

Pedagogias Insurgentes no contexto de retomadas de terra e território

Priscila Fazio Rabelo¹

Resumo: Este trabalho busca compartilhar algumas práticas pedagógicas insurgentes a partir da perspectiva tecida por mestras e mestres no contexto de retomadas de terra e território, principalmente em solo afro-pindorâmico. Por meio de uma abordagem antiespecista, busco destacar a tessitura dessas práticas por meio das alianças entre povos contracoloniais e outros seres além do humano, demonstrando como essas alianças interespecies têm sido fundamentais na construção da autonomia pedagógica em diversos territórios. O trabalho tem como intuito destacar que se, por um lado, estamos diante de um contexto marcado pela violência propagada por um habitar colonial, escravagista, ecocida, cosmo-fóbico e pela precariedade global (Ferdinand, 2022; Dos Santos, 2023; Tsing, 2022), por outro lado, também estamos diante de um contexto marcado pelas retomadas de terras e territórios (Alarcon, 2013; Dos Santos, 2015; Ferreira e Felício, 2021; Andrade, 2021). Destaco também que essas retomadas acontecem em diferentes camadas: da terra ao corpo, do território à identidade, dos sonhos ao reencontro com os seres espirituais. Além disso, busco demonstrar que no atual contexto, essas práticas de ensino e aprendizagem têm sido fundamentais na criação e preservação de refúgios de habitabilidade multiespécies e na construção de práticas pedagógicas que rompem com a lógica da violência colonial/ambiental. Por fim, como exemplo de práticas pedagógicas insurgentes em contexto de retomada, destaco alguns elementos de educação e ensino que compõem a proposta da articulação nacional da Teia dos Povos.

Palavras-chave: Pedagogias, insurgente, retomadas, multiespécie

Introdução

Assim como as plantas brotam das rachaduras do concreto, formas de existir, aprender e ensinar também brotam em contextos marcados pela dificuldade de imaginar

¹ Doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e bolsista CAPES

um mundo por vir. Assim também são os rios-avôs que num movimento espiralar (re)brotam nas terras férteis das matas curadas a partir da consolidação de uma aliança cosmológica entre uma pluralidade de seres, incluindo povos ligados à terra e ao território, seres espirituais, animais, vegetais etc. Em um mundo, em que somos bombardeados constantemente, desde o veneno que percorre o ar até os nossos alimentos, à ansiedade e a depressão que o modelo de sociedade capitalista nos impõe, não podemos nos render a narrativa de que tudo está perdido “porque ela serve para nos fazer desistir dos nossos sonhos” (Krenak, 2022, p.37).

Não podemos nos render à narrativa de fim, no entanto, se faz necessário compreender os desafios de um mundo em arruinamento e as violências que nos atravessam com a finalidade de criar estratégias de *sobrevivência colaborativa*². Nesse sentido o que quero destacar é que se, por um lado, estamos diante de um contexto determinado pela *precariedade global* (Tsing, 2022), pelas mudanças climáticas e colapsos ecológicos, por outro, também presenciamos a intensificação das retomadas de terras e territórios (Alarcon, 2013; Dos Santos 2015; Ferreira e Felício, 2021; Andrade, 2021). Dito de outra maneira, mesmo diante da permanência do *habitar colonial*, ou seja, uma forma escravagista, ecocida e *cosmofóbica* de habitar o mundo (Ferdinand, 2022; Dos Santos, 2023), uma pluralidade de povos em movimento confluem com outros seres em um processo insurgente de retomada de terra e território. Essas retomadas acontecem em diferentes camadas e para além da criação de zonas de habitabilidade multiespécie, também possibilitam a construção e a consolidação de processos de autonomia, inclusive nas formas de aprender e ensinar.

Sendo assim, o percurso deste trabalho visa apresentar o movimento de retomadas em solo afro-pindorâmico, principalmente a partir das contribuições do mestre quilombola Antônio Bispo do Santos - Nêgo Bispo (2015) sobre como os processos de retomadas se constituem a partir das alianças entre povos contracoloniais diante da recolonização perpetuada pelo Estado e pelo capitalismo. As contribuições de Nêgo Bispo aparecem em diálogo com o intelectual martinicano Malcom Ferdinand (2022) que expõe como a exploração de povos e territórios está atrelada, desde o início da colonização, à

² Segundo Anna Tsing (2022, p.63) a materialidade da sobrevivência colaborativa se encontra nas manchas nas paisagens, nas temporalidades múltiplas e nas assembleias instáveis entre humanos e não humanos.

consolidação de uma dupla fratura colonial/ambiental. Em relação ao processo de recuperação territorial, destaco a partir da concepção de *forma-retomada*, proposta por Daniela Alarcon (2013), elementos que constituem as razões pelas quais as retomadas tem se constituído enquanto uma das principais estratégias de ações coletivas na garantia do direito à terra e ao território de povos contracoloniais.

Em seguida, busco caracterizar tanto a perpetuação da política colonial nas estruturas do ensino oficial a partir das contribuições de Luiz Rufino (2019, 2022), Dos Santos (2015), Mariléa Almeida (2022), Geni Nunêz (2022) e Glicéria Tupinambá (2022); como também as alianças afetivas, as temporalidades multiespécies e experiências insurgentes na educação e no ensino por meio das contribuições de Mariléa Almeida (2022), Ailton Krenak (2022) e das obras *Composto Escola* (Firmeza et al., 2022) e *Um mundo onde caibam muitos mundos* (Morel, 2023). Por fim, apresento a experiência da articulação nacional da Teia dos Povos como um exemplo exitoso, embora desafiador, na construção de uma caminhada para a soberania pedagógica.

O movimento de retomadas em solo afro-pindorâmico

Ao realizar uma recuperação histórica de movimentos rebeldes e insurgentes, Antônio Bispo dos Santos (2015) demonstra que os modos de vida fundamentados na biointeração dos povos *contracoloniais* (indígenas, quilombolas, de terreiros etc.), são fundamentais para compreender a forma pela qual a colonização instaurou, a partir das suas instituições, uma guerra que incide não apenas aos territórios e seres vivos, mas igualmente aos símbolos e significações. Na contramão da modernidade/colonialidade, o mestre reforça “a importância de biointeragirmos com todos os elementos do universo de forma integrada, a ponto de superarmos os processos expropriatórios do desenvolvimento colonizador” (Santos, 2015, p.100)

Esses processos, nomeado pelo mestre quilombola como *guerra das denominações*, exerce violência não só aos seres humanos e seus modos de vida, mas também aos seres não humanos, à terra, aos rios, etc. Dito de outra forma, o que Nêgo Bispo está demonstrando é que o projeto político colonial tem sido, além de um processo de etnocídio e ecocídio, também um projeto de epistemicídio. Essa dupla exploração

ambiental e humana, tratada pelo mestre quilombola, também é abordada pelo intelectual martinicano Malcom Ferdinand (2022).

Ferdinand defende que no início da Modernidade é inaugurado uma *dupla fratura colonial/ambiental* que consiste na separação entre a história colonial e a história ambiental do mundo. Além de ser o problema central da atual crise ecológica, essa dupla fratura dificulta a elaboração de um pensamento crítico e consequentemente, estratégias efetivas de mitigação. Nas palavras do autor (Ferdinand, 2022, p.31-32):

Eis a dupla fratura. Ou se coloca em questão a fratura ambiental desde que se mantenha o silêncio da fratura colonial da modernidade, de suas escravidões misóginas e de seus racismos, ou se desconstrói a fratura colonial, sob a condição de abandonar as questões ecológicas. Entretanto, ao deixar de lado a questão colonial, os ecologistas negligenciam o fato de que as colonizações históricas, bem como o racismo estrutural contemporâneo, estão no centro das maneiras destrutivas de habitar a Terra. Ao deixar de lado a questão ambiental e animal, os movimentos antirracistas e pós-coloniais passam ao largo das formas de violência que exacerbam a dominação de pessoas escravizadas, colonizados e mulheres racializadas. Essa dupla fratura tem como consequência estabelecer a arca de Noé como metáfora política adequada da Terra e do mundo diante da tempestade ecológica, trancando no fundo do porão da modernidade os gritos de apelo por um mundo.

Diante dessa dupla fratura, Ferdinand propõe práticas de cuidado e pistas para *fazer-mundo* a partir de alianças multiespécies que restabeleçam uma relação matricial com a Terra³. Nesse sentido, argumento que as retomadas de terra e território têm forjado alianças capazes de romper com a dupla fratura colonial/ambiental. Aqui em solo afro-pindorâmico a retomada acontece, como lembra Nêgo Bispo, desde o início da colonização. Essas retomadas vão sendo tecidas a partir da confluência de modos, pensamentos e alianças cosmológicas entre indígenas, povos da diáspora africana e outros seres. Nêgo Bispo também cita outros dois movimentos de confluências: o segundo a partir da constituição de 1988, frente à discussão sobre a regularização de terras, e o terceiro que vem acontecendo tanto dentro dos próprios territórios, como na atual intensificação das retomadas de terra. Isso significa também atentar que, mesmo perante um Estado que reatualiza a colonização (Santos, 2015), uma pluralidade de povos em movimento confluem em um processo insurgente de retomada.

³ Essa proposta de fazer-mundo também aparece em Anna Tsing quando a autora argumenta que “projetos de fazer-mundos surgem de atividades práticas do fazer da vida” (Tsing, 2021, p.66)

A partir de uma revisão literária sobre as retomadas, a antropóloga Daniela Alarcon (2013) destaca que, embora essas ações coletivas sejam amplamente difundidas, ainda são escassos os trabalhos que tratam desses processos de recuperação territorial. Da literatura disponível, Alarcon data que historicamente a retomada, enquanto ação coletiva, aparece associada à mobilização indígena no período da ditadura militar, principalmente no nordeste brasileiro a partir das ações do povo Xokó em Sergipe e do povo Kiriri, do Norte da Bahia. A partir de sua pesquisa sobre as retomadas de terra do povo Tupinambá na aldeia Serra do Padeiro, a antropóloga propõe uma caracterização empírica e teórica da *forma retomada*⁴. Embora o foco de Alarcon seja caracterizar esse processo entre os Tupinambá, podemos supor alguns elementos que também podem estar presentes em outros processos de retomadas.

O primeiro elemento que gostaria de destacar é que, diante de processos de expulsões e exploração, a recuperação territorial se associa à continuidade material da vida para os povos indígenas. Ao retomar o território, se retoma também práticas de cuidado com a terra: desde o plantio de culturas alimentares através dos roçados até o reflorestamento das matas degradadas. Como explicita Alarcon, as retomadas também são ferramentas de pressão para garantir processos de demarcação de terras indígenas. A antropóloga situa que as retomadas não se resumem à razões históricas e políticas, uma vez que são compostas, de igual modo, por razões cosmológicas e afetivas. No caso dos Tupinambá, as retomadas só acontecem com consentimento dos seres encantados, que além de serem fundamentais nesses processos também são beneficiados, à medida que vão retornando gradualmente a seus domínios.

Nesse sentido, podemos observar que as retomadas acontecem em diferentes camadas: da terra ao corpo; do território à identidade; dos sonhos ao reencontro com os seres espirituais. Nesse processo vai se tecendo a reafirmação de um modo de vida que tem como horizonte o bem viver, o respeito à Mãe-Terra, a responsabilidade e solidariedade com uma pluralidade de seres. Para esta nossa reflexão é importante considerar que a reafirmação desse modo de vida orgânico e integrado à natureza também é tecido a partir dos processos de aprendizagem e ensino.

⁴ Alarcon (2013) tem como inspiração o modelo analítico desenvolvido por Lúcia Sigaud (2000, 2005) sobre os acampamentos na Zona da Mata pernambucana realizados por agricultores sem-terras.

Isso significa que em meio às ruínas que constituem o mundo o qual conhecemos, povos em confluência com outros seres vão plantando e manejando uma prática pedagógica contracolonial e, portanto, insurgente. E aqui compreendo a insurgência enquanto práticas coletivas e individuais de reação e resistência frente a violência do Estado/Capital, como também outras estruturas de dominação como o colonialismo, o especismo, o racismo, a misoginia, a transfobia, o capacitismo etc. Devemos considerar que a violência colonial perpassa todas as instituições modernas, inclusive a escola, seus métodos e processos pedagógicos (Tsing, 2022, Rufino, 2022). Nesse sentido, antes de situar práticas pedagógicas insurgentes é necessário elucidar alguns elementos que constituem a escola oficial diante do contexto de múltiplas crises que marcam nossa atualidade.

A perpetuação da colonização na educação oficial

Na elaboração de uma análise crítica sobre a estrutura escolar oficial do Estado-nação Brasil, o educador Luiz Rufino (2019, 2021) têm argumentado que essa estrutura preserva inúmeras características do projeto político colonial. Rufino caracteriza alguns elementos, como componentes do currículo e plano de ensino oficial: o esquecimento (língua, costumes, saberes, técnicas) e a naturalização de um mundo radicalizado na violência⁵. Além disso, acrescenta que um dos principais métodos da *grilagem existencial* da educação colonizadora é a produção de afetos e subjetividades marcada pela violência, como, por exemplo, a humilhação. Essa produção é contínua nos espaços institucionais, como argumenta a historiadora Mariléa de Almeida (2022) a escola tem em sua funcionalidade dispositivos racistas que funcionam “pela desqualificação intelectual de corpos racializados como negros, propiciando uma sensação constante de inadequação nos espaços acadêmicos e escolares” (Almeida, 2022, p.225). No Brasil essa desqualificação ocorre sobre corpos não-brancos, dissidentes de gênero, e com diversidade funcional⁶. A historiadora também argumenta que, sob a chave da

⁵ A educadora indígena Glicéria Tupinambá também demonstra que se por um lado há um projeto de epistemicídio, por outro há um projeto de resistência a partir da oralidade, da contação de histórias e da transmissão de saberes dos povos indígenas. Nesse sentido, a luta por território e educação se entrelaçam, uma vez que a educação tem como objetivo garantir que não haja apagamento da memória, da própria etnia e das origens de cada comunidade (*apud* Firmeza, et al., 2022).

⁶ Em *Um apartamento em Urano*, Preciado (2020, p.182) utiliza o termo “diversidade funcional”, ressoado pelo movimento Vida Independente, em ruptura com termos criados, a partir dos processos de normalização do corpo de da sexualidade na modernidade industrial como o termo “deficiência”. Para o autor, “O

meritocracia, a *governamentalidade racista* naturaliza as exclusões a partir da diferença racial, constituindo, assim, uma educação que reforça a dominação da branquitude do saber (ibid., p.260).

Esse reforço de dominação da branquitude⁷ está presente no projeto colonial e é perpetuado através da cosmovisão monoteísta cristã. Como nos lembra o mestre Nêgo Bispo (2015), essa cosmovisão tem regido valores e regras morais. Além disso, o mestre argumenta que há uma continuidade do cristianismo nas instituições de poder no Estado Democrático de Direito e, conseqüentemente nos espaços institucionais de ensino e aprendizagem, nos currículos, na linguagem e nas concepções de mundo, ou seja, na própria estruturação e significado do que é escola e o que é necessário aprender.

Da mesma forma, Rufino argumenta que a agenda colonial perpetua até hoje um modelo de escolarização/catequese que reduz as experiências coletivas e individuais a partir de uma política contrária à vida (Rufino, 2022, p.39). Já a intelectual e ativista indígena guaraní Geni Núñez (2022), ao historicizar o processo de catequização, recupera o caráter ideológico cristão e colonial do punitivismo. A autora lembra que foram os jesuítas que introduziram o disciplinamento das crianças indígenas a partir do castigo físico e da punição como pedagogia seletiva de extermínio. A concepção dessa pedagogia como processo civilizatório da catequização objetivava o abandono e a abominação dos costumes indígenas pelas próprias crianças⁸. Ademais, a pedagogia cristã punitiva contra as crianças estava vinculada à ideologia de gênero, associando a civilização ao cristianismo e a transformação de animais em humanos. Essa visão moldou as concepções de homem e mulher e seus respectivos papéis hierárquicos predefinidos (Núñez, 2022, p. 87).

Para compreender a continuidade das estruturas coloniais na educação oficial brasileira é preciso retomar a argumentação de Nêgo Bispo (2015) de que o processo

movimento pela diversidade funcional mostra que a deficiência não é uma condição natural, mas o efeito de um processo social e político de incapacitação. O mundo sonoro não é melhor que a surdez. A vida bípede, vertical e móvel não é uma vida melhor sem a arquitetura que a possibilita”

⁷ Neste texto utilizo a concepção de Branquitude adotada pela intelectual indígena Geni Núñez. A autora define a Branquitude enquanto “um efeito colonial que busca manter e atualizar os benefícios oriundos da escravização e é também uma posição racial de dominação que busca submeter humanos e não humanos (demais animais, florestas, rios, etc) ao seu projeto colonial de sociedade.” (Núñez, 2022, p.40)

⁸ Além disso, os padres jesuítas condenavam o “amor excessivo”, a ampla liberdade e a ausência de repressão entre famílias indígenas e suas crianças (Núñez, 2022, p. 86 – 87).

colonial não finda com a proclamação da república, mas se estende a todos os setores da vida até os dias atuais. Neste sentido, o mestre chama tais processos pós-proclamação da república de recolonização. Nêgo Bispo cita, por exemplo, que a implementação de uma série de empreendimentos voltados à exploração econômica da terra e dos territórios no período do Estado Novo (1937-1945), contribuíram para o aceleração de vários processos de degradação e expropriação territorial. Além disso, situa que o projeto político do Estado Novo é reafirmado e ampliado no período da Ditadura Militar a partir do desmantelamento e “substituição compulsória dos saberes tradicionais, transmitido oralmente de geração a geração, por meio da imposição dos saberes acadêmicos transferidos através da linguagem escrita” (Dos Santos, 2015, p.52).

O mestre também lembra que, até o final da Segunda Guerra Mundial, a maioria da população brasileira ocupava seus territórios tradicionais. Com o final da Guerra, houve uma importação de tecnologias e maquinários utilizados até então para fins bélicos para serem utilizados na produção de monoculturas mecanizadas e nos pacotes agroquímicos, o que, conseqüentemente, implicou em um êxodo rural. Nêgo Bispo relembra que o “lixo da Segunda Guerra Mundial” foi inserido no Brasil a partir da “Revolução Verde” e esteve intimamente ligado tanto na criação e fortalecimento dos centros acadêmicos de ciências agrárias, como também na continuidade de um plano de ensino voltado à alfabetização das populações do campo descontextualizada de seus modos de vida e que desqualificava os saberes tradicionais⁹. Embora o Brasil tenha se constituído como um Estado Democrático de Direito, como Dos Santos (2015; 2023) argumenta, a sua estrutura colonial permanece presente, inclusive nos governos que se autodenominam como esquerda progressista. Tanto é que de 1995 à 2016, a partir de uma lógica neoliberal e sob a justificativa de impossibilidade de manter financeiramente estes espaços institucionais, mais de 60.065 escolas rurais foram fechadas no país, uma média de 8 escolas por dia¹⁰.

⁹ Em *Fuga, Escola e Oráculo* (apud Firmeza et al., 2022) Nêgo Bispo também elabora uma distinção entre sistema educacional, marcado pela educação que é algo externo às comunidades e o sistema criacional, comum aos povos de cosmovisão politeístas e quilombolas. Para ele, a educação nas escolas convencionais tem como característica o ensino do par leitura e escrita com foco em abastecer profissões monolíneas e verticais, já o processo criacional têm ensinado que é possível brincar de fazer as coisas e fazer as coisas brincando.

¹⁰ Arcanjo, Glayson, et al. **Expedição Catástrofe: por uma Arqueologia da Ignorância**. Brasil, Alexandre Campos, Carolina Fonseca, Pablo Lobato, Renata Marquez, 2017.

É importante lembrar que as escolas rurais, embora estejam localizadas em uma diversidade de territórios, ainda seguem as diretrizes da educação estatal. A educadora indígena Glicéria Tupinambá¹¹ (*apud* Firmeza et al., 2022) critica esse modelo educacional por não valorizar a diversidade e prejudicar a transmissão de conhecimento baseada na observação e na experiência. A educadora destaca a precariedade do trabalho de professoras/es indígenas, que recebem um subsídio fixo de R\$ 950,00 sem possibilidade de aumento. Além disso, enfrentam más condições nas escolas, falta de merenda, problemas com transporte e falta de material escolar. Glicéria também menciona os desafios dos estudantes indígenas, como conciliar os estudos com o trabalho e superar obstáculos para chegar à escola. Em relação às escolas em territórios quilombolas, Mariléa de Almeida (2022) destaca a defasagem escolar das crianças e a ausência de saberes locais nos currículos. Além disso, a autora observa que a dificuldade de profissionais em chegar a esses territórios gera alta rotatividade, interrompendo os processos pedagógicos.

Se, por um lado, a precarização do ensino e o fechamento das mais de 60 mil escolas carrega em si uma perspectiva de luto, por outro, promove um giro nas abordagens. No contexto atual, essas abordagens passam a atentar, também, às escolas em resistência diante do arruinamento causado, sobretudo pela expansão das fronteiras neoextrativistas. Como resultado desse giro, em 2022 é lançado *Composto Escola: comunidades de sabenças vivas*, que inicia com o seguinte questionamento: *onde nascem, como nascem e o que pode uma escola?*¹². Neste livro é perceptível que para além de compreender a espacialidade e os contextos pedagógicos, há a necessidade de compreender as distintas temporalidades, os afetos que as atravessam e as alianças afetivas interespecies tecidas nos processos de retomada de terra e território.

¹¹ Glicéria Tupinambá é liderança, artista e educadora do Colégio Estadual Indígena Serra do Padeiro e começou a ensinar no processo de retomada do território. Glicéria também dirigiu o documentário *Voz das Mulheres Indígenas* e atualmente integra o Programa de Pós Graduação em Antropologia na UFRJ.

¹² *Composto Escola* é um projeto coletivo criado a partir da jornada pedagógica *Vocabulário para catástrofes* realizada em 2021. O livro traz análises importantes tanto sobre a estrutura colonial do Estado na educação, quanto em relação às experiências de contra-colonização do ensino. A relevância e pertinência deste livro, para além de lançar luz sobre as ruínas do Estado neoliberal, também traz contribuições fundamentais para pensar as comunidades de sabenças vivas, a partir das contribuições do quilombola, Antônio Bispo dos Santos (PI), do mestre e articulador da Teia dos Povos, Joelson Ferreira (BA), da educadora quilombola Givânia Maria da Silva (PE), da educadora e multiartista indígena Glicéria Tupinambá e do Quilombo Indígena Tiririca dos Crioulos.

Alianças afetivas, temporalidades multiespécies e experiências insurgentes na educação e no ensino

No texto intitulado *Abrindo picadas em um vocabulário para catástrofes*, presente no livro *Composto Escola* (Firmeza et al., 2022), a questão temporal é tratada a partir da ruptura com o pressuposto da linearidade. Esse texto nos interessa, pois destaca a natureza trans-temporal entre passado e futuro e questiona o imaginário apocalíptico das organizações euro-cristãs-monoteístas baseado na concepção linear do tempo. Nesse sentido, invocam a concepção circular elaborada por Nêgo Bispo de *começo-meio-começo*. o texto retoma que essa concepção não postula o fim. Mais que isso, convoca o arruinamento das estruturas que sustentam a ficção salvacionista, já que “Sem fim, não há terra prometida” (ibid., p.13). Este *tempo espiralar* (Martins, 2021) é para o mestre quilombola muito mais que uma simples anunciação: “é um modo de vida, um jeito de fazer” (ibid., p. 100).

O conceito de *tempo espiralar*, forjado pela dramaturga Leda Maria Martins, como um tempo comum aos povos afro-diaspórico, é capaz de entrelaçar uma percepção cósmica e filosófica entre tempo, ancestralidade e morte, em que a “primazia do movimento ancestral, fonte de inspiração, matiza as curvas de uma temporalidade espiralada, na qual os eventos, desvestidos de uma cronologia linear, estão em processo de uma perene transformação” (Martins, 2002, p.84). Nesse sentido, o tempo espiralar, que rege a dinâmica dos povos contracoloniais e das florestas, se mostra enquanto um tempo insurgente diante a tirania do relógio. Essa tirania tem regido o tempo da escola oficial, a partir de uma educação bancária e instrumentalista fundamentada em um projeto político pedagógico colonial, que tem, entre outras características, a disseminação da concepção de finitude.

Pensando a partir da constituição do tempo espiralar podemos argumentar que os tempos que constituem os espaços de ensino e aprendizagem que rompem com a escola oficial, nos situa que tanto a temporalidade de povos contracoloniais quanto as temporalidades que constituem e atravessam cada planta, mineral e animal é imensurável, uma vez que dependem da própria relacionalidade com o todo e, portanto com uma pluralidade de tempos distintos interconectados. Não só a relacionalidade, como também

a ancestralidade clivada por “um tempo espiralar, que retorna, restabelece e também transforma” (Martins, 2021, p.63) constituem as paisagens multiespécies (florestas, áreas de retomadas etc.), principalmente se considerarmos que a ancestralidade é um “princípio master que inter-relaciona tudo que no cosmos existe, transmissor da energia vital que garante a existência ao mesmo tempo comum e diferenciado de todos os seres e de tudo no cosmos” (ibid., p.42)

Para Ailton Krenak (2022) a invocação da ancestralidade é educativa. Nesse sentido, pensar sobre educação e futuro, requer primeiro abandonar a ideia de que o futuro existe. Para Krenak, o futuro na Modernidade só existe em nossas imaginações e está pautado pela lógica da competitividade. Assim, a projeção de um futuro prospectivo “vem embalado em ansiedade, fúria e uma tremenda aceleração do tempo” que tem refletido tanto no estado emocional das pessoas, como também no ecossistema do nosso planeta (Krenak, 2022, p.97). Nesse sentido, o autor argumenta que educação nada tem a ver com futuro, uma vez que o futuro “é imaginário, e a educação é uma experiência que tem que ser real” (ibid., p.107). A partir do seus escritos podemos considerar também que essa experiência real é tecida a partir de *alianças afetivas*. Segundo Krenak, esse conceito forjado nos anos 2000, “pressupõe afetos entre mundos não iguais” (p.82) e reconhece a alteridade de cada pessoa e cada ser, além de romper com uma centralidade no ser humano.

Ao romper com a linearidade, outros tempos também são incluídos no processo de transmissão de saberes como o tempo da chuva (Rumford, 2012), das águas (Esbell, 2021), do barro (Xakriabá, 2021) e dos terreiros (Stella de Oxóssi, 2010). Além do tempo não-humano há ainda, como argumenta Glicéria Tupinambá, o tempo dos encantados, da comunicação com os sonhos (*apud* Firmeza, et al; 2022). Para Glicéria Tupinambá, seu conhecimento vem do cosmos, por meio de um processo de escuta dos seres que compõem a natureza e dos ensinamentos transmitidos pelos encantados.

Abordar as pedagogias insurgentes e as temporalidades que a constituem no contexto das retomadas de terra e território implica supor que nesses processos de transmissão de conhecimento, surgem espaços alternativos de subjetivação. Como argumenta Almeida (2022, p.37) na luta pela terra é crucial o fortalecimento de vínculos afetivos. Para compreender esses espaços de subjetivação, a historiadora forja o conceito

de *território de afeto* que “referem-se às práticas construídas pelos deslocamentos dos sentimentos relacionados tanto à materialidade da terra” quanto em relação “aos dispositivos dominantes de poder, que se baseiam nas exclusões de raça, gênero e classe” (ibid., p.34). Ademais, a autora elabora que nestes territórios há a presença de “uma atitude política, que privilegia o uso de saberes como forma de ampliar espaços de subjetivação” (ibid., p.39).

Esse fortalecimento de vínculos afetivos e de cuidado com a terra se faz presente em diversos contextos de retomadas, não só no que hoje chamamos de Brasil, mas também em outros lugares como, por exemplo, em Chiapas, no México. Nesse sentido, duas contribuições significativas que ajudaram a traçar o percurso na construção deste trabalho foram as publicações dos livros *Composto Escola* (Firmeza et al., 2022) e *Um mundo onde caibam muitos mundos: educação descolonizadora e revolução zapatista* (Morel, 2023). Esses livros apresentam experiências em diferentes territórios que destacam outros elementos e seres na construção de pedagogias insurgentes diante da perpetuação das estruturas colonialistas de um modelo de educação que propaga formas de aniquilamento e extinção, seja dos povos, seja de seus conhecimentos. Nesse sentido, gostaria de iniciar com as contribuições do livro *Composto Escola* que tem como tema central as comunidades de sabenças vivas, em território afro-pindâmico, e destacam a relacionalidade interespecie na elaboração e transmissão de conhecimento.

Uma das experiências vivas que o livro apresenta tem como locus a Terra Indígena Xakriabá aldeia Barreiro Preto, em São João das Missões, Minas Gerais. O professor de artes que atua nesse território, Nei Leite Xakriabá, nos apresenta que uma das singularidades dessa escola é o entrelaçamento com outros elementos vivos, como o barro e o Jenipapo, elementos que possuem outras temporalidades. Nei Leite recupera em Célia Xakriabá, que o barro é tanto corpo do território, como também um lugar sagrado de morada da alma (*apud* Firmeza et al, 2022, p.24):

O barro, portanto, é território e sua constituição é de pertença do corpo do povo com o corpo da terra à qual pertence. Nas picadas abertas pelo pensamento de Célia, há uma série de materialidades em jogo - visíveis e não visíveis - o barro, o jenipapo, o giz, a sinergia do contato, do encontro com essas materialidades vivas junto a dimensões de durabilidades fundamentalmente distintas entre si. O tempo do Jenipapo, como o do barro, demanda outros lugares de aprendizado, que não a do prédio escolar

O livro também retoma um texto de 2021 do artista indígena Macuxi Jaider Esbell que narra sobre a escola das águas. Para o artista a escola também está no caminho e se faz no caminhar entre a travessia de um rio à outro e se incorpora a existência dos curumins. Em relação à perspectiva e ética antiespecista, o livro aborda a necessidade de considerar outros seres para além do humano como agentes no processo pedagógico “O caititu, a cotia, o vento, a formiga, o fungo, o beija-flor, a água-viva, os sismos, a abelha, a embaúba, o musgo, a obsidiana, o urubu (...) Uma escola também feita como antídoto frente às tantas formas de extinção da vida em pleno curso” (ibid., p. 30). O caititu, também conhecido como porco-do-mato, é retomado adiante no texto intitulado *das escolas fechadas às escolas biomas* em que o mestre Joelson Ferreira compartilha que aprendeu muito com os caititu “Os caititus andam em bando para fugir da onça. Nós da Terra à Vista entendemos que se quisermos fugir da onça grande do capital, do império, temos que nos juntar com os caititus e se defender dessa grande ameaça da humanidade” (ibid., p.53).

O mestre também argumenta que, diante da barbárie do contexto atual precisamos ter a escola como projeto de vida “A escola é para construir outro modo de vida, outros saberes e outros seres, opostos a esses seres alienados, super capitalistas, super consumistas, que o planeta não aguenta” (ibid., p.42). Para o mestre, na tessitura dessas escolas é necessário se reconectar com a terra, com a espiritualidade, a ancestralidade. Ademais, é preciso reconhecer que o que entendemos hoje como ciência não é uma criação do capitalismo, mas uma apropriação, um roubo “nós estamos retomando a nossa escola no sentido de fazer uma escola de dentro para fora, não de fora para dentro. E isso significa quebrar muros da escola e levar as crianças para aprender a brincar na floresta, no rio, em vários locais, aqui é um lugar muito bonito.” (ibid., p.53).

Em relação ao fechamento das mais de 60 mil escolas, um texto pertinente é o *Fuga, Escola e Oráculo* escrito por Antônio Bispo dos Santos e Givânia Maria da Silva. Nêgo Bispo argumenta que não compreendeu esse momento como crítico. Na perspectiva do mestre, o fechamento das escolas é semelhante ao fogo que adentra as camadas secas das florestas: ele a transforma em cinzas que se espalham e aderem ao solo, a partir das chuvas, alimentando a terra e germinando sementes. Para ele, “as organizações euro-

cristã-monoteísta, estão passando por esse fogo. E muitas sementes já estão germinando” (ibid., p.89). Ainda em relação ao fechamento das escolas, Nêgo Bispo compara esse contexto à queda de uma árvore, ou seja, para ele é o momento de se atentar se essa árvore vai espriar as sementes ou se vai adubar a terra. Já Para Givânia, a partir de uma linha mais radical, a árvore do sistema educacional do Estado está podre “Aquela escola fechada não ensinou e a que está aberta também não ensina” (ibid., p.91), isso porque, segundo Givânia, tanto as escolas fechadas quando as que ficaram abertas estão sob a égide de um mesmo sistema, por isso, assim como Nêgo Bispo, Givânia acredita que a tarefa está em mudar o pensamento.

No tocante aos elementos que compõem os processos de ensino e aprendizagem, o sonho aparece como elementar para Glicéria Tupinambá, em *Contra-arquivos*, a educadora defende que ao contrário da lógica antropocêntrica, o conhecimento não vem dos seres humanos, mas sim do cosmos a partir, do que ela nomeia como *cosmotécnica*. Além disso, para Glicéria, a tessitura do conhecimento é algo que leva tempo e que não está fixado nas escolas nem nos livros, mas na observação e na vivência. É importante salientar que a educadora tem feito um trabalho de revitalização sobre o modo de vida Tupinambá a partir dos sonhos “então a questão do cosmo que trazemos é sobre ouvir a natureza, as árvores, os sons, os ensinamentos transmitidos pelos encantados, que não são as pessoas que morreram e se encantaram. São seres guardiões encantados na criação do mundo” (ibid., p.135).

A partir do livro *Um mundo onde caibam muitos mundos*, podemos observar que a educação tecida pelo movimento zapatista também considera outros seres (espirituais, vegetais, animais) na construção do conhecimento, o ato de aprender caminhando, mas também a inseparabilidade entre escola e território e luta pela terra a qual mestre Joelson destaca em seus textos.

Como situa Ana Paula Morel, o movimento é composto por “forças, deuses e espíritos” (Morel, 2023, p.15) que, a partir de um entrelaçamento entre a celebração do espírito (*ch’ulel*) e o pertencimento à terra (*lum, balumil*) tem constituído o processo de ensino-aprendizagem autônomo. Segundo a autora, a elaboração teórica dos zapatistas está enraizada no cotidiano das comunidades, tanto na compreensão do lugar que ocupam, das lutas contra o Estado e o capitalismo, quanto no entendimento de que a elaboração de

um projeto político de educação perpassa necessariamente pelo encantamento do mundo e por um deslocamento do humanismo a partir “de uma profunda relação com a produção cotidiana da autonomia no cosmos” (ibid., p.22)

A educação verdadeira (*chanel*), denominada pelo movimento, tem como característica o ato de conhecer junto o que inclui, a partir de uma relação vital com a natureza, outros seres para além do humano e intrínseca à vida cotidiana, já que a *educação verdadeira*, não começa na escola, mas sim na família. Morel também destaca que, embora não exista a palavra pedagogia, os zapatistas consideram que o processo de aprendizado está relacionado com a prática de caminhar perguntando, que antecede o próprio movimento, mas que está presente na construção dos espaços de educação autônomo e é fundamental “na arte de cuidar-se como povo na relação com *ch’ulel* (espíritos), *yajval* (deuses) e *balumil* (mundo)” (ibid., p.93)

Assim como em solo afro-pindorâmico, o movimento zapatista também tem tecido uma educação autônoma no processo das “tierras recuperadas”, ou seja, a partir da retomada dos territórios e das relações matriciais com a terra. Para Morel essas grandes retomadas zapatistas estão implicadas em um movimento de “politização da natureza” e isso implica, por exemplo, na recusa de programas assistencialistas e projetos de desenvolvimento incentivados pelo Estado, que tendem a romper a relação com a terra, além de tratá-la como recurso ou bem universal. Nesse sentido, a autora não deixa dúvidas de que a luta pela terra é também uma luta contra o Estado e a institucionalidade, que desde sua formação, tem atacado o modo de vida indígena e promovido saques e mortes.

Na conclusão de seu livro, Morel destaca que a “grave tormenta” anunciada pelos zapatistas — esse momento de crises e colapsos ecológicos, políticos etc. — nos mostra que, embora vivenciamos uma destruição sem precedentes, a existência e as práticas de autonomia abrem caminhos tanto para questionarmos o mundo que conhecemos quanto para construirmos outras formas de nos relacionar com a Terra. Ao descrever e refletir sobre práticas educacionais no movimento zapatista, Morel nos fornece elementos que possam servir de ferramentas de luta contra uma educação colonizadora, tanto para quem está inserida no sistema de educação normativo e oficial, quanto para quem está nas trincheiras da luta por terra e território como é o caso da articulação nacional da Teia dos Povos.

A educadora e articuladora da *Teia dos Povos*, Mestre Mayá¹³, ao tratar sobre o ato de educar nas retomadas, nos ajuda a compreender que os territórios de afeto se constituem para além das relacionalidades humanas, uma vez que é composta por uma diversidade de outros elementos, como a espiritualidade, os cantos e o ato de caminhar pelo território. Outro elemento que implica na construção desses territórios de afeto em paisagens multiespécie é a própria relação com a terra, “ouvir a terra”, “o gemido da terra, escutar seu chamado” (Andrade, 2021, p.74). Para Mayá “A Teia dos Povos é a nossa universidade” (ibid.,p.106)

A Teia dos Povos e o caminhar para a soberania pedagógica

Nesse processo de retomadas, uma das articulações que tem se destacado na produção de conhecimento, práticas de ocupação e transformação no atual contexto é a articulação nacional da *Teia dos Povos*, que desde sua criação em 2012, tem reunido povos indígenas (Tupinambá, Pataxó Hã-hã-hãe, Payayá, Maxakali), quilombolas, sem-terra, pescadores, movimentos urbanos e rurais. Fundamentada na agroecologia contra-hegemônica e na difusão de sementes crioulas, a Teia tem proposto um projeto político voltado à emancipação do Estado e a construção da soberania alimentar, energética, hídrica e pedagógica. Soma-se ainda o fato da Teia, em pouco mais de uma década, ter realizado experiências exitosas através da agroecologia, na recuperação de nascentes, nas retomadas de terra e no âmbito da educação e ensino.

As experiências de educação e práticas pedagógicas contracoloniais desta articulação têm sido tecidas, a partir do pensamento crítico e da prática política ligada ao território. Para mestre Joelson¹⁴, fundador e articulador da Teia, a luta singular de cada território nos ensina: seja o respeito pelo mar na luta das comunidades pesqueiras, o respeito e reverência aos orixás nos terreiros, ou ainda a indivisibilidade entre o corpo e

¹³ Mestre Mayá, indígena da etnia Tupinambá de Olivença, além do seu papel fundamental como professora no processo de retomadas de terra do povo Pataxó Hã-hã-hãe, no sul da Bahia, também é articuladora da Teia dos Povos. Além disso, Mayá trabalhou durante 36 anos no setor de educação da FUNAI e ajudou a consolidar a Escola Indígena da Aldeia de Caramuru – BA.

¹⁴ Mestre Joelson (Joelson Ferreira) tem uma trajetória fundamentada na luta pela terra e território. Desde o final da década de 1980 compõe o MST, tendo atuado inclusive como dirigente estadual e nacional deste movimento (2004 à 2005). Joelson tem tecido críticas profundas ao MST e na relação do movimento com o Estado e com outras pautas urgentes, como a questão étnica, racial e de gênero. Desde 2012, vem construindo a articulação nacional da Teia dos Povos em busca de uma unidade de ação entre movimentos, povos e territórios por soberania e bem viver.

a terra pelos povos indígenas. Além disso, o mestre afirma que um mutirão, a construção de uma horta, a confecção de uma panela de barro são experiências pedagógicas, assim como brincar no rio é didático (Ferreira e Felício, 2021, p.38). Nesse sentido, Joelson destaca a importância da construção de escolas próprias, uma vez que as escolas do Estado e dos municípios não tem como projeto político uma educação emancipadora.

Além disso, como o mestre lembra, a maior parte dos nossos problemas cotidianos são transdisciplinares e não fragmentados, como as disciplinas das escolas oficiais nos ensinam a partir de uma lógica que divide “o todo que é a vida e a natureza em partes” (ibid., p.82). Ao contrário, o mestre argumenta que as escolas dos Povos são as escolas “da unidade do saber, do ser humano integral e integrado à natureza” (ibid., p.83). Além do mais, destaca que nas escolas dos Povos, ao contrário das escolas oficiais, “o povo, a organização, o território, a comunidade são os sujeitos da aprendizagem” (ibid., p.82). Joelson também defende que a construção de uma educação própria, uma soberania pedagógica e cognitiva precisa ter como alicerce “saberes, técnicas, memórias e tradições fundamentais para manter sua vida e organicidade como povo”. Assim, uma tarefa fundamental da Escola dos Povos é o fortalecimento de mestras e mestres, o reconhecimento e difusão de suas artes e mais variadas técnicas para as novas gerações e, portanto, o reconhecimento como educadores “Assim, as novas gerações poderão ter acesso a conhecimentos fundamentais e uma inteligência criativa viva para a existência e o viver bem ali” (ibid., p.85)

Joelson também defende que a escola precisa ter como tarefa o reconhecimento das demandas objetivas que os territórios carecem com a finalidade de promover a soberania. Logo, um problema de poluição das águas, por exemplo, pode exigir conhecimentos como a construção de fossas ecológicas, compostagem etc. “Ou seja, a escola precisa buscar o conhecimento que nos dê mais autonomia frente ao capital. E isso vai da plantação à segurança da informação, da consciência racial e de gênero até a autodefesa” (ibid., p.85). Nesse sentido, o currículo pedagógico também é norteador pelo movimento, uma vez que se segue a demanda da comunidade, ou seja, as experiências comunitárias também direcionam o currículo.

Nessa caminhada, Joelson defende que somos partes da terra e não seus proprietários, além disso lembra que a terra é viva, embora não seja isso que aprendemos

na escola. Diversos territórios em retomadas têm nos últimos anos resgatado o cuidado da terra a partir do que Joelson chama de agroecologia contra-hegemônica ou agroecologia popular, que é fincada na prática e está intimamente ligada aos povos originários e ao povo preto. Se o modo de vida dos povos que lutam por terra e território são tecidos por práticas contracoloniais, e se estamos diante da dilatação da dupla fratura, a agroecologia aparece como uma forma de preservar e transmitir saberes que podem regenerar a Terra e garantir a continuidade da vida.

Mestre Joelson defende que a partir da agroecologia podemos recriar um modo de vida e um modelo de escola em que “a escola é o assentamento e o assentamento é escola”, ou seja, indicando que não há separabilidade entre escola e território. (*apud* Firmeza, et. al; 2022, p.42). Como ensina o mestre (*apud* Carnevalli, et. al; 2023, p.66):

Cada pedacinho de terra, cada território que conquistamos, queremos transformar com a ciência da agroecologia na prática, no dia a dia. Aprendemos com as formigas, com os passarinhos, com as árvores. Eles nos ensinam como se faz a transição, como se morre para dar vida a outros seres, como se faz a biodiversidade.

Além disso, Joelson nos lembra que, na sociedade ocidental, as pessoas são orientadas por uma lógica capitalista e educadas como se fossem superiores a natureza e que esse direcionamento legitima práticas de destruição e ausência de cuidado com a terra. Na proposta de educação tecida pela Teia, além da ruptura com a ideia de superioridade, também há a ruptura com a ideia de que a natureza é um recurso para a sobrevivência humana¹⁵. Ao considerar as águas como morada espiritual e fonte de vida de uma pluralidade de seres, as cosmologias afro-indígenas constituem saberes que situam as águas como fundamento de luta, uma vez que “essas tradições alicerçam sua experiência no território e sempre em defesa das águas” (Ferreira e Felicio, 2021, p.56). Como lembra

¹⁵ Um exemplo pertinente pode ser a relação que o povo Tuxá mantém com o Rio São Francisco. Ao contrário da ideia instrumentalista e utilitarista, o povo Tuxá pensa a partir e junto com o rio, em uma relação cosmológica mais-que-humana, constituindo “relações com forças invisíveis através das quais a ancestralidade Tuxá pode ser exercida.” (Tuxá e Tuxá, 2020, p. 31). Para o povo Tuxá, as águas do Rio São Francisco não são um recurso natural, mas a fonte da sabedoria milenar desse povo, morada das forças espirituais e, na sua forma personificada, um amigo. Já os seres humanos são “apenas uma parcela específica desse ambiente biofísico e espiritual” (ibid., p.42). Diante das agressões contínuas da modernidade/colonialidade, o povo Tuxá se organiza, através do rio e com ele, um espaço de autoafirmação cosmopolítica.

o mestre Joelson, sem água não há vida. A partir desse fundamento, podemos identificar como práticas pedagógicas da teia o mapeamento, a identificação e cuidado com nascentes, rios, mangues e açudes, a construção de cisternas de captação de água de chuva e outras tecnologias de manejo e purificação de água, construção de fossas e preservação e plantio de matas ciliares (ibid., p.59).

Como argumenta a mestra Mayá (2021), para além da luta e da interação com os territórios e da ruptura com a ideia de superioridade humana, a própria Terra e os seres espirituais também ensinam, uma vez que, para Mayá, a Terra é um ser vivo, é a nossa mãe e é dela que adquirimos os ensinamentos que nos dão poder de sobreviver. Mayá compartilha que nasceu em meio a dois massacres, ouviu a terra, ensinou, cantou guiada pelos encantados e caminhou tecendo escola e “sala de aula” por 396 retomadas. A mestra nos lembra da importância fundamental de escutar anciães e anciões e do grande poder da música na sua prática de ensino (Andrade, 2021, p.82):

Sempre começo minhas aulas cantando. Temos que estar preparados para tudo e nunca se está preparado. Os nossos cantos têm uma força muito grande para as lutas. A gente canta na hora da alegria, na hora da tristeza. Cantar tem uma grande importância para os nossos seres encantados da nossa floresta. Tem um sentido muito grande. Cada um dos cantos que temos tem um chamado. Tem uma razão de ser e de alguém do ser espiritual se apresentar. Saem muitos cantos nas retomadas, nas lutas, diante das diversas dificuldades

Foi assim que a mestra foi se transformando numa professora andarilha e tecendo a educação “trabalhando, caminhando, cantando e conversando” (ibid, p.62). A mestra também compartilha que seus ensinamentos foram tecidos em diferentes ambientes, como nas beiras dos rios, ao pé das árvores e nas casas de farinha. Embora sua obra tenha outras contribuições para refletirmos sobre práticas pedagógicas insurgentes, gostaria de destacar um último elemento presente ao longo do seu livro: a relação com os seres ancestrais, seres espirituais na tessitura de uma educação emancipadora. Mayá desde o início pontua que sempre caminhou com os seres espirituais, assim como aquelas que vieram antes dela. Diante das dificuldades que perpassam desde sua infância, como as humilhações e preconceitos por ser indígena, até os ataques violentos de pistoleiros e fazendeiros, quem a ajudou no trabalho da educação foram os seres ancestrais, seres espirituais (ibid, p.66). A mestra reforça ao final do livro que são esses seres, que habitam

as matas e florestas, que iram ajudar na defesa dos territórios. Para ela “ou estamos junto com nossos seres espirituais, chamando, fazendo uma chamada bem forte, ou não temos como enfrentar essa batalha terrível que está aí. E não só as comunidades indígenas: os quilombolas, os ribeirinhos, os sem teto, as nações carentes” (ibid., p.89)

A terra é viva e o saber é orgânico. São nas retomadas e ocupações que vão se tecendo saberes e modos de vida que têm como fundamento o respeito a Mãe-Terra, a luta por terra e território, a solidariedade, o envolvimento, o compartilhamento e o bem viver. Também importa destacar que para além do fundamento da luta no coração dessas práticas pedagógicas, essa insurgência não se resume a seu caráter combativo e de resistência ativa à colonização contemporânea, ao epistemicídio e ao neoextrativismo da agropecuária e da mineração. Essas práticas pedagógicas também tecem a reconexão espiritual com os territórios sagrados e conduz ao exercício de imaginar outras possibilidades de vida diante das ruínas do mundo moderno. Ao que tudo indica, a articulação da Teia dos Povos, inspirada no movimento zapatista, tem sido um espaço em que as retomadas são semeadas também nos sonhos e na criação de “um outro mundo possível”.

No livro *Sonhando a terra do bem-virá* (2025) mestre Joelson inicia lembrando que “Todos os povos ancestrais sonham” com um território povoado de fartura e autonomia. Em outras palavras, com uma “terra sem males”. No entanto, segundo Joelson, alcançar a “Terra do Bem Virá” implica “sonhar todos os dias com a revolução”, construir alianças com os povos e semear práticas que visam a autonomia e o bem viver. Assim, com a força da sua trajetória e daqueles que vieram antes, o mestre lança o chamado para que:

Sejamos, então, todos e todas, plantadores e plantadoras, construtores e construtoras, revolucionários e revolucionárias, para alcançar o sonho dos Povos. Com essa nova práxis, podemos construir a revolução e o mundo com que tanto sonhamos. Desapeguemo-nos do comodismo, da abstração e da fantasia com a revolução sonhada e cantadas em teses impossíveis de serem praticadas no dia a dia para sonhar e praticar com as causas reais” (*apud* Reyes, 2025, p.13)

Ao convocar os diferentes povos na construção de um mundo e de uma educação que rompa com os pressupostos da colonização, mestre Joelson lembra que a luta zapatista

tem sido uma referência global de resistência, autonomia, solidariedade e bem viver e que “foi com esse espírito que surgiu a Teia dos Povos em 2012” (*apud* Reyes, 2025, p.9). Assim como os zapatistas, a Teia dos Povos também tem construído uma caminhada para a soberania pedagógica e nela está inclusa a luta por escolas plantadas a partir da própria semente de cada território “para que nasça com as características da terra onde foi semeada” (Ferreira e Felício, 2021, p.88). Assim como os zapatistas, a Teia dos Povos e outros povos e territórios tem conduzido práticas pedagógicas que tecem a reconexão espiritual com a terra e conduz ao exercício de imaginar outras possibilidades de vida diante das ruínas do mundo moderno.

Referências

- ALARCON, Daniela Fernandes. A forma retomada: contribuições para o estudo das retomadas de terras, a partir do caso Tupinambá da Serra do Padeiro. **RURIS (Campinas, Online)**, v. 7, n. 1, 2013.
- ALMEIDA, Mariléa de. **Devir quilomba: antirracismo, afeto e política nas práticas de mulheres quilombolas** / Mariléa de Almeida. São Paulo: Elefante, 2022.
- ANDRADE, Maria Muniz de (Mayá). **A escola da reconquista**. Maria Muniz de Andrade(Mayá); organizado por Rosângela Pereira de Tugny – Aracata, BA: Teia dos Povos, 2021.
- CARNEVALLI, Felipe et al. (Ed.). **Terra: antologia afro-indígena**. Ubu Editora, 2023.
- FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. Ubu Editora, 2022.
- FERREIRA, Joelson; FELICIO, Erahsto. **Por terra e território: caminhos da revolução dos povos no Brasil/ Joelson Ferreira, Erahsto Felício; prefácio de TünyCwe Wazahi Tremembé (RosaTremenbé)**. – Aracata (BA): Teia dos Povos, 2021.
- FIRMEZA, Yuri, [et.al.]. **Composto Escola: comunidades de sabenças vivas** – São Paulo: N-1 edições, 2022.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral/ Ailton Krenak**. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- DOS SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.
- TSING. Anna Lowenhaupt . O Antropoceno mais que humano. **Ilha Revista de Antropologia**, v. 23, n. 1, p. 176-191, 2021.
- _____. **O Cogumelo no Fim do Mundo**. Sobre Possibilidade de Vida nas Ruínas do Capitalismo. N-1 Edições, 2022.

10ª ReACT

REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

PRÁTICAS GERMINANTES

06 a 10 de outubro de 2025

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

REYES, Alejandro. **Sonhando a Terra do Bem Virá: zapatismo, autonomia e a Teia dos povos**. São Paulo: GLAC edições, 2025

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Mórula editorial, 2019.

_____. **Vence-demanda: educação e descolonização/** Luiz Rufino. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

TUXÁ, Antonia Flechiá; TUXÁ, Felipe Cruz. “Eu vi dois peixinhos: o reencontro do Povo Tuxá com suas águas encantadas”. In: **SOUZA, André Luís Oliveira Pereira de; TOMÁZ, Alzení de Freitas; MARQUES, Juracy (Org.)**. Povo Tuxá: das águas do Opará. Paulo Afonso: Sociedade Brasileira de Ecologia Humana - SABEH, 2020. http://www.sabeh.org.br/?mbdb_book=1618