



Programa de Pós-graduação em Ensino de História – ProfHistória  
Mestrado em Ensino de História  
Universidade Federal do Pará

ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O USO DO  
APLICATIVO KAHOOT NAS AULAS DE HISTÓRIA NA ESCOLA MUNICIPAL  
INDÍGENA KOKOKANGROTI.

RAFAEL LEAL SANTOS

Ananindeua, PA  
2026





**Rafael Leal Santos**

**Ensino de história na educação escolar indígena: o uso do aplicativo Kahoot nas aulas de história na Escola Municipal Indígena Kokokangroti.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, do Campus Universitário de Ananindeua da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História, sob a orientação da Prof(a). Dr (a) Renato Pinheiro da Costa.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador: Professor Dr. Renato Pinheiro da Costa

Ananindeua/PA

2026



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S237e Santos, Rafael Leal.  
Ensino de História na educação escolar indígena : O uso do aplicativo Kahoot nas aulas de História na Escola Municipal Indígena Kokokangroti. / Rafael Leal Santos. — 2019.  
LXXXII, 82 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Renato Pinheiro da Costa. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2019.

1. Educação escolar indígena.. 2. Ensino de História.  
3. Interculturalidade. 4. Tecnologia educacional.. I. Título.

CDD 370.7108115

---



## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

### RAFAEL LEAL SANTOS

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes e Prof. Dr. Messias Furtado da Silva reuniu-se no dia 29 de maio de 2026, às 16:00 horas, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **RAFAEL LEAL SANTOS** com projeto intitulado: "Ensino de História na Educação Escolar Indígena: O uso do aplicativo Kahoot nas aulas de história na escola municipal indígena Kokokangroti." Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito EXCELENTE CONDICIONADO pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso. Informamos ainda que a defesa ocorreu de forma remota, através de videoconferência na Plataforma Google Meet.

Documento assinado digitalmente  
 **RENATO PINHEIRO DA COSTA**  
Data: 01/06/2026 15:41:34-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa  
Orientador

Documento assinado digitalmente  
 **FRANCIVALDO ALVES NUNES**  
Data: 02/06/2026 16:37:07-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes  
Membro da Banca / PROFHISTÓRIA / UFPA

**MESSIAS**  
Assinado de forma  
digital por MESSIAS  
**FURTADO**  
**DA SILVA**  
FURTADO DA SILVA  
Dados: 2026.06.02  
15:22:14 -0300

---

Prof. Dr. Messias Furtado da Silva  
Membro Externo da Banca / PPGEEI/UEPA

## **AGRADECIMENTOS**

Expresso minha profunda gratidão a todos os que contribuíram, de maneira direta ou indireta, para a realização desta dissertação de mestrado desenvolvida na Escola Kokokangroti, na aldeia Potikro.

Agradeço, primeiramente, aos profissionais da Escola, que desempenham um papel essencial na construção de um ambiente de aprendizagem comprometido com o território, com a cultura local e com a formação dos estudantes. Cada gesto de apoio, cada orientação e cada palavra de incentivo foram fundamentais para que este trabalho pudesse se desenvolver com solidez e responsabilidade.

Meu reconhecimento especial vai aos professores do mestrado, cuja dedicação, rigor acadêmico e sensibilidade pedagógica foram decisivos para o amadurecimento desta pesquisa. Suas aulas, debates, leituras orientadas e contribuições metodológicas ampliaram minha compreensão sobre o campo de estudo e fortaleceram o percurso investigativo que aqui se apresenta. Agradeço pela paciência, pela escuta atenta e pela confiança depositada ao longo de todo o processo formativo.

Aos colegas do mestrado, deixo meu sincero agradecimento pela parceria construída ao longo desta jornada. As trocas de experiências, os diálogos, os estudos coletivos e o apoio mútuo foram fundamentais para enfrentar os desafios e celebrar as conquistas que marcaram este percurso. A convivência com cada um de vocês enriqueceu não apenas a pesquisa, mas também minha trajetória pessoal e acadêmica.

Estendo minha gratidão à comunidade da aldeia Potikro, que acolheu este trabalho com generosidade e respeito. A participação, o diálogo e a confiança da comunidade foram essenciais para que a pesquisa pudesse se enraizar no território e adquirir sentido. Cada contribuição, cada história compartilhada e cada momento vivido na aldeia fortaleceram o compromisso ético e cultural que orienta esta dissertação.

Registro, com profundo carinho, minha gratidão aos meus avós paternos Raimundo Leal dos Santos e Conceição da Silva Santos, cujos valores, ensinamentos e exemplos de vida moldaram minha caminhada. A força, a sabedoria e a dignidade que ambos sempre demonstraram foram fundamentais para que eu acreditasse na educação como caminho de transformação e possibilidade.

Deixo também uma homenagem especial à memória de minha avó materna Rosa Maria, que nos deixou ao longo deste mestrado. Sua partida trouxe dor e saudade, mas também reforçou em mim o compromisso de honrar sua história, sua coragem e o amor que sempre dedicou à família. Carrego comigo a certeza de que ela segue presente em cada conquista, iluminando meus passos e fortalecendo minha determinação.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, caminharam ao meu lado durante este processo, seja oferecendo apoio emocional ou intelectual. A conclusão deste mestrado não foi movida apenas pelo desejo de construir um futuro melhor para mim, mas ganhou novo sentido com a inesperada chegada do meu filho. Foi ele quem renovou minhas forças, ampliou meu horizonte e me motivou a persistir mesmo diante das maiores dificuldades. Dedico a ele a esperança de um futuro mais justo, mais digno e mais cheio de possibilidades.

Este trabalho é fruto de uma construção coletiva, e a cada pessoa que contribuiu deixo registrado meu mais profundo reconhecimento.

## RESUMO

Esta dissertação analisa o uso do aplicativo Kahoot como ferramenta pedagógica no ensino de História na Escola Municipal Indígena Kokokangroti, localizada na aldeia Potikrô, Terra Indígena Trinchira Bacajá, no município de Altamira, Pará. A pesquisa insere-se no campo da educação escolar indígena, compreendida como um espaço marcado por disputas históricas, políticas, epistemológicas e pedagógicas, que exige o reconhecimento da autonomia dos povos indígenas, de seus saberes, línguas, memórias e territorialidades. O objetivo geral consiste em analisar criticamente as potencialidades e os limites do uso do Kahoot nas aulas de História, considerando sua articulação com práticas pedagógicas interculturais e com os princípios da educação escolar indígena. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa participante e do delineamento de estudo de caso, com base em observação participante, registros em diário de campo, entrevistas, rodas de conversa e análise documental. Os resultados indicam que o uso do Kahoot pode contribuir para a dinamização das aulas, o aumento do engajamento discente e a revisão de conteúdos, sobretudo quando articulado aos conhecimentos prévios dos estudantes e à realidade sociocultural da comunidade Xikrin. Entretanto, também foram identificados limites estruturais, técnicos e pedagógicos, tais como dificuldades de acesso à tecnologia, risco de superficialização do conhecimento histórico e possibilidade de reprodução de narrativas descontextualizadas quando a ferramenta é utilizada sem mediação crítica. Conclui-se que o valor pedagógico do Kahoot não reside na tecnologia em si, mas na forma como ela é apropriada no contexto da educação escolar indígena. Defende-se que o ensino de História deve partir da memória coletiva, da oralidade e dos saberes do povo Xikrin, de modo a fortalecer a autonomia cultural e a consciência histórica dos estudantes, sendo a tecnologia uma mediação complementar subordinada aos princípios da interculturalidade, da especificidade e do controle comunitário.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena; Ensino de História; Interculturalidade; Tecnologia educacional.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes the use of the Kahoot application as a pedagogical tool in History teaching at the Kokokangroti Indigenous Municipal School, located in the Potikrô village, Trincadeira Bacajá Indigenous Land, in the municipality of Altamira, Pará. The research is situated within the field of Indigenous school education, understood as a space marked by historical, political, epistemological, and pedagogical disputes, which requires recognizing the autonomy of Indigenous peoples, their knowledge, languages, memories, and territorialities. The general objective is to critically analyze the potentialities and limitations of using Kahoot in History classes, considering its articulation with intercultural pedagogical practices and with the principles of Indigenous school education. Methodologically, this is a participatory research and a case study design, based on participant observation, field diary records, interviews, conversation circles, and document analysis. The results indicate that the use of Kahoot can contribute to more dynamic classes, increased student engagement, and content review, especially when articulated with students' prior knowledge and the sociocultural reality of the Xikrin community. However, structural, technical, and pedagogical limitations were also identified, such as difficulties in accessing technology, the risk of superficializing historical knowledge, and the possibility of reproducing decontextualized narratives when the tool is used without critical mediation. It is concluded that the pedagogical value of Kahoot does not lie in the technology itself, but in the way it is appropriated within the context of Indigenous school education. The study argues that History teaching should be grounded in collective memory, orality, and the knowledge of the Xikrin people, in order to strengthen cultural autonomy and students' historical consciousness, with technology serving as a complementary mediation subordinated to the principles of interculturality, specificity, and community control.

**Keywords:** Indigenous school education; History teaching; Interculturality; Educational technology.

## LISTA DE IMAGENS

|                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1:</b> Primeiro contato dos alunos da Escola Indígena Kokokangroti com o Kahoot. ....                     | 28 |
| <b>Figura 2-</b> Interface de acesso e ferramentas interativas do produto educacional. ....                         | 39 |
| <b>Figura 3-</b> Imagem informativo no Kahoot sobre o protagonismo das menire (mulheres). ....                      | 40 |
| <b>Figura 4-</b> Atividade de quizzes no Kahoot sobre o Brasil Colonial e cultura Xikrin. ....                      | 41 |
| <b>Figura 5-</b> Representação cartográfica da Aldeia Potikrô elaborada por discente.....                           | 44 |
| <b>Figura 6-</b> Visão de satélite da Aldeia Potikrô. ....                                                          | 45 |
| <b>Figura 7-</b> Relato oral sobre a ancestralidade da Aldeia Potikrô conduzido pelo segundo cacique, Sulamica..... | 57 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1-</b> Como funciona o Kahoot (passo a passo)..... | 37 |
| <b>Tabela 2-</b> Versões do Kahoot .....                     | 38 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                    |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                            | <b>12</b> |
| <b>METODOLOGIA.....</b>                                                                            | <b>25</b> |
| <b>CAPÍTULO I: O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA.....</b>                          | <b>42</b> |
| <b>CAPÍTULO II: RESULTADOS E DISCURSSÃO.....</b>                                                   | <b>51</b> |
| <b>CAPÍTULO III: ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO KAHOOT NA ESCOLA KOKOKANGROTI. ....</b>                   | <b>65</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                           | <b>76</b> |
| <b>Anexo- Roteiro de entrevista semiestruturada sobre saberes e organização social Xikrin.....</b> | <b>82</b> |

## INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena, no Brasil contemporâneo, constitui um campo profundamente atravessado por disputas históricas, políticas, epistemológicas e pedagógicas. Longe de poder ser compreendida como simples extensão da escola não indígena para dentro das aldeias, ela se insere num processo mais amplo de luta dos povos originários pelo reconhecimento de seus direitos, pela preservação de suas línguas, pela valorização de seus conhecimentos e pela construção de projetos próprios de futuro. Por isso, pensar o ensino em contextos indígenas exige muito mais do que adaptar conteúdos escolares já prontos, exige questionar os fundamentos da própria escolarização, suas finalidades, seus currículos, suas linguagens, suas temporalidades e os modos pelos quais ela se articula ou deixa de se articular com a vida comunitária. No caso específico desta dissertação, esse debate se torna ainda mais relevante porque o objeto de análise não é a tecnologia em si, nem a escola indígena em termos genéricos, mas a experiência concreta de uso do aplicativo <sup>1</sup>Kahoot nas aulas de História da Escola Municipal Indígena Kokokangroti.

Antes, porém, de situar propriamente o objeto deste estudo, é necessário estabelecer uma distinção conceitual fundamental, a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena. Essa distinção é decisiva para que não se reproduzam leituras equivocadas que tomam a escola como centro exclusivo da formação humana nas comunidades indígenas.

A educação indígena refere-se aos processos próprios de formação de cada povo, transmitidos e reelaborados no cotidiano da vida coletiva, por meio da oralidade, da observação, da participação nas atividades produtivas, da escuta dos mais velhos, dos rituais, dos vínculos de parentesco, das relações com o território, das formas de sociabilidade e dos conhecimentos acumulados historicamente. Trata-se, portanto, de uma educação anterior e exterior à escola, ainda que com ela possa dialogar. Já a educação escolar indígena diz respeito à apropriação da instituição escolar pelos povos indígenas em

---

<sup>1</sup> O termo "Kahoot!" refere-se a uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos, lançada em 2013 na Noruega por uma parceria entre a Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia e empreendedores. Etimologicamente, o nome deriva da expressão em inglês in cahoots, que sugere uma parceria ou colaboração próxima, alinhando-se à proposta pedagógica de gamificação aplicada ao ensino. Teoricamente, o uso de tal ferramenta é frequentemente fundamentado na Teoria da Autodeterminação, que foca na motivação intrínseca, e no Construtivismo, onde a tecnologia atua como mediadora para engajamento e feedback imediato, sendo amplamente discutida sob as perspectivas do Ensino Híbrido e das Metodologias Ativas por autores contemporâneos no campo da Tecnologia Educacional. (Araújo, F. J.2024).

seus próprios termos, transformando-a, ao menos como horizonte político e pedagógico, em espaço comunitário, intercultural, específico, diferenciado e bilíngue ou multilíngue.

O próprio Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) afirma que "a escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado", porque a comunidade também educa, ensina, transmite e organiza saberes segundo lógicas próprias (Brasil, 1998). Desse modo, a escola só faz sentido, em contextos indígenas, quando não pretende substituir os processos próprios de formação, mas quando se constrói em diálogo com eles.

Essa diferenciação não é apenas teórica, ela possui implicações diretas para a compreensão do objeto desta pesquisa. Quando se analisa o uso de um recurso digital em uma escola indígena, não se está tratando de um ambiente escolar neutro, homogêneo ou desvinculado das experiências do povo ao qual a escola serve. Ao contrário, toda prática escolar realizada nesse contexto precisa ser interpretada a partir das relações que estabelece com a língua, com a memória coletiva, com o território, com os conhecimentos tradicionais, com a autoridade dos anciãos, com os tempos comunitários e com os projetos políticos da coletividade. Em outras palavras, não basta perguntar se determinada ferramenta tecnológica "funciona" didaticamente. É necessário perguntar para quem ela funciona, em quais condições, segundo quais objetivos, em articulação com quais conteúdos e sob que tipo de mediação pedagógica. No caso da educação escolar indígena, essa pergunta se torna ainda mais importante, porque a história da escolarização indígena no Brasil foi marcada, durante séculos, por projetos de catequese, integração e assimilação, orientados muito mais pela negação das diferenças do que pelo reconhecimento dos direitos dos povos indígenas.

Por muito tempo, a escola destinada aos indígenas constituiu instrumento de silenciamento linguístico, domesticação cultural e subordinação política. A imposição do português como língua exclusiva da instrução, a desqualificação dos saberes tradicionais, a ruptura com os calendários próprios das comunidades, a centralização estatal dos currículos e a presença de conteúdos estranhos às realidades locais foram parte de um modelo escolar comprometido com a incorporação forçada dos povos indígenas à sociedade nacional. É somente a partir das lutas indígenas e das mudanças normativas consolidadas nas últimas décadas do século XX que a escola passa a ser rediscutida, não mais como mecanismo de integração compulsória, mas como direito a ser exercido em consonância com a autodeterminação dos povos. Nesse processo, a Constituição Federal

de 1988 representa um marco incontornável, ao reconhecer, em seus <sup>2</sup>artigos. A esse marco somam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Brasil, 1996), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998) e a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012).

Esses instrumentos normativos não apenas reconhecem a legitimidade da escola indígena, mas indicam princípios que a distinguem da escola não indígena. O RCNEI é particularmente importante ao caracterizar a escola indígena como comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (Brasil, 1998). Comunitária, porque deve ser conduzida pela própria comunidade, em sintonia com seus projetos, calendários, concepções e necessidades. Intercultural, porque deve promover o diálogo entre experiências históricas e culturais distintas, sem subordinar uma cultura à outra. Bilíngue ou multilíngue, porque reconhece que a língua não é mero instrumento técnico de comunicação, mas dimensão constitutiva da reprodução sociocultural dos povos indígenas. Específica e diferenciada, porque não pode ser cópia da escola urbana ou rural não indígena, devendo refletir as aspirações, os interesses e os modos de vida particulares de cada povo.

A Resolução nº 5/2012 aprofunda esse entendimento ao reafirmar a centralidade da participação comunitária, da territorialidade, da formação específica de professores indígenas, da produção de materiais próprios e da organização curricular em consonância com as realidades locais. Assim, a escola indígena, do ponto de vista legal e político, não é apenas uma escola "localizada" em terra indígena; ela é, ou deve ser, uma escola pensada desde a perspectiva dos povos indígenas.

Entretanto, como apontam o próprio RCNEI e diferentes estudos sobre o tema, o reconhecimento jurídico da diferença não eliminou o abismo entre os direitos assegurados em lei e sua efetivação concreta nas escolas. Persistem problemas estruturais relacionados à precariedade física das unidades escolares, ao saneamento, à energia, à conectividade, à produção de materiais didáticos em línguas indígenas, à formação de professores, à

---

<sup>2</sup> Refere-se, primordialmente, aos artigos 210, § 2º, 215 e 231 da Constituição Federal de 1988. O Art. 210 estabelece que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. O Art. 215 garante o pleno exercício dos direitos culturais e o apoio à valorização das manifestações das culturas indígenas. Já o Art. 231 reconhece aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, além dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (Santos, 2024, p. 40).

rotatividade de profissionais, à interferência excessiva de sistemas administrativos externos e à permanência de currículos homogeneizantes (Nunes, 2011; Wittmann, 2015; Brasil, 1998).

Em muitos casos, a escola indígena continua sendo tratada administrativamente como escola rural comum, submetida a calendários, avaliações e planejamentos concebidos para contextos socioculturais completamente diferentes. O resultado é a reprodução de uma tensão permanente entre o discurso da interculturalidade e a prática de uma escolarização ainda fortemente centralizada. Essa contradição é especialmente visível quando se trata do ensino de História, área na qual a padronização curricular e a persistência de narrativas nacionais homogêneas ainda pesam de modo decisivo.

A dimensão desse debate torna-se mais evidente quando observada à luz do cenário contemporâneo dos povos indígenas no Brasil. O Censo Demográfico de 2022 registrou 1.694.836 pessoas indígenas no país, o que correspondeu a 0,83% da população total e representou crescimento expressivo em comparação ao censo de 2010. No estado do Pará, foram contabilizadas 80.980 pessoas indígenas, número que revela não apenas a presença significativa desses povos na região amazônica, mas também a urgência de políticas públicas consistentes para suas realidades específicas (IBGE, 2022). O mesmo conjunto de dados evidencia a pluralidade étnica e linguística do país, com 391 etnias registradas por autodeclaração e 295 línguas indígenas faladas ou utilizadas nos domicílios. Esses dados são importantes porque impedem qualquer tratamento homogêneo da questão indígena. Falar em "o indígena", "a cultura indígena" ou "a escola indígena", no singular, significa apagar uma diversidade histórica, territorial, linguística e política que precisa ser reconhecida como ponto de partida da análise.

No caso dos povos <sup>3</sup>Mëbêngôkre, essa exigência de precisão torna-se ainda mais importante. A referência genérica aos Xikrin ou aos Mëbêngôkre pode sugerir uma unidade homogênea que, do ponto de vista histórico e territorial, não se sustenta. Esta dissertação, portanto, não trata indistintamente dos grupos mais frequentemente citados na literatura

---

<sup>3</sup> Autodenominação do povo indígena conhecido na literatura antropológica como Xikrin ou Xikrin-Kayapó. O termo Mëbêngôkre pode ser traduzido como "o povo das águas" ou "o povo que veio do buraco d'água" (da união de më, prefixo de coletividade; bê, água; e ngôkre, buraco/fenda). Pertencentes à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê, habitam tradicionalmente territórios nos estados de Mato Grosso e Pará, na região central do Brasil. (Fisher, 2003).

referente a outras terras indígenas, mas delimita seu foco à aldeia <sup>4</sup>Potikrô, situada na Terra Indígena Trancheira Bacajá, no município de Altamira, estado do Pará, e à Escola Municipal Indígena <sup>5</sup>Kokokangroti, instituição vinculada à experiência escolar da comunidade ali localizada. Essa delimitação é analítica, metodológica e política. Analítica, porque evita generalizações apressadas; metodológica, porque circunscreve o objeto de estudo a um caso concreto; e política, porque respeita a singularidade histórica da comunidade a partir da qual a pesquisa se organiza.

A aldeia Potikrô e o espaço escolar constituem, assim, o lugar social, cultural e pedagógico a partir do qual esta investigação se desenvolve. Nesse contexto, a escola ocupa posição ambivalente. Por um lado, ela é espaço de acesso à escrita, à leitura, a conhecimentos sistematizados, a certas ferramentas tecnológicas e à interlocução com instâncias externas. Por outro, é também lugar de tensões, já que precisa responder a exigências administrativas e curriculares nem sempre compatíveis com os tempos, os saberes e as formas próprias de aprendizagem da comunidade. Em contextos como esse, a escola não pode ser analisada apenas em sua dimensão institucional; ela deve ser compreendida nas relações concretas que estabelece com a língua, com a memória, com a territorialidade, com a autoridade dos mais velhos, com a formação das crianças e com as formas comunitárias de produção e transmissão de conhecimentos.

Estudos sobre os Xikrin têm mostrado que os processos de formação das crianças e dos jovens não se estruturam, tradicionalmente, segundo a lógica escolar seriada e disciplinar, mas por meio da observação, da participação, da oralidade, da experiência compartilhada e da escuta dos mais velhos. Cohn (2000) demonstra que, entre os Xikrin, aprender não se reduz à recepção passiva de conteúdos abstratos, mas implica inserção progressiva na vida coletiva. Vidal e Lopes da Silva (2019) destacam a centralidade dos anciãos na transmissão de narrativas, valores e conhecimentos, enquanto Carvalho Júnior (2012) evidencia a riqueza dos conhecimentos ecológicos locais e seu potencial para compor práticas escolares em diálogo com os saberes tradicionais. Isso significa que qualquer proposta pedagógica que desconsidere esses fundamentos corre o risco de

---

<sup>4</sup> Nome próprio de origem Mëbêngôkre. Na tradição deste povo, a nominação é um processo ritual de extrema importância, onde os nomes (chamados de idji re) são transmitidos por parentes específicos e carregam significados cosmológicos ou referências a elementos da fauna e flora amazônica.

<sup>5</sup> Na língua Mëbêngôkre, muitas palavras que começam ou contêm o radical "Kô" referem-se a água ou rio, e "Kôkô" pode se referir a tipos específicos de macacos (como o bugio) ou ser um nome próprio onomástico. (Fisher, 2003).

converter a escola em espaço de repetição de conteúdos externos, desconectados do universo de referências dos estudantes.

É nesse ponto que a Escola Municipal Indígena adquire relevância, ela se constitui como espaço de mediação entre saberes escolares formalizados e conhecimentos próprios da comunidade. Seu papel, portanto, é complexo. A escola responde a demandas contemporâneas inegáveis, como alfabetização, acesso à escrita, relação com políticas públicas, trânsito por conhecimentos técnicos e científicos e interlocução com a sociedade envolvente. Contudo, precisa fazê-lo sem se tornar mecanismo de apagamento da memória, da cosmologia e das formas próprias de transmissão do conhecimento. Em termos concretos, isso significa que a escola indígena vive sob tensão permanente, necessita articular inserção em sistemas formais de ensino com preservação da autonomia pedagógica e cultural da comunidade. Essa tensão não constitui defeito da escola indígena; ao contrário, é parte da própria matéria histórica de sua existência.

No campo específico do ensino de História, essa tensão adquire contornos ainda mais evidentes. Historicamente, a disciplina escolar História foi uma das grandes responsáveis pela consolidação de narrativas nacionais uniformizadoras, organizadas em torno de marcos cronológicos, personagens e acontecimentos que pouco dialogavam com as experiências dos povos indígenas. Em muitos materiais didáticos, os indígenas apareceram como figuras do passado, como etapa anterior à formação da nação ou como presença residual e genérica, desprovida de historicidade própria. Em vez de serem reconhecidos como sujeitos históricos contemporâneos, foram frequentemente transformados em objeto distante, estereotipado e descontextualizado. Tal movimento produz efeitos profundos no cotidiano escolar, pois dificulta o reconhecimento dos estudantes indígenas como sujeitos da história, enfraquece os vínculos entre ensino e memória local e reproduz, na sala de aula, formas de invisibilização já consolidadas socialmente (Kayapó, 2019).

Discutir o ensino de História em contexto indígena, portanto, não significa apenas acrescentar conteúdos "sobre indígenas" ao currículo já existente. Significa repensar a própria lógica de produção do conhecimento histórico escolar, suas fontes, suas temporalidades, seus recortes e suas narrativas. Significa reconhecer que os povos indígenas não são objetos do passado nacional, mas sujeitos históricos que pensam, interpretam, narram e disputam o presente. Significa, ainda, compreender que a história

ensinada na escola pode e deve dialogar com memórias locais, histórias do território, trajetórias de resistência, conhecimentos ancestrais, formas próprias de organização social e experiências contemporâneas de luta política. No caso da comunidade Xikrin da aldeia Potikrô, isso implica considerar que a história não está apenas nos livros ou nos currículos oficiais, mas também nas narrativas dos mais velhos, nas lembranças da comunidade, nos usos do espaço, nas práticas cotidianas e nas relações coletivas com a terra, com os rios e com a floresta.

Essa perspectiva aproxima-se das críticas formuladas pelos autores vinculados ao pensamento decolonial. Quijano (2000) demonstrou que a colonialidade do saber não se esgota com o fim da colonização formal, uma vez que permanece estruturando hierarquias entre conhecimentos legítimos e não legítimos. No campo educacional, essa colonialidade manifesta-se quando o conhecimento escolar ocidental é automaticamente tomado como superior, universal e neutro, enquanto os saberes indígenas são relegados ao plano do tradicional, do particular ou do não científico. Krenak (2019), ao problematizar os efeitos da racionalidade moderna sobre os povos originários, chama atenção para os modos pelos quais as instituições estatais, entre elas a escola, podem operar no sentido de desfazer formas próprias de existência e organização.

Nesse horizonte, pensar o ensino de História em escola indígena exige enfrentar não apenas um problema didático, mas uma questão epistemológica e política: quem narra a história, a partir de que lugar e com quais efeitos sobre os sujeitos envolvidos? Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que a escola contemporânea se realiza em contexto cada vez mais atravessado por tecnologias digitais. Essas tecnologias, contudo, não são neutras nem universalmente benéficas. Elas carregam linguagens, ritmos, formas de interação e modelos de organização do conhecimento que podem tanto favorecer determinadas práticas pedagógicas quanto reforçar processos de padronização, dependência e superficialização do ensino.

Em regiões marcadas por desigualdades infraestruturais, como grande parte da Amazônia, o debate sobre tecnologias na educação não pode ser separado das condições materiais de acesso à internet, à energia elétrica, aos equipamentos e à formação docente. Além disso, em contextos indígenas, a questão tecnológica precisa ser pensada em relação à língua, à mediação cultural, à autoria dos conteúdos e à autonomia da comunidade para decidir que usos deseja fazer desses recursos. Como observam Bonilla e Pretto (2011), a

discussão sobre inclusão digital só faz sentido quando se afasta de visões tecnicistas e considera os contextos sociais e políticos nos quais as tecnologias são apropriadas.

Em outras palavras, tecnologia não é sinônimo de emancipação. Seu valor pedagógico depende das relações que estabelece com os sujeitos, os conteúdos e os projetos educativos em jogo. Essa observação é especialmente importante na educação escolar indígena, onde a escola frequentemente se torna um dos poucos espaços de acesso mais sistemático a recursos digitais. Nesses casos, a presença da tecnologia assume peso pedagógico e político significativo, pode ampliar repertórios, favorecer outras linguagens de ensino e abrir possibilidades didáticas novas, mas também pode reforçar dependências, acentuar desigualdades e reproduzir modelos de educação pouco sensíveis às especificidades locais.

É nesse cenário que se insere o uso do aplicativo Kahoot, plataforma amplamente difundida em propostas de gamificação educacional. Em diversos contextos escolares, o Kahoot tem sido apresentado como recurso capaz de dinamizar aulas, estimular a participação dos estudantes, favorecer a revisão de conteúdos e oferecer retorno imediato sobre respostas e desempenhos. Pesquisas sobre gamificação indicam que a ferramenta pode ampliar o engajamento discente e despertar maior interesse em determinadas situações pedagógicas, sobretudo quando articulada a estratégias de aprendizagem significativa (Lima Junior, 2019; Carvalho, 2022). Contudo, quando deslocado para o contexto da educação escolar indígena, o uso do Kahoot não pode ser pensado como simples inovação técnica. O que está em jogo não é apenas a substituição do quadro, do livro ou do exercício impresso por uma interface digital, mas a possibilidade de construir, com esse recurso, uma prática pedagógica que dialogue com os referenciais culturais e históricos da comunidade.

A pergunta central, portanto, não é se o aplicativo é moderno ou atrativo, mas se e como ele pode ser apropriado criticamente em favor de um ensino de História mais significativo, situado e menos dependente de representações homogêneas sobre os povos indígenas. Essa questão remete diretamente à teoria da aprendizagem significativa, formulada por Ausubel (1968), para quem a aprendizagem se realiza de maneira mais consistente quando os novos conteúdos encontram pontos de ancoragem nos conhecimentos prévios dos estudantes.

No contexto da educação escolar indígena, esse princípio adquire especial importância, porque os conhecimentos prévios dos alunos não se limitam a conteúdos escolares anteriores, mas envolvem repertórios profundamente vinculados à oralidade, às relações de parentesco, ao território, às práticas produtivas, à vida ritual e aos ensinamentos dos mais velhos. Moreira e Masini (2001) ressaltam justamente que a aprendizagem significativa depende da possibilidade de articulação entre novos conhecimentos e a estrutura cognitiva e cultural do sujeito. Assim, um ensino de História comprometido com a realidade Xikrin precisa partir das referências efetivamente presentes na experiência dos estudantes.

Nesse ponto, a crítica freireana à educação bancária também se mostra pertinente. Freire (1996) afirma que o processo educativo exige diálogo, escuta e reconhecimento dos saberes dos educandos. Em contexto indígena, isso significa recusar a ideia de que o professor "leva" conhecimento aos alunos. Ao contrário, o trabalho pedagógico precisa reconhecer que os estudantes já participam de uma rede de saberes histórica, social e culturalmente construída. O desafio, portanto, não é substituir esses saberes por conteúdos escolares externos, mas construir mediações que permitam o diálogo entre distintas formas de conhecimento. Quando isso não ocorre, a escola tende a reafirmar relações de hierarquização epistemológica. Quando ocorre, abre-se a possibilidade de uma prática pedagógica mais coerente com os princípios da interculturalidade crítica.

É exatamente nessa interface entre educação escolar indígena, ensino de História e mediação tecnológica que se localiza o objeto desta dissertação. O presente trabalho analisa a experiência de uso do aplicativo Kahoot nas aulas de história, buscando compreender suas possibilidades e seus limites no contexto da educação escolar indígena Xikrin da aldeia Potikrô. Trata-se de um recorte deliberadamente específico. Não se pretende discutir de forma abstrata todas as tecnologias digitais na educação indígena, nem realizar avaliação genérica da gamificação como metodologia de ensino. O foco está em uma experiência concreta, situada, desenvolvida em contexto social determinado, com estudantes indígenas de uma comunidade igualmente determinada e em relação a um componente curricular que possui implicações particulares para a construção da memória, da identidade e da consciência histórica.

Essa delimitação é importante porque impede que a amplitude do debate sobre educação escolar indígena dissolva o objeto específico de investigação. A dissertação não

tem por objetivo oferecer defesa generalizante da tecnologia, tampouco condenação abstrata do seu uso. O que se busca é analisar um caso concreto e, a partir dele, refletir criticamente sobre o ensino de História em escola indígena. Nesse sentido, o centro da investigação não é o desempenho técnico do aplicativo, mas sua relação com um problema maior: a construção de práticas de ensino historicamente significativas e culturalmente referenciadas em contexto indígena.

Outro aspecto que precisa ser explicitado diz respeito ao lugar do pesquisador em relação ao campo. A experiência pedagógica que deu origem a este estudo foi realizada quando o pesquisador ainda atuava como professor na comunidade. Ao longo do percurso da pesquisa, contudo, esse vínculo profissional foi interrompido. A dissertação, portanto, é escrita desde um tempo posterior à intervenção, quando a experiência já havia sido concluída e o pesquisador já não ocupava mais o lugar de docente da escola. Esse deslocamento é relevante porque que o texto assuma o tom de projeto a ser executado. Trata-se, assim, de uma escrita que reconhece a origem prática da investigação, mas se organiza como reflexão crítica sobre uma experiência concluída, analisada retrospectivamente em sua densidade pedagógica, histórica e cultural.

Esse posicionamento é particularmente significativo no âmbito do ProfHistória, em que a articulação entre prática docente e produção de conhecimento constitui dimensão central da formação. No entanto, o fato de a pesquisa derivar de uma prática profissional não autoriza a confundir experiência vivida com evidência autoexplicativa. Foi necessário transformar a intervenção em objeto de análise, submetendo-a à problematização teórica e metodológica. Em vez de assumir que a simples presença do Kahoot representaria avanço pedagógico, a pesquisa interroga criticamente a experiência, considerando seus efeitos, suas contradições, seus condicionantes e seus limites.

Dessa forma, o problema central que orienta esta dissertação pode ser formulado nos seguintes termos, em que medida o uso do aplicativo, nas aulas de História da Escola, contribuiu para práticas pedagógicas mais significativas no contexto da educação escolar indígena Xikrin da aldeia, e em que medida evidenciou limites estruturais, pedagógicos, técnicos e políticos? A formulação desse problema decorre da recusa a respostas simplificadoras. Nem a rejeição imediata da tecnologia, nem sua exaltação automática são suficientes para compreender o caso. O que se busca é analisar a experiência em sua concretude, reconhecendo que uma mesma ferramenta pode assumir sentidos distintos

conforme o modo como é apropriada, mediada e inserida nas relações escolares e comunitárias.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar criticamente o uso do Kahoot nas aulas de História da Escola Municipal Indígena Kokokangroti, considerando suas potencialidades pedagógicas, seus limites estruturais e suas implicações para a construção de práticas de ensino culturalmente referenciadas no contexto da educação escolar indígena Xikrin. De maneira articulada a esse objetivo, a pesquisa busca compreender o contexto sociocultural e educacional da comunidade e da instituição de ensino; discutir os fundamentos legais, pedagógicos e epistemológicos da educação escolar indígena; problematizar o ensino de História em perspectiva intercultural e decolonial; e refletir sobre as possibilidades e os limites da mediação tecnológica por meio do aplicativo em contexto indígena.

A hipótese que orienta a investigação é a de que a tecnologia digital, quando criticamente apropriada, pedagogicamente mediada e articulada aos interesses formativos da comunidade escolar, pode ampliar determinadas formas de participação discente, revisão de conteúdos e dinamização das aulas de História. Entretanto, quando isolada de um projeto educativo mais amplo e desvinculada da língua, da memória, do território, dos saberes locais e da participação comunitária, tende a reproduzir limites já presentes na escolarização convencional. Isso significa que o Kahoot não é tratado aqui como solução para os problemas da educação escolar indígena, nem como resposta suficiente para as lacunas do ensino de História. Ao contrário, sua análise permite evidenciar algo mais amplo, a necessidade de que qualquer proposta didática em contexto indígena seja pensada em estreita relação com os princípios da autonomia, da diferença, da interculturalidade e do controle comunitário sobre os usos da escola.

A relevância desta pesquisa se justifica, ainda, pelo fato de que a literatura sobre tecnologias educacionais tende a privilegiar contextos escolares urbanos e não indígenas. Permanecem relativamente escassos os estudos que examinam, de maneira localizada e crítica, o uso de plataformas digitais específicas em escolas indígenas, especialmente no ensino de História. Há pesquisas importantes sobre educação escolar indígena, formação de professores, saberes tradicionais e apropriações indígenas de tecnologias em diferentes campos; contudo, persiste uma lacuna quando se trata de analisar experiências

pedagógicas concretas com ferramentas digitais específicas, observadas para além do entusiasmo com a inovação.

Esta dissertação pretende contribuir justamente nesse ponto, oferecendo uma análise situada, sem generalizações precipitadas, tomando a experiência da Escola Kokokangroti como caso singular capaz de iluminar debates mais amplos sobre currículo, tecnologia, ensino de História e educação escolar indígena.

Do ponto de vista metodológico, o estudo se desenvolve em diálogo com a pesquisa participante e com o delineamento de estudo de caso, uma vez que procura compreender uma experiência singular em seu contexto específico, levando em conta os sentidos produzidos pelos participantes, as condições concretas de realização da prática pedagógica e as relações entre ensino, escola e contexto sociocultural. A observação da experiência, os registros de campo, as interlocuções com os participantes e a análise de elementos documentais específicos fundamentais para a orientação e interpretação do caso. Contudo, a apresentação detalhada do percurso metodológico será desenvolvida na própria seção, já que, nesta introdução, importa principalmente situar o objeto, o problema e o horizonte analítico da dissertação.

Em síntese, esta introdução sustenta que a análise do uso do Kahoot na Escola Municipal Indígena Kokokangroti só se torna plenamente inteligível quando inscrita em quadro mais amplo, o das lutas históricas dos povos indígenas por uma escola que não negue seus modos próprios de ensinar, aprender, lembrar e existir. A escola indígena contemporânea continua sendo espaço de mediação, conflito e reinvenção. Nela se cruzam exigências do Estado, expectativas comunitárias, demandas curriculares, carências estruturais, saberes ancestrais, novas linguagens pedagógicas e projetos coletivos de futuro. O ensino de História, nesse contexto, assume relevância singular porque diz respeito à produção de narrativas sobre o passado, à interpretação do presente e à disputa pelos sentidos da existência histórica dos povos indígenas.

Ao focalizar uma experiência didática específica com o Kahoot, esta dissertação não reduz a educação escolar indígena à tecnologia, nem transforma a ferramenta em eixo salvacionista da prática pedagógica. Ao contrário, procura demonstrar que o valor ou o limite de um recurso digital depende da forma como ele se articula com os princípios da educação escolar indígena, comunidade, especificidade, diferença, bilinguismo, interculturalidade e autonomia. Quando desvinculada desses princípios, a tecnologia tende

a reproduzir a lógica da escola homogeneizadora. Quando submetida a eles, pode, em certas condições, tornar-se mediação pedagógica útil, ainda que jamais suficiente por si mesma.

Desse modo, esta dissertação parte do entendimento de que a educação escolar indígena não deve ser pensada como concessão estatal, mas como direito historicamente conquistado e continuamente disputado pelos povos indígenas. Parte, igualmente, da convicção de que o ensino de História, em contextos indígenas, precisa afastar-se de narrativas externas e generalizantes para aproximar-se das experiências concretas, das memórias locais e das historicidades próprias das comunidades. É nesse horizonte que a análise do uso do Kahoot na Escola Municipal Indígena Kokokangroti se justifica. Mais do que avaliar um aplicativo, trata-se de compreender o que sua utilização revela sobre as possibilidades e os limites de construir, na escola indígena, práticas de ensino de História mais críticas, participativas e culturalmente referenciadas.

## **METODOLOGIA**

A dissertação apresenta-se organizada metodologicamente como a pesquisa participante, para buscar compreender, em profundidade, os sentidos, as experiências, os limites e as possibilidades oferecidas a partir do uso do aplicativo Kahoot nas aulas de História. A opção por esse percurso decorre da natureza do objeto investigado, trata-se de uma prática pedagógica situada, desenvolvida em um contexto específico indígena, marcada por dimensões históricas, territoriais, culturais, linguísticas, escolares, políticas e comunitárias que não podem ser reduzidas a indicadores numéricos ou a técnicas do recurso digital.

Nesse sentido, a investigação não se limita à mensuração de resultados de aprendizagem nem à descrição do funcionamento do aplicativo. O interesse principal está voltado para compreender as relações variáveis entre tecnologia, ensino de História, mediação docente, participação discente, contexto comunitário e princípios da educação escolar indígena, registrando o conhecimento como construção histórica, social e culturalmente situada.

Do ponto de vista epistemológico, parte-se entendimento de que a produção do conhecimento no campo educacional não é neutra. Ela está atravessada por escolhas teóricas, por posições políticas, por relações de poder e por contextos concretos de produção. Em contextos indígenas, essa compreensão se torna ainda mais necessária, pois a escola não pode ser pensada como espaço isolado da vida coletiva, nem como instância superior aos processos próprios de formação e de transmissão de saberes que existem na comunidade. Ao contrário, a escola indígena deve ser compreendida como parte da dinâmica social da aldeia, em diálogo com a língua, a memória, o território, os modos de organização social e os projetos de vida do povo a que se vincula.

Nesse horizonte, a pesquisa assume como eixo central a pesquisa participante, compreendida não apenas como procedimento metodológico, mas como postura ética, política e epistemológica diante do campo. A pesquisa participante reconhece que os sujeitos investigados não são objetos passivos da observação, mas interlocutores ativos na produção do conhecimento. Em vez de estabelecer uma relação hierárquica entre pesquisador e comunidade, essa perspectiva valoriza a escuta, o diálogo, a reciprocidade

e a construção compartilhada de sentidos. Assim, o conhecimento é elaborado com os sujeitos e não sobre eles.

A escolha por essa perspectiva justifica-se especialmente porque o estudo foi desenvolvido em um contexto comunitário indígena, no qual a produção do conhecimento exige respeito à autonomia coletiva, às formas locais de organização social e às maneiras próprias de compreender a escola, a aprendizagem e o território.

A interação com os nativos, compartilha experiências e, muitas vezes, está implicado na própria prática que se torna objeto de análise. No caso desta dissertação, isso é ainda mais evidente, pois a experiência investigada foi vivida no interior da escola, em contato direto com estudantes, professores e outros interlocutores da comunidade.

A pesquisa participante, nesse sentido, não elimina o distanciamento analítico, mas exige sua reconstrução em chave reflexiva. O pesquisador participa da realidade investigada e, ao mesmo tempo, precisa reconstruí-la criticamente, transformando-a em objeto de reflexão acadêmica. Isso implica um exercício permanente de memória, sistematização, análise e interpretação. É justamente essa tensão entre participação e análise que confere densidade à investigação e permite compreender a experiência pedagógica em sua singularidade histórica e social.

Não se pretende generalizar os resultados para todas as escolas indígenas ou para todas as experiências com tecnologias digitais na educação, mas compreender um caso concreto, de modo a lançar luz sobre questões mais amplas relativas ao ensino de História, à educação escolar indígena e à apropriação crítica de tecnologias.

Assim, estudo de caso e pesquisa participante articulam-se, o primeiro define o recorte analítico (um caso situado) e a segunda sustenta o modo de condução da investigação (com participação, diálogo e reflexividade), permitindo interpretar a experiência em conexão com o cotidiano escolar, as mediações docentes e os sentidos atribuídos pelos participantes.

No caso desta pesquisa, o uso do Kahoot não é tratado como uma prática abstrata ou isolada, mas como parte de uma experiência pedagógica situada, desenvolvida com estudantes indígenas, articulada a conteúdos curriculares, mediações docentes e condições materiais concretas. Isso significa que a análise não pode se restringir à ferramenta em si, mas precisa considerar o ambiente escolar, a infraestrutura disponível,

as condições tecnológicas, a organização da aula, a participação dos estudantes e os sentidos atribuídos pela comunidade à prática pedagógica.

A dimensão do estudo contribui para esse aprofundamento porque orienta o olhar do pesquisador para o cotidiano escolar, para as interações, para os gestos, para as falas, para as respostas dos estudantes, para as formas de participação, para as tensões e para os significados produzidos no interior da atividade. Esse olhar permite compreender que a prática pedagógica analisada não pode ser separada das relações comunitárias, da língua, da cultura, da territorialidade e da história dos Xikrin do Bacajá.

Essa combinação metodológica é particularmente fecunda para o tipo de objeto investigado, pois possibilita apreender a experiência pedagógica em sua densidade, articulando dimensão subjetiva, dimensão social, dimensão cultural e dimensão histórica.

O campo empírico da investigação é a Escola Kokokangroti, escolha desse campo não foi aleatória, ela decorre da relação direta entre o objeto de estudo e o espaço em que ele ocorreu. O uso do Kahoot foi realizado nas aulas de História dessa escola, com estudantes do ensino fundamental, o que torna o contexto escolar o espaço privilegiado para a compreensão da experiência.

A aldeia Potikrô não é tomada apenas como localização geográfica, mas como território social, político, histórico e simbólico, trata-se de uma comunidade constituída por processos de deslocamento, reorganização, alianças familiares, disputas internas, relações com outras aldeias e interlocução com políticas públicas. Assim, a escola que nela se insere não pode ser pensada como instituição descolada da vida comunitária, ao contrário, ela é atravessada pelas dinâmicas da aldeia, pelos vínculos de parentesco, pela língua, pela memória coletiva e pela territorialidade indígena.

Nesse sentido, o campo empírico não é apenas cenário da pesquisa, mas parte constitutiva da análise. A escola e a aldeia formam um conjunto indissociável, de modo que compreender o uso do Kahoot exige compreender também o contexto mais amplo em que essa ferramenta foi mobilizada. Isso inclui as formas de organização da vida escolar, as condições de infraestrutura, as práticas pedagógicas já existentes, as relações entre professores e estudantes, as expectativas da comunidade em relação à escola e os desafios da educação escolar indígena na região.

Participaram da pesquisa estudantes do ensino fundamental da Escola Municipal Indígena Kokokangroti, especialmente das turmas do 6º e 7º ano do ensino fundamental, com estudantes participantes diretos da atividade com o Kahoot.

**Figura 1:** Primeiro contato dos alunos da Escola Indígena Kokokangroti com o Kahoot.



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor (2024).

Também participaram professores que queriam experimentar o kahoot para utiliza-lo em suas disciplinas. Além desses participantes diretamente vinculados à atividade escolar, contribuíram para a compreensão da experiência alguns interlocutores da comunidade, tais como liderança da aldeia, o segundo cacique denominado como Sulamica, alguns pais, também relataram participar com os seus filhos que eram alunos, da atividade com o aplicativo. Pais e responsáveis dos alunos, colaboraram para as informações que estavam no roteiro de entrevista, pessoalmente ou registrado por escrito. O Aldo Vianna, então diretor da escola kokokangroti, três professores que já atuavam por anos na comunidade, esses interlocutores participaram por meio de rodas de conversa, conversas informais, oferecendo percepções sobre a relação entre escola e comunidade.

Em contexto de educação escolar indígena, a análise não se restringe à sala de aula, pois a escola integra uma rede mais ampla de relações sociais, políticas, territoriais e comunitárias. Por essa razão, as contribuições desses participantes foram consideradas relevantes para interpretar a experiência de modo situado.

A presença desses sujeitos no processo investigativo reafirma o caráter participante da pesquisa. Os dados não foram extraídos de maneira unilateral, mas construídos no interior das relações estabelecidas no campo. A palavra dos participantes não foi tomada apenas como ilustração, mas como parte constitutiva da interpretação. Assim, a pesquisa reconhece que os sujeitos da comunidade possuem saberes, interpretações e experiências que precisam ser respeitados e incorporados à análise.

O recorte temporal da pesquisa concentra-se, principalmente, na experiência pedagógica desenvolvida entre maio e junho de 2024, período em que as atividades com o Kahoot foram efetivamente desenvolvidas nas aulas de História. Esse recorte corresponde ao momento em que a prática ocorreu, permitindo observar diretamente a dinâmica da aula, a participação dos estudantes, o uso da ferramenta, as mediações pedagógicas e os desafios concretos da experiência.

Contudo, a análise não se limitou ao instante da aplicação da atividade. Também foram considerados os antecedentes da prática, entendidos como o conjunto de condições pedagógicas, escolares, comunitárias e materiais que possibilitaram sua realização. Entre esses antecedentes, destacam-se o planejamento prévio das aulas de História como Povos originários do Brasil e diversidade cultural; ocupação do território e relação com a natureza; contato, conflitos e resistência indígena; formação das comunidades e identidade; história local e patrimônio cultural. A definição dos conteúdos trabalhados conteúdo local, história Xikrin, território, memória da aldeia.

Também foram mobilizados documentos e registros que ajudaram a situar a experiência, tais como plano de ensino, plano de aula, PPP da escola, diário de classe, documento curricular municipal atualizado, registros institucionais da escola. Esses antecedentes foram importantes porque permitiram compreender que a aplicação do Kahoot não surgiu como ação isolada, mas como parte de um processo pedagógico e comunitário mais amplo.

O primeiro procedimento adotado foi a observação participante. Por meio dela, foi possível acompanhar as aulas, a dinâmica de uso do aplicativo, as interações entre estudantes, as dificuldades técnicas, os momentos de maior engajamento e os modos como a atividade foi conduzida em sala de aula.

A observação é especialmente útil em estudos em investigações do cotidiano escolar porque permite captar aspectos da prática que não aparecem em registros formais. Gestos, expressões, hesitações, silêncios, comentários espontâneos, ajustes pedagógicos e pequenas reações dos estudantes são elementos que enriquecem a compreensão do fenômeno estudado. Em uma sala de aula indígena, essas dimensões são ainda mais importantes, pois o processo educativo envolve múltiplas formas de comunicação, nem sempre reduzidas à linguagem escrita ou oral formal.

Associado à observação, foi utilizado o diário de campo, no qual o pesquisador registrou impressões, acontecimentos, comentários, dificuldades, reações dos estudantes, reflexões sobre a prática e questões relacionadas à sua própria posição no campo. O diário de campo constitui um instrumento central nas pesquisas participantes e nos estudos porque permite preservar a memória da experiência e, ao mesmo tempo, apoiar uma construção interpretativa.

Outro procedimento importante foi a realização de entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa com participantes da escola e da comunidade. Esses momentos possibilitaram acessar percepções sobre o uso do Kahoot, sobre o ensino de História, sobre a relação entre tecnologia e aprendizagem e sobre a adequação da ferramenta ao contexto da educação escolar indígena. As entrevistas e rodas de conversa foram compreendidas como espaços de produção conjunta de sentido, em que os sujeitos puderam expressar suas opiniões, dúvidas, apontamentos críticos e avaliações da experiência.

A pesquisa também recorreu à análise documental, contemplando materiais pedagógicos utilizados nas aulas, registros escolares relacionados à experiência, documentos curriculares e normativos referentes à educação escolar indígena e textos legais e institucionais que ajudam a situar o caso em um quadro mais amplo. Entre esses documentos, destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e o Documento Curricular Municipal de Altamira. A análise desses documentos foi fundamental para situar

a experiência da Escola Kokokangroti no interior do marco normativo da educação escolar indígena no Brasil.

Quando autorizados pela escola e pela comunidade, também foram utilizados registros fotográficos, não como ilustração acessória, mas como documentação complementar da experiência. As imagens permitem observar a organização do espaço, a disposição dos estudantes, o uso dos aparelhos, a interação durante a atividade e as particularidades do ambiente escolar. Em pesquisas com contextos comunitários, o uso de imagens deve ser sempre pautado por critérios éticos rigorosos, de modo a preservar a dignidade e a autonomia dos participantes.

Os dados produzidos foram organizados e interpretados por meio de uma análise temática. Esse procedimento permitiu identificar recorrências, tensões, sentidos e contradições presentes na experiência investigada. Em vez de tratar cada fonte isoladamente, a análise foi construída por triangulação entre observação participante. Essa triangulação fortalece a consistência interpretativa da pesquisa, pois possibilita confrontar diferentes fontes de informação e reduzir o risco de conclusões parciais ou excessivamente subjetivas.

A leitura analítica do material permitiu a construção de alguns eixos centrais de interpretação, entre os quais se destacam:

- (A) as formas de engajamento e participação dos estudantes durante o uso do Kahoot;
- (B) as relações entre a ferramenta digital e a aprendizagem histórica significativa;
- (C) os limites e possibilidades de articulação entre o aplicativo e conteúdos culturalmente referenciados;
- (D) os desafios técnicos e infraestruturais envolvidos em sua utilização;
- (E) o papel da mediação docente na construção da atividade;
- (F) as percepções dos participantes sobre os efeitos pedagógicos, culturais e escolares da experiência.

Esses eixos não foram definidos de maneira rígida desde o início da investigação, mas foram se consolidando ao longo do processo de leitura e interpretação dos dados.

Assim, a análise foi conduzida de forma aberta ao campo, sem impor categorias previamente fechadas ao material empírico. Isso é importante porque, em pesquisas participantes e em estudos desenvolvidos a partir do campo, como o próprio campo orienta a construção das categorias analíticas, revelando aspectos que não poderiam ser plenamente antecipados em um planejamento inicial.

A análise temática mostrou-se adequada porque permitiu identificar regularidades e diferenças sem apagar a singularidade da experiência. Em vez de transformar a prática pedagógica em uma sequência mecânica de respostas, a pesquisa buscou compreender como a atividade foi vivida pelos sujeitos, como o Kahoot foi apropriado no interior da aula e como a mediação docente influenciou o processo. O foco não está apenas no resultado da atividade, mas no modo como ela foi experienciada, interpretada e ressignificada.

Um aspecto metodológico central desta pesquisa é a posição do pesquisador no campo. A experiência analisada foi desenvolvida quando o pesquisador atuava como professor de História na comunidade, o que lhe proporcionou acesso direto ao cotidiano escolar e às condições concretas em que a prática ocorreu. Posteriormente, com o encerramento desse vínculo profissional, a escrita da dissertação passou a ser realizada em um momento posterior à intervenção, o que favoreceu maior distanciamento analítico.

Esse deslocamento, porém, não elimina a implicação do pesquisador com o campo, ao contrário, exige um exercício permanente de reflexividade, isto é, de consciência crítica acerca do próprio lugar de fala, da própria trajetória e das próprias vinculações com a experiência investigada. A reflexividade é indispensável porque impede tanto a idealização da prática quanto sua leitura simplificadora. Ela permite reconhecer que o pesquisador não fala de um lugar neutro, mas de um lugar situado, atravessado por vínculos afetivos, profissionais, históricos e políticos.

Assumir essa posição é particularmente importante em pesquisas realizadas em comunidades indígenas, nas quais o pesquisador pode estar diretamente implicado na vida da aldeia e na escola. Nesses casos, a análise precisa distinguir cuidadosamente entre vivência e interpretação, entre memória da prática e elaboração acadêmica, entre envolvimento e distanciamento crítico. Não se trata de negar a participação, mas de transformá-la em elemento produtivo da reflexão científica.

A fundamentação teórica desta dissertação articula um conjunto de referenciais que permitem compreender, de maneira crítica e situada, a experiência pedagógica investigada, tomando como eixo central a relação entre educação escolar indígena, ensino de História, tecnologias digitais e pesquisa participante. Trata-se de uma investigação que abdica da pretensa neutralidade científica para assumir um posicionamento epistemológico claro, o de compreender a escola indígena como espaço de produção de conhecimento, de disputa simbólica, de afirmação cultural e de construção coletiva de sentidos.

Diante desse horizonte, a pesquisa pressupõe que o conhecimento produzido no campo educacional é histórica e socialmente situado, atravessado por relações de poder, contextos culturais específicos e dinâmicas concretas da vida comunitária. Sob tal perspectiva, a sustentação teórica não se restringe a um único campo, mas organiza-se em diálogo transdisciplinar com autores da pesquisa participante, da pedagogia crítica, da educação escolar indígena, das perspectivas decoloniais, da teoria da aprendizagem significativa e dos estudos sobre tecnologias digitais e gamificação.

O pilar precípua desta investigação é a pesquisa participante, fundamentada sobretudo nas contribuições de Brandão (1982), que a define como uma prática de produção compartilhada de saberes, intrinsecamente comprometida com a escuta, o diálogo e a transformação social. Na concepção de Brandão, o pesquisador não ocupa um lugar externo ou hierarquicamente superior ao campo; ao contrário, insere-se nele como sujeito implicado, reconhecendo que o conhecimento gerado deve respeitar a autonomia, a história e os modos próprios de existência do grupo social. Tal abordagem é decisiva para este estudo, realizado em contexto indígena, pois exige uma postura metodológica não extrativista e dialógica, na qual a comunidade não é tratada como objeto passivo de análise, mas como interlocutora ativa. Essa ética investigativa é ratificada pela pedagogia de Freire (1996), cuja perspectiva problematizadora sustenta que não há produção de conhecimento autêntica sem o reconhecimento da alteridade e dos saberes prévios dos sujeitos. Para Freire, o ato de conhecer e ensinar deve estar vinculado à experiência concreta, o que, no caso da escola indígena, implica valorizar a memória coletiva e os saberes ancestrais como bases da práxis educativa. Complementarmente, a pesquisa ancora-se na tradição da investigação de Borda (1981) e na compreensão de Demo (2004) sobre a pesquisa como princípio educativo, reforçando que a investigação em ambientes escolares deve ser um processo formativo e autoral para todos os envolvidos.

A esse alicerce metodológico soma-se o campo da educação escolar indígena, analisado sob a ótica da interculturalidade e da territorialidade. Nesse eixo, destacam-se os aportes de Cohn (2005) e Vidal e Lopes da Silva (2019), cujos estudos sobre os povos Mëbêngôkre-Xikrin são fundamentais para compreender as formas próprias de socialização, aprendizagem e transmissão de saberes que privilegiam a oralidade e a participação cotidiana. A escola indígena, conforme defendido por Baniwa (2012) e Carneiro da Cunha (2009), deve ser um projeto político de autonomia, afastando-se do modelo assimilacionista histórico. Krenak (2019) amplia essa reflexão ao radicalizar a crítica à colonialidade que historicamente tentou apagar as existências originárias por meio de instituições disciplinares. No plano da gestão e prática docente, os referenciais de Carvalho Júnior (2012), Cavalcante (2011), Nunes (2011), Sobrinho (2012) e Santana (2020) oferecem a base necessária para discutir os desafios operacionais e a necessidade de currículos que respeitem as especificidades socioculturais da aldeia Potikrô, garantindo que o ensino de História dialogue com a resistência e a cosmologia local.

A análise é perpassada, ainda, pela perspectiva decolonial, mobilizando autores como Quijano (2005), Mignolo (2003) e Walsh (2009). Esses referenciais permitem identificar as permanências da colonialidade do poder e do saber nos currículos e nas práticas pedagógicas contemporâneas. Quijano evidencia como a racionalidade eurocêntrica subalternizou saberes não ocidentais, enquanto Walsh e Mignolo propõem uma "pedagogia decolonial" inspirada no pensamento liminar e na valorização das epistemologias do Sul. Essa lente é indispensável para interpretar o uso do Kahoot na escola Kokokangroti, a ferramenta digital não é vista como uma solução técnica universal ou neutra, mas como uma mediação que pode ser resignificada pelos Xikrin para fortalecer suas próprias narrativas, desde que submetida a uma crítica decolonial. Nesse sentido, a tecnologia serve à proposta de aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2003) e expandida por Moreira (2011) e Masini (2001). A ancoragem dos conteúdos de História em "subsunçores" (conhecimentos prévios) relacionados ao território e à cultura Mëbêngôkre é o que permite que o uso do aplicativo transcenda o entretenimento e se torne um instrumento de consolidação cognitiva e política.

No tocante às tecnologias e gamificação, a pesquisa dialoga com Pretto (2011), Bonilla (2011), Lima Junior (2019) e Carvalho (2022), que discutem o potencial engajador da cultura digital, sem ignorar as assimetrias de acesso e os riscos da adoção acrítica de modelos corporativos de educação. Contudo, em consonância com Guajajara (2023),

Sousa (2020) e Bergamaschi (2014), observa-se que os povos indígenas têm exercido um protagonismo digital notável, apropriando-se de dispositivos para a revitalização linguística e o registro de tradições. Por fim, o delineamento desta investigação como um estudo de caso, sob as orientações de André (2008), justifica a valorização do singular como via para compreender o geral, tomando o cotidiano da escola Kokokangroti como referência para a análise. Em suma, a articulação entre a pesquisa participante de Brandão e Freire, a educação diferenciada de Cohn e Baniwa, e a decolonialidade de Quijano e Krenak, provê a robustez necessária para analisar como a mediação tecnológica, via Kahoot, pode contribuir para um ensino de História que seja, simultaneamente, tecnicamente moderno e culturalmente ancestral.

A presença das tecnologias digitais na educação escolar indígena deve ser compreendida à luz das desigualdades estruturais de acesso e das disputas em torno do conhecimento. A tecnologia não é, em si mesma, emancipadora nem opressora. Seu sentido depende das formas de apropriação, dos objetivos pedagógicos e das condições materiais em que é utilizada. Em contextos indígenas, isso exige uma reflexão rigorosa sobre a relação entre tecnologia, território, cultura e escola.

Autores que discutem inclusão digital, educação intercultural e apropriações indígenas de ferramentas tecnológicas mostram que as comunidades podem se apropriar criticamente desses recursos, reconfigurando-se conforme seus próprios interesses. A tecnologia pode ser usada para apoiar a aprendizagem, registrar a memória, fortalecer a língua, produzir materiais pedagógicos e ampliar formas de interação. Contudo, isso só é possível quando há autonomia comunitária, mediação pedagógica sensível e respeito aos modos próprios de organização da vida indígena.

No caso desta pesquisa, o Kahoot é compreendido como uma mediação pedagógica situada, não como solução universal. Sua análise precisa considerar o contexto da escola, o perfil dos estudantes, as condições tecnológicas disponíveis, os conteúdos trabalhados e as intenções pedagógicas da atividade. Em vez de perguntar apenas se a ferramenta "funciona", a pesquisa busca compreender o que sua utilização revela sobre as possibilidades e os limites de construir uma prática de ensino de História mais participativa e culturalmente referenciada.

Por se tratar de pesquisa realizada em contexto indígena, a dimensão ética ocupa lugar central. A produção do conhecimento não pode ocorrer à revelia da comunidade, nem

por meio de uma lógica extrativista de coleta de informações. A pesquisa deve ser construída com responsabilidade, respeito e reciprocidade. Isso implica preservar a identidade dos participantes quando necessário, manejar com cuidado os registros produzidos, respeitar os acordos estabelecidos com a escola e com a comunidade e reconhecer a aldeia como sujeito coletivo do processo investigativo.

A ética, aqui, não é apenas cumprimento de exigências formais, mas princípio constitutivo da relação de pesquisa. Em contextos indígenas, isso significa compreender que os dados não pertencem exclusivamente ao pesquisador, nem podem ser descolados do território social de onde emergem. O compromisso ético exige respeito à autonomia comunitária, à diferença cultural e aos modos próprios de circulação do conhecimento.

Em resumo, a presente dissertação articulada pesquisa participante, estudo de caso e análise temática para compreender uma experiência pedagógica colocada no contexto da educação escolar indígena Xikrin. O uso do Kahoot nas aulas de História da Escola Municipal Indígena Kokokangroti é analisado não como fim em si mesmo, mas como parte de um processo mais amplo de mediação entre escola, comunidade, tecnologia e ensino. A fundamentação teórica apoia-se em autores que discutem educação indígena, pedagogia crítica, aprendizagem significativa, perspectivas decoloniais, ensino de História e tecnologias digitais, permitindo construir uma leitura densa e contextualizada da experiência investigada.

A aplicação da atividade seguiu uma sequência metodológica, antes de qualquer interação com a plataforma digital, os alunos participaram de uma etapa de coleta de informações sobre os elementos socioculturais e históricos da comunidade. Esse processo de pesquisa prévia foi fundamental para que as questões inseridas no Kahoot não fossem abstratas, mas sim baseadas na ancestralidade Xikrin, na história da aldeia Potikrô e na organização do território. Somente após essa apropriação dos dados históricos locais é que os estudantes passaram para a fase de interação com a plataforma.

A interação com o Kahoot funcionou como um momento de sistematização e revisão do que foi coletado. Os alunos demonstraram um engajamento notável, especialmente ao reconhecerem nas perguntas os elementos de sua própria cultura e história que haviam pesquisado anteriormente.

O teste nos smartphones trouxe uma dinâmica de mobilidade e familiaridade, mostrando que os estudantes já possuem um trânsito na cultura digital que pode ser canalizado para fins pedagógicos. No entanto, a mediação docente foi essencial para garantir que a rapidez exigida pelo aplicativo não atropelasse a reflexão crítica sobre os temas históricos.

A aplicação deste produto permite concluir que a tecnologia digital, quando precedida por um trabalho de investigação da realidade local, torna-se uma extensão da sala de aula e não um corpo estranho a ela. A participação dos alunos comprovou que o lúdico e o digital podem, sim, caminhar juntos com o ensino de História indígena, desde que o conteúdo central seja a própria vida e memória da comunidade.

Os limites encontrados como o número restrito de computadores e a oscilação da conexão não impediram a realização da atividade, mas serviram para demonstrar a resiliência e a capacidade de adaptação necessárias ao docente em contexto de educação escolar indígena. O sucesso da experiência não foi medido apenas pelos acertos no ranking do aplicativo, mas pela capacidade dos alunos de conectarem as informações coletadas na aldeia com a sistematização proposta pela ferramenta.

Em suma, este produto educacional oferece um roteiro possível para outros professores que atuam em áreas indígenas partir da pesquisa local (o saber tradicional) para a sistematização digital (o saber escolar), garantindo que a tecnologia sirva para fortalecer a identidade, e não para apagá-la.

**Tabela 1-** Como funciona o Kahoot (passo a passo)

| <b>Etapa</b> | <b>O que fazer</b> | <b>Descrição</b>                                                       |
|--------------|--------------------|------------------------------------------------------------------------|
| <b>1</b>     | Criar conta        | Acesse o Kahoot e crie uma conta como professor                        |
| <b>2</b>     | Criar quiz         | Clique em “Create” e elabore as perguntas (múltipla escolha, V/F etc.) |
| <b>3</b>     | Inserir conteúdo   | Adicione perguntas, alternativas, tempo e imagens (se quiser)          |

|    |                 |                                                          |
|----|-----------------|----------------------------------------------------------|
| 4  | Salvar          | Salve o Kahoot criado                                    |
| 5  | Iniciar jogo    | Clique em “Play” e escolha modo ao vivo (Live)           |
| 6  | Projetar código | Um PIN (código) aparece na tela para os alunos entrarem  |
| 7  | Alunos entram   | Eles acessam kahoot.it e digitam o PIN + nome            |
| 8  | Jogar           | As perguntas aparecem e os alunos respondem pelo celular |
| 9  | Resultados      | O Kahoot mostra ranking e desempenho em tempo real       |
| 10 | Revisão         | O professor comenta as respostas com a turma             |

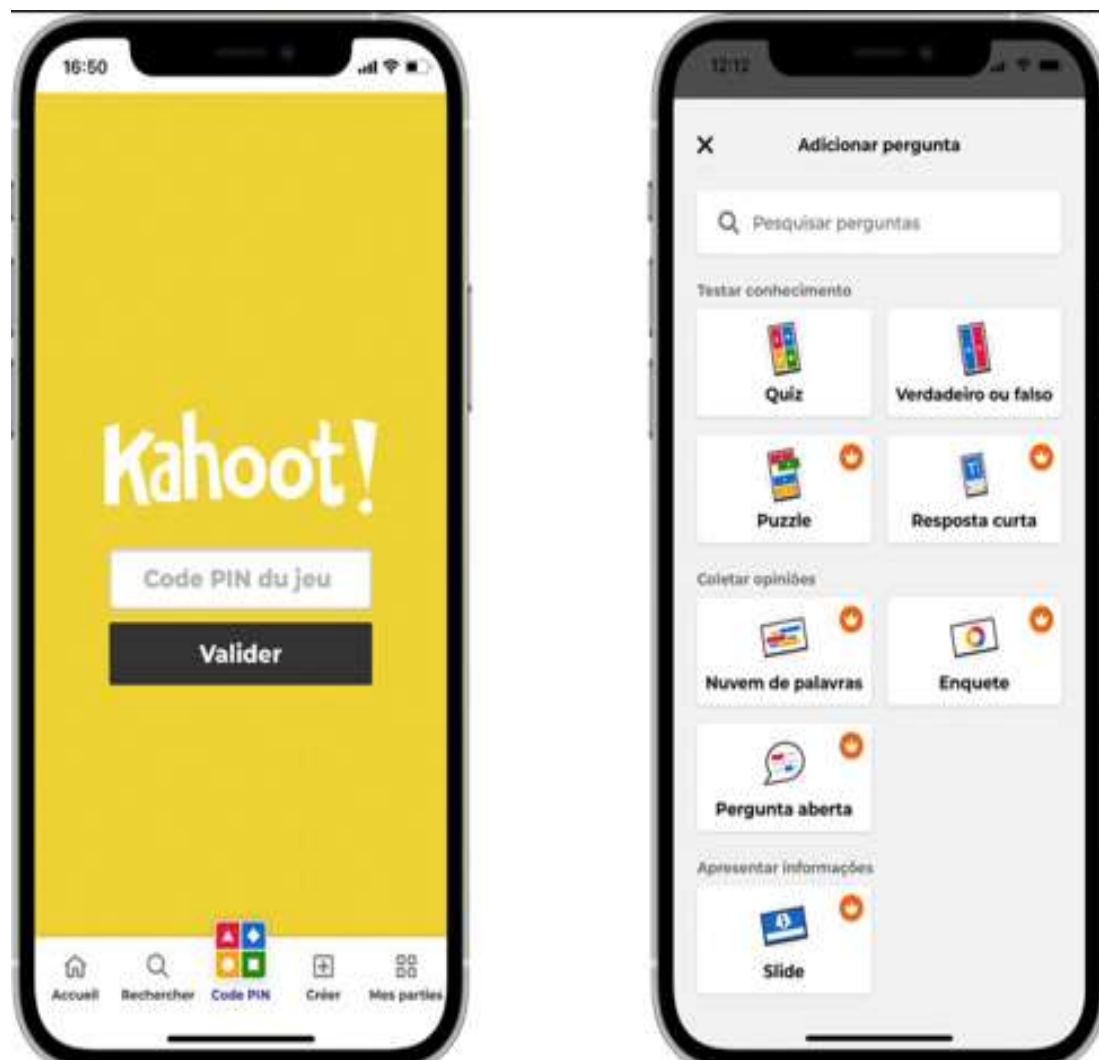
**Fonte:** Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2024).

**Tabela 2-** Versões do Kahoot

| Versão                  | Valor  | Recursos principais                                                 |
|-------------------------|--------|---------------------------------------------------------------------|
| <b>Gratuito (Basic)</b> | Grátis | Criar quizzes simples, jogar ao vivo, até certo número de jogadores |
| <b>Kahoot+ Start</b>    | Pago   | Mais jogadores, relatórios básicos, mais tipos de perguntas         |
| <b>Kahoot+ Premier</b>  | Pago   | Relatórios detalhados, personalização, mais opções de jogo          |
| <b>Kahoot+ Max</b>      | Pago   | Recursos completos, colaboração, análise avançada de desempenho.    |

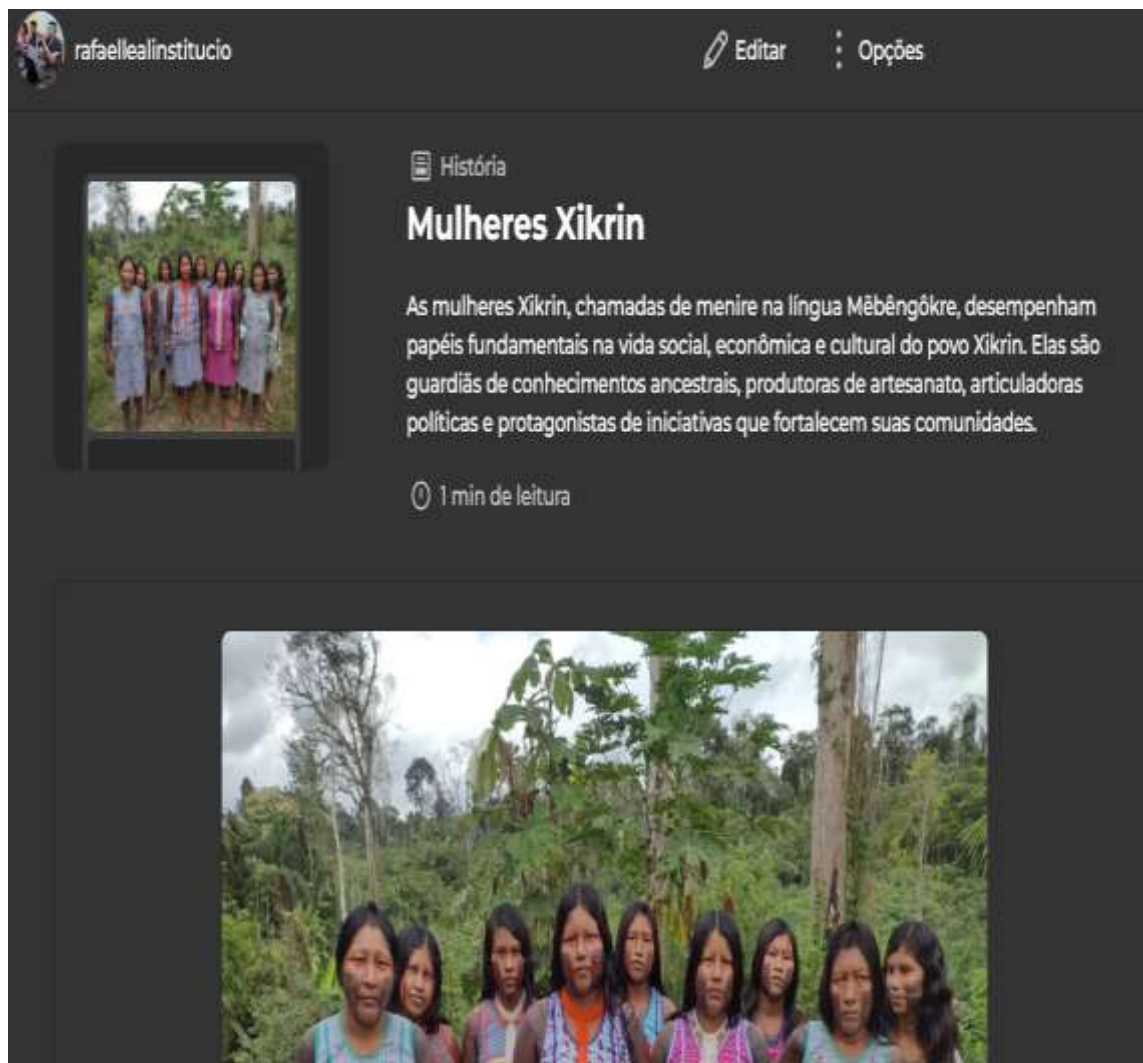
**Fonte:** Dados da pesquisa, organizados pelo autor (2024).

**Figura 2-** Interface de acesso e ferramentas interativas do produto educacional.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2024).

**Figura 3-** Imagem informativo no Kahoot sobre o protagonismo das menire (mulheres).



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor (2024).

**Figura 4-** Atividade de quizzes no Kahoot sobre o Brasil Colonial e cultura Xikrin.



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor (2024).

## **CAPÍTULO I: O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.**

A aldeia Potikrô, não é apenas o espaço físico onde se encontra a escola, mas o lugar de produção de sentidos, de organização da vida coletiva e de circulação dos saberes. É nesse território que a escola se inscreve e adquire significado. Por isso, analisar o ensino de História em Kokokangroti exige considerar a aldeia como parte constitutiva do processo educativo. O território, nesse caso, não aparece como pano de fundo da escola, mas como sua condição de possibilidade. É nele que os estudantes aprendem por observação, por convivência, por participação em tarefas coletivas, por escuta atenta e pela inserção progressiva nas responsabilidades sociais e culturais da comunidade. Essa dimensão territorial, como mostram Vidal e Lopes da Silva (2019) e Cohn (2000), é inseparável da formação Xikrin.

A investigação mostrou, ainda, que a educação escolar indígena não se confunde com a educação indígena. A primeira é a apropriação da escola pelos povos indígenas, em seus próprios termos; a segunda corresponde aos processos próprios de formação, transmissão e aprendizagem que já existem na vida comunitária, antes e para além da instituição escolar. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas consolidou essa distinção ao afirmar que a escola não pode ser vista como o único lugar de aprendizado, pois a comunidade também ensina, forma e transmite conhecimentos. Esse princípio foi decisivo para a leitura do campo. Em Kokokangroti, a escola só faz sentido quando reconhece a autoridade pedagógica dos mais velhos, a força da língua Mëbêngôkre, a importância do território e a legitimidade dos saberes tradicionais.

A escola indígena não pode substituir os processos próprios de formação do povo, porque a aprendizagem já acontece na vida comunitária, na oralidade, no trabalho coletivo, nas relações de parentesco e no vínculo com a terra; a escola, quando pertinente, deve dialogar com essa dinâmica e não apagá-la (Brasil, 1998).

Essa compreensão permite retomar uma questão central da educação escolar indígena no Brasil, o histórico de negação dos modos próprios de existir dos povos originários. Durante muito tempo, a escola foi utilizada como instrumento de catequese, assimilação e controle. O ensino em língua portuguesa, a desqualificação da oralidade, o silenciamento das cosmologias indígenas e a imposição de currículos

homogêneos estiveram no centro das políticas educacionais dirigidas aos povos indígenas. O que a pesquisa evidenciou é que, mesmo após os avanços jurídicos conquistados nas últimas décadas, os efeitos dessa história ainda permanecem. A escola indígena contemporânea continua enfrentando o desafio de romper com o legado colonial sem se isolar do mundo mais amplo. Ela precisa, ao mesmo tempo, garantir o acesso a conhecimentos sistematizados e respeitar os modos próprios de aprender da comunidade.

A Constituição Federal de 1988 constituiu um marco decisivo nesse processo ao reconhecer os direitos dos povos indígenas às suas línguas, costumes, tradições e formas próprias de organização social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e o RCNEI, de 1998, avançaram na consolidação de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 reafirmou a necessidade de que a escola indígena seja pensada a partir da comunidade e não apenas para a comunidade. A pesquisa concluiu, contudo, que a distância entre o que está previsto na legislação e o que se efetiva na prática ainda é grande. Em Kokokangroti, como em muitas outras escolas indígenas, a concretização desses princípios depende de condições materiais, formação docente, produção de materiais próprios e autonomia real da comunidade.

A educação escolar indígena é um direito histórico conquistado pelos povos indígenas e não uma concessão do Estado; por isso, ela deve ser comunitária, intercultural, específica, diferenciada e construída segundo os projetos políticos e culturais de cada povo (Brasil, 1996; Brasil, 2012).

Ao analisar a aldeia Potikrô e a escola Kokokangroti, a pesquisa mostrou que a organização social Xikrin é uma chave indispensável para compreender o ensino de História. A aldeia possui formas próprias de distribuição de espaços, relações de autoridade e convivência coletiva. O centro da aldeia, a casa do meio, os espaços domésticos, as circulações entre as casas, a proximidade com o rio Bacajá, as roças, a mata e os caminhos entre os diferentes pontos do território compõem uma espacialidade que não é imparcial. Cada um desses lugares participa da formação das crianças e dos jovens. Aprender História, nesse contexto, não se limita a memorização de conteúdos escolares, mas envolve reconhecer as marcas do tempo

na organização do território, nas trajetórias das famílias, nos deslocamentos históricos, nas memórias compartilhadas e nos acontecimentos lembrados pelos anciãos.

**Figura 5-** Representação cartográfica da Aldeia Potikrô elaborada por discente.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2024). Desenho produzido por aluno da Escola Kokokangroti como subsídio para a elaboração de questões no Kahoot.

A precisão cartográfica do desenho elaborado pelo estudante evidencia uma compreensão complexa da territorialidade Xikrin. Para além de um simples desenho, o que se observa na representação manual é uma correspondência estrutural rigorosa com a cartografia oficial obtida por imagens de satélite.

**Figura 6-** Visão de satélite da Aldeia Potkrô.



Fonte: Google Earth (2024).

Quando colocado em perspectiva com a vista aérea do mesmo território, nota-se que a disposição circular da aldeia Potkrô, o posicionamento da casa do meio e a relação de proximidade com o rio Bacajá estão fortemente ancorados no imaginário espacial e na vivência cotidiana do aluno.

Esse paralelo visual confirma um pressuposto fundamental no campo do ensino de história; não é preciso, e nem se deve, apresentar o espaço ou o passado como abstrações distantes. O ensino encontra terreno fértil quando os conhecimentos prévios neste caso, a leitura apurada do mundo Mëbêngôkre, são mobilizados como ponte para o conhecimento escolar. O domínio que o aluno demonstra ter sobre o espaço habitado mostra a consciência de um povo que inscreve na terra a sua organização social.

Como mostraram Vidal e Lopes da Silva (2019), o universo Xikrin é organizado em domínios que não se reduzem à oposição entre natureza e cultura, mas articulam o terrestre, o celeste, o aquático e o subterrâneo em uma rede de relações vivas. Essa visão do mundo não é acessória à educação, mas constitutiva dela. A escola, ao entrar nesse universo, precisa aprender a dialogar com uma concepção de conhecimento

que integra corpo, território, parentesco, rito, memória e prática. O ensino de História, então, não deve impor uma temporalidade exterior, mas considerar que o passado, o presente e o futuro são vividos e narrados de modo próprio pela comunidade.

A infância, entre os Xikrin, também precisa ser compreendida a partir de parâmetros culturais específicos. A pesquisa permitiu observar que a criança não é percebida como um sujeito isolado ou como uma etapa biológica abstrata, mas como parte de uma rede de relações e responsabilidades em construção. Cohn (2000) mostra que as crianças Xikrin aprendem participando da vida cotidiana, acompanhando os adultos, observando, ouvindo, repetindo e assumindo gradualmente tarefas que as inserem no mundo social. Não se trata, portanto, de uma infância desvinculada da comunidade. Trata-se de uma infância situada, atravessada por vínculos, práticas e expectativas coletivas. Essa constatação é fundamental para o ensino de História, porque impede que a escola trate os estudantes como sujeitos vazios ou passivos. Eles já chegam à escola com repertórios, memórias e maneiras próprias de compreender o mundo.

A oralidade ocupa lugar central nesse processo. A pesquisa confirmou que, entre os Xikrin, a palavra falada, a escuta e o diálogo com os mais velhos são pilares da formação. Os takâm, anciãos e guardiões da memória, desempenham papel essencial na transmissão de histórias, narrativas, orientações morais, conhecimentos técnicos e referências cosmológicas. Não se trata de uma oralidade entendida como ausência de escrita ou como limitação cultural. Trata-se de uma forma sofisticada de produção e circulação do conhecimento, na qual a fala é ato social, memória, ensinamento e vínculo. O ensino de História, quando não reconhece esse lugar da oralidade, acaba produzindo afastamento entre escola e comunidade.

Entre os Xikrin, aprender envolve ouvir, observar e participar; a palavra dos mais velhos não é apenas informação, mas forma de orientação da vida coletiva, de transmissão da memória e de produção de pertencimento (Vidal; Lopes da Silva, 2019).

A centralidade dos mais velhos foi um dos aspectos mais marcantes da pesquisa. Em várias situações observadas, ficou evidente que a escola ganha densidade pedagógica quando esses sujeitos são chamados a participar, narrar, orientar ou simplesmente partilhar sua presença. Isso porque a memória histórica da

comunidade não está apenas nos documentos, mas nos corpos, nas trajetórias e nas narrativas de quem viveu transformações profundas no território. O ensino de História, nesse cenário, precisa reconhecer o valor das fontes orais e o papel dos sujeitos da comunidade como produtores de conhecimento histórico. Não basta apresentar a História dos Xikrin em textos externos; é necessário construir uma história com os Xikrin, a partir de suas experiências e de suas formas de narrar o tempo.

A investigação também confirmou que os conhecimentos Xikrin não se organizam em compartimentos rígidos como as disciplinas escolares ocidentais. Saber pescar, plantar, caçar, cuidar das plantas medicinais, confeccionar artefatos, reconhecer os ciclos da floresta, compreender os rituais, participar das festas, dominar as pinturas corporais e os grafismos, conhecer as relações políticas e familiares e entender as narrativas de origem fazem parte de um mesmo campo de saber. Carvalho Júnior (2012) demonstrou, em estudo sobre conhecimentos ecológicos e etnoictiológicos Xikrin, que a separação entre conhecimento prático e conhecimento teórico não faz sentido nesse contexto. A escola, ao trabalhar História, precisa se aproximar dessa lógica integrada. Caso contrário, reproduz uma forma de fragmentação que não corresponde à vida comunitária.

Essa reflexão é importante porque o ensino de História, na tradição escolar brasileira, foi marcado por narrativas lineares, cronológicas e centralizadoras. Os povos indígenas apareceram, durante muito tempo, como antecedentes da nação, como figuras do passado ou como sujeitos sem historicidade própria. Em materiais didáticos convencionais, a presença indígena foi frequentemente reduzida ao momento do "descobrimento" ou à descrição genérica de costumes. Essa construção historiográfica produziu um apagamento profundo. A pesquisa mostrou que, em contexto indígena, ensinar História exige romper com esse modelo e reconhecer a pluralidade de temporalidades e narrativas históricas. Os estudantes precisam ver sua própria comunidade como sujeito da história, e não apenas como objeto de estudo.

Nesse ponto, as contribuições de Quijano (2000) foram fundamentais para compreender a colonialidade do saber. O que a colonialidade produz não é apenas dominação política ou econômica, mas hierarquização dos conhecimentos. O saber europeu é apresentado como universal, racional e científico; os saberes indígenas, como locais, tradicionais ou secundários. Essa assimetria aparece na escola quando os conteúdos curriculares ignoram a experiência dos povos indígenas ou quando a

História ensinada não reconhece os modos próprios de produzir conhecimento. A pesquisa concluiu que o ensino de História em Kokokangroti precisa ser lido justamente como espaço de enfrentamento dessa colonialidade. Ensinar História, ali, não é repetir a narrativa da expansão colonial; é problematizá-la e incluir outras vozes na construção do conhecimento.

A colonialidade do saber mantém o conhecimento europeu em posição de superioridade e subordina as formas indígenas de conhecer, narrar e interpretar o mundo; por isso, a escola precisa enfrentar essa hierarquia em vez de reproduzi-la (Quijano, 2000).

A crítica de Ailton Krenak (2019) também dialoga fortemente com essa perspectiva. Ao denunciar os efeitos da racionalidade moderna sobre os povos originários, Krenak chama atenção para a violência simbólica e material de um modelo de desenvolvimento que desconsidera os modos de vida indígenas. Na escola, essa violência se manifesta quando o currículo é imposto sem escuta, quando a língua indígena é desvalorizada e quando a cultura local é tratada como ornamento. A pesquisa indicou que o ensino de História pode funcionar como espaço de resistência a essa lógica, desde que se comprometa com uma pedagogia da escuta, da memória e da afirmação identitária.

Não se trata de integrar os povos indígenas a um modelo único de sociedade, mas de reconhecer que suas formas de vida, de memória e de relação com o território produzem outras racionalidades e outros futuros possíveis (Krenak, 2019).

No caso da Escola Kokokangroti, o desafio é construir uma prática pedagógica que dialogue com os projetos coletivos da comunidade. A escola não deve ser pensada como instituição externa ao modo de vida Xikrin, mas como um espaço de mediação entre conhecimentos. Isso implica uma postura pedagógica cuidadosa, o professor não pode assumir que o conteúdo histórico já é significativo por si só. É preciso criar relações entre os temas da História escolar e as experiências vividas pelos estudantes. É necessário partir do território, da memória local, das trajetórias familiares e dos acontecimentos que compõem a história da aldeia. Quando isso acontece, o ensino deixa de ser abstrato e ganha densidade.

A pesquisa mostrou que a escola Kokokangroti ocupa exatamente esse lugar

ambivalente, ao mesmo tempo em que responde a demandas da escolarização formal, também precisa preservar a vitalidade da educação própria da comunidade. Essa tensão não é sinal de fracasso, mas condição histórica da educação escolar indígena. O problema está em transformar essa tensão em subordinação; quando a escola se submete integralmente ao currículo padronizado, ela se afasta da comunidade; quando, ao contrário, busca construir seu próprio projeto pedagógico com base na participação coletiva, aproxima-se daquilo que a legislação brasileira estabelece como direito dos povos indígenas

A formação docente aparece, nesse quadro, como um dos elementos mais decisivos; a pesquisa evidenciou que o ensino de História em contexto indígena exige professores capazes de dialogar com a comunidade, compreender sua organização social e reconhecer seus saberes. Baniwa (2007; 2010) destaca que a educação escolar indígena não pode ser apenas adaptação da escola convencional, mas projeto educativo construído a partir das realidades dos povos. Isso implica formação específica, contínua e comprometida com a interculturalidade. Cohn (2005) também ressalta que a educação escolar indígena requer educadores dispostos a revisar suas próprias certezas e a abandonar a postura de superioridade epistemológica.

A pesquisa concluiu, ainda, que a Lei 11.645/2008, embora importante, não é suficiente para garantir o ensino de História indígena de modo consistente. A presença da temática indígena nos currículos não resolve, por si só, o problema da invisibilização histórica. É preciso que o ensino deixe de reproduzir estereótipos e passe a reconhecer os povos indígenas como agentes históricos contemporâneos, com voz, memória e capacidade de reflexão sobre o presente. Em Kokokangroti, isso significa construir aulas de História que se articulem com a vida da aldeia e com a reflexão crítica sobre os processos históricos mais amplos que afetaram e ainda afetam os Xikrin.

A escola indígena, nessa perspectiva, é uma instituição de fronteira. Ela articula mundos distintos, mas não deve subordinar um ao outro. Seu papel é permitir o trânsito entre saberes sem apagar as diferenças. Isso requer um currículo flexível, uma pedagogia sensível ao território e uma prática docente comprometida com a comunidade. A pesquisa indicou que, quando a escola consegue se aproximar da experiência coletiva, o ensino de História se torna mais significativo, porque os estudantes se reconhecem como parte da narrativa histórica. Essa identificação é

fundamental para a construção de uma consciência histórica crítica e para o fortalecimento da autoestima cultural.

Ao mesmo tempo, a investigação também evidenciou limites materiais importantes; a precariedade da infraestrutura, a escassez de materiais didáticos específicos, as dificuldades de formação e a tensão entre calendário escolar e vida comunitária continuam sendo obstáculos concretos. Esses limites não devem ser naturalizados. Eles revelam a necessidade de políticas públicas consistentes e de investimento contínuo na educação escolar indígena. A escola Kokokangroti mostra que há potência pedagógica na experiência indígena, mas essa potência não se realiza plenamente sem condições adequadas de trabalho e sem autonomia comunitária.

Por fim, este capítulo permitiu afirmar que o ensino de História na educação escolar indígena não pode ser pensado como mera transferência de conteúdos prontos para dentro da aldeia. Ele precisa ser construído a partir do território, da oralidade, da memória e das formas próprias de conhecimento do povo Xikrin. A pesquisa concluída demonstrou que a escola Kokokangroti, apesar dos desafios, é um espaço privilegiado de mediação entre saberes e de afirmação identitária. Ensinar História, nesse contexto, é também uma forma de garantir que a comunidade continue narrando a si mesma, interpretando seu passado e projetando seu futuro com autonomia.

Este capítulo, ao delimitar o lugar da escola, da aldeia e dos sujeitos Xikrin na produção do conhecimento histórico, prepara o terreno para a análise do uso de recursos pedagógicos específicos no ensino de História. Antes de qualquer tecnologia, contudo, permanece o princípio fundamental que orienta toda a dissertação: a educação escolar indígena deve servir à vida da comunidade, e não o contrário.

## **CAPÍTULO II: RESULTADOS E DISCURSSÃO**

O que se observou-se, ao longo da investigação, foi a necessidade de pensar a História a partir de uma outra centralidade, não a da cronologia linear, da narrativa nacional homogênea ou da transmissão descontextualizada de informações, mas a da territorialidade, da oralidade, da memória coletiva e dos modos próprios de produção de conhecimento do povo Xikrin. Nesse sentido, este capítulo parte da experiência concreta da comunidade para discutir a educação escolar indígena como um campo histórico, político e epistemológico marcado por disputas e por possibilidades de reinvenção.

A discussão sobre a aplicação de tecnologias digitais no ensino de História na educação escolar indígena Xikrin exige uma análise que ultrapasse visões simplificadoras sobre inovação pedagógica e modernização escolar. Em contextos marcados por desigualdades históricas, por disputas em torno do currículo e por tensões entre saberes tradicionais e conhecimentos escolares institucionalizados, a presença de ferramentas digitais não pode ser tratada como sinônimo automático de qualidade educacional.

No caso da educação escolar indígena, essa exigência se torna ainda mais relevante, porque o uso de qualquer recurso didático deve estar vinculado aos princípios da especificidade, da diferença, da interculturalidade, do bilinguismo e da participação comunitária. Isso significa que a introdução do Kahoot, enquanto plataforma digital de gamificação e de apoio à aprendizagem, só pode ser pedagogicamente defendida se for analisada à luz das necessidades concretas da comunidade Xikrin, das formas próprias de produção e circulação de saberes no interior da aldeia, das especificidades do ensino de História em contexto indígena e da necessidade de romper com práticas coloniais ainda muito presentes na escola brasileira

Pensar o uso do Kahoot no ensino de História da Escola Indígena Kokokangroti implica reconhecer, antes de tudo, que a escola indígena não pode ser concebida como simples réplica da escola não indígena instalada em território diferenciado. Ao contrário, trata-se de uma instituição que, embora dialogue com o sistema nacional de

ensino, deve estar organicamente vinculada ao projeto de vida, à memória, à língua, à territorialidade e às formas próprias de organização social do povo ao qual serve.

A educação escolar indígena, nos marcos legais brasileiros, foi concebida como comunitária, intercultural, específica e diferenciada, o que significa que sua função não é promover assimilação cultural, mas assegurar o acesso a conhecimentos amplos sem romper com os referenciais históricos e epistemológicos dos povos originários.

Contudo, a distância entre o reconhecimento jurídico desse direito e sua efetivação concreta ainda é expressiva. Persistem problemas estruturais relacionados à precariedade da infraestrutura escolar, à insuficiência de materiais didáticos contextualizados, à limitação do acesso à internet, à fragilidade da formação inicial e continuada de professores para atuar em contextos interculturais e à permanência de currículos que, muitas vezes, seguem orientados por referenciais externos às comunidades indígenas. Nesse cenário, qualquer proposta de uso pedagógico de tecnologia digital precisa ser examinada com cautela, para que não se transforme em novo instrumento de imposição cultural ou em mera aparência de inovação.

Ao mesmo tempo, é necessário rejeitar a ideia de que a presença de recursos tecnológicos em espaços indígenas representaria, por si só, ameaça inevitável à cultura tradicional. Essa leitura essencialista, além de simplificar a realidade, desconsidera a capacidade histórica dos povos indígenas de se apropriarem seletiva e criticamente de elementos oriundos de outros mundos sociais, reelaborando-os segundo seus próprios interesses e necessidades.

Em diferentes regiões do país, povos indígenas têm utilizado mídias digitais, redes sociais, produção audiovisual, aparelhos celulares e plataformas de comunicação para fortalecer línguas, registrar memórias, denunciar violações de direitos, articular mobilizações políticas, divulgar conhecimentos próprios e ampliar suas formas de interlocução com a sociedade envolvente. Portanto, a questão central não está em saber se a tecnologia deve ou não estar presente na escola indígena, mas em compreender sob quais critérios, com quais finalidades e sob qual controle pedagógico e comunitário ela será utilizada. Quando a ferramenta digital é imposta de fora para dentro, como modelo pronto de "modernização" da escola, tende a reproduzir relações assimétricas de poder e conhecimento. Quando é apropriada de

maneira crítica e situada, pode ser convertida em instrumento auxiliar no fortalecimento do projeto educativo da própria comunidade

No campo específico do ensino de História, essa discussão adquire densidade ainda maior, pois se trata de uma área do conhecimento diretamente atravessada por disputas de memória, por narrativas hegemônicas e por processos de invisibilização dos povos indígenas. Durante muito tempo, a História ensinada nas escolas brasileiras foi organizada a partir de uma perspectiva eurocêntrica, centrada no “Estado-nação”, na colonização, nos heróis oficiais, no progresso civilizatório e em cronologias que relegavam os povos indígenas ao passado, como se fossem figuras ligadas apenas ao momento da chegada dos europeus ou àquilo que a narrativa escolar tradicional chamava de “formação do Brasil”. Nesse tipo de abordagem, os indígenas raramente apareciam como indivíduos históricos plenos. Eram reduzidos à condição de pano de fundo, de obstáculo à expansão colonial ou de vestígio cultural residual. O ensino de História, assim estruturado, operava como parte do processo colonial, porque não apenas apagava a historicidade indígena, mas legitimava um modo único de compreender o tempo, a sociedade e a própria ideia de civilização.

A educação escolar indígena deve ser entendida como um processo que garanta aos povos indígenas a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades indígenas e não indígenas. (Potyguara, 2012, p. 11).

Em contextos indígenas, essa forma de ensinar História produz efeitos particularmente graves. Ao apresentar conteúdos distantes da vida concreta dos estudantes e ao desconsiderar as memórias, os conflitos, as resistências e as permanências culturais das comunidades, a escola tende a tornar-se um espaço de desidentificação, em vez de ser um espaço de fortalecimento da autonomia e da consciência histórica. Por isso, o ensino de História em escolas indígenas não pode limitar-se à adaptação superficial do currículo oficial. Ele precisa ser reconstruído a partir de uma perspectiva intercultural e decolonial, na qual os povos originários sejam reconhecidos como produtores de história, portadores de memória, intérpretes do

passado e sujeitos políticos no presente. No caso do povo Xikrin, isso significa afirmar que a história ensinada na escola deve incorporar a trajetória da comunidade, sua relação com o território, as formas de resistência diante das frentes de expansão, os processos de contato, as transformações vividas ao longo do tempo, os saberes transmitidos entre gerações, os rituais, os modos de organização social e os desafios contemporâneos enfrentados no contexto amazônico. Isso não implica fechar o currículo em um localismo estreito, mas construir um ponto de partida concreto e significativo a partir do qual os estudantes possam compreender relações históricas mais amplas

É nesse horizonte que a análise do Kahoot se torna pertinente; como plataforma digital baseada em quizzes interativos, o Kahoot oferece funcionalidades que, em tese, podem favorecer a participação estudantil, a retomada de conteúdos, o uso de imagens, o feedback imediato e a dinamização das aulas. Entretanto, tais potencialidades não podem ser lidas de maneira ingênua. Uma ferramenta digital não é isenta, nem atua pedagogicamente por conta própria. Seu efeito depende do conteúdo que veicula, da forma como é mediada pelo professor, das condições materiais de uso e do projeto educativo no qual está inserida. Se o Kahoot for utilizado para reproduzir conteúdos históricos descontextualizados, centrados em datas, nomes e fatos exteriores à experiência dos estudantes Xikrin, sua presença pouco acrescentará ao processo formativo. Ao contrário, poderá reforçar a lógica já conhecida de um ensino de História distante, abstrato e colonial, apenas revestido de uma estética tecnológica mais atraente. Por outro lado, se a plataforma for apropriada para problematizar a história local, valorizar narrativas da comunidade, trabalhar conhecimentos relacionados ao território e articular memória coletiva e reflexão histórica, então ela poderá assumir um papel relevante como mediação pedagógica.

Esse ponto pode ser mais bem compreendido à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa, formulada por David Ausubel. Para Ausubel, a aprendizagem se realiza de modo mais profundo quando os novos conteúdos encontram pontos de ancoragem nos conhecimentos prévios dos estudantes. Em vez de simples memorização mecânica, o que se busca é uma relação substantiva entre o que o aluno já sabe e aquilo que está sendo sistematizado no ambiente escolar. Aplicada ao contexto da educação escolar indígena, essa teoria reforça um princípio pedagógico fundamental, não há aprendizagem consistente quando a escola ignora os repertórios culturais,

linguísticos e históricos dos estudantes. No caso Xikrin, os conhecimentos prévios não se resumem a conteúdos escolares anteriores, mas envolvem experiências profundamente vinculadas à oralidade, às relações de parentesco, à vida comunitária, ao território, às práticas produtivas, aos rituais e aos ensinamentos dos mais velhos. Isso significa que o ensino de História só se tornará significativo se conseguir dialogar com esse universo. Uma aula sobre processos históricos nacionais, por exemplo, tende a ser pouco produtiva quando apresentada de forma isolada e abstrata, mas pode ganhar sentido quando relacionada às experiências concretas do povo Xikrin, às formas como a expansão do Estado e da sociedade envolvente atingiu os territórios indígenas e às estratégias locais de permanência e resistência.

A aprendizagem significativa ocorre quando os novos conhecimentos se relacionam de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o estudante já sabe, tornando os saberes prévios um ponto central para a construção de novos sentidos no processo educativo (AUSUBEL, 2003)

A aplicação do Kahoot pode dialogar com esse referencial teórico se for pensada não como substituição da mediação docente, mas como instrumento auxiliar na construção de vínculos entre o conteúdo escolar e os conhecimentos já presentes na experiência dos estudantes. A plataforma permite a elaboração de perguntas sobre acontecimentos históricos, conceitos, imagens, sequências temporais e situações-problema. Em um contexto intercultural, isso pode significar, por exemplo, trabalhar a história da comunidade, acontecimentos importantes para a trajetória do povo Xikrin, elementos da organização social, mudanças ocorridas no território, processos de contato, práticas culturais e conhecimentos transmitidos entre gerações. Quando o estudante reconhece, na atividade digital, temas que fazem parte de sua memória social e de seu cotidiano, a relação com o conteúdo tende a se tornar mais viva e mais densa. Nesse caso, o recurso tecnológico deixa de ser mero entretenimento e passa a funcionar como meio de sistematização pedagógica.

A aproximação entre o Kahoot e a perspectiva da aprendizagem significativa também se relaciona à discussão sobre gamificação. Em sentido amplo, gamificação corresponde ao uso de elementos de jogos em contextos não lúdicos, como a educação, com o objetivo de aumentar o engajamento e favorecer a participação. No

âmbito escolar, isso costuma envolver mecanismos como pontuação, desafios, feedback imediato, tempo de resposta, rankings e recompensas simbólicas. Em princípio, tais estratégias podem tornar a aula mais interativa e mobilizar maior atenção dos estudantes. Todavia, é preciso reconhecer que o entusiasmo momentâneo produzido por uma dinâmica gamificada não equivale automaticamente à construção de aprendizagem sólida. Existem práticas gamificadas que estimulam participação superficial, reforçam competição desnecessária e produzem apenas retenção efêmera de informações. Por isso, a gamificação só se torna pedagogicamente relevante quando está subordinada a objetivos formativos claros, a conteúdos consistentes e a uma condução didática cuidadosa.

No caso do ensino de História na educação escolar indígena Xikrin, esse cuidado é indispensável. A História, enquanto campo de ensino, não pode ser reduzida a marcação rápida de alternativas corretas. Ela envolve interpretação, contextualização, comparação de perspectivas, compreensão de permanências e mudanças, problematização da memória e reconhecimento de sujeitos históricos. Se o Kahoot for utilizado apenas como jogo de perguntas rápidas, há risco de empobrecimento do conteúdo e de esvaziamento da reflexão histórica. O essencial, portanto, não está na plataforma em si, mas no modo como ela é inserida no processo de ensino.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996, p. 23)

A especificidade do contexto Xikrin reforça essa necessidade de cautela. A educação tradicional do povo Xikrin, como ocorre com muitos outros povos indígenas, não se organiza segundo o modelo escolar ocidental baseado em aulas fragmentadas, disciplinas estanques, centralidade da escrita e transmissão verticalizada de conteúdo. A escola indígena, ao se instalar nesse contexto, não pode ignorar tais dinâmicas, sob pena de romper com os fundamentos culturais que deveria respeitar e fortalecer. Por isso, qualquer ferramenta digital introduzida no espaço escolar precisa

ser pensada como elemento complementar, e não substitutivo, das formas próprias de produção e circulação de saberes da comunidade.

Isso significa que o Kahoot não deve ocupar o centro da prática pedagógica. Ele não pode substituir a oralidade, nem o diálogo com os anciãos, nem a escuta das narrativas da comunidade, nem as atividades relacionadas ao território, nem as práticas de observação e participação que estruturam a aprendizagem tradicional. Seu papel só faz sentido quando integrado a um conjunto mais amplo de estratégias pedagógicas interculturais. Uma possibilidade metodológica fecunda consiste em organizar a aula de História a partir de relatos orais, de conversas com conhecedores locais, de registros sobre a memória da comunidade e de discussão coletiva dos temas, utilizando o Kahoot posteriormente como recurso de sistematização, revisão ou problematização.

**Figura 7-** Relato oral sobre a ancestralidade da Aldeia Potikrô conduzido pelo segundo cacique, Sulamica.



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor (2024).

Nesse formato, a plataforma não substitui a pedagogia indígena nem o trabalho do professor; apenas funciona como mediação adicional para reorganizar conteúdos já significados coletivamente.

Outro aspecto decisivo diz respeito à contextualização cultural do recurso, não basta utilizar tecnologia digital em uma escola indígena; é necessário que o conteúdo da atividade seja efetivamente enraizado na realidade da comunidade.

A contextualização cultural do Kahoot deve ocorrer em vários níveis. Em primeiro lugar, no plano temático, com a valorização da história local, das experiências do povo Xikrin, das memórias comunitárias, dos processos de resistência, das relações com o território, das formas de organização social e dos conhecimentos próprios. Em segundo lugar, no plano epistemológico, reconhecendo que a história não se resume à narrativa escrita oficial, mas inclui memórias, relatos orais, conhecimentos territoriais, experiências coletivas e interpretações produzidas pela própria comunidade. Sem essa dupla contextualização, o Kahoot tende a operar como corpo estranho dentro da prática pedagógica.

A escola indígena comprometida com a valorização da língua originária não pode restringir o uso das tecnologias a uma lógica monolíngue em português, sobretudo quando isso reforça a ideia de que apenas a língua nacional é apta para veicular conhecimentos escolares legítimos. A incorporação do Mëbêngôkre às atividades com o Kahoot, quando possível, representa um gesto importante de reconhecimento linguístico e cultural. No entanto, essa incorporação não deve ser apenas formal. Traduzir perguntas externas para a língua indígena não basta, se o conteúdo continuar alheio à experiência histórica dos estudantes. O desafio real está em construir perguntas, imagens, sequências e situações de aprendizagem que façam sentido dentro do universo sociocultural Xikrin.

A escola indígena deve ser um lugar de reafirmação das identidades étnicas, de recuperação das memórias históricas, de valorização das línguas e ciências indígenas e de acesso às informações e conhecimentos técnicos da sociedade global, desde que estes estejam a serviço dos projetos de vida e de autonomia de cada povo originário. (Baniwa, 2006, p. 126).

As imagens, aliás, constituem uma das potencialidades pedagógicas mais promissoras do Kahoot nesse contexto. Como a plataforma permite a inserção de elementos visuais, ela pode contribuir para ampliar o acesso ao conteúdo histórico, especialmente em turmas nas quais há diferentes níveis de letramento em língua portuguesa. Fotografias da aldeia, representações do território, objetos culturais, cenas de atividades comunitárias, registros de elementos da paisagem amazônica, imagens relacionadas a práticas tradicionais ou à memória coletiva podem funcionar

como âncoras cognitivas poderosas para o desenvolvimento da aprendizagem. Isso é particularmente importante porque a História ensinada em perspectiva intercultural não deve depender exclusivamente de longos textos escritos, mas pode articular oralidade, imagem, memória, conversa e interpretação coletiva. Nesse sentido, o recurso visual do Kahoot não é apenas ilustrativo; ele pode ser parte constitutiva da construção do conhecimento histórico, desde que utilizado com sensibilidade e critério.

A atuação docente aparece, nesse processo, como elemento central; nenhuma tecnologia corrige, por si só, os problemas de um ensino descontextualizado. A qualidade pedagógica do uso do Kahoot depende diretamente da mediação do professor. Em contexto indígena, essa mediação precisa ser marcada por escuta, diálogo, respeito à comunidade e humildade epistemológica. O professor, sobretudo quando não indígena, não pode agir como portador exclusivo do saber legítimo, nem como agente de aplicação de métodos prontos. Sua tarefa é construir pontes entre conhecimentos escolares e conhecimentos comunitários, reconhecer os estudantes como sujeitos de memória e articular o conteúdo histórico a partir da realidade vivida pela comunidade. Isso exige abandonar posturas hierárquicas e compreender que o ensino intercultural não consiste em "levar" conhecimento a um grupo considerado carente, mas em construir um processo pedagógico em que diferentes saberes possam dialogar sem que um anule o outro.

A interculturalidade crítica parte do problema do poder, do seu padrão de racialização e da diferença que foi construída em função dele. O papel do educador, nesse sentido, não é apenas o de tradutor, mas o de um agente que promove o diálogo entre saberes distintos, reconhecendo que as epistemologias indígenas possuem validade e lógica próprias, as quais devem interagir em pé de igualdade com os conhecimentos ocidentais. (Walsh, 2009, p. 25).

Essa exigência de humildade epistemológica se torna ainda mais evidente na elaboração das atividades. Quem define quais temas serão abordados? A partir de quais referências são formuladas as perguntas? Quais imagens são escolhidas? O que é considerado resposta correta? Quais narrativas históricas entram na atividade e quais permanecem excluídas? Essas perguntas são fundamentais porque mostram

que a suposta neutralidade da ferramenta não existe. O Kahoot é apenas uma estrutura técnica; o que lhe confere significado pedagógico é a seleção de conteúdos e a lógica de sua aplicação. Se a atividade for planejada unilateralmente, sem diálogo com professores indígenas, lideranças, anciãos ou membros da comunidade, aumenta a probabilidade de reproduzir uma visão externa do passado. Em contrapartida, quando a elaboração das perguntas e dos temas envolve a comunidade, a ferramenta pode ser convertida em espaço de fortalecimento da memória local e de reconhecimento da história Xikrin como conteúdo escolar legítimo.

Além disso, a mediação docente precisa considerar as diferenças de ritmo, de familiaridade com o aparato tecnológico, de leitura e de participação oral entre os estudantes. Um dos limites do Kahoot reside justamente em sua associação frequente à rapidez e à competição. Em muitos casos, a plataforma premia quem responde mais depressa, e essa lógica pode ser problemática em contextos educativos que valorizam a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. Em uma escola indígena, onde a vida comunitária e as relações de partilha possuem forte peso formativo, não seria adequado reproduzir de maneira acrítica uma dinâmica altamente competitiva e individualizante. Por isso, a apropriação pedagógica da plataforma deve buscar adaptações. Em vez de enfatizar rankings e desempenho individual, o professor pode organizar respostas em grupo, promover leitura coletiva das perguntas, discutir alternativas antes da marcação final, valorizar a explicação das respostas e usar o erro como oportunidade de diálogo. Nesse formato, a atividade gamificada se desloca de uma lógica de concorrência para uma lógica de cooperação, tornando-se mais compatível com os princípios da educação intercultural.

A ecologia de saberes procura dar conteúdo epistemológico ao diálogo entre saberes. Baseia-se no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. O conhecimento como intervenção na realidade é o que conta, e não o conhecimento como uma prateleira de conceitos acabados que se transferem de forma neutra. (Santos, 2010, p. 57).

Outro ponto fundamental para a análise da aplicação do Kahoot no ensino de História da educação escolar indígena Xikrin diz respeito à metodologia de

acompanhamento e avaliação da experiência. Em geral, plataformas digitais oferecem relatórios com número de acertos, erros, tempo médio de resposta e classificação dos participantes. Embora essas informações possam auxiliar o professor na percepção de dificuldades imediatas, elas estão longe de esgotar o sentido pedagógico da atividade. Em contexto indígena, não basta saber quantas respostas corretas foram dadas; é preciso compreender se o conteúdo foi significativo, se os estudantes se reconheceram nos temas abordados, se a atividade fortaleceu a memória comunitária, se respeitou a dinâmica cultural da turma, se estimulou a participação e se produziu reflexão histórica. Para responder a essas questões, faz-se necessária uma abordagem participante e contextualizada, próxima da pesquisa participante, capaz de acompanhar a experiência para além dos relatórios automáticos da plataforma.

Em vez de tomar a comunidade escolar apenas como objeto de investigação, essa abordagem reconhece professores, estudantes e demais membros da comunidade como participantes da produção do conhecimento sobre a própria experiência. Somente assim se pode avaliar se o recurso, além de motivar momentaneamente a turma, contribuiu de fato para uma aprendizagem histórica mais consistente e interculturalmente situada.

Na pesquisa participante, a produção do conhecimento não se separa da participação dos sujeitos envolvidos na realidade investigada, o que exige uma abordagem dialógica, contextualizada e comprometida com a experiência concreta da comunidade (Brandão, 1981).

Expressões de entusiasmo, hesitação diante de determinadas perguntas, interações entre colegas, ajuda mútua, silêncios, desconfortos, reconhecimento de imagens, reações a temas ligados à história da comunidade e comentários espontâneos durante a atividade são todos aspectos relevantes para a análise. Esses elementos ajudam a compreender se a ferramenta está sendo apropriada de forma viva e significativa ou se está operando apenas como prática de fora e superficial. O debate após a atividade também desempenha papel importante, pois possibilita que os estudantes verbalizem o que compreenderam, quais perguntas acharam mais próximas de sua realidade, o que consideraram difícil e como relacionaram o conteúdo

trabalhado à experiência da comunidade. Essa escuta é indispensável para ajustar o recurso às necessidades reais da escola.

Do ponto de vista pedagógico, algumas potencialidades do Kahoot merecem ser reconhecidas, uma delas é o aumento do engajamento, especialmente em turmas que respondem positivamente a dinâmicas interativas. Outra é a possibilidade de trabalhar com múltiplas linguagens, articulando imagem, texto, oralidade e feedback imediato. A plataforma também pode ajudar o professor a identificar rapidamente quais conteúdos precisam ser retomados, o que favorece a avaliação formativa. Quando usada com questões relacionadas à história local, a ferramenta pode contribuir para afirmar que a memória Xikrin, os acontecimentos da comunidade e os conhecimentos próprios também constituem conteúdos escolares legítimos. Isso tem importância simbólica e política, porque confronta a tradição escolar que historicamente relegou os povos indígenas a um lugar marginal no currículo. Além disso, ao possibilitar atividades em grupo, o Kahoot pode favorecer momentos de cooperação, conversa e construção compartilhada de respostas, desde que o professor organize a dinâmica nessa direção.

Entretanto, tais potencialidades não eliminam os limites e riscos do recurso. O primeiro deles é a superficialização do conhecimento histórico. A estrutura de perguntas rápidas e respostas fechadas pode levar à redução da História a fragmentos de informação descontextualizados, especialmente se a atividade não estiver articulada a momentos prévios de discussão e a retomadas posteriores. O segundo risco é a reprodução de uma lógica competitiva excessiva, incompatível com princípios comunitários e potencialmente excludente para estudantes com diferentes ritmos de leitura e participação. O terceiro diz respeito à colonialidade do saber. Uma plataforma digital pode parecer inovadora e, ainda assim, reforçar a velha hierarquia entre conhecimentos escolares hegemônicos e saberes indígenas. Se as perguntas do Kahoot forem construídas a partir de uma narrativa histórica externa, centrada em temas distantes da realidade Xikrin e indiferente às memórias da comunidade, a ferramenta apenas revestirá o currículo colonial com estética contemporânea. Há ainda o problema da dependência material. Em territórios onde a conectividade é instável e os equipamentos são escassos, o uso do recurso tende a ser descontínuo, limitado e condicionado por fatores externos. Isso impede que ele seja pensado como eixo estruturante da prática pedagógica.

É preciso ainda ressaltar que a valorização de ferramentas digitais não pode servir de pretexto para invisibilizar as demandas estruturais da educação escolar indígena. A presença de uma atividade com Kahoot não resolve a carência de materiais didáticos contextualizados, não substitui a necessidade de formação específica para professores, não elimina os problemas de infraestrutura nem dispensa políticas públicas consistentes para o fortalecimento das escolas indígenas. Existe sempre o risco de que experiências pontuais com tecnologia sejam apresentadas como prova de modernização, enquanto as condições concretas de funcionamento da escola permanecem precárias. Por isso, a análise crítica do recurso deve manter a distinção entre potencial pedagógico e solução estrutural. O Kahoot pode ser útil em determinadas situações; não pode, porém, ser convertido em resposta mágica aos desafios históricos da educação escolar indígena.

Diante disso, a aplicação da tecnologia digital por meio do Kahoot no ensino de História na educação escolar indígena Xikrin só se mostra pedagogicamente legítima quando submetida a algumas condições essenciais. A primeira é a participação da comunidade na definição dos objetivos, conteúdos e modos de uso da ferramenta. A segunda é a centralidade da história local, das memórias Xikrin, dos saberes territoriais e das experiências coletivas na elaboração das atividades. A terceira é a valorização da língua indígena e das múltiplas linguagens de aprendizagem, sem reduzir o processo à leitura rápida de enunciados em português. A quarta é a integração do recurso a práticas mais amplas, como narrativas orais, rodas de conversa, escuta dos anciãos, pesquisa sobre a comunidade e atividades vinculadas ao território. A quinta é a mediação docente crítica, dialógica e sensível às especificidades culturais da turma. A sexta é a avaliação permanente da experiência, com escuta dos estudantes, observação participante e abertura para revisão do percurso. Quando essas condições são atendidas, a tecnologia pode ser ressignificada e colocada a serviço de uma pedagogia intercultural; quando são ignoradas, a tendência é a reprodução de formatos escolares descolados da realidade da comunidade.

Assim, a análise do Kahoot no contexto da Escola Indígena Kokokangroti conduz a uma conclusão fundamental, a tecnologia, por si mesma, não emancipa, não democratiza e não interculturaliza o ensino. O que pode torná-la pedagogicamente relevante é o modo como ela é apropriada pela escola e reinscrita no horizonte de

formação da comunidade. No ensino de História, isso significa subordinar o recurso digital à valorização da memória Xikrin, à construção de aprendizagens significativas, à crítica das narrativas coloniais e ao fortalecimento da autonomia intelectual e cultural dos estudantes. Em vez de funcionar como mera ferramenta de modernização aparente, o Kahoot precisa ser pensado como mediação complementar, limitada, situada e permanentemente interrogada quanto ao seu sentido pedagógico. Quando apropriado de maneira crítica, pode favorecer o engajamento, a sistematização de conhecimentos e o reconhecimento da história local como parte legítima do currículo. Quando utilizado sem contextualização, corre o risco de reforçar superficialidades e desigualdades já presentes na escola.

A nossa luta é para que o nosso modo de vida não seja engolido por esse mecanismo que quer transformar tudo em mercadoria e em um modelo único de humanidade. Se a tecnologia nos serve para contar a nossa história e reafirmar o nosso lugar no mundo, então ela é bem-vinda; se ela vem para nos silenciar ou nos formatar, ela é apenas mais uma face da colonização. (Krenak, 2019, p. 45).

Portanto, a questão central não é tecnológica, mas política, epistemológica e pedagógica trata-se de decidir se a escola indígena utilizará os recursos digitais para reiterar uma História ensinada de fora para dentro ou para fortalecer, em diálogo com outros conhecimentos, a consciência histórica de um povo que continua produzindo sua própria existência, sua memória e seu futuro em seu território.

### **CAPÍTULO III: ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO KAHOOT NA ESCOLA KOKOKANGROTI.**

A análise da aplicação da tecnologia digital por meio do aplicativo Kahoot no ensino de História na Escola Municipal Indígena Kokokangroti permite compreender, de maneira mais precisa, os modos pelos quais os recursos tecnológicos podem ser apropriados no interior da educação escolar indígena sem que isso signifique, necessariamente, ruptura com os princípios que orientam a formação específica, diferenciada, intercultural e comunitária dos povos indígenas. Ao contrário do que se costuma supor em muitos discursos sobre inovação pedagógica, a presença da tecnologia na escola indígena não deve ser entendida como simples modernização do ambiente escolar, também como substituição de práticas tradicionais de ensino e aprendizagem.

No caso da experiência aqui analisada, o uso do Kahoot não se deu como um fim em si mesmo, mas como uma mediação pedagógica construída no interior de uma proposta de ensino de História pensada para dialogar com a realidade da comunidade Xikrin da aldeia Potikrô, considerando seus modos próprios de produzir conhecimento, suas formas de organização social, suas relações com o território, sua memória coletiva e sua história de resistência.

A pesquisa desenvolvida na escola mostrou que o recurso digital, quando articulado a um planejamento pedagógico consistente e a uma leitura atenta do contexto indígena, pode contribuir para a dinamização das aulas, para o aumento da participação discente, para a retomada de conteúdos e para a construção de um ensino de História menos distante da experiência concreta dos estudantes. Entretanto, também evidenciou limites, tensões e desafios que não podem ser ignorados, sobretudo quando se leva em conta que a escola indígena, para fazer sentido, precisa estar subordinada aos interesses da comunidade e não aos modelos externos que historicamente tentaram impor sobre elas formas homogêneas de ensinar, aprender e avaliar.

É importante retomar, desde o início, que a educação escolar indígena se insere em um processo histórico marcado por disputas profundas em torno da memória, da língua, da territorialidade e do direito à diferença.

A técnica não é nem boa, nem má, nem neutra. Ela é um elemento condicionante, um terreno de lutas e de negociações no qual os grupos sociais projetam suas culturas e suas estratégias de apropriação. A cultura digital expressa justamente essa possibilidade de reinventar os laços sociais por meio da interconexão, permitindo a apropriação de ferramentas externas sem que isso implique o apagamento necessário das identidades locais e comunitárias. (Levy, 1999, p. 25).

Nesse sentido, a chegada das tecnologias digitais ao espaço escolar indígena precisa ser analisada com cautela, porque elas também podem operar como instrumentos de homogeneização, de dependência e de reforço de lógicas externas ao modo de vida comunitário, caso sejam introduzidas sem diálogo com os sujeitos envolvidos. Contudo, a própria experiência contemporânea dos povos indígenas tem mostrado que não há uma relação passiva com a tecnologia. Pelo contrário, os povos originários têm se apropriado de diferentes recursos técnicos e comunicacionais de forma crítica e criativa, utilizando-os para registrar suas histórias, valorizar suas línguas, divulgar suas lutas, fortalecer seus vínculos comunitários e ampliar suas formas de interlocução com o mundo mais amplo. O Kahoot, nesse cenário, aparece como uma ferramenta possível entre outras, cujo valor pedagógico depende diretamente da forma como é inserido na prática escolar.

Na experiência realizada na Escola Kokokangroti, o uso do Kahoot nas aulas de História foi compreendido como parte de uma estratégia de ensino voltada para favorecer a participação dos estudantes e tornar o conteúdo histórico mais próximo de sua realidade. A pesquisa já realizada demonstrou que, quando a atividade foi organizada de forma contextualizada, os estudantes se envolveram com mais atenção, demonstrando interesse pelas perguntas, pelos desafios e pela dinâmica proposta. Isso não significa que o recurso tenha substituído a mediação docente ou que tenha resolvido os problemas estruturais da escola, mas indica que a ferramenta pôde, em determinadas situações, favorecer a construção de um ambiente de aprendizagem mais interativo.

A própria natureza do Kahoot, favorece uma dinâmica que desperta curiosidade e mobiliza os estudantes de maneira diferenciada em relação às aulas exclusivamente expositivas. No entanto, no contexto indígena, essa dinâmica só produz efeitos pedagógicos relevantes quando não se desconecta do universo cultural dos estudantes e quando não reduz o processo de ensino à mera competição ou memorização rápida de informações.

A análise da prática realizada na escola revela que a tecnologia, quando colocada em diálogo com a história da comunidade, com as memórias locais e com os conhecimentos que os alunos já trazem de sua vivência cotidiana, contribui para ampliar o sentido da aprendizagem. Isso ocorre porque os estudantes não são participantes vazios, que chegam à escola sem repertório algum, mas participantes já inseridos em uma rede de saberes construída na convivência com a família, com os mais velhos, com o território, com os rituais, com os trabalhos coletivos e com as experiências compartilhadas da vida comunitária.

A escola indígena, quando coerente com sua proposta, precisa reconhecer essa base de conhecimentos e fazer dela o ponto de partida para a produção de novas aprendizagens. Nesse sentido, o Kahoot foi utilizado na pesquisa como um recurso que, em vez de impor um conteúdo externo de modo descontextualizado, buscou reorganizar a experiência didática de maneira mais próxima da realidade dos estudantes. Quando as perguntas do jogo remetiam a elementos da história local, da organização da aldeia, de acontecimentos significativos para o povo Xikrin ou de conteúdos discutidos previamente em sala de aula, a participação dos estudantes se tornava mais viva e mais significativa. Eles não estavam apenas respondendo a um questionário, mas relacionando a escola à sua própria existência histórica.

Essa constatação é particularmente importante porque o ensino de História em contexto indígena não pode permanecer preso à lógica tradicional da cronologia linear, da sucessão de datas e da centralidade das narrativas construídas a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Durante muito tempo, os povos indígenas foram apresentados nos livros e nas aulas de História como sujeitos do passado, como imagens fixas de uma origem distante ou como obstáculos ao avanço da civilização. Essa representação produziu efeitos profundos de invisibilização, reforçando a ideia

de que os indígenas pertencem a um tempo anterior ao presente, como se a história deles tivesse se encerrado no momento do contato colonial.

Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva, operando frequentemente para subalternizar povos inteiros e apagar suas narrativas de resistência frente às narrativas hegemônicas. (Le Goff, 1990, p. 42).

A pesquisa desenvolvida na Escola mostrou justamente o contrário. Mostrou que a história do povo Xikrin está viva, em transformação, em disputa e em permanente relação com o território, com as instituições e com os processos mais amplos que atravessam a vida indígena contemporânea. Por isso, ao utilizar o Kahoot nas aulas de História, o objetivo não era simplificar o conteúdo, mas criar uma mediação capaz de ajudar os estudantes a reconhecerem-se como sujeitos históricos, portadores de memória, de narrativas e de saberes próprios.

A experiência permitiu perceber que a tecnologia digital não produz impacto pedagógico apenas por ser novidade. Sua eficácia depende da intencionalidade com que é utilizada. Em outras palavras, o Kahoot não ensina por si mesmo, assim como nenhum outro recurso ensina sozinho. O que confere sentido à ferramenta é a prática docente, a seleção dos conteúdos, o modo de formular as questões, a maneira de conduzir o tempo da atividade e a abertura para transformar o erro em possibilidade de aprendizagem. Na escola indígena, essa mediação assume importância ainda maior, porque a atividade pedagógica precisa respeitar ritmos próprios, evitar imposições desnecessárias e preservar o papel central da coletividade.

A pesquisa mostrou que a participação dos estudantes, em vez de funcionar apenas como jogo competitivo, o Kahoot tornou-se, em vários momentos, um instrumento de revisão, de conversa e de sistematização coletiva dos conteúdos históricos. O professor, nesse processo, teve papel decisivo, pois foi sua mediação que garantiu que a ferramenta não se desprendesse da realidade da turma e da proposta pedagógica construída para aquele contexto.

Outro aspecto relevante observado na pesquisa diz respeito à relação entre tecnologia e oralidade. Em contextos indígenas, a oralidade não constitui ausência de escrita ou deficiência comunicativa, mas forma plena e complexa de produção e circulação do conhecimento. Entre os Xikrin, como já apontam diferentes estudos, a palavra dita, a escuta atenta, a presença dos mais velhos e a participação nas atividades da comunidade ocupam lugar central na formação das crianças e dos jovens. Assim, qualquer tecnologia introduzida na escola precisa ser pensada de maneira a não enfraquecer, deslegitimar ou substituir esse modo próprio de aprender.

Os brancos desenhavam suas palavras porque seu pensamento é cheio de esquecimento. Nós guardamos as palavras dos nossos antepassados dentro de nós há muito tempo e continuamos a passá-las para os nossos filhos. Assim, as palavras não fogem de nossa mente. É por isso que não precisamos de peles de papel para pensar. Nossas memórias são vivas e caminham conosco na floresta. (Kopenawa; Albert, 2015, p. 64).

O Kahoot, quando usado sem cuidado, poderia facilmente reforçar uma lógica de leitura rápida, resposta imediata e valorização da performance individual, o que não se harmoniza necessariamente com os processos coletivos de aprendizagem da comunidade. Entretanto, quando a atividade é planejada com atenção torna-se um apoio à oralidade e não um substituto dela. Foi justamente essa articulação que a experiência na Escola Kokokangroti buscou construir.

A presença do aplicativo em sala de aula também evidenciou a importância da aprendizagem significativa. Os estudantes se mostraram mais receptivos quando as perguntas estavam relacionadas a conteúdos que faziam sentido dentro de sua realidade. Isso confirma a ideia de que a aprendizagem se torna mais consistente quando os novos conhecimentos encontram ligação com aquilo que os sujeitos já sabem, vivem e experienciam. No caso da educação escolar indígena, isso significa reconhecer que o repertório dos estudantes não está apenas nos livros, mas em sua vida comunitária, em sua observação do território, em suas memórias familiares e em sua relação com a natureza e com os mais velhos. Dessa forma, o uso do Kahoot só se torna realmente produtivo quando está a serviço da construção de vínculos entre o conteúdo histórico e os saberes já presentes na experiência dos alunos. Em vez de

um ensino abstrato, desconectado e fragmentado, a pesquisa mostrou a possibilidade de construir uma prática mais situada, na qual o conhecimento escolar se articula com a realidade da aldeia.

Ao mesmo tempo, a pesquisa também permitiu identificar limites concretos do uso da tecnologia. Um dos principais limites está relacionado às condições materiais de acesso e uso dos dispositivos digitais. Em contextos como o da aldeia Potikrô, a infraestrutura tecnológica não é estável nem abundante. A conexão à internet, quando disponível, pode apresentar dificuldades; os aparelhos podem ser poucos; e a própria familiaridade dos estudantes com determinados recursos pode variar. Isso impõe desafios à utilização de plataformas digitais que dependem de funcionamento minimamente regular. Assim, a análise da experiência com o Kahoot não pode ignorar que a presença da tecnologia na escola indígena está atravessada por desigualdades estruturais mais amplas. Não basta haver disposição pedagógica se não houver condições concretas de uso.

A ferramenta pode ser didaticamente interessante, mas sua aplicação ainda depende de fatores externos que nem sempre estão sob o controle da escola. Esse dado reforça a necessidade de políticas públicas consistentes, de investimentos em infraestrutura e de formação adequada para que as escolas indígenas possam decidir, com autonomia, quais recursos desejam incorporar ao seu cotidiano.

Outro limite importante diz respeito ao risco de superficialização do conhecimento histórico. O formato de jogo, com perguntas rápidas e respostas objetivas, pode favorecer a memorização imediata de certos dados, mas não garante, por si só, compreensão crítica do processo histórico. A História, como campo de conhecimento, exige interpretação, comparação, análise de permanências e mudanças, leitura de fontes, problematização de narrativas e reflexão sobre sujeitos e contextos. Se o Kahoot for utilizado de maneira acrítica, pode transformar o ensino de História em uma sequência de questões simplificadas, esvaziando sua densidade conceitual. Por isso, a pesquisa enfatizou que o recurso deve aparecer como parte de uma sequência pedagógica mais ampla, precedido por explicações, conversas, leituras e relatos, e seguido por retomadas, discussões e sistematizações. Quando isso ocorre, a ferramenta deixa de ser mero exercício e passa a integrar uma proposta de ensino mais consistente. Caso contrário, corre o risco de reforçar a lógica da

informação fragmentada e da resposta imediata, tão comum em muitos ambientes digitais.

Este trabalho também mostrou que a gamificação, embora tenha potencial de engajamento, precisa ser tratada com muita atenção em contextos comunitários. A lógica da competição, frequentemente associada aos jogos digitais, pode não ser a mais adequada para ambientes em que a cooperação, a partilha e a convivência coletiva têm valor central. Na educação escolar indígena, o processo de aprendizagem não deve ser organizado apenas em torno de vencedores e perdedores, mas em torno da construção conjunta do conhecimento. Isso não significa rejeitar toda forma de desafio ou de dinâmica lúdica, mas adaptá-las aos princípios pedagógicos da comunidade. Em vez de premiar somente o mais rápido, por exemplo, a atividade pode privilegiar a discussão em grupo, a escuta das diferentes respostas, a leitura coletiva das perguntas e o diálogo sobre os motivos das escolhas feitas. Dessa maneira, o Kahoot deixa de reforçar uma lógica individualizante e passa a funcionar como suporte à aprendizagem compartilhada. A experiência realizada na escola indicou que esse tipo de adaptação é não apenas possível, mas desejável, pois aproxima a ferramenta da realidade cultural dos estudantes.

No que diz respeito à formação dos conteúdos históricos, a experiência permitiu perceber a importância de incorporar temas que dialoguem com a história da própria comunidade Xikrin. A escola indígena não deve se limitar a repetir a história do Brasil tal como aparece nos manuais convencionais. Ela precisa partir da história local, das trajetórias da aldeia, das transformações no território, das relações com outras comunidades, dos acontecimentos marcantes vividos pelo povo, das narrativas dos mais velhos e das experiências que constituem a memória coletiva. Quando o Kahoot foi usado com esse tipo de conteúdo, a atividade ganhou densidade e deixou de ser apenas uma aplicação técnica. Os estudantes puderam se reconhecer nas perguntas, compreender melhor sua posição histórica e perceber que a história ensinada na escola não está separada da vida da comunidade. Isso é fundamental, porque fortalece a identidade, a autoestima cultural e a consciência histórica dos estudantes. A escola, nesse sentido, passa a cumprir uma função que vai além da transmissão de conteúdos formais, ela contribui para a valorização da memória e para a afirmação da existência do povo.

A mediação docente aparece, nesse cenário, como elemento essencial. Não há recurso tecnológico que substitua o trabalho pedagógico do professor. Pelo contrário, é o professor quem dá sentido à ferramenta, quem define sua pertinência, quem ajusta sua utilização às necessidades da turma e quem garante que a atividade não se torne uma mera reprodução de modelos externos. No caso da escola indígena, essa mediação precisa ser ainda mais sensível, porque o professor está diante de um contexto em que a escola precisa dialogar com outros espaços de formação que não se reduzem à sala de aula. A atuação docente, portanto, não consiste apenas em manejar uma plataforma digital, mas em articular a tecnologia aos saberes comunitários, à oralidade, à língua indígena e à história local.

As tecnologias não substituem o professor, mas modificam algumas de suas funções centrais. A tarefa principal do educador deixa de ser a de transmitir informações empacotadas para focar-se na mediação, no estímulo à reflexão, na curadoria de conteúdos e na criação de ambientes de aprendizagem onde o aluno, imerso em seu contexto sociocultural, atue como protagonista do processo de construção do próprio conhecimento. (Moran, 2015, p. 32).

A pesquisa mostrou que, quando esse diálogo foi estabelecido, o Kahoot se tornou mais eficiente e mais significativo. Quando tal articulação não estava suficientemente presente, a atividade tendia a se aproximar de uma prática escolar convencional, pouco conectada ao universo dos estudantes.

Em uma escola indígena comprometida com a valorização da diferença, o uso de recursos digitais não deve estar restrito ao português, sobretudo se isso implicar enfraquecimento da língua originária. Mesmo quando as atividades são realizadas em português por exigência curricular ou por limitações do próprio ambiente tecnológico, é fundamental que o professor mantenha viva a presença da língua indígena no processo, seja por meio das explicações, dos exemplos, das conversas e da forma como a atividade é interpretada. A pesquisa mostrou que a tecnologia só se torna verdadeiramente pertinente quando respeita essa dimensão linguística e não a trata como obstáculo. A presença da língua indígena nas práticas escolares fortalece a autonomia da comunidade e reafirma a escola como espaço de produção cultural própria.

No decorrer da análise de campo, também ficou claro que o ensino de História em contexto indígena exige uma crítica permanente às narrativas coloniais. A escola não pode reproduzir passivamente as versões do passado que apagaram os povos originários ou que os colocaram apenas como figurantes do processo histórico. A análise da experiência com o Kahoot mostrou que o recurso pode ser utilizado, inclusive, como forma de tensionar essas narrativas, desde que as perguntas sejam construídas de modo a problematizar visões simplificadoras e a introduzir outras perspectivas sobre os acontecimentos. Quando isso ocorre, a tecnologia deixa de ser apenas veículo de reprodução e passa a ser instrumento de reflexão crítica. O ensino de História, nesse caso, pode contribuir para que os estudantes compreendam que sua presença no presente não é residual nem marginal, mas central para a própria compreensão da sociedade brasileira. A história indígena, longe de ser um apêndice, faz parte da constituição do país e deve ser ensinada como tal.

Esta pesquisa também evidenciou que a escola indígena é, ao mesmo tempo, espaço de encontro entre mundos e lugar de tensão entre projetos distintos. Por um lado, ela responde às exigências do sistema educacional mais amplo, com suas avaliações, currículos e normas. Por outro, precisa manter-se fiel aos interesses comunitários e às formas próprias de aprendizagem do povo. Essa tensão não é um defeito da escola indígena, mas parte constitutiva de sua existência. O desafio é evitar que essa tensão se resolva em subordinação à lógica externa. Nesse ponto, a tecnologia pode tanto agravar quanto atenuar o problema. Se usada como imposição, reforça a subordinação; se apropriada pela comunidade em função de seus objetivos, pode contribuir para ampliar as possibilidades pedagógicas da escola. A pesquisa desenvolvida na Kokokangroti demonstrou que o Kahoot, quando inserido com critério, pode ser uma ferramenta útil, mas jamais suficiente por si só. Ele não substitui o currículo construído com a comunidade, não resolve os desafios da infraestrutura e não elimina os efeitos da história colonial. O que ele pode fazer, em condições específicas, é colaborar com a criação de aulas mais interativas e significativas.

Também é preciso destacar que a escola indígena não deve ser vista como simples local de recepção de políticas prontas. Ela é espaço de produção de conhecimento, de decisão e de negociação. A comunidade precisa ter voz sobre os rumos da escola, sobre os conteúdos que serão trabalhados e sobre os recursos que serão incorporados ao cotidiano escolar. A experiência com o Kahoot mostrou a

importância de pensar qualquer inovação a partir de um olhar comunitário, e não apenas técnico. A participação dos sujeitos da escola, dos estudantes e da comunidade foi decisiva para que a atividade adquirisse sentido. Isso confirma que a educação escolar indígena só pode ser bem-sucedida quando se constrói com a comunidade e não sobre ela. Nesse ponto, a pesquisa reforça o entendimento de que a escola indígena deve ser comunitária, intercultural, específica e diferenciada, conforme estabelecem os marcos legais e conforme reivindicam historicamente os próprios povos indígenas.

A partir da pesquisa realizada, é possível afirmar que a utilização do Kahoot no ensino de História na Escola Municipal Indígena Kokokangroti revelou tanto potencialidades quanto limites. Entre as potencialidades, destacam-se a maior participação dos estudantes, a possibilidade de organizar a revisão dos conteúdos de forma mais dinâmica, a abertura para trabalhar com diferentes linguagens e a valorização de temas vinculados à história local. Entre os limites, aparecem a dependência de infraestrutura, o risco de superficialização do conteúdo, a tendência à competição individualizada e a necessidade de mediação docente qualificada. Esses elementos mostram que a ferramenta não pode ser analisada isoladamente, mas sempre em relação ao projeto pedagógico mais amplo da escola. O valor do Kahoot, nesse sentido, não está em sua novidade tecnológica, mas em sua capacidade de ser ressignificado pela prática docente e pela comunidade escolar.

É necessário perguntar para que, para quem e sob quais condições eles serão utilizados. A escola indígena não pode ser reduzida a um laboratório de experimentação tecnológica desligado da vida do povo. Ao contrário, ela precisa preservar sua função de formação integral, de fortalecimento da identidade e de diálogo entre saberes. O Kahoot pode contribuir nesse processo apenas se estiver a serviço dessas finalidades. Em caso contrário, sua presença será meramente formal e poderá até reforçar a distância entre escola e comunidade. A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permite concluir que a tecnologia deve ser entendida como meio e não como centro da prática pedagógica.

Por fim, a pesquisa reafirma que o ensino de História na educação escolar indígena precisa ser construído a partir do reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos. A Escola Kokokangroti, situada na aldeia Potikrô, mostrou-se um

espaço importante para essa construção, pois nela a História pode ser ensinada de modo a dialogar com a memória comunitária, com a oralidade, com a língua e com o território.

O Kahoot, nesse contexto, revelou-se uma ferramenta útil quando empregada com intencionalidade pedagógica e sensibilidade cultural. Sua utilização, no entanto, não substitui a necessidade de um projeto de educação escolar indígena fundamentado na participação da comunidade, no respeito às formas próprias de aprender e na valorização dos saberes locais. A conclusão, portanto, evidencia que a tecnologia digital pode contribuir com a prática de ensino, desde que não se imponha sobre a lógica da comunidade e desde que permaneça subordinada aos princípios da educação escolar indígena. Assim, ao analisar a aplicação do Kahoot no ensino de História, esta dissertação mostra que a escola indígena pode se apropriar criticamente das tecnologias sem renunciar a sua identidade, de sua memória e de seu projeto coletivo de futuro.

## REFERÊNCIAS

- Adichie, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- Altamira. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular Municipal de Altamira**. Prefeitura Municipal de Altamira, 2024.
- Alves, R. **Filosofia da Ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Loyola, 2000.
- André, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2008.
- Ausubel, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- Ausubel, David Paul. **Educational Psychology**: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Baniwa, Gersem dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI**: desencantos, resistências e esperanças. São Leopoldo: Oikos, 2012.
- Baniwa, Gersem dos Santos Luciano. Educação escolar indígena: estado e movimentos sociais. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 19, n. 33, p. 35-49, 2010.
- Baniwa, Gersem dos Santos Luciano. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. **Tellus**, Campo Grande, p. 127-146, 2007.
- Baniwa, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- Beltrame, C. B. Relato Etnográfico sobre a Escola dos Xikrin do Bacajá. In: ENCONTRO REGIONAL DE ANTROPOLOGIA. **Anais [...]**. São Paulo: [s. n.], 2013.
- Bergamaschi, Maria Aparecida. **Educação Indígena**: processos interculturais com as comunidades Guaraní. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.
- Bonilla, Maria Helena Silveira; Pretto, Nelson De Luca (org.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011.
- Bonilla, Maria Helena Silveira; Pretto, Nelson De Luca. Inclusão Digital: polissemia do conceito e multivocidade do tema. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES. **Anais [...]**. Brasília: [s. n.], 2011.

Borda, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In*: Brandão, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

Brand, Antonio. Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade. **Série-Estudos**, Campo Grande, [s. d.].

Brandão, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

Brasil. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

Brasil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996].

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 2012.

Brasil. Ministério da Educação. **Educação Escolar Indígena**: programas, ações e iniciativas do MEC. Brasília: MEC, 2024.

Brasil. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Bueno, André; Neto, José Maria. **Ensino de História**: mídias e tecnologias. Rio de Janeiro: Sobre Ontens, 2020.

Carvalho, J. C. **Um Estudo Prático sobre o Uso da Gamificação no Ensino de História**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

Carvalho Júnior, João Ribeiro de. **Conhecimentos ecológicos e etnoictiológicos dos Xikrin do Bacajá**. Belém: UFPA, 2012.

Carvalho Júnior, João Ribeiro de. Os conhecimentos ecológicos dos pescadores Xikrin-Mêbêngôkre da Terra Indígena Trancheira Bacajá. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Brasília, v. 1, p. 315-330, 2012.

Castro, Valdeiza Teixeira; Correia, Luciana Oliveira. Invisibilização e estereotipia: representações dos povos indígenas no livro didático e na formação do professor de história. **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, [S. l.], v. 2, n. 8, p. 96-119, 2021.

Cohn, Clarice. **A criança indígena**: a aprendizagem Xikrin. São Paulo: FAPESP, 2000.

Cohn, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

Cohn, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 43, p. 195-222, 2000.

Cruz, Carlos Henrique Alves. **Inqueritos nativos**: os pajés frente à Inquisição. 2013. 222 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

Cruz, Felipe Rangel de Souza. Evangélicos nos territórios indígenas: identidades e fronteiras religiosas. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 47-79, 2013.

Demo, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Dutra, Juliana Cabral de O.; Mayorga, Claudia. Mulheres indígenas em movimentos: possíveis articulações entre gênero e política. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, 2019.

Dutra, Rogério de Almeida; Mayorga, Claudia. A luta indígena contemporânea no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 33, n. 95, p. 71-89, 2019.

Ericsson, Artur. **O Uso de Novas Tecnologias na Educação**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência no Ensino Superior) – Instituto Federal Goiano, Ipameri, 2020.

Espar, Vitória Tereza da Hora. **Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

Fausto, Carlos. Entre o passado e o presente: mil anos de história indígena no Alto Xingu. **Revista de Estudos e Pesquisas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 9-51, 2005.

Fausto, Carlos. **Inimigos Fiéis**: história, guerra e xamanismo na Amazônia. São Paulo: Editora da USP, 2005.

Ferreira, Robson Rubenilson dos Santos *et al.* **As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como estratégia metodológica para o ensino de História**. 2022. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Grupioni, Luís Donisete Benzi. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, 2003.

Guajajara, Sonia; Santana, Carolina Ribeiro; Lunelli, Isabella Cristina. "Índio integrado" e "índio aculturado": o uso desses padrões de criminalização de lideranças indígenas pelo judiciário brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 1247-1281, 2023.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

Instituto Federal do Pará (IFPA). **Magistério Indígena Xikrin**. Altamira: IFPA Campus Altamira, 2022.

Kayapó, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Educação em Rede**, [S. l.], v. 7, p. 56-80, 2019.

Kayapó, Edson. **Educação Indígena Kayapó**: reafirmação de direitos e autonomia. Relatório da Assembleia Kayapó. Pará: Associação Kayapó, 2019.

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

Lima Junior, E. F. C. **"E-stória"**: O Ensino de História e os Jogos Digitais – Um Estudo de Caso através da Plataforma Kahoot!. 2019. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

Maciel, Roseli Martins Tristão; Moreira, Maria Geralda de A. As possibilidades de uso do cinema para o ensino de história indígena. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA UEG, 4., 2013. **Anais [...]**. [S. l.]: UEG, v. 3, n. 1, p. 199, 2013.

Mano, Márcio Luiz Pereira. Povos indígenas e políticas de saúde no Brasil: reflexões sobre o Sistema Único de Saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 21, p. S44-S53, 2012.

Marcon, Maria A. Indígenas em contexto urbano: desafios para as políticas públicas. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 14, n. 1, p. 109-120, 2010.

Marcon, Telmo. Educação Indígena: entre a utopia e a realidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 38-58, 2010.

Martins, Norielem de Jesus *et al.* **Educação escolar indígena Guarani no Estado do Rio de Janeiro**: tensões e desafios na conquista de direitos. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

Mendonça, Dener Guedes; Oliveira, Ramony Maria da Silva Reis. Educação indígena no Brasil: Entre legislações, formação docente e tecnologias. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 8, 2020.

Moreira, Marco Antonio; Masini, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

Neto, João Tavares Noronha. **Os indígenas no ensino de história**: estereótipos e representações das imagens nos materiais didáticos "Historiar" e "Estudar História: Das origens do homem à era digital" do 7º ano. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2023.

Oliveira, Edilani Ribeiro de. **O ensino mediado por tecnologia em comunidade indígena Ticuna**: desafios linguísticos no processo ensino-aprendizagem. 2019. [Complementar com tipo de documento] – [Instituição], [Local], 2019.

Oliveira, Marcelo. Infraestrutura digital e educação em regiões remotas da Amazônia. **Revista Amazônica de Educação**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 112-138, 2019.

Padovani Netto, Ernesto (org.). **Historiografia e ensino de História**: a sala de aula em questão. Belém: Amazônica Bookshelf, 2018.

Pereira, Waldemar Rosa *et al.* Educação 4.0: os desafios na utilização das metodologias ativas e inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino superior. **[Nome da Revista ou Anais]**, [Local], 2022.

Queiroz, Ana Paula de. **A tecnologia assistiva na educação de alunos com deficiência visual**. 2022. [Tipo de Trabalho] – [Instituição], [Local], 2022.

Quijano, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: Lander, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

Rezende, I. O.; Souza, R. P. O ensino de história e a cultura digital: desafios e possibilidades. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2022.

Santana, Rosilda S. **Educação escolar indígena**: políticas públicas e desafios para a formação docente. 2020. [Tipo de Trabalho] – [Instituição], [Local], 2020.

Santos, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Santos, Rafael Leal *et al.* O ensino de História e a Educação Indígena: desafios e possibilidades durante a Pandemia da Covid-19 na Escola Municipal Indígena Kokokangroti em Altamira-PA. **[Nome da Revista ou Anais]**, [Local], 2022.

Senger, Marlucci G. *et al.* O uso de metodologias ativas no ensino de matemática: um estudo de caso em escolas públicas. **[Nome da Revista ou Anais]**, [Local], 2022.

Silva, Aracy Lopes da. Educação indígena: práticas educativas tradicionais. *In*: Lopes da Silva, Aracy; Grupioni, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2000. p. 88-102.

Silva, Elineide Ferreira da. **Educação e processos de territorialização**: o lugar da escola na vida dos Pataxó. 2000. [Tipo de Trabalho] – [Instituição], [Local], 2000.

Silva, Max Rodolfo Roque. Ensino de História e novas tecnologias: desafios e perspectivas. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-19, 2023.

Silva, Roberta Cristina. **A tecnologia a serviço da educação**: uma proposta para o ensino de história. 2024. [Tipo de Trabalho] – [Instituição], [Local], 2024.

Silva, Suely Fernandes da. **Plataformas digitais e a educação no século XXI**. 2015. [Tipo de Trabalho] – [Instituição], [Local], 2015.

Simas, Luís Antônio *et al.* Educação e diversidade cultural: desafios e perspectivas para a escola contemporânea. **[Nome da Revista ou Anais]**, [Local], 2010.

Sobrinho, Reginaldo. Formação de professores indígenas e ensino bilíngue no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 879-894, 2017.

Sousa, Ana Paula; Cavalcante, Luís. A internet nas aldeias: novas formas de comunicação e resistência indígena. **[Nome da Revista ou Anais]**, [Local], 2020.

Sousa, Josélia Silva de. Apropriação de tecnologias digitais por povos indígenas brasileiros. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 10, n. 28, p. 45-62, 2020.

Toledo, R. F.; Pelicioni, M. C. F. Metodologia da Pesquisa-Ação em Comunidade Indígena na Amazônia. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 15, n. 2, 2006.

Vanden, Harry E. **A questão indígena no Brasil**: direitos, lutas e políticas públicas. 2012. [Editora ou Instituição], [Local], 2012.

Vidal, Lux Boelitz; Lopes da Silva, Aracy. **Mëbêngôkre Xikrin**: povos indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental, [S. l.], 2019. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org>. Acesso em: 16 nov. 2025.

Vidal, Lux Boelitz; Lopes da Silva, Aracy. **Os povos Mëbêngôkre-Xikrin**: história e cultura. São Paulo: USP, 2019.

Walsh, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: inurgências de abrir caminhos. *In*: Candau, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Wittmann, Luiz Carlos. Educação indígena no século XXI: a luta por direitos diferenciados. **Revista Brasileira de Educação Indígena**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 167-189, 2015.

## **ANEXO- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE SABERES E ORGANIZAÇÃO SOCIAL XIKRIN.**

### **Identificação do participante**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

### **Questões**

1. Como a comunidade Xikrin da Aldeia Potikro está organizada?
2. Quem são as principais lideranças da comunidade e quais são suas funções?
3. Como ocorre o processo de formação de lideranças na comunidade?
4. Como os conhecimentos tradicionais são ensinados na comunidade?
5. Quem são os principais responsáveis pela transmissão dos saberes tradicionais?
6. Quais conhecimentos e práticas culturais são considerados mais importantes na comunidade?
7. Qual é o significado da pintura corporal para o povo Xikrin?
8. Em quais momentos a pintura corporal é utilizada?
9. Quais são os alimentos tradicionais consumidos pela comunidade?
10. Como a natureza influencia o modo de vida da comunidade?
11. Qual é a importância do território para o povo Xikrin?
12. Como a comunidade utiliza e preserva os recursos naturais?
13. Quais tradições culturais continuam sendo praticadas atualmente?
14. Quais mudanças foram percebidas na comunidade ao longo do tempo?
15. O que a comunidade considera importante preservar para as futuras gerações?

### **Registro do pesquisador**

Data da aplicação: \_\_\_\_\_

Local da aplicação: \_\_\_\_\_

Forma de aplicação: ( ) Individual      ( ) Coletiva.