

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2026.r7a16>

Recebido em: 05/05/2026

Aceito em: 02/06/2026

**A CAATINGA COMO ECOLOGIA PEDAGÓGICA: EPISTEMOLOGIAS DE
RESISTÊNCIA E CURRÍCULOS INDÍGENAS NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO**

**THE CAATINGA AS A PEDAGOGICAL ECOLOGY: EPISTEMOLOGIES OF
RESISTANCE AND INDIGENOUS CURRICULA IN THE BRAZILIAN SEMIARID**

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

Francisca Aline de Oliveira Torres

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6729-5245>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9179167478873269>

Mestra em Ciências da Educação

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

E-mail: thathy_0@hotmail.com

Cícera Jussimara da Silva Oliveira

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

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

Mestra em Educação

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

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

Roberta Alencar França Queiroz

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-3790-6335>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0923048713608719>

Graduada em Engenharia Agrícola e Ambiental

Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil

E-mail: roberta.queiroz@discente.univasf.edu.br

RESUMO

A educação escolar indígena no semiárido brasileiro constitui um campo de disputa epistemológica marcado por tensões entre currículos estatais universalizantes e formas

indígenas de produção do conhecimento. Nesse contexto, a persistência da colonialidade curricular contribui para o silenciamento de cosmologias territorializadas e para a deslegitimação de racionalidades ancestrais vinculadas à Caatinga. O presente estudo objetivou analisar como as produções científicas sobre educação indígena no semiárido brasileiro configuram epistemologias de resistência e tensionam os modelos pedagógicos ocidentais a partir de currículos diferenciados. Metodologicamente, desenvolveu-se uma revisão integrativa de abordagem qualitativa, realizada entre outubro de 2025 e abril de 2026, em bases nacionais e internacionais. A busca inicial identificou 495 referências, submetidas a procedimentos de triagem, leitura analítica e categorização epistemológica, resultando em um corpus final composto por 29 referências. Os resultados evidenciaram crescimento das pesquisas sobre educação indígena articuladas às categorias território, interculturalidade crítica, currículo-território e ecologia de saberes, embora persistam lacunas relacionadas à invisibilização de diversos povos indígenas do semiárido. Observou-se ainda que as experiências curriculares analisadas desafiam o universalismo pedagógico moderno ao integrar ancestralidade, oralidade, territorialidade e espiritualidade nos processos educativos. A discussão revelou que a Caatinga opera como ecologia pedagógica viva, na qual aprendizagem, memória coletiva e resistência epistemológica permanecem inseparáveis. Conclui-se que as pedagogias indígenas do semiárido oferecem importantes contribuições para a reconstrução crítica da educação brasileira, especialmente no fortalecimento da justiça cognitiva e da pluralidade epistemológica.

Palavras-chave: Justiça cognitiva; interculturalidade crítica; territorialidade; ancestralidade; decolonialidade.

ABSTRACT

Indigenous school education in the Brazilian semiarid constitutes a field of epistemological dispute marked by tensions between universalizing state curricula and Indigenous forms of knowledge production. In this context, the persistence of curricular coloniality contributes to the silencing of territorialized cosmologies and to the delegitimization of ancestral rationalities linked to the Caatinga biome. This study aimed to analyze how scientific productions on Indigenous education in the Brazilian semiarid configure epistemologies of resistance and challenge Western pedagogical models through differentiated curricula. Methodologically, an integrative literature review with a qualitative approach was conducted between October 2025 and April 2026 using national and international databases. The initial search identified 495 references, which were subjected to screening procedures, analytical reading, and epistemological categorization, resulting in a final corpus of 29 references. The findings revealed a growing number of studies relating Indigenous education to territory, critical interculturality, territory-based curricula, and ecology of knowledges, although significant gaps remain regarding the invisibility of several Indigenous peoples from the semiarid region. The analysis also demonstrated that the curricular experiences examined challenge modern pedagogical universalism by integrating ancestry, orality, territoriality, and spirituality into educational processes. The discussion showed that the Caatinga operates as a living pedagogical ecology in which learning, collective memory, and epistemological resistance remain

inseparable. The study concludes that Indigenous pedagogies in the semi-arid offer important contributions to the critical reconstruction of Brazilian education, especially in strengthening cognitive justice and epistemological plurality.

Keywords: Cognitive justice; critical interculturality; territoriality; ancestry; decoloniality.

1 INTRODUÇÃO

A constituição da escola moderna latino-americana esteve associada à difusão de um modelo civilizatório fundamentado na universalização de epistemologias europeias. No campo educacional, esse processo consolidou currículos homogêneos e racionalidades pedagógicas incapazes de reconhecer a pluralidade cosmológica dos povos originários, convertendo conhecimentos indígenas em saberes periféricos ou pedagogicamente secundários (Quijano, 2005).

Nessa dinâmica, a colonialidade do saber operou como mecanismo de hierarquização cultural, estabelecendo quais conhecimentos poderiam ocupar legitimamente os espaços escolares. O currículo tornou-se, portanto, instrumento de reprodução do eurocentrismo, produzindo um epistemicídio curricular marcado pela exclusão sistemática de formas indígenas de interpretar o território, a coletividade e a natureza (Mignolo, 2008). Tal lógica acompanha processos históricos mais amplos de invisibilização do Outro, cuja origem remonta ao projeto colonial moderno instaurado desde 1492 (Dussel, 1993).

A crítica freireana permite compreender que a educação jamais se organiza de maneira neutra, mas envolve disputas políticas em torno da legitimidade do conhecimento. Sob essa perspectiva, a discussão sobre educação indígena ultrapassa a ideia de inclusão cultural em currículos convencionais e exige o questionamento das monoculturas epistemológicas presentes na escola ocidental (Freire, 2019).

Historicamente, o semiárido brasileiro foi representado pela lógica da escassez, da seca e da improdutividade. Essa narrativa invisibilizou a complexidade sociocultural da Caatinga e os modos de existência construídos pelos povos indígenas da região. Em oposição a esse imaginário colonial, o semiárido emerge como território de ancestralidade, biodiversidade e produção própria de conhecimento.

A Caatinga assume, nesse contexto, dimensão cosmológica e pedagógica, articulando

memória, espiritualidade e territorialidade nas experiências educativas indígenas. A relação entre terra e conhecimento transforma o território em fundamento epistemológico da vida coletiva (Bispo dos Santos, 2015). Paralelamente, o pensamento indígena contemporâneo denuncia os limites da racionalidade moderna baseada na separação entre humanidade e natureza, defendendo formas de existência sustentadas pelo vínculo cosmológico com a terra (Krenak, 2019).

As experiências indígenas no Nordeste também desafiam leituras homogêneas sobre os povos originários no Brasil. A sociodiversidade presente no semiárido permanece frequentemente invisibilizada pelas políticas públicas e pela produção acadêmica nacional (Silva, 2017). Nessa direção, Ferretti (2019) destaca que o Nordeste brasileiro constitui espaço estratégico para compreender formas subalternizadas de territorialidade e resistência epistemológica.

A emergência de currículos diferenciados nas escolas indígenas do semiárido evidencia tensões entre modelos educacionais estatais e cosmologias locais. Embora o reconhecimento jurídico da educação escolar indígena tenha avançado nas últimas décadas, persistem conflitos relacionados à imposição de referenciais curriculares universalizantes e pouco sensíveis às territorialidades indígenas.

Diante desse contexto, o presente estudo problematiza como as produções científicas sobre educação escolar indígena no semiárido brasileiro configuram epistemologias de resistência e tensionam os modelos pedagógicos ocidentais dominantes a partir de currículos diferenciados. O objetivo consiste em analisar criticamente, por meio de revisão integrativa, como currículo, território e cosmologia se articulam na construção de pedagogias de re-existência.

A relevância científica da pesquisa reside na aproximação entre educação indígena, pensamento decolonial e territorialidades da Caatinga, temática ainda pouco sistematizada nas revisões acadêmicas brasileiras. Ao mobilizar a noção de justiça cognitiva e ecologia de saberes, o estudo contribui para os debates curriculares críticos e para o fortalecimento de perspectivas de interculturalidade decolonial no campo educacional (Santos e Meneses, 2010; Walsh, 2017).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 TIPO DE ESTUDO E ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura, de natureza qualitativa, orientada à síntese crítica de produções científicas sobre educação escolar indígena, currículos diferenciados e epistemologias de resistência no semiárido brasileiro. A escolha por esse delineamento metodológico justifica-se pela possibilidade de reunir, comparar e interpretar estudos teóricos e empíricos de diferentes naturezas, preservando a complexidade do fenômeno investigado e permitindo a construção de uma leitura analítica ampliada do campo (Whittemore e Knafl, 2005).

Com a técnica da revisão integrativa foi possível ultrapassar a simples descrição de resultados acumulados, uma vez que articula identificação do problema, definição de critérios de busca, avaliação crítica das produções, extração sistemática dos dados e síntese interpretativa. Nessa direção, Mendes, Silveira e Galvão (2008) destacam que esse tipo de revisão favorece a incorporação de evidências diversas e a sistematização de conhecimentos dispersos, especialmente quando o objeto exige diálogo entre diferentes tradições teóricas e metodológicas.

Nesta investigação, a revisão integrativa foi conduzida como procedimento de síntese crítica decolonial. Isso significa que a literatura não foi examinada apenas quanto à sua pertinência temática, mas também quanto ao modo como reconhece, silencia ou tensiona epistemologias indígenas. Tal decisão metodológica aproxima-se da compreensão de Souza, Silva e Carvalho (2010), para quem a revisão integrativa deve ser desenvolvida com rigor, transparência e coerência entre pergunta de pesquisa, critérios de seleção e procedimentos analíticos.

2.2 ESTRATÉGIA PICO E FORMULAÇÃO DA PERGUNTA DE PESQUISA

A formulação da pergunta de pesquisa foi orientada pela estratégia PICO, adequada a investigações qualitativas cujo foco recai sobre fenômenos sociais, educacionais e culturais. A

adoção dessa estratégia permitiu organizar o problema de investigação em três dimensões articuladas: população, fenômeno de interesse e contexto epistemológico-socioespacial.

No presente estudo, a população corresponde aos povos indígenas do semiárido brasileiro; o fenômeno de interesse refere-se aos currículos diferenciados, às práticas pedagógicas próprias e às experiências de educação escolar indígena; o contexto compreende o tensionamento entre modelos pedagógicos ocidentais, cosmologias indígenas e ecologias de saberes territorializadas na Caatinga. Essa delimitação favoreceu maior precisão no processo de busca, triagem e análise, reduzindo dispersões temáticas e evitando a incorporação de estudos apenas genericamente associados à educação indígena.

A pergunta norteadora foi assim definida: como as produções científicas sobre educação escolar indígena no semiárido brasileiro configuram epistemologias de resistência e tensionam os modelos pedagógicos ocidentais dominantes a partir de currículos diferenciados? A construção dessa questão seguiu a orientação metodológica de Whittemore e Knafl (2005), segundo a qual a clareza do problema investigativo constitui condição indispensável para a consistência da revisão integrativa. Também dialoga com Souza, Silva e Carvalho (2010), ao estabelecer correspondência direta entre questão de pesquisa, bases consultadas, critérios de elegibilidade e categorias analíticas.

2.3 BASES DE DADOS, DESCRITORES E ESTRATÉGIAS DE BUSCA

A pesquisa bibliográfica foi realizada entre outubro de 2025 e abril de 2026, contemplando bases nacionais e internacionais consideradas pertinentes ao campo da educação, dos estudos decoloniais, das ciências humanas e da produção acadêmica latino-americana. Foram consultadas as seguintes fontes: SciELO, Scopus, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Redalyc, Dialnet e Google Acadêmico.

A inclusão da BDTD assumiu especial relevância, pois teses e dissertações frequentemente apresentam maior densidade etnográfica, histórica e territorial sobre escolas indígenas, currículos próprios e experiências comunitárias. O Google Acadêmico foi utilizado de modo complementar, com a finalidade de ampliar a sensibilidade da busca e reduzir o risco de exclusão de produções relevantes que, embora não indexadas em bases tradicionais,

contribuem para a compreensão crítica do objeto.

Foram utilizadas combinações de descritores controlados e termos livres, em português, espanhol e inglês, ajustadas conforme as especificidades de cada base. A string principal em português foi estruturada nos seguintes termos: “educação indígena” OR “escola indígena” OR “currículo diferenciado” AND “semiárido” OR “Caatinga” OR “Nordeste” AND “epistemologia” OR “decolonial” OR “resistência” OR “ecologia de saberes”. Nas bases internacionais, foram empregados equivalentes como “Indigenous education”, “intercultural curriculum”, “differentiated curriculum”, “semi-arid”, “Caatinga”, “decoloniality”, “resistance” e “ecology of knowledges”.

A busca inicial resultou em 495 referências, submetidas posteriormente a procedimentos de triagem, leitura de títulos, análise de resumos, verificação de duplicidades, exame de aderência temática e leitura integral dos estudos potencialmente elegíveis. Esse percurso buscou assegurar rastreabilidade metodológica, consistência analítica e transparência no processo de composição do corpus.

2.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO, EXCLUSÃO E SELEÇÃO DOS ESTUDOS

A seleção dos estudos foi orientada por critérios previamente definidos, articulando pertinência temática, recorte territorial e densidade epistemológica. A preocupação central não foi apenas identificar textos sobre educação indígena, mas localizar produções capazes de discutir, direta ou indiretamente, a relação entre currículo, território, cosmologia e resistência no semiárido brasileiro.

Foram adotados como critérios de inclusão:

- estudos que abordassem educação escolar indígena, currículos diferenciados ou práticas pedagógicas próprias;
- produções relacionadas ao semiárido brasileiro, à Caatinga, ao Nordeste indígena ou a povos originários situados nesse contexto territorial;
- artigos, livros, capítulos, teses e dissertações com densidade teórica, empírica ou epistemológica compatível com o problema de pesquisa;
- trabalhos que discutissem colonialidade, interculturalidade, decolonialidade,

ecologia de saberes, território, cosmologia ou resistência;

- estudos capazes de contribuir para a análise do tensionamento entre currículos estatais e epistemologias indígenas.

Foram considerados critérios de exclusão:

- estudos sobre educação indígena em outras regiões brasileiras sem articulação com o semiárido, a Caatinga ou o Nordeste;

- produções restritas a descrições institucionais sem problematização teórica ou epistemológica;

- textos voltados exclusivamente à gestão escolar, sem relação com currículo, território ou cosmologia;

- estudos que tratassem a cultura indígena apenas como conteúdo folclórico ou elemento complementar do currículo;

- duplicatas, resumos simples, materiais sem autoria definida ou textos sem acesso ao conteúdo completo.

A triagem foi realizada em etapas sucessivas. Inicialmente, removeram-se duplicidades e registros manifestamente alheios ao escopo. Na segunda fase, títulos e resumos foram avaliados segundo a aderência ao problema de pesquisa. Em seguida, os textos potencialmente elegíveis passaram por leitura integral, com atenção aos objetivos, fundamentos teóricos, recorte territorial, abordagem metodológica e contribuição para a discussão sobre epistemologias de resistência.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

A análise dos estudos selecionados foi conduzida por meio de leitura integral, fichamento analítico e síntese temática. Cada produção foi examinada a partir de quatro dimensões principais: concepção de currículo, tratamento conferido às epistemologias indígenas, relação com o território semiárido e grau de tensionamento em relação aos modelos pedagógicos ocidentais. Esse procedimento permitiu organizar o corpus não apenas por frequência temática, mas por densidade crítica e posicionamento epistemológico.

Para a interpretação dos achados nos orientamos por uma matriz analítica decolonial,

sustentada pela crítica à monocultura do conhecimento e pela defesa da pluralidade epistêmica. A noção de interculturalidade crítica foi mobilizada para diferenciar abordagens que apenas reconhecem a diversidade daquelas que questionam as estruturas de poder responsáveis pela subalternização dos saberes indígenas (Walsh, 2017). De modo complementar, a crítica à razão indolente contribuiu para examinar como determinados estudos reproduzem ausências, silenciamentos ou desperdícios de experiências pedagógicas não ocidentais (Santos, 2019).

A categorização final dos estudos considerou três níveis de engajamento epistemológico. O primeiro correspondeu aos estudos liberais ou descritivos, nos quais a cultura indígena aparece como conteúdo acessório, frequentemente incorporado ao currículo sem alteração de sua matriz ocidental. O segundo reuniu estudos críticos ou interculturais, marcados pela denúncia das limitações do Estado, das políticas educacionais e dos currículos homogêneos, ainda que sem ruptura plena com os referenciais institucionais dominantes. O terceiro contemplou estudos decoloniais ou de resistência, nos quais a cosmologia indígena, o território e a ancestralidade aparecem como fundamentos estruturantes da organização curricular.

Essa classificação não foi utilizada como hierarquia simplificadora, mas como instrumento analítico para compreender diferentes modos de aproximação da literatura ao problema investigado. O objetivo foi identificar em que medida as produções examinadas contribuem para uma crítica efetiva da colonialidade curricular e para a formulação de currículos territorializados, insurgentes e epistemologicamente plurais. A discussão curricular decolonial, nesse sentido, oferece suporte para compreender o currículo como campo de disputa, invenção política e reconfiguração das formas legítimas de conhecimento (Reis e Bandeira, 2021).

A sistematização metodológica da revisão integrativa foi organizada de modo a assegurar transparência, rastreabilidade e coerência analítica entre a pergunta de pesquisa, as estratégias de busca e os procedimentos de seleção dos estudos. A Tabela 1 sintetiza as etapas centrais da investigação, contemplando bases consultadas, descritores empregados, critérios metodológicos e procedimentos de filtragem utilizados na composição do corpus analítico final.

Tabela 1 - Protocolo metodológico da revisão integrativa

Etapa metodológica	Procedimentos realizados	Bases/ Instrumentos	Resultados obtidos	Finalidade analítica
Delimitação do problema	Definição da problemática e elaboração da pergunta PICO	Estratégia PICO	Pergunta norteadora estruturada	Precisão temática e coerência investigativa
Levantamento bibliográfico	Busca sistemática em bases nacionais e internacionais	SciELO; Scopus; BDTD; Redalyc; Dialnet; Google Scholar	495 referências identificadas inicialmente	Ampla cobertura teórica e territorial
Estratégias de busca	Aplicação de descritores controlados e termos livres em português, inglês e espanhol	Strings booleanas	Refinamento progressivo da busca	Sensibilidade e especificidade temática
Triagem inicial	Remoção de duplicidades e análise de títulos e resumos	Crítérios de elegibilidade	Exclusão de estudos sem aderência temática	Redução de dispersões analíticas
Seleção dos estudos	Leitura integral das produções potencialmente elegíveis	Crítérios de inclusão e exclusão	Definição do corpus final	Coerência epistemológica e territorial
Extração e organização dos dados	Fichamento analítico e categorização temática	Matrizes analíticas qualitativas	Sistematização dos achados	Comparabilidade entre estudos
Categorização epistemológica	Classificação dos estudos por densidade crítica	Referencial decolonial	Estudos liberais, críticos e de resistência	Identificação de tendências epistemológicas
Síntese interpretativa	Construção dos eixos analíticos finais	Revisão integrativa crítica	Organização da discussão	Produção da síntese decolonial do corpus

Fonte: Próprios autores.

A estrutura metodológica apresentada evidencia que a revisão integrativa foi conduzida para além de uma simples compilação bibliográfica. O percurso adotado buscou garantir rigor científico e, simultaneamente, sensibilidade epistemológica diante das especificidades da educação indígena no semiárido brasileiro. A incorporação de diferentes bases de dados, associada à utilização de descritores multilíngues e critérios analíticos rigorosos, permitiu construir um corpus capaz de representar tanto a diversidade territorial quanto os diferentes

posicionamentos teóricos presentes na literatura examinada.

Outro aspecto relevante refere-se à categorização epistemológica dos estudos, concebida como ferramenta analítica para compreender os distintos modos pelos quais a produção acadêmica se aproxima das cosmologias indígenas e das disputas curriculares contemporâneas. Esse procedimento possibilitou identificar permanências coloniais, limites interculturais e experiências efetivamente decoloniais presentes no campo da educação escolar indígena, fortalecendo a consistência crítica da revisão integrativa e sua contribuição para os estudos curriculares no semiárido brasileiro.

3 RESULTADOS

3.1 PANORAMA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA NO SEMIÁRIDO

A análise do corpus evidenciou crescimento progressivo das produções acadêmicas sobre educação escolar indígena no semiárido brasileiro, sobretudo a partir da segunda metade da década de 2010. Embora estudos anteriores já discutissem interculturalidade e direitos educacionais indígenas, observou-se intensificação das publicações associadas às categorias território, decolonialidade, currículo diferenciado e epistemologias do Sul após a consolidação de debates sobre justiça cognitiva e colonialidade curricular no campo educacional latino-americano.

Do conjunto final selecionado, verificou-se predominância de pesquisas vinculadas às áreas da Educação, Ciências Humanas e Estudos Interculturais, seguidas por investigações localizadas nos campos da Geografia, Antropologia e Políticas Públicas. A maior concentração institucional ocorreu em universidades do Nordeste brasileiro, especialmente Pernambuco, Bahia e Alagoas, fato que revela certa territorialização regional da produção científica sobre povos indígenas do semiárido. Ainda assim, persistem assimetrias importantes entre os territórios pesquisados e a diversidade étnica efetivamente existente na região.

Nesse cenário, os povos mais recorrentes nas produções analisadas foram Pankararu, Xukuru, Truká e Tuxá, frequentemente associados a debates sobre territorialidade, currículo

diferenciado e revitalização cultural. Em contrapartida, diversos grupos indígenas do semiárido permanecem praticamente invisíveis na literatura científica, o que demonstra permanências do colonialismo acadêmico e da seletividade epistemológica na produção do conhecimento. Silva (2017, p. 258) observa que o Nordeste indígena abriga “uma significativa sociodiversidade historicamente negada”, aspecto reiteradamente confirmado pelos estudos examinados nesta revisão.

Outro elemento recorrente refere-se à centralidade da escola como espaço de disputa política e cultural. Em muitos estudos, a educação escolar indígena aparece simultaneamente como instrumento de controle estatal e como território de reconstrução identitária. Ioris *et al.* (2022) destacam que as escolas indígenas brasileiras constituem “contested spaces”, isto é, espaços atravessados por tensões entre burocracias institucionais e projetos comunitários de autonomia cultural. Tal interpretação aproxima-se das análises encontradas nos estudos sobre o semiárido, onde o currículo frequentemente se converte em arena de negociação entre cosmologias indígenas e padrões escolares universalizantes.

Sob outra perspectiva, identificou-se baixa incidência de pesquisas dedicadas especificamente à relação entre Caatinga, cosmologia e organização curricular. A maior parte dos estudos ainda aborda educação indígena a partir de categorias institucionais convencionais, sem aprofundar suficientemente a dimensão geo-epistemológica do território semiárido. Essa lacuna revela a persistência de leituras educacionais dissociadas das territorialidades ecológicas e cosmológicas que estruturam a vida coletiva dos povos originários da região.

A literatura também demonstra que políticas públicas voltadas à educação indígena permanecem marcadas por ambiguidades estruturais. Embora discursos oficiais frequentemente enfatizem diversidade e inclusão, muitas experiências escolares continuam submetidas a mecanismos centralizadores de gestão curricular. Caffé (2020, p. 11) argumenta que a organização da educação indígena no Nordeste semiárido depende do fortalecimento de “territórios etnoeducacionais contextualizados”, especialmente diante das limitações impostas pelos modelos escolares convencionais.

A caracterização analítica dos estudos selecionados permitiu identificar padrões temáticos, recorrências epistemológicas e assimetrias territoriais presentes na produção científica sobre educação escolar indígena no semiárido brasileiro. A Tabela 2 sintetiza os

principais elementos observados no corpus, destacando povos indígenas investigados, territórios analisados, enfoques metodológicos e categorias epistemológicas predominantes. A organização desses dados possibilitou visualizar tanto os avanços da literatura quanto as permanências coloniais ainda presentes em parte das pesquisas examinadas.

Tabela 2 - Caracterização analítica dos estudos selecionados

Autores/Ano	Povo indígena ou foco territorial	Tipo de estudo	Eixo epistemológico predominante	Categoria analítica
Bergamaschi (2018)	Educação indígena brasileira	Teórico-analítico	Interculturalidade e autonomia	Crítico/intercultural
Caffé (2020)	Povos indígenas do semiárido baiano	Estudo de caso	Territórios etnoeducacionais	Decolonial/de resistência
Durazzo (2022)	Povo Tuxá (Bahia)	Etnográfico	Revitalização linguística e cosmopolítica	Decolonial/de resistência
Oliveira e Santos (2020)	Povo Koiupanká	Estudo documental e histórico	Resistência escolar indígena	Decolonial/de resistência
Ioris <i>et al.</i> (2022)	Escolas indígenas brasileiras	Comparativo	Disputas institucionais e território	Crítico/intercultural
Lopes (2017)	Povos Mbyá Guarani	Etnográfico	Cosmologia e escolarização	Decolonial/de resistência
Fleuri e Fleuri (2017)	Povos indígenas brasileiros	Teórico-reflexivo	Educação decolonial	Crítico/intercultural
Reis e Bandeira (2021)	Currículo decolonial	Teórico	Colonialidade curricular	Crítico/intercultural
Souza (2019)	Currículo e pensamento decolonial	Teórico-crítico	Currículo como prática	Crítico/intercultural
Castro e Oliveira (2022)	Pensamento indígena brasileiro	Teórico-epistemológico	Descolonização do saber	Decolonial/de resistência
Mario e Souza (2015)	Políticas educacionais indígenas	Teórico-crítico	Diversidade epistêmica	Crítico/intercultural
Silva (2017)	Povos indígenas do semiárido nordestino	Histórico-analítico	Sociodiversidade indígena	Crítico/intercultural

Fonte: Próprios autores.

A sistematização apresentada evidencia predominância de estudos classificados como críticos/interculturais e decoloniais/de resistência, enquanto abordagens estritamente liberais ou descritivas apareceram de forma menos recorrente no corpus final. Esse resultado sugere

deslocamento progressivo das pesquisas sobre educação indígena para perspectivas mais críticas em relação à colonialidade curricular e às limitações dos modelos pedagógicos universalizantes. Tal movimento aproxima-se da crítica formulada por Walsh (2017), segundo a qual a interculturalidade somente adquire densidade política quando confronta as estruturas históricas de poder responsáveis pela subalternização epistemológica dos povos originários.

Outro aspecto relevante refere-se à concentração das pesquisas em determinados povos e territórios do Nordeste indígena, especialmente Tuxá, Pankararu, Koiupanká e Xukuru, enquanto diversas etnias do semiárido permanecem sub-representadas na literatura acadêmica. Esse dado reforça a percepção de que o campo científico ainda opera sob lógicas seletivas de visibilidade territorial e epistemológica. A persistência dessas ausências confirma a crítica desenvolvida por Santos (2019) acerca do “desperdício da experiência”, particularmente quando conhecimentos produzidos por grupos historicamente marginalizados continuam recebendo baixa legitimidade institucional.

Também se observou que os estudos classificados como decoloniais/de resistência apresentam maior articulação entre território, cosmologia, ancestralidade e organização curricular. Nessas produções, a escola indígena deixa de ser interpretada apenas como instituição formal de ensino e passa a ser compreendida como espaço de disputa civilizatória, fortalecimento identitário e reconstrução epistemológica. Em contrapartida, parte dos estudos críticos/interculturais ainda preserva certas categorias analíticas derivadas da racionalidade moderna ocidental, mesmo quando reconhece os limites das políticas curriculares estatais. Tal tensão demonstra que a descolonização do currículo permanece em processo aberto e inconcluso no campo educacional brasileiro (Reis; Bandeira, 2021)

3.2 CURRÍCULO DIFERENCIADO E TENSIONAMENTO AOS MODELOS PEDAGÓGICOS OCIDENTAIS

Os estudos analisados demonstram que a construção de currículos diferenciados constitui um dos principais focos de conflito entre as comunidades indígenas e os sistemas oficiais de ensino. Em grande parte das experiências examinadas, a organização curricular estatal permanece fundamentada em parâmetros universalizantes, estruturados por temporalidades urbanas, fragmentação

disciplinar e racionalidades pedagógicas pouco compatíveis com os modos indígenas de produção do conhecimento.

Essa incompatibilidade torna-se particularmente evidente nas tensões entre calendário escolar e temporalidades rituais comunitárias. Em diferentes contextos indígenas do semiárido, os ciclos agrícolas, as celebrações cosmológicas, os processos de retomada territorial e as práticas espirituais ocupam centralidade na organização da vida coletiva. Contudo, tais dimensões frequentemente entram em choque com calendários escolares rigidamente definidos pelas secretarias estaduais e municipais de educação.

Bergamaschi (2018) sustenta que a autonomia curricular indígena depende do reconhecimento efetivo das formas próprias de aprendizagem e sociabilidade construídas nos territórios comunitários. De maneira semelhante, Thiél e Bergamaschi (2014) afirmam que a interculturalidade somente adquire sentido político quando rompe com modelos assimilacionistas disfarçados de inclusão multicultural.

A análise dos estudos também revelou forte presença de críticas à Base Nacional Comum Curricular e aos mecanismos padronizadores da educação brasileira. Em muitos casos, a incorporação da cultura indígena ocorre apenas como conteúdo complementar, preservando intacta a matriz epistemológica ocidental. Reis e Bandeira (2021) observam que a colonialidade curricular permanece operando mesmo em propostas aparentemente inclusivas, uma vez que o conhecimento legitimado continua sendo definido por referenciais eurocentrados.

Em determinadas experiências, o currículo diferenciado assume caráter insurgente e territorializado. A escola deixa de funcionar apenas como instituição disciplinadora e passa a atuar como espaço de fortalecimento linguístico, transmissão ancestral e defesa política do território. Oliveira e Santos (2020, p. 73867), ao discutirem a experiência do povo Koiupanká, afirmam que a escola indígena representa “um espaço de resistência e afirmação identitária”, sobretudo em contextos marcados pela negação histórica da existência indígena.

Também emergiu no corpus a compreensão de currículo como prática em permanente construção coletiva. Souza (2019) argumenta que perspectivas curriculares decoloniais exigem deslocamento das estruturas fixas de conhecimento, reconhecendo a aprendizagem como experiência relacional e situada. Tal entendimento rompe com concepções lineares de ensino e

amplia o debate sobre a pluralidade epistemológica presente nas pedagogias indígenas do semiárido.

3.3 COSMOLOGIAS INDÍGENAS E ECOLOGIA DE SABERES NA ESCOLA

Os estudos examinados evidenciam que as experiências educativas indígenas do semiárido não podem ser interpretadas exclusivamente a partir das categorias convencionais da pedagogia ocidental. Em numerosos casos, a escola é atravessada por cosmologias nas quais natureza, espiritualidade, ancestralidade e território constituem dimensões inseparáveis da produção do conhecimento.

Nesse contexto, a oralidade ocupa função central na transmissão das memórias coletivas e das formas comunitárias de aprendizagem. Diferentemente das racionalidades escolares baseadas na escrita como principal mecanismo de legitimação cognitiva, muitas experiências indígenas valorizam narrativas ancestrais, cantos, rituais e práticas territoriais como dispositivos pedagógicos fundamentais. Lopes (2017, p. 112), ao analisar escolas indígenas Mbyá, observa que “a presença do invisível” constitui elemento estruturante das experiências educativas indígenas, desafiando concepções escolares limitadas ao empirismo ocidental.

As produções analisadas também demonstram que a separação moderna entre natureza e cultura encontra pouca sustentação nas epistemologias indígenas. A aprendizagem frequentemente emerge da relação espiritual e territorial com a terra, os rios, os animais e os ciclos ecológicos da Caatinga. Krenak (2020) critica frontalmente a racionalidade utilitarista moderna, denunciando os efeitos destrutivos de uma civilização que transformou a natureza em objeto de exploração econômica.

Nessa direção, a ecologia de saberes aparece como importante ferramenta analítica para compreender as disputas epistemológicas presentes na educação indígena. Santos e Meneses (2010) defendem a necessidade de reconhecimento da pluralidade cognitiva produzida pelos povos historicamente subalternizados, questionando a pretensão universal da ciência moderna ocidental. Os estudos do corpus revelam que tal pluralidade não constitui apenas diversidade cultural, mas formas próprias de interpretar tempo, território, espiritualidade e coletividade.

Outro aspecto recorrente refere-se à dimensão relacional da aprendizagem. Fleuri e Fleuri (2017, p. 12) afirmam que os povos indígenas brasileiros ensinam “outras maneiras de aprender com o mundo”, deslocando a educação de modelos centrados exclusivamente na racionalidade técnica. Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Munduruku (2018), para quem a educação indígena envolve simultaneamente corpo, mente e espírito, recusando fragmentações típicas da pedagogia moderna ocidental.

3.4 RE-EXISTÊNCIA, TERRITÓRIO E PEDAGOGIAS DE RETOMADA

A análise do corpus permitiu identificar que muitas experiências de educação escolar indígena no semiárido ultrapassam a lógica da resistência defensiva e assumem características de re-existência epistemológica. A escola passa a operar como instrumento de reconstrução territorial, revitalização linguística e reorganização comunitária, articulando educação, memória e luta política.

Em diversos estudos, o currículo aparece diretamente vinculado aos processos de retomada territorial e fortalecimento identitário. A produção do conhecimento deixa de ocorrer apenas no espaço formal da sala de aula e passa a envolver práticas coletivas relacionadas ao território, aos rituais e às experiências comunitárias. Bispo dos Santos (2015) compreende essas formas de existência como modos próprios de produção da vida, incompatíveis com os referenciais coloniais que historicamente tentaram subordinar povos indígenas e comunidades tradicionais.

A revitalização linguística também ocupa posição estratégica nas pedagogias de retomada. Durazzo (2022), ao investigar o povo Tuxá, demonstra que a recuperação da língua indígena constitui prática cosmopolítica de resistência e reconstrução coletiva. Mais do que instrumento comunicacional, a língua aparece como tecnologia ancestral de permanência territorial e continuidade epistemológica.

Outra dimensão recorrente diz respeito à insurgência epistêmica produzida pelas experiências escolares indígenas. Castro e Oliveira (2022) argumentam que o pensamento indígena brasileiro, articulado à pedagogia freireana, contribui para processos de descolonização do conhecimento e questionamento das hierarquias cognitivas modernas. Em

vez de simples adequação ao sistema escolar dominante, muitas comunidades indígenas transformam a escola em espaço de disputa ontológica e reconfiguração curricular.

A literatura analisada evidencia ainda que as políticas educacionais interculturais permanecem atravessadas por contradições institucionais. Mario e Souza (2015) observam que a diversidade epistêmica frequentemente é reconhecida apenas de maneira formal, sem alteração efetiva das estruturas coloniais de produção do conhecimento. Nesse sentido, Walsh (2017) adverte que a interculturalidade crítica não pode ser reduzida a políticas de inclusão multicultural, pois envolve transformação estrutural das relações de poder que sustentam a colonialidade do saber.

Assim, as pedagogias de retomada identificadas no semiárido brasileiro revelam não apenas experiências alternativas de ensino, mas projetos políticos de reconstrução epistemológica. A escola indígena emerge, nesse contexto, como território de disputa civilizatória, onde diferentes concepções de conhecimento, tempo, natureza e existência confrontam permanentemente os limites do currículo moderno ocidental.

4 DISCUSSÃO

4.1 A RUPTURA COM O UNIVERSALISMO CURRICULAR MODERNO

Os resultados desta revisão indicam que a educação escolar indígena no semiárido brasileiro constitui um dos espaços mais contundentes de questionamento ao universalismo curricular moderno. A literatura analisada demonstra que os currículos oficiais continuam fortemente vinculados à racionalidade eurocêntrica, sustentada por concepções homogêneas de conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem. Tal estrutura curricular opera por meio da naturalização de determinados referenciais culturais e epistemológicos apresentados como universais, embora historicamente associados à experiência colonial europeia (Quijano, 2005).

Nesse cenário, o epistemicídio não se manifesta apenas pela ausência de conteúdos indígenas nos currículos escolares, mas sobretudo pela desqualificação das formas indígenas de interpretar o mundo. A colonialidade curricular atua selecionando quais conhecimentos podem ser considerados científicos, pedagógicos ou legítimos dentro da escola moderna. Como

consequência, cosmologias indígenas frequentemente são deslocadas para o campo do folclore, da tradição oral ou da espiritualidade desvinculada da produção de conhecimento.

Mignolo (2008, p. 290) afirma que a desobediência epistêmica exige “desvincular-se dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais”, formulação que dialoga diretamente com as experiências de currículo diferenciado identificadas nos estudos analisados. Em muitos casos, as comunidades indígenas do semiárido não reivindicam apenas inclusão cultural na escola estatal, mas a reconfiguração das próprias bases epistemológicas da educação formal.

A permanência de modelos escolares universalizantes também reproduz aquilo que Dussel (1993) denomina encobrimento do Outro. A escola moderna latino-americana foi historicamente organizada para assimilar ou invisibilizar sujeitos considerados externos à racionalidade ocidental dominante. No contexto do semiárido, essa lógica contribuiu para negar a pluralidade étnica da região e reforçar representações homogêneas sobre território, cultura e desenvolvimento.

Sob outra perspectiva, os estudos selecionados revelam que a crítica indígena ao currículo moderno ultrapassa a dimensão identitária e alcança os próprios fundamentos da modernidade colonial. A centralidade da oralidade, das temporalidades rituais, da territorialidade e das relações cosmológicas com a natureza desafia estruturas pedagógicas baseadas na fragmentação disciplinar e na separação entre humanidade e mundo natural.

A crítica formulada por Santos (2019) acerca da “monocultura do saber científico” torna-se particularmente relevante diante dos resultados encontrados. Grande parte das experiências escolares indígenas analisadas evidencia que a produção do conhecimento não ocorre exclusivamente pela racionalidade técnico-científica moderna, mas por meio de práticas territoriais, ancestrais e comunitárias frequentemente desconsideradas pelas políticas curriculares nacionais.

Além disso, verificou-se que os conflitos curriculares observados nos estudos não decorrem apenas de dificuldades administrativas ou ausência de recursos institucionais. Trata-se de disputa epistemológica profunda em torno da definição legítima do conhecimento escolar. A imposição de currículos homogêneos sobre territórios indígenas produz, simultaneamente, violência pedagógica, invisibilização cosmológica e deslegitimação territorial.

4.2 A CAATINGA COMO LIVRO DIDÁTICO VIVO

As produções analisadas permitem compreender a Caatinga não apenas como bioma, mas como estrutura geo-epistemológica que organiza formas próprias de aprendizagem, existência e territorialidade. Essa interpretação desloca radicalmente a visão histórica do semiárido associada à carência ambiental e ao atraso econômico. Em vez de território marcado pela falta, emerge um espaço de intensa produção cosmológica, memória coletiva e racionalidades ecológicas complexas.

A relação pedagógica estabelecida pelos povos indígenas com o território constitui um dos elementos mais recorrentes no corpus examinado. A aprendizagem frequentemente se organiza a partir da observação dos ciclos naturais, das práticas comunitárias, da oralidade ancestral e das experiências coletivas de convivência com a Caatinga. Nessas experiências, o território não funciona como cenário da educação, mas como condição epistemológica da própria aprendizagem.

Krenak (2019, p. 11) afirma que “a vida não é útil” dentro da lógica produtivista moderna, crítica que tensiona diretamente os modelos educacionais orientados pela racionalidade instrumental e pela formação para o mercado. Os estudos analisados revelam que as pedagogias indígenas do semiárido frequentemente recusam essa lógica utilitarista, valorizando experiências educativas vinculadas à coletividade, ao território e à continuidade cosmológica da vida.

Ao discutir os modos de existência dos povos tradicionais, Bispo dos Santos (2015) questiona os paradigmas coloniais de separação entre humanidade e natureza. Essa compreensão aparece de forma recorrente nas experiências educativas examinadas, nas quais plantas, rios, animais, rituais e ancestralidade participam ativamente da construção do conhecimento. A Caatinga assume, assim, função de arquivo pedagógico vivo e território de produção epistêmica.

Ferretti (2019) argumenta que o Nordeste brasileiro abriga formas subalternizadas de territorialidade frequentemente invisibilizadas pelas epistemologias europeias dominantes. Tal percepção aproxima-se dos achados desta revisão, especialmente porque muitos estudos identificam práticas curriculares baseadas em experiências territoriais historicamente excluídas

das políticas educacionais nacionais.

Também se observou que a dimensão ecológica da aprendizagem indígena desafia concepções escolares centradas exclusivamente em conteúdos abstratos e descontextualizados. Silva (2017, p. 266) destaca que a sociodiversidade indígena nordestina constitui “expressão histórica de múltiplas formas de existência”, aspecto que reforça a impossibilidade de compreender o semiárido a partir de modelos homogêneos de desenvolvimento e escolarização.

Os estudos analisados demonstram ainda que a territorialização do currículo fortalece processos de pertencimento coletivo e reconstrução identitária. Em diversas experiências, o conhecimento emerge da relação direta entre memória ancestral, espiritualidade e práticas cotidianas de convivência com a Caatinga. Tal dinâmica rompe com a lógica escolar moderna baseada na abstração universalizante e fortalece formas territorializadas de aprendizagem.

A síntese dos eixos epistemológicos identificados na revisão integrativa permitiu compreender como diferentes concepções de currículo, território, aprendizagem e resistência aparecem articuladas nas produções científicas sobre educação indígena no semiárido brasileiro. A Tabela 3 organiza os principais núcleos analíticos emergentes do corpus, evidenciando níveis distintos de enfrentamento à colonialidade curricular e às epistemologias universalizantes da modernidade ocidental.

Tabela 3 - Síntese dos eixos epistemológicos identificados na revisão

Eixo epistemológico	Características centrais	Autores associados	Nível de resistência epistemológica	Contribuições curriculares
Colonialidade curricular e epistemicídio	Universalismo pedagógico; invisibilização indígena; hierarquização dos saberes	Quijano (2005); Mignolo (2008); Dussel (1993)	Moderado	Crítica ao currículo eurocêntrico
Ecologia de saberes e justiça cognitiva	Pluralidade epistemológica; tradução intercultural; valorização de cosmologias indígenas	Santos e Meneses (2010); Santos (2019); Walsh (2017)	Elevado	Currículos pluriépistêmicos
Currículo-território e pedagogias de retomada	Territorialização da aprendizagem; memória ancestral; soberania pedagógica	Bergamaschi (2018); Bispo dos Santos (2015); Munduruku (2018)	Elevado	Currículos territorializados
Cosmopolítica da Caatinga	Relação entre território, espiritualidade e aprendizagem ecológica	Krenak (2019); Krenak (2020); Silva (2017)	Elevado	Aprendizagem contextualizada

Interculturalidade crítica e insurgência pedagógica	Ruptura com multiculturalismo liberal; descolonização do conhecimento	Fleuri e Fleuri (2017); Castro e Oliveira (2022); Reis e Bandeira (2021)	Elevado	Formação docente decolonial
---	---	--	---------	-----------------------------

Fonte: Próprios autores.

A sistematização apresentada demonstra que a maior parte dos estudos selecionados desloca o debate sobre educação indígena para além das perspectivas multiculturalistas convencionais. Em vez de defender apenas inclusão simbólica da diversidade cultural nos currículos oficiais, os estudos classificados nos eixos de ecologia de saberes, pedagogias de retomada e cosmopolítica da Caatinga propõem reconfigurações profundas das estruturas epistemológicas da escola moderna. Esse movimento evidencia crescente aproximação entre educação indígena, territorialidade e crítica decolonial no campo educacional brasileiro.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento de abordagens que compreendem currículo e território como dimensões inseparáveis da produção do conhecimento. Os estudos associados aos eixos de currículo-território e cosmopolítica da Caatinga indicam que as experiências pedagógicas indígenas do semiárido operam a partir de racionalidades ecológicas, ancestrais e comunitárias frequentemente incompatíveis com a lógica fragmentadora da escolarização ocidental. Tal percepção aproxima-se da crítica formulada por Santos e Meneses (2010) acerca da necessidade de construção de uma justiça cognitiva global capaz de reconhecer epistemologias historicamente subalternizadas.

Também se observou que os níveis mais elevados de resistência epistemológica aparecem justamente nas produções que articulam aprendizagem, espiritualidade, memória coletiva e territorialidade. Nesses estudos, a escola indígena emerge como espaço de insurgência política e re-existência cosmológica, ultrapassando a condição de simples instituição formal de ensino. Walsh (2017) argumenta que a interculturalidade crítica exige transformação estrutural das relações de poder que sustentam a colonialidade, entendimento amplamente confirmado pelas experiências pedagógicas analisadas nesta revisão integrativa.

4.3 PEDAGOGIAS DE RETOMADA E JUSTIÇA COGNITIVA NO SEMIÁRIDO

As experiências educacionais identificadas nesta revisão revelam que a escola indígena

no semiárido frequentemente opera como instrumento de retomada territorial, reorganização comunitária e reconstrução epistemológica. Nessas experiências, currículo e território tornam-se dimensões inseparáveis, configurando aquilo que pode ser compreendido como pedagogias de retomada.

Diferentemente das perspectivas multiculturais liberais, as pedagogias de retomada não se limitam à inclusão simbólica da cultura indígena no currículo estatal. O que está em disputa é a própria soberania pedagógica dos povos indígenas, isto é, a capacidade coletiva de definir tempos, conteúdos, linguagens e formas legítimas de aprendizagem. Bergamaschi (2018) enfatiza que a autonomia da escola indígena depende diretamente do reconhecimento das formas próprias de organização do conhecimento produzidas nos territórios comunitários.

Ao analisar a ecologia de saberes, Santos e Meneses (2010) defendem a necessidade de reconhecimento da pluralidade epistemológica produzida pelos grupos historicamente subalternizados. Os achados desta revisão confirmam essa perspectiva, especialmente porque muitos estudos demonstram que os conflitos curriculares decorrem da tentativa estatal de submeter epistemologias indígenas a padrões universalizantes de ensino.

Walsh (2017, p. 29) afirma que a interculturalidade crítica implica “transformar as estruturas, instituições e relações de poder”, aspecto fortemente presente nas experiências escolares analisadas. Em diversos casos, a escola indígena deixa de funcionar como mecanismo assimilacionista e passa a atuar como espaço de insurgência política e epistemológica.

Outro elemento recorrente refere-se à centralidade da ancestralidade nos processos educativos indígenas. Munduruku (2018) argumenta que a educação indígena envolve simultaneamente corpo, espírito, memória e território, recusando as fragmentações típicas da pedagogia moderna ocidental. Essa compreensão apareceu em diferentes estudos do corpus, sobretudo nas experiências que articulam oralidade, ritualidade e territorialidade como fundamentos curriculares.

A pedagogia freireana também oferece importante suporte interpretativo para compreender os processos de re-existência identificados nesta revisão. Freire (2019) compreende a educação como prática política de libertação, entendimento que dialoga diretamente com as experiências indígenas de reconstrução curricular observadas no semiárido. Em muitos casos, o currículo diferenciado aparece não apenas como alternativa pedagógica,

mas como mecanismo de sobrevivência coletiva diante das permanências da colonialidade.

4.4 CONTRIBUIÇÕES DAS EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As epistemologias indígenas identificadas nos estudos analisados oferecem importantes deslocamentos críticos para o campo educacional brasileiro contemporâneo. A principal contribuição observada refere-se ao questionamento do paradigma escolar urbano-industrial, historicamente estruturado pela fragmentação disciplinar, pela racionalidade produtivista e pela separação entre conhecimento, território e experiência comunitária.

Os estudos examinados sugerem que as pedagogias indígenas do semiárido apresentam potencial para ampliar a compreensão sobre aprendizagem, currículo e formação humana. Em vez de modelos centrados exclusivamente na transmissão técnica de conteúdos, emerge uma concepção relacional de educação baseada na ancestralidade, na oralidade, na territorialidade e na convivência ecológica.

Fleuri e Fleuri (2017, p. 14) observam que os povos indígenas brasileiros ensinam “formas outras de relação com o conhecimento e com a vida”, aspecto reiteradamente identificado no corpus desta revisão. Tais experiências desafiam concepções escolares baseadas em padronização curricular e abrem possibilidades para formulações pedagógicas mais plurais e territorializadas.

A crítica à universalidade epistemológica moderna também aparece no debate sobre ensino e formação docente. Noguera (2014) argumenta que a educação brasileira permanece fortemente atravessada por matrizes monoculturais que limitam o reconhecimento efetivo da diversidade epistêmica presente no país. Os estudos analisados demonstram que a permanência dessa lógica dificulta a construção de currículos capazes de dialogar criticamente com os conhecimentos indígenas.

Paralelamente, Castro e Oliveira (2022) destacam que o pensamento indígena brasileiro oferece importantes contribuições para os processos de descolonização do conhecimento. A aproximação entre pedagogia crítica e epistemologias indígenas permite tensionar hierarquias cognitivas históricas e fortalecer perspectivas educacionais comprometidas com justiça

cognitiva e pluralidade epistemológica.

Também se verificou que as escolas indígenas constituem espaços estratégicos de experimentação curricular e inovação pedagógica. Ioris *et al.* (2022) demonstram que tais escolas frequentemente funcionam como territórios contestados, atravessados por disputas entre burocracias institucionais e projetos comunitários de autonomia. Apesar dessas tensões, os estudos analisados indicam que muitas experiências indígenas vêm produzindo formas pedagógicas capazes de questionar profundamente os limites epistemológicos da educação moderna ocidental.

Desse modo, as epistemologias indígenas do semiárido brasileiro não representam apenas contribuições periféricas ao campo educacional nacional. Elas oferecem possibilidades concretas de reconfiguração das formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento, especialmente em um contexto histórico marcado pela crise ambiental, pela intensificação das desigualdades e pelo esgotamento dos paradigmas pedagógicos universalizantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão integrativa evidenciou que a educação escolar indígena no semiárido brasileiro constitui um campo estratégico de disputa epistemológica, territorial e civilizatória. Os estudos analisados demonstraram que os currículos diferenciados ultrapassam a dimensão da inclusão cultural e configuram experiências concretas de re-existência, nas quais território, ancestralidade, espiritualidade e aprendizagem permanecem profundamente articulados. Nesse contexto, a escola indígena emerge não apenas como instituição educativa, mas como espaço de continuidade cosmológica e afirmação política diante das permanências da colonialidade curricular.

Os achados também revelaram que o universalismo pedagógico moderno continua produzindo silenciamentos epistêmicos e limitações estruturais ao reconhecimento das racionalidades indígenas. Ainda assim, as experiências pedagógicas identificadas no corpus apontam para formas insurgentes de construção curricular capazes de tensionar as monoculturas do conhecimento e ampliar os horizontes da educação brasileira contemporânea. A defesa da justiça cognitiva, portanto, deixa de representar somente uma pauta identitária e passa a

constituir exigência ética, política e pedagógica diante das desigualdades produzidas pelo colonialismo histórico do saber.

Ao deslocar o semiárido da narrativa da escassez para a condição de território produtor de epistemologias, esta pesquisa propõe compreender a Caatinga como ecologia pedagógica viva. A aprendizagem territorializada, a oralidade ancestral, a centralidade da coletividade e a relação cosmológica com a natureza revelam possibilidades educativas que desafiam profundamente os limites do paradigma escolar urbano-industrial ainda predominante no país.

As pedagogias indígenas do semiárido oferecem, nesse sentido, contribuições que ultrapassam os próprios territórios originários. Elas permitem imaginar outras formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento em um tempo marcado por crises ambientais, desigualdades cognitivas e esgotamento civilizatório. Mais do que adaptar a escola às diferenças culturais, torna-se necessário reconstruir criticamente as bases epistemológicas da educação brasileira.

Por essa razão, este estudo defende a construção de um manifesto pedagógico do semiárido fundamentado na pluralidade epistemológica, na soberania curricular dos povos originários e na valorização das ecologias de saberes produzidas na Caatinga. As lacunas identificadas ao longo da revisão também indicam a necessidade de novas investigações voltadas às etnias ainda invisibilizadas pela produção acadêmica, bem como estudos que aprofundem as relações entre currículo, território, cosmologia e justiça cognitiva no Nordeste indígena.

Em última instância, as epistemologias de resistência analisadas neste trabalho não representam resquícios de um passado ameaçado pela modernidade. Elas anunciam possibilidades concretas de futuro.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação escolar indígena: interculturalidade e autonomia**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília, DF: INCTI/UnB, 2015.

CAFFÉ, Samuel Cronemberger. O papel da extensão rural no fortalecimento da educação escolar indígena contextualizada e sua organização em territórios etnoeducacionais no Nordeste do semiárido baiano. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, n. 199, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35265/2236-6717-199-8949>. Acesso em: 15 maio 2026.

CASTRO, Dannyel Teles de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Decolonization of knowledge: Paulo Freire and Brazilian indigenous thought. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, n. esp., 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116268vs02>. Acesso em: 15 maio 2026.

DURAZZO, Leandro. A cosmopolitical education: Indigenous language revitalization among Tuxá people from Bahia, Brazil. **Globalizations**, Londres, v. 21, n. 3, p. 404-420, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14747731.2022.2065049>. Acesso em: 15 maio 2026.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERRETTI, Federico. Decolonizing the Northeast: Brazilian subalterns, non-European heritages, and radical geography in Pernambuco. **Annals of the American Association of Geographers**, Washington, v. 109, n. 5, p. 1632-1650, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/24694452.2018.1554423>. Acesso em: 15 maio 2026.

FLEURI, Reinaldo; FLEURI, Lilian. Learning from Brazilian Indigenous Peoples: towards a decolonial education. **The Australian Journal of Indigenous Education**, Cambridge, v. 47, n. 1, p. 8-18, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/jie.2017.28>. Acesso em: 15 maio 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

IORIS, Antonio Augusto Rossotto *et al.* Indigenous school education as contested spaces: the Brazilian experience in São Paulo and Mato Grosso do Sul. **The Australian Journal of Indigenous Education**, Cambridge, v. 51, n. 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.55146/ajie.v51i2.5>. Acesso em: 15 maio 2026.

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

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

LOPES, D. B. A presença do invisível em escolas indígenas: escolarização, diferença e cosmologia entre os povos Mbyá (Guarani) do Rio de Janeiro. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 7, n. 2, p. 103-119, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/cimeac.v7i2.2089>. Acesso em: 15 maio 2026.

MARIO, L.; SOUZA, T. M. Epistemic diversity, lazy reason and ethical translation in post-

colonial contexts: the case of indigenous educational policy in Brazil. **Interfaces Brasil/Canadá**, Pelotas, v. 14, n. 2, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/interfaces.v14i2.6734>. Acesso em: 15 maio 2026.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito**. São Paulo: Lorena, 2018.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

OLIVEIRA, A. G. N. A.; SANTOS, Inalda Maria dos. O direito à educação escolar indígena e a saga do povo Koiupanká: a resistência de uma escola “que não existe”. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 9, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n9-221>. Acesso em: 15 maio 2026.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIS, Jadson Fernando Rodrigues; BANDEIRA, A. Decolonial project contributions to the theories of curriculum. **International Journal for Innovation Education and Research**, Londres, v. 9, n. 9, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.31686/ijer.vol9.iss9.3404>. Acesso em: 15 maio 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010.

SILVA, Edson. Índios no semiárido nordestino: (re)conhecendo sociodiversidades. **Clio: Revista de Pesquisa Histórica**, Recife, v. 35, n. 1, p. 254-272, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22264/cli.issn2525-5649.2017.35.1.al.13>. Acesso em: 15 maio 2026.

SOUZA, Euridiana Silva. Higher music (Educ)ACTION in Southeastern Brazil: curriculum as a practice and possibilities for action in (de)colonial thought. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, Nova York, v. 18, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22176/act18.3.85>. Acesso em: 15 maio 2026.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão

integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>

THIÉL, Janice; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Educação indígena sob perspectiva intercultural**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial**. Quito: Abya-Yala, 2017.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, Oxford, v. 52, n. 5, p. 546-553, dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>