan-dez. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105015277007.pdf>. Acesso em 10 jan. 2023.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples**. Zed Books Ltd. London e New York, 2008.

SILVA, Thiago de Faria. **Escola, História e Claquete**. 2017. Tese - (Doutorado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-08032017-145029/publico/2017_ThiagoDeFariaESilva_VCorr.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVA, Claudia Zapata. **El Giro decolonial. Consideraciones críticas desde América Latina**. Pléyade. Santiago, n. 21, p. 49-71, jan./jun, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962018000100049>. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-36962018000100049. Acesso em 10 jan. 2023.

SORIA, Sofia. **Crítica, política e pedagoga decolonial. Una lectura a contrapelo**. Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las ideas. Mendoza, v. 19, p. 1-15, 2017. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/SORCPY>. Acesso em: 10 jan. 2023.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Epistemologias Ecológicas: delimitando um conceito**. Mana. Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 163-183, 2014. DOI:<https://doi.org/10.1590/S0104-93132014000100006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/q4j7Q5cGKvVv8cvqZrjknpf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 jan. 2023.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. **Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

VÉLEZ-GALEANO, Hildebrando. **Metodologias críticas e investigación militante com comunidades afrodescendentes**. Bitâcora, septiembrediciembre, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15446/bitacora.v28n3.68226>. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0124-79132018000300143&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2023.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Gritos, grietas y siembras de vida: Entrejeres de lo pedagógico y lo decolonial**. In: WALSH, Catherine (Org.). Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y re(vivir). Quito:Abya – Yala, 2017. p. 17-48. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-ii.pdf>. Acesso em 10 jan. 2023.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luis Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**.

Arquivos Analíticos de Políticas educativas. Arizona, v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018.
DOI:<https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Disponível em:
<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ÁUDIO VISUAL

Corumbiara. Direção; Vicent Carelli. Produção: Vicent Carelli. Vídeo nas aldeias, 2009. Documentário (117min), indicação livre, colorido, português. Disponível em: (1) Corumbiara documentário - YouTube acessado em 10 jan. 2023.