

Racismo estrutural pedagógico na educação superior indígena: reflexões a partir de duas universidades

Rui Massato Harayama
Luciano Cardenes Santos

Rui Massato Harayama

Universidade Federal do Oeste do Pará,

UFOPA, Brasil

E-mail: rui.harayama@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7231-3589>

Luciano Cardenes Santos

Universidade Federal de Goiás, UFG,
Brasil

E-mail: cardenes@ufg.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3273-2233>

Resumo

O direito à educação aos povos indígenas foi construído enquanto política pública a partir de demandas de movimentos e intelectuais indígenas que garantiram a sua institucionalidade e demarcaram a importância da consolidação de projetos diferenciados na educação. Essa demanda, prevista no Plano Nacional de Educação (2014), estende-se ao acesso e à permanência de indígenas nas universidades brasileiras. As primeiras experiências surgiram antes da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), com foco em licenciaturas interculturais. Esse artigo utiliza a metodologia de triangulação de dados, combinando análise estatística descritiva dos microdados do Censo do Ensino Superior de 2024 (INEP) e análise qualitativa de duas universidades federais (UFG e UFOPA), com o objetivo de compreender os tensionamentos entre o modelo diferenciado de educação indígena e o modelo não-indígena da escolarização compulsória. Verificou-se que apenas 16,8% dos ingressantes indígenas optaram por instituições públicas, com concentração nas instituições do Sudeste (42,1%). A experiência institucional evidenciou entraves como burocracia, adaptação ao meio urbano, precariedade habitacional e estereótipos que afetam o sucesso no percurso acadêmico. Observou-se, ainda, a incorporação do discurso do fracasso escolar e da medicalização como justificativas para a manutenção do racismo estrutural pedagógico no ensino superior. Esse fenômeno merece especial atenção frente ao reposicionamento de discursos excludentes e à necessidade de fortalecer políticas educacionais inclusivas.

Palavras-clave: Ensino superior. Povos indígenas. Racismo.



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2025.e100372>

Recebido em: 31/05/2024

Aprovado em: 09/06/2025

Abstract**Structural racism in indigenous higher education: reflections from two universities**

The right to education for Indigenous peoples was established as a public policy based on demands from Indigenous movements and intellectuals who ensured its institutionalization and highlighted the importance of consolidating differentiated educational projects. This demand, established in the National Education Plan (2014), extends to Indigenous access and retention in Brazilian universities. The first experiences emerged before the Quotas Act Law (Law No. 12.711/2012), focusing on intercultural undergraduate programs. This article employs a data triangulation methodology, combining descriptive statistical analysis of microdata from the 2024 Higher Education Census (INEP) and qualitative analysis of two federal universities (UFG and UFOPA), to understand the tensions between the differentiated model of Indigenous education and the non-Indigenous model of compulsory schooling. It was found that only 16.8% of Indigenous entrants were from public institutions, with a concentration in institutions in the Southeast (42.1%). The institutional experience highlighted obstacles such as bureaucracy, adaptation to the urban environment, housing insecurity, and stereotypes that affect academic success. The incorporation of discourses of educational failure and medicalization as justifications for the maintenance of structural racism in higher education was also observed. This phenomenon deserves special attention, given the repositioning of exclusionary discourses and the need to strengthen inclusive educational policies.

Keywords:
Higher education.
Indigenous
peoples. Racism.

Resumen**Racismo estructural pedagógico en la educación superior indígena: reflexiones desde dos universidades**

El derecho a la educación de los pueblos indígenas fue construido como una política pública con base en las demandas de los movimientos e intelectuales indígenas que aseguraron su institucionalización y destacaron la importancia de consolidar proyectos educativos diferenciados. Esta demanda, establecida en el Plan Nacional de Educación (2014), se extiende al acceso y la permanencia de los indígenas en las universidades brasileñas. Las primeras experiencias surgieron antes de la Ley de Cuotas (Ley N.º 12.711/2012), centrándose en carreras de grado interculturales para la formación docente. Este artículo utiliza una metodología de triangulación de datos, combinando el análisis estadístico descriptivo de los microdatos del Censo de Educación Superior de 2024 (INEP) y el análisis cualitativo de dos universidades federales (UFG y UFOPA), con el objetivo de comprender las tensiones entre el modelo diferenciado de educación indígena y el modelo no indígena de escolarización obligatoria. Se verificó que solo el 16,8% de los ingresantes indígenas eran de instituciones públicas, con una concentración en instituciones del sudeste (42,1%). La experiencia institucional puso de relieve obstáculos como la burocracia, la adaptación al entorno urbano, la precariedad habitacional y los estereotipos que afectan el éxito en el trayecto académico. Además, se observó la incorporación de discursos sobre el fracaso escolar y la medicalización como justificaciones para la perpetuación del racismo estructural en la educación superior. Este fenómeno merece especial atención dado el reposicionamiento de los discursos excluyentes y la necesidad de fortalecer las políticas educativas inclusivas.

Palabrs clave:
Educación
superior. Pueblos
indígenas.
Racismo.

A Produção da Universidade como Território Indígena

Diversos Intelectuais indígenas de diferentes regiões do Brasil, como Chikinha Paresi (2018), Gersem Baniwa (2019), Daniel Munduruku (2010), Rita Potyguara (2022) e Célia Xacriabá (2018), contribuem para a compreensão das lutas por terra, saúde e educação, ao evidenciar um conjunto de narrativas sobre o protagonismo de lideranças nas mobilizações indígenas que foram decisivas para assegurar direitos específicos na Constituição Federal de 1988. Formalmente, os povos indígenas conquistaram o direito às terras tradicionalmente ocupadas, o reconhecimento das suas formas próprias de organização social, das línguas, dos saberes, de seus usos, costumes, crenças e tradições.

O principal mecanismo para efetivação dos direitos indígenas no Brasil é o processo de regularização fundiária das terras indígenas. A “demarcação”, como é denominado esse processo de regularização, é um dever do Estado, também responsável por formular políticas públicas diferenciadas nos campos dos direitos territoriais, da saúde e da educação escolar básica e superior.

No campo da educação, movimentos e organizações de representação política dos povos indígenas definiram os princípios do direito à educação escolar diferenciada, a ser oferecida em língua indígena e em português, com base em referenciais socioculturais próprios de cada aldeia, no diálogo intercultural e na participação comunitária (Brasil, 2009; Gersen Baniwa, 2010). Esses princípios passaram a orientar processos de escolarização que revertessem os efeitos de séculos de práticas educacionais de forte tendência colonial, tuteladoras e assimilacionistas, tais como o bilinguismo baseado na subtração das línguas originárias em favor da língua portuguesa e a integração destes povos aos ideais de “civilização”.

Desde então, a educação escolar indígena tornou-se uma categoria da política educacional para operacionalização da escolarização na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. E no âmbito da educação superior indígena, o objetivo central tem sido a formação intercultural de professores indígenas por meio de cursos e programas específicos.

A noção de educação indígena corresponde ao que os povos originários definem como “a nossa educação própria” ou “conhecimento ancestral dos mais antigos”. Inclui em seu escopo as histórias do surgimento, das festas tradicionais de nominação, os ritos de passagem que marcam classes de idades, mudança de *status* de crianças, homens, mulheres, anciões, nascimento e luto. Nessa perspectiva, a educação indígena varia de acordo com o contexto dos diferentes povos indígenas em suas cosmologias e noção de pessoa, e que depende de um olhar de estranhamento

antropológico ocidental marcado pela naturalização do papel da criança e do local da escola (Tassinari, 2012).

É a partir da compreensão que a educação indígena é um fenômeno diferente do processo da escolarização dos povos indígenas que se percebe- no Brasil diferentes momentos e orientações da política indigenista. Inicialmente, atrelado ao projeto colonialista, de cristianização compulsória, passando pelo processo de extinção e assimilação pela subtração das línguas indígenas e transição para a língua portuguesa, até a década de 1970, e a articulação do movimento indígena e indigenista que passou a demandar políticas específicas para a oferta da educação para os povos indígenas (Gersen Baniwa, 2010), que foi impulsionado pela Constituição de 1988 e a garantia da especificidade indígena nos processos educacionais da Lei de Diretrizes e Bases (Bergamaschi & Bonin, 2010).

A subversão de séculos de educação assimilacionista e integracionista demandou a luta por legislações específicas que atendessem às realidades socioeducacionais dos povos indígenas. Diante dessa necessidade de mudanças, a educação superior surgiu como pauta de interesse de lideranças e passou a compor as agendas políticas das primeiras organizações do movimento indígena no Brasil. Conforme apontou Cardenes (2018), ao situar a luta pelo acesso à universidade na narrativa de surgimento da União das Nações Indígenas (UNI) na década de 1970. Além da UNI, outras organizações e povos indígenas também reivindicaram o ingresso nas universidades, com destaque aos povos indígenas do Alto Solimões, Rio Negro, Mato Grosso e Roraima.

Os cursos de licenciatura intercultural destinados à formação de professores indígenas foram instituídos pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), criados a partir da Comissão Especial para elaborar políticas de educação superior indígena, no âmbito da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC, 2004)., e as cotas para indígenas via programas de inclusão, por vestibulares ou por meio do ENEM, e garantidas pela lei de cotas de 2012 (MEC, 2012), mas que surgiram antes dessa marco normativo federal, como será exposto abaixo, e são resultado ou se contextualizam nestas lutas políticas.

Tais esforços para produzir uma educação para os povos indígenas produz a ocupação das universidades como territórios indígenas, induzindo a indigenização dos percursos acadêmicos dentro das universidades, assim como as pesquisas realizadas em âmbito de graduação e de pós-graduação (Bergamschi e Leite, 2022; Cardenes, 2018; Jácome e Harayama, 2020).

No atual Plano Nacional de Educação (Lei nº 13005/2014) (Brasil, 2014), o termo “indígena” consta em vinte artigos. Em específico ao nosso interesse de compreender a experiência dessas instituições do Ensino Superior, está a meta 12 de elevar a taxa bruta de matrícula, na qual a população

indígena está contemplada no item 12.5 (ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil) e 12.13 (relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações). Nesses pontos específicos observamos que a legislação induz que a presença de indígenas no Ensino Superior seja realizada de forma a garantir a sua inclusão em programas de acesso e permanência de qualidade.

Uma das estratégias adotadas para garantir o acesso dos povos indígenas ao ensino superior, respeitando o princípio da educação indígena diferenciada, foi a promoção de processos seletivos especiais — ou os chamados “vestibulares indígenas” —, voltados exclusivamente para os povos indígenas, compostos por provas discursivas e entrevistas. Esse modelo teve início em 2001 na Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat) e em instituições do Paraná (Cajueiro, 2007), é encontrado em diversas instituições, no ingresso em cursos específicos indígenas e de cursos regulares, e que surgiram antes da promulgação da Lei de Cotas, Lei nº 12.711/2012. Nas universidades em que existem processos seletivos especiais, sua implementação ocorre em resposta às demandas dos próprios povos indígenas, que vêm defendendo formatos de ingresso específicos, construídos a partir do diálogo entre movimentos indígenas e as instituições de ensino.

O vestibular, enquanto instrumento de seleção de estudantes para o ingresso na educação superior, afere conhecimentos adquiridos ao longo da educação básica em nível médio, com destaque às áreas que compõem os currículos escolares de projetos políticos pedagógicos diversos e referenciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Estes exames vestibulares são organizados por fases eliminatórias ou classificatórias, na qual os candidatos às vagas disponíveis em instituições de educação superior são submetidos a provas com questões objetivas de múltipla escolha, dissertativas e a escrita de redações com base em temas da atualidade.

Criticados por não considerar as desigualdades socioeducacionais, regionais e étnicas do Brasil, os exames e vestibulares tradicionais das instituições de educação superior mobilizaram lideranças, organizações e coletivos indígenas na reivindicação de outros formatos que levassem em conta a realidade destes povos. Assim, antes mesmo da consolidação constitucional das políticas de ação afirmativa por meio da reserva de vagas para indígenas em universidades públicas, houve a criação de processos seletivos “simplificados” ou “especiais” destinados a esses públicos.

Os processos seletivos especiais buscavam a adaptação do regramento, da burocracia, do local de aplicação das provas e dos conteúdos avaliativos, produzindo documentações para comprovação da identidade étnica, manifestação de apoio das lideranças comunitárias, realização de provas em

localidades distantes das sedes das instituições de educação superior e até mesmo a possibilidade de uso das línguas indígenas em provas de redação.

A mobilização de organizações, lideranças indígenas, secretarias de educação e o número de candidatos, demonstrou não apenas o interesse dos povos indígenas por esses vestibulares de caráter especial como também possibilitou que as instituições de educação superior percebessem que não há um modelo homogêneo de ensino médio no Brasil.

O acesso ao ensino médio pelas comunidades indígenas, diante da diversidade de realidades estaduais e regionais, resultou em uma diversidade de arranjos e estratégias: para que os egressos do ensino fundamental continuassem seus estudos em escolas situadas nas cidades, nos moldes do ensino modular do Estado do Pará ou por meio de projetos de educação de jovens e adultos que ocorrem nas aldeias, tanto na educação presencial, quanto na Educação à Distância por videoconferência, como é o caso do Amazonas. No caso do Estado do Pará, o Sistema de Organização Modular de Ensino surgiu em 1982, a partir da Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEEPA, 1982). Entretanto só foi devidamente regulamentado pela lei 7.806/2014 definindo os parâmetros do Ensino Médio Modular Indígena e estabelecendo que conteúdos fossem ofertados em até quatro blocos condensados de disciplinas ao longo do ano letivo.

Entretanto, a partir dessas estratégias para a oferta do ensino médio para povos indígenas, acumulam-se alguns problemas: o ensino em língua portuguesa como primeira língua para indígenas que podem ou não ser bilíngues, o “enfraquecimento” das línguas indígenas pela pormenorização das disciplinas de notório saber, o distanciamento do cotidiano destes povos como matéria-prima para as reflexões do processo formativo e a instrumentalização de conceitos como interculturalidade e educação diferenciada.

Evidenciam-se nesta cadeia, relações contraditórias e incômodas de estudantes indígenas pressionados para demonstrar habilidades de comunicação numa variedade de usos da língua portuguesa, de socialização com dinâmicas, fluxos e referências socioculturais e tecnológicas variadas e que produzem desigualdades.

1 - Ocupar a universidade

Segundo os dados do IBGE (2023), a população indígena totalizava 1.694.836 pessoas em 2022, correspondendo a 0,83% do total, com maior concentração na região Norte (44,48%) e no Nordeste (31,22%). Os microdados do Censo do Ensino Superior de 2022 (INEP, 2024) indicam que 20.304 indígenas ingressaram em cursos superiores naquele ano, sendo 42,1% em instituições da região Sudeste – proporção semelhante à observada em outros grupos classificados por raça/cor, conforme os critérios do IBGE (Tabela 1).

Tabela 1 - Ingressantes no ensino superior, por região e raça/etnia, no Brasil, 2022

	BRANCA		PRETA		PARDA		AMARELA		INDIGENA		SEM INFORMAÇÃO	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Total Geral	1739902	100	313149	100	1288796	100	65042	100	20304	100	1329764	100
Centro-Oeste	127382	7,32	29298	9,4	148204	11,5	10124	15,6	2434	12	132159	9,9
Nordeste	228849	13,15	67042	21,4	350172	27,2	11701	18	3549	17,5	234139	17,6
Norte	84939	4,88	17899	5,7	173184	13,4	5356	8,2	3598	17,7	100929	7,6
Sudeste	844688	48,55	166849	53,3	516138	40	29294	45	8549	42,1	605538	45,5
Sul	453509	26,07	32011	10,2	100910	7,8	8463	13	2169	10,7	256082	19,3
Sem informação	535	0,03	50	0	188	0	104	0,2	5	0	917	0,1

Fonte: Censo da Educação Superior 2022 (Inep, 2024)

Esses dados demonstram que as instituições privadas concentram a maior parte das matrículas e dos concluintes indígenas no ensino superior. Essa constatação aponta para a necessidade de investigações futuras, sobretudo no que tange a dados qualitativos que aprofundem as trajetórias de ingressos e as condições de permanência desses estudantes, complementando os estudos de Pereira (2017), Cardenes (2018) e Luna (2021). Essas pesquisas, realizados em instituições públicas, não compreendem a experiência de grande parte dos indígenas que ingressam em instituições privadas, conforme mostrado pelos dados apresentados acima.

Ao reconhecer o viés e limite dessa abordagem, este estudo volta-se para duas universidades públicas e federais — a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) — com o objetivo de revelar tanto os avanços quanto os impasses das políticas de inclusão, em especial as tensões entre o modelo hegemônico de escolarização e as concepções de sucesso acadêmico dos estudantes indígenas.

2 - Da aldeia à universidade: fragmento de uma trajetória para pensar o sucesso escolar

Apresentamos a seguir dois relatos verossímeis, construídos a partir das interações dos autores com estudantes indígenas da UFOPA e da UFG, que ilustram trajetórias singulares, mas revelam elementos recorrentes nas experiências universitárias desses estudantes. Esses relatos foram desenvolvidos após o acúmulo de interação entre os autores com os estudantes indígenas da UFOPA e da UFG, e foram descritos como perfis verossímeis, uma estratégia analítica apresentada em outros estudos (Harayama 2022; Castro, 2020).

2.1. *Hacrepeux é uma Mulher Indígena, Nascida em Terra Indígena e Criada em Diferentes Aldeias de seu Povo.*

Foi na escola da aldeia que chegou a notícia do vestibular para estudar na universidade. A palavra edital veio por intermédio de um parente que já havia saído do território para estudar na cidade e também teve incentivo de algumas lideranças que fizeram uma reunião para explicar sobre o processo seletivo. Com mais perguntas do que respostas, ela ficou pensando se daria certo. Como poderia fazer para se inscrever? Como seria sair de casa e ir estudar na cidade? O que poderia aprender para ajudar a sua comunidade?

Para se inscrever teve algumas dificuldades com habilidades e equipamentos que não possuía. O celular, principal ferramenta de comunicação, acessava com lentidão o site, e o sistema exigiu que criasse um e-mail, um *login* e senha. Além disso, demandou o preenchimento de formulário com perguntas que ela não entendia muito bem ou que não tinha como responder da maneira solicitada: Logradouro? Número da residência? CEP? Identidade de gênero? Anexar documentos mostrou-se difícil: fotografias precisavam estar no formato *pdf* e havia um limite de tamanho dos arquivos.

Consegui realizar a sua inscrição com ajuda de uma professora da cidade que tinha um notebook e uma boa conexão de internet. Entendeu o que era o processo seletivo passando por cada uma das suas fases: o envio correto da documentação (homologação das inscrições), avaliação do currículo por meio de pontuação, entrevista com perguntas sobre a vida, trajetória escolar, sobre a cultura de seu povo e seu envolvimento e participação nos assuntos da comunidade. Escreveu uma redação em português e foi aprovada para ingressar numa universidade federal.

Ficou muito feliz e preocupada. “Como que vai ser?”, “Será que vão me ajudar?”, perguntava-se, mas não deixou desanimar. Com ajuda de seu esposo e após 22h de viagem, ela chegou à cidade. Sem muita certeza de como chegar ao campus da universidade, recorreu ao professor que conhecera na aldeia, que a orientou sobre o trajeto.

Durante a primeira semana na cidade grande e na universidade, Hacrepeux esforçava-se para disfarçar suas impressões diante do movimento rápido das pessoas, com as formas que falavam a língua portuguesa, com a grandiosidade dos prédios, das salas de aula, das carteiras, dos quadros brancos, do refeitório com centenas de alunos e pelos e dos longos caminhos entre uma aula e outra.

Naqueles dias iniciais, descobriu a possibilidade de solicitar bolsa de estudos para cobrir despesas de moradia, alimentação e permanência na universidade. *E-mail*, *login*, senha, perfil no portal *gov.br*, envio de documentos pessoais de familiares, comprovantes de renda e extratos bancários que atestassem sua “baixa renda per capita”.

A expectativa da bolsa de estudos permitiu-lhe buscar acomodações próximas ao campus. Em conversa com colegas e com possíveis proprietários, percorreu os bairros próximos da universidade com a intenção de alugar uma quitinete ou um quarto, e deparou-se com perguntas como “Você veio

de onde?”, “Você tem filhos?”, “Tem marido?”, “Você é índia?”, “Quem vai pagar é o governo?” e “Quanto você recebe de bolsa Funai?”. As indagações reforçaram o constrangimento de assumir sua condição de indígena em ambiente urbano.

Nas aulas, concentrava-se para ouvir e compreender uma variedade de palavras novas no vocabulário da sua segunda língua, o português. Estranhava o modo como os professores falavam em voz alta, forçava os olhos para ler letras pequenas que se emendavam umas após as outras e registrava tudo o que o professor escrevia no quadro em seu caderno.

Silêncio e silenciamento surgem como estratégias pedagógicas próprias. O primeiro, em alguns casos, manifesta respeito ao professor e a mensagem que este quer transmitir. O segundo, protege a autoestima do constrangimento, da crítica a sua forma de se expressar e das diferenças que a sua presença produz em sala de aula.

Os conteúdos abordados exigiam reflexões sobre realidades distantes do seu cotidiano. Assim, tomava sua própria cultura, sua realidade, como referência e objeto de comparação, um exercício nem sempre aceito nas dinâmicas de avaliação que privilegiavam respostas certas ou erradas.

Ao final de cada dia, semana e semestre restava cansaço, preocupação e saudades. Sentia falta de ouvir e falar sua língua, de estar com sua família, de comer os alimentos que estava acostumada, da sensação de conforto e segurança no tempo da sua aldeia. Tudo isso que vivia da aldeia até a universidade, para alguns, resumia-se na palavra “dificuldade” e sua superação produziria um tipo de sucesso escolar.

2.2. Mawari, Jovem Solteiro, do Sexo Masculino, da Etnia Wai Wai, Nascido na Aldeia Mapuera e Formado pelo Sistema Modular de Ensino Indígena.

Ao concluir o ensino médio pelo sistema modular de ensino indígena, Mawari passou a receber o edital do vestibular indígena — ou processo seletivo especial — por meio de representantes da Secretaria de Educação, de professores e representantes da universidade. Já entre os grupos familiares, recorre-se a quem já realizou o processo para entender o que significa, de fato, estudar na universidade. Um tempo para estudar mais, para conhecer a universidade, ou um projeto para mudar a realidade da aldeia. O fato é que diversos desejos confirmam a vontade dos estudantes em ir para a universidade.

Entre as trocas com os que já passaram pelo processo, a principal recomendação era afirmar a própria identidade: “Eu moro na aldeia”, “Falo a língua materna”, “Tenho cultura diferenciada”. Esses atributos são repassados como determinantes tanto na prova escrita quanto na entrevista. Apesar de ser um processo específico para indígenas, a concorrência é intensa.

O processo seletivo dividia-se em duas etapas: a redação em português sobre temas atuais para os povos indígenas e, em seguida, uma quantidade reduzida de candidatos é convocado para uma entrevista com banca que questionava os projetos e motivações do candidato no curso superior.

O candidato aprovado era então convocado a se apresentar na universidade para matrícula e habilitação. A grande quantidade de documentos a serem apresentados que é incomum, até mesmo para os estudantes citadinos, se torna um desafio para os estudantes indígenas, que ainda precisam de declarações das lideranças indígenas e de órgãos como da FUNAI. Esse rito coletivo de habilitação marcava também o ingresso de Mawari no ambiente urbano e na condição de estudante. Não é incomum os relatos sobre a recusa de aluguel em áreas centrais para estudantes indígenas, justificada por suposta “incapacidade de conservação” ou “aglomerações excessivas” de indígenas no mesmo imóvel. Essa realidade da pressão imobiliária obriga estudantes a optarem pelo aluguel em ocupações ou nas franjas da cidade, onde o acesso à universidade é dificultado, enfrentando longos deslocamentos, insegurança e o estigma social de morador de zona periférica.

Na universidade, as barreiras iam além da habitação. Enquanto, na cidade, a presença indígena pode ser disfarçada pela reclusão dentro das casas e bairros periféricos ou pela adoção de roupas bem lavadas, maquiagem e perfume para acessar espaços “de brancos”, no ambiente acadêmico, embora mediado pelas políticas de assistência e permanência, é preciso transpor um ritmo burocrático distinto. Afinal, na educação universitária, a existência do estudante se faz presente no mundo digital. A inserção do estudante no *Sigaa* e a universalização do número de CPF como validador ao acesso a diversas políticas universitárias coloca o estudante dentro de um ritmo burocrático novo e naturalizado dentro das microrrelações universitárias. O estudante é incorporado dentro de um ritmo e cotidiano que se difere, e em muito, do tempo da escola modular e do ensino escolar indígena. O turno único em uma escola dentro da aldeia passa a ser o de turnos extensos e que incluem longos trajetos de transporte e a permanência em salas e saguões que não se assemelham aos espaços comuns da aldeia.

Nesse processo de adaptação à rotina universitária muitos estudantes adotam a postura do silêncio como estratégia de autoproteção, buscando passar despercebidos na vida universitária para evitar que sua dificuldade de adaptação se torne um assunto público e motivo de vexame pessoal. Afinal, não se demanda o conhecimento em português, mas se pressupõe o uso do notebook para realizar relatórios e apresentações. A naturalização do uso do celular e do notebook, por exemplo, é suprido com a contração de dívidas e empréstimos, e que muitas vezes dilapida os poucos recursos dos parentes que ficaram na aldeia. As diferenças entre o ambiente da aldeia e da universidade são naturalizadas, e não passam por mediações práticas e simples, como o uso do banheiro, o uso dos restaurantes universitários e o uso da biblioteca. É nesse encontro que o currículo oculto se torna mais violento. E não raro o estudante indígena é avaliado por uma forma de se portar nos espaços

educacionais que é resultado do processo de escolarização dos estudantes brasileiros, e não necessariamente componentes curriculares. O formato da letra, o estilo da roupa, a forma como se senta e circula pelos espaços. Apesar de ter adentrado a universidade com políticas de ações afirmativas, o modelo de avaliação não é diferenciado e pressupõe que todos os estudantes passaram pelos mesmos processos em sua educação formal. Sobretudo no uso do português como língua franca, e o seu uso no padrão formal como a única aceita. Nos momentos de socialização interétnica, as piadas com os usos incorretos do português, sobretudo a flexão de gênero e conjugação dos verbos são compreendidos como erro, e não como modos do uso do português.

É nesse cenário que os próprios estudantes indígenas, mesmo criando grupos e coletivos de estudantes, acabam por se adequar à rotina e às expectativas institucionais sobre a sua presença. E acabam apagando as violências institucionais estruturais nos momentos do fracasso, justificando-os em pessoais (culpa minha) ou étnico-culturais (porque sou indígena). E apontando como a experiência indígena na universidade torna-se em um processo de silenciamento do que caracterizamos como sendo um racismo estrutural pedagógico por meio de dispositivos do fracasso escolar e da medicalização.

3 - Racismo estrutural pedagógico: fracasso escolar e medicalização na educação superior indígena

Como exposto até o momento, a inclusão dos povos indígenas nas universidades é resultado dos movimentos indígenas que reivindicaram processos diferenciados de entrada, demanda que está expressa no último Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Entretanto, a análise dos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2024) indicam que apesar das leis de cotas e dos esforços das políticas públicas, a grande parte dos estudantes indígenas ainda está matriculada no sistema privado de ensino. Mesmo focando em experiências de universidades públicas, este estudo evidencia elementos persistentes do racismo estrutural pedagógico que ainda é permanente no desenho e nos procedimentos e regulamentos acadêmicos das instituições de ensino de nível superior.

Para tanto torna-se importante delimitar o escopo do que entendemos por racismo estrutural pedagógico.

Como já estabelecido pela literatura da área, o termo “raça” foi cunhado a partir de teorias biológicas com forte embasamento social, a partir de concepções civilizatórias advindas do continente europeu, baseado no pressuposto de que todos seres humanos seriam parte da mesma espécie humana, mas de raças diferentes distribuídos em variados graus de evolução. A esse entendimento foi-se dado o nome de racismo científico (Schwarcz, 1993).

A teoria do racismo científico é parte constitutiva do imaginário e história do pensamento social brasileiro tendo seus primeiros expoentes e intelectuais trabalhado sobre o tema da miscigenação do povo brasileiro em trabalhos científicos e no desenvolvimento de políticas públicas, como o caso do médico e antropólogo Nina Rodrigues no século XIX.

É nesse processo de medicalização do termo raça que médicos-cientistas assumiram que grupos não-brancos seriam inherentemente incapazes de serem educados ou ‘civilizados’. E desde então, apesar de não ser um termo que explique a diversidade humana do ponto de vista biológico, é categoria social e política importante, sobretudo no que tange a evidenciação da perpetuação de práticas de exclusão sistemáticas de pessoas e grupos não-brancos.

Como aponta Naomi (2017, s.p), “Em filosofia, o racismo tem sido caracterizado como atitudes e ações de indivíduos que afetam não-brancos de forma injusta e estruturas sociais ou instituições que privilegiam pessoas brancas e desprivilegiam pessoas não-brancas”.

Podemos também definir, conforme Silvio Almeida (2018, s.p):

“Racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”.

É sobretudo em sua dimensão inconsciente que o racismo se torna em um fenômeno estruturante e estrutural da realidade analisada. Essa caracterização como fenômeno de ordem não individual deve, entretanto, ser utilizada de forma técnica e não como elemento que desimpeça a responsabilização das atitudes individuais. O que a caracterização do racismo estrutural viabiliza analisar é o conflito presente e inerente às relações interétnicas, por meio de atitudes e comportamentos, e em contextos institucionais, por meio de regras e normativas.

Nesse sentido, Almeida (2018, s.p) aponta:

“Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas.” (Almeida, 2018).

Ressalta-se outro complicador no contexto brasileiro que é a dificuldade na caracterização da prática racista para grupos não-brancos e não afrodescendentes. O tema do racismo contra povos indígenas foi silenciado pelo histórico de políticas de tutela aos povos indígenas que não os consideravam sujeitos políticos apesar dos inúmeros registros historiográficos que demonstram o protagonismo indígena na garantia de seus interesses e existência (Milanez, 2019).

Nesse sentido, o que apontamos com o termo racismo pedagógico estrutural aos povos indígenas é salientar que o modelo existente da universidade se torna um espaço privilegiado de reprodução e manutenção de educação homogeneizadora que é oferecida aos estudantes indígenas

sem as devidas mediações e adaptações estruturais. Os casos relatados das estratégias de auto-silencimento demonstram que mesmo após entrarem nas universidades os indígenas permanecem silenciados e não tem suas especificidades incorporadas por não condizerem com os modelos de monitoramento e avaliação oficiais que são baseadas em métricas padronizadas de sucesso. Nesse ponto, o processo que analisamos assemelha-se à discussão dos processos de produção de fracasso escolar da década de 1990 (Patto, 2022), em que a abertura das escolas às classes populares era permeada de julgamentos morais traduzidos em notas e em conceitos, e na retenção dos escolares como comprovação “prova científica” de que não eram moralmente prontos para acessarem a escola e participar do projeto da escolarização cidadã.

Entretanto, de forma mais ativa, os estudantes indígenas continuam defendendo a sua permanência nas universidades, mas o racismo estrutural pedagógico manifesta-se em retenções, abandono em grupos de trabalho e nas mesas do restaurante universitário, e nas ocasiões em que se é exigido o “comportamento ideal” a partir do estereótipo de um estudante imaginado. E resulta na busca dos próprios estudantes por explicações para essa marginalização por meio de apoio pedagógicos, suplementos alimentares para aprimorar a memória, entre outras estratégias que internalizam a precariedade dos processos de permanência e inclusão como processos individuais, como no processo de medicalização da educação (Foucault, 1979; Amarante, et al., 2017; Minakawa, et al., 2019; Guarido, 2007) que se atualiza constantemente sob forma de diagnósticos de deficiências e transtornos (Collares, Moysés & Ribeiro, 2013; Viégas, Oliveira & Messeder Neto, 2023) que produzem assujeitamentos que impossibilitam o questionamento e alteração do modelo de educação baseada na lógica de produção capitalista (Chapman, 2023) .

Um problema que se agrava quando é associado ao componente indígena, em que existe carência da institucionalização de estratégias para a condução das demandas e especificidades da permanência da diversidade, seja no uso do nome indígena nos registros oficiais, o acolhimento das famílias que acompanham os estudantes nos estudos na cidade, a ausência do letramento digital, a ausência de mediadores no contexto urbano para acolher os casos de violência, na ausência de medidas para conter violências nas relações aluno-professor e aluno-aluno, entre outras que ocorrem a partir de ações de docentes, técnicos ou estudantes, mas nem sempre sedimentadas em instrumentos institucionais.

Após algumas décadas de inserção de povos indígenas no ensino superior, a real inclusão é resultado de esforços cotidianos de grupos internos às instituições de ensino, e promoveu algumas mudanças estruturais no fluxo de acesso e permanência desses estudantes, mas que devem ser observados como pontes frágeis para a garantia do acesso aos povos indígenas. Já que dependem de articulações entre atores que transitam de forma precarizada dentro das instituições.

É fundamental garantir que o acesso dos estudantes indígenas à universidade promova pluralização e diversidade epistemológica, em vez do silenciamento epistemológico, estigmatização e o adoecimento.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AMARANTE, Paulo; FREITAS, Fernando. *Medicalização em psiquiatria*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017.
- BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena: estado e movimentos sociais. *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 19, n. 33, p. 35–49, jun. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432010000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 maio 2025.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; BONIN, Iracema T. Povos ameríndios e educação: apresentando e contextualizando o tema – nota introdutória. *Curriculo sem Fronteiras*, v. 10, p. 5–11, 2010.
- BRASIL. *Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009*. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 28 maio 2009.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Institui reserva de vagas para instituições federais. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 30 ago. 2012.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC, 2014.
- CAJUEIRO, Rodrigo. Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações. 2007. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1018.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- CASTRO, Rosana. *Economias políticas da doença e da saúde: uma etnografia da experimentação farmacêutica*. São Paulo: Hucitec, 2020.
- CHAPMAN, Robert. *Empire of Normality: Neurodiversity and Capitalism*. London: Pluto Press, 2023.
- COLLARES, Célia A. L.; MOYSÉS, Mônica A. A.; RIBEIRO, Mônica C. F. (Orgs.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II Seminário Internacional Educação Medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- CORREA XACRIABÁ, Célia Nunes. *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. Brasília: UnB, 2018.
- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da medicina social*. In: *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. [–].
- GUARIDO, Rogério Luiz. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, p. 151–161, 2007.
- HARAYAMA, Rui Massato. Algumas considerações sobre a pesquisa antropológica na interface com a saúde mental e a medicalização. In: OLIVEIRA, Esmael Alves de (Org.). *Diálogos contemporâneos sobre corpo(s), sujeito(s) e saúde*. Salvador: Segundo Selo, 2022. p. 97–118.

IBGE. *Censo 2022: panorama*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

INEP. *Censo da Educação Superior 2022: microdados*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação para manejo do mundo: articulando e construindo saberes. Articulando e Construindo Saberes, v. 4, 2019.

LUNA, Willian Fernandes. *Indígenas na escola médica no Brasil: experiências e trajetórias nas universidades federais*. Botucatu: Unesp, 2021.

MILANEZ, F.; SÁ, L.; KRENAK, A.; CRUZ, F. S. M.; RAMOS, E. U.; JESUS, G. dos S. de. Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. *Revista Direito e Práxis*, Porto Alegre, jul. 2019.

MINAKAWA, Marcia Michie; FRAZÃO, Paulo. *Bases teóricas dos processos de medicalização: um olhar sobre as forças motrizes*. São Paulo: Hucitec, 2019.

MUNDURUKU, Daniel Monteiro Costa. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970–2000)*. São Paulo: USP, 2010.

NAOMI, Zack. *The Oxford Handbook of Philosophy and Race*. New York: Oxford University Press, 2017.

PARESÍ, Francisca Navantino Pinto de Angelo. *Educação escolar indígena entre os povos de Mato Grosso: cinco casos, cinco estudos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira. *Os indígenas e o ensino superior na Amazônia: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010–2015)*. Santarém: UFOPA, 2017.

POTYGUARA, Rita. *Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004–2016)*. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

SANTOS, Luciano Cardenes. *Da tutela à interculturalidade: projetos indigenistas, educação superior e autonomia Ticuna*. Campinas: Unicamp, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870–1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TASSINARI, Antonela M. I.; GRANDO, Bruna (Orgs.); ALBUQUERQUE, Marcelo A. S. Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; OLIVEIRA, Elaine Cristina de; MESSÉDER NETO, Hélio da Silva. *Existirmos, a que será que se destina? Medicalização da vida e formas de resistência*. Salvador: Edufba, 2023.