

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2026.r7a10>

Recebido em: 01/05/2026

Aceito em: 02/06/2026

**COLONIALIDADE CURRICULAR E RESISTÊNCIA BIOCULTURAL NA
CAATINGA: TENSÕES ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**CURRICULAR COLONIALITY AND BIOCULTURAL RESISTANCE IN THE
CAATINGA: TENSIONS BETWEEN THE NATIONAL COMMON CURRICULAR
BASE AND RURAL EDUCATION**

Michael Douglas Alves dos Santos

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3474-8671>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9553955079305917>

Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: michaeldouglasba@hotmail.com

Pedro Paulo da Cunha

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-8010-0862>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1225409965908965>

Mestrando em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido

Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil

E-mail: pedro.paulo@discente.univasf.edu.br

Cícera Jussimara da Silva Oliveira

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-1222-4326>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0461570555169509>

Mestre em Educação

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: jussimara.silva.oliveira@gmail.com

Eliana Silva Gomes Moura

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-6366-9956>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3831237331462969>

Mestranda em Ensino

Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil

E-mail: eliana.moura1@gmail.com

RESUMO

O artigo analisa as tensões entre a Base Nacional Comum Curricular e a Educação do Campo no contexto da Caatinga, problematizando os efeitos da padronização curricular sobre territorialidades camponesas, saberes ecológicos e práticas pedagógicas contextualizadas no semiárido brasileiro. Parte-se da hipótese de que a implementação de currículos homogêneos pode reforçar processos de colonialidade curricular, subordinando epistemologias locais a uma racionalidade escolar universalizante. O objetivo do estudo foi analisar como a literatura científica caracteriza as tensões entre a Base Nacional Comum Curricular e a Educação do Campo, com ênfase nos processos de apagamento territorial, resistência pedagógica e produção de saberes bioculturais na Caatinga. Metodologicamente, trata-se de uma revisão integrativa da literatura, organizada por lógica procedimental inspirada no modelo PRISMA. A pesquisa bibliográfica foi realizada entre outubro de 2025 e abril de 2026, resultando na identificação inicial de 810 referências, das quais 26 compuseram o corpus final da revisão. Os resultados indicam que a Base Nacional Comum Curricular pode produzir efeitos de homogeneização quando implementada sem mediações territoriais, enquanto a Educação do Campo emerge como projeto político-pedagógico de resistência. A análise também evidenciou que a Caatinga deve ser compreendida como território epistemológico e biocultural, e não apenas como recorte ambiental. Como principal contribuição teórica, o artigo propõe a categoria Resistência Biocultural, definida como prática curricular que articula defesa do bioma, preservação da identidade camponesa e valorização dos saberes territoriais. Conclui-se que a justiça curricular depende do reconhecimento da pluralidade epistemológica dos territórios do semiárido.

Palavras-chave: Decolonialidade; territorialidade; epistemicídio; currículo vivido; justiça territorial.

ABSTRACT

This article analyzes the tensions between the National Common Curricular Base and Rural Education within the context of the Caatinga, problematizing the effects of curricular standardization on peasant territorialities, ecological knowledge, and contextualized pedagogical practices in the Brazilian semi-arid region. The study is grounded on the hypothesis that the implementation of homogeneous curricula may reinforce processes of curricular coloniality by subordinating local epistemologies to a universalizing school rationality. The main objective was to examine how scientific literature characterizes the tensions between the National Common Curricular Base and Rural Education, emphasizing processes of territorial erasure, pedagogical resistance, and the production of biocultural knowledge in the Caatinga. Methodologically, the study consists of an integrative literature review organized through a procedural logic inspired by the PRISMA model. The bibliographic search was conducted between October 2025 and April 2026, resulting in the initial identification of 810 references, from which 26 composed the final review corpus. The findings indicate that the National Common Curricular Base may generate homogenizing effects when implemented without territorial mediation, whereas Rural Education emerges as a political-pedagogical project of resistance. The analysis also demonstrated that the Caatinga should be understood as an

epistemological and biocultural territory rather than merely an environmental biome. As its main theoretical contribution, the article proposes the category of Biocultural Resistance, defined as a curricular practice that articulates the defense of the biome, the preservation of peasant identity, and the valorization of territorial knowledge. The study concludes that curricular justice depends on recognizing the epistemological plurality of semiarid territories.

Keywords: Decoloniality; territoriality; epistemicide; lived curriculum; territorial justice.

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidou-se como uma das principais políticas curriculares brasileiras ao definir aprendizagens essenciais, competências e habilidades para a Educação Básica (Brasil, 2018). Embora se apresente como instrumento de garantia de direitos educacionais, sua lógica nacional e prescritiva torna-se problemática quando incide sobre territórios cujas formas de vida, trabalho, cultura e produção de conhecimento não se organizam segundo a racionalidade urbana que historicamente orienta grande parte das políticas escolares. Esse tensionamento ganha densidade particular na Educação do Campo, reconhecida pelas Diretrizes Operacionais como modalidade que requer organização pedagógica vinculada às especificidades sociais, culturais, ambientais e produtivas dos povos do campo (Brasil, 2002).

A Educação do Campo não corresponde a uma simples adaptação da escola urbana ao espaço rural. Trata-se de um projeto histórico, político e pedagógico articulado à luta por terra, território, memória, identidade, trabalho e reprodução da vida camponesa. Arroyo (2019) sustenta que outros sujeitos exigem outras pedagogias, pois grupos historicamente subalternizados produzem experiências educativas que não cabem em matrizes curriculares universalizantes. Na mesma direção, Caldart (2012) compreende a escola do campo como espaço de formação vinculado aos movimentos sociais, à coletividade e à construção de modos próprios de existência.

No contexto da Caatinga, essa discussão ultrapassa a dimensão estritamente curricular. A escola do campo está atravessada por ciclos de chuva e estiagem, práticas de convivência com o semiárido, agricultura familiar, manejo da água, saberes ecológicos, oralidades, memórias comunitárias e modos sertanejos de interpretar o território. Nesse cenário, a

padronização curricular pode produzir não apenas simplificação pedagógica, mas também apagamento territorial.

A colonialidade do saber, conforme discutida por Quijano (2005), permite compreender como determinados conhecimentos são legitimados como universais, enquanto saberes camponeses, populares e territoriais são deslocados para posições periféricas. Walsh (2009) amplia essa crítica ao defender pedagogias decoloniais capazes de enfrentar hierarquias epistêmicas ainda presentes nas instituições educativas latino-americanas.

A problemática deste artigo situa-se, portanto, na tensão entre uma política curricular nacional, comum e padronizadora, e uma concepção de Educação do Campo fundada na territorialidade, na diversidade epistemológica e na vida comunitária. Estudos recentes indicam que o currículo das escolas do campo, no contexto da BNCC, permanece atravessado por disputas entre prescrição normativa e práticas pedagógicas contextualizadas (Sousa *et al.*, 2025). Essa tensão torna-se ainda mais complexa quando pensada na Caatinga, bioma frequentemente reduzido a imagens de escassez, mas que constitui um território de abundância ecológica, cultural e pedagógica. A educação ambiental no semiárido evidencia que o território pode funcionar como matriz viva de aprendizagem, sobretudo quando as práticas escolares reconhecem os saberes locais como conhecimento legítimo (Medeiros Nonato; Costa, 2022).

Apesar da existência de estudos sobre BNCC, Educação do Campo, decolonialidade, educação ambiental e semiárido, ainda permanece pouco desenvolvida uma articulação sistemática entre padronização curricular, territorialidade camponesa, Caatinga e resistência biocultural. Este artigo enfrenta essa lacuna ao propor o conceito de Resistência Biocultural na Caatinga, entendido como processo pedagógico, político e epistemológico por meio do qual comunidades escolares do campo preservam, recriam e politizam saberes territoriais, ambientais e culturais diante de currículos homogeneizantes.

Diante desse problema, a pergunta que orientou nossa pesquisa foi: de que maneira a literatura científica caracteriza o tensionamento entre a padronização da BNCC e as práticas pedagógicas de resistência da Educação do Campo no contexto da Caatinga? O objetivo geral consiste em analisar, por meio de revisão integrativa da literatura, como a produção científica caracteriza as tensões entre a BNCC e a Educação do Campo na Caatinga, com ênfase nos processos de apagamento curricular, resistência territorial e produção de saberes bioculturais.

De modo articulado, o estudo busca identificar como a literatura interpreta a BNCC em relação à diversidade territorial e aos sujeitos do campo, analisar a Educação do Campo como prática político-pedagógica de resistência, discutir a Caatinga como território biocultural e epistemológico, e propor a Resistência Biocultural como contribuição teórica da revisão.

2 MARCO TEÓRICO

A análise das tensões entre a BNCC e a Educação do Campo na Caatinga exige um marco teórico capaz de ultrapassar a descrição normativa da política curricular. O problema não se restringe à presença ou ausência de conteúdos regionais em um documento nacional. Trata-se de interrogar os regimes de legitimidade que definem quais conhecimentos entram no currículo como universais, quais permanecem como complementares e quais são silenciados sob a aparência técnica da organização escolar. Nessa direção, a BNCC é examinada não apenas como política curricular, mas como parte de uma disputa mais ampla entre padronização, território, saber e poder.

Esta seção constrói esse marco em quatro movimentos articulados. Primeiro, discute-se a colonialidade curricular como chave crítica para compreender a hierarquização dos saberes. Em seguida, apresenta-se a Educação do Campo como projeto político-pedagógico territorializado, distinto da antiga noção de educação rural. Na sequência, problematiza-se a BNCC como currículo prescritivo em tensão com o currículo vivido. O último movimento situa o semiárido e a Caatinga como territórios bioculturais, culminando na proposição conceitual de Resistência Biocultural na Caatinga.

2.1 COLONIALIDADE CURRICULAR, EPISTEMICÍDIO E MONOCULTURA DO SABER

A colonialidade curricular pode ser compreendida como a operação pela qual uma matriz de conhecimento se apresenta como universal, neutra e tecnicamente necessária, enquanto rebaixa outros modos de conhecer à condição de experiência local, tradição, ilustração ou contexto. Essa operação não se realiza apenas pela exclusão explícita de saberes. Ela também

ocorre quando conhecimentos camponeses, afro-brasileiros, indígenas, sertanejos, ecológicos e populares são aceitos somente como exemplos periféricos de conteúdos previamente definidos por uma racionalidade escolar centralizada. O currículo, nesse caso, não apenas organiza aprendizagens; ele classifica mundos.

A contribuição de Quijano (2005) é decisiva para compreender que a modernidade latino-americana foi constituída por relações de poder que articularam classificação social, eurocentrismo e controle da produção de conhecimento. Transferida ao debate curricular, essa chave permite perceber que a escola moderna não é apenas espaço de transmissão cultural; é também instância de legitimação epistêmica. Determinadas formas de saber aparecem como ciência, competência, habilidade e aprendizagem essencial. Outras sobrevivem como cultura local, memória comunitária ou prática informal. A violência está justamente nessa assimetria: o saber dominante não se reconhece como situado, mas exige que os demais se justifiquem como particularidades.

Mignolo (2008) radicaliza essa crítica ao defender a desobediência epistêmica como ruptura com as grades da racionalidade moderna. O autor afirma que “a desobediência civil sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados” pela teoria política e pela economia política eurocêntricas (Mignolo, 2008, p. 287). No campo curricular, essa formulação desloca a resistência do plano meramente adaptativo para o plano epistemológico. Não basta inserir a Caatinga como tema transversal se o próprio currículo continua organizado por uma gramática que separa natureza e cultura, escola e território, ciência e experiência, cidade e campo.

Walsh (2009) oferece outro elemento central para esta discussão: a pedagogia decolonial não se limita ao reconhecimento da diversidade. Sua força reside no “questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas” de sociedade, conhecimento e vida (Walsh, 2009, p. 14). Essa perspectiva impede que a interculturalidade seja reduzida a retórica institucional. Em políticas curriculares, o reconhecimento abstrato da diversidade pode funcionar como tecnologia de administração da diferença, mantendo intactas as estruturas que definem o saber válido. O problema não é somente incluir conteúdos diversos, mas alterar a relação de poder que decide o que conta como conhecimento escolar.

A crítica à monocultura do saber, inspirada no pensamento de Santos (2020), permite

interpretar a BNCC como documento atravessado por um dilema estrutural. De um lado, busca garantir direitos comuns de aprendizagem; de outro, pode reforçar uma racionalidade monocultural quando trata a pluralidade territorial como elemento acessório da implementação. Essa ambivalência é particularmente relevante para escolas do campo, nas quais os saberes da produção agrícola, da convivência com o semiárido, da leitura do clima, da memória familiar e da organização comunitária não são adereços pedagógicos. São formas históricas de existência e inteligibilidade do mundo.

Lucini e Santana (2019) contribuem para aproximar a pedagogia decolonial da educação popular, mostrando que os sujeitos historicamente subalternizados não apenas recebem educação, mas produzem sentidos pedagógicos próprios. Essa formulação é crucial para o artigo porque impede que a Educação do Campo seja lida como demanda de inclusão em um currículo já definido. O campo não pede licença ao currículo urbano para existir como conhecimento. Ele tensiona a própria arquitetura curricular que o transforma em margem.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO TERRITORIALIZADO

A Educação do Campo nasce de uma disputa histórica contra a lógica da educação rural tradicional. A educação rural, em sua matriz conservadora, foi frequentemente concebida como extensão empobrecida da escola urbana, destinada a populações tratadas como atrasadas, carentes ou em transição para o modelo citadino de desenvolvimento. A Educação do Campo rompe com essa lógica ao afirmar que os povos do campo são sujeitos de direitos, de cultura, de trabalho, de memória, de luta social e de produção de conhecimento. A escola deixa de ser instrumento de deslocamento simbólico para a cidade e passa a ser espaço de fortalecimento da vida territorial.

Essa distinção é fundamental para compreender o conflito com a padronização curricular. Se a escola do campo possui identidade própria, a universalização curricular não pode ignorar suas temporalidades produtivas, seus ciclos comunitários, suas formas de organização do trabalho e suas relações com a terra. A Resolução CNE/CEB nº 1/2002 já reconhecia essa especificidade ao afirmar que a identidade da escola do campo se define pela

“vinculação às questões inerentes à sua realidade” (Brasil, 2002, p. 1). A norma não trata o campo como localização geográfica neutra, mas como realidade social, cultural e política que deve orientar os projetos escolares.

Arroyo (2019) aprofunda essa discussão ao sustentar que outros sujeitos exigem outras pedagogias. A Educação do Campo, nesse sentido, não se limita a reivindicar acesso à escola. Ela reivindica outra concepção de escola, outra relação com o saber e outra leitura dos sujeitos que aprendem. O estudante camponês não é um aluno urbano em atraso, nem um indivíduo abstrato a ser ajustado a competências genéricas. Ele é sujeito situado, atravessado por pertencimentos territoriais, vínculos familiares, práticas produtivas, experiências de classe, memória coletiva e relações ecológicas específicas.

Caldart (2012) amplia essa compreensão ao vincular a Educação do Campo às lutas sociais e à pedagogia dos movimentos. A escola do campo, nessa perspectiva, não é apenas instituição de ensino; é espaço de formação política, de leitura crítica da realidade e de construção coletiva de projetos de vida. O currículo vivido nasce nesse cruzamento entre terra, trabalho, cultura, organização popular e conhecimento escolar. Sua potência está em produzir formação sem separar aprendizagem e existência.

As Diretrizes Complementares de 2008 e o Decreto nº 7.352/2010 consolidam a Educação do Campo como política pública que envolve diferentes populações rurais, incluindo agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, quilombolas, indígenas e outros grupos vinculados a formas plurais de produção da vida (Brasil, 2008; Brasil, 2010). Esse reconhecimento jurídico-político torna ainda mais problemática qualquer política curricular que reduza a diversidade do campo a uma variável de contextualização posterior. A diversidade não está depois do currículo. Ela deve participar de sua própria constituição.

Malheiro (2021) permite avançar nesse argumento ao situar a Educação do Campo como opção decolonial. Essa leitura é decisiva porque desloca o debate do plano administrativo para o plano civilizatório. A Educação do Campo não se opõe à BNCC por rejeitar a ideia de direito educacional comum; ela a tensiona porque denuncia uma universalidade que pode converter a diferença territorial em resíduo. Sua força decolonial está em afirmar que a escola deve responder à vida concreta dos povos do campo, não a uma abstração nacional que transforma

territórios em notas de rodapé da política curricular.

2.3 BNCC, CURRÍCULO PRESCRITIVO E DISPUTAS PELA HOMOGENEIZAÇÃO

A BNCC se apresenta como documento normativo destinado a definir aprendizagens essenciais para todos os estudantes da Educação Básica. O próprio documento afirma ser um “documento de caráter normativo” que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades educacionais (Brasil, 2018, p. 7). A formulação parece juridicamente necessária e pedagogicamente legítima quando tomada pela promessa da equidade. A dificuldade surge quando o comum se converte em medida única do currículo e quando o nacional passa a operar como critério de subordinação das experiências territoriais.

O debate exige não negar a existência de uma base nacional. A questão teórica mais exigente é outra: que tipo de base comum se constrói quando a diversidade territorial entra apenas como adaptação local? O comum democrático deveria ampliar a inteligibilidade dos territórios, não comprimi-los em habilidades previamente hierarquizadas. A padronização torna-se problemática quando transforma a escola em unidade de execução de competências e quando enfraquece a autonomia político-pedagógica das comunidades escolares.

Pacievitch (2016) ajuda a situar a BNCC como campo de disputa histórica e política, não como simples artefato técnico. A elaboração de uma base curricular nacional mobiliza conflitos sobre memória, identidade, história, diversidade e poder. Teles e Rocha (2022), ao examinarem versões da BNCC no campo da Educação Infantil, mostram que a construção curricular envolve deslocamentos, escolhas e reorganizações que não são neutras. Cada versão curricular expressa uma gramática política sobre infância, conhecimento, desenvolvimento e formação.

Godoi e Tiné (2021) contribuem para problematizar os desafios de implementação da BNCC nas escolas públicas, especialmente quando o currículo passa a ser atravessado por competências associadas a demandas contemporâneas de formação. O risco está na conversão da escolarização em preparação funcional para uma racionalidade econômica que exige flexibilidade, desempenho e adaptação. Rosseto e Dias (2022), ao discutirem tradições afro-

brasileiras na BNCC, reforçam outro ponto sensível: a presença formal da diversidade no documento não garante enfrentamento substantivo das hierarquias culturais que atravessam o currículo.

A distinção entre currículo prescritivo e currículo vivido torna-se indispensável. O currículo prescritivo é a matriz documental, institucional e normativa que organiza competências, habilidades, objetos de conhecimento e direitos de aprendizagem. O currículo vivido é a prática situada, produzida nos encontros entre professores, estudantes, famílias, território, memória, trabalho, clima e cultura. Na escola do campo, essa diferença não é detalhe metodológico. Ela constitui o próprio conflito entre uma política curricular nacional e uma pedagogia enraizada na vida local.

Silva e Loureiro (2020) apontam tensões entre BNCC e Educação Ambiental, especialmente quando a política curricular reduz a densidade crítica dos problemas socioambientais. Barbosa, Cruz e Rosa (2022) ampliam essa crítica no campo da Matemática ao analisarem a contextualização na BNCC e sua aproximação com uma racionalidade normativa. O ponto que interessa a este artigo é o seguinte: contextualizar não pode significar apenas aplicar conteúdos nacionais a exemplos locais. Na Educação do Campo, contextualizar é disputar o centro do currículo.

2.4 CAATINGA, SEMIÁRIDO E TERRITORIALIDADE BIOCULTURAL

A Caatinga não pode ser tratada como cenário pedagógico. O semiárido não é paisagem de fundo para a aplicação de conteúdos nacionais, nem simples objeto de estudo ambiental. Trata-se de um território biocultural, no qual formas de vida, práticas produtivas, estratégias de convivência, memórias comunitárias, conhecimentos ecológicos e identidades sertanejas constituem uma rede complexa de saberes. Reduzi-lo a ilustração regional da BNCC significa empobrecer tanto o currículo quanto a compreensão da própria educação.

A imagem hegemônica do semiárido ainda é marcada pela falta. Seca, miséria, atraso e precariedade formam um repertório político e simbólico que historicamente desqualificou os povos sertanejos e seus modos de vida. Medeiros Nonato e Costa (2022) enfrentam essa representação ao defenderem uma educação ambiental contextualizada capaz de motivar

olhares sobre “um semiárido diverso, rico em biodiversidade, em potencialidades econômicas, paisagísticas, sociais e culturais” (Medeiros Nonato; Costa, 2022, p. 5). Essa formulação interessa diretamente à revisão porque desloca o semiárido da semântica da escassez para a semântica da potência.

A territorialidade biocultural da Caatinga exige outra compreensão da relação entre currículo e ambiente. Não se trata apenas de ensinar sobre o bioma, mas de reconhecer que o bioma ensina. Os ciclos de estiagem, a vegetação adaptada, os modos de armazenar água, as tecnologias sociais, a agricultura familiar, a criação animal, os quintais produtivos, as festas, as rezas, as narrativas orais e as práticas de cuidado compõem uma pedagogia territorial que antecede e atravessa a escola. Pereira e Viana (2022), ao discutirem a aula de campo no ensino de Biogeografia, reforçam a necessidade de práticas que coloquem os estudantes diante da materialidade dos ambientes e de suas dinâmicas socioecológicas.

Sobrinho et al. (2024) oferecem contribuição decisiva ao tratarem o etnoconhecimento como abordagem escolar. Os autores afirmam que o etnoconhecimento vem se constituindo em uma abordagem empregada nas escolas para um melhor entendimento dos conteúdos. Essa afirmação é teoricamente importante porque desafia a separação entre conhecimento científico e experiência local. O etnoconhecimento não substitui o conhecimento escolar, mas impede que ele se apresente como única forma legítima de interpretação do mundo.

A crítica ambiental à BNCC também deve ser incorporada à discussão. Silva e Loureiro (2020) mostram que a Educação Ambiental perde densidade quando submetida a uma matriz curricular pouco aberta à problematização política das relações sociedade-natureza. Em territórios como a Caatinga, essa perda é ainda mais grave, pois o ambiente não é tema extracurricular. Ele estrutura o cotidiano, a economia familiar, a mobilidade, a alimentação, os calendários, as práticas de cuidado e a permanência no território.

Oliveira e Santos (2022), ao discutirem escolas rurais em Tomé-Açu, contribuem para pensar metodologias participativas e experiências educativas ligadas aos sujeitos locais. Embora o contexto amazônico seja distinto do semiárido, a contribuição do estudo está na valorização da participação comunitária e na crítica a modelos escolares que desconsideram a realidade das populações rurais. Para o presente artigo, esse ponto reforça a necessidade de tratar a escola do campo como instituição territorial e não como filial periférica de uma política

curricular nacional.

2.5 PROPOSIÇÃO CONCEITUAL: RESISTÊNCIA BIOCULTURAL NA CAATINGA

A categoria Resistência Biocultural na Caatinga é proposta neste artigo como ferramenta teórica para interpretar práticas pedagógicas, curriculares, comunitárias e territoriais que preservam e recriam simultaneamente o bioma, a cultura e a identidade camponesa. Seu núcleo conceitual parte de uma premissa: na Caatinga, defender o território não significa apenas proteger um ambiente físico; significa sustentar modos de conhecer, trabalhar, narrar, plantar, celebrar, cuidar e permanecer.

Essa categoria articula três campos de força. O primeiro é decolonial, pois denuncia a colonialidade curricular que transforma saberes sertanejos em conteúdos menores. Walsh (2009) e Mignolo (2008) permitem compreender que resistir pedagogicamente exige romper com a subordinação epistêmica dos sujeitos do campo. A escola do semiárido não resiste apenas quando preserva tradições; ela resiste quando disputa os critérios que definem o que é conhecimento legítimo.

O segundo campo de força é político-pedagógico. Arroyo (2019) e Caldart (2012) sustentam a compreensão da Educação do Campo como projeto produzido por sujeitos coletivos, e não como política compensatória para populações rurais. A Resistência Biocultural nasce precisamente desse vínculo entre escola, território e luta social. Ela não é folclorização da cultura sertaneja, nem celebração abstrata da natureza. Trata-se de uma prática curricular que transforma vida camponesa em princípio pedagógico.

O terceiro campo é socioecológico. Medeiros Nonato e Costa (2022) e Sobrinho et al. (2024) demonstram que a contextualização no semiárido e a valorização dos etnoconhecimentos ampliam a capacidade da escola de interpretar criticamente o ambiente. Malheiro (2021), ao aproximar Educação do Campo e opção decolonial, contribui para compreender que a defesa do território exige uma pedagogia capaz de enfrentar os modelos desenvolvimentistas e curriculares que subordinam os povos do campo a projetos externos de modernização.

A Resistência Biocultural na Caatinga pode, assim, ser definida como o conjunto de

práticas pelas quais comunidades escolares do campo preservam, recriam e politizam saberes ecológicos, identidades sertanejas, memórias sociais, práticas de cuidado com o bioma e modos locais de produzir, ensinar, aprender e permanecer no território. Essa definição permite superar duas reduções frequentes. A primeira reduz a Caatinga a conteúdo ambiental. A segunda reduz a Educação do Campo a modalidade administrativa. Contra ambas, a categoria proposta afirma que currículo, território e vida não são dimensões separáveis.

No plano analítico, a Resistência Biocultural funciona como ponte entre currículo vivido, ecologia de saberes e pedagogia decolonial. Ela permite ler as escolas do campo na Caatinga como espaços de disputa contra o epistemicídio curricular e contra a erosão dos modos locais de existência. Sua força crítica está em revelar que a homogeneização curricular não ameaça apenas conteúdos regionais; ameaça formas inteiras de relação entre conhecimento, comunidade e natureza.

A Tabela 1 sistematiza a arquitetura teórico-conceitual que orienta a revisão integrativa. Sua função não é apenas organizar autores e conceitos, mas explicitar como cada categoria opera analiticamente na leitura do corpus. Com isso, evita-se que o marco teórico apareça como justaposição de referências e fortalece-se a coerência entre problemática, método, resultados e discussão.

Tabela 1 - Matriz teórico-conceitual da revisão

Conceito estruturante	Definição operacional no artigo	Função analítica na revisão	Referências principais	Indicadores de análise no corpus
Colonialidade curricular	Processo pelo qual uma matriz curricular nacional, universalizante e tecnicamente legitimada subordina saberes territoriais, camponeses, populares, ecológicos e sertanejos.	Interpretar a BNCC como política curricular que pode reproduzir hierarquias epistêmicas quando transforma a diversidade territorial em elemento complementar.	Quijano (2005); Mignolo (2008); Walsh (2009); Lucini e Santana (2019)	Centralização do conhecimento escolar; apagamento de epistemologias locais; subordinação dos saberes do campo; universalização de competências.
Currículo prescritivo	Matriz normativa, documental e institucional que define aprendizagens, competências, habilidades e objetos	Analisar os limites da BNCC quando aplicada a territórios com historicidades, ecologias e modos de vida específicos.	Brasil (2018); Pacievitch (2016); Teles e Rocha (2022); Godoi e Tiné (2021)	Padronização curricular; linguagem das competências; homogeneização dos percursos formativos; centralidade da

	de conhecimento em escala nacional.			norma nacional.
Currículo vivido	Prática curricular situada, construída nas relações entre escola, território, trabalho, memória, cultura, clima, comunidade e modos locais de existência.	Compreender a Educação do Campo como produção pedagógica territorializada, não como mera adaptação local de um currículo urbano-nacional.	Arroyo (2019); Caldart (2012); Brasil (2002); Brasil (2008); Brasil (2010); Malheiro (2021)	Participação comunitária; vínculo entre escola e território; calendário e práticas locais; relação entre trabalho, cultura e aprendizagem.
Ecologia de saberes	Reconhecimento da pluralidade epistemológica e da legitimidade dos saberes produzidos por sujeitos historicamente subalternizados.	Questionar a monocultura do saber escolar e sustentar a valorização de conhecimentos camponeses, sertanejos, ambientais e comunitários.	Santos (2020); Sobrinho et al. (2024); Silva e Loureiro (2020); Oliveira e Santos (2022)	Etnoconhecimentos; saberes ambientais; práticas comunitárias; leitura crítica das relações sociedade-natureza.
Territorialidade biocultural da Caatinga	Compreensão da Caatinga como território de vida, memória, biodiversidade, trabalho, cultura, convivência com o semiárido e produção de conhecimento.	Deslocar o semiárido da imagem de escassez para a condição de território epistemológico e pedagógico.	Medeiros Nonato e Costa (2022); Pereira e Viana (2022); Sobrinho et al. (2024); Silva e Loureiro (2020)	Ciclos climáticos; práticas de convivência com o semiárido; aulas de campo; biodiversidade; memória sertaneja; manejo da água e do solo.
Resistência biocultural	Categoria proposta para nomear práticas pedagógicas, curriculares e comunitárias que defendem simultaneamente o bioma Caatinga, a identidade camponesa e os saberes territoriais.	Formular a contribuição teórica central do artigo, articulando decolonialidade, Educação do Campo, currículo vivido e justiça territorial.	Walsh (2009); Mignolo (2008); Arroyo (2019); Caldart (2012); Malheiro (2021); Medeiros Nonato e Costa (2022)	Re-existência pedagógica; contextualização crítica; defesa do território; preservação de saberes ecológicos; politização da cultura sertaneja.

Fonte: Próprios autores.

A matriz evidencia que o conflito entre BNCC e Educação do Campo não deve ser reduzido a uma oposição simples entre norma nacional e realidade local. O ponto crítico está na disputa pela autoridade de definir o conhecimento escolar. A categoria de colonialidade

curricular, apoiada em Quijano (2005), Mignolo (2008) e Walsh (2009), permite compreender que uma política curricular pode reconhecer formalmente a diversidade e, ainda assim, mantê-la subordinada a uma racionalidade universalizante.

Nesse sentido, a BNCC é analisada como currículo prescritivo quando sua linguagem normativa, estruturada por competências e habilidades, passa a funcionar como centro regulador da experiência escolar, deslocando o território para uma posição secundária (Brasil, 2018; Pacievitch, 2016; Teles; Rocha, 2022).

A relação entre currículo vivido, ecologia de saberes e territorialidade biocultural revela a densidade política da Educação do Campo na Caatinga. Arroyo (2019) e Caldart (2012) sustentam que os sujeitos do campo produzem pedagogias próprias, vinculadas à luta, ao trabalho, à memória e à permanência no território. Essa perspectiva dialoga com os marcos normativos da Educação do Campo, que reconhecem a especificidade das escolas vinculadas às populações rurais (Brasil, 2002; Brasil, 2008; Brasil, 2010).

Quando articulada à educação ambiental no semiárido, às aulas de campo e aos etnoconhecimentos, essa compreensão desloca a Caatinga da condição de conteúdo regional para a condição de matriz epistemológica (Medeiros Nonato; Costa, 2022; Pereira; Viana, 2022; Sobrinho et al., 2024). A Resistência Biocultural, portanto, emerge da própria articulação entre essas categorias: ela nomeia a prática curricular que recusa o apagamento do território e transforma a defesa da vida camponesa em princípio de produção do conhecimento escolar.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 TIPO DE ESTUDO

Este estudo foi delineado como uma revisão integrativa da literatura, de natureza qualitativa, interpretativa e crítico-analítica. A opção por esse desenho metodológico decorre da própria complexidade do objeto investigado, uma vez que as tensões entre BNCC, Educação do Campo, Caatinga, territorialidade e decolonialidade não podem ser suficientemente compreendidas por meio de uma síntese exclusivamente quantitativa ou por uma revisão sistemática voltada à mensuração de efeitos. A revisão integrativa permite reunir, comparar e

interpretar produções de diferentes naturezas, incluindo artigos teóricos, pesquisas empíricas, documentos normativos, ensaios críticos e textos metodológicos, desde que articulados por uma pergunta de investigação claramente definida.

Souza, Silva e Carvalho (2010) compreendem a revisão integrativa como um método capaz de sintetizar conhecimentos disponíveis e incorporar resultados de estudos diversos, contribuindo para a construção de uma visão ampla sobre determinado fenômeno. Botelho, Cunha e Macedo (2011) também destacam seu potencial para organizar o conhecimento produzido em uma área, identificar lacunas e construir categorias analíticas. No presente artigo, essa abordagem é particularmente adequada porque o problema investigado envolve uma disputa curricular, epistemológica, territorial e política, exigindo uma síntese que não apenas reúna estudos, mas produza interpretação crítica sobre suas convergências, ausências e tensões.

A revisão integrativa aqui proposta também se aproxima da perspectiva defendida por Torracco (2005), para quem esse tipo de revisão não deve se restringir à descrição acumulativa da literatura, mas pode contribuir para o avanço conceitual de um campo de investigação. Essa orientação é central para o artigo, pois a revisão não tem como finalidade apenas mapear o que foi produzido sobre BNCC e Educação do Campo. Seu objetivo é construir uma síntese teórica capaz de sustentar a proposição do conceito de Resistência Biocultural na Caatinga, formulado como categoria analítica para compreender práticas curriculares de defesa do território, da identidade camponesa e dos saberes ecológicos do semiárido.

Convém distinguir esta investigação de uma revisão sistemática tradicional. Embora tenha sido adotada uma lógica de rastreabilidade inspirada no modelo PRISMA, o estudo não pretende realizar metanálise, mensuração de efeito ou síntese estatística de resultados. A lógica PRISMA foi mobilizada como recurso de transparência procedimental, permitindo explicitar o percurso de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão das referências, sem descaracterizar o desenho integrativo da pesquisa. A revisão trabalha, portanto, com um corpus fechado, intencionalmente delimitado e teoricamente saturado, composto por 26 referências, sendo 23 teórico-temáticas e normativas, e 3 metodológicas.

3.2 ETAPAS DA REVISÃO INTEGRATIVA

O percurso metodológico foi organizado em seis etapas, conforme a tradição da revisão integrativa: identificação do tema e formulação da pergunta norteadora; definição dos critérios de inclusão e exclusão; identificação dos estudos pré-selecionados; categorização dos estudos incluídos; análise e interpretação dos resultados; e apresentação da síntese do conhecimento. Essa organização permitiu que o processo de revisão preservasse rigor, coerência interna e rastreabilidade, evitando tanto a acumulação descritiva de referências quanto a seleção arbitrária de textos.

Na primeira etapa, delimitou-se o tema a partir da tensão entre a padronização curricular da BNCC e as práticas pedagógicas de resistência da Educação do Campo no contexto da Caatinga. Essa definição inicial foi decisiva para impedir que a revisão se dispersasse em debates genéricos sobre currículo ou educação rural. Na segunda etapa, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão orientados pela problemática, pela densidade teórica dos textos e por sua capacidade de contribuir para a análise da relação entre currículo prescritivo, currículo vivido, territorialidade e resistência biocultural.

A terceira etapa consistiu na identificação dos estudos pré-selecionados, realizada mediante levantamento bibliográfico em bases nacionais e internacionais, além da incorporação de documentos normativos estruturantes da Educação do Campo e da BNCC. Na quarta etapa, as referências incluídas foram categorizadas de acordo com sua função no corpus: normativas educacionais, fundamentos decoloniais e epistemológicos, Educação do Campo e territorialidade, BNCC e disputas curriculares, semiárido, Caatinga e etnoconhecimentos, e metodologia da revisão integrativa. Essa categorização permitiu que cada referência fosse mobilizada de modo funcional, evitando citações ornamentais ou concentrações excessivas em poucos autores.

A quinta etapa correspondeu à análise e interpretação dos resultados, conduzida a partir de categorias temáticas derivadas da pergunta norteadora e do marco teórico. A sexta etapa consistiu na elaboração da síntese crítica da revisão, na qual os achados foram reorganizados em eixos analíticos e articulados à proposição conceitual de Resistência Biocultural na Caatinga. Esse encadeamento segue a orientação de Souza, Silva e Carvalho (2010) e Botelho,

Cunha e Macedo (2011), para quem a revisão integrativa exige método explícito, critérios transparentes e síntese capaz de produzir conhecimento organizado sobre o fenômeno investigado.

3.3 PERGUNTA NORTEADORA E ESTRATÉGIA PICO

A pergunta norteadora da revisão foi formulada nos seguintes termos: de que maneira a literatura científica caracteriza o tensionamento entre a padronização da BNCC e as práticas pedagógicas de resistência da Educação do Campo no contexto da Caatinga? Essa pergunta orientou todas as decisões metodológicas posteriores, desde a seleção das bases de dados até a definição dos critérios de inclusão, a leitura dos textos e a organização das categorias analíticas.

A estratégia PICO foi utilizada como recurso de delimitação da pergunta, considerando sua adequação a estudos qualitativos e interpretativos, nos quais o interesse recai sobre fenômenos sociais, políticos e educacionais situados. Nesse desenho, o elemento P, correspondente à população ou fenômeno, foi definido como Educação do Campo e currículo. O elemento I, referente ao interesse, foi delimitado como tensões e resistências frente à BNCC. O elemento Co, relativo ao contexto, foi definido como semiárido brasileiro e Caatinga. A utilização dessa estratégia contribuiu para conferir precisão ao problema e para evitar que a revisão se transformasse em um inventário amplo e pouco analítico de estudos sobre currículo.

A formulação da pergunta também orientou a leitura crítica dos textos. Não bastava que uma publicação mencionasse a BNCC, a Educação do Campo ou o semiárido. Era necessário que contribuísse para a compreensão das relações entre prescrição curricular, territorialidade, saberes locais, decolonialidade ou resistência pedagógica. Nessa perspectiva, a pergunta funcionou como eixo de coerência metodológica e como filtro epistemológico da revisão, em consonância com a necessidade de delimitação rigorosa indicada por Botelho, Cunha e Macedo (2011).

3.4 FONTES DE BUSCA, PERÍODO E DESCRITORES

A pesquisa bibliográfica foi realizada entre outubro de 2025 e abril de 2026,

contemplando bases nacionais e internacionais selecionadas em razão de sua relevância para a área da Educação, das Ciências Humanas e dos estudos interdisciplinares sobre currículo, território e ruralidades. Foram consultadas as bases nacionais SciELO, Oasisbr e Educ@/FCC, bem como as bases internacionais Scopus e Web of Science. A inclusão de bases internacionais buscou ampliar a sensibilidade da busca para debates sobre currículo, rural education, decoloniality e Global South Education, sem perder a centralidade do contexto brasileiro.

O recorte temporal principal foi definido entre 2017 e 2026, considerando o período de consolidação, homologação, circulação e implementação da BNCC. Todavia, foram incorporadas referências anteriores ao recorte quando consideradas estruturantes para a compreensão do objeto, especialmente documentos normativos da Educação do Campo e textos clássicos da fundamentação decolonial e pedagógica. Essa decisão metodológica não constitui inconsistência, pois o recorte temporal operou como critério de busca da produção recente, enquanto o corpus final preservou obras e normativas indispensáveis à inteligibilidade histórica, política e epistemológica do problema.

Foram utilizados descritores em português e inglês, combinados por operadores booleanos, a saber: BNCC OR Base Nacional Comum Curricular; AND Educação do Campo OR Rural Education; AND Caatinga OR Semiárido OR Sertão; AND Decolonialidade OR Resistência. Em buscas específicas, os termos foram ajustados às exigências de cada base, respeitando diferenças de indexação, campos de busca, uso de aspas e filtros por título, resumo, palavras-chave e assunto.

O levantamento inicial resultou em 810 referências potencialmente relacionadas ao escopo da investigação. Esse conjunto inicial não foi tratado como corpus definitivo, mas como universo de identificação a partir do qual foram realizados os procedimentos de triagem, elegibilidade e inclusão. A seleção final resultou em um corpus fechado de 26 referências, composto por 23 referências teórico-temáticas e normativas e 3 referências metodológicas sobre revisão integrativa. Essa delimitação seguiu a compreensão de que revisões integrativas robustas não se definem apenas pela extensão numérica do corpus, mas pela pertinência, coerência, densidade e capacidade de síntese das fontes selecionadas (Torraco, 2005; Botelho; Cunha; Macedo, 2011).

3.5 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Os critérios de inclusão e exclusão foram definidos antes da etapa final de elegibilidade, com o objetivo de reduzir vieses de seleção e preservar aderência à pergunta norteadora. Considerou-se insuficiente a simples ocorrência dos descritores nos textos. A inclusão exigiu pertinência teórica, política, curricular ou metodológica em relação ao problema investigado.

Foram adotados como critérios de inclusão:

- estudos sobre BNCC, currículo, Educação do Campo, decolonialidade, semiárido, Caatinga, educação ambiental, territorialidade ou saberes locais;
- documentos normativos estruturantes da Educação do Campo e da BNCC;
- textos com densidade teórica ou metodológica compatível com a problemática do artigo;
- estudos capazes de contribuir para a análise das tensões entre padronização curricular e currículo vivido;
- publicações que possibilitassem interpretar o campo como território de produção de conhecimento, e não apenas como espaço geográfico ou modalidade administrativa;
- referências metodológicas voltadas à fundamentação da revisão integrativa.

Foram definidos como critérios de exclusão:

- textos que tratavam da BNCC apenas de forma descritiva, normativa ou operacional, sem problematização curricular, política ou epistemológica;
- estudos urbanos genéricos sem relação com território, campo, diversidade, currículo contextualizado ou saberes locais;
- relatos de experiência sem fundamentação teórica suficiente para sustentar análise crítica;
- publicações que abordavam educação rural de maneira assistencialista, compensatória ou desvinculada da Educação do Campo como projeto político-pedagógico;
- estudos sem aderência à Caatinga, ao semiárido, à territorialidade ou às dimensões de resistência curricular consideradas neste artigo;
- publicações externas ao corpus fechado definido para a revisão final.

Esses critérios permitiram selecionar referências capazes de responder à pergunta de

pesquisa com densidade analítica. A exclusão de textos meramente descritivos foi particularmente importante, pois o objetivo da revisão não é compilar menções à BNCC ou à Educação do Campo, mas compreender o tensionamento entre uma política curricular padronizadora e práticas pedagógicas territorializadas. Essa decisão acompanha o entendimento de que a revisão integrativa deve organizar criticamente o conhecimento disponível, distinguindo pertinência temática de contribuição efetiva para a síntese analítica (Souza; Silva; Carvalho, 2010; Botelho; Cunha; Macedo, 2011).

A Tabela 2 caracteriza o corpus final da revisão integrativa, composto por 26 referências selecionadas a partir do processo de identificação, triagem e elegibilidade descrito na metodologia. A organização por blocos não tem apenas finalidade descritiva; ela explicita a função analítica de cada conjunto de textos na arquitetura da revisão. Desse modo, o corpus é apresentado como uma composição metodologicamente controlada entre normativas educacionais, fundamentos epistemológicos, estudos sobre Educação do Campo, pesquisas sobre BNCC, produções relativas ao semiárido e referências específicas sobre revisão integrativa.

Tabela 2 - Caracterização do corpus da revisão integrativa

Bloco do corpus	Nº de referências	Referências incluídas	Função na revisão	Categorias analíticas relacionadas
Normativas educacionais	4	Brasil (2002); Brasil (2008); Brasil (2010); Brasil (2018)	Definir os marcos legais e político-institucionais da Educação do Campo e da BNCC, permitindo contrastar direitos territoriais, políticas públicas e prescrição curricular nacional.	Currículo prescritivo; currículo vivido; territorialidade; política curricular.
Fundamentos decoloniais e epistemológicos	5	Quijano (2005); Mignolo (2008); Walsh (2009); Lucini e Santana (2019); Santos (2020)	Sustentar a crítica à colonialidade do saber, à monocultura epistêmica e à subordinação dos conhecimentos populares, camponeses, sertanejos e territoriais.	Colonialidade curricular; epistemicídio; ecologia de saberes; desobediência epistêmica.
Educação do Campo e territorialidade	5	Arroyo (2019); Caldart (2012); Malheiro (2021); Oliveira e Santos	Interpretar a Educação do Campo como projeto histórico, político e pedagógico vinculado aos	Pedagogias de re-existência; currículo vivido; sujeito do

		(2022); Sousa et al. (2025)	sujeitos coletivos, à luta social, à escola territorializada e ao currículo vivido.	campo; resistência territorial.
BNCC e disputas curriculares	6	Pacievitch (2016); Godoi e Tiné (2021); Teles e Rocha (2022); Rosseto e Dias (2022); Silva e Loureiro (2020); Barbosa, Cruz e Rosa (2022)	Examinar a BNCC como campo de disputa curricular, cultural, ambiental e epistemológica, com atenção aos efeitos de padronização e aos limites da contextualização.	Monocultura do saber; currículo prescritivo; homogeneização; contextualização crítica.
Semiárido, Caatinga e etnoconhecimentos	3	Medeiros Nonato e Costa (2022); Pereira e Viana (2022); Sobrinho et al. (2024)	Fundamentar a compreensão da Caatinga como território biocultural, pedagógico e epistemológico, articulando ambiente, cultura, biodiversidade, aula de campo e saberes locais.	Territorialidade biocultural; educação como ecocídio; saberes ecológicos; resistência biocultural.
Metodologia da revisão integrativa	3	Souza, Silva e Carvalho (2010); Botelho, Cunha e Macedo (2011); Torracco (2005)	Sustentar o desenho metodológico da revisão integrativa, a construção do corpus, a categorização temática e a elaboração de síntese crítica e conceitual.	Protocolo metodológico; síntese integrativa; categorização; contribuição teórica.

Fonte: Próprios autores.

A composição do corpus revela uma escolha metodológica orientada pela densidade teórica e pela coerência analítica, e não apenas pela quantidade de estudos incluídos. As quatro normativas educacionais permitem estabelecer o campo de tensão entre o reconhecimento jurídico-político da Educação do Campo e a organização nacional da BNCC. Enquanto as diretrizes e o decreto relativos à Educação do Campo reconhecem a especificidade dos povos, territórios e modos de vida rurais, a BNCC opera como documento curricular de caráter nacional, estruturado por competências e habilidades comuns (Brasil, 2002; Brasil, 2008; Brasil, 2010; Brasil, 2018). Essa tensão normativa é o ponto de partida para problematizar a distância entre o direito à educação comum e o direito a uma educação territorialmente situada.

A distribuição das referências também evidencia que o artigo não tratará a BNCC apenas como documento técnico, mas como objeto de disputa epistemológica. Os fundamentos decoloniais permitem interpretar a padronização curricular como possível expressão da

colonialidade do saber, especialmente quando conhecimentos camponeses, sertanejos e ecológicos são subordinados a uma matriz universalizante (Quijano, 2005; Mignolo, 2008; Walsh, 2009).

Essa crítica ganha materialidade quando articulada à Educação do Campo, compreendida como projeto político-pedagógico dos sujeitos do campo, e não como adaptação periférica da escola urbana (Arroyo, 2019; Caldart, 2012; Malheiro, 2021). Assim, o corpus foi organizado para sustentar uma leitura processual: da norma à crítica epistemológica, da crítica à territorialidade e da territorialidade à formulação da Resistência Biocultural na Caatinga.

A presença de estudos sobre semiárido, Caatinga e etnoconhecimentos confere ao artigo sua singularidade temática e impede que a discussão permaneça em nível abstrato. A Caatinga aparece como território que produz saberes ecológicos, práticas de convivência, leituras ambientais e formas comunitárias de aprendizagem, deslocando o semiárido da imagem de escassez para a condição de matriz biocultural de conhecimento (Medeiros Nonato; Costa, 2022; Pereira; Viana, 2022; Sobrinho et al., 2024). As referências metodológicas, por sua vez, asseguram que essa síntese não seja construída como ensaio livre, mas como revisão integrativa com pergunta delimitada, critérios explícitos, categorização temática e contribuição conceitual própria (Souza; Silva; Carvalho, 2010; Botelho; Cunha; Macedo, 2011; Torracó, 2005).

3.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO

A análise do corpus foi conduzida por meio de leitura integral, fichamento analítico e categorização temática das 26 referências incluídas. Inicialmente, cada texto foi examinado quanto a seus objetivos, base teórica, abordagem metodológica, concepção de currículo, tratamento dado à BNCC, compreensão da Educação do Campo, relação com território, presença ou ausência de debate ambiental e contribuição para a discussão decolonial. Em seguida, os registros foram comparados transversalmente, buscando convergências, tensões, lacunas e possibilidades de integração conceitual.

O procedimento de categorização partiu da pergunta norteadora e do marco teórico previamente definido. As categorias não foram tratadas como compartimentos rígidos, mas como eixos interpretativos capazes de organizar a complexidade do corpus. A primeira

categoria, Monocultura do Saber, concentrou a análise sobre a padronização curricular, a hierarquização dos conhecimentos e a subordinação de epistemologias territoriais. A segunda, Educação como Ecocídio, examinou a separação entre escola, bioma e vida camponesa, com atenção ao apagamento dos saberes de convivência com o semiárido. A terceira, Pedagogias de Re-existência, reuniu elementos relativos à contextualização crítica, à participação comunitária, aos etnoconhecimentos, às aulas de campo e às práticas curriculares contra-hegemônicas.

A quarta categoria, Resistência Biocultural na Caatinga, foi formulada como categoria-síntese. Diferentemente das três primeiras, que funcionam como eixos de análise dos resultados, a Resistência Biocultural opera como construção teórica derivada da integração dos achados. Sua elaboração responde à exigência de uma revisão integrativa capaz de produzir síntese conceitual, e não apenas organização temática da literatura. Essa opção dialoga com Torracco (2005), ao compreender a revisão integrativa como possibilidade de desenvolvimento teórico, e com Souza, Silva e Carvalho (2010), ao reconhecer que a síntese da literatura pode contribuir para a incorporação de evidências e para a identificação de lacunas no conhecimento existente.

Durante a análise, buscou-se evitar dois riscos metodológicos. O primeiro seria transformar a revisão em confirmação prévia de uma tese, selecionando apenas autores que reforçassem a crítica à BNCC. O segundo seria diluir o conflito em uma leitura conciliatória, como se a simples existência de uma base comum fosse compatível, sem mediações, com a diversidade territorial das escolas do campo. Para enfrentar esses riscos, o corpus foi lido a partir de uma tensão permanente entre norma e território, prescrição e experiência, política curricular e vida camponesa. Essa postura permitiu tratar a BNCC, a Educação do Campo e a Caatinga como dimensões de um mesmo problema político-epistemológico.

3.7 FLUXO DE SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CORPUS

O fluxo de seleção foi organizado segundo uma lógica de inspiração PRISMA, utilizada como instrumento de transparência e rastreabilidade. Embora o estudo não seja uma revisão sistemática tradicional, a estrutura em etapas permitiu explicitar como o corpus final foi constituído. Na fase de identificação, foram localizadas 810 referências nas bases consultadas e em fontes normativas vinculadas ao objeto. Após a verificação de duplicidades, registros

incompletos e itens sem aderência mínima ao tema, permaneceram 602 referências para triagem por título, resumo e palavras-chave.

Na etapa de triagem, foram excluídas 421 referências por não apresentarem relação substantiva com BNCC, Educação do Campo, currículo, território, semiárido, Caatinga, decolonialidade ou saberes locais. Permaneceram 181 textos para avaliação de elegibilidade. Nessa etapa, realizou-se leitura exploratória dos textos completos ou de suas seções centrais, quando disponíveis, com atenção à densidade teórica, à adequação metodológica e à capacidade de contribuição para a pergunta norteadora. Foram excluídos 155 estudos por baixa aderência ao escopo, ausência de problematização curricular, centralidade em contextos urbanos genéricos, fragilidade teórica ou incompatibilidade com o corpus fechado da revisão.

O corpus final foi composto por 26 referências, sendo 23 referências teórico-temáticas e normativas e 3 referências metodológicas. Entre as 23 referências principais, foram incluídos documentos normativos da Educação do Campo e da BNCC, estudos sobre currículo e padronização, produções sobre decolonialidade, pesquisas relacionadas ao semiárido, à Caatinga, à educação ambiental, aos etnoconhecimentos e à escola do campo. As 3 referências metodológicas sustentaram exclusivamente o desenho da revisão integrativa. Essa organização permitiu preservar coerência entre o problema investigado, a metodologia adotada e a contribuição conceitual pretendida.

A lógica PRISMA foi, portanto, utilizada como recurso de transparência procedimental, permitindo explicitar o percurso de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão das referências, embora o desenho do estudo corresponda a uma revisão integrativa de corpus fechado. O fluxograma a ser apresentado no artigo deverá sintetizar esse percurso com os seguintes dados: 810 referências identificadas; 602 referências após remoção de duplicidades e registros não aderentes; 181 textos avaliados para elegibilidade; 155 textos excluídos após leitura exploratória; e 26 referências incluídas na síntese final.

4 RESULTADOS

4.1 PERFIL GERAL DO CORPUS E DISTRIBUIÇÃO TEMÁTICA

O corpus final da revisão integrativa foi composto por 26 referências, selecionadas a partir de 810 registros inicialmente identificados. Esse quantitativo representa uma taxa de inclusão de aproximadamente 3,2% em relação ao universo preliminar, o que indica um processo seletivo restritivo, orientado por aderência temática, densidade teórica e contribuição analítica para a problemática investigada. Das 26 referências incluídas, 23 correspondem a textos teórico-temáticos ou normativos, totalizando 88,5% do corpus, e 3 correspondem a referências metodológicas sobre revisão integrativa, equivalentes a 11,5%.

Quanto à natureza documental, o corpus reúne 16 artigos científicos, que representam 61,5% das referências; 4 documentos normativos, equivalentes a 15,4%; 3 livros, correspondentes a 11,5%; e 3 capítulos de livro, também equivalentes a 11,5%. Essa composição confirma a pertinência da revisão integrativa para o objeto investigado, pois a análise exigia a articulação entre produções empíricas, textos teóricos, documentos legais e estudos metodológicos. Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 102) definem a revisão integrativa como metodologia que favorece a “síntese de conhecimento”, enquanto Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 122) destacam que ela permite ao pesquisador “aproximar-se da problemática que deseja apreciar”. No mesmo horizonte, Torracco (2005, p. 356) compreende a revisão integrativa como forma de pesquisa capaz de gerar “new frameworks and perspectives”, característica decisiva para a formulação da Resistência Biocultural na Caatinga.

A distribuição temática do corpus evidenciou quatro camadas analíticas. A primeira é normativa, formada pelos documentos que instituem as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, as diretrizes complementares, a Política de Educação do Campo e a BNCC (Brasil, 2002; Brasil, 2008; Brasil, 2010; Brasil, 2018). A segunda é epistemológica, composta por autores que sustentam a crítica à colonialidade do saber, à desobediência epistêmica, à interculturalidade crítica, à pedagogia decolonial e à monocultura epistêmica (Quijano, 2005; Mignolo, 2008; Walsh, 2009; Lucini; Santana, 2019; Santos, 2020). A terceira camada é curricular, reunindo estudos que problematizam a BNCC, suas versões, sua

implementação, sua relação com diversidade cultural, educação ambiental, contextualização e formação por competências (Pacievitch, 2016; Silva; Loureiro, 2020; Godoi; Tiné, 2021; Teles; Rocha, 2022; Rosseto; Dias, 2022; Barbosa; Cruz; Rosa, 2022). A quarta camada é territorial-biológica-cultural, integrada por trabalhos que abordam Educação do Campo, escola rural, semiárido, Caatinga, aula de campo, etnoconhecimentos e currículo das escolas do campo no contexto da BNCC (Arroyo, 2019; Caldart, 2012; Malheiro, 2021; Oliveira; Santos, 2022; Medeiros Nonato; Costa, 2022; Pereira; Viana, 2022; Sobrinho et al., 2024; Sousa et al., 2025).

O resultado dessa composição é um corpus heterogêneo, mas não disperso. A heterogeneidade opera como condição de análise, pois o problema investigado não pertence a um único campo disciplinar. Ele se localiza na intersecção entre política curricular, justiça territorial, pedagogia decolonial, Educação do Campo e ecologia do semiárido. Por essa razão, a revisão não buscou homogeneizar os textos, mas integrá-los criticamente a partir da pergunta norteadora. A principal evidência dessa etapa é que a tensão entre BNCC e Educação do Campo na Caatinga não pode ser interpretada somente como conflito de implementação curricular. O corpus indica que se trata de uma disputa mais profunda sobre a legitimidade dos saberes, a autoridade dos territórios e a função política da escola.

4.2 EIXO 1: MONOCULTURA DO SABER: BNCC, UNIVERSALIZAÇÃO CURRICULAR E APAGAMENTO TERRITORIAL

O primeiro eixo analítico revelou que a BNCC ocupa, no corpus, uma posição ambivalente. De um lado, aparece como documento normativo voltado à garantia de aprendizagens comuns. De outro, emerge como política curricular capaz de produzir centralização, padronização e enfraquecimento das experiências territoriais quando sua implementação subordina os currículos locais à lógica das competências nacionais. A própria BNCC se define como “documento de caráter normativo” voltado à definição de “aprendizagens essenciais” (Brasil, 2018, p. 7). Essa formulação, embora juridicamente coerente com a ideia de base nacional, carrega um problema epistemológico: quem define o essencial quando os territórios são profundamente desiguais e epistemologicamente diversos?

Os estudos que tematizam a BNCC indicam que o currículo nacional não é um artefato

neutro. Pacievitch (2016) mostra que a construção da base foi atravessada por disputas sobre memória, história e sentidos públicos do conhecimento escolar. Teles e Rocha (2022), ao analisarem as versões da BNCC para a Educação Infantil, reforçam que a seleção curricular envolve permanências, deslocamentos e escolhas políticas. Godoi e Tiné (2021) problematizam os desafios de transformação das diretrizes da BNCC em práticas curriculares nas escolas públicas, apontando que a passagem do texto normativo ao cotidiano escolar não ocorre sem mediações, contradições e assimetrias. Rosseto e Dias (2022), ao discutirem tradições afro-brasileiras na BNCC, permitem perceber que a presença formal da diversidade no documento não elimina a possibilidade de sua subordinação a uma matriz curricular que continua operando por hierarquias culturais.

A leitura integrativa desse eixo aponta que a monocultura do saber não se manifesta necessariamente pela negação explícita da diversidade. Seu funcionamento é mais sutil. A diversidade é reconhecida, nomeada, incluída em temas transversais ou em competências gerais, mas raramente se converte em princípio organizador do currículo. Essa diferença é decisiva. Quando a diversidade aparece como conteúdo a ser incorporado, o centro curricular permanece intocado. Quando o território se torna princípio organizador, a arquitetura do conhecimento escolar é deslocada.

A crítica de Quijano (2005) ajuda a interpretar esse movimento como expressão da colonialidade do saber. A colonialidade produz hierarquias que classificam conhecimentos, povos e territórios segundo matrizes historicamente associadas ao eurocentrismo. Na educação, essa lógica se atualiza quando saberes populares, camponeses, afro-brasileiros, indígenas, sertanejos e ecológicos são reconhecidos apenas como saberes situados, enquanto o conhecimento escolar hegemônico se apresenta como universal. Santos (2020) contribui para tensionar essa racionalidade ao evidenciar como situações de crise expõem as desigualdades estruturais e os limites das pedagogias que naturalizam vulnerabilidades sociais. Aplicada ao currículo, essa crítica permite questionar se a escola está formando sujeitos para compreender seus territórios ou para abandonar simbolicamente os saberes que os constituem.

O resultado qualitativo mais relevante desse eixo é a identificação de uma contradição entre universalização curricular e justiça territorial. A BNCC reivindica o comum, mas o comum pode operar como forma de homogeneização quando não reconhece que a escola do

campo não é apenas uma unidade administrativa em área rural. Ela é parte de um território de vida, trabalho, cultura, conflito e memória. A monocultura do saber aparece, portanto, como efeito curricular de uma política que pode reconhecer a diferença em seu vocabulário e neutralizá-la em sua gramática.

4.3 EIXO 2: EDUCAÇÃO COMO ECOCÍDIO: QUANDO O CURRÍCULO SEPARA ESCOLA, BIOMA E VIDA CAMPONESA

O segundo eixo analítico revela que a separação entre currículo escolar, bioma e vida camponesa produz uma forma específica de apagamento. A expressão “educação como ecocídio” é utilizada aqui em sentido crítico e analítico, não como categoria jurídica. Ela designa processos pedagógicos que, ao dissociarem escola e território ecológico, enfraquecem saberes de convivência, práticas de cuidado, leituras climáticas, memórias ambientais e vínculos comunitários com a Caatinga. O ecocídio curricular não precisa destruir fisicamente o bioma para produzir dano. Basta tornar irrelevantes, no interior da escola, os conhecimentos que sustentam modos de viver com ele.

Os estudos sobre semiárido e educação ambiental evidenciam que a Caatinga não pode ser reduzida a exemplo regional de conteúdo escolar. Medeiros Nonato e Costa (2022, p. 5) defendem uma abordagem que motive olhares sobre “um semiárido diverso, rico em biodiversidade”. Essa afirmação desloca a leitura tradicional do semiárido como espaço de falta, seca e carência. O corpus indica que essa mudança semântica tem consequências curriculares: um território compreendido como escassez tende a ser tratado como problema; um território reconhecido como abundância biocultural passa a ser compreendido como fonte de conhecimento.

Pereira e Viana (2022) reforçam essa perspectiva ao valorizarem a aula de campo como estratégia no ensino de Biogeografia. A aula de campo aparece no corpus não como técnica complementar, mas como dispositivo de reconexão entre conhecimento escolar e materialidade territorial. A experiência direta com paisagens, fósseis, solos, vegetação, cursos d’água e formas de ocupação humana tensiona o currículo abstrato, pois obriga a escola a reconhecer que o território não é ilustração. Ele produz problemas, conceitos, perguntas e interpretações.

Silva e Loureiro (2020) contribuem para esse eixo ao mostrar que pesquisadores da Educação Ambiental identificam limitações na BNCC, especialmente no que se refere à redução de conteúdos críticos, à superficialidade de determinadas abordagens e ao risco de uma formação ajustada a demandas de mercado. Essa crítica é decisiva para a Caatinga. Uma educação ambiental esvaziada de conflito social e territorial pode falar de sustentabilidade sem tocar na concentração fundiária, na desigualdade hídrica, na desertificação, nas tecnologias sociais, na agricultura familiar ou nos saberes de convivência com o semiárido.

Sobrinho *et al.* (2024) acrescentam um dado qualitativo relevante: os etnoconhecimentos possibilitam que a experiência das comunidades tradicionais entre na leitura escolar da paisagem. Os autores assinalam que “the empirical knowledge of traditional communities about space” participa do estudo das paisagens e de suas transformações (Sobrinho *et al.*, 2024, p. 5). Essa formulação desmonta a fronteira rígida entre ciência escolar e saber comunitário. A questão que emerge não é se a escola deve abandonar o conhecimento científico, mas se continuará tratando o conhecimento local como inferior, empírico no sentido depreciativo, ou se o reconhecerá como parte da compreensão complexa do território.

A contribuição de Mignolo (2008) permite aprofundar a crítica. O autor afirma que a “desobediência civil sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados” (Mignolo, 2008, p. 287). Essa passagem é decisiva para o eixo porque a defesa da Caatinga na escola não pode restringir-se a atividades pontuais sobre meio ambiente. Sem desobediência epistêmica, a educação ambiental corre o risco de permanecer dentro da mesma matriz que separa natureza e cultura, campo e ciência, território e currículo. Santos (2020), ao discutir a pedagogia cruel das crises, ajuda a compreender que vulnerabilidades sociais e ambientais não são acidentes externos ao sistema educativo; elas revelam o tipo de sociedade e de escola que foi historicamente normalizado.

A síntese desse eixo indica que o apagamento curricular da Caatinga não atinge apenas conteúdos ambientais. Ele compromete a transmissão intergeracional de saberes sobre água, solo, plantas, alimentação, trabalho, cuidado, clima e permanência no território. Quando a escola ignora esses saberes, não apenas empobrece a aprendizagem. Ela contribui para a erosão biocultural de um modo de vida.

4.4 EIXO 3: PEDAGOGIAS DE RE-EXISTÊNCIA: CONTEXTUALIZAÇÃO, CURRÍCULO VIVIDO E PRÁTICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

O terceiro eixo da revisão integrativa evidencia que a Educação do Campo não aparece no corpus como reação passiva à BNCC. Ela se apresenta como campo de produção pedagógica, política e epistemológica. As práticas de re-existência não se limitam a resistir à norma; elas produzem formas alternativas de existir pedagogicamente. O currículo vivido, nesse caso, não é improvisação local diante da ausência de política pública. É uma prática situada que articula escola, comunidade, trabalho, memória, cultura, luta social e território.

A legislação da Educação do Campo oferece base para essa interpretação. A Resolução CNE/CEB nº 1/2002 afirma que a identidade da escola do campo se define por sua “vinculação às questões inerentes à sua realidade” (Brasil, 2002, p. 1). A Resolução nº 2/2008 e o Decreto nº 7.352/2010 aprofundam esse reconhecimento ao tratarem a Educação do Campo como política voltada a populações com formas específicas de reprodução social, econômica, cultural e ambiental (Brasil, 2008; Brasil, 2010). A contradição aparece quando esse direito à especificidade territorial encontra uma política curricular nacional cuja força normativa pode reduzir a autonomia pedagógica das escolas.

Arroyo (2019) e Caldart (2012) sustentam a compreensão de que os sujeitos do campo produzem pedagogias próprias. Essa produção não decorre de uma diferença cultural romantizada, mas de condições históricas concretas: luta pela terra, organização coletiva, trabalho familiar, enfrentamento das desigualdades, defesa do território e construção de escolas vinculadas à vida real dos estudantes. A pedagogia do campo não pede apenas inclusão em currículos existentes. Ela interroga a própria forma escolar que separa conhecimento e existência.

O corpus também identificou práticas de contextualização crítica. Barbosa, Cruz e Rosa (2022) analisam a contextualização na área de Matemática e suas Tecnologias na BNCC, vinculando-a às possibilidades abertas pelas pedagogias decoloniais. A contribuição desse estudo é relevante porque desloca a contextualização do lugar de recurso didático para o plano da disputa epistêmica. Contextualizar não é apenas aproximar o conteúdo da realidade do estudante; é permitir que a realidade territorial questione os conteúdos, as metodologias e os

critérios de validade do conhecimento escolar.

Oliveira e Santos (2022) ampliam essa leitura ao abordarem o sistema modular de ensino em escolas rurais por meio de pesquisa participativa. Embora o estudo se situe em Tomé-Açu, Pará, sua contribuição para esta revisão reside na valorização da participação comunitária e da pesquisa vinculada às condições concretas das escolas rurais. Malheiro (2021), ao analisar a experiência do Instituto de Agroecologia Latino-Americano, interpreta a Educação do Campo como opção decolonial. Essa chave reforça que as pedagogias de re-existência não são práticas marginais; elas constituem formas de disputar o projeto de sociedade inscrito no currículo.

A dimensão decolonial desse eixo ganha consistência em Walsh (2009) e Lucini e Santana (2019). Walsh (2009, p. 12) afirma que “ler criticamente o mundo é um ato político-pedagógico”, formulação que aproxima currículo, leitura da realidade e transformação social. Lucini e Santana (2019) contribuem ao compreender a pedagogia decolonial como alternativa plural para a educação popular, destacando que sujeitos historicamente subalternizados não apenas reivindicam acesso ao conhecimento, mas também produzem formas próprias de interpretar e transformar o mundo.

A revisão também identificou o papel dos etnoconhecimentos como prática de re-existência. Sobrinho et al. (2024) mostram que o trabalho pedagógico com saberes locais, territorialidade e cidadania ativa pode aproximar escola e comunidade, especialmente quando os estudantes investigam problemas concretos do lugar onde vivem. Esse dado converge com a defesa de uma escola do campo que não separa o ato de aprender do ato de permanecer. A re-existência, portanto, não significa apenas preservar tradições. Significa transformar a tradição, a memória, o território e a experiência em força curricular crítica.

O eixo revela ainda um cuidado analítico necessário. As pedagogias de re-existência não ocorrem em cenário ideal. Elas enfrentam precarização escolar, fragilidade de formação docente específica, pressão por avaliações padronizadas, escassez de materiais contextualizados e assimetrias entre sistemas de ensino e comunidades. A resistência curricular não pode ser romantizada como se a escola do campo sempre conseguisse subverter a norma. O corpus aponta justamente o contrário: a re-existência nasce em meio ao conflito, à tensão institucional e à disputa permanente pela legitimidade dos saberes do campo.

4.5 EIXO 4: RESISTÊNCIA BIOCULTURAL NA CAATINGA COMO CATEGORIA- SÍNTESE DA REVISÃO

O quarto eixo corresponde ao principal achado teórico da revisão. A Resistência Biocultural na Caatinga emerge da integração entre a crítica decolonial à monocultura do saber, a defesa político-pedagógica da Educação do Campo, o reconhecimento da Caatinga como território de conhecimentos e a problematização da BNCC quando implementada como currículo homogêneo. Essa categoria não foi localizada pronta no corpus. Ela foi construída como síntese interpretativa a partir das convergências entre os textos analisados.

A Resistência Biocultural na Caatinga pode ser definida como o processo pedagógico-político por meio do qual sujeitos do campo preservam, recriam e transmitem saberes territoriais, ecológicos e culturais, convertendo o currículo vivido em prática de defesa simultânea da vida camponesa, do bioma Caatinga e da justiça territorial. A categoria resulta do cruzamento entre três planos.

No plano epistemológico, dialoga com Mignolo (2008) e Walsh (2009), pois denuncia a subordinação dos saberes territoriais e reivindica pedagogias orientadas pela desobediência epistêmica e pela leitura crítica do mundo. No plano político-pedagógico, articula-se a Arroyo (2019) e Caldart (2012), já que reconhece os sujeitos do campo como produtores de pedagogias, e não como destinatários periféricos de políticas urbanocentradas. No plano socioambiental, apoia-se em Medeiros Nonato e Costa (2022), Pereira e Viana (2022) e Sobrinho et al. (2024), pois compreende a Caatinga como território vivo de biodiversidade, memória, trabalho, manejo, convivência e conhecimento.

A análise integrativa mostra que a Resistência Biocultural possui pelo menos quatro dimensões. A primeira é curricular: ela desloca a Caatinga da condição de conteúdo regional para a condição de princípio organizador da aprendizagem. A segunda é ecológica: preserva saberes de convivência com o semiárido, leitura climática, cuidado com o solo, manejo da água e reconhecimento da biodiversidade. A terceira é cultural: afirma identidades camponesas e sertanejas, oralidades, memórias comunitárias e formas locais de interpretar a vida. A quarta é política: confronta a colonialidade curricular que transforma o território em apêndice da norma nacional.

Sousa *et al.* (2025) são centrais para essa formulação porque tratam diretamente do currículo das escolas do campo no contexto da BNCC. O estudo permite compreender que a tensão entre currículo prescritivo e currículo vivido não é abstrata. Ela atravessa os projetos pedagógicos, as práticas docentes, a organização dos conteúdos e o modo como a escola se posiciona diante das exigências nacionais. A Resistência Biocultural amplia essa discussão ao acrescentar que, na Caatinga, a defesa do currículo vivido é inseparável da defesa do bioma e da identidade territorial.

A categoria proposta também impede duas reduções. A primeira seria tratar a Caatinga apenas como objeto da Educação Ambiental. Essa leitura é insuficiente porque o bioma não é somente tema; é matriz de vida e de conhecimento. A segunda seria tratar a Educação do Campo apenas como modalidade educacional. Essa leitura também empobrece o problema, pois a Educação do Campo constitui um projeto histórico de disputa pela escola, pelo território e pelos sentidos da formação humana. A Resistência Biocultural opera precisamente nesse intervalo: ela nomeia práticas que enfrentam a homogeneização curricular não apenas para preservar conteúdos locais, mas para defender formas de existência.

Os resultados da revisão indicam, portanto, que o tensionamento entre BNCC e Educação do Campo na Caatinga assume uma densidade epistemológica, política e ecológica. A monocultura do saber produz apagamento territorial; a separação entre escola e bioma gera erosão biocultural; as pedagogias de re-existência reconstróem o currículo a partir da vida concreta; a Resistência Biocultural sintetiza esse movimento como prática de justiça curricular e territorial. A pergunta decisiva que permanece para a discussão não é se a BNCC pode ser contextualizada. A questão mais radical é se uma política curricular nacional está disposta a reconhecer que há territórios capazes de produzir o próprio centro do currículo.

Tabela 3 - Síntese analítica dos achados da revisão integrativa

Eixo analítico	Tensão identificada	Evidência conceitual no corpus	Implicação para a Educação do Campo	Contribuição para a categoria-síntese
Monocultura do Saber	Padronização curricular nacional versus pluralidade territorial,	A BNCC opera como currículo prescritivo ao definir aprendizagens essenciais e competências comuns, mas pode subordinar saberes locais	Exige a territorialização crítica do currículo, para que o comum nacional	Evidencia que a resistência curricular começa pela crítica à universalização

	cultural e epistemológica dos sujeitos do campo.	quando a diversidade aparece apenas como contextualização complementar (Brasil, 2018; Pacievitch, 2016; Godoi; Tiné, 2021; Teles; Rocha, 2022).	não se converta em apagamento das experiências camponesas, sertanejas e comunitárias.	abstrata do conhecimento escolar.
Educação como Ecocídio	Separação entre escola, bioma, trabalho camponês e modos de convivência com o semiárido.	A literatura sobre Educação Ambiental, semiárido, aula de campo e etnoconhecimentos indica que a Caatinga constitui território de biodiversidade, práticas ecológicas, memória e produção de saberes (Medeiros Nonato; Costa, 2022; Pereira; Viana, 2022; Silva; Loureiro, 2020; Sobrinho et al., 2024).	Reposiciona a Caatinga como matriz pedagógica, e não como conteúdo regional periférico ou tema ambiental episódico.	Demonstra que o apagamento curricular também é erosão biocultural, pois fragiliza vínculos entre comunidade, natureza e conhecimento.
Pedagogias de Re-existência	Implementação normativa da BNCC versus práticas pedagógicas contextualizadas, comunitárias e contra-hegemônicas.	A Educação do Campo aparece como projeto político-pedagógico produzido por sujeitos coletivos, vinculado à luta social, ao território, à agroecologia, à participação comunitária e à produção de currículos vividos (Arroyo, 2019; Caldart, 2012; Malheiro, 2021; Oliveira; Santos, 2022; Barbosa; Cruz; Rosa, 2022; Lucini; Santana, 2019).	Fortalece práticas de contextualização crítica, aulas de campo, valorização de etnoconhecimentos, memória local e participação comunitária na organização curricular.	Mostra que resistir não significa apenas negar a prescrição, mas produzir outros modos de ensinar, aprender e existir pedagogicamente.
Resistência Biocultural na Caatinga	Apagamento biocultural versus defesa simultânea do bioma, da identidade camponesa e do currículo vivido.	A articulação entre decolonialidade, Educação do Campo, ecologia de saberes, semiárido e crítica curricular permite formular uma categoria integradora para interpretar práticas de justiça territorial (Quijano, 2005; Mignolo, 2008; Walsh, 2009; Santos, 2020; Sousa et al., 2025).	Propõe uma leitura da escola do campo como espaço de defesa da vida, da cultura sertaneja, da biodiversidade da Caatinga e dos saberes territoriais.	Consolida a principal inovação teórica da revisão, ao nomear a resistência curricular como prática biocultural e político-epistemológica.

Fonte: Próprios autores.

A Tabela 3 evidencia que os resultados da revisão não se organizam em torno de uma simples oposição entre BNCC e Educação do Campo. A tensão mais profunda está na disputa entre duas racionalidades curriculares: uma racionalidade prescritiva, nacional e orientada por competências comuns, e uma racionalidade territorializada, construída a partir da vida concreta

dos sujeitos do campo. A primeira tende a estabilizar o currículo como norma; a segunda o compreende como prática social, histórica e situada. Essa oposição ganha densidade quando lida à luz da colonialidade do saber, pois a universalização curricular pode reconhecer a diversidade no discurso e, ainda assim, mantê-la subordinada na arquitetura do conhecimento escolar (Brasil, 2018; Quijano, 2005; Mignolo, 2008; Walsh, 2009).

A síntese também mostra que a Caatinga não deve ser interpretada como mero recorte geográfico da análise. Ela aparece como território biocultural, isto é, como espaço em que biodiversidade, trabalho camponês, memória comunitária, práticas de convivência com o semiárido e saberes locais formam uma matriz pedagógica própria.

Nesse ponto, a noção de Resistência Biocultural torna-se necessária porque permite compreender que a luta curricular da Educação do Campo não se limita à inclusão de temas regionais. Trata-se de disputar o direito de produzir conhecimento a partir do território, convertendo a escola em lugar de defesa da vida camponesa, da identidade sertaneja e da justiça territorial (Arroyo, 2019; Caldart, 2012; Medeiros Nonato; Costa, 2022; Pereira; Viana, 2022; Sobrinho et al., 2024; Sousa et al., 2025).

5 DISCUSSÃO

5.1 DA PADRONIZAÇÃO CURRICULAR À COLONIALIDADE CURRICULAR

A BNCC não deve ser tratada como documento homogêneo, linear ou intrinsecamente opressor. Essa leitura seria analiticamente frágil. O problema mais rigoroso consiste em investigar as condições pelas quais uma política curricular nacional, ao ser tomada como matriz fechada de implementação, pode converter-se em mecanismo de subordinação dos currículos territoriais. A BNCC afirma ser um “documento de caráter normativo” que define aprendizagens essenciais para a Educação Básica (Brasil, 2018, p. 7). Essa formulação explicita sua natureza reguladora e, ao mesmo tempo, abre uma questão crítica: quando a norma nacional encontra territórios marcados por historicidades, ecologias e culturas específicas, o que permanece como comum e o que passa a ser tratado como excesso local?

A discussão não se resolve pela defesa abstrata da diversidade. O vocabulário curricular

contemporâneo frequentemente reconhece diferenças, menciona culturas, valoriza competências socioemocionais e reivindica cidadania. Entretanto, a presença discursiva da diversidade não garante alteração da arquitetura curricular. Pacievitch (2016) mostra que a BNCC se constituiu em contexto de disputas políticas sobre conhecimento histórico, memória e formação nacional. Teles e Rocha (2022), ao analisarem as versões da BNCC para a Educação Infantil, indicam que o texto curricular resulta de escolhas, deslocamentos e disputas, e não de uma neutralidade técnica. Godoi e Tiné (2021) contribuem para essa crítica ao mostrarem que a implementação curricular nas escolas públicas envolve tensões entre prescrição, contexto institucional e desafios concretos da prática pedagógica.

A noção de colonialidade curricular permite interpretar esse fenômeno com maior precisão. Inspirada na crítica de Quijano (2005), essa categoria nomeia a operação pela qual uma matriz de conhecimento se apresenta como universal e tecnicamente necessária, enquanto saberes territoriais são deslocados para a condição de complementos, ilustrações ou temas periféricos. O eurocentrismo, nesse quadro, não deve ser entendido apenas como conteúdo europeu no currículo, mas como forma de organizar a validade do conhecimento. Rosseto e Dias (2022), ao discutirem tradições afro-brasileiras na BNCC, reforçam essa tensão: a diversidade pode ser mencionada sem que suas matrizes culturais e históricas sejam efetivamente reconhecidas como organizadoras do conhecimento escolar.

A padronização curricular torna-se colonialidade curricular quando o comum nacional deixa de ser espaço de articulação democrática e passa a funcionar como régua universal para medir todos os territórios. O risco não reside na existência de aprendizagens comuns, mas no modo como elas são convertidas em centralidade normativa, avaliativa e pedagógica. Quando a Caatinga aparece apenas como exemplo regional, quando a Educação do Campo é tratada como modalidade a ser ajustada, e quando os saberes camponeses são deslocados para práticas complementares, o currículo reconhece a diferença enquanto preserva a hierarquia que a subordina.

Essa discussão exige cuidado político e epistemológico. Uma base nacional pode ser defendida como instrumento de garantia de direitos educacionais, mas seus efeitos não são determinados apenas por sua intenção normativa. Eles dependem das formas de implementação, dos regimes de avaliação, dos materiais didáticos, da formação docente e das condições reais

das escolas. A crítica, portanto, não acusa a BNCC de produzir automaticamente apagamento territorial; interroga as circunstâncias em que ela pode funcionar como dispositivo de homogeneização curricular, sobretudo em territórios historicamente marcados pela desigualdade e pela subalternização de seus saberes.

5.2 O CAMPO COMO SUJEITO EPISTÊMICO, NÃO COMO DESTINATÁRIO PERIFÉRICO

A Educação do Campo exige um deslocamento radical: o campo não pode ser pensado como destinatário periférico de políticas urbanas, mas como sujeito epistêmico. Essa afirmação altera a própria pergunta curricular. Em vez de indagar como inserir o campo na BNCC, torna-se necessário perguntar quais formas de conhecimento emergem do campo e que tipo de currículo pode ser produzido quando os sujeitos camponeses são reconhecidos como autores de pedagogias, e não como objetos de intervenção escolar.

A legislação brasileira oferece base para essa leitura. A Resolução CNE/CEB nº 1/2002 afirma que a identidade da escola do campo é definida por sua “vinculação às questões inerentes à sua realidade” (Brasil, 2002, p. 1). A expressão é decisiva porque desloca a escola do campo da condição de localização geográfica para a condição de instituição territorial. A realidade do campo não aparece como contexto externo ao currículo, mas como princípio de definição da identidade escolar. As diretrizes complementares de 2008 e o Decreto nº 7.352/2010 reforçam esse entendimento ao reconhecerem populações, formas de organização social, políticas públicas e especificidades vinculadas à Educação do Campo (Brasil, 2008; Brasil, 2010).

Arroyo (2019) contribui para esse deslocamento ao afirmar que os sujeitos historicamente marginalizados produzem outras pedagogias. Essa tese é central para discutir a BNCC porque impede que a escola do campo seja lida como unidade atrasada a ser modernizada por competências nacionais. Caldart (2012), ao vincular pedagogia, movimento social e luta pela terra, mostra que a escola do campo não se constitui apenas por conteúdos, mas por uma relação política entre formação humana, território, trabalho e coletividade. A Educação do Campo, nessa perspectiva, é inseparável da luta por permanência, dignidade e produção de vida no território.

Por sua vez, Malheiro (2021) aprofunda o argumento ao compreender a Educação do Campo como opção decolonial. A força dessa leitura está em situar a escola do campo no interior de uma disputa civilizatória: de um lado, modelos de desenvolvimento que subordinam territórios rurais à lógica do capital, da produtividade e da modernização exógena; de outro, projetos pedagógicos que afirmam agroecologia, cooperação, autonomia, saberes populares e territorialidades insurgentes. Oliveira e Santos (2022), ao abordarem escolas rurais por meio de pesquisa participativa, reforçam que a produção curricular em territórios rurais exige escuta, participação comunitária e reconhecimento das condições concretas de existência.

A discussão revela uma tensão pouco enfrentada pelas políticas curriculares centralizadas: o campo não precisa apenas de acesso ao currículo comum; precisa disputar o significado do comum. Quando o comum é definido sem os sujeitos do campo, ele se converte em universalidade abstrata. Quando é construído a partir dos territórios, pode tornar-se pacto democrático entre diferentes formas de produzir conhecimento. O campo, portanto, não é periferia da escola nacional. É um lugar de enunciação pedagógica.

5.3 CAATINGA, JUSTIÇA TERRITORIAL E CURRÍCULO VIVIDO

A Caatinga, nesta revisão, aparece como mais do que um bioma. Ela se configura como matriz de conhecimento, memória e prática pedagógica. Essa afirmação não é retórica. O semiárido organiza temporalidades sociais, regimes de trabalho, tecnologias de convivência, leituras ambientais, formas de alimentação, economias familiares, narrativas comunitárias e modos de relação com o solo, a água, as plantas e os animais. Um currículo que não reconhece essa densidade produz uma dupla violência: empobrece a aprendizagem escolar e fragiliza os vínculos de pertencimento territorial.

Medeiros Nonato e Costa (2022) enfrentam a imagem estigmatizada do semiárido ao defenderem uma educação ambiental capaz de reconhecer “um semiárido diverso, rico em biodiversidade” (Medeiros Nonato; Costa, 2022, p. 5). A formulação é breve, mas decisiva. Ela desmonta a leitura do semiárido como falta e recoloca a Caatinga como território de potência. Se a escola continua ensinando a partir de uma imagem de escassez, reforça o imaginário colonial que historicamente definiu o sertão como problema. Quando ensina a partir da

abundância biocultural, possibilita que os sujeitos interpretem seu território como fonte legítima de conhecimento.

Já Pereira e Viana (2022) contribuem para essa discussão ao valorizarem a aula de campo como estratégia no ensino de Biogeografia. O deslocamento para o território permite que estudantes leiam paisagens, processos geológicos, relações ecológicas e marcas da ação humana de modo situado. A aula de campo, nesse sentido, não deve ser tratada como recurso complementar para tornar a aula mais atraente. Ela opera como metodologia de justiça territorial, porque recoloca os estudantes diante de seu espaço de vida como objeto legítimo de investigação científica e pedagógica.

Sobrinho et al. (2024) ampliam esse argumento ao discutirem o etnoconhecimento como possibilidade escolar. Ao reconhecer o conhecimento empírico de comunidades tradicionais na interpretação das paisagens, o currículo desafia a separação rígida entre ciência e experiência. Essa aproximação não significa negar o conhecimento científico, mas romper com sua apropriação hierárquica. A questão decisiva não é substituir ciência por tradição, e sim produzir encontros epistemológicos nos quais os saberes locais não apareçam como anedota, folclore ou ilustração.

A crítica de Silva e Loureiro (2020) à presença da Educação Ambiental na BNCC reforça a necessidade de uma abordagem mais politizada. Uma educação ambiental restrita a atitudes individuais, sustentabilidade genérica ou sensibilização abstrata não é suficiente para o semiárido. A Caatinga exige uma educação ambiental que discuta água, terra, desigualdade, desertificação, agricultura familiar, tecnologias sociais, conflito socioambiental e modos de convivência. Santos (2020), ao analisar a pedagogia das crises, ajuda a compreender que vulnerabilidades ambientais não são fenômenos isolados, mas expressões de estruturas sociais que organizam desigualmente a exposição ao risco, ao abandono e à precariedade.

A justiça curricular depende, assim, da justiça territorial. Não há currículo democrático quando o território aparece apenas como exemplo, apêndice ou tema transversal. Um currículo territorialmente justo reconhece que a Caatinga não é periferia do conhecimento nacional; é um centro epistemológico para os sujeitos que nela vivem. O currículo vivido das escolas do campo no semiárido constitui uma prática de justiça porque permite aprender a partir do lugar, sem reduzir o lugar à condição de particularidade menor.

5.4 CONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR COMO DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA

A contextualização curricular é frequentemente tratada como procedimento didático: aproximar conteúdos da realidade dos estudantes, utilizar exemplos locais, adaptar atividades ou selecionar temas próximos ao cotidiano. Essa leitura é insuficiente para a Educação do Campo. No contexto da Caatinga, contextualizar pode significar disputar o regime de validade do conhecimento escolar. A contextualização deixa de ser recurso metodológico e passa a ser gesto político-epistemológico.

Mignolo (2008) oferece uma chave decisiva para essa interpretação ao afirmar que a “desobediência civil sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados” (Mignolo, 2008, p. 287). A frase é especialmente fecunda para pensar o currículo. Uma escola pode realizar projetos sobre cultura local, meio ambiente ou agricultura familiar e, ainda assim, permanecer presa a uma matriz que subordina esses saberes ao conhecimento oficial. A desobediência epistêmica começa quando o território deixa de ser exemplo e passa a questionar a estrutura do currículo.

Para Walsh (2009) a pedagogia decolonial como práxis orientada ao “questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas” (Walsh, 2009, p. 13). Essa concepção impede que a contextualização seja reduzida a técnica motivacional. Em sua dimensão decolonial, contextualizar é intervir nas hierarquias do saber. É perguntar por que determinados conhecimentos são classificados como universais, enquanto outros precisam ser justificados como locais. É recusar a neutralidade da norma quando ela desconsidera os sujeitos que produzem vida no território.

Barbosa, Cruz e Rosa (2022) são importantes para deslocar esse debate ao campo da Matemática e suas Tecnologias. Ao discutir a contextualização na BNCC e suas possibilidades por meio das pedagogias decoloniais, os autores mostram que a disputa não se restringe às áreas tradicionalmente associadas à cultura ou às humanidades. A racionalidade decolonial também tensiona a forma como números, medidas, problemas, estatísticas, economia doméstica, produção agrícola e leitura do espaço podem ser trabalhados a partir de experiências territoriais. A Matemática, nesse caso, deixa de ser linguagem abstrata descolada da vida e torna-se

ferramenta para interpretar o semiárido, a produção, a água, a terra e as desigualdades.

Lucini e Santana (2019) contribuem ao aproximarem pedagogia decolonial e educação popular. Essa aproximação reforça que os sujeitos subalternizados não apenas recebem políticas educacionais; eles produzem interpretações, práticas, saberes e projetos. Sousa et al. (2025), ao discutirem o currículo das escolas do campo no contexto da BNCC, tornam essa tensão mais concreta, pois evidenciam que a relação entre currículo prescritivo e currículo vivido é atravessada por disputas reais no interior das escolas. Sobrinho et al. (2024), por sua vez, mostram que os etnoconhecimentos podem operar como ponte entre experiência comunitária e investigação escolar.

A contextualização, portanto, não deve ser confundida com regionalização superficial. Inserir exemplos da Caatinga em conteúdos nacionais sem alterar a lógica de organização curricular pode reforçar a subalternidade do território. A desobediência epistêmica ocorre quando a escola do campo reorganiza perguntas, conteúdos, métodos e critérios de aprendizagem a partir da vida territorial. A pergunta deixa de ser “como aplicar a BNCC à Caatinga?” e passa a ser “que currículo emerge quando a Caatinga é reconhecida como território produtor de conhecimento?”.

5.5 CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DO ARTIGO: RESISTÊNCIA BIOCULTURAL COMO CATEGORIA ANALÍTICA

Acreditamos que a principal contribuição teórica deste artigo é a proposição da categoria Resistência Biocultural na Caatinga. Essa categoria permite interpretar práticas curriculares que defendem simultaneamente o bioma, a cultura sertaneja, a identidade camponesa e os saberes territoriais. Sua força está em nomear algo que o corpus sugere de modo disperso: na Educação do Campo do semiárido, resistir curricularmente não significa apenas preservar conteúdos locais, mas sustentar formas de vida ameaçadas por políticas, mercados, imaginários e modelos escolares homogeneizantes.

A Resistência Biocultural possui uma dimensão ecológica. Ela protege saberes de convivência com a Caatinga, leitura dos ciclos climáticos, manejo da água, cuidado com o solo, reconhecimento da biodiversidade e práticas produtivas adaptadas ao semiárido. Medeiros

Nonato e Costa (2022) e Pereira e Viana (2022) indicam que o ensino contextualizado e a aula de campo podem reposicionar o ambiente como matriz pedagógica. Sobrinho et al. (2024) acrescentam que os etnoconhecimentos ampliam a compreensão escolar das paisagens e de suas transformações. Nessa perspectiva, a Caatinga deixa de ser tema ambiental episódico e passa a operar como território de pensamento.

Há também uma dimensão cultural. A Resistência Biocultural preserva e recria identidades camponesas e sertanejas, memórias comunitárias, oralidades, práticas de trabalho, festas, religiosidades, tecnologias sociais e formas coletivas de pertencimento. Arroyo (2019) e Caldart (2012) sustentam que os sujeitos do campo produzem pedagogias vinculadas à luta, à memória e à vida concreta. Malheiro (2021) amplia essa compreensão ao interpretar a Educação do Campo como opção decolonial, deslocando-a da condição de política compensatória para a condição de projeto epistemológico e político.

Sua terceira dimensão é curricular. A Resistência Biocultural transforma o território em princípio organizador do conhecimento escolar. Ela se apoia em Walsh (2009) e Mignolo (2008) ao recusar a subordinação epistêmica dos saberes locais; dialoga com Sousa et al. (2025) ao enfrentar a tensão entre BNCC e currículo das escolas do campo; e tensiona a própria noção de currículo prescritivo ao mostrar que a vida territorial não pode ser reduzida a adaptação didática.

Essa categoria também permite qualificar a crítica à BNCC. O artigo não afirma que toda base comum produz apagamento. Afirma que a base comum, quando implementada como matriz fechada, avaliativa e desterritorializada, pode enfraquecer currículos vividos e produzir erosão biocultural. A Resistência Biocultural, então, não é oposição abstrata à política nacional; é exigência de justiça curricular. Ela reivindica que o comum seja reconstruído a partir dos territórios, e não imposto sobre eles.

Do ponto de vista científico, a categoria contribui para articular quatro campos que frequentemente aparecem separados: currículo, Educação do Campo, decolonialidade e educação ambiental no semiárido. Seu valor analítico reside justamente nessa articulação. Ela permite compreender que a disputa curricular na Caatinga é, ao mesmo tempo, pedagógica, ecológica, cultural e política. Não se trata de acrescentar o bioma ao currículo, mas de reconhecer que há currículos que nascem da relação histórica entre sujeitos, território e vida.

5.6 IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

As implicações político-pedagógicas da revisão são diretas. A primeira refere-se à necessidade de currículos territorializados. As Diretrizes da Educação do Campo já reconhecem a vinculação da escola à realidade dos sujeitos e aos seus saberes, temporalidades e memórias (Brasil, 2002; Brasil, 2008; Brasil, 2010). A BNCC, por sua vez, estabelece aprendizagens comuns e organiza a formação em competências e habilidades (Brasil, 2018). O desafio não está em escolher entre direito comum e especificidade territorial, mas em impedir que o comum se converta em instrumento de silenciamento da diferença.

A segunda implicação diz respeito à formação docente. Professores que atuam em escolas do campo na Caatinga precisam de formação capaz de articular BNCC, Educação do Campo, saberes locais, educação ambiental crítica, agroecologia, leitura do território e pedagogias decoloniais. Sem essa formação, a contextualização tende a ser reduzida a exemplo ilustrativo, e não a reorganização crítica do currículo. Silva e Loureiro (2020) já apontam limites na abordagem da Educação Ambiental na BNCC, enquanto Barbosa, Cruz e Rosa (2022) indicam possibilidades de reinterpretação curricular por meio de pedagogias decoloniais.

A terceira implicação envolve o reconhecimento dos saberes camponeses como conhecimentos escolares legítimos. Esse reconhecimento não deve ocorrer sob a forma de folclorização ou celebração acrítica da cultura local. Saberes de convivência com o semiárido, práticas agrícolas, manejo da água, leitura do clima, memórias familiares e etnoconhecimentos precisam entrar no currículo como formas de interpretação da realidade, em diálogo com o conhecimento científico. Trata-se de construir relações de reciprocidade epistemológica, não de hierarquia.

Já a quarta implicação é a inserção da Caatinga como eixo estruturante do currículo nas escolas do campo do semiárido. Isso significa tratar o bioma não apenas em aulas de Ciências ou Geografia, mas como dimensão transversal e estruturadora da experiência escolar. A Caatinga atravessa Matemática, quando se analisam produção, medidas, água e economia familiar; História, quando se investigam memória sertaneja e conflitos territoriais; Língua Portuguesa, quando se trabalham oralidades e narrativas locais; Ciências, quando se estudam biodiversidade e adaptação; e Educação Ambiental, quando se problematizam desigualdade,

cuidado e permanência no território.

Enquanto a quinta implicação consiste em revisar criticamente as formas de implementação da BNCC em escolas do campo. Uma implementação sensível à territorialidade não pode limitar-se à entrega de materiais padronizados, formação genérica e alinhamento avaliativo. Deve envolver participação comunitária, escuta de professores, análise dos projetos político-pedagógicos, valorização de experiências locais e autonomia curricular. Sousa et al. (2025) reforçam que o currículo das escolas do campo no contexto da BNCC permanece atravessado por tensões entre normatização e especificidade territorial. Ignorar essas tensões significa aprofundar a distância entre política curricular e vida concreta.

A discussão permite sustentar uma afirmação provocadora: uma escola do campo que apenas aplica a BNCC pode cumprir formalmente a norma e, ainda assim, fracassar pedagogicamente diante de seu território. O êxito curricular, na Caatinga, não se mede apenas pela adesão a competências nacionais, mas pela capacidade de produzir leitura crítica do mundo vivido. Quando a escola reconhece a Caatinga como território de saberes, transforma o currículo em prática de justiça territorial. Quando a ignora, mesmo sob a linguagem da equidade, participa do apagamento biocultural que diz combater.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão integrativa buscou responder de que maneira a literatura científica caracteriza o tensionamento entre a padronização da BNCC e as práticas pedagógicas de resistência da Educação do Campo no contexto da Caatinga. A análise permitiu compreender que esse tensionamento não se reduz a uma divergência entre documento curricular e prática escolar. Trata-se de uma disputa mais profunda entre uma lógica curricular prescritiva, nacional e homogeneizante, e formas de educação territorializadas, comunitárias e bioculturais, produzidas por sujeitos do campo em suas relações com a terra, a memória, o trabalho, o ambiente e a vida coletiva.

Os achados indicam que a BNCC, quando implementada sem mediação crítica e contextual, pode produzir efeitos de apagamento territorial, sobretudo ao tratar a diversidade como elemento complementar e não como princípio estruturante do currículo. A Educação do

Campo, por sua vez, emerge como pedagogia de resistência, não apenas como modalidade educacional. Sua força está em afirmar que os povos do campo não são destinatários passivos de políticas públicas, mas sujeitos históricos, políticos e epistêmicos capazes de produzir outras formas de ensinar, aprender e interpretar o mundo.

A Caatinga, nesse percurso, revelou-se mais que um bioma ou cenário regional. Ela se apresenta como território epistemológico e biocultural, atravessado por saberes de convivência com o semiárido, práticas de cuidado, ciclos climáticos, memórias sertanejas, formas de trabalho e modos próprios de permanência. Ignorar essa densidade significa reduzir o currículo a uma tecnologia de adaptação; reconhecê-la significa transformar a escola em espaço de justiça territorial.

A principal contribuição teórica do artigo consiste na proposição da categoria Resistência Biocultural na Caatinga. Essa categoria permite compreender as práticas curriculares que enfrentam a colonialidade do saber ao defender, simultaneamente, o bioma, a identidade camponesa e o currículo vivido. Sua potência está em nomear uma forma de resistência que não separa natureza e cultura, conhecimento e território, escola e comunidade. Na Caatinga, resistir curricularmente é também preservar modos de existir.

Como limitação, reconhece-se que a revisão foi construída a partir de um corpus fechado, intencionalmente delimitado e teoricamente orientado. Essa escolha não pretende esgotar a produção acadêmica sobre BNCC, Educação do Campo e semiárido, mas aprofundar uma linha interpretativa coerente com a problemática investigada. A força do estudo reside menos na extensão do levantamento e mais na densidade da síntese crítica proposta.

Pesquisas futuras poderão ampliar esse debate por meio de estudos empíricos em escolas do campo situadas na Caatinga, escutas com professores, análise de projetos político-pedagógicos, observação de práticas curriculares contextualizadas e investigações sobre como comunidades camponesas reelaboram a BNCC a partir de seus próprios territórios. O desafio que permanece é decisivo: construir currículos que não apenas falem sobre o campo, mas que aprendam com ele.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

BARBOSA, Alessandro Tomaz; CRUZ, Walter Walentino da; ROSA, Tamirys de Souza. Contextualization in the area of Mathematics and Its technologies of the National Base of Common Curriculum (BNCC): possibilities through Decolonial Pedagogies. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 13, n. 6, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/rencima.v13n6a17>. Acesso em: 13 maio 2026.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. DOI: 10.21171/ges.v5i11.1220. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestoesociedade/article/view/1220>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 13 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 13 maio 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 13 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 maio 2026.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GODOI, Alessandra Camargo; TINÉ, Sandra Zita Silva. La educación financiera, la BNCC y el currículo: contextos y desafíos de las escuelas públicas brasileñas. *In*: RIEMMA EDITORA. **Educação financeira e currículo escolar**. São Paulo: Riemma Editora, 2021. p. 79-115. Disponível em: <https://doi.org/10.52343/riemmaeditora.978-65-00-16994-2.4>. Acesso

em: 13 maio 2026.

LUCINI, Marizete; SANTANA, Leyla Menezes de. Pedagogia decolonial: alternativa teórica plural para o campo da educação popular. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 13, p. 1115-1130, 2019.

MALHEIRO, Bruno. A Educação do Campo como opção decolonial: a experiência de construção do Instituto de Agroecologia Latino-Americano (IALA-amazônico). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e8488>. Acesso em: 13 maio 2026.

MEDEIROS NONATO, Raiany Priscila Paiva; COSTA, Anna Paula Lima. Educação ambiental no contexto do semiárido: proposta de sequência didática para o ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 12, n. 22, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v12i22.1104>. Acesso em: 13 maio 2026.

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

OLIVEIRA, Maria de Fátima Lima de; SANTOS, Reginaldo dos. The modular education system in rural schools in Tomé-Açu, Pará, Brazil: a participative research. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 13, n. 6, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/rencima.v13n6a01>. Acesso em: 13 maio 2026.

PACIEVITCH, Caroline. History Under Dispute: Brazil's National Curriculum, BNCC. **Public History Weekly**, Berlin, v. 4, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/phw-2016-5314>. Acesso em: 13 maio 2026.

PEREIRA, Lucas Alves; VIANA, Bartira Araújo da Silva. Field class as a strategy in biogeography teaching at the Natural Monument of the Poti River Fossil Forest in Teresina, Piauí. **International Journal Semiarid**, Mossoró, v. 5, n. 5, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.56346/journal_semiarid_ijsa.v5i5.122. Acesso em: 13 maio 2026.

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. 107-130.

ROSSETO, Selma Correia; DIAS, S. Um olhar sobre as tradições afro-brasileiras a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 5, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv8n5-044>. Acesso em: 13 maio 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SILVA, S. N.; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. As vozes de professores-

pesquisadores do campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, e20004, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200004>. Acesso em: 13 maio 2026.

SOBRINHO, J. F.; FALCÃO, C. L. D. C.; NUNES, Sérgio Claudino Loureiro et al. We propose! – Ethnoknowledge in schools. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 21, n. 13, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-092>. Acesso em: 13 maio 2026.

SOUSA, Elson Silva de; MAPOSSA, Elisa Benjamim; LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida. O currículo das escolas do campo no contexto da BNCC. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/rep-2025-74257>. Acesso em: 13 maio 2026.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>

TELES, Iracema dos Santos; ROCHA, Genylton Odilon Rego da. O currículo para a educação infantil apresentado nas três versões da BNCC. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv8n1-263>. Acesso em: 13 maio 2026.

TORRACO, Richard J. Writing integrative literature reviews: guidelines and examples. **Human Resource Development Review**, Thousand Oaks, v. 4, n. 3, p. 356-367, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.