

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Pedagogia da Retomada: Educação Indígena, Territorialidade e Crítica ao Colonialismo Epistêmico na Literatura Contemporânea

Daniel Lucas Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.14958>

Submetido em: 2026-01-26

Postado em: 2026-02-03 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

Pedagogy of Reclamation: Indigenous Education, Territoriality, and the Critique of Epistemic Colonialism in Contemporary Literature

Pedagogia da Retomada: Educação Indígena, Territorialidade e Crítica ao Colonialismo Epistêmico na Literatura Contemporânea

Pedagogía de la Retomada: Educación Indígena, Territorialidad y Crítica al Colonialismo Epistémico en la Literatura Contemporánea

Daniel Lucas Silva 1

Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. ORCID:
<https://orcid.org/0009-0003-5715-3948>

ABSTRACT

The pedagogy of reclamation has emerged in contemporary literature as a counter-hegemonic educational paradigm grounded in the articulation of Indigenous education, territoriality, ancestral memory, and the critique of epistemic colonialism. This article presents a narrative and analytical-critical literature review aimed at examining how the pedagogy of reclamation has been conceptualized and mobilized in academic production between 2017 and 2025, particularly in the Brazilian and broader Latin American context. The analysis demonstrates that this pedagogy does not constitute a formalized or prescriptive educational model, but rather an emergent, situated, and relational practice forged within territorial struggles, political resistance, and epistemic re-existence processes led by Indigenous peoples and traditional communities. Across the reviewed studies, territory is understood as a physical, symbolic, and spiritual foundation of educational processes; ancestral memory provides epistemic legitimacy through oral traditions and the central role of elders; Indigenous education structures autonomous pedagogical methods rooted in community agency; and epistemic critique challenges the dominance of Eurocentric knowledge systems. Empirical experiences documented in Indigenous and quilombola contexts reveal how educational practices are directly intertwined with territorial reclamation processes, transforming schools and learning spaces into sites of political formation and resistance. The findings position the pedagogy of reclamation as a counter-hegemonic and decolonial educational framework that rejects tutelary and assimilationist logics, affirming community autonomy and epistemic plurality as fundamental principles for reimagining education in contexts marked by colonial violence and dispossession.

Key words: Pedagogy of reclamation, Indigenous education, Decoloniality

RESUMO

A pedagogia da retomada configura-se como um paradigma educacional contra-hegemônico que emerge da articulação integrada entre educação indígena, territorialidade, memória

ancestral e crítica epistêmica, em oposição aos sistemas nacionais de educação marcados pela homogeneização e pela colonialidade do saber. A literatura analisada demonstra que essa articulação não se apresenta como uma justaposição teórica, mas como uma integração vivida, praticada em contextos nos quais educação, luta territorial, preservação cultural e resistência política constituem um projeto unificado de reexistência. Concebida como uma pedagogia emergente, e não formalmente codificada, a pedagogia da retomada desenvolve-se a partir das necessidades, experiências históricas e lutas das comunidades, preservando princípios centrais de descolonização e justiça epistêmica. Nesse horizonte, o território é compreendido como base física, simbólica e espiritual; a memória ancestral fornece conteúdo e legitimidade por meio das tradições orais e do conhecimento dos anciãos; a educação indígena estrutura métodos autônomos centrados na agência comunitária; e a crítica epistêmica enquadra o projeto político mais amplo ao desafiar os sistemas de conhecimento ocidentais e eurocêntricos a partir de referenciais decoloniais. Experiências concretas em comunidades indígenas e quilombolas evidenciam como esses elementos se reforçam mutuamente, com escolas participando diretamente de processos de retomada territorial e integrando conhecimentos tradicionais aos currículos. O caráter contra-hegemônico da pedagogia da retomada deriva, assim, da rejeição das relações tutelares e da afirmação da autonomia comunitária na construção do conhecimento, posicionando a educação simultaneamente como prática pedagógica e ato político de resistência frente às estruturas coloniais.

Palavras-chave: Pedagogia da retomada, Educação indígena, Decolonialidade

RESUMEN

La pedagogía de la retomada emerge en la literatura contemporánea como un paradigma educativo contrahegemónico, fundamentado en la articulación entre educación indígena, territorialidad, memoria ancestral y crítica al colonialismo epistémico. Este artículo presenta una revisión narrativa y analítico-crítica de la literatura con el objetivo de examinar cómo la pedagogía de la retomada ha sido concebida y movilizada en la producción académica entre 2017 y 2025, especialmente en el contexto brasileño y latinoamericano. El análisis demuestra que esta pedagogía no constituye un modelo educativo formalizado ni prescriptivo, sino una práctica emergente, situada y relacional, forjada en el seno de las luchas territoriales, la resistencia política y los procesos de reexistencia epistémica protagonizados por pueblos indígenas y comunidades tradicionales. En los estudios revisados, el territorio es comprendido como una base física, simbólica y espiritual de los procesos educativos; la memoria ancestral otorga legitimidad epistemológica a través de las tradiciones orales y del papel central de los ancianos; la educación indígena estructura métodos pedagógicos autónomos centrados en la agencia comunitaria; y la crítica epistémica cuestiona la hegemonía de los sistemas de conocimiento eurocéntricos. Las experiencias empíricas documentadas en contextos indígenas y quilombolas evidencian que las prácticas educativas se articulan directamente con los procesos de retomada territorial, transformando escuelas y espacios de aprendizaje en territorios de formación política y resistencia. Los resultados posicionan la pedagogía de la retomada como un marco educativo decolonial y contrahegemónico, que rechaza las lógicas tutelares y asimilacionistas y afirma la autonomía comunitaria y la pluralidad epistémica como principios fundamentales para repensar la educación en contextos marcados por la violencia colonial y el despojo.

Palabras clave: Pedagogía de la retomada, Educación indígena, Decolonialidad

Introdução

Nas últimas décadas, os debates em torno da educação indígena e das pedagogias decoloniais têm evidenciado os limites estruturais dos modelos educacionais hegemônicos, historicamente orientados por epistemologias eurocêntricas, universalizantes e dissociadas dos territórios e das cosmologias dos povos originários. No contexto latino-americano e de modo particular no Brasil, tais modelos têm operado como dispositivos de assimilação cultural e de silenciamento epistemológico, reproduzindo lógicas coloniais que negam a legitimidade dos saberes indígenas, de suas formas próprias de ensinar e aprender e de suas relações ontológicas com a terra, a memória e a ancestralidade (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2010; WALSH, 2009).

Diversos autores têm demonstrado que os sistemas educacionais nacionais, ao se estruturarem a partir de uma racionalidade moderna-colonial, tendem a impor currículos homogêneos, descontextualizados e hierarquizados, nos quais os conhecimentos indígenas são frequentemente tratados como folclóricos, secundários ou meramente complementares ao conhecimento científico ocidental (SANTOS, 2007; CANDAU, 2012; GOMES, 2017). Esse processo reforça o que Quijano (2005) denomina colonialidade do saber, isto é, a persistência de estruturas coloniais na produção e validação do conhecimento, mesmo após o fim formal do colonialismo.

É nesse cenário que emerge, de forma cada vez mais consistente na literatura contemporânea, a noção de pedagogia da retomada como um paradigma educativo contra-hegemônico. Longe de se constituir como um modelo pedagógico formalizado ou normativo, a pedagogia da retomada se configura como uma prática emergente, situada e relacional, forjada no interior das lutas territoriais, políticas e epistemológicas protagonizadas por povos indígenas e comunidades tradicionais (LACERDA, 2021; NÓBREGA; BARBOSA, 2022). Trata-se de uma pedagogia que articula, de maneira indissociável, educação indígena, territorialidade, memória ancestral e crítica ao colonialismo epistêmico, compreendendo o processo educativo como parte constitutiva dos movimentos de retomada da terra, da identidade e do direito de existir segundo outros regimes de conhecimento.

A literatura analisada demonstra que, nesses contextos, a educação não se restringe ao espaço escolar institucionalizado, mas se expande para o território vivido, incorporando práticas de aprendizagem ancoradas na oralidade, na convivência intergeracional, na centralidade dos anciãos e nas cosmologias que reconhecem a terra como fundamento ontológico e pedagógico (KRENAK, 2019; ALVES; MEDEIROS, 2020; NASCIMENTO; MENDES, 2022). Como apontam Lacerda (2021) e Nóbrega e Barbosa (2022), as retomadas territoriais tornam-se, simultaneamente, espaços de formação política, de transmissão de saberes ancestrais e de reconstrução de identidades coletivas historicamente negadas.

Nesse sentido, a pedagogia da retomada opera como um dispositivo de resistência e de reexistência, no qual ensinar e aprender constituem atos políticos orientados à afirmação da autonomia comunitária e à ruptura com regimes tutelares e integracionistas que historicamente marcaram as políticas educacionais voltadas aos povos indígenas no Brasil (LUCIANO, 2006; GOMES, 2017). A centralidade da comunidade, a recusa da neutralidade pedagógica e o vínculo indissociável entre educação e território conferem a essa pedagogia um caráter explicitamente contra-hegemônico.

Ao mesmo tempo, os estudos indicam que a pedagogia da retomada se inscreve no campo mais amplo das teorias decoloniais, dialogando com autores que questionam a naturalização da ciência moderna ocidental como único regime legítimo de produção de

conhecimento (MIGNOLO, 2010; WALSH, 2009; SANTOS, 2019). Ao reivindicar a validade epistemológica dos saberes indígenas, essa pedagogia propõe uma reorganização profunda das bases do conhecimento educacional, fundamentada na pluralidade ontológica, na ecologia de saberes e no reconhecimento de outras racionalidades historicamente subalternizadas (SANTOS, 2007).

Diante desse conjunto de contribuições, esta revisão de literatura tem como objetivo analisar de que modo a pedagogia da retomada vem sendo concebida e mobilizada na produção acadêmica contemporânea, identificando seus principais fundamentos teóricos, suas dimensões contra-hegemônicas e as formas pelas quais articula educação indígena, territorialidade, memória ancestral e crítica ao colonialismo epistêmico. Ao sistematizar essas abordagens, busca-se contribuir para o fortalecimento do debate sobre pedagogias insurgentes e para a consolidação da pedagogia da retomada como um campo analítico relevante no âmbito da educação indígena e dos estudos decoloniais.

Metodologia

Este estudo consiste em uma revisão narrativa e analítico-crítica da literatura, com o objetivo de compreender como a pedagogia da retomada vem sendo concebida e mobilizada na produção acadêmica contemporânea, especialmente no campo da educação indígena, das pedagogias decoloniais e das lutas territoriais no contexto latino-americano, com ênfase no Brasil.

A seleção das obras foi realizada a partir de levantamento bibliográfico sistemático, conduzido entre 2017 e 2025, período no qual se observa maior consolidação do debate sobre retomadas territoriais, educação diferenciada e epistemologias decoloniais. As buscas foram efetuadas em bases de dados acadêmicas reconhecidas, incluindo SciELO, Google Scholar, Portal de Periódicos da CAPES e repositórios institucionais de universidades públicas, utilizando combinações dos seguintes descritores em português e espanhol: pedagogia da retomada, retomadas territoriais, educação indígena, educação diferenciada, educação decolonial, territorialidade, memória ancestral e colonialidade do saber.

Foram adotados como critérios de inclusão: (i) produções acadêmicas com foco explícito em educação indígena ou em processos educativos vinculados a povos indígenas e comunidades tradicionais; (ii) estudos que abordassem práticas pedagógicas associadas à retomadas territoriais, territorialidade ou resistência epistemológica; (iii) artigos, livros ou capítulos de livros com fundamentação teórica consistente ou base empírica claramente descrita; e (iv) publicações situadas no contexto brasileiro ou latino-americano. Foram excluídos textos de caráter exclusivamente opinativo, resenhas, editoriais e trabalhos que tratassem das retomadas apenas sob perspectivas jurídicas ou econômicas, sem articulação com processos educativos.

Após a etapa de levantamento, procedeu-se à leitura exploratória dos resumos e introduções, seguida de leitura integral dos trabalhos selecionados. A análise foi orientada por uma abordagem qualitativa, buscando identificar convergências conceituais, categorias analíticas recorrentes e fundamentos epistemológicos compartilhados entre os estudos. Para fins de sistematização, a análise foi organizada em torno de quatro eixos centrais: (i) educação indígena e autonomia pedagógica; (ii) territorialidade e relação com a terra; (iii) memória ancestral e transmissão intergeracional de saberes; e (iv) crítica ao colonialismo epistêmico. A interpretação dos dados foi realizada à luz do referencial teórico decolonial, dialogando com autores que discutem a colonialidade do poder, do saber e do ser, bem como com produções oriundas do campo da educação indígena e intercultural. Optou-se por uma análise interpretativa e relacional, que permitisse compreender a pedagogia da retomada não como

um modelo pedagógico homogêneo, mas como um conjunto de práticas situadas, emergentes e articuladas às lutas territoriais e políticas dos povos indígenas.

Por se tratar de uma revisão de literatura, o estudo não envolveu pesquisa com seres humanos nem coleta de dados primários, dispensando, portanto, apreciação por comitê de ética em pesquisa. Ainda assim, buscou-se respeitar os princípios éticos da pesquisa em educação, especialmente no que se refere ao reconhecimento da autoria indígena, à valorização dos saberes tradicionais e à recusa de abordagens extrativistas do conhecimento.

Resultados

A revisão analisou 10 estudos publicados entre 2017 e 2025. Todos os estudos foram conduzidos em contextos brasileiros ou latino-americanos mais amplos, com um foco predominante em comunidades indígenas e quilombolas (Tabela 1). Os estudos variaram em seus focos de pesquisa específicos, mantendo uma preocupação compartilhada com a educação decolonial e os direitos territoriais.

Tabela 1 - Quadro comparativo dos estudos revisados, a partir do foco e do contexto geográfico ou comunitário apresentado.

Estudo	Foco Primário	Contexto geográfico/comunitário
Nascimento et al., 2022	Educação territorializada em contexto quilombola	Quilombo Imbiral Cabeça-Branca, Baixada Maranhense, Brasil
Nóbrega et al., 2022	Pedagogias de retomadas entre o povo Anacé	Território Indígena Anacé, Ceará, Brasil
Silva et al., 2017	Bases epistemológicas para descolonizar o conhecimento	Núcleo Takinahakỹ, Universidade Federal de Goiás
Lacerda et al., 2021	Dimensões pedagógicas das retomadas de terra	Movimentos indígenas, Brasil
Nascimento et al., 2025	Papel das mulheres indígenas na educação e descolonização	Comunidades indígenas, Brasil
Santos et al., 2025	Educação decolonial e saberes insurgentes do Sul Global	Contextos educacionais latino-americanos
Chacon et al., 2022	Pedagogia decolonial na educação indígena	Comunidades indígenas, Brasil
Larrondo et al., 2025	Epistemologia na geografia e educação indígena	Educação escolar indígena, Brasil
Ceccato et al., 2022	Descolonizando a educação através da terra e coletividade	Contextos filosóficos sul-americanos
Alves et al., 2020	Participação escolar na retomada territorial	Escola Terena Alexina Rosa Figueredo, Aldeia Buriti, Mato Grosso do Sul

Os estudos empregaram diversas abordagens metodológicas, com 6 estudos fornecendo relatos empíricos completos e 4 oferecendo análises principalmente teóricas ou de nível abstrato. Vários estudos concentraram-se em comunidades específicas onde a pedagogia da retomada era ativamente praticada, enquanto outros desenvolveram quadros teóricos mais amplos para compreender a educação decolonial. Todos os estudos engajaram-se em debates contemporâneos sobre educação indígena e decolonial, posicionando a pedagogia da retomada dentro de movimentos mais amplos que desafiam o colonialismo epistêmico.

Conceituação da Pedagogia da Retomada

A pedagogia da retomada emerge na literatura contemporânea tanto como prática social situada quanto como referencial analítico-conceitual que tensiona e desafia os modelos educacionais hegemônicos, historicamente marcados pela homogeneização curricular e pela colonialidade do saber. Em Nascimento e Mendes (2022), ela é definida como um projeto político-pedagógico explicitamente contraposto à educação nacional hegemônica, ao promover processos de interculturalização crítica e valorizar formas diferenciadas de ensino articuladas à defesa do território. Nessa perspectiva, a pedagogia da retomada se constitui a partir da incorporação de saberes e práticas locais, nos quais a espiritualidade, a atuação dos encantados e a centralidade da memória ancestral assumem papel estruturante nos processos educativos, deslocando os limites convencionais do que é reconhecido como conhecimento escolar legítimo (NASCIMENTO; MENDES, 2022).

De modo convergente, Nóbrega e Barbosa (2022) conceituam as pedagogias das retomadas como espaços coletivos de aprendizagem e formação política, nos quais a constituição do sujeito indígena ocorre por meio da mediação espiritual, da circulação entre múltiplas fontes de saber e da articulação entre educação, território e memória. As retomadas são compreendidas, nesse sentido, não apenas como ações de reivindicação fundiária, mas como práticas pedagógicas que produzem conhecimento a partir da experiência política e da reativação de memórias históricas silenciadas (NÓBREGA; BARBOSA, 2022). Silva (2017), por sua vez, reforça essa compreensão ao apresentar a pedagogia da retomada como uma prática emergente de enfrentamento à epistemologia colonial, baseada na construção de bases epistêmicas próprias por meio do diálogo entre pesquisadores indígenas e não indígenas, reintroduzindo no campo acadêmico saberes historicamente marginalizados (SILVA, 2017).

Lacerda (2021) aprofunda essa leitura ao enfatizar o papel da pedagogia da retomada na ruptura com regimes tutelares e integracionistas que historicamente subordinaram os povos indígenas às estruturas do Estado-nação. Para a autora, trata-se de uma pedagogia orientada à visibilização de identidades indígenas negadas e à afirmação da autonomia em múltiplas dimensões (política, territorial, cultural e epistemológica), sendo concebida como um processo de aprendizagem coletiva e emancipatória, e não como um modelo pedagógico formalizado ou prescritivo (LACERDA, 2021).

Em diálogo com essa abordagem, Nascimento e Zimmermann (2025) situam a pedagogia da retomada no âmbito de um giro decolonial, no qual as instituições educacionais são tensionadas e transformadas a partir do reconhecimento das epistemologias indígenas e da promoção de uma ecologia de saberes (NASCIMENTO; ZIMMERMANN, 2025). Santos et al. (2025) caracterizam essa pedagogia como uma abordagem educacional contra-hegemônica inserida no campo da educação decolonial, destacando seu potencial de desestabilizar discursos normativos, ampliar a pluralidade epistêmica, escutar sujeitos historicamente silenciados e valorizar cosmovisões ancestrais como fundamentos legítimos do processo educativo (SANTOS et al., 2025).

De forma transversal às diferentes conceituações, a pedagogia da retomada é compreendida como um projeto ético-político voltado à transformação das estruturas coloniais e capitalistas que atravessam a educação, ancorado no compromisso com a vida, a diversidade e a continuidade dos modos de existir dos povos indígenas (SANTOS et al., 2025; LACERDA, 2021). Não se trata, portanto, apenas da recuperação do território em sua dimensão física, mas da reivindicação de territórios epistemológicos, da reconstrução de identidades coletivas e da afirmação de outros regimes de conhecimento (NÓBREGA; BARBOSA, 2022).

Assim, a literatura converge ao apresentar a pedagogia da retomada como emergente, flexível e situada, constituída a partir das necessidades históricas, políticas e cosmológicas

das comunidades, e resistente à cristalização em formatos pedagógicos rígidos, justamente porque sua potência reside na articulação indissociável entre educação, território, memória e luta política (SILVA, 2017; NASCIMENTO; MENDES, 2022).

Dimensões Contra-hegemônicas

A literatura posiciona de forma consistente a pedagogia da retomada como fundamentalmente opositora aos paradigmas educacionais dominantes, ao denunciar os limites do modelo escolar nacional hegemônico e suas bases eurocêntricas, colonialistas e homogeneizantes. Nascimento e Mendes (2022) criticam esse sistema ao evidenciar como a educação diferenciada, ancorada no território e na identidade coletiva, constitui uma estratégia política e pedagógica de resistência, ao promover processos de interculturalização crítica e o reconhecimento dos sistemas locais de conhecimento. Nesse sentido, a valorização do conhecimento situado e da identidade territorial emerge como elemento central na confrontação das hierarquias epistêmicas impostas pela modernidade colonial.

Diversos estudos ampliam essa crítica ao apontar que a incorporação das histórias, culturas e epistemologias historicamente subalternizadas, incluindo as experiências afro-brasileiras e indígenas, representa um desafio direto aos sistemas de conhecimento eurocêntricos que estruturam os currículos escolares no Brasil (SANTOS et al., 2025). Essa perspectiva desloca a educação de uma lógica universalizante para um horizonte plural, no qual diferentes matrizes civilizatórias são reconhecidas como produtoras legítimas de conhecimento.

No mesmo eixo analítico, Nóbrega e Barbosa (2022) apresentam a pedagogia da retomada como uma prática explicitamente contra-hegemônica, ao compreenderem a recuperação territorial como forma de resistência simultânea ao colonialismo histórico e ao neoliberalismo contemporâneo. Para os autores, a valorização de conhecimentos e práticas indígenas desafia as estruturas educacionais convencionais, rompendo com currículos padronizados e com a separação entre educação, política e território. Silva (2017) reforça essa leitura ao enfatizar a necessidade de superar as restrições impostas pela colonialidade do saber, defendendo a centralidade do conhecimento indígena historicamente silenciado como condição para a construção de uma educação verdadeiramente emancipatória.

Lacerda (2021) identifica críticas específicas aos regimes de sujeição tutelar e integracionista que marcaram a política indigenista e educacional no Brasil, destacando a pedagogia da retomada como instrumento de ruptura com essas estruturas. Ao promover a visibilidade de identidades indígenas negadas e tensionar os dispositivos de controle colonial, essa pedagogia contribui para a afirmação da autonomia política, cultural e epistemológica dos povos indígenas.

O foco recorrente na autonomia e na identidade indígena aponta, portanto, para uma abordagem explicitamente descolonizadora da educação. Nascimento e Zimmermann (2025) descrevem como a pedagogia da retomada desafia modelos hegemônicos de conhecimento e de gênero impostos pela colonialidade e pelo patriarcado, propondo um giro decolonial orientado ao reconhecimento e à valorização das epistemologias indígenas. Santos et al. (2025) ampliam essa crítica ao evidenciar o papel dos paradigmas educacionais dominantes na reprodução do colonialismo e do eurocentrismo, defendendo uma educação decolonial comprometida com a diversidade epistêmica, o pluralismo cultural e a escuta dos sujeitos historicamente silenciados.

Nesse horizonte, Chacon (2022) critica os paradigmas educacionais dominantes por sua matriz colonialista, ao mesmo tempo em que advoga por práticas pedagógicas decoloniais que se opõem às abordagens homogeneizantes. Para o autor, a preservação da cultura, da

língua e das formas próprias de aprendizagem constitui um eixo estruturante da educação indígena, em oposição direta aos modelos assimilacionistas e padronizados.

Assim, a oposição às abordagens educacionais homogeneizantes e normativas configura-se como um tema transversal na literatura. Os estudos convergem ao enfatizar que a pedagogia da retomada promove uma educação diferenciada, territorialmente situada e culturalmente enraizada, que desafia as hierarquias tradicionais do conhecimento e favorece a compreensão intercultural (NÓBREGA; BARBOSA, 2022; SILVA, 2017). Tal perspectiva representa um desafio estrutural às tendências universalizantes dos sistemas educacionais ocidentais, ao afirmar a pluralidade epistemológica como fundamento ético, político e pedagógico da educação.

Componentes da Educação Indígena

A integração de sistemas de conhecimento e epistemologias indígenas constitui um pilar estruturante da pedagogia da retomada, sendo recorrente na literatura a crítica à fragmentação moderna entre conhecimento, território, espiritualidade e vida comunitária. Nascimento e Mendes (2022) descrevem como práticas e epistemologias locais, tais como os chamados saberes das matas e os encantados das minas, são incorporadas aos processos educacionais, afirmando a centralidade da espiritualidade e da memória ancestral na formação dos sujeitos. Nessa perspectiva, práticas pedagógicas tradicionais, como o uso ritual do Tambor de Mina, operam como dispositivos educativos fundamentais para o reconhecimento e a afirmação da identidade étnico-cultural (NASCIMENTO; MENDES, 2022).

A literatura também destaca a territorialização dos processos educativos, com a constituição de centros educacionais no interior das comunidades e a atuação de lideranças tradicionais, como o pajé, em papéis centrais nos processos de ensino e aprendizagem. Tais arranjos tensionam a centralidade da escola ocidental como única instância legítima de produção do conhecimento, ao reconhecer os sistemas educativos próprios dos povos indígenas (SANTOS et al., 2025).

O papel das escolas indígenas e das instituições educacionais formais, contudo, apresenta variações conforme os contextos socioterritoriais. Alves e Medeiros (2020) descrevem como a pedagogia desenvolvida na Escola Indígena Terena Alexina Rosa Figueredo está profundamente ancorada nos saberes dos anciãos da comunidade, incorporando rituais, práticas tradicionais e conhecimentos transmitidos oralmente no cotidiano escolar. Nesse caso, a escola se configura como um espaço de participação comunitária ampliada e de engajamento político, articulando o processo educativo à luta coletiva pelos direitos territoriais e pela autodeterminação do povo Terena (ALVES; MEDEIROS, 2020).

A autonomia indígena nos processos educacionais é enfatizada de forma transversal na literatura. Nascimento e Mendes (2022) destacam iniciativas comunitárias voltadas à construção de sistemas educacionais próprios, concebidos a partir das necessidades locais e relativamente autônomos em relação às estruturas estatais externas, com protagonismo das lideranças tradicionais nos processos formativos. Santos et al. (2025), por sua vez, discutem a criação da Universidade Indígena (UINPI) como um marco significativo no fortalecimento da integração entre sistemas de conhecimento indígenas e na promoção de uma educação intercultural crítica, orientada pela pluralidade epistêmica.

As abordagens de educação intercultural ocupam lugar central nesses debates. Silva (2017) descreve experiências baseadas no diálogo entre pesquisadores, professores indígenas e não indígenas, visando à troca horizontal de conhecimentos e à construção coletiva de práticas pedagógicas. Chacon (2022) reforça essa perspectiva ao enfatizar a educação

intercultural como estratégia de enfrentamento aos modelos educacionais hegemônicos, ao promover o diálogo entre diferentes culturas e sistemas de conhecimento sem subordinação epistemológica.

A valorização dos sistemas de conhecimento e das epistemologias indígenas é, portanto, compreendida como condição essencial para a preservação da identidade cultural, da autonomia política e da continuidade dos modos próprios de existir. Os métodos pedagógicos indígenas, conforme ressaltam os estudos, integram a oralidade, o cuidado coletivo, o respeito aos anciãos e a cosmovisão como pilares da pedagogia ancestral (SILVA, 2017; CHACON, 2022). Nesse sentido, o desenvolvimento de currículos cultural e epistemologicamente situados é defendido como estratégia fundamental para garantir que a educação considere as realidades históricas, territoriais e cosmológicas específicas de cada povo indígena (NASCIMENTO; MENDES, 2022; ALVES; MEDEIROS, 2020).

Territorialidade e Relações com a Terra

Na pedagogia da retomada, o território é compreendido de forma ampliada, ultrapassando sua dimensão físico-geográfica para abarcar sentidos simbólicos, espirituais, históricos e culturais que estruturam os processos educativos. Nascimento e Mendes (2022) descrevem a educação como profundamente articulada à defesa do território em contextos marcados por conflitos sociais e socioambientais, nos quais os processos formativos incorporam saberes da afro-religiosidade do Tambor-de-Mina, enfatizando as conexões espirituais e culturais com a terra. Essa abordagem educacional é caracterizada como intercultural, ao promover o diálogo entre saberes que reconhece e integra tradições e práticas locais, configurando uma pedagogia ancorada na aprendizagem baseada na terra (*land-based education*) (NASCIMENTO; MENDES, 2022).

A relação entre educação e direitos territoriais aparece de forma explícita em diversos estudos. O chamado movimento das retomadas é descrito como orientado por uma “pedagogia dos encantados”, na qual práticas espirituais, rituais e cosmológicas encontram-se profundamente imbricadas aos esforços de recuperação territorial e de recomposição cultural (SANTOS et al., 2025). Nóbrega e Barbosa (2022) compreendem as retomadas como processos voltados à reocupação de partes do território ancestral, nos quais a educação se articula diretamente às lutas por direitos territoriais, sendo as práticas pedagógicas moldadas pela necessidade de reconexão com a terra e com as memórias ancestrais.

A aprendizagem baseada na terra e o conhecimento situado territorialmente constituem, assim, elementos centrais da pedagogia da retomada. Nascimento e Mendes (2022) enfatizam que as práticas educacionais mobilizam recursos, experiências e conhecimentos locais, adaptando os processos de ensino-aprendizagem às condições culturais, espirituais e ambientais específicas de cada comunidade. O uso de conhecimentos práticos locais e de recursos naturais como parte do conteúdo educativo evidencia a inseparabilidade entre territorialidade e educação indígena, rompendo com a lógica abstrata e descontextualizada da escolarização moderna.

Lacerda (2021) observa que as retomadas territoriais funcionam também como espaços pedagógicos privilegiados para a aprendizagem coletiva e para a visibilização de identidades historicamente negadas. Nesse contexto, a pedagogia da retomada envolve conquistas autônomas em diferentes níveis (simbólico, político, territorial e epistêmico), evidenciando a profunda interdependência entre as lutas territoriais e as práticas educativas.

Essa compreensão é aprofundada por Nascimento e Zimmermann (2025), ao destacarem que a territorialidade deve ser entendida como um espaço simbólico, espiritual e cultural intimamente ligado à identidade e aos sistemas de conhecimento indígenas. A educação, nesse horizonte, conecta-se aos ciclos da natureza, aos valores comunitários e às

cosmologias locais, deslocando o currículo escolar de uma lógica linear e universalizante para uma racionalidade relacional e territorializada.

Santos et al. (2025) reforçam essa perspectiva ao enfatizar as dimensões simbólicas, espirituais e culturais do território como elementos centrais da educação decolonial. Para os autores, a pedagogia da retomada busca transformar a própria escola em um território de reexistência, capaz de desafiar a epistemologia colonial e de afirmar outros modos de produzir, transmitir e legitimar o conhecimento. O saber ancestral e a territorialidade emergem, assim, como fundamentos da pedagogia decolonial, reafirmando a centralidade da aprendizagem baseada na terra.

Alves e Medeiros (2020) oferecem um exemplo empírico concreto dessa articulação ao descreverem o envolvimento direto da escola no processo de retomada territorial do povo Terena. A realocação temporária da escola para o local da retomada evidencia uma abordagem pedagógica ancorada no lugar, integrando a educação às reivindicações territoriais e ao respeito às lutas indígenas. A presença contínua das crianças e da comunidade no espaço da retomada sublinha o papel formativo do território na construção das práticas pedagógicas, reforçando a centralidade do conhecimento indígena e dos direitos territoriais como eixos estruturantes da educação.

Memória Ancestral como Fundamento Pedagógico

A memória ancestral ocupa um lugar central na pedagogia da retomada, sendo incorporada por meio de múltiplos mecanismos de transmissão dos conhecimentos tradicionais e das cosmologias indígenas. Nascimento e Mendes (2022) descrevem a incorporação dos saberes resguardados pelos encantados das minas e dos saberes das matas nos processos educativos, nos quais o pajé atua simultaneamente como liderança espiritual e política, enquanto o Tambor-de-Mina opera como dispositivo pedagógico fundamental para o reconhecimento e a afirmação da identidade étnico-cultural. Nesse contexto, a educação se configura como espaço de atualização da memória ancestral, articulando espiritualidade, território e formação coletiva.

A preservação da memória histórica por meio da educação manifesta-se na incorporação sistemática de práticas, narrativas e conhecimentos locais aos currículos escolares, assegurando que crianças e jovens aprendam sobre sua herança ancestral e sobre os processos históricos que moldaram seus territórios e identidades. O papel dos anciãos, dos ancestrais e das tradições orais é enfatizado de forma transversal na literatura. Alves e Medeiros (2020) descrevem como os anciãos compartilham conhecimentos e experiências com os estudantes, explicando o significado histórico do território e contribuindo para a preservação da memória coletiva por meio do processo educativo.

O compartilhamento intergeracional do conhecimento é, assim, apresentado como um eixo estruturante da pedagogia da retomada, no qual as gerações mais jovens aprendem com os mais velhos e, simultaneamente, tornam-se responsáveis pela continuidade e atualização dos saberes ancestrais. Nascimento e Zimmermann (2025) enfatizam o papel das mulheres indígenas na preservação e transmissão do conhecimento por meio das tradições orais, da arte e da literatura, destacando que anciãos e narrativas orais são fundamentais para a manutenção das cosmovisões indígenas e dos sistemas ancestrais de conhecimento.

Nesse horizonte, a educação atua como um território político de preservação da memória histórica, descolonizando o pensamento ao romper com narrativas lineares e universalizantes da história ocidental. As práticas educativas descritas são profundamente conectadas ao território e aos valores comunitários, envolvendo de forma ativa os anciãos e as tradições orais como fontes legítimas de conhecimento (NASCIMENTO; MENDES, 2022). Santos et al. (2025) reforçam essa compreensão ao descreverem a integração da

memória ancestral por meio da valorização da espiritualidade, da oralidade e da territorialidade, atribuindo aos anciãos e aos mitos ancestrais um papel central na educação como mediadores da transmissão do conhecimento.

A preservação da memória histórica, nesse contexto, desafia o pensamento linear e progressista da epistemologia ocidental, afirmando outras temporalidades e racionalidades. As práticas de compartilhamento intergeracional do conhecimento são incentivadas por meio de interações contínuas com comunidades tradicionais e com os anciãos, fortalecendo a transmissão viva dos saberes e a continuidade cultural (SANTOS et al., 2025).

A recuperação e a revitalização de práticas ancestrais por meio da pedagogia da retomada constituem um tema recorrente na literatura. Nascimento e Mendes (2022) destacam que esse processo é um componente central da pedagogia, voltado à preservação da identidade cultural e à resistência frente ao apagamento cultural imposto pela colonialidade. Santos et al. (2025) descrevem como práticas ancestrais são recuperadas e ressignificadas nos processos educativos, com ênfase em saberes baseados no cuidado, na coletividade e na relacionalidade, rompendo com os pressupostos individualistas da epistemologia ocidental.

A memória, assim, é explicitamente enquadrada como forma de resistência ao apagamento cultural em múltiplos estudos. Nóbrega e Barbosa (2022) descrevem as retomadas como práticas que possibilitam a recuperação e a preservação da memória e dos modos de vida ancestrais. Nascimento e Zimmermann (2025) compreendem a reconexão com as raízes ancestrais como um ato político de enfrentamento à opressão colonial, enquanto Santos et al. (2025) ressaltam que a afirmação da memória ancestral constitui uma estratégia fundamental de resistência, ao legitimar conhecimentos e práticas historicamente silenciados.

Crítica ao Colonialismo Epistêmico

A literatura analisada apresenta uma crítica abrangente aos sistemas de conhecimento ocidentais e eurocêntricos como elemento constitutivo da pedagogia da retomada, ao evidenciar como a colonialidade do saber estrutura hierarquias epistêmicas que deslegitimam os conhecimentos indígenas. Nascimento e Mendes (2022) criticam o sistema educacional nacional hegemônico ao demonstrar como a promoção de uma educação diferenciada, ancorada no território e na identidade coletiva, confronta diretamente a lógica hierárquica de produção do conhecimento que subordina e descarta os saberes tradicionais. Nesse sentido, a pedagogia da retomada se afirma como um movimento de enfrentamento às epistemologias dominantes, ao reivindicar a legitimidade dos conhecimentos locais como fundamentos do processo educativo.

Os estudos dialogam explicitamente com o campo teórico da decolonialidade, mobilizando autores como Catherine Walsh e Walter D. Mignolo para problematizar a persistência do colonialismo epistemológico nas instituições educacionais e acadêmicas. Nascimento e Mendes (2022) recorrem a esses referenciais para sustentar a necessidade de descolonização do conhecimento, entendida como um processo político e epistemológico de ruptura com a centralidade eurocêntrica na definição do que é considerado saber válido.

Diversas produções analisadas desafiam diretamente o colonialismo acadêmico e científico. Nascimento e Zimmermann (2025) destacam como a colonialidade impõe uma hierarquia de saberes que relega o conhecimento indígena a posições subalternas, ao mesmo tempo em que evidenciam o papel central das mulheres indígenas na preservação e transmissão do conhecimento por meio das tradições orais, da arte e da literatura. Ao valorizar essas práticas, os autores tensionam a dominância dos sistemas de conhecimento ocidentais e afirmam epistemologias indígenas como produtoras legítimas de ciência e pensamento crítico.

A promoção de modos de saber indígenas e locais constitui um eixo transversal na literatura. Nascimento e Mendes (2022) descrevem o conceito de educação territorializada como estratégia pedagógica que valida e incorpora os conhecimentos locais às práticas educacionais, rompendo com a abstração e a universalização típicas da escolarização moderna. Santos et al. (2025) reforçam essa perspectiva ao enfatizar a centralidade das espiritualidades ancestrais, das tradições orais e do conhecimento territorial como fundamentos da educação decolonial. Chacon (2022), por sua vez, enfatiza a valorização das culturas, tradições e línguas indígenas, mobilizando o conceito de desobediência epistêmica como forma de resistência à epistemologia eurocêntrica e às abordagens educacionais homogeneizantes.

Os quadros teóricos decoloniais são amplamente referenciados nos estudos analisados. Nascimento e Mendes (2022) mobilizam Catherine Walsh e Walter Dignolo no debate sobre a descolonização do conhecimento, enquanto Nascimento e Zimmermann (2025) dialogam com Aníbal Quijano e Dignolo para fundamentar a noção de giro decolonial e a promoção de uma ecologia de saberes como estruturas analíticas centrais para o enfrentamento da colonialidade. Santos et al. (2025) também recorrem a esses conceitos para sustentar a necessidade de pluralização epistêmica no campo educacional.

Nesse contexto, a literatura propõe sistemas alternativos de validação do conhecimento, deslocando os critérios eurocêntricos de cientificidade. Nascimento e Mendes (2022) enfatizam a educação intercultural como caminho para o reconhecimento de epistemologias diversas, enquanto Nascimento e Zimmermann (2025) propõem formas alternativas de validação baseadas nas tradições orais, no cuidado coletivo, no respeito aos anciãos e na cosmovisão como pilares de uma pedagogia ancestral. Santos et al. (2025) reforçam a necessidade de reconhecer e valorizar epistemologias plurais como condição para uma educação comprometida com a justiça cognitiva.

A resistência à dominação epistemológica manifesta-se, ainda, nos esforços das comunidades indígenas para manter seus próprios sistemas educativos e resistir à imposição de currículos padronizados e homogeneizantes. Nascimento e Zimmermann (2025) enfatizam o enfrentamento às epistemologias eurocêntricas e a afirmação das epistemologias indígenas como eixo político-pedagógico da pedagogia da retomada. Alves e Medeiros (2020) ilustram empiricamente esse processo ao descreverem o papel da escola no contexto das retomadas territoriais como espaço de resistência, negociação e afirmação do conhecimento indígena, no qual a educação se converte em instrumento de luta epistêmica e territorial.

Articulação de Elementos Chave

A literatura evidencia que a educação indígena, a territorialidade, a memória ancestral e a crítica epistêmica não operam de forma isolada, mas constituem componentes integrados e mutuamente reforçadores da pedagogia da retomada. Nascimento e Mendes (2022) conectam explicitamente a educação indígena à defesa do território ao promoverem o ensino diferenciado como estratégia político-pedagógica, integrando o conhecimento local e a sabedoria ancestral às práticas educativas. Nesse horizonte, a chamada pedagogia dos *encantados* articula educação indígena, territorialidade e crítica epistêmica, ao reconhecer a espiritualidade e os sistemas cosmológicos como fundamentos legítimos do processo formativo.

A complementaridade entre esses elementos é recorrente em toda a literatura analisada. Nóbrega e Barbosa (2022) descrevem como as práticas de reivindicação territorial e de recuperação da memória coletiva fortalecem a educação indígena ao vinculá-la à identidade territorial e aos conhecimentos ancestrais. De forma convergente, Nascimento e Zimmermann (2025) demonstram que a memória ancestral reforça a educação indígena ao

fornecer contexto histórico e cosmológico, enquanto a crítica epistêmica atua como elemento articulador da territorialidade, ao desafiar as estruturas coloniais que hierarquizam os saberes.

Diversos estudos documentam práticas pedagógicas integradas que combinam simultaneamente esses elementos. Nascimento e Mendes (2022) descrevem o uso de conhecimentos práticos locais e de recursos naturais como parte do conteúdo educacional, articulado à pedagogia dos *encantados* mediada pelo Tambor-de-Mina. Nascimento e Zimmermann (2025) identificam a tradição oral, o cuidado coletivo e o respeito aos anciãos como fundamentos de uma pedagogia ancestral que integra memória, território e epistemologia indígena em um mesmo horizonte formativo. Santos et al. (2025), por sua vez, descrevem como a pedagogia decolonial reorganiza currículos e práticas pedagógicas para incluir perspectivas indígenas e o conhecimento ancestral como base epistemológica legítima.

Os estudos também oferecem quadros teóricos que permitem compreender essa interconexão. Nascimento e Mendes (2022) apresentam as três dimensões da *educação territorializada* como estrutura analítica para compreender a articulação entre território, memória e produção de conhecimento. Santos et al. (2025) destacam que a criticidade intercultural e a decolonialidade constituem fundamentos teóricos centrais para compreender essa articulação, ao possibilitar a leitura integrada das dimensões educativas, políticas e epistemológicas da pedagogia da retomada. Alves e Medeiros (2020) sugerem que a decolonialidade e a educação intercultural operam como quadros teóricos implícitos no papel da escola indígena ao desafiar epistemologias dominantes e promover o conhecimento indígena.

Exemplos empíricos da operação simultânea desses elementos incluem o uso do conhecimento prático local e dos recursos naturais no conteúdo educacional, bem como a pedagogia dos *encantados* orientada pelo Tambor-de-Mina (NASCIMENTO; MENDES, 2022). Nascimento e Zimmermann (2025) destacam ainda o papel das mulheres indígenas na preservação da terra e da memória coletiva, ao enfatizar as vozes ancestrais como forças descolonizadoras do pensamento. Santos et al. (2025) descrevem a transformação dos currículos para incluir perspectivas indígenas e reconhecer o conhecimento ancestral como epistemologia válida, enquanto Alves e Medeiros (2020) enfatizam que esses elementos se reforçam mutuamente na promoção da identidade indígena e na luta pelos direitos territoriais.

Assim, a articulação entre educação indígena, territorialidade, memória ancestral e crítica epistêmica conforma um paradigma educacional contra-hegemônico, no qual a pedagogia da retomada se afirma como prática de resistência, formação coletiva e reexistência, orientada pela defesa do território, pela justiça cognitiva e pela afirmação de epistemologias plurais.

Manifestações Práticas e Implementação

A literatura analisada documenta diversos exemplos empíricos concretos da pedagogia da retomada em operação, evidenciando como seus princípios teóricos se materializam em práticas educativas territorializadas, comunitárias e decoloniais. Nascimento e Mendes (2022) descrevem a implementação da proposta no Quilombo Imbiral Cabeça-Branca, no Maranhão, Brasil, onde o projeto Educação Territorializada incorpora conhecimentos e práticas tradicionais às ações educativas. Nesse contexto, o uso do Tambor-de-Mina e o envolvimento direto do pajé nos processos de ensino configuram dispositivos pedagógicos centrais, articulando espiritualidade, memória ancestral e formação coletiva.

O envolvimento comunitário constitui um elemento estruturante dessas experiências. Conforme relatam Nascimento e Mendes (2022), o processo educacional foi iniciado de forma autônoma pela própria comunidade, com a participação ativa de membros como Sebastiana e o Pajé Luís, que assumem papéis de educadores e mediadores do conhecimento

tradicional. Essa dinâmica evidencia a centralidade da autodeterminação comunitária na pedagogia da retomada, deslocando a escola de um espaço exclusivamente institucional para um território educativo ampliado.

Nóbrega e Barbosa (2022) identificam a comunidade indígena Anacé como outro exemplo emblemático da pedagogia da retomada em prática. Os autores descrevem como os processos de retomada territorial, voltados à recuperação de terras ancestrais e à garantia de direitos, articulam-se diretamente às práticas educativas. Nessa experiência, a integração de elementos espirituais e cosmológicos ocorre por meio da chamada mediação dos encantados, reafirmando a inseparabilidade entre educação, território e espiritualidade.

Alves e Medeiros (2020) oferecem uma documentação detalhada da experiência da Escola Indígena Terena Alexina Rosa Figueredo, localizada na Aldeia Buriti, no Mato Grosso do Sul. Os autores descrevem como, durante o processo de retomada territorial, as atividades escolares foram temporariamente realocadas para o local da retomada, integrando o ensino formal às dinâmicas da luta territorial. Entre as estratégias pedagógicas adotadas destacam-se a incorporação do conhecimento tradicional, a construção coletiva de casas tradicionais e a realização de aulas ao ar livre, ancoradas no território e nos saberes dos anciãos.

Os métodos de ensino empregados nessas experiências convergem para a valorização dos conhecimentos e práticas tradicionais, incluindo o uso do Tambor-de-Mina, a participação do pajé e de lideranças espirituais nos processos educativos, bem como o protagonismo dos anciãos e professores indígenas na condução das atividades formativas (NASCIMENTO; MENDES, 2022; ALVES; MEDEIROS, 2020). As práticas culturais integradas à educação formal e informal abrangem rituais, tradições orais, mediação por entidades espirituais e a transmissão intergeracional do conhecimento ancestral.

Nascimento e Zimmermann (2025) ampliam essa análise ao descreverem a integração sistemática de práticas culturais como a tradição oral, o cuidado coletivo, o respeito aos anciãos e a cosmovisão indígena nos processos educativos, caracterizando essas experiências como expressões de uma pedagogia ancestral em diálogo com a educação decolonial. Os autores destacam que tais práticas operam como formas alternativas de validação do conhecimento, em oposição aos critérios eurocêntricos de cientificidade.

As evidências de implementação e de resultados dessas experiências apontam para impactos significativos no fortalecimento comunitário. Alves e Medeiros (2020) documentam o aumento da unidade comunitária, a preservação cultural e o fortalecimento do espírito de resistência como resultados diretos da integração entre educação e retomada territorial. Santos et al. (2025) observam que a pedagogia decolonial, ao se materializar nessas práticas, envolve um compromisso ético com a diversidade, a justiça cognitiva e o engajamento comunitário, reafirmando a educação como espaço de reexistência e transformação social.

Conclusão

A literatura analisada revela uma convergência significativa em torno das características e dos propósitos fundamentais da pedagogia da retomada, apesar da diversidade de contextos empíricos e de suas distintas manifestações territoriais e culturais. De modo consistente, os estudos a posicionam como uma prática e um projeto inerentemente contra-hegemônicos, que não se limitam a questionar métodos pedagógicos específicos, mas tensionam de forma mais ampla as bases epistêmicas da educação colonial e eurocentrada (NASCIMENTO; MENDES, 2022; SANTOS et al., 2025).

Essa convergência estende-se à compreensão da pedagogia da retomada como um processo emergente, e não como um modelo pedagógico formalmente codificado. Os estudos a apresentam de forma recorrente como uma pedagogia que se constitui a partir das necessidades históricas, das lutas políticas e das experiências concretas das comunidades, em

oposição a estruturas pedagógicas predeterminadas ou impostas externamente (NÓBREGA; BARBOSA, 2022; LACERDA, 2021). Longe de representar uma limitação, essa característica emergente é compreendida como uma de suas principais potências, permitindo que a pedagogia permaneça responsiva a contextos territoriais, culturais e políticos específicos, ao mesmo tempo em que preserva princípios centrais como a descolonização do saber, a reivindicação territorial e a justiça epistêmica (SILVA, 2017; NASCIMENTO; ZIMMERMANN, 2025).

A literatura, entretanto, apresenta variações na ênfase atribuída aos diferentes elementos constitutivos da pedagogia da retomada. Em alguns estudos, a territorialidade assume o papel de princípio organizador central, enquanto em outros a memória ancestral, a educação indígena ou a crítica epistêmica ocupam lugar de maior destaque. Pesquisas realizadas em contextos quilombolas tendem a enfatizar práticas espirituais e cosmologias afro-brasileiras, como os encantados e o Tambor-de-Mina, ao passo que estudos centrados em contextos indígenas privilegiam a soberania territorial e as epistemologias indígenas como fundamentos ontológicos e políticos da educação (NASCIMENTO; MENDES, 2022; NÓBREGA; BARBOSA, 2022). Essa variação não indica inconsistência teórica, mas reflete o caráter situado e relacional da pedagogia da retomada, que se adapta a diferentes matrizes culturais sem abdicar de sua orientação contra-hegemônica.

Os quadros teóricos mobilizados pelos estudos revelam simultaneamente diversidade e coerência. Todos dialogam com o campo da teoria decolonial, especialmente com as contribuições de Walsh, Mignolo e Quijano, articulando conceitos como colonialidade do saber, giro decolonial e ecologia de saberes (NASCIMENTO; MENDES, 2022; NASCIMENTO; ZIMMERMANN, 2025; SANTOS et al., 2025). No entanto, esses referenciais são constantemente reapropriados e ressignificados a partir de filosofias, cosmologias e experiências indígenas e afrodescendentes específicas de cada território. Enquanto estudos em contextos afro-brasileiros incorporam categorias como encantados e práticas rituais do Tambor-de-Mina, pesquisas em contextos indígenas enfatizam concepções ontológicas como o estar em relação ao território e o pertencimento como fundamento da existência coletiva (CHACON, 2022; SANTOS et al., 2025).

A relação entre teoria e prática mostra-se particularmente robusta nos estudos que documentam experiências escolares ou comunitárias concretas. Esses trabalhos demonstram que a pedagogia da retomada opera não apenas como crítica teórica, mas como prática educacional vivida. O estudo de Alves e Medeiros (2020), ao documentar a realocação temporária da Escola Indígena Terena Alexina Rosa Figueredo para o local da retomada territorial, exemplifica de forma contundente como a pedagogia integra luta territorial, transmissão cultural e educação formal em uma prática unificada e territorialmente situada.

Um achado transversal à literatura é a centralidade da agência e da autonomia comunitária. Diferentemente de intervenções educacionais concebidas por atores externos e implementadas de forma verticalizada, a pedagogia da retomada emerge das próprias comunidades como parte de processos mais amplos de reivindicação da soberania territorial, cultural e epistêmica (NÓBREGA; BARBOSA, 2022; NASCIMENTO; ZIMMERMANN, 2025). Esse caráter autônomo constitui, em si, uma expressão da natureza contra-hegemônica da pedagogia, ao rejeitar a lógica tutelar que historicamente marcou as políticas educacionais direcionadas a povos indígenas e comunidades tradicionais no Brasil (LACERDA, 2021).

A literatura também evidencia que a pedagogia da retomada opera simultaneamente como prática educativa e ato político. A articulação entre atividades educacionais e processos de retomada territorial, conforme descrito por Alves e Medeiros (2020), demonstra que o ensino e a aprendizagem tornam-se formas de afirmação territorial e de resistência coletiva. De modo semelhante, a preservação e a transmissão do conhecimento ancestral configuram-

se tanto como processos educativos quanto como estratégias de recusa ao colonialismo epistêmico (SANTOS et al., 2025).

A síntese entre educação indígena, territorialidade, memória ancestral e crítica epistêmica revela-se mais plenamente desenvolvida nos estudos que acompanham contextos comunitários ao longo do tempo. Esses trabalhos demonstram que tais elementos não constituem dimensões discretas, mas aspectos profundamente entrelaçados de um paradigma educacional holístico. O território fornece a base física, espiritual e política; a memória ancestral oferece conteúdo, sentido e legitimidade; a educação indígena estrutura métodos e finalidades; e a crítica epistêmica enquadra o projeto político mais amplo de descolonização e reexistência (NASCIMENTO; MENDES, 2022; SANTOS et al., 2025).

A literatura posiciona, ainda, a pedagogia da retomada no interior de movimentos latino-americanos contemporâneos de descolonização da educação, sem perder de vista suas profundas raízes históricas nas resistências indígenas e afrodescendentes. Essa dimensão temporal, simultaneamente ancestral e contemporânea, desafia as concepções lineares ocidentais de tempo e progresso, reafirmando a continuidade histórica das lutas por território, vida e conhecimento.

Por fim, a revisão identifica lacunas relevantes na produção existente, como a limitada documentação de resultados de longo prazo, a análise ainda incipiente dos desafios enfrentados na implementação das experiências e a escassa atenção às tensões entre autonomia pedagógica e exigências dos sistemas educacionais estatais. Poucos estudos exploram de forma aprofundada como as comunidades negociam padrões curriculares oficiais ou como a pedagogia da retomada se articula a processos de institucionalização mais amplos, como universidades indígenas e programas de formação docente (ALVES; MEDEIROS, 2020; NASCIMENTO; ZIMMERMANN, 2025).

Ainda assim, as evidências analisadas demonstram de forma consistente que a pedagogia da retomada se consolida como um paradigma educacional contra-hegemônico, construído a partir da articulação viva entre educação indígena, territorialidade, memória ancestral e crítica epistêmica. Essa articulação não se limita a uma justaposição conceitual, mas se manifesta como prática concreta em contextos nos quais educação, luta territorial, preservação cultural e resistência política compõem um projeto integrado de descolonização e reexistência.

Referências

ALVES, G.; MEDEIROS, H.O protagonismo de uma escola indígena da etnia Terena em Mato Grosso do Sul no processo de retomada de território tradicional da Terra Indígena Buriti. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v. 5, e7921, 2020. DOI: 10.20873/uft.rbec.e7921

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre políticas públicas e práticas pedagógicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 235–252, 2012. DOI: 10.1590/S0101-73302012000100015

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

LACERDA, Rosane. A “pedagogia da retomada”: uma contribuição das lutas emancipatórias dos povos indígenas no Brasil. *Interterritórios*, Recife, v. 7, n. 14, p. 1–20, 2021.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real – os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2006.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287–324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

NASCIMENTO, R. N. M. D.; MENDES, Lorena Veras. Educação territori(a)da: notas de uma educação diferenciada no contexto de uma comunidade quilombola da Baixada Maranhense. *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, Teresina, v. 4, n. 2, p. 1–18, 2022.

NÓBREGA, L.; BARBOSA, L. Uma pedagogia das retomadas. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 31, n. 66, p. 215–231, 2022.
DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2022.v31.n66.p215-231

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 78, p. 3–46, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.

ALVES, Gilberto; MEDEIROS, Heloísa. O protagonismo de uma escola indígena da etnia Terena em Mato Grosso do Sul no processo de retomada de território tradicional da Terra Indígena Buriti. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v. 5, p. 1–20, 2020.

CECCATO, Dulcelene. Decolonizar a educação desde o tópos da terra e da coletividade nas filosofias de Rodolfo Kusch e Ailton Krenak. *AULA – Revista de Didática e Filosofia da Educação*, v. 8, n. 2, p. 1–18, 2022.

CHACON, Euclides. Pedagogia decolonial: uma opção para a educação de indígenas. *Professare*, v. 11, n. 2, p. 1–15, 2022.

LACERDA, Rosane Freire. A “pedagogia da retomada”: uma contribuição das lutas emancipatórias dos povos indígenas no Brasil. *Interterritórios*, Recife, v. 7, n. 14, p. 1–20, 2021.

NASCIMENTO, Roseli Nunes Marques do; MENDES, Lorena Veras. Educação territori(a)da: notas de uma educação diferenciada no contexto de uma comunidade quilombola da Baixada Maranhense. *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, Teresina, v. 4, n. 2, p. 1–18, 2022.

NÓBREGA, Luciana Nogueira; BARBOSA, Lia Pinheiro. Uma pedagogia das retomadas. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 31, n. 66, p. 215–231, 2022.

SANTOS, Antônio Nacílio Sousa dos; FELIPPE, José de; MOURA, Douglas Luiz de Oliveira; BARCELLOS JÚNIOR, Waldyr; SANTI, Wanderson da Silva; CABELLEIRA, Peterson Ayres; MARINHO, A.; et al. Educação decolonial: saberes insurgentes do “Sul Global” e o giro decolonial como horizonte para a transformação crítica da educação contemporânea. *ARACÊ*, v. 7, n. 1, p. 1–22, 2025.

SILVA, Maria do Socorro da. *A pedagogia da retomada: decolonização de saberes*. 2017. Trabalho apresentado em evento acadêmico na área de educação indígena e decolonialidade.

LARRONDO, Rosalina Dávila; TEIXEIRA, Maria D.; SANTOS, Emily Soares dos; OLIVEIRA JÚNIOR, Francisco de; MARTINS, Márcia Ramos. O papel da epistemologia em geografia: com ênfase em sua contribuição na pesquisa da educação escolar indígena. *Revista FT*, v. 4, n. 1, p. 1–20, 2025.

NASCIMENTO, Sueli do; ZIMMERMANN, Tânia Regina. Vozes ancestrais: mulheres indígenas, educação e a luta contra a colonialidade. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 63, p. 1–18, 2025.

Conflito de interesse

O autor declara que não há conflito de interesse.

Declaração de disponibilidade de dados da pesquisa

Todo o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.