

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2026.r7a21>

Recebido em: 17/05/2026

Aceito em: 02/06/2026

**EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E FUTURISMO SERTANEJO: ONTOLOGIAS
ANCESTRAIS E SOBREVIVÊNCIA PLANETÁRIA NO SEMIÁRIDO**

**CONTEXTUALIZED EDUCATION AND HINTERLAND FUTURISM: ANCESTRAL
ONTOLOGIES AND PLANETARY SURVIVAL IN THE SEMIARID REGION**

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

Afonso José Andrade Duarte

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-5436-8125>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5423129303502317>

Mestrando em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: afonsoerosemara@outlook.com

Tatiane Lopes Ribeiro Menezes

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-8135-231X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3504313495117231>

Especialização em Psicopedagogia

Serviço Social da Indústria, Brasil

E-mail: tatiane.lrm@gmail.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

RESUMO

O avanço das crises climáticas e o esgotamento da racionalidade desenvolvimentista moderna têm ampliado os debates sobre educação, sustentabilidade e justiça cognitiva em territórios historicamente marginalizados. Nesse contexto, o Semiárido brasileiro emerge como espaço

estratégico para a compreensão de práticas ancestrais de convivência ecológica e pedagogias territorializadas. O objetivo deste estudo foi analisar como as ontologias e tecnologias ancestrais de gestão da vida das comunidades tradicionais do Semiárido vêm sendo incorporadas na literatura educacional para fundamentar propostas de educação contextualizada e sobrevivência civilizatória. Trata-se de uma Revisão Integrativa, qualitativa e teórico-conceitual, desenvolvida a partir de buscas realizadas entre novembro de 2025 e abril de 2026 nas bases Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc e BDTD. O levantamento inicial identificou 468 referências, das quais 30 compuseram o corpus final da investigação. Os resultados evidenciaram três categorias analíticas centrais: eco tecnologias da vida, cosmopercepções e ecosofias comunitárias, e currículos de Futurismo Sertanejo. Os estudos analisados demonstraram que os saberes quilombolas, indígenas, ribeirinhos e camponeses constituem racionalidades ecológicas e epistemológicas capazes de tensionar currículos universalizantes e modelos educacionais tecnocráticos. A discussão revelou que a ancestralidade pode ser compreendida como tecnologia de futuro orientada pela coexistência territorial, pela sustentabilidade da vida e pela justiça cognitiva. Conclui-se que o Semiárido não representa espaço de atraso civilizatório, mas território epistemológico capaz de oferecer fundamentos pedagógicos para enfrentar as crises ecológicas e ontológicas do século XXI.

Palavras-chave: Decolonialidade; justiça cognitiva; ecologias de saberes; territorialidade; currículos insurgentes.

ABSTRACT

The intensification of climate crises and the exhaustion of modern developmental rationality have expanded debates on education, sustainability, and cognitive justice in historically marginalized territories. In this context, the Brazilian semi-arid region emerges as a strategic space for understanding ancestral practices of ecological coexistence and territorialized pedagogies. This study aimed to analyze how ancestral ontologies and life management technologies of traditional communities in the semi-arid region have been incorporated into educational literature to support contextualized education and civilizational survival proposals. This is a qualitative and theoretical-conceptual Integrative Review developed from searches conducted between November 2025 and April 2026 in the databases Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, and BDTD. The initial survey identified 468 references, of which 30 composed the final corpus of the investigation. The results revealed three central analytical categories: eco technologies of life, cosmoperceptions and community ecosophies, and Hinterland Futurism curricula. The analyzed studies demonstrated that quilombola, Indigenous, riverside, and peasant knowledge systems constitute ecological and epistemological rationalities capable of challenging universalizing curricula and technocratic educational models. The discussion revealed that ancestry may be understood as a technology of the future guided by territorial coexistence, sustainability of life, and cognitive justice. The study concludes that the semi-arid region should not be interpreted as a space of civilizational backwardness, but as an epistemological territory capable of offering pedagogical foundations to confront the ecological and ontological crises of the twenty-first century.

Keywords: Decoloniality; cognitive justice; ecologies of knowledge; territoriality; insurgent curricula.

1 INTRODUÇÃO

A intensificação das mudanças climáticas, da desertificação e das desigualdades socioambientais evidencia o esgotamento da racionalidade moderna baseada no crescimento ilimitado, na exploração da natureza e na centralidade do mercado. No contexto do Antropoceno, a educação tecnocrática mostra-se incapaz de responder às crises contemporâneas por permanecer vinculada à reprodução de epistemologias hegemônicas e de currículos desterritorializados (Dovchin; Dovchin; Gower, 2024). Pedagogias decoloniais denunciam esse processo ao evidenciar que a escola moderna historicamente marginalizou cosmologias indígenas, quilombolas e camponesas, enfraquecendo experiências coletivas de sustentabilidade e coexistência territorial (Walsh, 2020; Gomes, 2021).

Com a emergência de perspectivas voltadas à ecologia dos saberes e à justiça cognitiva ocorre um tensionamento desse modelo educativo universalizante. Bajaj (2022) destaca que currículos decoloniais exigem ruptura com práticas assimilacionistas, enquanto Freitas e Moura (2022) defendem o reconhecimento dos conhecimentos subalternizados como alternativas diante da crise civilizatória. Em direção semelhante, Minoia e Castro Sotomayor (2024) propõem um “pluriverso pedagógico” sustentado pela coexistência de múltiplas racionalidades territoriais.

A crítica à desconexão entre currículo e território aparece ainda na noção de “desertificação curricular”, formulada por Burlamaqui, Sousa e Oliveira (2025) para caracterizar processos educativos afastados das urgências ecológicas e comunitárias. Sob outra perspectiva, Nascimento (2021) compreende ancestralidade e futuridade como fundamentos de reinvenção política e civilizatória.

Historicamente associado ao atraso, à seca e à escassez, o Semiárido brasileiro foi submetido a narrativas que invisibilizaram as tecnologias sociais desenvolvidas por comunidades tradicionais. Em oposição a esse imaginário, a educação contextualizada passou a compreender o território sertanejo como espaço de produção de saberes, memórias e racionalidades ecológicas próprias (Almeida; Santos, 2020). As pedagogias da convivência

fortalecem vínculos entre educação, território e sustentabilidade, deslocando a lógica do combate à seca para experiências de coexistência ecológica (Costa; Silva, 2021). Nesse horizonte, a educação contextualizada emerge como expressão de epistemologias do Sul e de currículos insurgentes capazes de enfrentar a colonialidade do saber (Araújo; Reis, 2022). Oliveira e Santos (2022) defendem que a justiça cognitiva constitui condição fundamental para democratizar os processos educativos, enquanto Carvalho (2021) identifica nas epistemologias camponesas importantes formas de insurgência curricular.

É nesse cenário que se insere o conceito de Futurismo Sertanejo, entendido neste estudo como interpretação das tecnologias ancestrais de convivência do Semiárido enquanto horizontes pedagógicos para a sustentabilidade civilizatória. O conceito dialoga com o afrofuturismo e com as futuridades indígenas ao deslocar sujeitos historicamente marginalizados para o centro das discussões sobre educação, ciência e futuro (Becker, 2019). Nascimento (2021) reforça esse debate ao compreender a ancestralidade como potência de reconstrução de imaginários emancipatórios.

No campo educacional, Eglash *et al.* (2020) defendem a descolonização curricular a partir do reconhecimento de tecnologias indígenas e ancestrais como matrizes legítimas de conhecimento. Bishop (2024), por sua vez, demonstra que sistemas pedagógicos indígenas articulam memória coletiva, oralidade e território como formas de soberania educacional. Já Andrade e Holanda (2023) evidenciam que cosmopercepções indígenas no Nordeste brasileiro desafiam a fragmentação moderna entre natureza, cultura e educação, oferecendo bases ontológicas para pedagogias territorializadas.

Diante dessas problematizações, o presente estudo busca responder à seguinte questão: como as ontologias e tecnologias ancestrais de gestão da vida das comunidades tradicionais do Semiárido têm sido integradas na literatura educacional para fundamentar uma pedagogia contextualizada voltada ao Futurismo Sertanejo e à sustentabilidade civilizatória? O objetivo consiste em analisar, por meio de uma Revisão Integrativa, de que maneira saberes quilombolas, indígenas, ribeirinhos e camponeses vêm sendo mobilizados na formulação de currículos contextualizados e pedagogias decoloniais.

A relevância científica da investigação reside na proposição do Futurismo Sertanejo como categoria analítica voltada à compreensão do Semiárido enquanto espaço de elaboração

de epistemologias de futuro. Currículos insurgentes tornam-se, assim, instrumentos de deslocamento das hegemonias epistêmicas e fortalecimento de práticas educativas territorializadas (Araújo; Reis, 2022). Walsh (2020) acrescenta que pedagogias decoloniais somente se consolidam quando vinculadas a processos concretos de re existência coletiva e transformação ontológica.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 TIPO DE ESTUDO E ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este estudo caracteriza-se como uma Revisão Integrativa de literatura, de natureza qualitativa, analítica e teórico-conceitual, orientada pela sistematização crítica de produções científicas que discutem educação contextualizada, ontologias tradicionais, ancestralidade, decolonialidade, futuridades e epistemologias territoriais no Semiárido. A escolha por esse desenho metodológico decorre de sua capacidade de reunir, comparar, tensionar e sintetizar conhecimentos produzidos em diferentes tradições teóricas, permitindo a construção de uma interpretação ampliada sobre determinado fenômeno científico (Mendes; Silveira; Galvão, 2008; Souza; Silva; Carvalho, 2010).

A Revisão Integrativa mostrou-se especialmente pertinente para esta investigação porque não se limita à descrição cumulativa dos estudos selecionados. Seu potencial reside na possibilidade de produzir sínteses interpretativas, identificar lacunas epistemológicas, propor categorias analíticas e formular novos modelos conceituais. Nessa direção, a abordagem adotada aproxima-se da perspectiva de Torracco (2005), para quem revisões integrativas robustas devem reorganizar criticamente um campo de conhecimento, gerar novas compreensões teóricas e oferecer contribuições capazes de ultrapassar a simples compilação bibliográfica.

A pesquisa foi conduzida sob fundamentação epistemológica crítica, assumindo que a literatura sobre o Semiárido, a educação contextualizada e os saberes ancestrais não pode ser analisada de modo neutro ou meramente descritivo. O corpus foi interrogado a partir das tensões entre modernidade, colonialidade, currículo, território e justiça cognitiva. Desse modo, a

revisão buscou compreender como determinados saberes historicamente marginalizados vêm sendo incorporados, traduzidos ou silenciados no campo educacional, especialmente quando articulados à formulação de pedagogias contextualizadas e horizontes de futuro.

2.2 ESTRATÉGIA PICO E FORMULAÇÃO DA QUESTÃO INVESTIGATIVA

A questão de pesquisa foi estruturada com base na estratégia PICO, apropriada para investigações qualitativas e teórico-conceituais. Essa estratégia permitiu delimitar com maior precisão o objeto da revisão, evitando tanto a dispersão temática quanto o estreitamento excessivo do campo analítico. Em consonância com Souza, Silva e Carvalho (2010), a formulação rigorosa da pergunta constitui etapa decisiva da Revisão Integrativa, pois orienta a definição das bases de dados, dos descritores, dos critérios de seleção e das categorias de análise.

Nesta investigação, o componente P, relativo à população ou objeto, correspondeu às comunidades tradicionais do Semiárido, com ênfase em povos quilombolas, indígenas, ribeirinhos e camponeses. O componente I, referente ao interesse ou fenômeno, contemplou as ontologias sertanejas, a ancestralidade como tecnologia de futuro, as tecnologias sociais de convivência e o conceito emergente de Futurismo Sertanejo. O componente Co, relativo ao contexto, foi definido como o campo da educação, com destaque para a pedagogia contextualizada, a educação do campo, os currículos insurgentes e as propostas educativas contra-hegemônicas.

A partir dessa organização, formulou-se a seguinte questão norteadora: como as ontologias e tecnologias ancestrais de gestão da vida das comunidades tradicionais do Semiárido têm sido integradas na literatura educacional para fundamentar uma pedagogia contextualizada voltada ao Futurismo Sertanejo e à sustentabilidade civilizatória? A pergunta foi elaborada para permitir uma síntese de caráter interpretativo, alinhada ao entendimento de Torracco (2005) de que revisões integrativas devem produzir articulações teóricas capazes de reconfigurar a compreensão de um fenômeno.

2.3 BASES DE DADOS, DESCRITORES E PROTOCOLO DE BUSCA

A pesquisa bibliográfica foi realizada entre novembro de 2025 e abril de 2026, em cinco bases de dados selecionadas por sua relevância para a indexação de estudos nacionais e internacionais nas áreas de Educação, Ciências Humanas, Estudos Decoloniais, Sustentabilidade, Currículo e Território. Foram consultadas as seguintes fontes: Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, BDTD.

A inclusão da Scopus e da Web of Science teve como finalidade mapear a produção internacional sobre decolonialidade, futuridades indígenas, justiça socioambiental, educação intercultural e epistemologias alternativas. A SciELO e a Redalyc foram incorporadas por sua centralidade na circulação da produção latino-americana e ibero-americana, especialmente em temas ligados à educação contextualizada, epistemologias do Sul e pedagogias críticas. A BDTD foi utilizada em razão da relevância das teses e dissertações para o campo da educação do Semiárido, no qual parte expressiva das formulações conceituais circula inicialmente em pesquisas acadêmicas de pós-graduação.

As buscas foram conduzidas mediante combinações booleanas trilingües em português, inglês e espanhol, contemplando três eixos de descritores. O primeiro eixo referiu-se ao contexto territorial e ontológico: “Sertão”, “Semiárido”, “Semi-arid”, “Quilombola”, “Ribeirinho”, “Indigenous peoples”, “Traditional communities” e “Comunidades tradicionais”. O segundo eixo concentrou o fenômeno de interesse: “Ancestralidade”, “Ancestrality”, “Ancestralidad”, “Tecnologias sociais”, “Social technologies”, “Tecnologías sociales”, “Decolonial”, “Decolonialidade”, “Futurismo Sertanejo”, “Afrofuturism” e “Indigenous futurity”. O terceiro eixo delimitou o campo educacional: “Educação contextualizada”, “Pedagogia contextualizada”, “Contextualized education”, “Educación contextualizada”, “Educação do campo”, “Rural education”, “Currículo” e “Curriculum”.

As combinações foram ajustadas conforme a sintaxe de cada base, mantendo-se a coerência conceitual entre os descritores. De modo geral, utilizou-se a seguinte estrutura: (Semiárido OR Semi-arid OR Sertão OR Quilombola OR Ribeirinho OR Traditional communities) AND (Ancestralidade OR Ancestrality OR Social technologies OR Decolonial OR Indigenous futurity OR Afrofuturism) AND (Educação contextualizada OR Contextualized

education OR Educação do campo OR Curriculum). A busca inicial resultou em 468 referências, posteriormente submetidas aos procedimentos de triagem, elegibilidade e inclusão.

2.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Os critérios de seleção foram definidos previamente, com o objetivo de assegurar aderência entre o corpus e a questão norteadora. A triagem considerou pertinência temática, densidade teórica, vinculação ao campo educacional e contribuição para a compreensão das relações entre ancestralidade, território, currículo e decolonialidade.

Foram adotados como critérios de inclusão:

- estudos revisados por pares, teses e dissertações academicamente qualificadas;
- publicações em português, inglês ou espanhol;
- trabalhos que discutissem saberes tradicionais, ancestralidade, decolonialidade, futuridades ou epistemologias territoriais em articulação com processos educativos;
- pesquisas sobre educação contextualizada, educação do campo, currículo, formação docente, interculturalidade ou pedagogias contra-hegemônicas;
- estudos que abordassem comunidades tradicionais, povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses ou populações territorializadas;
- produções com contribuição teórica, metodológica ou empírica para a formulação das categorias analíticas da revisão.

Foram definidos como critérios de exclusão:

- estudos exclusivamente agrônômicos, hidrológicos, climáticos ou ambientais sem articulação com educação, cultura, currículo ou epistemologia;
- textos opinativos, editoriais, resenhas, notícias jornalísticas e documentos sem natureza acadêmico-científica;
- publicações duplicadas entre bases;
- trabalhos cujo foco fosse o Semiárido apenas como recorte geográfico, sem discussão social, pedagógica, cultural ou epistemológica;
- estudos sobre tecnologias sociais desvinculados de saberes tradicionais, formação humana ou práticas educativas;

- produções sem acesso ao texto completo;
- trabalhos cuja abordagem reproduzisse perspectiva tecnicista sem oferecer elementos analíticos para a questão investigativa.

2.5 PROCESSO DE SELEÇÃO, ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DOS ESTUDOS

O processo de seleção foi organizado em etapas sucessivas, inspiradas no fluxo PRISMA e adaptadas à natureza integrativa da investigação. Inicialmente, as 468 referências identificadas nas bases consultadas foram reunidas em uma matriz de controle bibliográfico. Em seguida, procedeu-se à remoção de duplicidades e à leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. Essa etapa permitiu excluir estudos sem aderência ao tema, textos de natureza não científica e publicações cujo foco não dialogava com educação, currículo, ancestralidade ou epistemologias territoriais.

Na fase de elegibilidade, os textos remanescentes foram submetidos à leitura exploratória e, posteriormente, à leitura analítica. A leitura exploratória teve como finalidade identificar a pertinência geral dos estudos, seus objetos, abordagens metodológicas e vínculos com a questão norteadora. A leitura analítica examinou com maior profundidade os referenciais teóricos, os conceitos mobilizados, os resultados apresentados e as contribuições de cada estudo para a compreensão das ontologias sertanejas, das pedagogias contextualizadas e das tecnologias ancestrais de gestão da vida.

Para a extração dos dados foi desenvolvida uma matriz analítica composta pelos seguintes campos: autoria, ano, título, base de origem, tipo de publicação, território ou população abordada, objetivo, abordagem metodológica, conceitos centrais, contribuição para o debate educacional, vínculo com ancestralidade ou decolonialidade e possível categoria temática. Tal procedimento permitiu organizar o corpus de maneira sistemática e reduzir o risco de seleção impressionista dos estudos, conforme recomendam Mendes, Silveira e Galvão (2008) para revisões integrativas que buscam incorporar evidências de modo criterioso.

A etapa interpretativa foi conduzida por análise temática e categorização epistemológica. Os estudos foram agrupados segundo recorrências conceituais, tensões teóricas e contribuições para a formulação do modelo analítico do artigo. O procedimento não buscou

apenas classificar os textos por temas, mas compreender como diferentes tradições de pesquisa constroem respostas para o problema da educação em territórios marcados por colonialidade, crise socioambiental e disputa de futuros. Essa orientação segue Torracco (2005), para quem a revisão integrativa deve produzir síntese crítica, integração conceitual e avanço teórico.

A análise resultou em três categorias emergentes: 1) Eco-tecnologias da vida, voltada às práticas de convivência com o Semiárido, manejo territorial, sustentabilidade comunitária e crítica à lógica da escassez; 2) Circularidade, cosmopercepções e ecosofias comunitárias, centrada nas ontologias indígenas, quilombolas, ribeirinhas e camponesas, bem como nas relações entre ancestralidade, território e cuidado; e 3) Currículos de Futurismo Sertanejo, direcionada à interpretação das pedagogias contextualizadas como práticas educativas de sobrevivência civilizatória, justiça cognitiva e reinvenção de futuros.

A sistematização do protocolo metodológico permitiu assegurar rigor, rastreabilidade e coerência analítica ao processo de Revisão Integrativa. A definição prévia das bases de dados, dos descritores, dos operadores booleanos e dos critérios de elegibilidade contribuiu para reduzir vieses de seleção e ampliar a consistência epistemológica do corpus analisado. Em consonância com Mendes, Silveira e Galvão (2008), a explicitação detalhada das etapas metodológicas fortalece a transparência científica da revisão, ao mesmo tempo em que possibilita a reprodutibilidade do percurso investigativo. A Tabela 1 sintetiza os principais componentes operacionais da pesquisa.

Tabela 1 - Protocolo metodológico da Revisão Integrativa

Etapas metodológicas	Procedimentos adotados	Estratégias e instrumentos	Resultados quantitativos	Fundamentação metodológica
Definição do problema e questão norteadora	Estruturação da pergunta investigativa a partir da estratégia PICO	Delimitação de População/Objeto, Interesse/Fenômeno e Contexto	Questão investigativa consolidada	Souza, Silva e Carvalho (2010); Torracco (2005)
Levantamento bibliográfico	Busca sistemática em bases nacionais e internacionais	Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc e BDTD	468 referências identificadas inicialmente	Mendes, Silveira e Galvão (2008)
Construção das strings de busca	Combinação trilingue de descritores e operadores booleanos	Uso de AND/OR em português, inglês e espanhol	Ampliação do alcance temático e internacional	Torracco (2005)
Triagem e elegibilidade	Exclusão de duplicidades e leitura de títulos, resumos	Aplicação dos critérios de inclusão	Redução progressiva do	Mendes, Silveira e Galvão (2008)

	e palavras-chave	e exclusão	corpus	
Leitura analítica e categorização	Análise interpretativa dos estudos elegíveis	Matriz analítica temática e epistemológica	Construção de 3 categorias emergentes	Torraco (2005); Souza, Silva e Carvalho (2010)

Fonte: Próprios autores.

A organização metodológica apresentada evidencia que a Revisão Integrativa foi conduzida para além de uma simples compilação bibliográfica. O percurso investigativo priorizou articulações críticas entre território, ancestralidade, currículo e decolonialidade, permitindo a identificação de padrões conceituais e tensões epistemológicas presentes na literatura selecionada.

Conforme destacam Souza, Silva e Carvalho (2010), revisões integrativas rigorosas exigem sistematização transparente dos procedimentos de busca, seleção e análise, especialmente quando envolvem estudos de natureza qualitativa e interdisciplinar. Nessa mesma direção, Torraco (2005) argumenta que a potência analítica desse tipo de revisão reside na capacidade de integrar produções heterogêneas em sínteses interpretativas capazes de gerar novas compreensões teóricas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus revelou crescente densidade teórica nas produções sobre educação contextualizada, decolonialidade e territorialidade no Semiárido brasileiro, sobretudo a partir da década de 2020. Entre os estudos selecionados, observou-se predominância de abordagens qualitativas e ensaios críticos voltados à relação entre currículo, ancestralidade, justiça cognitiva e sustentabilidade territorial. Aproximadamente 71% das publicações elegíveis discutiam explicitamente formas de enfrentamento à colonialidade educacional, enquanto 58% associavam convivência com o Semiárido a práticas pedagógicas territorializadas e ecologias de saberes. Os achados indicam deslocamento progressivo da literatura: o Sertão deixa de ser interpretado como espaço de carência estrutural e passa a emergir como território produtor de racionalidades ecológicas e epistemologias insurgentes.

3.1 ONTOLOGIAS SERTANEJAS E ECO-TECNOLOGIAS DA VIDA

A partir da literatura analisada observamos que o paradigma histórico do combate à seca consolidou representações do Semiárido como território inviável, justificando políticas centralizadoras e currículos desarticulados das experiências locais. Em oposição a essa tradição, os estudos sobre educação contextualizada passaram a reivindicar o Semiárido como espaço de produção de conhecimento, sustentabilidade e resistência territorial. Almeida e Santos (2020) observam que práticas pedagógicas emancipatórias no Sertão baiano reposicionam o território como dimensão constitutiva da aprendizagem, afirmando que “a convivência com o Semiárido pressupõe reconhecer os sujeitos sertanejos como produtores de saberes” (Almeida; Santos, 2020, p. 12).

A crítica à lógica da escassez aparece de forma recorrente nos trabalhos selecionados. Costa e Silva (2021) argumentam que as pedagogias da convivência deslocam a centralidade do déficit hídrico para estratégias históricas de coexistência ecológica construídas pelas populações sertanejas. Tal perspectiva rompe com modelos desenvolvimentistas fundamentados na dependência tecnológica externa e na inferiorização cultural do território. Entre os estudos revisados, 63% associaram convivência com o Semiárido à construção de autonomia pedagógica e fortalecimento identitário.

Pesquisas desenvolvidas no Vale do São Francisco reforçam essa inflexão epistemológica. Lima e Sousa (2022) identificaram que experiências educativas vinculadas à agricultura familiar, à oralidade comunitária e às memórias territoriais ampliam o vínculo entre escola e território. As autoras destacam que “a educação contextualizada fortalece pertencimento e reconhecimento cultural” (Lima; Sousa, 2022, p. 58), sobretudo em comunidades historicamente invisibilizadas pelos currículos oficiais.

O levantamento bibliográfico revelou ainda crescente aproximação entre convivência ecológica e justiça climática. Silva e Reis (2026) identificam tendência de ampliação das discussões sobre educação contextualizada para temas ligados à crise ambiental global, demonstrando que parte significativa da produção recente compreende o Semiárido como laboratório de sustentabilidade territorial. Esse movimento aproxima-se das reflexões de Oliveira e Santos (2022), segundo os quais a justiça cognitiva exige reconhecer conhecimentos

sertanejos não como saberes periféricos, mas como racionalidades fundamentais para enfrentar as crises contemporâneas.

3. 2 TECNOLOGIAS ANCESTRAIS DE GESTÃO DA VIDA E SUSTENTABILIDADE TERRITORIAL

As produções analisadas evidenciam que as comunidades tradicionais do Semiárido desenvolveram sofisticadas tecnologias de gestão territorial baseadas em cooperação comunitária, manejo ecológico e reciprocidade social. Distantes da racionalidade extrativista moderna, essas práticas articulam sustentabilidade ambiental, memória ancestral e permanência coletiva da vida.

Ao analisar a experiência da Teia dos Povos, Pimentel e Menezes (2022) demonstram que agroecologia e ancestralidade operam como formas de insurgência epistêmica diante da monocultura do conhecimento. Segundo os autores, “a descolonização epistêmica passa pelo reconhecimento dos saberes tradicionais como formas legítimas de ciência” (Pimentel; Menezes, 2022, p. 14). Essa perspectiva aparece articulada a tecnologias sociais de convivência que envolvem manejo comunitário da água, práticas agroflorestais e sistemas coletivos de cuidado territorial.

As ecologias do cuidado constituíram outro eixo recorrente entre os estudos selecionados. Menezes e Silva (2023) identificam que feminismos rurais no Semiárido articulam ancestralidade, solidariedade e sustentabilidade como estratégias de resistência socioambiental. Em vez de compreender cuidado apenas como dimensão privada, as autoras demonstram que ele assume caráter político e ecológico nas experiências comunitárias sertanejas.

Os estudos revisados também denunciaram o distanciamento entre currículo escolar e realidade territorial. Burlamaqui, Sousa e Oliveira (2025) utilizam a expressão “desertificação curricular” para designar processos educativos desconectados das urgências ecológicas e culturais do Semiárido. Para os autores, “reflorestar epistemicamente” a educação implica reconhecer saberes ancestrais como fundamentos legítimos da formação humana (Burlamaqui; Sousa; Oliveira, 2025, p. 10).

As epistemologias camponesas discutidas por Carvalho (2021) reforçam essa problematização ao demonstrar que práticas educativas do campo frequentemente operam como formas de insurgência curricular contra modelos homogêneos de escolarização. Sob outra perspectiva, Freitas e Moura (2022) defendem que a ecologia dos saberes exige deslocar a ciência moderna de sua posição monopolizadora, reconhecendo a coexistência de múltiplas racionalidades ecológicas e territoriais.

3. 3 JUSTIÇA COGNITIVA E EPISTEMOLOGIAS INSURGENTES

Os resultados revelam que a disputa em torno da educação contextualizada envolve conflitos profundamente epistemológicos. Os estudos analisados convergem ao afirmar que a colonialidade educacional produziu hierarquizações entre conhecimentos legítimos e ilegítimos, promovendo apagamentos sistemáticos de saberes quilombolas, indígenas, camponeses e populares.

Gomes (2021) argumenta que a educação antirracista depende da valorização da ancestralidade como dimensão epistêmica e política. A autora afirma que “a colonialidade produz silenciamentos sobre quem pode produzir conhecimento” (Gomes, 2021, p. 1550), denunciando a permanência de estruturas curriculares racializadas no contexto brasileiro. Essa discussão aproxima-se diretamente das pedagogias decoloniais formuladas por Walsh (2020), para quem a re existência pedagógica implica confrontar não apenas conteúdos curriculares, mas as próprias bases ontológicas da modernidade colonial.

A literatura internacional analisada aponta movimento semelhante. Bajaj (2022) observa que currículos decoloniais voltados a populações racializadas vêm incorporando epistemologias territoriais e práticas comunitárias como formas de enfrentamento ao universalismo liberal. No conjunto dos estudos internacionais selecionados, aproximadamente 52% discutiam explicitamente justiça cognitiva, pluralidade epistêmica ou soberania educacional indígena.

As formulações de R’Boul (2024a) reforçam esse debate ao defenderem que educadores e comunidades tradicionais devem ser reconhecidos como sujeitos epistêmicos legítimos. Em estudo posterior, R’Boul (2024b) propõe o conceito de “interculturismo” para designar formas de educação intercultural baseadas na coexistência horizontal entre diferentes racionalidades.

Tal abordagem desloca a interculturalidade da lógica da tolerância superficial para uma perspectiva efetivamente pluriepistêmica.

A sistematização das categorias analíticas emergentes permitiu identificar convergências epistemológicas importantes entre os estudos selecionados, especialmente no que se refere à relação entre ancestralidade, território, currículo e sustentabilidade da vida. A organização temática do corpus revelou que a literatura sobre educação contextualizada no Semiárido vem progressivamente deslocando o foco das abordagens compensatórias para perspectivas críticas orientadas por justiça cognitiva, ecologias de saberes e pedagogias decoloniais. A Tabela 2 sintetiza as principais categorias identificadas, seus conceitos estruturantes, os autores mais recorrentes e as implicações curriculares derivadas da análise interpretativa dos estudos.

Tabela 2 - Categorias analíticas emergentes da revisão

Categoria analítica	Conceitos centrais	Autores associados	Implicações curriculares	Contribuições epistemológicas
Eco-tecnologias da vida	Convivência com o Semiárido; sustentabilidade territorial; manejo ecológico; tecnologias sociais; agroecologia	Almeida e Santos (2020); Costa e Silva (2021); Pimentel e Menezes (2022); Menezes e Silva (2023); Carvalho (2021)	Currículos territorializados; integração entre escola e comunidade; valorização dos saberes ecológicos locais	Superação da lógica da escassez e reconhecimento do Semiárido como produtor de racionalidades sustentáveis
Justiça cognitiva e epistemologias insurgentes	Ecologia dos saberes; decolonialidade; epistemicídio; pluralidade epistêmica; re existência	Gomes (2021); Walsh (2020); Bajaj (2022); R' Boul (2024a; 2024b); Freitas e Moura (2022)	Currículos pluriepistêmicos; valorização de conhecimentos ancestrais; crítica ao universalismo curricular	Deslocamento das hierarquias coloniais de conhecimento e fortalecimento da justiça cognitiva
Cosmopercepções e territorialidade espiritual	Ontologias relacionais; ancestralidade; cosmologias indígenas; circularidade comunitária	Andrade e Holanda (2023); Holanda, Silva e Andrade (2023); Bishop (2024); Quilaqueo e Torres (2024)	Formação docente intercultural; pedagogias comunitárias; fortalecimento identitário	Reconhecimento da inseparabilidade entre território, espiritualidade e aprendizagem
Pluriverso pedagógico e coexistência ecológica	Pós-desenvolvimento; coexistência planetária; ecologias	Minoia e Castro-Sotomayor (2024); Dovchin, Dovchin e Gower (2024);	Educação para o comum; pedagogias ecológicas; currículos para justiça climática	Crítica ao paradigma civilizatório moderno e

	da coexistência; sustentabilidade civilizatória	Walsh (2020)		valorização de múltiplos modos de existência
Currículos de Futurismo Sertanejo	Futuridade ancestral; insurgência curricular; pedagogias de sobrevivência; decolonialidade	Becker (2019); Nascimento (2021); Eglash <i>et al.</i> (2020); Araújo e Reis (2022); Silva e Reis (2026)	Currículos contextualizados; educação decolonial; articulação entre ancestralidade e futuro	Formulação do Futurismo Sertanejo como horizonte pedagógico de sobrevivência civilizatória

Fonte: Próprios autores.

As categorias identificadas evidenciam que a literatura analisada não se limita à defesa abstrata da valorização cultural do Semiárido. Os estudos convergem para a formulação de uma crítica estrutural à colonialidade curricular, denunciando a permanência de modelos educativos universalizantes incapazes de dialogar com experiências territoriais, ancestralidades e racionalidades ecológicas locais. Nesse sentido, a educação contextualizada aparece menos como adaptação regional do currículo e mais como disputa ontológica sobre quais conhecimentos são reconhecidos como legítimos na produção do futuro. Walsh (2020) interpreta esse movimento como prática de re existência pedagógica, enquanto Gomes (2021) enfatiza que a justiça cognitiva depende do enfrentamento das hierarquias raciais e coloniais que estruturam os sistemas educacionais contemporâneos.

Outro aspecto relevante refere-se à emergência de perspectivas pedagógicas orientadas pela coexistência ecológica e pela sustentabilidade da vida. Os estudos sobre convivência com o Semiárido, ecologias do cuidado e cosmopercepções indígenas indicam crescente deslocamento do paradigma educacional moderno centrado na produtividade e no progresso linear. Em diálogo com essa inflexão, Minoia e Castro Sotomayor (2024) defendem a construção de um “pluriverso pedagógico” sustentado pela coexistência de múltiplas racionalidades territoriais.

A articulação entre ancestralidade, futuridade e currículo, presente nas discussões sobre Futurismo Sertanejo, aponta justamente para a possibilidade de elaboração de modelos educativos comprometidos não apenas com formação escolar, mas com a continuidade civilizatória em contextos de crise ecológica global (Nascimento, 2021; Becker, 2019).

3.4 CIRCULARIDADE, COSMOPERCEPÇÕES E ECOSOFIAS COMUNITÁRIAS

Os estudos selecionados indicam que as cosmopercepções indígenas desafiam diretamente a fragmentação moderna entre natureza, território, espiritualidade e educação. Em vez de conceber o conhecimento como atividade separada da vida comunitária, as ontologias relacionais identificadas na literatura articulam existência, memória ancestral e cuidado ecológico como dimensões inseparáveis.

Andrade e Holanda (2023) demonstram que cosmopercepções indígenas no Nordeste brasileiro operam como fundamentos epistemológicos para práticas educativas interculturais. Segundo as autoras, “a ancestralidade constitui princípio organizador das relações entre sujeito, território e conhecimento” (Andrade; Holanda, 2023, p. 9). Essa compreensão reaparece nas análises de Holanda, Silva e Andrade (2023), que identificam nas licenciaturas interculturais processos de reconfiguração curricular orientados pela territorialidade espiritual e pela valorização das epistemologias indígenas.

As pesquisas internacionais selecionadas reforçam essa discussão. Bishop (2024) argumenta que soberania educacional indígena depende da capacidade das comunidades de definir autonomamente suas formas de ensinar, aprender e transmitir memória coletiva. Em perspectiva semelhante, Quilaqueo e Torres (2024) identificam que pedagogias indígenas latino-americanas são estruturadas por métodos socioeducativos vinculados à oralidade, à circularidade comunitária e à coexistência ecológica.

3.5 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E SOBERANIA PEDAGÓGICA

As produções revisadas demonstram que a educação intercultural crítica vem se consolidando como campo de resistência à homogeneização curricular. Diferentemente de abordagens multiculturais superficiais, os estudos analisados defendem formas de escolarização capazes de reconhecer soberania epistêmica e autonomia pedagógica das comunidades tradicionais.

Pesquisas realizadas por Bertoli *et al.* (2024), ao investigarem processos de descolonização da educação científica no Quênia, demonstraram que epistemologias indígenas

ampliam a compreensão sobre desastres ambientais, sustentabilidade e cuidado territorial. Os autores defendem uma “ecologia dos saberes” voltada à superação do monopólio ocidental da ciência. Essa discussão aproxima-se das formulações de Bishop (2024), que compreende educação indígena soberana como prática de continuidade ontológica e resistência cultural.

Para Quilaqueo e Torres (2024) a contextualização curricular em territórios indígenas exige deslocar a escola de uma lógica assimilacionista para modelos pedagógicos territorializados e comunitários. Tal perspectiva converge com as análises de R’Boul (2024a), que defendem pluralidade epistêmica e horizontalidade intercultural como condições fundamentais para democratização dos sistemas educacionais contemporâneos.

3.6 O PLURIVERSO PEDAGÓGICO E AS ECOLOGIAS DA COEXISTÊNCIA

Os estudos analisados evidenciam crescente consolidação da ideia de “pluriverso” como alternativa às racionalidades universalizantes da modernidade. Minoia e Castro Sotomayor (2024) argumentam que justiça socioambiental e educação decolonial exigem reconhecer a coexistência de múltiplos modos de vida, recusando projetos civilizatórios únicos e homogêneos.

As discussões sobre Antropoceno também aparecem articuladas a esse debate. Dovchin, Dovchin e Gower (2024) observam que povos indígenas e comunidades tradicionais vêm sendo progressivamente reconhecidos como sujeitos centrais para pensar alternativas ao colapso ecológico contemporâneo. Nesse horizonte, a educação deixa de ser mera preparação para o mercado e passa a operar como prática de coexistência planetária.

Walsh (2020) interpreta esse movimento como pedagogia de re existência, sustentada por vínculos entre território, ancestralidade e transformação ontológica. Em diálogo com essa perspectiva, Freitas e Moura (2022) defendem que ecologias de saberes não pressupõem fusão homogênea entre conhecimentos, mas convivência crítica entre racionalidades diversas.

3.7 CURRÍCULOS DE FUTURISMO SERTANEJO E PEDAGOGIAS DE SOBREVIVÊNCIA CIVILIZATÓRIA

Os resultados demonstram que ancestralidade e futuridade aparecem fortemente articuladas nas produções analisadas. Becker (2019) compreende o afrofuturismo como metodologia de descolonização voltada à reinvenção política do futuro por sujeitos historicamente marginalizados. Tal formulação desloca a ideia de tecnologia para além do aparato industrial moderno, permitindo reconhecer memórias ancestrais como dispositivos de sobrevivência coletiva.

Nascimento (2021) amplia essa discussão ao afirmar que afrofuturismo e decolonialidade possibilitam “pensar o futuro a partir das margens históricas da modernidade” (Nascimento, 2021, p. 220). Em diálogo com essa perspectiva, Eglash *et al.* (2020) defendem que tecnologias indígenas e ancestrais devem ser reconhecidas como matrizes legítimas de produção científica e curricular.

A dimensão antirracista dessa discussão reaparece em Gomes (2021), para quem ancestralidade constitui fundamento político de enfrentamento às hierarquias epistêmicas produzidas pela colonialidade.

3.8 CURRÍCULOS INSURGENTES E PEDAGOGIAS CONTEXTUALIZADAS

A literatura analisada aponta crescente consolidação de currículos insurgentes vinculados à educação do campo e às pedagogias territorializadas. Araújo e Reis (2022) identificam que a educação contextualizada no Semiárido opera como prática curricular contra-hegemônica baseada em epistemologias do Sul e justiça cognitiva.

De acordo com Carvalho (2021) as epistemologias camponesas tensionam diretamente os modelos escolares universalizantes ao reconhecer território, trabalho comunitário e memória coletiva como dimensões formativas centrais. Essa discussão aproxima-se das reflexões de Barbosa (2023), que compreende saberes quilombolas como fundamentos de uma educação decolonial voltada à valorização da ancestralidade negra rural.

Os estudos de Soares, Santos e Nunes (2022) demonstram que a educação do campo no

Brasil consolidou importantes conquistas políticas nas últimas décadas, embora continue enfrentando processos persistentes de marginalização curricular. Silva e Reis (2026) acrescentam que tendências recentes da educação contextualizada apontam ampliação do debate sobre crise climática, territorialidade e sustentabilidade civilizatória.

3.9 O FUTURISMO SERTANEJO COMO FRAMEWORK PEDAGÓGICO

A síntese analítica do corpus permitiu formular o conceito de Futurismo Sertanejo como categoria teórico-conceitual voltada à compreensão das tecnologias ancestrais de convivência do Semiárido enquanto horizonte pedagógico de sobrevivência civilizatória. Diferentemente das racionalidades modernas centradas no progresso linear e na expansão ilimitada, o Futurismo Sertanejo fundamenta-se em circularidade ecológica, territorialidade comunitária e justiça cognitiva.

As pedagogias decoloniais discutidas por Walsh (2020) oferecem importante sustentação para esse modelo ao compreender educação como prática de re existência territorial. Nascimento (2021) reforça essa perspectiva ao interpretar ancestralidade como imaginação política do futuro. Almeida e Santos (2020) acrescentam que convivência com o Semiárido implica reconhecer populações sertanejas como produtoras de racionalidades ecológicas historicamente invisibilizadas.

A dimensão comunitária do framework aproxima-se das experiências agroecológicas analisadas por Pimentel e Menezes (2022), nas quais ancestralidade, território e sustentabilidade aparecem articulados como formas de resistência epistêmica. As cosmopercepções indígenas discutidas por Andrade e Holanda (2023) ampliam essa formulação ao evidenciar relações não fragmentadas entre espiritualidade, natureza e educação.

Sob outra perspectiva, Gomes (2021) demonstra que justiça cognitiva exige deslocar as bases raciais e coloniais do currículo moderno, enquanto Minoia e Castro Sotomayor (2024) defendem a construção de um pluriverso pedagógico sustentado pela coexistência de múltiplos modos de vida. A partir dessas articulações, o Futurismo Sertanejo pode ser compreendido como proposta pedagógica voltada à formação de sujeitos capazes de construir formas sustentáveis de coexistência em contextos de crise ecológica global.

A articulação entre os estudos analisados permitiu a formulação do Framework Conceitual do Futurismo Sertanejo, concebido como uma síntese teórico-analítica das relações entre ancestralidade, território, currículo e sustentabilidade civilizatória. O modelo proposto resulta da convergência entre pedagogias decoloniais, ecologias de saberes, cosmopercepções indígenas, educação contextualizada e tecnologias ancestrais de convivência com o Semiárido. Mais do que representar uma categoria descritiva, o Futurismo Sertanejo emerge como horizonte epistemológico e pedagógico voltado à construção de formas sustentáveis de coexistência diante da crise ecológica contemporânea. A Tabela 3 apresenta os principais componentes estruturantes desse framework.

Tabela 3 - Framework conceitual do Futurismo Sertanejo

Dimensão estruturante	Base ontológica	Práxis pedagógica	Finalidade civilizatória	Referenciais centrais
Ancestralidade	Cosmopercepções indígenas, quilombolas e camponesas	Currículo contextualizado; oralidade; memória coletiva	Sustentabilidade da vida e continuidade cultural	Andrade e Holanda (2023); Gomes (2021); Bishop (2024)
Territorialidade	Convivência ecológica com o Semiárido	Pedagogias territoriais; educação do campo; aprendizagem comunitária	Justiça climática e autonomia territorial	Almeida e Santos (2020); Araújo e Reis (2022); Carvalho (2021)
Circularidade	Ecologias do cuidado e reciprocidade comunitária	Gestão coletiva do território; agroecologia; tecnologias sociais	Coexistência ecológica e proteção dos bens comuns	Pimentel e Menezes (2022); Menezes e Silva (2023)
Pluralidade epistêmica	Ecologia dos saberes e decolonialidade	Currículos pluriépistêmicos; formação intercultural	Justiça cognitiva e enfrentamento ao epistemicídio	Walsh (2020); Freitas e Moura (2022); R'Boul (2024a)
Futuridade insurgente	Afrofuturismo e futuridades indígenas	Pedagogias de sobrevivência civilizatória	Reinvenção do futuro em contexto de colapso ecológico	Becker (2019); Nascimento (2021); Eglash <i>et al.</i> (2020)

Fonte: Próprios autores.

O framework proposto evidencia que o Futurismo Sertanejo não corresponde a uma idealização romântica do passado nem a uma simples valorização cultural do Semiárido. Sua formulação parte do reconhecimento de que determinadas experiências territoriais historicamente marginalizadas preservam racionalidades ecológicas e tecnologias sociais

capazes de oferecer respostas concretas à crise civilizatória contemporânea.

As práticas de convivência com o Semiárido, identificadas nos estudos revisados, demonstram que ancestralidade e inovação não constituem categorias opostas. Ao contrário, a continuidade da vida em contextos de instabilidade climática depende justamente da capacidade de articular memória coletiva, sustentabilidade territorial e reinvenção pedagógica (Almeida; Santos, 2020; Pimentel; Menezes, 2022).

Outro elemento central do modelo refere-se à crítica às bases epistemológicas da modernidade educacional. O Futurismo Sertanejo desloca a ideia de currículo como mecanismo de adaptação ao mercado para compreendê-lo como prática de coexistência ecológica, justiça cognitiva e sobrevivência civilizatória.

Nessa perspectiva, pedagogias contextualizadas deixam de ocupar posição periférica no debate educacional e passam a operar como formas estratégicas de enfrentamento ao colapso ambiental e às desigualdades produzidas pela colonialidade do saber. Walsh (2020) compreende esse movimento como prática de re-existência, enquanto Minoia e Castro Sotomayor (2024) defendem a construção de um pluriverso pedagógico baseado na coexistência de múltiplos modos de vida. O Futurismo Sertanejo, portanto, emerge como horizonte pedagógico capaz de reposicionar o Semiárido não como espaço do atraso, mas como território epistemológico do futuro.

Os resultados desta Revisão Integrativa evidenciam que as produções científicas sobre educação contextualizada, ancestralidade e decolonialidade no Semiárido vêm consolidando uma inflexão epistemológica significativa no campo educacional contemporâneo. A literatura analisada demonstra que as comunidades tradicionais sertanejas não apenas preservam conhecimentos culturais localizados, mas produzem racionalidades ecológicas, tecnologias sociais e cosmopercepções capazes de tensionar os limites civilizatórios da modernidade ocidental.

As categorias emergentes identificadas revelam deslocamento progressivo do paradigma da escassez para perspectivas fundamentadas em convivência territorial, justiça cognitiva, pluralidade epistêmica e sustentabilidade da vida. Nesse horizonte, o Futurismo Sertanejo configura-se como proposta teórico-conceitual voltada à articulação entre ancestralidade, currículo e sobrevivência civilizatória, reconhecendo o Semiárido como

território estratégico para elaboração de pedagogias ecológicas, insurgentes e pluriversais em um contexto global marcado pela intensificação das crises climáticas, sociais e ontológicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Revisão Integrativa evidenciou que a ancestralidade, no contexto das comunidades tradicionais do Semiárido, não pode ser compreendida como resíduo folclórico de um passado em desaparecimento. Os estudos analisados demonstraram que práticas de convivência territorial, cosmopercepções comunitárias, ecologias do cuidado e tecnologias sociais sertanejas constituem formas sofisticadas de gestão da vida diante das múltiplas crises produzidas pela modernidade colonial. Nesse sentido, as ontologias sertanejas emergem como racionalidades capazes de tensionar a centralidade dos paradigmas educacionais tecnocráticos, produtivistas e universalizantes que historicamente orientaram os currículos escolares.

Ao longo da análise, tornou-se evidente que o Semiárido brasileiro ocupa posição estratégica no debate contemporâneo sobre sustentabilidade civilizatória. Longe de representar espaço do atraso, da insuficiência ou da inviabilidade ecológica, o Sertão revelou-se território produtor de inteligências territoriais, saberes ecológicos e pedagogias de coexistência construídas ao longo de séculos de resistência histórica. O deslocamento do imaginário da escassez para a convivência permitiu compreender que muitas das respostas buscadas globalmente para enfrentar o colapso ambiental já se encontram presentes nas experiências comunitárias historicamente marginalizadas pela colonialidade do conhecimento.

A formulação do conceito de Futurismo Sertanejo buscou justamente sintetizar essa inflexão epistemológica. A articulação entre ancestralidade, currículo e futuridade permitiu compreender que a educação pode ultrapassar sua função instrumental de preparação para o mercado e assumir compromisso ético com a continuidade da vida, a justiça cognitiva e a coexistência planetária. Sob essa perspectiva, currículos pós-antropocênicos exigem pedagogias territorializadas, formação docente intercultural e reconhecimento efetivo das epistemologias produzidas por povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e camponeses.

Embora os resultados desta revisão revelem importantes avanços teóricos no campo da educação contextualizada e das pedagogias decoloniais, algumas limitações precisam ser

reconhecidas. A predominância de estudos qualitativos e ensaios conceituais indica a necessidade de ampliação de pesquisas empíricas voltadas à análise concreta de experiências educativas territorializadas no Semiárido.

Também se mostra relevante aprofundar comparações internacionais com outras regiões do Sul Global marcadas por processos semelhantes de colonialidade ecológica e insurgência epistemológica. Além disso, futuras investigações podem ampliar o diálogo entre Futurismo Sertanejo e formulação de políticas públicas educacionais comprometidas com justiça climática, sustentabilidade territorial e pluralidade epistêmica.

Em um mundo atravessado pela exaustão ecológica e pelo enfraquecimento das promessas modernas de progresso ilimitado, o Sertão deixa de ocupar a posição simbólica de periferia civilizatória e passa a emergir como laboratório epistemológico do futuro. Talvez resida justamente nessa inversão a principal contribuição deste estudo: reconhecer que a sobrevivência planetária poderá depender menos da aceleração tecnológica do capital e mais da capacidade humana de reaprender, com os territórios ancestrais, outras formas de habitar a Terra.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim de; SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Educação contextualizada e convivência com o Semiárido: práticas pedagógicas emancipatórias no Sertão baiano. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, e8921, 2020.

ANDRADE, Gisane Monteiro de; HOLANDA, Virgínia Célia Cavalcante de. Cosmopercepções indígenas e formação docente intercultural no Nordeste brasileiro. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 16, n. 35, p. 1-18, 2023.

ARAÚJO, Josefa Maria de; REIS, Edmerson dos Santos. Educação contextualizada para convivência com o Semiárido: epistemologias do Sul e currículo insurgente. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 66, p. 88-105, 2022.

BAJAJ, Monisha. Decolonial approaches to school curriculum for Black, Indigenous and other students of colour. **London Review of Education**, London, v. 20, n. 1, p. 1-12, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14324/LRE.20.1.05>

BARBOSA, Maria das Graças Silva. Saberes ancestrais quilombolas e educação decolonial no contexto rural brasileiro. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 8, e10234, 2023.

BECKER, Daniella. Afrofuturism and decolonisation: using Black Panther as methodology. **Image & Text**, Pretoria, n. 33, p. 1-21, 2019.

DOI: <https://doi.org/10.17159/2617-3255/2018/n33a7>

BERTOLI, Anny *et al.* Decolonizing western science education and knowledge in early childhood: rethinking natural hazards and disasters framework through indigenous “ecology of knowledges” in Kenya. **Global Studies of Childhood**, London, v. 14, n. 2, p. 1-17, 2024.

DOI: <https://doi.org/10.1177/20436106231199773>

BISHOP, Michelle. Envisioning Indigenous education sovereignty through story: our education, our way. **The Australian Journal of Indigenous Education**, Brisbane, v. 53, n. 2, p. 1-15, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55146/ajie.v53i2.1105>

BURLAMAQUI, Ana Kerolaine Pinho; SOUSA, Maria Izabel Barbosa de; OLIVEIRA, Kelly Almeida de. Educação ambiental decolonial como reflorestamento epistêmico: enfrentamentos ao Antropoceno e à desertificação curricular. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 30, n. 3, p. 1-19, 2025. DOI: <https://doi.org/10.63595/ambeduc.v30i3.19723>

CARVALHO, Luzineide Dourado. Educação do campo e epistemologias camponesas: insurgências curriculares no Brasil contemporâneo. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 24, n. 59, p. 145-167, 2021.

COSTA, Sandra Regina da; SILVA, José Lucas da. Pedagogias da convivência no Semiárido: educação, território e sustentabilidade. **Cadernos do CEAS**, Salvador, n. 255, p. 72-95, 2021.

DOVCHIN, Ulemj; DOVCHIN, Sender; GOWER, Graeme. The discourse of the Anthropocene and posthumanism: Indigenous peoples and local communities. **Ethnicities**, London, v. 24, n. 4, p. 1-15, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/14687968231219778>

EGLASH, Ron *et al.* Decolonizing education with Anishinaabe arcs: generative STEM as a path to Indigenous futurity. **Educational Technology Research and Development**, New York, v. 68, n. 3, p. 1569-1593, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09728-6>

FREITAS, Ana Paula de; MOURA, Tania Maria de Melo. Ecologia de saberes e educação do campo: desafios decoloniais para o século XXI. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. 1-20, 2022.

GOMES, Nilma Lino. Decolonialidade, ancestralidade e educação antirracista no Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1542-1564, 2021.

HOLANDA, Virgínia Célia Cavalcante de; SILVA, Rejane Maria Gomes da; ANDRADE, Gisane Monteiro de. A ancestralidade como epistemologias indígenas e decolonial na formação do professor atuante nas licenciaturas interculturais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, e023016, 2023.

DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.1.17929>

LIMA, Maria do Socorro Lucena; SOUSA, Ivonete Barreto de. Educação contextualizada no Semiárido: experiências pedagógicas e práticas emancipatórias. **Extramuros – Revista de Extensão da UNIVASF**, Petrolina, v. 10, n. 2, p. 44-63, 2022.

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, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>

MENEZES, Marilda Aparecida de; SILVA, Maria do Carmo. Feminismos rurais, ancestralidade e ecologias do cuidado no Semiárido. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 1-19, 2023.

MINOIA, Paola; CASTRO-SOTOMAYOR, José. Education and socio-environmental justice in the pluriverse: decolonial perspectives. **Globalizations, Abingdon**, v. 21, n. 1, p. 303-312, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/14747731.2024.2316880>

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Afrofuturismo, ancestralidade e decolonialidade: horizontes para pensar educação e futuro. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 13, n. 36, p. 210-232, 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly de; SANTOS, Edmerson dos. Educação contextualizada e justiça cognitiva no Semiárido brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 96-118, 2022.

PIMENTEL, Spensy Kmitta; MENEZES, Paulo Dimas Rocha de. A Teia dos Povos e a universidade: agroecologia, saberes tradicionais insurgentes e descolonização epistêmica. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 25, p. 1-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-4422asoc20200094r1vu2022L1AO>

QUILAQUEO, Daniel; TORRES, Héctor. School contextualization with indigenous group's socio-educational methods and pedagogies. **Frontiers in Education**, Lausanne, v. 9, p. 1-12, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1425464>

R'BOUL, Hamza. Alternative knowledges in intercultural education and educators as epistemic subjects. **International Journal of Educational Research**, Amsterdam, v. 127, 102391, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102391>

R'BOUL, Hamza. Intercultivism and alternative knowledges in intercultural education. *Globalisation, Societies and Education*, **Abingdon**, v. 22, n. 5, p. 1-14, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2166018>

SILVA, Alexandre Leite dos Santos; REIS, Edmerson dos Santos. Tendências da educação contextualizada para a convivência com o Semiárido. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 56, e11244, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531411244>

SOARES, Jamile de Souza; SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Claudio Pinto. 200 anos de educação para os povos do campo no Brasil: entre conquistas e desafios. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 46, p. 1-23, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36704/eef.v25i46.6484>

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. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>

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

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales y re-existencia: caminos desde Abya Yala. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020.