



ARTIGO

EAD, INTERCULTURALIDADE E SABERES TRADICIONAIS NA REGIÃO NORTE DO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UM CURRÍCULO DECOLONIAL

DISTANCE LEARNING, INTERCULTURALITY, AND TRADITIONAL KNOWLEDGE IN NORTHERN BRAZIL: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR A DECOLONIAL CURRICULUM

Eixo Temático 7. Valorização Cultural

*Buena Bruna Araujo MACÊDO¹
Julie Idália Araujo MACÊDO²*

Resumo:

Este artigo discute as potencialidades da Educação a Distância (EAD) na promoção da interculturalidade, do empreendedorismo social e da valorização dos saberes tradicionais na Região Norte do Brasil. Em perspectiva teórica e documental, fundamenta-se em autores da pedagogia crítica, estudos culturais e epistemologias do Sul — como Freire (1996), Candau (2008), Walsh (2009), Santos (2006), Tadeu da Silva (2003), Hall (2005), Gomes (2017), Munduruku (2017), Krenak (2019) e Munanga (2004). Analisa-se como a EAD pode fomentar processos formativos que dialoguem com identidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas, ao mesmo tempo em que favorece práticas de empreendedorismo comunitário e inclusão digital. Os resultados apontam que a EAD possui potencial transformador na Amazônia quando articulada a currículos interculturais, políticas públicas adequadas e respeito às ecologias de saberes presentes no território. Conclui-se que a construção de uma EAD amazônica exige investimento estrutural, formação docente intercultural e protagonismo dos povos tradicionais.

Palavras-chave: EAD; Interculturalidade; Saberes tradicionais; Amazônia; Currículo.

Abstract: This paper discusses the potential of distance learning (DL) in promoting interculturality, social entrepreneurship, and the appreciation of traditional knowledge in the northern region of Brazil. From a theoretical and documentary perspective, it draws on authors from critical pedagogy, cultural studies, and epistemologies of the South—such as Freire (1996), Candau (2008), Walsh (2009), Santos (2006), Tadeu da Silva (2003), Hall (2005), Gomes (2017), Munduruku (2017), Krenak (2019), and Munanga (2004). We analyze how distance learning can foster educational processes that engage with indigenous,

¹ UFRN, buenabruna@yahoo.com.br CV: <http://lattes.cnpq.br/0681855287636843>

² UFRN, juliidalia@yahoo.com.br CV: <http://lattes.cnpq.br/6002660768622458>



ARTIGO

riverine, and quilombola identities, while promoting community entrepreneurship and digital inclusion. The results indicate that distance learning has transformative potential in the Amazon when linked to intercultural curricula, appropriate public policies, and respect for the ecologies of knowledge present in the territory. It is concluded that the construction of Amazonian distance learning requires structural investment, intercultural teacher training, and the protagonism of traditional peoples.

Keywords: Distance learning; Interculturality; Traditional knowledge; Amazon; Curriculum.

1. INTRODUÇÃO

A Região Norte do Brasil apresenta desafios históricos relacionados ao acesso à educação, às desigualdades territoriais, à conectividade limitada e à invisibilização de saberes tradicionais. Nesse contexto, a Educação a Distância (EAD) surge como possibilidade para ampliar direitos educacionais e promover inclusão formativa. Entretanto, conforme alerta Freire (1996), nenhuma prática educativa é neutra; por isso, a EAD deve ser pensada em diálogo com cultura, território e identidade.

A recente expansão das universidades federais na região — especialmente em estados como Amazonas, Acre, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins — tem ampliado cursos de graduação e licenciaturas que atendem populações indígenas, ribeirinhas e quilombolas. Contudo, como mostram Hall (2005) e Munanga (2004), a escola tradicional e seus currículos muitas vezes silenciam identidades e epistemologias não hegemônicas.

Assim, torna-se necessário compreender como a EAD pode tornar-se instrumento de interculturalidade crítica (Candau, 2008), ecologia de saberes (Santos, 2006) e decolonialidade (Walsh, 2009), de modo a fortalecer práticas educativas contextualizadas, empreendedoras e socialmente sustentáveis.

2. REFERENCIAL TEÓRICO



ARTIGO

2.1 EAD e Empreendedorismo na Amazônia

A EAD, quando articulada às necessidades do território, pode promover empreendedorismo social e econômico na Amazônia. A aprendizagem mediada por tecnologias favorece a circulação de projetos comunitários, cadeias produtivas sustentáveis e iniciativas locais.

Autores como Freire (1996) defendem que práticas educativas devem fortalecer autonomia e criticidade — elementos essenciais ao empreendedorismo comunitário. Já Michael Apple (2006) e Henry Giroux (1997) apontam que currículos críticos potencializam mudanças sociais ao reconhecerem que conhecimento e poder são indissociáveis.

Na Amazônia, iniciativas de formação em EAD têm possibilitado que comunidades desenvolvam: cadeias de artesanato indígena; tecnologias sustentáveis de bioeconomia; agricultura familiar e manejo florestal; projetos de turismo comunitário; e negócios de economia solidária.

Isso reforça o papel da educação como promotora de emancipação e desenvolvimento local.

2.2 Interculturalidade, Currículo e Saberes Tradicionais

A interculturalidade crítica, segundo Candau (2008), exige romper com perspectivas folclorizadas e reconhecer que as relações culturais são atravessadas por assimetrias de poder. Walsh (2009) complementa afirmando que a interculturalidade deve ser projeto político de enfrentamento às colonialidades.

Santos (2006) propõe a “ecologia de saberes”, que valoriza o diálogo entre conhecimentos acadêmicos e tradições indígenas, quilombolas e ribeirinhas. Tal perspectiva converge com Krenak (2019), que denuncia a tentativa histórica de invisibilizar saberes ancestrais, e com Munduruku (2017), ao destacar o papel da escola na formação de estudantes indígenas sem apagar sua identidade.

No campo do currículo, Tomaz Tadeu da Silva (2003), Giroux (1997) e Apple (2006) mostram que toda seleção curricular produz identidades. Hall (2005)



ARTIGO

acrescenta que identidades culturais são dinâmicas, produzidas nas relações e representações.

Nilma Lino Gomes (2017) lembra que políticas educacionais devem enfrentar o racismo estrutural e garantir que epistemologias negras e indígenas estejam presentes no currículo. Pode-se afirmar que a EAD amazônica precisa: reconhecer a centralidade dos saberes tradicionais; promover o protagonismo cultural dos povos da floresta; e adaptar metodologias aos tempos, cosmovisões e formas próprias de aprender.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa teórica e documental, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de produções acadêmicas e obras clássicas sobre interculturalidade, currículo, diversidade e pedagogia crítica. Foram analisados documentos normativos da educação brasileira e produções de autores como Freire (1996), Candau (2008), Walsh (2009), Santos (2006), Silva (2003), Hall (2005), Gomes (2017), Munduruku (2017), Krenak (2019), Munanga (2004), Apple (2006) e Giroux (1997).

O recorte territorial priorizou a Região Norte do Brasil, enfocando políticas educacionais, expansão da EAD e práticas formativas em contextos indígenas, ribeirinhos e quilombolas.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 EAD na Região Norte: potencialidades e desafios

A Região Norte do Brasil é composta por sete estados — Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins — formando o maior território do país e abrigo uma heterogênea rede de instituições públicas e privadas de ensino superior distribuídas por toda a Amazônia. A Região Norte revela um potencial expressivo para a expansão da Educação Superior, não apenas pela



ARTIGO

redistribuição territorial proporcionada pelas instituições privadas, mas sobretudo pela forte presença de instituições públicas de ensino superior. São universidades federais, universidades estaduais, institutos federais e faculdades públicas municipais que, juntas, formam uma rede robusta e capilarizada. Essa diversidade institucional — presente em todos os estados da região — fortalece políticas de interiorização, amplia a oferta de cursos de graduação e pós-graduação e sustenta programas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB). A existência desse conjunto de instituições públicas, com tradição acadêmica, infraestrutura instalada e compromisso social, evidencia que o Norte possui bases sólidas para consolidar uma educação superior democrática, inclusiva e territorialmente sensível às realidades amazônicas.

Nesse contexto, destaca-se o papel estratégico da Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC), política pública criada para expandir e interiorizar a educação superior por meio da Educação a Distância (EAD). A UAB possibilitou que estados amazônicos passassem a contar com uma rede de polos distribuída em municípios antes totalmente afastados da oferta educativa presencial. Esses polos garantem apoio pedagógico, laboratórios, bibliotecas, conectividade mínima e tutoria, permitindo que estudantes de comunidades ribeirinhas, aldeias indígenas e áreas de floresta acessem cursos superiores, sobretudo licenciaturas e formações continuadas.

A seguir, apresenta-se a síntese das instituições públicas de educação superior que estruturam esse cenário:

Tabela 1 – Instituições Públicas de Educação Superior da Região Norte

Estado	Nome da Instituição	Categoria
Acre	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC)	Instituto Federal – Pública Federal
	Universidade Federal do Acre (UFAC)	Universidade – Pública Federal
Amapá	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP)	Instituto Federal – Pública Federal
	Universidade do Estado do Amapá (UEAP)	Universidade – Pública Estadual
	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Universidade – Pública Federal
Amazonas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)	Instituto Federal – Pública Federal
	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Universidade – Pública Estadual



ARTIGO

Estado	Nome da Instituição	Categoria
	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Universidade – Pública Federal
Pará	Instituto de Ensino de Segurança do Pará (IESP)	Faculdade – Pública Estadual
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)	Instituto Federal – Pública Federal
	Universidade do Estado do Pará (UEPA)	Universidade – Pública Estadual
	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	Universidade – Pública Federal
	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Universidade – Pública Federal
	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)	Universidade – Pública Federal
	Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)	Universidade – Pública Federal
Rondônia	Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Universidade – Pública Federal
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO)	Instituto Federal – Pública Federal
Roraima	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)	Instituto Federal – Pública Federal
	Universidade Estadual de Roraima (UERR)	Universidade – Pública Estadual
	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Universidade – Pública Federal
Tocantins	Faculdade FAPAF (Faculdade de Pium)	Faculdade – Pública Municipal
	Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Universidade – Pública Federal
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)	Instituto Federal – Pública Federal
	Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS)	Universidade – Pública Estadual
	Universidade Federal do Norte do Tocantins	Universidade – Pública Federal (<i>em implantação</i>)

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC

A presença e a força das instituições públicas formam a base da interiorização da educação superior na Amazônia. Universidades federais e estaduais, institutos federais e faculdades públicas municipais constituem uma rede capilarizada que alcança territórios onde historicamente o direito à educação era limitado. Essas instituições sustentam políticas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), fundamental para democratizar o acesso ao ensino superior, sobretudo na modalidade a distância.

Ao mesmo tempo, observa-se um crescimento expressivo das instituições privadas, especialmente nas capitais e em cidades de médio porte como Manaus, Belém, Boa Vista, Porto Velho e Palmas. O setor privado amplia a oferta de cursos, sobretudo na EAD, mas sua atuação permanece concentrada em áreas urbanas, onde há maior densidade populacional e melhores condições de infraestrutura. Assim, enquanto o setor privado expande oportunidades nas áreas centrais, são majoritariamente as instituições públicas — e, de modo particular, a UAB — que



ARTIGO

chegam a territórios rurais, ribeirinhos, indígenas e periféricos, onde o mercado educacional não se instala.

A Região Norte, portanto, revela um potencial expressivo para a expansão da Educação Superior, não apenas pela redistribuição territorial proporcionada pelas instituições privadas, mas sobretudo pela forte presença de instituições públicas de ensino superior. Essa diversidade institucional fortalece políticas de interiorização, amplia a oferta de graduação e pós-graduação e sustenta ações formativas alinhadas às realidades socioculturais amazônicas. A existência desse conjunto de instituições, com tradição acadêmica e compromisso social, evidencia que o Norte possui bases sólidas para consolidar uma educação superior democrática, inclusiva e territorialmente sensível.

Entretanto, apesar das potencialidades, a análise dos dados evidencia desafios persistentes. A conectividade segue como uma das barreiras estruturais mais críticas: em inúmeras aldeias e comunidades ribeirinhas, o acesso à internet é intermitente, caro ou inexistente, dificultando a participação contínua dos estudantes em atividades síncronas e assíncronas. Soma-se a isso a presença limitada de equipamentos tecnológicos — computadores, tablets e celulares compatíveis — e a instabilidade no fornecimento de energia elétrica, especialmente em zonas rurais.

Além dos aspectos técnicos, há desafios pedagógicos decisivos para a consolidação de uma EAD efetivamente inclusiva. Muitas plataformas digitais não contemplam acessibilidade linguística, o que compromete o acesso de estudantes que falam línguas indígenas ou dialetos regionais. Também não integram práticas culturais locais, desconsiderando epistemologias próprias dos povos amazônicos e reproduzindo modelos pedagógicos distantes das realidades territoriais. Como alerta Freire (1996), práticas educativas que ignoram as condições concretas dos sujeitos tendem a reforçar desigualdades. Giroux (1997) acrescenta que instituições educativas podem contribuir para exclusões estruturais quando não se orientam pela justiça social.

Portanto, a expansão e a consolidação da EAD na Região Norte dependem de políticas intersetoriais que integrem conectividade, infraestrutura tecnológica,



ARTIGO

formação docente, presença comunitária e respeito às cosmovisões amazônicas. Requerem, ainda, o fortalecimento contínuo da UAB enquanto política de Estado voltada à democratização do ensino superior, garantindo que a modalidade alcance, com qualidade e equidade, populações historicamente excluídas dos processos formativos.

4.2 Interculturalidade e currículo em diálogo com os saberes tradicionais

A investigação teórico-documental demonstra que a interculturalidade crítica constitui eixo central para compreender como a EAD pode contribuir — ou falhar — na valorização dos saberes tradicionais amazônicos. Candau (2008) e Walsh (2009) defendem que a interculturalidade não é uma celebração superficial da diversidade, mas um projeto político-pedagógico capaz de transformar relações de poder que historicamente inferiorizaram povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas.

Os resultados apontam que currículos interculturais não devem limitar-se à inclusão de conteúdos adicionais sobre cultura local. O desafio é estrutural: reorganizar o currículo para permitir que saberes tradicionais e conhecimentos científicos coexistam em ecologia de saberes, como propõe Santos (2006). Isso significa reconhecer que epistemologias indígenas — como os modos de leitura da floresta, a centralidade da oralidade, as formas de aprendizagem coletiva e o vínculo inseparável entre território e conhecimento — não constituem “complementos”, mas sistemas completos e complexos.

Munduruku (2017) reforça que qualquer processo formativo envolvendo povos indígenas deve partir de seus próprios modos de aprender, respeitando temporalidades diferenciadas e o papel dos mais velhos como mestres de saber. Krenak (2019), por sua vez, critica a tendência de “escolarizar” povos que possuem outras compreensões sobre vida, ensino, memória e comunidade, alertando para o risco de a educação formal tornar-se mecanismo de apagamento cultural.



ARTIGO

A análise revela que, na Região Norte, experiências de EAD que dialogam com os saberes tradicionais — como cursos de licenciatura intercultural, formação de professores indígenas e projetos de extensão com comunidades quilombolas — obtêm melhores resultados quando adotam práticas como: uso de línguas indígenas nas videoaulas e materiais escritos; construção colaborativa de conteúdos com lideranças comunitárias; reconhecimento de calendários próprios, temporadas de pesca e períodos rituais; integração entre tecnologia digital e práticas pedagógicas territoriais; e respeito às ontologias amazônicas, que percebem a natureza como sujeito e não como recurso.

Esses achados corroboram as reflexões de Silva (2003) e Hall (2005), que defendem que os currículos são dispositivos políticos que produzem identidades e diferenças, podendo silenciá-las ou valorizá-las. Nesse sentido, a EAD na Amazônia só alcança seu potencial transformador quando as plataformas digitais e os conteúdos pedagógicos se articulam às cosmologias locais.

4.3 EAD, empreendedorismo comunitário e sustentabilidade

A terceira dimensão analisada revela que a articulação entre EAD, empreendedorismo comunitário e sustentabilidade tem se mostrado estratégica para o desenvolvimento regional. O crescimento de formações online em áreas como gestão ambiental, agroecologia, bioeconomia, turismo de base comunitária e manejo de recursos florestais tem fortalecido práticas econômicas sustentáveis e gerado novos arranjos produtivos em territórios amazônicos.

Os resultados apontam que a EAD tem contribuído para: fortalecer a bioeconomia amazônica, apoiando empreendimentos que utilizam produtos da sociobiodiversidade (açai, castanha, andiroba, copaíba); qualificar cadeias produtivas tradicionais, como pesca artesanal, agricultura familiar e artesanato indígena; incentivar negócios sustentáveis liderados por mulheres em aldeias e comunidades ribeirinhas; estimular comercialização digital, permitindo que pequenos



ARTIGO

empreendedores alcancem mercados regionais, nacionais e até internacionais; e formar jovens para tecnologias de baixo custo, como aplicativos de georreferenciamento usados no manejo comunitário da floresta.

Esse conjunto de resultados reforça a perspectiva de Giroux (1997), ao compreender a educação como espaço de justiça social, e dialoga com Apple (2006), que analisa como currículos comprometidos com a transformação política podem impulsionar alternativas econômicas mais inclusivas e democráticas.

Experiências documentadas em estados como Pará, Amazonas e Acre mostram que programas de formação via EAD fortalecem iniciativas comunitárias que unem tradição, inovação e sustentabilidade. Quando articulada aos saberes locais, a educação a distância potencializa práticas econômicas que respeitam a floresta, valorizam identidades e reforçam a autonomia dos povos amazônicos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EAD desempenha papel estratégico no desenvolvimento educacional da Amazônia, especialmente quando articulada a políticas de conectividade, empreendedorismo comunitário e valorização das culturas tradicionais. Entretanto, é condição essencial que a EAD seja orientada pela interculturalidade crítica (Candau, 2008) e pela ecologia de saberes (Santos, 2006), respeitando modos de vida ribeirinhos, quilombolas e indígenas.

Autores como Freire (1996), Walsh (2009), Munduruku (2017) e Krenak (2019) enfatizam que nenhuma prática educativa pode ignorar a pluralidade de epistemologias. Portanto, uma EAD amazônica precisa ser dialógica, territorializada e construída com participação ativa dos povos da floresta.

Conclui-se que, para que a EAD seja instrumento de inclusão, é necessário investimento contínuo em infraestrutura, formação docente intercultural e políticas



ARTIGO

públicas que garantam o protagonismo das comunidades tradicionais na produção do conhecimento.

Referências

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, V. M. **Educação intercultural: entre concepções, tensões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Belo Horizonte: Mazza, 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

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

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2017.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2003.

WALSH, C. **Interculturalidade, crítica e decolonialidade**. Quito: Abya-Yala, 2009.