



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

EPISTEMOLOGIAS DO SUL E JUSTIÇA COGNITIVA: AS TDIC NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

EPISTEMOLOGIES OF THE SOUTH AND COGNITIVE JUSTICE: ICT IN INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION

Luís Felipe Cristaldo Gonçalves¹

Adir Casaro Nascimento²

RESUMO

O presente artigo analisa os impactos da exclusão digital na educação escolar indígena, utilizando a pandemia de COVID-19 como um catalisador das desigualdades históricas e estruturais. O estudo foca na Escola Municipal Indígena Polo Feliciano Pio, localizada na Aldeia Ipegue, Terra Indígena (TI) Taunay/Ipegue, em Aquidauana-MS, e fundamenta-se nas perspectivas pós-críticas e decoloniais. Caracterizado como um ensaio teórico-reflexivo e documental, o trabalho adota uma postura epistemológica fronteiriça, revisitando dados empíricos oriundos da dissertação de mestrado do autor. Os resultados evidenciam que a ausência de infraestrutura tecnológica transcende a dimensão financeira, configurando-se como um reflexo da colonialidade do poder que marginaliza as comunidades tradicionais. A pesquisa destaca a sobrecarga docente, os severos impactos na saúde mental devido ao luto comunitário e a limitação do aprendizado remoto ao modelo de "reprodução", em detrimento da "produção" crítica de saberes. A flexibilização avaliativa adotada pela escola demonstrou-se como um ato de resistência e busca por justiça cognitiva. Conclui-se que a superação da exclusão digital exige políticas públicas contínuas que integrem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) de forma intercultural, fortalecendo o lócus de enunciação fronteiriço sem promover a homogeneização eurocêntrica.

Palavras-chave: : Educação Escolar Indígena. Exclusão Digital. TDIC

ABSTRACT

This article analyzes the impacts of digital exclusion on indigenous school education, using the COVID-19 pandemic as a catalyst for historical and structural inequalities. The study focuses

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, Brasil. Email: lipecristaldo@gmail.com

² Doutora em Educação pela UNESP/Marília. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: adir@ucdb.br



on the Polo Feliciano Pio Municipal Indigenous School, located in the Ipegue Village (Aquidauana-MS), and is based on post-critical and decolonial perspectives. Characterized as a theoretical-reflective and documentary essay, the work adopts a border epistemological stance, revisiting empirical data from the author's master's thesis. The results show that the lack of technological infrastructure transcends the financial dimension, configuring itself as a reflection of the colonality of power that marginalizes traditional communities. The research highlights the teaching overload, the severe impacts on mental health due to community grief, and the limitation of remote learning to a model of "reproduction," to the detriment of the critical "production" of knowledge. The flexible evaluation adopted by the school proved to be an act of resistance and a search for cognitive justice. It concludes that overcoming digital exclusion requires continuous public policies that integrate Information and Communication Digital Technologies (ICT) in an intercultural way, strengthening the border locus of enunciation without promoting Eurocentric homogenization.

Keywords: Indigenous School Education. Digital Exclusion. ICT.

1. INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) compreendem o conjunto de dispositivos, infraestruturas de rede e mídias como computadores, smartphones, tablets, internet e plataformas virtuais, que viabilizam a produção, a circulação e a partilha de dados e informações na sociedade contemporânea. Mais do que simples ferramentas técnicas ou dispositivos para uma mera "modernização" do ensino, as TDIC não são recursos neutros; elas configuram-se hoje como instrumentos estratégicos e essenciais para chamar os estudantes à participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, atuando a serviço do monitoramento e da garantia de direitos sociais (Schuartz; Sarmiento, 2020). Segundo os autores, estar inserido nesse vasto cenário digital exige o desenvolvimento de uma competência e alfabetização digital, entendida fundamentalmente como o uso crítico dessas tecnologias. É a partir da compreensão da urgência desse acesso equitativo e do seu uso crítico que se torna inadiável refletir sobre a educação de grupos historicamente marginalizados. A educação escolar indígena pautada na diversidade, interculturalidade, bilinguismo, especificidade, valorização dos saberes e das próprias formas de organização, constitui uma modalidade de ensino orientada pelo reconhecimento dos direitos coletivos e pela promoção de uma educação comprometida com as identidades, territórios e projetos das comunidades. A efetivação desses direitos ainda é marcada por profundas desigualdades estruturais, relacionadas ao acesso, infraestrutura, formação docente e políticas públicas adequada às questões indígenas. Nesse contexto, a pandemia de COVID-19 representou um ponto de inflexão para a educação escolar indígena. Mais do que uma crise sanitária, a pandemia atuou como um catalisador que evidenciou e



intensificou vulnerabilidades historicamente presentes nos sistemas educacionais destinados aos povos indígenas. As dificuldades de acesso às tecnologias digitais, à conectividade, aos materiais pedagógicos e às condições necessárias para a continuidade das atividades escolares revelaram desigualdades que já existiam, mas que se tornaram ainda mais visíveis durante o período de ensino remoto. Ao mesmo tempo, esse cenário exigiu a construção de estratégias locais de resistência, adaptação e reorganização dos processos educativos, reafirmando o protagonismo das comunidades indígenas na defesa do direito à educação e na preservação de seus modos próprios de ensinar e aprender.

A suspensão das aulas presenciais durante a pandemia de COVID-19 revelou, de forma contundente, um problema crônico que já marcava a realidade das escolas indígenas: a exclusão digital. Delimitando o nosso locus de pesquisa, analisaremos o contexto na escola Feliciano Pio da Aldeia Ipegue, localizada no município de Aquidauana, na Terra Indígena (TI) Taunay/Ipegue. Embora o ensino remoto tenha sido adotado como alternativa para assegurar a continuidade do calendário escolar, sua implementação evidenciou as desigualdades históricas no acesso às tecnologias da informação e da comunicação, comprometendo significativamente o direito à educação.

2. OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A consolidação da educação escolar indígena no Brasil apoia-se em um aparato normativo próprio criado para assegurar os direitos dos povos originários, preservando suas particularidades territoriais, linguísticas e culturais. O alicerce fundamental desse reconhecimento ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, cujo artigo 210 garante não apenas a oferta de uma formação básica comum, mas o respeito às manifestações culturais e artísticas, bem como a utilização das línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem pelas comunidades indígenas.

Em âmbito federal, a efetivação desse direito é regulamentada e aprofundada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Por meio de seu artigo 78, a referida lei obriga os sistemas de ensino a proporcionarem uma educação de caráter intercultural e bilíngue, voltada à reafirmação das identidades e à valorização das línguas tradicionais. Para reforçar esse compromisso e atuar na desconstrução de estereótipos, a legislação foi ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura indígena em todas as instituições de ensino brasileiras, consolidando-se como um instrumento vital no combate ao racismo e à discriminação étnico-cultural.



Completando esse quadro normativo estrutural, destaca-se a Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 5, de 22 de junho de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na educação básica. Esse documento normatiza o respeito à diversidade das comunidades, determinando a formulação de currículos diferenciados que dialoguem diretamente com as realidades locais. Adicionalmente, a resolução evidencia que a autonomia desse modelo educacional depende intrinsecamente da formação específica de docentes indígenas e da participação ativa das comunidades nas decisões e na gestão escolar.

Para compreender a magnitude dos impactos da pandemia de COVID-19 nas escolas indígenas, é imprescindível analisar o percurso histórico e as condições estruturais que antecedem a crise sanitária. Conforme apontam Lima e Santos (2022), a educação destinada aos povos originários passou por profundas transformações legais, abandonando a perspectiva integracionista e colonial de uma "escola para índio", cujo objetivo central era a assimilação à sociedade nacional, para consolidar o direito a uma "escola indígena". Este novo modelo busca valorizar as cosmologias, a diversidade e as formas de organização próprias de cada etnia, garantindo o direito à educação básica sem que isso represente a anulação de suas identidades.

Apesar dessa conquista no âmbito da cidadania e da legislação, a materialização desse direito ainda esbarra em obstáculos severos. Lima e Santos (2022) destacam que o aumento no número de matrículas e de escolas indígenas nas últimas décadas não foi acompanhado por investimentos proporcionais em infraestrutura. Antes mesmo do fechamento das escolas, essas instituições já apresentavam condições de oferta marcadas por significativas limitações estruturais.

Segundo dados do Censo Escolar, a disponibilidade de recursos básicos evidenciava um abismo educacional: enquanto a energia elétrica estava quase universalizada nas demais escolas públicas do país (96,6%), apenas 53,4% das escolas indígenas contavam com esse recurso. Nesse cenário de exclusão prévia, a adoção do Ensino Remoto Emergencial nas comunidades indígenas resultou em um tempo médio de reação muito superior e na dependência quase exclusiva de materiais impressos, revelando que a pandemia agiu como um catalisador de restrições históricas e negligências estatais.

Na Escola Municipal Feliciano Pio, é essencial observar que o cenário de exclusão digital reflete uma realidade enfrentada em outros territórios tradicionais da mesma região. Ao investigarem o contexto da Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias, na Aldeia Limão Verde, também situada no município de Aquidauana (MS), Fialho, Santos e Nascimento (2021) constataram que a transição do ensino presencial para o remoto escancarou a extrema



vulnerabilidade tecnológica das comunidades e a falta de preparo das redes de ensino para atender às zonas rurais e indígenas.

As autoras revelam que a adoção das TDIC nas aldeias esbarrou imediatamente na precariedade da infraestrutura. A internet disponível, geralmente via rádio, mostrava-se lenta e incapaz de suportar aulas em vídeo ou plataformas digitais. Ademais, a exclusão digital nessas comunidades funde-se à profunda desigualdade socioeconômica. Conforme colhido pela pesquisa na Aldeia Limão Verde, a exigência do ensino remoto ignorou o fato de que muitas famílias indígenas, dependentes de auxílios emergenciais, precisavam escolher entre comprar alimentos para a sobrevivência de seus filhos ou pagar por pacotes de internet.

Diante da impossibilidade tecnológica, a estratégia que restou aos professores foi a elaboração e entrega quinzenal de materiais impressos. No entanto, Fialho, Santos e Nascimento (2021) destacam que essa dinâmica gerou uma sobrecarga abrupta nos docentes. Além da responsabilidade de formular e distribuir essas atividades que muitas vezes indo pessoalmente às casas dos alunos, os professores precisaram lidar com o peso emocional da pandemia sem o devido suporte pedagógico ou treinamento para atuar a distância.

O impacto na qualidade do ensino também foi severo. A educação indígena baseia-se na oralidade, no contato humano e na troca intercultural. Com o isolamento, a responsabilidade de orientar o aprendizado recaiu sobre os pais que, em muitos casos, não possuíam escolaridade suficiente para compreender e auxiliar os filhos na resolução das atividades. Essa quebra na mediação pedagógica gerou preocupações profundas nas lideranças sobre o déficit de conhecimento imposto às crianças e jovens indígenas.

Esses achados corroboram de maneira contundente a realidade investigada na Aldeia Ipegue. Como argumentam Fialho, Santos e Nascimento (2021), os problemas enfrentados pelas escolas indígenas não são responsabilidade exclusiva da crise gerada pela COVID-19, mas sim o resultado de políticas históricas de negligência que reduzem o financiamento e o investimento nessas comunidades. A pandemia, portanto, atuou como uma lente de aumento que visibilizou as deficiências tecnológicas e a colonialidade operante, reafirmando a urgência de políticas públicas que integrem as TDIC de forma equitativa e respeitosa às especificidades do ensino indígena.

2.1 As TDIC como instrumento estratégico e o papel docente

A compreensão dos desafios educacionais na contemporaneidade exige uma análise crítica sobre o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Segundo Schuartz e Sarmento (2020), as TDIC não podem ser encaradas como artefatos neutros ou



simples dispositivos que imprimem uma falsa noção de modernização ao ensino. Pelo contrário, elas configuram-se hoje como recursos estratégicos a serviço da participação ativa, do monitoramento e da garantia de direitos sociais. O cenário digital exige uma verdadeira alfabetização e competência digital, que implica não apenas o uso mecânico dos aparelhos, mas o pensamento crítico, a compreensão sociocultural e a habilidade para colaborar e selecionar informações efetivamente.

A inserção desses artefatos no ambiente educacional desafia o fazer docente. Como destacam Schuartz e Sarmiento (2020), a expansão da internet obriga os professores a repensarem suas práticas pedagógicas. O contexto atual demanda que o professor deixe de ser um mero transmissor de conhecimento para atuar como um agente mediador e provocador, instigando o aluno à reflexão crítica em uma sociedade permeada por informações. Todavia, muitas vezes, as TDIC ainda são utilizadas de forma puramente instrumental, limitando-se ao uso de projetores e editores de slides para transmissão de conteúdo, perpetuando o modelo histórico no qual o professor ensina e o aluno apenas absorve.

Para romper com esse ciclo, é requerida do professor uma competência pedagógica avançada em TDIC, onde as tecnologias sejam efetivamente integradas como recursos mobilizadores de estratégias colaborativas e inovadoras de aprendizagem. A exclusão digital enfrentada nas escolas indígenas, portanto, não representa apenas a falta de um aparelho eletrônico, mas a interdição ao desenvolvimento dessas competências críticas. Como argumentam Schuartz e Sarmiento (2020), sem o acesso e a mediação docente adequada perante as TDIC, perde-se a oportunidade de transformar a realidade e explorar essas ferramentas na produção de conhecimento sobre a própria realidade social. Privar as comunidades indígenas desse acesso é, no limite, uma barreira para o diálogo crítico e para a emancipação no contexto da sociedade da informação.

Para que essa mediação crítica ocorra, a apropriação tecnológica pelo professor precisa ultrapassar o uso básico. Apoiados em Costa et al. (2012), Schuartz e Sarmiento (2020) classificam as competências docentes frente às TDIC em três níveis fundamentais: o primeiro é a *competência digital*, que consiste no uso puramente instrumental da ferramenta; o segundo é a *competência pedagógica*, onde a tecnologia é integrada como estratégia para melhorar a aprendizagem; e o terceiro é a *competência pedagógica avançada*, na qual o professor inova e mobiliza a tecnologia para a investigação, partilha e colaboração. No contexto da educação indígena, a ausência de infraestrutura e de políticas de formação continuada atua como uma barreira que aprisiona os professores, na melhor das hipóteses, no primeiro nível, impedindo que alcancem o nível avançado de inovação pedagógica.



Quando o Estado nega as condições para o desenvolvimento dessas competências avançadas, ele afeta diretamente a preservação identitária. Conforme argumentam Falico e Romanelli (2024), na educação escolar indígena, o papel docente frente às tecnologias ganha uma dimensão de resistência. O professor deve atuar como um facilitador para que os indígenas usufruam dos meios tecnológicos não apenas para absorver conteúdos externos, mas para preservar, registrar e compartilhar seus próprios conhecimentos, crenças e culturas.

Dessa forma, a inclusão digital atua no combate a estereótipos, permitindo que os povos originários se apropriem do espaço virtual para atuar como autores e produtores de conhecimentos. Portanto, o papel do docente no século XXI, aliado ao uso estratégico das TDIC, é o de garantir que a tecnologia deixe de ser um instrumento de homogeneização colonial e passe a ser utilizada pelos estudantes indígenas para habitar e defender o seu próprio território e lugar de fala na sociedade conectada.

3. DESENVOLVIMENTO

Podemos entender a interculturalidade, enquanto diálogo entre as diversas culturas e saberes, só é possível pela dissolução das estruturas coloniais de longa duração, indissolivelmente ligada ao processo de decolonialidade e pela construção dos espaços escolares em espaços de aprendizagem e exercício democrático. Pensar um novo modelo educativo e novos modelos pedagógicos implica, por exemplo, a dissolução do dualismo sujeito-objeto, exigente e rigoroso no que diz respeito aos métodos, metodologias e fundamentações epistemológicas. Promotor do espírito crítico, da capacidade argumentativa, dos argumentos lógicos que sustentam uma argumentação e da construção de competências hermenêuticas. O espaço escolar deve transformar-se em espaço de múltiplas aprendizagens, cooperativas e solidárias, de exercício crítico da democracia, de diálogo intercultural, de aprendizagem da liberdade e de uma cidadania emancipatória e participante. (Tavares, Gomes, 2018, p. 49). Com isso, poderemos definir a que segundo (Walsh, 2005, p. 10-11) “interculturalidade como um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, onde poderemos incluir a tecnologia, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença”, ao mesmo tempo que na pandemia necessitou em utilizar o processo tecnológico, para construção de saberes e conhecimentos como o único meio de comunicação e método em formação de pessoas/sujeitos em suas casas.

Assim, surge a emergência de novos saberes e práticas que exigem a configuração de modalidades de atuação por parte daqueles que tradicionalmente se ocupam do conhecimento



e da política. É preciso pensar nos potenciais atuações da educação como um tema central para os estudos decoloniais/pós-coloniais organizados a partir da América Latina; sendo a decolonialidade curricular um caminho para envolver e incluir todas as realidades.

Uma das finalidades principais de toda intervenção curricular é preparar os/as alunos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática. Uma meta desse tipo exige, por conseguinte, que a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida da sala nas aulas, as formas de avaliações e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão/ã. (Santomé, p. 159, 1995)

Refletindo a condição daqueles que habitam em regiões fronteiriças, onde se inserem um contexto multicultural, cabe as seguintes indagações perante o currículo, onde estão as culturas fronteiriças? Como elas são abordadas na grade curricular das escolas? Quais nossos aspectos de valorização cultural no âmbito educacional? A resposta para essas indagações é simplesmente inexistente; uma vez que as culturas fronteiriças existem, entretanto, não são devidamente salientadas em nosso âmbito regional e educacional.

Muitas propostas de escolarização mantêm ainda uma forte estrutura Fordista, no sentido que seu modo de funcionamento se assemelha ao da cadeia de montagem de uma fábrica. Assim os alunos se posicionam de forma fixa em sua carteira e diante deles/as vão passando diferentes matérias e professores/as, a um determinado ritmo. (Santomé, p. 160, 1995).

Por conseguinte, de nada vale romper com esse paradigma da razão moderna, tomar conhecimento e consciência que temos um vasto campo cultural nas salas de aula, cada um com culturas própria, mas não pensar e agir a partir dela, ficando estagnados com nossas próprias relações culturais, a constituição desse novo sujeito epistemológico que defende e pensa além das fronteiras.

Walsh (2006) explica que a colonialidade é vista como a negação de um estatuto humano para todos os povos colonizados , o que provoca problemas reais em relação à liberdade, à personalidade e à narrativa dos povos enfrentados uma violência epistêmica (2006) explica que a colonialidade é vista como a negação de um estatuto humano para todos os povos colonizados , o que provoca problemas reais em relação à liberdade , à personalidade e à narrativa dos povos enfrentados uma violência epistêmica . a realidade ainda é muito diferente. Assim, estamos enfrentando um verdadeiro racismo ontológico e epistemológico que super alta uma cultura e um único modelo epistêmico como elementos cruciais do progresso & do



desenvolvimento.

No entanto, a realidade é muito diferente. Segundo Candau (2011, p. 241),

[...] a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

Com base no que já foi expresso anteriormente, argumentamos que as muitas que os muitos discursos históricos e educativos foram construídos a partir da modernidade histórico e do apagamento e marginalização das diversas narrativas dos povos oprimidos e os discursos educacionais foram construídos a partir da modernidade europeia e do apagamento e marginalização das diversas narrativas de pessoas oprimidas. Nesta linha de raciocínio, os silenciamentos provocam as correntes diversas do pensamento pedagógico, que surgiam na Europa e na América Latina.

É imprescindível criar para nós uma visão epistemológica do lado do abismo, do "Sul Global", que é vista como "uma metáfora do sofrimento humano" (Santos, 2010, p. 33), e que enfrenta os conceitos de um futuro hipóteses científicas e o que é o fim do pensamento positivo. Evidência de que a promoção da justiça psicológica, um aspecto crucial da justiça social, "não pode ter sucesso fundamentado apenas na ideia de distribuição equitativa do conhecimento científico" (Ibidem, p. 50). Um ecossistema de informação é essencial para alcançar isso. Portanto, nossos interesses estão estimulando a conexão entre dados acreditados como científicos e outros dados acreditados como não científicos. A ideia é envolver outra pessoa na conversação, começando com a presença e a comunicação, em vez de confirmar ou negar uma identidade. É importante ressaltar que, conforme o autor, descobrir a confiabilidade da informação não científica não é uma razão para ignorar uma informação científica nos sistemas de informação. Por um lado, o foco está na investigação da diversidade da ciência, ou seja, dos métodos científicos alternativos encontrados na literatura feminista e pós-colonial. Por outro lado, o objetivo é incentivar a integração e a cooperação.

O presente artigo caracteriza-se como um ensaio teórico-reflexivo e documental, de natureza qualitativa, fundamentada nas perspectivas pós-críticas em educação, compreendendo a produção do conhecimento como prática situada, atravessada por relações de poder, cultura, identidade e diferença (Meyer; Paraíso, 2012). O estudo adota uma postura epistemológica fronteira, reconhecendo o lócus de enunciação do autor como pesquisador indígena inserido no contexto analisado. Do ponto de vista dos procedimentos, esta investigação baseia-se em pesquisa bibliográfica e na análise documental dos achados publicados na dissertação de



mestrado do próprio autor (Gonçalo, 2024), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). A referida dissertação investigou as dinâmicas, os desafios e a exclusão digital enfrentados pela Escola Municipal Indígena Polo Feliciano Pio, localizada na Aldeia Ipegue, Terra Indígena (TI) Taunay/Ipegue no município de Aquidauana-MS, durante o fechamento das escolas no período pandêmico.

Neste artigo, os dados empíricos e as narrativas docentes já consolidados e publicizados na dissertação original (Gonçalo, 2024) são retomados como fontes secundárias/documentais. O objetivo não é apresentar uma nova pesquisa de campo, mas promover um desdobramento analítico e teórico sobre como a ausência de políticas públicas para as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) reflete uma colonialidade do poder e do saber contemporânea.

A análise dos dados foi conduzida sob a perspectiva decolonial, inspirada em pensadores como Boaventura de Sousa Santos (2010), Catherine Walsh e Frantz Fanon. A escuta metodológica dos relatos documentados na dissertação base buscou compreender as experiências da comunidade escolar não apenas como um evento isolado, mas como reflexos das profundas desigualdades estruturais, visando fortalecer o debate sobre a justiça cognitiva e o futuro da educação escolar indígena.

A transição abrupta para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) revelou que a barreira tecnológica nas comunidades indígenas ultrapassa a dimensão financeira, configurando-se como um problema estrutural, geográfico e, sobretudo, um reflexo da colonialidade do poder. Ao investigar a realidade da Escola Municipal Indígena Feliciano Pio, constatou-se que a adoção de plataformas digitais foi imediatamente inviabilizada pela ausência de infraestrutura básica. Como relatado pela gestão escolar: "[...] e não teve o uso das tecnologias porque eles não têm acesso. A maioria não tem internet em casa, celular, não tem tablet" (Gonçalo, 2024, p. 40). Na Aldeia Ipegue, a maioria das famílias indígenas não possuía acesso regular à internet em suas residências e tampouco dispunha de equipamentos adequados, como celulares, tablets ou computadores, para acompanhar as atividades propostas pelas escolas. Em muitos casos, quando havia um aparelho celular na família, este era compartilhado entre vários membros e utilizado prioritariamente para necessidades básicas de comunicação, impossibilitando seu uso contínuo para fins educacionais. A precariedade da infraestrutura de conectividade, aliada às limitações socioeconômicas enfrentadas pelas famílias, tornou inviável a participação efetiva dos estudantes nas atividades mediadas por tecnologias digitais.

Essa realidade corrobora a premissa de que a exclusão digital atinge desproporcionalmente as comunidades indígenas, ampliando as desigualdades educacionais. O



abismo tecnológico torna-se ainda mais evidente ao analisarmos os dados nacionais do Censo Escolar (2020). Segundo Lima e Santos (2022), apenas 22,5% das escolas indígenas possuíam acesso à internet, enquanto entre as demais escolas públicas estaduais e municipais esse percentual alcançava 75,7%, evidenciando uma diferença de 53,2 pontos percentuais. Os autores também demonstram que somente 6,6% das escolas indígenas possuíam copiadora, frente a 36,1% das demais escolas públicas, e que apenas 53,4% contavam com energia elétrica, em contraste com 96,6% das demais escolas públicas.

Tais disparidades evidenciam uma ausência histórica de políticas públicas voltadas para a democratização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nesses territórios. Como adverte Felizola (2011), a verdadeira inclusão digital não consiste apenas em fornecer o aparelho, mas em "garantir a efetiva condição de participação do indivíduo dentro desse processo de comunicação". Sem essa infraestrutura, o Estado perpetua uma colonialidade contemporânea, negando o direito fundamental à educação e à participação tecnológica. Isso evidencia a permanência de mecanismos que privilegiam determinados grupos sociais em detrimento de outros, reproduzindo aquilo que Quijano (2005) denomina colonialidade do poder. Para o autor, mesmo após o fim do colonialismo formal, persistem padrões de dominação que organizam o acesso aos recursos, ao conhecimento e às oportunidades, produzindo hierarquias sociais e raciais que continuam a orientar as políticas públicas e a distribuição dos bens materiais. Essa realidade evidencia que a noção de acesso, frequentemente adotada pelas políticas públicas, permanece ancorada em uma lógica colonial segundo a qual cabe ao sujeito aproximar-se dos bens e serviços ofertados pelo Estado. Quando se trata dos povos indígenas, contudo, a efetivação do direito à educação exige uma mudança de paradigma: não são as comunidades que devem adaptar-se às limitações do Estado, mas o Estado que deve assegurar que a infraestrutura, as tecnologias e os recursos educacionais alcancem os territórios indígenas, respeitando suas especificidades socioculturais e territoriais. Diante do silenciamento do Estado e da inviabilidade do ensino online, a comunidade escolar precisou reinventar suas táticas de resistência. A estratégia adotada foi a produção e distribuição física de materiais impressos elaborados pelos próprios professores. Contudo, essa dinâmica evidenciou a sobrecarga docente, uma vez que a responsabilidade pela continuidade do ensino recaiu de forma abrupta sobre os professores, sem que houvesse formação prévia adequada para o uso de tecnologias educacionais emergenciais ou um ambiente coletivo de trocas didático-pedagógicas. Ou até mesmo a oferta e manutenção de materiais tecnológicos como computadores, celulares, internet e etc.

Além do impacto na saúde mental, agravado pela perda de anciãos e detentores de



saberes tradicionais da aldeia, os professores notaram que o modelo remoto/impreso limitava a construção crítica do saber. O relato do Professor 2 ilustra esse obstáculo: "Acredito que no início, quando os estudantes faziam as atividades em casa, não muito! Pois, eles contavam com apoio de adultos, que por vezes, faziam as atividades para eles..." (Gonçalo, 2024, p. 63). A ausência do contato próximo, característica vital da educação escolar indígena, prejudicou o engajamento e o aprendizado. A educação escolar indígena fundamenta-se na proximidade, na oralidade e na vivência comunitária entre professores, alunos e familiares. Ao transferir o ensino exclusivamente para o formato de materiais impressos domiciliares, essa interação essencial foi rompida.

Os dados da pesquisa ilustram essa ruptura de forma contundente: conforme relata o Professor 2, continua, notou-se que "o estudante não aprendia nada, apenas reproduzia" (Ibidem, p. 63). Essa constatação reforça que a simples entrega de tarefas, desprovida do espaço coletivo de troca, limita a criticidade do ensino.

Apesar das adversidades, a escola encontrou caminhos para aplicar a "justiça cognitiva" defendida por Boaventura de Sousa Santos (2010). A decisão da gestão de flexibilizar a avaliação, promovendo a progressão dos alunos mesmo diante da não conclusão integral das atividades propostas, não decorreu de apenas de uma opção pedagógica, mas da ausência de alternativas viáveis para assegurar a continuidade do processo educativo em um contexto de profunda desigualdade. Essa medida foi tomada em resposta a excepcionalidade e limitações do período. A flexibilização do processo avaliativo tem de ser interpretada aqui como resposta direta a lógica homogeneizada do currículo moderno. Uma estratégia emergencial diante da impossibilidade de poder oferecer um acesso com condições de igualdade as atividades escolares.

Tornou-se necessário, nesse contexto, o reconhecimento de que avaliar estudantes segundo condições homogeneizadas significaria reproduzir injustiças já existentes. O mesmo docente observou que foi apenas com o retorno presencial que os alunos voltaram a apresentar um resultado autêntico, "produzindo e não apenas reproduzindo". Isso prova que o ambiente escolar indígena e sua pedagogia de contato humano são insubstituíveis pela mera transposição de metodologias padronizadas.

A escola precisou lidar com essa cobrança enquanto tentava respeitar a visão holística de saúde mental e luto da sua cultura. Apesar dessas dores e do abismo estrutural, o horizonte da escola na Aldeia Ipegue apontou para a resiliência. A necessidade de articular estratégias para cumprir as exigências do município gerou uma forte colaboração e solidariedade entre os professores. A crise deixou a lição de que o ensino não presencial exige constante reinvenção.



Como bem pontuou o Professor 1, "se as tecnologias mudam, nós também temos que mudar" (Gonçalo, 2024, p. 47). A exclusão digital e os desafios da pandemia não paralisaram a comunidade escolar; pelo contrário, fomentaram o desejo de dominar e integrar essas ferramentas para garantir o futuro e o fortalecimento do seu próprio processo educacional.

A despeito das dores e do abismo estrutural evidenciados pela pandemia, o horizonte da educação na Aldeia Ipegue exige uma reflexão sobre o papel emancipatório da tecnologia. Conforme apontam Falico e Romanelli (2024), a inclusão digital nas comunidades indígenas não deve ser compreendida de forma limitada, restrita apenas ao fornecimento financeiro de equipamentos ou conexão à internet. Ela deve ser vista estrategicamente como uma oportunidade de inserir esses sujeitos no espaço virtual, disponibilizando ferramentas para que consigam registrar, propagar e fortalecer a sua própria cultura.

A verdadeira apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) atua no combate a estereótipos, permitindo que os povos indígenas deixem de ser apenas consumidores de informações hegemônicas e passem a atuar como autores e produtores de conhecimentos. No entanto, para que essa apropriação ocorra, a mediação docente é decisiva. Como alertam Schuartz e Sarmiento (2020), a utilização das TDIC nos processos de ensino não pode se limitar a um caráter puramente instrumental, como a simples transposição da lousa para o projetor multimídia ou para a tela do celular.

O contexto contemporâneo exige do professor o desenvolvimento de competências pedagógicas que integrem as TDIC não como recursos neutros, mas como mobilizadores de estratégias que melhorem a aprendizagem. O professor atua, nesse cenário, como um agente mediador e provocador, instigando o aluno à reflexão crítica para além do mero manuseio técnico.

Dessa forma, a exclusão digital enfrentada na escola Feliciano Pio não apenas limitou o acesso às aulas remotas, mas interditou temporariamente o exercício dessa cidadania digital. O futuro do ensino indígena, portanto, aponta para a necessidade urgente de projetos político-pedagógicos que priorizem o desenvolvimento dessas habilidades. A tecnologia, quando garantida pelo Estado e aliada a uma abordagem educacional que respeite os valores e a diversidade da comunidade (Falico; Romanelli, 2024), deixa de ser um instrumento de homogeneização colonial e consolida-se como uma poderosa ferramenta de desobediência epistêmica e resistência cultural.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste estudo apontam que a pandemia da COVID-19 não inaugurou a exclusão na educação escolar indígena, mas atuou como uma lente de aumento que expôs vulnerabilidades históricas e desigualdades estruturais profundas. Ao analisarmos a realidade da Escola Municipal Indígena Feliciano Pio, constatamos que a transição abrupta para o ensino remoto evidenciou a negligência do Estado em democratizar o acesso às tecnologias. A falta de infraestrutura prejudicou não apenas a transmissão de conteúdos, mas rompeu temporariamente o contato próximo e as relações interpessoais que são o coração e a base do processo educacional indígena.

Além do abismo tecnológico, a crise revelou um impacto devastador na saúde mental de alunos e docentes, agravado pela perda irreparável de anciãos e detentores de saberes tradicionais, o que gerou um ambiente de profundo luto na aldeia. Contudo, mesmo frente ao desamparo governamental e à dor, a comunidade escolar demonstrou uma imensa capacidade de resiliência. A liderança escolar eficaz e a solidariedade colaborativa entre os professores foram os fatores críticos que sustentaram a continuidade do ensino, provando que a flexibilidade pedagógica é um alicerce da resistência decolonial.

Diante do exposto, este artigo finaliza com um chamado à ação. Falar sobre o futuro da educação indígena é compreender que a superação da exclusão digital vai muito além de fornecer conexão à internet. Exige dos governos e instituições a formulação de políticas públicas contínuas que assegurem recursos tecnológicos adequados, apoio integral à saúde mental e investimentos expressivos na formação de professores.

É imperativo que a tecnologia seja incorporada aos currículos não como um instrumento de assimilação aos moldes eurocêtricos, mas como uma ferramenta aliada à valorização dos conhecimentos tradicionais e à preservação da identidade e das línguas originárias. O futuro da educação escolar indígena em um mundo conectado depende do reconhecimento de que essas comunidades são produtoras ativas de saberes. Somente quando o acesso digital for garantido como um direito para fortalecer, e não silenciar, o lócus de enunciação fronteiriço, alcançaremos a verdadeira justiça cognitiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
Dossiê Epistemologias do Sul: Interseções entre a Decolonialidade, a Teoria Crítica Feminista e a Interculturalidade
Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 1, n. 21, set. 2026



Sinopse estatística do questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil: educação básica. Brasília, DF: Inep, 2021b.

BRASIL. Lei n.10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, jul./dez. 2011, pp.240-255.

FALICO, Laleska Letícia; ROMANELLI, Rosely Aparecida. Educação indígena e tecnologias digitais no cenário da pandemia. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 15, n. 2 (39. ed.), p. 589-607, jun./jul. 2024.

FELIZOLA, Pedro Augusto Maia. **O direito à comunicação como princípio fundamental:** internet e participação no contexto da sociedade em rede e políticas públicas de acesso à internet no Brasil. *Revista de Direito, Estado e Telecomunicações*, v. 3, n. 1, 2011. <https://vlex.com.br/vid/direito-comunicacao-principio-fundamental-849639978><Acesso em 16 de setembro de 2023>.

FIALHO, Cibele Francelino; DOS SANTOS, Aparecida de Sousa; DO NASCIMENTO, Elisângela Castedo Maria. O impacto da pandemia na educação escolar indígena da Aldeia Limão Verde no município de Aquidauana, MS. **Tellus**, p. 33-52, 2021.

GONÇALO, Luís Felipe Cristaldo. **A Escola Municipal Feliciano Pio – Aldeia Ipegue durante a pandemia da COVID-19: análise dos impactos, desafios e oportunidades.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2024.

LIMA, Márcio Alexandre Barbosa; SANTOS, Robson dos. **Impactos da pandemia na educação escolar indígena.** In: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; SANTOS, Robson dos (org.). *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Impactos da Pandemia*. Brasília: Inep, 2022. v. 7, p. 211–239. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5576>. Acesso em: 11 jul. 2026.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves Paraíso (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. (p. 9-46)

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder e Classificação Social.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p.73-117.

TAVARES, Manuel, GOMES, Sandra Rosa. **Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial.** 2018.[file:///C:/Users/ACAD%C3%84MICO/Downloads/mayarafa,+DialogiaN29_3c8646%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ACAD%C3%84MICO/Downloads/mayarafa,+DialogiaN29_3c8646%20(1).pdf). Acesso em 11 de novembro de 2023.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis RJ. Vozes, 1995 (p. 159-177).



SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 31-83, 2010, p. 637.

SCHUARTZ, Antonio Sandro; SARMENTO, Hélder Boska de Moraes. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 429-438, set./dez. 2020

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, Mimeografado, 2005.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder. Unpensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial**. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.