REVISTA EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE - RECS
Vol. 16, n.1, 35ª Edição, 2026
ISSN: **2237-1648** e-mail: revistaedu@unemat.br
https://periodicos.unemat.br/index.php/recs
https://doi.org/10.30681/ecs.v16i1.14685

CINEMAS INDÍGENAS, TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO: o que nos ensina o documentário Nabusimake, de Amado Villafaña?

INDIGENOUS CINEMAS, TERRITORY, AND EDUCATION: what can we learn from Amado Villafaña's documentary *Nabusimake*?

ARTIGO

Rodrigo Felipe Ramos de Oliveira[i]
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
E-mail: rodrigofeliperamos@gmail.com

RESUMO:

Este artigo toma o documentário Nabusimake: memorias de una independencia (2010), de Amado Villafaña, como ponto de escuta para refletir sobre as relações entre cinema indígena, território e educação. Defende-se que os cinemas indígenas, mais do que recursos pedagógicos, constituem práticas de resistência e afirmação epistêmica capazes de interpelar fundamentos coloniais dos modelos tradicionais de educação escolar. Com base em uma perspectiva de estudo teórico-interpretativo, o texto acompanha os gestos narrativos e políticos do filme, articulando-os às cosmologias arhuacas e às disputas em torno da memória, da territorialidade e da educação. Sem pretensão prescritiva, argumenta-se que o cinema indígena pode deslocar paradigmas explicadores baseados na linearidade histórica e na centralidade do discurso, abrindo portas para experiências educativas fundadas na escuta e na relação com o território.
Palavras-chave: Cinemas indígenas; Território; Educação.

.

Editor deste número:
Dr.José Luiz Muller
Universidade do Estado de Mato Grosso
e-mail: revistaedu@unemat.br

***ABSTRACT*:**

This article takes the documentary Nabusimake: Memorias de una independencia (2010), by Amado Villafaña, as a listening point from which to reflect on the relationships between Indigenous cinema, territory, and education. It argues that Indigenous cinemas, rather than functioning merely as pedagogical resources, constitute practices of resistance and epistemic affirmation capable of interrogating the colonial foundations of traditional models of formal education. Grounded in a theoretical-interpretive perspective, the text follows the film's narrative and political gestures, articulating them with Arhuaco cosmologies and with disputes surrounding memory, territoriality, and education. Without prescriptive intent, it contends that Indigenous cinema can displace explanatory paradigms based on historical linearity and the centrality of discourse, opening pathways toward educational experiences grounded in listening and in the relationship with territory.
***Keywords**: Indigenous cinemas; Territory; Education.*

1 PALAVRAS INICIAIS

Mais do que linguagem artística, os cinemas indígenas são práticas de resistência e afirmação epistêmica que tensionam fundamentos coloniais da educação tradicional. Com base nessa ideia, defendo, neste texto, a tese de que os cinemas indígenas, quando considerados como gesto ontológico e territorial, não apenas como recurso pedagógico, ajudam a questionar fundamentos explicadores da educação escolar, invocando outras formas de pensar e de aprender. Ao narrar outros modos de ser e agir no mundo, desafiam regimes de saber e de sensibilidade. Em lugar de filmes e documentários sobre os povos originários, agora importam narrativas feitas por eles, em que emergem cosmovisões e demandas sociopolíticas que podem desestabilizar hierarquias epistêmicas e contribuir para a construção de pluralidade de saberes no campo educacional.

Disserto aqui sobre o filme Nabusimake: memoria de una independencia (2010)[1], de Amado Villafaña, que trata da narrativa histórica do povo arhuaco (Ikú) em seu processo de resistência e posterior independência da sujeição religiosa operada pela Missão Capuchinha[2] nos territórios da antiga San Sebastían de Rábago (atualmente Nabusimake), na Sierra Nevada, ao norte da Colômbia. Para conduzir minha reflexão, considerei dois aspectos que constituem pautas de luta entre os povos indígenas serranos da Colômbia, mas que são comuns também a diversos povos originários, quais sejam: o território e a educação. Com essas chaves, não quero designar conteúdos ou objetos de conhecimento para serem aplicados, mas sim chamar atenção de professores e estudantes para a importância de se conhecer a história e a cultura originária pela sua própria perspectiva, sem reduzi-la a sistemas externos de interpretação. O cinema indígena arhuaco, aqui representado pelo filme de Villafaña, é, portanto, um meio pelo qual a territorialidade apresenta aos modelos educacionais não indígenas novas perspectivas e modos de pensar a educação[3].

Por intermédio do filme arhuaco, aponto para novas maneiras de ensinar e aprender, buscando abrir caminhos para experiências educacionais menos arraigadas a paradigmas explicadores baseados em lógicas lineares e homogêneas da história e mais próximas às singularidades das construções sociopolíticas das populações indígenas e de seus modos de recriação da história. Com esse objetivo, defendo, baseado em Ruiz (2022) e em Lulkowska (2021), que o gesto cinematográfico arhuaco pode ser compreendido como parte de um processo mais amplo de transição dos monopólios da representação para formas incipientes de soberania visual, assim como funciona como ferramenta de autoidentificação e oposição cultural, resistindo à submissão às expectativas estéticas e discursivas externas.

Pensadores como Rancière (2023) e Bergala (2008) viabilizam a abertura de caminhos, na escola não indígena, para a presença do cinema não explicativo e não instrumental, o que possibilita aos cinemas indígenas fazerem-se presentes sem uma abordagem conteudista, de maneira mais autônoma. Os gestos cinematográficos desse Novíssimo Cinema[4] dos povos indígenas, nesse contexto, permitem reinventar epistemologias e modos de ser, servindo não como objetos e métodos de ensino de história e cultura dos povos originários, mas como provocação sobre novas maneiras de pensar e de compreender o outro, seja ele humano ou não humano (Latour, 2020; Haraway, 2023).

Optei por recorrer a esses dois autores, Rancière e Bergala, em virtude da familiaridade e repercussão de seus estudos com o campo de cinema e educação no Brasil, mas com o cuidado de não incorrer em um ciclo vicioso no qual a teoria condiciona o objeto. Em outras palavras, não tenho intenção de subordinar as cosmologias indígenas da imagem, representadas pelos filmes, a qualquer paradigma ou epistemologia ocidental. Por outro lado, creio que os dois autores possibilitam uma abertura, nas escolas não indígenas, ao movimento de demarcação das telas, defendido por Krenak, que diz respeito à ocupação dos territórios de

---

[1] Com objetivo tornar o texto mais fluido, no decorrer do trabalho, utilizo majoritariamente o título principal nas menções ao documentário, isto é, "*Nabusimake*", em itálico, seguido do ano de seu lançamento.

[2] Os capuchinhos são membros da Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, uma ordem franciscana surgida no século XVI. Originou-se na Itália e, em 1528, espalhou-se pelo mundo.

[3] A seleção dos trechos fílmicos para análise foi orientada por um critério interpretativo de relevância para os objetivos da pesquisa. Dessa maneira, foram privilegiadas as sequências que, ao longo de sucessivas visualizações do filme, revelaram maior potencial analítico para discutir relações entre território e educação.

[4] É Ailton Krenak quem defende essa ideia, em referência ao Cinema Novo (cf. Duarte *et al*., 2021, p. 12).

construção do sentido pelos cineastas indígenas (Duarte et al., 2021, p. 13). Portanto, procurando alternativas para compreender o que os cinemas indígenas nos ensinam, enquanto educadores e pesquisadores, antes de chegar às salas de aula das cidades, tracei diálogos entre pensadores não indígenas e autores indígenas como Alvares (2021), Kanaykõ (2021) e Krenak (2020, 2021, 2022).

Este texto se organiza como um estudo teórico-interpretativo, no qual o documentário Nabusimake: memorias de una independencia (2010), de Amado Villafaña, não é tomado como objeto de análise fílmica exaustiva nem como ilustração de conteúdos educacionais, mas sim como ponto de escuta e de reflexão conceitual. O procedimento adotado consiste em acompanhar os gestos formais, narrativos e políticos do filme, sua relação com o território, com a memória e com a educação arhuaca, articulando-os a um diálogo crítico com autores do campo da educação, do cinema e do pensamento indígena. Destarte, trata-se de um exercício de leitura ensaística que privilegia a interpretação situada e a reflexão sobre a tensão entre regimes de saber, sem a pretensão de estabelecer modelos pedagógicos, generalizações empíricas ou prescrições metodológicas. O foco é mais sobre avaliar como o cinema indígena pode fazer pensar novas perspectivas de educação e menos sobre como ele deveria ser aplicado no contexto escolar.

2 TERRITÓRIO COMO FUNDAMENTO

A luta pelo território é o motivo pelo qual a narrativa de Nabusimake foi filmada. A chegada dos Capuchinhos por volta de 1915 ao território dos arhuacos instaurou quase um século de genocídio, violência e sujeição a esse povo. Após solicitarem professores da cidade para lhes ensinar o espanhol, o governo colombiano comandou missionários para se instalarem na região e catequizar os indígenas. Nem mesmo o fato de a Serra Nevada de Santa Marta ser um dos maciços montanhosos mais altos do mundo, ao lado do mar, foi suficiente para impedir os desígnios dos padres ávidos por novas almas.

Na região de Serra Nevada de Santa Marta, vivem os arhuacos, os kogui, os wiwa e os kankuamo. Desde o processo colonizador espanhol nos séculos XVII e XVIII, seguido pelas tentativas de integração destas comunidades no projeto de nação, no século XIX, até hoje, os grupos serranos têm sido vítimas de reiterados processos de ocupação e de colonização do seu território ancestral, tornando-se, por sua vez, alvo de várias tentativas de colonização espiritual, de imposição de instituições alheias às suas práticas culturais, de ocupação e perda no acesso aos lugares sagrados (León, 2014, p. 6).

Tal modo de se relacionar com o território guarda aproximações entre os povos originários e, como defende Kanaykõ (2021, p. 41), “a garantia do território para os povos indígenas é crucial para manter as relações que se conectam à terra floresta, onde as coisas estão interconectadas”. De fato, a perda do território para os indígenas não se parece com a perda de território para os povos urbanos, pois não se trata da perda de uma propriedade no sentido da dicotomia público ou privado, lógica consolidada pelo capitalismo. Para os povos indígenas serranos, o território não é apenas um espaço definido como lugar, isto é, não se trata de uma dimensão na qual os corpos estão contidos; tampouco é um ‘fora’ e, certamente, não se reduz a uma fronteira entendida como linha legal, nos moldes em que é concebida pela sociedade majoritária. O território é uma escuta particular das culturas, daquilo que comunica com a Mãe Terra (Madre Tierra) (Confederación Indígena Tayrona, 2011).

Da chegada dos missionários, em meados de 1910, até a resistência indígena invadir o internato, exigindo a saída dos padres do território, em 1982, passaram-se mais de sessenta anos. Depois de décadas de sofrimento nas mãos da igreja católica, com mudanças no governo da Colômbia, na década de 1970, os indígenas começam a ter mais espaço de negociação com as autoridades não indígenas. Após longo período de luta, em 1982, cria-se uma espécie de assembleia de homens mais velhos entre os arhuacos para propor aos padres que se retirassem, alegando nunca terem solicitado sua presença em suas terras. Com a negativa capuchinha, os nativos decidem invadir o internato dos padres. Tal ofensiva, entretanto, não constituiu ataque físico ou violento; os indígenas ocuparam o prédio e ali cozinhavam, dançavam, praticavam seus rituais e celebravam a coletividade.

Esse movimento de desintrusão, presente no documentário, é operado pelos indígenas no internato, revelando, além do poder de mobilização dos nativos, uma montagem muito bem articulada do filme, que chama a atenção pelo cuidado do trabalho de montagem ao ordenar as

falas documentais. A primeira pessoa a narrar o ocorrido é Mercedes Torres Solís, indígena arhuaca que tinha apenas 14 anos quando o fato ocorreu. A mulher conta suas memórias às duas crianças, Angel Vicente Villafaña e Gunzareymun Villafaña, enquanto caminha com eles pela edificação onde a história foi feita. Somente depois dessa cena, o filme dá espaço a não indígenas que presenciaram o movimento de resistência, como antropólogos e padres. Essa maneira de narrar conduz o documentário do início ao fim, fortificando o ponto de vista próprio dos indígenas e os estabelecendo como protagonistas de suas histórias.

O estilo de um audiovisual que transita entre o documentário e a reencenação histórica aponta para uma não linearidade que não pode ser vista como um recurso arbitrário: é uma forma de inscrever no próprio ritmo da imagem a cosmologia arhuaca, em que o território não é pano de fundo, mas uma entidade viva. O tempo do filme é o tempo do território, isto é, integrado, circular e resistente à pressa das narrativas históricas ocidentais. Em lugar de representar uma luta pela terra, o filme atua como parte dela, tornando-se, ele próprio, uma forma de ocupação e retomada da história, da cultura e do território.

A forma como a territorialidade se constitui para os arhuacos parece desenhar um novo horizonte nas nossas relações com o espaço e com aquilo que nos rodeia. A separação tão evidente quanto destrutiva que afasta o homem da natureza, como se fossem parte de mundos diferentes (Latour, 2020; Haraway, 2023), é inconciliável à cosmologia dos povos nativos serranos[5]. No entanto, penso que podemos traçar paralelos com a visão dos povos originários do Brasil, se consideramos que os territórios, nas palavras de Krenak (2021, p. 21), podem ser conferidos no chão da sua geografia, da sua topografia, mas também em territórios imaginários, em que as narrativas sustentam nossas subjetividades.

Eu diria ainda que, para além de conexões nas maneiras de enxergar os territórios, as cosmologias indígenas, de modo geral, provocam-nos a pensar novas maneiras de nos relacionar com o território e com os seres que o habitam. Uma certa visão utilitarista e mercadológica, fortalecida pela dominância do neoliberalismo, além de nos furtar a conexão com a terra, permite que a única relação que tenhamos com a natureza seja a de extrativismo. Após tais reflexões sobre os modos de nos relacionar com a terra, deixo, a seguir, duas questões direcionadas ao campo educacional: podem as cosmologias indígenas nos ajudar a repensar as noções de territorialidade na escola? Novas noções de territorialidade podem ser um caminho para uma educação mais justa e significativa?

3 EDUCAÇÃO COMO MEIO DE LUTA

A educação é uma das principais demandas indígenas ao longo da história, após o contato com os brancos, e “é uma das políticas indígenas mais difundidas, ao lado do direito à terra” (Cohn, 2016, p. 314). Muitas são as razões para a busca de planos educacionais nas aldeias, sobretudo no que diz respeito à necessidade dos nativos de dominar a língua dos karaíwa, isto é, dos não indígenas. Nesse sentido, Nabusimake (2010) faz uma revelação exemplar de como essa procura dos indígenas por educação, em especial, pelo conhecimento da língua dos não indígenas, pode ser utilizada como uma isca perniciosa preparada pelos colonizadores.

Talvez a metáfora do cavalo de Tróia possa ilustrar o jogo operado pela civilização colombiana contra Nabusimake. Por volta de 1914, os anciões arhuacos se reuniram e concordaram em solicitar professores da cidade para lhes ensinar o espanhol. As autoridades do Estado aceitaram a solicitação dos arhuacos, porém, em lugar de professores, enviaram padres capuchinhos à terra indígena. Com base no que o líder indígena Silverio Suárez afirma durante o filme, deve-se dizer que os arhuacos nunca solicitaram padres capuchinhos em seu território. Eles foram enganados. O relato de Silverio Suárez, no documentário, aponta que os arhuacos, como nunca tinham visto seres parecidos com os missionários, acreditaram que eles fossem deuses. O que se revelou, entretanto, não foi a santidade desses padres, mas sim o seu poder de destruição e violência.

Segundo o mestre Antolino Torres, os capuchinhos queriam que os arhuacos pensassem como eles, ignorando suas tradições e considerando-as diabólicas. Por ter tal consciência da história de seu povo e de seu território, o professor indígena, em Nabusimake

[5] Krenak (2020, p. 58) afirma que não consegue imaginar o homem separado da natureza. Segundo ele, podemos até nos distinguir dela na cabeça, mas não como organismo.

(2010), instrui as crianças arhuacas orientando-as a ler um livro escrito por Vicencio Torres, indígena que viveu os processos de intrusão e desintrusão das terras arhuacas, em Serra Nevada. Nesse ponto, a narrativa coloca, em volta de uma fogueira, as três crianças, que refletem sobre as histórias contadas no livro. Os enquadramentos, a iluminação e a sonografia criam planos que parecem narrar uma cena intraduzível do ponto de vista racional, pois dão lugar a uma imagem de conexão ontológica e espiritual com a ancestralidade.

Naquele registro escrito, intitulado Los indígenas arhuacos y la vida de la civilización, as crianças reconhecem o nome do avô, Juan Bautista, que foi o intérprete mediador entre arhuacos e não indígenas. Isso mostra um aspecto muito particular sobre o modo como os povos originários lidam e processam tanto as narrativas históricas escritas quando as geradas pela fotografia e pelo cinema. Não se trata de mero conhecimento, mas, sobretudo, de uma retomada familiar e de origem. Histórias narradas em livros, fotografias e produções audiovisuais constituem mais do que acervo, são memórias vivas familiares[6].

É preciso dizer que o poder de retomar a narrativa histórica se dá não somente pela escrita, mas também por meio do narrar com a câmera. Os cinemas indígenas surgem, assim, não só como meio de conservar a memória, mas igualmente como resistência política e cultural, permitindo que os próprios indígenas sejam os narradores de suas histórias. Nesse sentido, o cinema é tomado pela narração, tornando-se uma maneira de manter viva a memória coletiva e a identidade cultural nas aldeias, ao passo que a câmera funciona como arma de luta e resistência, assim como o canto, a dança, o maracá, a borduna, o arco e flecha, que são instrumentos de guerra capazes de capturar o outro, visível ou invisível (Kanaykõ, 2021, p. 57).

A educação, nesse contexto, pode se dar tanto por meio das narrativas orais dos mais velhos, de relatos escritos e do próprio cinema. Os cinemas dos povos indígenas possuem valor de guarda da memória e das tradições, portanto, funcionam como um cinema feito por indígenas e para indígenas, o que é uma oportunidade também de inserção dos povos originários na luta das narrativas sociopolíticas. O cinema é um forte criador de imaginários e culturas em todo o mundo, por isso as narrativas criadas por ele e por meio dele são campos de disputa no mundo moderno. Entendendo tal dinâmica de poder, os arhuacos fazem da câmera e do cinema uma arma de guerra para destruir narrativas hegemônicas e reconstituir seu passado e seu presente.

Esse procedimento de retomada da narrativa histórica por meio do audiovisual fica evidente em um trecho de metacinema de Nabusimake (2010), quando Antolino Torres leva as crianças à Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano. Ali, o professor desmistifica a narrativa criada pelos brancos de que o Mamo Adolfo, um líder indígena, era malvado, subvertendo a perspectiva criada pelo filme, a qual fortificava ideais colonizadores que justificavam a sujeição dos arhuacos. Dizendo de outro modo, o gesto do professor de levar os alunos a uma sala de cinema possibilitou desconstruir a narrativa hegemônica do colonizador, que também fora difundida pelo cinema.

Além da técnica de metacinema, Villafaña produz cortes temporais que instituem certa opacidade a qualquer cronologia lógica ou distinção entre realidade e ficção. Refiro-me à técnica de reencenação histórica como estratégia de retomada narrativa, em Nabusimake (2010). Com acesso a fotografias do período de dominação católica em suas aldeias, os arhuacos realizam reencenações das imagens, destacando as torturas e violências aplicadas pelos capuchinhos aos nativos. Tempo e espaço parecem entrelaçar-se para contar a truculência e as atrocidades cometidas pelos padres católicos, permitidas e apoiadas pelo governo colombiano.

Diante de todos esses elementos que constituem a terra, a educação, o cinema e a cosmologia para os arhuacos, posso dizer que seus modos de aprender são bastante diversos. Entre histórias orais, textos escritos, territórios, fotografias e cinema, os arhuacos parecem entender que a relação do território com o conhecimento é indissociável. O território é tudo que conhecem e tudo que há para conhecer, pois humanos e não humanos estão integrados em um só organismo, uma só cosmologia. O aprendizado sobre o passado não se separa do presente, nem o tempo se distingue do lugar. A terra é a história, é o tempo, assim como o tempo é constituído pela história. Com a educação não se está buscando produzir conhecimento para um futuro. Nesse sentido, como diria Krenak (2022, p. 97), o futuro é uma ilusão, nós apenas o imaginamos. A base educacional arhuaca, portanto, inverte a lógica

[6] É o que defende, por exemplo, Gustavo Caboco, lido em Freitas (2023, p. 27), sobre o fato de que “para as instituições, imagens antigas de indígenas são acervo. Para os indígenas, são álbum de família”.

utilitária do conhecimento ocidental, substituindo-a por uma potência própria, aquela marcada pelo território e por todos os seres que o habitam.

Em oposição a essa perspectiva de integração entre território e educação, os parâmetros educacionais ocidentais privilegiam uma lógica de estudo no presente, sobre o passado, para um futuro. Esse modelo cria uma anomalia no tempo e no espaço, como se a vida fosse um aparelho tecnológico, que vai evoluindo sempre em direção ao aperfeiçoamento, em progresso contínuo. Os arhuacos nos ensinam, por outro lado, que dar lugar a uma vida mais conectada à natureza e ao seu tempo pode ser a chave para uma existência mais integrada à territorialidade e aos saberes tradicionais. Dessa forma, gostaria de fechar esta seção dando lugar ao pensamento de Krenak (2022, p. 63) a respeito dessas relações entre saberes originários e saberes das cidades: como a ideia de que a vida é selvagem poderia incidir sobre a produção do pensamento urbanístico hoje? Além disso, agora direciono eu, poderiam as formas de conhecimento indígena inspirarem novas pedagogias urbanas?

4 NABUSIMAKE, SEDIMENTOS VISUAIS E EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

A articulação entre Nabusimake: memorias de una independencia (2010) e o campo educacional se torna mais evidente quando o filme é compreendido não somente como simples narrativa histórica, mas como um forte mecanismo de reorganização das imagens e narrativas que constituem a memória arhuaca. Ruiz (2022) propõe a noção de sedimentos visuais para designar o conjunto de fotografias, filmes e registros produzidos durante o período da missão capuchinha em Nabusimake, imagens que permanecem como matéria ativa na história do povo arhuaco, passíveis de serem reconfiguradas e ressignificadas ao longo do tempo. Ao mobilizar esses sedimentos por meio do cinema, Villafaña revisita o passado, mas, principalmente, intervém na forma como ele pode ser aprendido e transmitido, reconfigurado, tanto dentro quanto fora do território indígena.

Essas imagens não devem ser abordadas com base em uma lógica linear ou meramente documental, mas como imagens dialéticas, capazes de condensar temporalidades distintas e produzir encontros entre passado e presente (Ruiz, 2022). Em Nabusimake (2010), essa operação se materializa nas reencenações históricas realizadas a partir de fotografias do período de dominação colonial, em que os corpos indígenas reinscrevem, no presente, a violência simbólica e material exercida pelos capuchinhos. Essa estratégia formal desloca a imagem de um estatuto de prova histórica para um campo de experiência sensível, no qual o aprendizado se dá pelo choque, pela evocação e pela implicação afetiva, e não pela explicação cronológica e historiográfica dos fatos.

Esse gesto cinematográfico pode ser compreendido como parte de um processo mais amplo de transição dos monopólios da representação para formas incipientes de soberania visual, conceito central no trabalho de Ruiz (2022). Ao longo do século XX, a produção imagética sobre os arhuacos esteve majoritariamente sob controle de missionários, etnógrafos e cineastas não indígenas, os quais definiram os enquadramentos possíveis das alteridades indígenas do território de Serra Nevada. Nabusimake (2010) inscreve-se em um movimento contrário, no qual os próprios arhuacos passam a se apropriar dessas imagens e a reorganizá-las baseados suas cosmologias, produzindo uma reinterpretação emocional e política do passado. Trata-se, dessa maneira, de um cinema que ensina não por transmitir informações, mas por reorganizar e dar novas possibilidades de leitura da história.

Do ponto de vista educacional, essa reorganização das imagens implica uma crítica direta aos modelos escolares baseados na visão homogênea e vazia da história[7], na objetividade documental e na centralidade do discurso explicativo. Ao operar com imagens fragmentárias, sobrepostas e evocativas, Nabusimake (2010) aproxima-se do que Ruiz (2022) descreve como uma pedagogia da imagem dialética, na qual o conhecimento emerge do encontro entre diferentes tempos, vozes e afetos, e não da estabilização de uma narrativa única. Nesse sentido, o filme propõe uma forma de aprendizagem que desafia a lógica curricular tradicional e convoca professores e estudantes a se relacionarem com a história como campo de disputa, mas não como conteúdo fechado e estanque.

A presença das crianças ao longo do documentário reforça esse caráter formativo da imagem. Ao acompanhar os mais jovens na escuta das memórias dos anciãos e na circulação

[7] Remeto-me diretamente às reflexões de Walter Benjamin, em *Teses sobre o conceito de história*.

pelos espaços do território, o filme explicita uma concepção de educação profundamente vinculada à experiência e à oralidade. Ruiz destaca que, no contexto arhuaco, a apropriação das imagens técnicas não substitui as formas tradicionais de transmissão do conhecimento, mas se articula a elas, produzindo novas possibilidades de aprendizagem sem romper com a centralidade do território e da ancestralidade (Ruiz, 2022). Nabusimake (2010) torna visível esse processo ao integrar narrativas orais, arquivos visuais e reencenações corporais em uma mesma tessitura cinematográfica.

Nesse processo, a câmera atua como mediadora de relações pedagógicas e políticas, não como um instrumento neutro de registro. A apropriação das imagens coloniais, em lugar de reafirmar o olhar do colonizador, permite aos arhuacos reinscrever sua própria narrativa histórica, deslocando o sentido dessas imagens e produzindo novos enquadramentos da memória coletiva (Ruiz, 2022). Lulkowska (2021) observa que esse uso do cinema pelos coletivos arhuacos caracteriza uma estratégia mais ampla de comunicação intercultural, na qual o audiovisual funciona como ferramenta de autoidentificação e oposição cultural, sem se submeter integralmente às expectativas estéticas e discursivas do público não indígena.

Quando levado para a escola não indígena, Nabusimake (2010) não deve ser compreendido como um recurso ilustrativo sobre a história dos povos originários colombianos ou, mais genericamente, da América Latina, mas como uma experiência que tensiona os modos hegemônicos de produzir conhecimento. O filme ensina justamente porque recusa a transparência explicativa e a linearidade histórica, convidando o espectador a lidar com imagens que exigem tempo e escuta. Essa dimensão pedagógica da forma fílmica dialoga com a ideia de que o cinema indígena não busca apenas representar uma cultura, mas produzir condições para que outras epistemologias sejam experimentadas, mesmo que de forma provisória e instável.

Destarte, a articulação entre Nabusimake (2010) e a educação se estabelece no próprio modo como o filme reorganiza os sedimentos visuais da história arhuaca e propõe uma relação distinta com o tempo, com a memória e com o território. Ao transformar imagens coloniais em imagens dialéticas, Villafaña produz um cinema que ensina pela experiência e pela fricção, afastando os modelos educativos baseados na explicação. Para a escola, esse gesto implica a possibilidade de repensar suas práticas pedagógicas com base em uma outra perspectiva do saber, na qual aprender não significa dominar um conteúdo, mas sim habitar um campo de tensões entre memórias e narrativas em disputa.

5 BUSCANDO ALTERNATIVAS

Ao estudar as teses de Dupont (2017), observei que a classicista, ao questionar estruturas epistemológicas dominantes sobre a Antiguidade, teve o cuidado de não propor um novo paradigma em sua antítese. O pensamento lógico, linear e cronológico que guia maneiras de ler e de produzir no ocidente, mesmo quando ganha espaços de ruptura, o faz de maneira a projetar seu modus operandi. O que quero dizer é que, ao buscar novos caminhos para a educação escolar, seja por meio da presença do cinema indígena ou de qualquer outra arte nesse espaço, não busco compor um modo único e estanque de pensar e aplicar metodologias. Pelo contrário, acredito que o diálogo entre autores indígenas e não indígenas pode ser possível, permitindo múltiplas interpretações e valorizando a diversidade cultural e epistemológica nas escolas.

Não acredito que os filmes indígenas devam ser apresentados nas escolas das cidades como se fossem produções audiovisuais de mesma natureza que os demais cinemas modernos. Os significados, os meios de produção e os objetivos dos cinemas indígenas dão a eles identidade própria, distinguindo-os, muitas vezes, de produções não indígenas orientadas pela estética ou pela capitalização. O que move esses povos a realizarem cinema, frequentemente, é a urgência de resguardar suas cosmologias e de denunciar as violências operadas pelos modelos colonizadores presentes hoje, mesmo em nações consideradas, com muitas ressalvas, democráticas.

Defendo, em vez de uma abordagem que transpõe os cinemas dos territórios indígenas para a cidade, uma reflexão sobre modos de abertura para que esses cinemas cheguem às comunidades escolares como parte de um diálogo entre as formas escolares não indígenas e as cosmovisões originárias. Mais especificamente, proponho um exercício de articulação de ideias de uma filosofia educacional rancieriana (Rancière, 2023) combinada com as propostas

de Bergala (2008) sobre o cinema na educação, com o objetivo de encontrar caminhos para o cinema indígena na escola, mas sem subordiná-lo a nenhuma dessas tradições.

Da teoria de Rancière, destaco a defesa de que é preciso inverter a lógica do sistema escolar explicador. Entre mestres e aprendizes, a explicação não se faz necessária para socorrer uma incapacidade de compreensão. Ao contrário, essa incapacidade é a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo, de modo que a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido entre espíritos sábios e espíritos ignorantes, capazes e incapazes, inteligentes e bobos (Rancière, 2023, p. 23-24). O questionamento sobre a centralização do conhecimento na figura do mestre parece pertinente e encontra ecos em muitas teorias da aprendizagem no ocidente. Na verdade, o que os argumentos do autor trazem de maior novidade é a defesa da igualdade como princípio, e não como objetivo; além do interessante espaço dado ao fato de que o despertar da vontade e da atenção são cruciais no processo educativo.

Existe grande potência no apontamento de que o segredo dos bons mestres é, com suas perguntas, guiar discretamente a inteligência do aluno. Orientar os aprendizes e verificar suas pesquisas é o papel do mestre ignorante (Rancière, 2023). Esse pensamento é bastante pertinente e ajuda a desconstruir modelos bancários de educação, mas sei dos limites que ela inscreve. Rancière (2023) reproduz uma abordagem que ainda considera apenas mestres e aprendizes, isto é, seres humanos, como sujeitos no processo educacional. As relações com o território, com a cultura e com seres não humanos presentes no contexto escolar recebem pouco ou nenhum espaço na teoria do autor francês.

O que falta a essa abordagem franco-europeia talvez seja a conexão perdida de certas tradições do humanismo ocidental moderno com suas terras e suas tradições originárias. A sociabilidade deles é vítima de um humanismo historicamente privilegiado, submetida a uma lógica que divide humanos e não humanos, separando os humanos da natureza (Latour, 2020; Haraway, 2023). Por outro lado, acredito, como Krenak (2022, p. 101), que “nossa sociabilidade tem que ser repensada para além dos seres humanos, tem que incluir abelhas, tatus, baleias, golfinhos”, continua o autor, “meus grandes mestres da vida são uma constelação de seres – humanos e não humanos”. Apesar de Rancière dar continuidade a certa herança humanista, penso que ele contribui para nosso exercício de refletir sobre um cinema que não serve como objeto de conhecimento. Aponto nessa direção por acreditar que os cinemas dos povos originários somente florescerão nas salas de aula urbanas se, mais do que explicados, eles sejam uma experiência afetiva e sociopolítica.

É nesse ponto que encontro uma conexão entre tal filosofia e a hipótese-cinema de Bergala (2008). Essa proximidade entre as teorias já foi apontada por Fresquet (2020, p. 45), quando expõe que Bergala, contrapondo-se a um modelo clássico de estudo interpretativo do cinema, apresenta “uma proposta que busca fomentar maior autonomia de quem aprende, substituindo a “explicação” pela “exposição” a muitos e diversos (bons) filmes, evidenciando sua afinidade com a obra de Rancière”. Ainda que eu não esteja sugerindo ou propondo metodologias, aposto que as propostas de Bergala são, por ora, as mais conciliáveis para um diálogo entre educação formal e cinema indígena, sem subordinar os filmes a paradigmas ocidentais de leitura.

A proposta de um cinema como arte na escola permite sua presença de modo autônomo e disruptivo. É claro que, como disse anteriormente, as narrativas fílmicas dos povos indígenas não são necessariamente movidas pelo ensejo estético, isto é, quando um indígena filma, não está preocupado, de modo mandatório, com a beleza ou com o caráter estético tal qual concebido pelo cinema hegemônico. No entanto, a defesa de Bergala (2008) abre portas para que esses cinemas não cheguem às escolas como um conteúdo, resguardando-lhes sua identidade, suas particularidades de origem e produção.

É claro que a teoria de Bergala (2008) também encontra suas limitações quando vai ao encontro dos cinemas indígenas. Nesta oportunidade, chamo a atenção para o ponto que considero mais relevante para que se evitem traduções imprecisas e transposições inadequadas dos filmes indígenas nas escolas, ainda que se tenha a melhor das intenções: a questão da autoria. Para Bergala (2008, p. 202), “a criação cinematográfica profissional padrão nada tem de coletivo, embora necessite um trabalho de equipe o mais harmonioso possível”, e, segundo ele, as filmagens nas escolas acabam por imitar esse modelo. Além disso, o autor defende a ideia de que o que constitui verdadeiramente o ato de criação é tão solitário no cinema quanto nas outras artes, sendo o cineasta o único a ter em mente uma ideia do filme que está por vir (Bergala, 2008, p. 205-206).

Considerando toda a discussão realizada neste trabalho sobre o documentário Nabusimake (2010), no que diz respeito às cosmologias e às relações dos indígenas com o território e com a educação, fica evidente que uma abordagem de cinema que nasce de uma experiência particular pode ser inapropriada para compreensão dos cinemas indígenas, dadas suas tendências a produções coletivas, sobretudo aquelas de caráter documental. Como alerta Portella (2021, p. 395), a autoria é vista nativamente de maneira crítica, muitas vezes por impor conceitos enfaticamente individualistas que não dialogam com outras entidades supramundanas ou com as lideranças tradicionais, tangenciando os universos ameríndios.

À guisa de reflexão final, o que espero ter conseguido defender é que, ao trabalhar com documentários indígenas, como Nabusimake (2010), nas escolas, não se pode perder de vista o seu valor ontológico dentro das cosmovisões indígenas, em especial o entendimento compartilhado por muitos povos de que "a câmera não é apenas a guardadora da imagem, ela é uma Gardiã da Memória" (Alvares, 2021, p. 33). O conhecimento das epistemologias e das histórias particulares de cada povo é o caminho mais apropriado para entender a natureza e as implicações dos filmes produzidos por indígenas. Assim, considerando cada contexto particular de produção, é possível abrir espaço para os filmes indígenas nas escolas urbanas por meio de propostas como as de Rancière e de Bergala, ou mesmo de outros autores que têm pensado a educação sob perspectivas não tradicionais.

REFERÊNCIAS

ALVARES, A. Da aldeia ao cinema: o encontro da imagem com a História. In: DUARTE, D. et al. (coord.). **Cosmologias da imagem**: cinemas de realização indígena. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2021. p. 31-40.

BERGALA, A. **Hipótese-Cinema**. Rio de Janeiro: CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

CONFEDERACIÓN INDÍGENA TAYRONA. **Propuestas para el Programa de Garantías de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas de Colombia**. Valledupar, 2011.

COHN, C. A cultura nas escolas indígenas. In: CUNHA, M.; CESARINO, P. (org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 313-338.

DUARTE, D. et al. A curva ondulada do rio. In: DUARTE, D. et al. (coord.). **Cosmologias da imagem**: cinemas de realização indígena. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2021. p. 11-16.

DUPONT, F. **Aristóteles ou o vampiro do teatro ocidental**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2017.

FREITAS, G. Do acervo à aldeia. *In*: KUIKURO, T.; FREITAS, G. (curadoria). **Xingu**: contatos. São Paulo: IMS, 2023.

FRESQUET, A. **Cinema e educação** – Reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

HARAWAY, D. **Ficar com o problema**: fazer parentes no Chthuluceno. São Paulo: n-1 edições, 2023.

KANAYKÕ, E. A cosmologia da imagem. *In*: DUARTE, D. *et al*. (coord.). **Cosmologias da imagem**: cinemas de realização indígena. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2021. p. 41-58.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, A. Instituir mitologias: audiovisual indígena, um cinema de ação. *In*: DUARTE, D. *et al*. (coord.). **Cosmologias da imagem**: cinemas de realização indígena. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2021. p. 17-30.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LATOUR, B. **Diante de Gaia**: oito conferências sobre a natureza no antropoceno. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

LEÓN, M. P. **Estabelecer pontes ou delimitar fronteiras? desvendando o potencial de uma humanidade "outra" a partir do pensamento dos indígenas da Serra Nevada de Santa Marta, Colômbia**. 2014. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

LULKOWSKA, A. Decolonising local knowledge – Arhuaco filmmaking as a form of cultural opposition. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**, v. 16, n. 2, p. 132-149, 2021. DOI: http://doi.org/10.11144/javeriana.mavae16-2.dlka. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2970/297074669008/>. Acesso em: 12 dez. 2025.

NABUSIMAKE: memorias de una independencia. Diretor: Amado Villafaña. Sierra Nevada de Santa Marta: Organización Gonawindúa Tayrona, 2010. 1 vídeo (37 min). Publicado pelo canal Coletivo Yosokwi. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=45vwMJc2Oic. Acesso em: 29 dez. 2025.

PORTELLA, P. Autoria indígena no contexto nativo. *In*: DUARTE, D. *et al*. (coord.). **Cosmologias da imagem**: cinemas de realização indígena. Belo Horizonte: Filmes de Quintal, 2021. p. 395-406.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

RUIZ, S. G. Sedimentos visuales y cuestiones de representación de y por los arhuacos: la dialéctica de las imágenes a partir de la misión capuchina en Nabusímake (Colombia, 1915-1982). **Aniki: Revista Portuguesa da Imagem em Movimento**, v. 9, n. 2, p. 266-291, 2022.

---

i Sobre o autor**:**
Rodrigo Felipe Ramos de Oliveira (https://orcid.org/0000-0002-5524-0592)
Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Letras (Teoria e Análise Linguística) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduado em Licenciatura Plena em Letras - Língua e Literatura Portuguesa também pela UFAM. Interessado nas relações entre Arte e Educação, possui pesquisas voltadas aos Estudos Clássicos, especialmente ao Teatro Antigo romano e suas relações com a moral na Antiguidade, e, atualmente, dedica-se ao estudo das relações entre cinema e educação, com especial atenção ao Cinema Indígena. Membro do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (CINEAD/LECAV) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). É servidor efetivo da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (Seduc-AM), em licença particular. Exerce correntemente a função de professor/revisor do Instituto Histórico-Cultural da Aeronáutica, órgão de cultura da Força Aérea Brasileira.

Como citar este artigo:
OLIVEIRA, Rodrigo Felipe Ramos de. Cinemas indígenas, território e educação: o que nos ensina o documentário Nabusimake, de Amado Villafaña? **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. vol. 16, n. 1, p. 1-10, 35ª Edição, 2026. https://periodicos.unemat.br/index.php/recs.

Revista Educação, Cultura e Sociedade é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM –SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR