

Entre telas e silenciamentos: exclusão digital e invisibilidade epistemológica no ensino superior indígena

Between screens and silences: digital exclusion and epistemological invisibility in Indigenous higher education

Joana D'arc Alves Paes Andrade

UFT

Jocyléia Santana dos Santos

UFT

Gustavo Kanõkrã Xerente

UFT

Resumo: Este artigo analisa como a pandemia da COVID-19 evidenciou permanências coloniais no ensino superior indígena, especialmente no que se refere à exclusão digital e à invisibilização epistemológica de estudantes indígenas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* de Porto Nacional. Fundamentado em pesquisa qualitativa de caráter exploratório, o estudo articula revisão bibliográfica, análise documental e narrativas de estudantes Akwẽ-Xerente sobre as experiências vivenciadas durante e após o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Argumenta-se que a exclusão digital ultrapassa limitações técnicas de conectividade, configurando-se também como expressão das desigualdades epistemológicas presentes na universidade brasileira. As análises evidenciam que plataformas digitais e modelos pedagógicos homogêneos desconsideraram territorialidades, saberes e especificidades culturais indígenas, aprofundando dificuldades de permanência acadêmica e pertencimento institucional. Conclui-se que a inclusão digital indígena exige políticas permanentes de infraestrutura tecnológica, formação intercultural e reconhecimento da pluralidade epistemológica no ensino superior.

Palavras-chave: exclusão digital; interculturalidade; estudantes indígenas; ensino superior; epistemologias indígenas.

Abstract: This article analyzes how the COVID-19 pandemic exposed colonial continuities within Indigenous higher education in Brazil, particularly regarding digital exclusion and the epistemological invisibility experienced by Indigenous students at the Federal University of Tocantins (UFT), Porto Nacional *Campus*. Grounded in qualitative and exploratory research, the study combines bibliographic review, document analysis, and narratives of Akwẽ-Xerente students concerning their experiences during and after Emergency Remote Teaching (ERT). The article argues that digital exclusion extends beyond technical limitations of internet access and technological infrastructure, constituting also an expression of epistemological inequalities embedded in Brazilian universities. The findings demonstrate that standardized digital platforms and homogeneous pedagogical models disregarded Indigenous territorialities, knowledge systems, and cultural specificities, intensifying difficulties related to academic retention and institutional belonging. The study concludes that Indigenous digital inclusion requires permanent policies focused on technological infrastructure, intercultural training, and recognition of epistemological plurality within higher education.

Keywords: digital exclusion; interculturality; Indigenous students; higher education; Indigenous epistemologies.

Recebido em 11/10/2025

Aceito em 18/12/2025

Introdução

A pandemia da COVID-19 tornou visíveis desigualdades historicamente naturalizadas no ensino superior brasileiro, especialmente aquelas relacionadas à presença indígena nas universidades públicas. No contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), a intensificação do uso das tecnologias digitais revelou não apenas limitações de infraestrutura e conectividade, mas também permanências coloniais presentes nas formas institucionais de produzir, legitimar e organizar o conhecimento acadêmico.

No caso dos estudantes indígenas, a exclusão digital ultrapassou a dimensão técnica do acesso à internet ou aos equipamentos eletrônicos. As dificuldades vivenciadas durante a pandemia evidenciaram processos mais amplos de invisibilização epistemológica, nos quais territorialidades, modos de vida, oralidades e formas indígenas de aprendizagem permaneceram marginalizados diante de modelos pedagógicos homogêneos e centralizados em plataformas digitais padronizadas.

Como afirma Santos (2002, p. 246), “a compreensão do mundo é muito mais ampla do que a compreensão ocidental do mundo”.

Nesse sentido, discutir exclusão digital indígena implica também questionar os limites interculturais da universidade brasileira e sua dificuldade histórica em reconhecer a pluralidade dos modos de conhecer.

A partir das experiências de estudantes Akwê-Xerente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* de Porto Nacional, este artigo analisa como a pandemia aprofundou desigualdades relacionadas à permanência acadêmica, ao pertencimento institucional e ao reconhecimento dos saberes indígenas no ensino superior.

Mais do que compreender os impactos tecnológicos do período pandêmico, busca-se refletir sobre as relações entre exclusão digital, colonialidade e invisibilização epistemológica no contexto universitário contemporâneo. O estudo fundamenta-se em abordagem qualitativa e exploratória, articulando revisão bibliográfica, análise documental e narrativas de estudantes indígenas da UFT obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários.

1 Exclusão digital e colonialidade antes da pandemia

Muito antes da pandemia da COVID-19, estudantes indígenas no ensino superior brasileiro já enfrentavam desigualdades relacionadas ao acesso às tecnologias digitais, à permanência acadêmica e ao reconhecimento intercultural. Entretanto, tais dificuldades raramente eram compreendidas como parte de um processo estrutural de exclusão epistemológica presente nas universidades públicas.

No contexto indígena, a exclusão digital não se restringe à ausência de internet ou equipamentos tecnológicos. Trata-se de fenômeno atravessado por desigualdades territoriais, econômicas, educacionais e políticas historicamente produzidas pela marginalização dos povos originários no Brasil.

Como destaca Baniwa (2019), a presença indígena no ensino superior desafia estruturas acadêmicas construídas a partir de referenciais universalizantes e pouco sensíveis à pluralidade dos modos de produzir conhecimento. Nesse cenário, as tecnologias digitais passaram a operar não apenas como ferramentas de acesso acadêmico, mas também como mecanismos de diferenciação e exclusão institucional.

Entre os estudantes Akwẽ-Xerente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* de Porto Nacional, dificuldades relacionadas à conectividade, ao fornecimento de energia elétrica e ao acesso contínuo às plataformas digitais já integravam o cotidiano universitário antes da crise sanitária.

[...] na minha aldeia não tem energia pra tá acessando todo o tempo porque quando o meu celular descarrega, tenho que procurar um meio pra eu me conectar com a energia [...] (AUTORIA SUPRIMIDA PARA AVALIAÇÃO, 2022, p. 129).

A fala evidencia que as limitações enfrentadas pelos estudantes indígenas ultrapassam questões individuais e refletem desigualdades estruturais relacionadas ao acesso às políticas públicas, à infraestrutura tecnológica e às condições materiais de permanência acadêmica.

Além das dificuldades de conectividade, muitos estudantes ingressam na universidade sem acesso prévio às ferramentas digitais exigidas no cotidiano acadêmico. Plataformas institucionais, bibliotecas virtuais, sistemas de matrícula e ambientes digitais de aprendizagem passaram a integrar as dinâmicas universitárias antes mesmo da pandemia, sem que houvesse políticas permanentes de inclusão tecnológica voltadas aos estudantes indígenas.

Como observa Grupioni (2006), as políticas educacionais indígenas no Brasil ainda convivem com contradições profundas entre os discursos de inclusão e as práticas efetivamente implementadas pelas instituições de ensino superior.

Nesse contexto, a exclusão digital assume também dimensão simbólica e epistemológica. A universidade, organizada historicamente sob referências eurocêntricas, frequentemente desconsidera formas indígenas de produzir conhecimento, interpretar o mundo e construir processos educativos.

Segundo Santos (2002), a modernidade ocidental consolidou mecanismos de invisibilização das epistemologias não hegemônicas, produzindo ausências e hierarquias entre diferentes saberes. No ambiente universitário, isso se manifesta quando os estudantes indígenas precisam adaptar-se integralmente às estruturas acadêmicas sem que suas experiências culturais e territoriais sejam efetivamente reconhecidas.

A exclusão digital, portanto, não se limita à precariedade da infraestrutura tecnológica. Ela também se expressa na ausência de práticas pedagógicas interculturais capazes de dialogar com os contextos indígenas e reconhecer diferentes formas de aprendizagem.

Embora políticas afirmativas tenham ampliado o acesso indígena ao ensino superior nas últimas décadas, a permanência acadêmica continua atravessada por

desigualdades estruturais relacionadas ao território, à renda, à mobilidade e ao acesso às tecnologias digitais.

A Casa do Estudante Indígena da UFT desempenha papel importante na permanência acadêmica desses estudantes. Entretanto, mesmo nesses espaços persistem limitações relacionadas ao acesso às tecnologias digitais, à disponibilidade de equipamentos e à qualidade da conectividade, evidenciando que a inclusão tecnológica permanece marcada por desigualdades estruturais.

Além disso, muitos ambientes virtuais utilizados pelas universidades operam a partir de modelos homogêneos de ensino e comunicação, desconsiderando diferenças linguísticas, culturais e comunitárias presentes entre os povos indígenas.

Como destaca Bergamaschi (2012), a interculturalidade exige mais do que o reconhecimento formal da diversidade. Trata-se de construir relações pedagógicas efetivamente comprometidas com o diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento.

Desse modo, compreender a exclusão digital indígena exige ultrapassar análises centradas exclusivamente na infraestrutura tecnológica. Trata-se de reconhecer que o acesso desigual às tecnologias está diretamente relacionado às formas históricas de exclusão social, territorial e epistemológica vivenciadas pelos povos indígenas no Brasil.

A pandemia da COVID-19 não criou essas desigualdades, mas aprofundou estruturas de marginalização já presentes no cotidiano universitário indígena. Nesse sentido, discutir inclusão digital implica também questionar os limites interculturais das universidades públicas brasileiras e sua dificuldade histórica em reconhecer epistemologias não hegemônicas como formas legítimas de produção do conhecimento.

2 Ensino remoto emergencial e aprofundamento das desigualdades

A adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE), implementada no Brasil a partir de 2020 como medida de contenção da pandemia da COVID-19, alterou profundamente as dinâmicas do ensino superior. Embora apresentada institucionalmente como alternativa necessária para garantir a continuidade das atividades acadêmicas, a rápida migração para

ambientes digitais evidenciou desigualdades históricas já existentes nas universidades públicas, especialmente entre estudantes indígenas.

No contexto da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* de Porto Nacional, a implementação do ensino remoto impactou diretamente os estudantes Akwê-Xerente, ampliando dificuldades relacionadas ao acesso às tecnologias, à permanência acadêmica e ao acompanhamento das atividades universitárias.

As plataformas digitais adotadas durante o período pandêmico passaram a mediar grande parte das relações acadêmicas. Entretanto, tais ferramentas foram implementadas a partir de pressupostos homogêneos de acesso e conectividade, desconsiderando as realidades territoriais, econômicas e culturais vivenciadas pelos estudantes indígenas.

A ausência de infraestrutura tecnológica adequada nas aldeias tornou-se um dos principais obstáculos à participação acadêmica. Muitos estudantes não possuíam acesso contínuo à internet ou equipamentos compatíveis com as exigências do ensino remoto. Em diversas comunidades, a limitação do fornecimento de energia elétrica inviabilizava inclusive o carregamento de celulares e computadores.

Além das dificuldades técnicas, o Ensino Remoto Emergencial aprofundou processos de invisibilização institucional já presentes no cotidiano universitário indígena. A universidade passou a operar sob lógica ainda mais centralizada nas tecnologias digitais, sem considerar adequadamente as especificidades dos estudantes indígenas.

Um dos participantes da pesquisa afirmou:

[...] mas eu vejo que a UFT, às vezes, vê o aluno indígena como se fosse o não indígena, porque a situação vivida, a realidade do aluno indígena, é totalmente diferente da realidade do aluno não indígena [...] (AUTORIA SUPRIMIDA PARA AVALIAÇÃO, 2022, p. 133).

A fala evidencia que a exclusão digital não se limitou às dificuldades materiais de acesso, mas esteve associada à ausência de reconhecimento das diferenças socioculturais e territoriais dos estudantes indígenas no planejamento institucional das universidades.

Como observa Bergamaschi (2012), a interculturalidade no ensino superior exige reconhecimento efetivo da diversidade dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Entretanto, durante a pandemia, prevaleceram modelos pedagógicos padronizados, construídos a partir de referências universalizantes e pouco sensíveis às experiências indígenas.

Nesse contexto, a exclusão digital passou a operar também como mecanismo de exclusão epistemológica. Ao depender exclusivamente de plataformas digitais estruturadas sob lógicas homogêneas de ensino, a universidade reforçou formas de silenciamento das epistemologias indígenas e restringiu possibilidades de construção intercultural do conhecimento.

A crise sanitária também produziu impactos emocionais significativos entre os estudantes indígenas. O isolamento social, as dificuldades de acesso às aulas e o distanciamento das redes de apoio acadêmico intensificaram sentimentos de ansiedade, desmotivação e abandono institucional.

Além disso, a pandemia afetou profundamente os territórios indígenas, provocando perdas de lideranças, anciãos e membros das comunidades. Como destaca Krenak (2020), a crise sanitária não representou apenas emergência biológica, mas também experiência de ruptura coletiva e aprofundamento das vulnerabilidades históricas dos povos originários.

Embora as universidades tenham implementado medidas emergenciais, como empréstimo de equipamentos e distribuição de chips de internet, essas ações mostraram-se insuficientes diante das desigualdades estruturais existentes. Muitas iniciativas foram desenvolvidas sem diálogo efetivo com os estudantes indígenas ou sem considerar as especificidades territoriais das aldeias.

Como aponta Santos (2002), políticas universalizantes frequentemente produzem novas formas de exclusão quando ignoram as diferenças concretas entre os sujeitos sociais. Durante o Ensino Remoto Emergencial, isso tornou-se evidente na adoção de soluções tecnológicas homogêneas que desconsideravam os contextos indígenas.

Apesar das dificuldades enfrentadas, os estudantes indígenas também desenvolveram estratégias de resistência e permanência acadêmica. Redes de apoio entre

colegas, compartilhamento de equipamentos e organização comunitária tornaram-se fundamentais para minimizar os impactos da exclusão digital.

A realização do IV Seminário Acadêmico Indígena da UFT, promovido remotamente em 2020, constituiu importante espaço de escuta, fortalecimento coletivo e visibilidade das demandas indígenas no contexto pandêmico.

A análise dos impactos do Ensino Remoto Emergencial evidencia que a pandemia não criou desigualdades inéditas, mas aprofundou problemas estruturais historicamente presentes no ensino superior indígena. Mais do que dificuldades técnicas relacionadas ao acesso à internet, o período pandêmico expôs os limites de uma universidade ainda pouco preparada para construir práticas efetivamente interculturais e comprometidas com a pluralidade dos modos de produzir conhecimento.

3 Pós-pandemia: permanências da exclusão e desafios da interculturalidade

O retorno gradual das atividades presenciais nas universidades brasileiras, iniciado entre o final de 2021 e o decorrer de 2022, foi amplamente apresentado como símbolo de retomada da normalidade acadêmica após o período crítico da pandemia da COVID-19. Entretanto, para muitos estudantes indígenas, especialmente aqueles vinculados a territórios marcados por precariedade estrutural, o fim do Ensino Remoto Emergencial não significou a superação das desigualdades evidenciadas durante a crise sanitária.

No contexto da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* de Porto Nacional, os estudantes indígenas continuaram enfrentando dificuldades relacionadas ao acesso às tecnologias digitais, à permanência acadêmica e ao reconhecimento intercultural, mesmo após o retorno das aulas presenciais.

Embora as atividades presenciais tenham sido retomadas, a incorporação definitiva das tecnologias digitais ao cotidiano universitário manteve a exclusão digital como fator estruturante das desigualdades acadêmicas. Plataformas virtuais de aprendizagem, sistemas institucionais, envio de trabalhos on-line e comunicação digital permaneceram como elementos centrais das dinâmicas universitárias.

Para estudantes residentes em territórios indígenas com infraestrutura limitada, isso significou a continuidade de barreiras relacionadas ao acesso à internet, à disponibilidade de equipamentos e às condições de conectividade.

Como observa Santos (2002), as desigualdades produzidas pela modernidade não desaparecem em contextos de crise; ao contrário, tendem a aprofundar-se quando as estruturas institucionais permanecem organizadas a partir de modelos homogêneos e excludentes.

Nesse sentido, a pandemia não representou ruptura definitiva, mas ampliação de processos históricos de marginalização já presentes no ensino superior indígena.

Mesmo após o retorno presencial, muitas universidades mantiveram práticas pedagógicas fortemente dependentes das tecnologias digitais. Sistemas de matrícula, bibliotecas virtuais, plataformas de comunicação acadêmica e ambientes digitais de aprendizagem continuaram operando como requisitos básicos para acompanhamento das atividades universitárias.

Contudo, as ações emergenciais implementadas durante a pandemia — como distribuição de chips de internet e empréstimo de notebooks — foram gradualmente reduzidas ou descontinuadas. A ausência de políticas permanentes de inclusão digital evidenciou a fragilidade das iniciativas institucionais voltadas aos estudantes indígenas.

A permanência acadêmica também permaneceu atravessada por vulnerabilidades financeiras, emocionais e territoriais. Muitos estudantes retornaram às aulas presenciais enfrentando dificuldades relacionadas à moradia, alimentação, transporte e adaptação ao ritmo acadêmico após longo período de instabilidade educacional.

Além disso, os impactos emocionais produzidos pela pandemia continuaram presentes nas trajetórias universitárias indígenas. O luto coletivo decorrente da perda de lideranças, anciãos e membros das comunidades somou-se às inseguranças relacionadas à permanência acadêmica e às incertezas sobre o futuro.

Como afirma Krenak (2020), a pandemia escancarou a fragilidade de modelos sociais sustentados pela lógica da produtividade e da negação da diversidade humana. No

caso dos povos indígenas, os efeitos da crise ultrapassaram a dimensão sanitária, atingindo também os vínculos comunitários, os processos de transmissão de conhecimentos e as formas coletivas de existência.

Outro aspecto relevante refere-se às permanências da invisibilização epistemológica no ambiente universitário pós-pandêmico. Embora a interculturalidade seja frequentemente mencionada nos discursos institucionais das universidades públicas, sua efetivação prática continua limitada.

Durante o retorno presencial, muitas disciplinas retomaram conteúdos e metodologias sem considerar as experiências vivenciadas pelos estudantes indígenas ao longo da pandemia. Poucas práticas pedagógicas foram adaptadas para acolher impactos emocionais, desigualdades de acesso ou diferenças culturais presentes nas trajetórias desses estudantes.

Como destaca Baniwa (2019), a educação intercultural não pode restringir-se ao reconhecimento superficial da diversidade. Trata-se de construir relações pedagógicas capazes de valorizar epistemologias indígenas e questionar estruturas acadêmicas baseadas exclusivamente em referenciais eurocêntricos.

Além das dificuldades institucionais, os estudantes indígenas continuam desenvolvendo estratégias coletivas de resistência e permanência acadêmica. Redes de apoio entre colegas, fortalecimento comunitário e organização política estudantil tornaram-se fundamentais para enfrentar os desafios intensificados no período pós-pandêmico.

A experiência pós-pandêmica evidencia que a inclusão digital não pode ser compreendida apenas como acesso técnico às tecnologias. É necessário pensar políticas permanentes capazes de articular infraestrutura, suporte pedagógico, formação tecnológica e valorização da diversidade sociocultural indígena.

Dessa forma, o período pós-pandêmico revela que os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas não foram encerrados com o retorno presencial. Ao contrário, permanecem evidentes as limitações de um modelo universitário ainda pouco comprometido com inclusão digital, justiça cognitiva e interculturalidade crítica.

4 Inclusão digital intercultural e justiça cognitiva

Os impactos provocados pela pandemia da COVID-19 evidenciaram a necessidade de repensar profundamente as políticas educacionais voltadas aos estudantes indígenas no ensino superior brasileiro. A experiência do Ensino Remoto Emergencial revelou que a exclusão digital não pode ser compreendida apenas como ausência de acesso à internet ou insuficiência de equipamentos tecnológicos, mas como parte de um processo estrutural de desigualdade social, territorial e epistemológica.

Nesse contexto, discutir inclusão digital indígena implica refletir sobre o próprio modelo de universidade construído historicamente no Brasil e sobre suas limitações no reconhecimento da diversidade cultural e epistemológica dos povos originários.

Como afirma Santos (2002), não existe justiça social sem justiça cognitiva. Tal perspectiva permite compreender que a democratização do acesso às tecnologias digitais deve estar articulada ao reconhecimento dos diferentes modos de produzir, transmitir e legitimar conhecimentos.

A inclusão digital, portanto, não pode restringir-se à distribuição pontual de equipamentos ou à ampliação do acesso à internet. Trata-se de construir políticas permanentes que considerem as especificidades territoriais, linguísticas, culturais e comunitárias dos povos indígenas.

Nesse sentido, a ampliação da infraestrutura tecnológica nas aldeias constitui medida fundamental para garantir permanência acadêmica em condições de maior equidade. Muitas comunidades indígenas continuam enfrentando limitações relacionadas ao fornecimento de energia elétrica, à baixa cobertura de internet e à ausência de equipamentos adequados para acompanhamento das atividades acadêmicas.

Entretanto, como destaca Baniwa (2019), a inclusão indígena no ensino superior não deve ocorrer por meio da simples adaptação dos estudantes às estruturas acadêmicas já existentes. É necessário transformar a própria universidade, tornando-a mais aberta à pluralidade epistemológica e às diferentes formas de construção do conhecimento.

Além da infraestrutura tecnológica, torna-se indispensável fortalecer políticas de formação digital intercultural. Muitos estudantes indígenas ingressam no ensino superior sem acesso prévio às ferramentas digitais exigidas pelas universidades, evidenciando a necessidade de programas permanentes de letramento digital voltados às especificidades indígenas.

Nesse aspecto, experiências relacionadas à produção audiovisual indígena, utilização de mídias comunitárias e construção de acervos digitais demonstram que as tecnologias também podem atuar como instrumentos de fortalecimento cultural e resistência epistemológica.

Como argumenta Munduruku (2012), a presença indígena nos espaços educacionais e comunicacionais contemporâneos provoca deslocamentos importantes nas formas tradicionais de circulação do conhecimento. As tecnologias digitais, quando apropriadas criticamente, podem ampliar a visibilidade das narrativas indígenas e fortalecer processos de autonomia cultural e política.

Outro aspecto fundamental refere-se à necessidade de fortalecimento das políticas de permanência acadêmica. Auxílios financeiros emergenciais implementados durante a pandemia revelaram-se insuficientes diante das desigualdades estruturais enfrentadas pelos estudantes indígenas.

A permanência universitária exige ações integradas que envolvam moradia estudantil, alimentação, transporte, apoio psicológico, acesso tecnológico e acompanhamento pedagógico intercultural.

Outro desafio importante refere-se à construção de práticas pedagógicas interculturais capazes de dialogar com os conhecimentos indígenas e superar modelos educacionais homogêneos.

Durante a pandemia, grande parte das universidades adotou plataformas digitais padronizadas sem considerar diferenças culturais, linguísticas e territoriais presentes entre os estudantes indígenas. No período pós-pandêmico, persistem práticas curriculares pouco sensíveis à diversidade epistemológica.

Como aponta Bergamaschi (2012), a interculturalidade exige mais do que inclusão formal da temática indígena nos currículos. Trata-se de construir relações pedagógicas baseadas no diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento.

Isso implica reconhecer oralidades, memórias coletivas, narrativas tradicionais e formas comunitárias de aprendizagem como práticas legítimas de produção científica e educacional.

Ao mesmo tempo, torna-se necessário ampliar a participação indígena nos processos decisórios das universidades públicas. Políticas de inclusão digital e permanência acadêmica não podem ser construídas sem escuta ativa das comunidades e dos próprios estudantes indígenas.

Nesse cenário, a inclusão digital indígena deve ser compreendida como projeto político-pedagógico comprometido com democratização do conhecimento, justiça social e pluralidade epistemológica.

Mais do que inserir estudantes indígenas em estruturas acadêmicas previamente estabelecidas, trata-se de construir uma universidade capaz de reconhecer diferentes formas de existência, produção de saberes e construção de futuros coletivos.

Como relembra Santos (2002), “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. Essa reflexão torna-se especialmente significativa ao pensar os desafios da inclusão digital e da interculturalidade no ensino superior indígena contemporâneo.

Dessa forma, enfrentar a exclusão digital indígena exige não apenas investimentos tecnológicos, mas transformação ética, política e epistemológica das instituições de ensino superior brasileiras.

Conclusão

A pandemia da COVID-19 evidenciou desigualdades historicamente presentes no ensino superior brasileiro, especialmente no que se refere à presença e à permanência de estudantes indígenas nas universidades públicas. Mais do que uma crise sanitária, o período pandêmico revelou limites estruturais das políticas educacionais e aprofundou

processos de exclusão social, territorial e epistemológica já vivenciados pelos povos indígenas.

No contexto dos estudantes Akwê-Xerente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* de Porto Nacional, a exclusão digital manifestou-se não apenas como limitação técnica relacionada ao acesso à internet ou aos equipamentos tecnológicos, mas como expressão das permanências coloniais presentes na organização institucional da universidade.

As experiências analisadas ao longo deste estudo demonstram que plataformas digitais, modelos pedagógicos homogêneos e práticas acadêmicas universalizantes desconsideraram territorialidades, modos de vida e epistemologias indígenas, aprofundando dificuldades de pertencimento acadêmico e permanência universitária.

Nesse sentido, a exclusão digital indígena deve ser compreendida para além da dimensão tecnológica. Trata-se de fenômeno articulado à invisibilização histórica dos saberes indígenas e à dificuldade das universidades brasileiras em construir práticas efetivamente interculturais.

Embora políticas afirmativas tenham ampliado o acesso indígena ao ensino superior nas últimas décadas, persistem desafios relacionados à permanência acadêmica, ao reconhecimento epistemológico e à construção de políticas institucionais sensíveis à diversidade sociocultural dos povos originários.

Como argumenta Baniwa (2019), a interculturalidade não pode restringir-se à presença formal dos estudantes indígenas na universidade. É necessário reconhecer os povos indígenas como sujeitos produtores de conhecimento e protagonistas na construção de uma educação superior plural e democrática.

A experiência da pandemia também evidenciou a capacidade de resistência e organização coletiva dos estudantes indígenas diante das limitações impostas pelo contexto pandêmico. Redes de apoio, estratégias comunitárias e formas coletivas de permanência acadêmica revelam que os povos indígenas não ocupam posição passiva frente às estruturas universitárias, mas atuam como sujeitos políticos e epistemológicos na transformação do ensino superior brasileiro.

Dessa forma, enfrentar a exclusão digital indígena exige não apenas investimentos em infraestrutura tecnológica, mas transformação ética, política e epistemológica das instituições de ensino superior.

Construir universidades mais plurais, interculturais e epistemologicamente abertas permanece como desafio indispensável para consolidação de uma educação superior democrática. Nesse processo, reconhecer os povos indígenas como sujeitos de conhecimento implica não apenas ampliar políticas de acesso, mas transformar as próprias estruturas institucionais que historicamente produziram silenciamentos, ausências e desigualdades no ensino superior brasileiro.

Referências

AUTORIA SUPRIMIDA PARA AVALIAÇÃO. Estudantes indígenas da Universidade Federal do Tocantins no contexto da pandemia: desafios e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2022.

BANIWA, Gersem Luciano. Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula; LACED, 2019.

BANIWA, Gersem Luciano. Indígenas no ensino superior: novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas do Brasil. In: SMILJANIC, Maria Inês; PIMENTA, José; BAINES, Stephen Grant (org.). Faces da indianidade. Curitiba: Nexo Design, 2009. p. 187-202.

BANIWA, Gersem Luciano. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação indígena: interculturalidade e formação de professores. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação escolar indígena no Brasil. Brasília: MEC, 2006.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro. São Paulo: Paulinas, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002.