



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS DE PORTO NACIONAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS**

**MARCIVÂNIA FERREIRA DE SOUSA**

**RACISMO E MÚLTIPLAS FACES: EDUCAÇÃO SUPERIOR INDIGENA NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – CAMPUS DE PORTO NACIONAL**

Porto Nacional /TO  
2025

MARCIVÂNIA FERREIRA DE SOUSA

**RACISMO E MÚLTIPLAS FACES: EDUCAÇÃO SUPERIOR INDIGENA NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – CAMPUS DE PORTO NACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Profa. Dra. Neila Nunes de Souza

Porto Nacional /TO

2026

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- S725r Sousa, Marcivânia Ferreira de.  
Racismo e múltiplas faces: educação superior indígena na Universidade Federal do Tocantins – Campus de Porto Nacional. / Marcivânia Ferreira de Sousa. – Porto Nacional, TO, 2026.  
91 f.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2026.  
Orientadora : Neila Nunes de Souza  
1. Racismo. 2. Indígenas. 3. Educação Superior. 4. UFT. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

# FOLHA DE APROVAÇÃO

MARCIVÂNIA FERREIRA DE SOUSA

**RACISMO E MÚLTIPLAS FACES: EDUCAÇÃO SUPERIOR INDIGENA NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – CAMPUS DE PORTO NACIONAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Maurício Alves da Silva, UFT (Presidente da Banca)

---

Profa. Dra. Neila Nunes de Souza, UFT (Orientadora)

---

Profa. Dra. Rubra Pereira de Araújo, UFT (Avaliadora Interna)

---

Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig, UFT (Avaliador Interno)

---

Prof. Dr. João de Deus Leite, UFNT (Avaliador Externo)

Porto Nacional, 2026

*Dedico este trabalho aos meus pais Joaquim & Raimunda pela dedicação e cuidado em fazer de mim o que sou hoje.*

*Se não se pode, numa mesma instituição  
viver o corpo emocional, espiritual, intelectual e comunitário, se é preciso dissociar  
e “invisibilizar” parte destes corpos ou aspectos da vida, certamente a vida fica  
mais pobre, mais frágil, mais sofrida.*

*(José Jorge de Carvalho).*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por ter guiado os meus caminhos na realização desta pesquisa, a minha família, especialmente aos meus pais *Joaquim José de Sousa e Raimunda Ferreira de Sousa*, que, apesar de analfabetos, diariamente reforçaram a importância dos estudos para a trajetória acadêmica, e aos meus filhos *Miguel Gabriel e Carla Márcia*, cujo apoio e presença foram essenciais durante os desafios da graduação e do retorno ao ambiente universitário da UFT.

À Universidade Federal do Tocantins (UFT), em particular ao Campus de Porto Nacional, e ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, na linha de pesquisa em Linguística Aplicada, com ênfase em estudos indígenas por ser o espaço institucional, onde esta dissertação foi desenvolvida, com a temática “Racismo e Múltiplas Faces: Educação Superior Indígena na Universidade Federal do Tocantins – Campus de Porto Nacional”,

À minha querida orientadora, *Profa. Dra. Neila Nunes de Souza*, por sua valiosa orientação e por guiar a elaboração desta dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras.

Aos *Profs. Dr. Maurício Alves da Silva e Dra. Rubra Pereira de Araújo*, que contribuíram como Avaliadores Internos no processo de avaliação e aprovação final da dissertação.

## RESUMO

A presente pesquisa analisa a educação superior indígena no campus de Porto Nacional da Universidade Federal do Tocantins (UFT), sob a perspectiva do racismo estrutural e institucional. O objetivo geral consiste em analisar os impactos dessas formas de racismo na trajetória acadêmica de estudantes indígenas. Como objetivos específicos, busca-se discutir os fundamentos históricos e conceituais do racismo e suas implicações para a educação indígena, com vista à analisar os marcos legais e as políticas públicas voltadas à educação superior indígena; examinar os dados institucionais referentes ao ingresso, à permanência e à evasão de estudantes indígenas na UFT, refletindo sobre os desafios e limites das políticas de permanência no enfrentamento do racismo institucional no contexto universitário. Quanto a metodologia trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utiliza revisão bibliográfica e análise documental de legislações, políticas públicas e dados institucionais extraídos do Sistema de Informações Educacionais (SIE/UFT). O recorte empírico contempla 158 estudantes indígenas vinculados aos cursos de graduação do campus, considerando dados de ingresso, permanência e evasão no período de 2014 a 2025. Possibilitando a análise das dinâmicas de acesso, permanência e evasão no ensino superior. O referencial teórico fundamenta-se, principalmente, em Almeida (2018; 2019), Munanga (2004; 2005; 2019), Carneiro (1995; 2011), Heringer (2021) e Santos (2010), no debate sobre racismo estrutural, institucional e epistemicídio. No campo histórico e legal da educação superior e indígena, dialoga-se com D'Angelis (2013), Schwartzman (2004), Durham (2005), Gomes (2017; 2021), Grupioni (2001) e Piovesan (2020). Conclui-se que, embora haja avanços no acesso ao ensino superior, persistem desigualdades estruturais que comprometem a permanência e a formação acadêmica de estudantes indígenas, exigindo políticas institucionais mais efetivas e interculturais.

**Palavras-chaves:** Racismo. Indígenas. Educação Superior. UFT.

## ABSTRACT

This study analyzes Indigenous higher education at the Porto Nacional campus of the Federal University of Tocantins (UFT) from the perspective of structural and institutional racism. The general objective is to examine the impacts of these forms of racism on the academic trajectories of Indigenous students. The specific objectives are: to discuss the historical and conceptual foundations of racism and their implications for Indigenous education; to analyze the legal frameworks and public policies related to Indigenous higher education; and to examine institutional data on admission, retention, and dropout of Indigenous students at UFT, reflecting on the challenges and limits of retention policies in addressing institutional racism within the university context. Methodologically, this is a qualitative study that employs bibliographic review and documentary analysis of legislation, public policies, and institutional data extracted from the Educational Information System (SIE/UFT). The empirical scope includes 158 Indigenous undergraduate students enrolled at the campus, considering data on admission, retention, and dropout between 2014 and 2025. This allows for an analysis of the dynamics of access, retention, and dropout in higher education. The theoretical framework is primarily based on Almeida (2018; 2019), Munanga (2004; 2005; 2019), Carneiro (1995; 2011), Heringer (2021), and Santos (2010), particularly in discussions of structural and institutional racism and epistemicide. In the historical and legal field of higher and Indigenous education, the study engages with D'Angelis (2013), Schwartzman (2004), Durham (2005), Gomes (2017; 2021), Grupioni (2001), and Piovesan (2020). The study concludes that, although there have been advances in access to higher education, structural inequalities persist, compromising the retention and academic development of Indigenous students and highlighting the need for more effective and intercultural institutional policies.

**Keywords:** Racism. Indigenous Peoples. Higher Education. UFT.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Marcos legais da educação indígena no Brasil e no Estado do Tocantins.....	43
--	----

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Edgar Kanaykõ/cobertura colaborativa-Apib .....	28
<b>Figura 2</b> População Indígena no Brasil por estado .....	34
<b>Figura 3 -</b> Semana acadêmica Indígena .....	38
<b>Figura 4</b> Mapa do Tocantins com os Câmpus da UFT e UFNT .....	56
<b>Figura 5 -</b> População indígena no Tocantins .....	60
<b>Figura 6-</b> Indígenas no ensino superior público x privado de 2011 a 2021 .....	61
<b>Figura 7</b> Estudantes indígenas egressos na UFT entre os anos 2014 - 2025 .....	72
<b>Figura 8 - -</b> Modalidade de ingresso de estudantes Indígenas .....	73
<b>Figura 9-</b> Porcentagem de alunos indígenas por curso .....	74
<b>Figura 10-</b> Panorama Acadêmico indígena UFT – campus Porto Nacional.....	75
<b>Figura 11 -</b> Taxa de evasão por curso de estudantes Indígenas. ....	76

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CPN	Campus de Porto Nacional
CFESS	Conselho Federal de Assistência Social
CIR	Conselho indígena de Roraima
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
HC	Habeas Corpus
IES	Instituição de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
PEE	Plano Estadual de Educação do Tocantins
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
ProUni	Programa Universidade para Todos
Proest	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SIE	Sistema de Informações estudantis
STJ	Superior Tribunal de Justiça
STF	Supremo Tribunal Federal
USP	Universidade de São Paulo
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins.
UFAM	Universidade Federal do Amazonas.
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 RACISMO, EDUCAÇÃO SUPERIOR: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Racismo e Indígenas: Conceitos e Abordagens Teóricas .....</b>	<b>26</b>
<b>2.2 História da Educação Superior no Brasil.....</b>	<b>35</b>
<b>2.3 Educação Indígena e Marcos Legais da Educação Superior .....</b>	<b>39</b>
<b>3 UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - CAMPUS DE PORTO NACIONAL: RACISMO, NECROPOLÍTICA E PRESENÇA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>54</b>
<b>3.1 Universidade Federal do Tocantins: Campus De Porto Nacional.....</b>	<b>55</b>
<b>3.2 Racismo, Necropolítica e Presença Indígena no Ensino Superior.....</b>	<b>58</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>84</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação integra o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, na linha de pesquisa em Linguística Aplicada, com ênfase em estudos indígenas e tem como tema “Racismo e Múltiplas Faces: Educação Superior Indígena na Universidade Federal do Tocantins – Campus de Porto Nacional”. A educação superior indígena no Brasil representa um campo de estudo que ultrapassa o mero interesse acadêmico e se estabelece como um espaço de disputa política, histórica e cultural. Esse campo não pode ser analisado sem considerar as estruturas de desigualdade racial que se enraizaram no país desde o período colonial, perpetuando-se por meio de políticas estatais, práticas institucionais e padrões culturais que privilegiam determinados grupos sociais em detrimento de outros.

Como afirma Almeida (2018, p. 25), “o racismo estrutural não é uma falha ou anomalia do sistema, mas parte constitutiva dele, moldando a forma como as relações sociais e institucionais se organizam”. Nesse sentido, o acesso e a permanência de estudantes indígenas no ensino superior brasileiro não podem ser vistos como conquistas lineares ou completas, mas como resultados de longas lutas que se dão em meio a resistências e disputas. Historicamente, a exclusão dos povos indígenas do sistema educacional brasileiro foi acompanhada por uma política sistemática de apagamento cultural, na qual se buscava substituir as línguas maternas, os costumes e as formas próprias de organização social por padrões eurocêntricos considerados “civilizados”.

O citado processo foi particularmente intenso durante o período colonial e se prolongou nos séculos seguintes, mesmo após a independência política do país. A tentativa de catequização forçada no período das missões jesuíticas é um exemplo claro desse processo, no qual a educação formal era utilizada como instrumento de dominação e aculturação. Como observa D’Angelis (2013, p. 87) “a escola colonial não era um espaço de diálogo intercultural, mas de imposição cultural, na qual o conhecimento indígena era desvalorizado ou invisibilizado”. O cenário começa a se alterar, mesmo que lentamente, em meados da segunda metade do século XX, com a promulgação da Constituição de 1988, que reconheceu aos povos indígenas o direito de manter suas línguas, culturas e modos próprios de aprender (BRASIL, 1988, art. 210, § 2º).

A mudança legal representou um marco importante, mas não foi suficiente para eliminar práticas e concepções arraigadas que continuam a desvalorizar o conhecimento indígena. Carneiro (1995) destaca que o racismo no Brasil assume formas dissimuladas, sustentadas por um discurso de cordialidade que mascara desigualdades profundas, o que a autora denominou

de “racismo camuflado”. Tal característica torna o enfrentamento do problema mais complexo, pois ele não se apresenta de forma explícita e facilmente identificável, mas opera de maneira sutil nas interações cotidianas e nas políticas institucionais. A partir dessa perspectiva, é possível compreender o racismo institucional como uma das principais barreiras enfrentadas por estudantes indígenas no ensino superior. Corroborando com a ideia Heringer (2021) define o racismo institucional como o conjunto de práticas, rotinas e normas que, mesmo sem intenção declarada, resultam em desvantagens para grupos racializados, perpetuando a exclusão e a desigualdade.

No panorama universitário, isso pode se manifestar tanto em políticas de ingresso que não contemplam plenamente as especificidades dos povos indígenas quanto na ausência de mecanismos efetivos de permanência, apoio acadêmico e valorização cultural. Como reforça Munanga (2019, p. 42), “a igualdade formal não garante igualdade real, sobretudo quando se desconsidera o peso histórico da exclusão e da marginalização”. O caso da Universidade Federal do Tocantins (UFT), especialmente no campus de Porto Nacional, apresenta-se como campo fértil para análise dessa problemática. Localizada em um estado com significativa diversidade étnica e presença marcante de povos indígenas, a UFT desempenha papel estratégico na formação de professores, incluindo indígenas, nos cursos de licenciatura. Entretanto, essa inserção não está isenta de contradições e desafios.

Para os teóricos Ribeiro e Andrade (2021), as políticas afirmativas de ingresso, quando não acompanhadas de ações consistentes de permanência e valorização da diversidade, correm o risco de se tornarem paliativas, não enfrentando as raízes estruturais da desigualdade racial. Diante disso é necessário compreender a realidade da educação superior indígena na UFT sob a ótica racista significa investigar como se articulam as dimensões do racismo estrutural e institucional no ambiente acadêmico e como essas dimensões afetam a trajetória dos estudantes alvos do estudo. Sendo assim, deve se analisar desde os marcos legais e políticas públicas nacionais e estaduais até os documentos institucionais da própria UFT, buscando identificar se, de fato, existe uma política voltada à promoção da equidade ou se ainda prevalecem práticas que, mesmo de forma velada, mantêm a lógica de exclusão.

A escolha por analisar a educação superior indígena sob a ótica racista na UFT, campus de Porto Nacional, decorre de uma necessidade que transcende o âmbito acadêmico e se insere no campo das demandas sociais urgentes. A presença de estudantes indígenas nas universidades brasileiras é, ao mesmo tempo, fruto de avanços legais e de políticas públicas específicas e, paradoxalmente, evidência das persistentes desigualdades que atravessam o sistema educacional.

No caso da UFT, o ingresso de estudantes indígenas ocorre por meio de processos seletivos diferenciados, sistema de cotas como afirma Sousa (2022), de modo pioneiro em 2004, a UFT implementou o sistema de cotas destinado a estudantes indígenas, reservando 5% das vagas em seus vestibulares para esse público. Com essa iniciativa e as ações afirmativas, os povos indígenas passaram a ter acesso garantido ao ensino superior na referida instituição, em cumprimento a políticas afirmativas e programas de inclusão.

Contudo, é necessário questionar se esses mecanismos garantem não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito acadêmico desses estudantes, considerando as especificidades culturais, linguísticas e sociais que lhes são próprias. Do ponto de vista social, este estudo é relevante porque aborda diretamente a questão do racismo como obstáculo à concretização da igualdade educacional. Embora a Constituição Federal assegure, em seu artigo 206, o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a realidade demonstra que tal igualdade formal não se traduz em igualdade material. Considerando as reiteradas práticas discriminatórias de invisibilização, somada à insuficiência de políticas institucionais voltadas para o atendimento às necessidades específicas dos povos indígenas, perpetua um cenário de desigualdade e exclusão.

Essa constatação se alinha ao que Gomes (2021, p. 63) aponta ao analisar o racismo no contexto educacional brasileiro: “a ausência de políticas adequadas não é uma falha isolada, mas parte de uma estrutura que naturaliza a exclusão de determinados grupos”. Culturalmente, a pertinência desta pesquisa reside no fato de que a universidade, enquanto espaço de produção e difusão do conhecimento, ainda opera predominantemente a partir de referenciais epistemológicos ocidentais, marginalizando saberes e modos de produção de conhecimento oriundos de outras matrizes, como a indígena. De acordo com Maher (2006) o reconhecimento da diversidade cultural no espaço acadêmico exige não apenas a tolerância com o diferente, mas a incorporação efetiva de outros paradigmas epistemológicos nos currículos e nas práticas pedagógicas. No caso da formação de professores indígenas, esse desafio é ainda maior, pois implica desenvolver currículos que conciliem conteúdos acadêmicos convencionais com saberes tradicionais, valorizando as línguas indígenas e respeitando as formas próprias de ensino e aprendizagem.

Para adentrar nos aspectos da pesquisa, considero pertinente compartilhar minha trajetória acadêmica, narrando como cheguei até aqui e como se construiu minha relação pessoal com o tema em estudo. Sou a filha caçula de cinco irmãs, oriunda de uma família de lavradores do interior da cidade de Ponte Alta do Tocantins. Meus pais, ambos analfabetos, não tiveram a oportunidade de frequentar a escola, mas sempre reforçaram diariamente a

importância dos estudos, afirmando: “*não temos a leitura, mas é o que podemos oferecer a vocês*”. Assim, nunca permitiram que eu e minhas irmãs abandonássemos a escola.

Em 2009, prestei vestibular na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e ingressei no curso de Letras – Português, Inglês e respectivas literaturas, no campus de Porto Nacional colando grau em 24 de janeiro 2014. Posso afirmar que esse percurso foi marcado por inúmeros desafios, uma vez que residia em Taquaralto (Palmas/TO) e, sem condições financeiras para arcar com o transporte, dependia de caronas para comparecer às aulas. Além disso, quando ingressei na graduação, meu filho mais velho tinha apenas nove meses de idade e, por não ter com quem deixá-lo, em diversas ocasiões precisei levá-lo comigo para a universidade, contando com o apoio de colegas para assistir, ao menos em parte, às aulas. Em 2012, já nos semestres finais, engravidei da minha filha caçula, mas, apesar das dificuldades, consegui concluir o curso.

Em 2019, iniciei uma nova etapa acadêmica ao ingressar no curso de Direito, novamente, na Universidade Federal do Tocantins campus de Palmas. Nesse momento, já estava mais estável financeiramente e com os filhos crescidos, o que me trouxe maior tranquilidade. Entretanto, enfrentei a pandemia da Covid-19, que gerou apreensão diante da possibilidade de não conseguir cursar todas as disciplinas. Contudo, a UFT ofertou aulas remotas, o que possibilitou a continuidade e conclusão do curso. Assim, coleei grau em 06 de março de 2023. Posteriormente, em 2024/2, retornei à UFT, agora como aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado), experiência que me enche de alegria e satisfação. Reconheço a relevância de ter alcançado esse espaço acadêmico, considerando minha condição de mulher negra, oriunda de classe social baixa, filha de pais analfabetos e pertencente a um grupo historicamente marginalizado.

Acredito que minha trajetória simboliza não apenas o ingresso, mas, sobretudo, a permanência e a conclusão de cursos superiores em um espaço que, historicamente, foi construído para privilegiar grupos mais favorecidos. Esse olhar sobre minha própria experiência acadêmica despertou uma sensibilidade ainda maior em relação aos estudantes indígenas da UFT. Com isso, surgiu o interesse em investigar se esse fenômeno pode estar associado, direta ou indiretamente, ao racismo estrutural e institucional presente no Campus de Porto Nacional/TO. No plano acadêmico, esta pesquisa se justifica pela carência de estudos aprofundados sobre a realidade da educação superior indígena no estado do Tocantins, com enfoque específico na formação docente e nas interações entre racismo institucional e práticas universitárias.

Embora existam trabalhos que abordem a presença indígena no ensino superior em outros estados, são raros os que se dedicam ao contexto tocantinense e, mais especificamente à experiência do campus de Porto Nacional. Essa lacuna acadêmica reforça a necessidade de um estudo que investigue não apenas estatísticas de ingresso, mas também as condições concretas de permanência, a adequação das práticas pedagógicas e o papel das políticas institucionais na promoção da equidade. Dessa forma O objetivo geral consiste em analisar os impactos dessas formas de racismo na trajetória acadêmica de estudantes indígenas. Como objetivos específicos, busca-se discutir os fundamentos históricos e conceituais do racismo e suas implicações para a educação indígena, com vista à analisar os marcos legais e as políticas públicas voltadas à educação superior indígena; examinar os dados institucionais referentes ao ingresso, à permanência e à evasão de estudantes indígenas na UFT, refletindo sobre os desafios e limites das políticas de permanência no enfrentamento do racismo institucional no contexto universitário

A metodologia adotada é a qualitativa, privilegiando a pesquisa bibliográfica e documental, para Gil (2019), a pesquisa bibliográfica permite compreender um fenômeno a partir da análise crítica de obras e materiais já publicados, enquanto a pesquisa documental, conforme Cellard (2012), possibilita o exame aprofundado de documentos institucionais, legislações e registros oficiais, oferecendo subsídios para a compreensão da prática a partir das normas que a regulam. Essa combinação metodológica é adequada para este estudo, na medida em que possibilita analisar tanto o discurso acadêmico e normativo sobre educação indígena e racismo quanto a forma como esses discursos e normas se materializam na realidade da UFT. Dessa forma, a presente investigação não se propõe a coletar dados primários por meio de entrevistas ou observações de campo, mas a construir uma análise consistente a partir de fontes secundárias e registros institucionais.

Ao fazê-lo, busca contribuir para o fortalecimento do debate acadêmico sobre a educação superior indígena, oferecendo elementos que possam subsidiar a formulação de políticas e práticas mais inclusivas e culturalmente sensíveis no âmbito universitário. Essa abordagem também possibilita identificar padrões e tendências que ultrapassam o caso específico da UFT, dialogando com experiências de outras universidades e contextos regionais, ancorada na realidade tocantinense. A compreensão da educação indígena no Brasil exige um olhar histórico capaz de perceber que as políticas voltadas para esses povos sempre estiveram atravessadas por relações de poder e por uma lógica de assimilação cultural. Desde o período colonial, o projeto de escolarização imposto aos povos indígenas foi orientado por objetivos de

catequização e integração forçada à sociedade colonial, apagando identidades e modos de vida próprios.

Primeiramente com as missões jesuíticas, iniciadas no século XVI, como cita D'angelis, (2013) “constituindo o marco inaugural desse processo, em que a escola funcionava como um instrumento de evangelização e dominação cultural, substituindo línguas indígenas por idiomas europeus e deslegitimando saberes tradicionais. Lógica essa que perdurou, com adaptações, ao longo dos séculos seguintes, evidenciando que a educação indígena, por muito tempo, não foi pensada para os povos indígenas, mas sobre eles e contra eles. O cenário legal começou a se transformar a partir da década de 1970, com o fortalecimento do movimento indígena no Brasil e a pressão por reconhecimento de direitos específicos.

Movimento esse que encontrou eco na Constituição de 1988, que como já dito foi um divisor de águas ao assegurar, no artigo 210, parágrafo 2º, que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. A partir desse marco, o Estado brasileiro passou a ter o dever legal de respeitar e valorizar as formas próprias de educação indígena, reconhecendo que elas são parte integrante do patrimônio cultural nacional. Outro destaque foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que, em seu artigo 78, prevê que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento de educação escolar bilíngue e intercultural às comunidades indígenas, visando à recuperação de suas memórias históricas, à reafirmação de suas identidades étnicas e à valorização de suas línguas e ciências.

Em consonância, o Parecer CNE nº 14/1999 e a Resolução CNE nº 3/1999 estabeleceram diretrizes específicas para a organização da educação escolar indígena, reafirmando a importância da interculturalidade e da formação de professores indígenas para atuar em suas próprias comunidades. No âmbito do Tocantins, conforme cita Abreu (2021) a educação indígena adquire relevância especial pela presença de diferentes etnias, entre as quais se destacam os povos Karajá, Xambioá, Javaé (que forma o povo Iny) e ainda os Xerente, Apinajê, Krahô, Krahô-Kanela, Avá-Canoeiro (Cara Preta) e Pankararu <sup>1</sup>. Cada um desses povos possui uma organização social, uma língua e um sistema de conhecimento próprios, o que exige que as políticas educacionais considerem tais especificidades. Com a finalidade de

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://tocantinscultural.com.br/tocantins-e-o-segundo-estado-do-brasil-com-maior-percentual-de-indigenas-vivendo-dentro-de-terras-indigenas/>. Acesso em: 03 fev. 2026.

garantir o direito dos indígenas a Secretaria de Estado da Educação do Tocantins, em conjunto com as diretrizes nacionais, tem buscado desenvolver programas de formação de professores indígenas, tanto em nível médio quanto superior. No entanto, como observa

a implementação das diretrizes para a educação escolar indígena no Tocantins ainda enfrenta desafios significativos, sobretudo no que se refere à oferta de cursos de licenciatura que conciliem as exigências acadêmicas com as demandas culturais das comunidades (SILVA 2020 p. 119).

Nesse contexto, a Universidade Federal do Tocantins desempenha um papel estratégico. Desde sua criação, instituída pela Lei 10.032, de 23 de outubro de 2000. Ela tem se posicionado como instituição de referência na oferta de cursos voltados à formação de professores indígenas, especialmente nos campi localizados próximos a territórios indígenas, como Porto Nacional, Palmas, Miracema, Araguaína é a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) que foi criada a partir de mobilização social em defesa da interiorização do ensino superior federal, sendo instituída pela Lei nº 13.856, de 8 de julho de 2019, após o desmembramento da (UFT). Com a criação, a UFNT incorporou a estrutura física, os quadros de pessoal e os cursos dos campi de Araguaína e Tocantinópolis, consolidando-se como instituição pública de ensino superior com atuação nas áreas de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão UFNT (2024).

Atuando como espaço de formação e diálogo intercultural. Entretanto, a presença indígena nesse espaço universitário não significa, por si só, que as relações estabelecidas estejam livres de tensões e assimetrias. Conforme aponta Heringer (2021. p. 54), “a mera inclusão física de estudantes de grupos historicamente excluídos, sem a transformação das estruturas institucionais, tende a reproduzir as mesmas desigualdades que existem fora da universidade”. Como forma de ingresso de estudantes indígenas no ensino superior tocantinense têm se dado, em grande parte, por meio de políticas afirmativas, como o sistema de cotas. A Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, estabelece a reserva de vagas nas instituições federais de ensino para estudantes oriundos de escolas públicas, com recorte por renda e por raça/cor, incluindo indígenas.

Embora essa legislação represente um avanço significativo, estudiosos como Almeida (2018) e Munanga (2019) alertam que políticas de acesso precisam ser acompanhadas por políticas robustas de permanência, sem as quais o risco de evasão e fracasso acadêmico permanece elevado. Sendo assim, compreender a educação indígena no Tocantins, e mais especificamente no campus de Porto Nacional da UFT, requer considerar não apenas os marcos legais e os programas implementados, mas também os desafios concretos enfrentados por tais

estudantes no cotidiano acadêmico tais como as barreiras linguísticas, currículos pouco sensíveis à interculturalidade, preconceito velado ou explícito e ausência de suporte institucional adequado. É nesse cenário que o presente estudo se insere, buscando compreender como o racismo estrutural e institucional atravessa as práticas universitárias e impacta a formação docente dessa população.

O debate sobre racismo estrutural e institucional no Brasil, especialmente no campo educacional, exige compreender que não se trata de fenômenos isolados ou episódicos, mas de mecanismos persistentes, profundamente arraigados na formação histórica e social do país. Conforme Almeida (2019, p. 31). O referido fenômeno não se restringe a atitudes individuais de preconceito, mas consiste em “um sistema de discriminação que se manifesta nas estruturas sociais, nas instituições e nas relações interpessoais, produzindo e reproduzindo desigualdades raciais de forma sistemática”. No contexto universitário, essa estrutura se traduz na sub-representação de grupos racializados, na desvalorização de seus saberes e na naturalização de práticas que excluem ou marginalizam esses sujeitos.

O racismo institucional, por sua vez, refere-se às formas pelas quais instituições – incluindo universidades – adotam políticas, normas e práticas que, mesmo de maneira não declarada, produzem efeitos discriminatórios. Conforme define o Ministério da Saúde (Brasil, 2013,p.7), o racismo institucional é “o fracasso coletivo de uma organização em prover um serviço adequado e profissional a pessoas em virtude de sua cor, cultura ou origem étnica”. Essa falha pode ocorrer tanto pela ação quanto pela omissão, sendo esta última particularmente insidiosa, pois mantém o status quo sob a aparência de neutralidade. Esse perfil demográfico não é resultado de um acaso estatístico, mas de séculos de exclusão sistemática da população negra e indígena das oportunidades educacionais, processo que se intensificou no período pós-abolição e se prolonga até os dias atuais. Como aponta Munanga (2019, p. 88). “à universidade brasileira foi pensada e estruturada para atender às necessidades de um grupo restrito da sociedade, e somente recentemente começou a enfrentar, de forma ainda tímida, o desafio da diversidade racial e cultural”.

Quando se trata de povos indígenas, o racismo estrutural se articula com outras formas de exclusão, como o etnocentrismo e o epistemicídio – conceito desenvolvido por Santos (2010) para se referir à destruição sistemática de saberes e epistemologias não ocidentais. No meio acadêmico, o epistemicídio ocorre quando currículos, metodologias e critérios de avaliação ignoram ou desvalorizam conhecimentos tradicionais, impondo um padrão único de produção e validação do saber. Esse mecanismo não apenas marginaliza os estudantes indígenas, como também poderá desvalorizar a universidade, que deixa de se beneficiar da riqueza e da

pluralidade dos saberes. Outra maneira de o racismo institucional no ensino superior se manifestar é na insuficiência de políticas de permanência estudantil.

Embora o acesso de indígenas às universidades tenha sido ampliado por meio de políticas afirmativas, como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), muitos desses estudantes enfrentam dificuldades relacionadas a moradia, alimentação, transporte, saúde mental e apoio pedagógico, conforme cita Gonçalves et al (2024).

Quanto à cidade onde está localizada o campus objeto de estudo, Porto Nacional está situada em uma região estratégica, próxima a áreas de ocupação tradicional de povos indígenas o que faz com que a UFT desempenhe papel central na formação de professores indígenas que atuarão nas escolas de suas comunidades. Essa função, no entanto, não pode se limitar ao fornecimento de conteúdos acadêmicos convencionais, mais também demanda a construção de um ambiente educacional que reconheça, valorize e dialogue com os saberes e as experiências desses estudantes.

Apesar das conquistas normativas e do crescimento do número de matrículas de estudantes indígenas nos cursos de licenciatura — evidenciado, em 2025, pelos dados do Sistema de Informações Estudantis (SEI) —, a análise do período de 2014 a 2025 revela que a evasão acadêmica permanece superior à conclusão dos cursos. Nesse intervalo, 24,1% dos estudantes indígenas evadiram, enquanto 22,8% conseguiram concluir a graduação, o que demonstra que a ampliação do acesso não tem sido suficiente para garantir a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes. Os dados recentes indicam que essa realidade está associada a diferentes barreiras estruturais que comprometem a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes indígenas no ensino superior. Para os autores como Urquiza e Silva (2025) entre essas barreiras, destaca-se a inadequação dos currículos universitários, que raramente contemplam conteúdos relacionados às culturas, às línguas e aos saberes indígenas, mantendo uma lógica eurocêntrica que dificulta o reconhecimento das epistemologias indígenas no espaço acadêmico.

Corroborando com Dutra et al (2025) que afirma a insuficiência de políticas específicas de apoio financeiro e pedagógico, que, embora existentes, não têm sido suficientes para responder às demandas socioculturais e materiais desses estudantes, impactando diretamente suas trajetórias acadêmicas. Além disso, Troquez e Carvalho (2024) cita a persistência de atitudes preconceituosas e de práticas de racismo institucional, tanto explícitas quanto sutis, no interior da comunidade acadêmica, constitui um fator recorrente de exclusão simbólica e material, reforçando desigualdades históricas e dificultando a permanência indígena na universidade como observa Heringer (2021, p. 55). “à inclusão de sujeitos historicamente

excluídos no ensino superior requer mais do que acesso; exige a transformação da própria universidade”.

O racismo estrutural, nesse cenário, se manifesta na forma como a universidade prioriza ou negligencia determinadas demandas. A predominância de uma lógica acadêmica baseada em padrões eurocêntricos, na qual o conhecimento válido é aquele produzido e legitimado por referenciais ocidentais, marginaliza epistemologias indígenas e limita as possibilidades de uma verdadeira educação intercultural. Para Santos (2010, p. 35), combater o epistemicídio exige “reconhecer a legitimidade de outras formas de conhecimento e criar condições institucionais para que elas coexistam e dialoguem em pé de igualdade. Além disso, há que se considerar que o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior não é um fim em si mesmo, mas um meio para promover autonomia e fortalecimento das comunidades.

Quando o processo formativo ignora a realidade e as necessidades específicas desses povos, corre-se o risco de produzir profissionais que, embora diplomados, estejam distantes de sua base cultural e de sua comunidade. A educação superior indígena, portanto, deve ser pensada como instrumento de resistência e de afirmação identitária, não como mecanismo de assimilação. Ao lançar luz sobre essas questões, pretende-se contribuir para o debate acadêmico e para a formulação de políticas públicas mais eficazes, capazes de promover não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso acadêmico dos povos indígenas no ensino superior. Pode se afirmar que o tema aqui tratado está ancorado em um duplo compromisso: o compromisso ético de enfrentar todas as formas de discriminação e desigualdade, e o compromisso político de fortalecer a diversidade cultural como valor fundamental da educação brasileira.

A análise desenvolvida nesta dissertação parte-se do entendimento de que tais dinâmicas não se manifestam de forma isolada, mas estão inseridas em estruturas históricas e institucionais que condicionam as trajetórias acadêmicas dos estudantes indígenas.

Esta dissertação, conforme consta no sumário, foi estruturada em dois capítulos centrais, além da introdução e considerações finais, os quais articulam fundamentos teóricos, históricos, normativos e analíticos, fornecendo sustentação à investigação proposta. O Capítulo 2, intitulado “*Racismo, Educação Superior: fundamentos históricos e conceituais*”, dedica-se à construção do referencial teórico e histórico da pesquisa. Inicialmente, na seção “*Racismo e Indígenas: conceitos e abordagens teóricas*”, são discutidas as principais concepções de racismo, com ênfase nas categorias de racismo estrutural e institucional, bem como em suas manifestações específicas dirigidas aos povos indígenas no contexto brasileiro. Em seguida, a seção “*História da educação superior no Brasil*” apresenta um panorama histórico da

constituição e da expansão do ensino superior brasileiro, evidenciando os processos de exclusão que marcaram esse nível de ensino, as lutas por acesso e permanência e os avanços e limites das políticas públicas voltadas à inclusão de populações historicamente marginalizadas, com especial atenção à inserção indígena.

O Capítulo 3, intitulado “*Da Universidade Federal do Tocantins ao Campus de Porto Nacional: racismo, necropolítica e presença indígena no ensino superior*”, concentra-se na análise do contexto institucional da Universidade Federal do Tocantins, articulando a discussão sobre racismo institucional e necropolítica às experiências vivenciadas por estudantes indígenas. Na seção “*Da Universidade Federal do Tocantins ao Campus de Porto Nacional*”, apresenta-se a trajetória histórica e institucional da UFT, situando o campus de Porto Nacional no contexto regional e educacional. Na sequência, a seção “*Racismo, necropolítica e presença indígena no ensino superior*” dedica-se à análise crítica das experiências de estudantes indígenas na UFT, campus de Porto Nacional, à luz das categorias de racismo institucional e necropolítica, buscando compreender os impactos dessas dinâmicas sobre as trajetórias acadêmicas, as condições de permanência e os processos formativos desses sujeitos.

Dessa forma, a dissertação articula, de maneira integrada, os aportes teóricos, a contextualização histórica e institucional e a análise dos dados empíricos, contribuindo para a compreensão das relações entre racismo, educação superior e a experiência indígena no contexto universitário tocantinense.

## **2 – RACISMO, EDUCAÇÃO SUPERIOR: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS**

Este capítulo tem como objetivo analisar as bases históricas, conceituais e normativas que estruturam a educação superior e a educação indígena no Brasil, evidenciando de que modo o racismo estrutural e institucional atravessa a formulação das políticas educacionais e o reconhecimento legal dos direitos dos povos indígenas. Ao tomar como eixo central a temática desta dissertação “*Racismo e suas Faces: Análise da Educação Superior Indígena na Universidade Federal do Tocantins – Campus de Porto Nacional*“, busca-se compreender como as desigualdades raciais se constituíram historicamente e como continuam a se manifestar, de forma explícita ou velada, nas instituições educacionais, particularmente no ensino superior.

Parte-se do entendimento de que o racismo, enquanto fenômeno social e histórico, não se restringe a atitudes individuais de preconceito, mas se organiza de maneira estrutural, moldando relações sociais, práticas institucionais e políticas públicas como afirma Almeida (2019). Nesse sentido, torna-se fundamental discutir os principais conceitos teóricos que fundamentam o debate sobre racismo, povos indígenas e educação, considerando as especificidades do contexto brasileiro, marcado por um longo processo de colonização, expropriação territorial e apagamento cultural dos povos originários. A análise conceitual permite compreender como o racismo direcionado às populações indígenas assume características próprias, articulando-se ao etnocentrismo, à negação de direitos e à desvalorização de saberes e modos de vida tradicionais.

O capítulo também se propõe a situar historicamente o desenvolvimento da educação superior no Brasil, traçando um percurso que se inicia no período colonial, passa pela constituição do ensino superior no Império e na República e alcança as transformações observadas ao longo do século XXI. Essa abordagem histórica possibilita compreender que a universidade brasileira foi concebida, por longo tempo, como um espaço destinado a grupos sociais restritos, reproduzindo hierarquias raciais e sociais e excluindo, de forma sistemática, populações indígenas e outros segmentos historicamente marginalizados. A expansão recente do ensino superior e a implementação de políticas de ação afirmativa representam avanços importantes, mas não suficientes para romper, de maneira definitiva, com estruturas excludentes consolidadas ao longo da história.

Assim, a análise das bases normativas da educação indígena e da educação superior permite identificar tanto os avanços institucionais quanto os limites na efetivação de uma

educação intercultural, especialmente no âmbito universitário, onde persistem currículos eurocentrados e práticas pouco sensíveis à diversidade cultural.

Para desenvolver essas reflexões, o capítulo está organizado em duas seções interdependentes. A primeira, intitulada *Racismo e Indígenas: conceitos e abordagens teóricas*, dedica-se à discussão dos principais referenciais conceituais sobre racismo, racismo estrutural, racismo institucional e suas manifestações específicas em relação aos povos indígenas, dialogando com autores como Almeida (2019), Ribeiro (2019), Carneiro (1995), Bornioto e Faustino (2017), Carvalho (2006), Milanez (2019), Munanga (2005), Peixoto (2017) e Ribeiro e Schlegel (2015). A segunda seção, *A história da educação superior no Brasil*, apresenta uma análise histórica do processo de constituição e expansão do ensino superior brasileiro, com base em estudos de Grupioni (2001), Almeida (2010), Pereira e Souza (2018), Oliven (2018), Lima (2004; 2012), Lázaro e Montechiare (2016), Gadotti (1992; 1995), Dilli (2013), Bergamaschi e Doebber (2018), entre outros, buscando evidenciar como esse percurso histórico contribuiu para a exclusão — e mais recentemente para a inclusão ainda desigual — dos povos indígenas nesse nível de ensino.

Dessa forma, este capítulo estabelece as bases teóricas, históricas e normativas que sustentam a análise desenvolvida nos capítulos subsequentes, permitindo compreender que a educação superior indígena não pode ser analisada de maneira isolada, mas como parte de um processo histórico mais amplo, atravessado por relações de poder, disputas políticas e resistências que seguem em curso no cenário educacional brasileiro.

## **2.1 Racismo e Indígenas: conceitos e abordagens teóricas**

A compreensão do racismo no Brasil exige um olhar histórico, jurídico e social, tendo em vista não apenas a discriminação contra a população negra, mas também contra os povos indígenas, que igualmente foram submetidos a processos de desumanização, marginalização e exclusão estrutural. Não tem como falar de educação superior indígenas e racismo sem antes contextualizar o que é o racismo e como ele se manifesta na sociedade, sua estrutura e conceitos. Além das legislações que mesmo que tardia vieram para amenizar esse fenômeno universal de intolerância racial.

O teórico Silva Almeida divide o racismo em três dimensões (2019, p. 40) individuais (ações isoladas), institucional (formas enraizadas nas instituições para manutenção do poder) e estrutural (marcado por impregnar toda a sociedade). O racismo institucional, em especial, revela-se como obstáculo central à democratização do ensino superior. De acordo com Carneiro

(1995), em sua obra *O Racismo na História do Brasil: mito ou realidade*, aponta que o racismo não deve ser entendido apenas como preconceito ou discriminação racial, mas como ideais que sustentam a ideia de superioridade natural de determinados grupos humanos sobre outros.

Essa ideologia, historicamente, utilizou-se do conceito científico de raça de forma deturpada, aplicando-o inclusive para justificar diferenças de ordem religiosa, linguística e cultural. Como exemplo pode-se citar a teoria de Cesare Lombroso<sup>2</sup>, conhecida como teoria do “criminoso nato ou atavismo”. Ao longo da trajetória histórica e sociológica do país, observa-se que o conceito de raça foi sendo moldado conforme os interesses das elites dominantes, funcionando como instrumento de manutenção da desigualdade. Dessa forma, as elites coloniais e pós-coloniais estabeleceram mecanismos para dificultar a ascensão da população subalternizada.

População essas como os povos indígenas que foram os primeiros a ser submetidos à escravidão, geralmente, nas escolas quando se fala de a escravidão ensina aos estudantes sobre os negros que eram capturados na África e trazidos para o Brasil em navios negreiros com a finalidade de ser escravizadas, mas não menciona os indígenas que tiveram suas terras invadidas, saqueadas famílias capturadas e submetidas ao serviço forçado um verdadeiro Etnocídio. Ademais, até hoje luta pelo o que lhe é de direito suas terras, suas vidas, suas dignidades.

A Figura- 3 analisada contribui para a compreensão da permanência do racismo religioso no contexto contemporâneo, conforme formulado por Grosfoguel (2011). No imaginário cristão-eurocêntrico, os povos indígenas foram historicamente classificados como “povos sem religião” e, portanto, “sem alma”, sendo posicionados fora da categoria de humanidade. Tal lógica constituiu um dos pilares do sistema-mundo moderno/colonial, legitimando processos de dominação, catequização e expropriação territorial. A fotografia, publicada em 19 de abril de 2022 em cobertura colaborativa da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), evidencia a atualização dessa estrutura colonial no contexto político recente, marcado pela não demarcação de terras indígenas e pelo incentivo ao garimpo em territórios tradicionais durante o governo Bolsonaro<sup>3</sup>, como afirma (CASTILHO; LEMOS, 2021, p. 277).

---

<sup>2</sup> Cesare Lombroso, médico psiquiatra, foi um dos principais fundadores da Escola Positiva da Criminologia e destacou-se pela teoria do “homem delinquente”, segundo a qual o crime teria origem biológica. A partir de estudos empíricos com presos e autópsias, defendia que o criminoso possuía características físicas e psicológicas próprias, sendo considerado um indivíduo atávico, contribuindo para a consolidação da etapa científica da criminologia no final do século XIX. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/cesare-lombroso-e-a-teoria-do-criminoso-nato/625021486>. Acesso em: 1 fev. 2026.

<sup>3</sup> O governo de Jair Bolsonaro (2019–2022) foi marcado por uma orientação conservadora, pela condução controversa da pandemia da Covid-19, por dificuldades econômicas como inflação elevada e perda do poder de compra, além de críticas relacionadas ao enfraquecimento da democracia, à redução da transparência e aos

O governo Bolsonaro é marcado por uma direção política que atenta contra a própria sobrevivência da classe trabalhadora. Sua escolha pela necropolítica impõe um extermínio a todos/as aqueles/as que ameacem o grande capital, como é o caso das ações orquestradas contra os povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas; contra a Amazônia e seu desmatamento criminoso; na liberação de centenas de agrotóxicos; no pacote anticrime; na contrarreforma da previdência social; na garantia de armamento aos grandes proprietários de terra; nas reduções orçamentárias das políticas sociais; nos sucessivos cortes nas universidades e na cultura, e, portanto, no descrédito com relação à ciência e à cultura, como campos de elevação da consciência.

A mobilização indígena retratada, por meio de corpos pintados, adornos rituais e símbolos coletivos, expressa resistência política, ontológica e espiritual, confrontando a negação histórica de suas cosmologias e sistemas religiosos.

Em diálogo com Oliveira e Severo (2006), a Figura 3 reafirma os limites do projeto colonial de catequização, que nunca se consolidou de forma plena, apesar da imposição de valores ocidentais. Assim, a fotografia ultrapassa o caráter ilustrativo e atua como elemento analítico, ao evidenciar a persistência das lógicas coloniais e, simultaneamente, a continuidade das lutas indígenas por reconhecimento, território e dignidade no Brasil contemporâneo.

**Figura 1- Edgar Kanaykõ/coberturacolaborativa-Apib**



Fonte: produtos do MST (2022).

Na ocasião da manifestação o indígena Makuxi e também assessor jurídico do Conselho indígena de Roraima (CIR), disse “Os invasores são recebidos pelo Chefe maior do País, enquanto os povos indígenas continuam sendo desrespeitados, perseguidos e xingados” (MST,

2022). Corroborando com a afirmação Castilho e Lemos, (2021, p. 277) ratifica que “Do ponto de vista subjetivo, o governo de Bolsonaro representa ainda uma reação reacionária, patriarcal, misógina, racista e lgbtfóbica aos novos parâmetros de direitos conquistados por populações que historicamente tiveram seus direitos invisibilizados e que colocaram as normativas tradicionais de comportamentos em cheque”. Mesmo com várias legislações como se tem hodiernamente, os povos indígenas ainda lutam para resguardar direitos básicos como a propriedade.

Neste diapasão nota-se que apesar de várias legislações hodiernamente de combate ao racismo tanto da população negra quanto dos povos indígenas ainda vive-se como afirmar Castilho e Lemos, (2021) Na atualidade, observa-se um processo intenso de supressão de direitos historicamente assegurados, acompanhado pela concentração e pelo fortalecimento do poder no âmbito do Executivo, que passa a adotar medidas de caráter autoritário sob a justificativa de preservar a estabilidade governamental. Tal lógica converte situações excepcionais em práticas permanentes, conferindo aparência de legalidade a ações que extrapolam os limites estabelecidos pela ordem constitucional. É relevante citar que a criação de marcos legais de combate ao racismo surgiu tardiamente. A primeira lei de criminalização, a Lei nº 1.390/51, conhecida como Lei Afonso Arinos, considerava o racismo uma contravenção penal e somente era aplicada em atos que ocorressem em locais públicos, no entanto abriu caminho para legislações mais rigorosas, sendo posteriormente substituída pela Lei nº 7.716/1989, que tipificou a prática como crime.

Evento notório foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, inciso XLII, estabeleceu que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão”, e, no artigo 3º, inciso IV, previu o dever do Estado em promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação, Brasil (1988). Com o racismo descrito na Carta Magna como crime não passível de fiança e sem prazo para prescrição dificulta a impunidade, pois quem comete pode ser punido a qualquer tempo, mais ainda fortalece o combate ao crime como um problema estrutural da sociedade. Outro fator de suma importância é não ser permitido o pagamento da fiança, evitando que pessoas de maior poder aquisitivo fiquem impunes, após cometerem o referido delito.

Outro marco importante na legislação brasileira foi a Lei nº 14.532/2023 que se insere nesse movimento de fortalecimento de repressão ao racismo, ao equiparar a injúria racial ao crime de racismo, previsto na Lei nº 7.716/1989. Mudança essa que representa uma modificação substancial, considerando que tira a injúria racial da esfera dos crimes contra a honra individual para o campo dos crimes contra a dignidade coletiva de grupos étnicos, raciais ou culturais.

É sabido que a questão racial no Brasil constitui um dos grandes desafios sociais e jurídicos da contemporaneidade. A cerca do discurso da democracia racial, historicamente difundido, múltiplos estudos têm evidenciado que o país convive com profundas desigualdades estruturais e com a permanência de práticas discriminatórias contra grupos racializados, como negros e indígenas Almeida, (2019); Munanga, (2004). Nesse contexto, o ordenamento jurídico brasileiro vem sofrendo transformações importantes no enfrentamento ao racismo, especialmente no âmbito penal.

Apesar desse marco, persistia uma distinção entre o racismo coletivo e a injúria racial individual. A segunda, prevista no art. 140, §3º do Código Penal, era apreciada como crime contra a honra, com menor reprovação penal e penas mais brandas. Tal diferenciação foi alvo de críticas da doutrina. Para Carneiro (2011), ao tratar a injúria racial como mera ofensa pessoal, o direito penal invisibilizava o caráter estrutural do racismo, reforçando sua naturalização. Porém nos últimos anos, a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal (STF) e do Superior Tribunal de Justiça (STJ) começou a se consolidar no sentido de reconhecer a gravidade da injúria racial. Em 2021, no julgamento do HC 154.248/DF, o STF equiparou a injúria racial ao racismo para fins de imprescritibilidade, preparando o terreno para a reforma legislativa que culminaria na Lei nº 14.532/2023.

Segundo Silva (2023), a referida mudança corrige uma incongruência histórica no tratamento jurídico do racismo, reconhecendo que cada ofensa dirigida a uma pessoa por sua pertença étnica atinge, em verdade, a coletividade a que ele pertence. Como já citado a mudança da lei foi um grande passo na proteção dos povos originários contra a discriminação, tendo em vista que os povos indígenas constituem um dos grupos que mais sofrem os efeitos da discriminação estrutural no Brasil. Desde o período colonial, os indígenas foram alvo de políticas de extermínio, assimilação forçada e estigmatização cultural. Como observa Edson Silva (2017), o preconceito contra os indígenas foi incorporado de forma naturalizada ao imaginário social, reproduzindo representações que os associam à inferioridade, atraso ou incapacidade de inserção na sociedade nacional.

Essa marginalização se manifesta tanto em práticas institucionais – como a dificuldade de acesso a direitos fundamentais, saúde e educação – quanto em práticas cotidianas de ofensas verbais e injúrias raciais. Para Munanga (2004), o racismo contra indígenas, assim como contra negros, cumpre a função de manter a hierarquização étnica e a negação da diversidade cultural.

É nesse ponto que a Lei nº 14.532/2023 assume relevância particular: ao criminalizar de forma mais severa as injúrias dirigidas aos indígenas, o ordenamento jurídico reconhece o

caráter coletivo e estrutural dessas violências, garantindo maior proteção à identidade étnica e cultural desses povos.

Pode se citar também, o reconhecimento da injúria racial como crime de racismo à luz da Carta Magna de 1988, que estabeleceu relevantes garantias para os povos indígenas. O art. 231 cita “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” e assegura a proteção de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Dessa forma, a aplicação da Lei nº 14.532/2023 articula-se com o texto constitucional, ao reforçar a proteção simbólica da identidade indígena. Como lembra Piovesan (2020), a Constituição de 1988 inaugura um paradigma multicultural e plural, que exige do Estado não apenas a abstenção de práticas discriminatórias, mas também a adoção de políticas ativas de combate ao racismo.

Apesar dos avanços legislativos, a efetividade da Lei nº 14.532/2023 dependerá de sua aplicação concreta pelo sistema de justiça. É rotineiro o racismo contra indígenas, em muitas situações, é invisibilizado, tratado como “brincadeira” ou reduzido a conflitos interpessoais. De acordo com o autor Adilson Moreira em sua obra “racismo recreativo” ele afirma que:

Mais uma vez, os estereótipos presentes em piadas e brincadeiras racistas reproduzem imagens negativas que foram utilizadas na nossa história para legitimar a opressão de minorias raciais. Eles possuem um elemento comum a todas as ideologias criadas neste país para excluir negros e indígenas: a noção de que membros desses segmentos não são atores sociais competentes. A ideia da inferioridade moral do negro e do indígena estava por trás das doutrinas religiosas que foram utilizadas para legitimar a escravidão; a noção da indolência dos membros desses grupos era referendada por teorias científicas que motivaram políticas migratórias que procuravam substituir o trabalhador nacional pelo trabalhador estrangeiro (MOREIRA, 2019, p. 64).

Sendo assim, pode se dizer que a partir do momento que grupos marginalizados são alvos de “brincadeiras” é mais uma forma de reafirmação do racismo na sociedade. Nessa perspectiva para que a lei alcance seu potencial transformador, é necessário que o crime seja tratado de modo imparcial e com a seriedade que merece, além do fortalecimento das políticas públicas de acesso à justiça para comunidades indígenas. Silvio Almeida (2019) destaca que o racismo é estrutural, ou seja, está enraizado nas instituições e práticas sociais. Assim, não basta a alteração legislativa: é preciso que o direito penal seja acompanhado por medidas pedagógicas, políticas afirmativas e pelo fortalecimento do reconhecimento da diversidade cultural como valor fundamental da sociedade brasileira. Nesse sentido, ratifica Almeida (2019, p. 29) que apesar de avanços legislativos, o racismo permanece como forma sistemática de exclusão, repercutindo em estratificação social intergeracional. O que significa que trajetórias de vida, oportunidades de ascensão social e acesso a bens materiais continuam sendo condicionadas pela pertença racial e étnica.

No caso dos povos indígenas, essa exclusão manifesta-se não apenas no acesso precário a direitos básicos como saúde, terra e educação, mas também na dificuldade de permanência e êxito em espaços de educação superior. Tendo em vista, que mesmo com várias políticas públicas voltadas aos povos indígenas não é o suficiente para proporcionar a dignidade da pessoa humana. Outra Legislação relevante é o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) que reforçou a necessidade de defesa dos direitos étnicos individuais e coletivos da população negra, mas sua aplicação, assim como das demais leis, enfrenta barreiras de efetividade. É imperioso mencionar que o foco primeiro era a população negra, porém a citada Lei estabelece diretrizes e princípios para a promoção dos direitos dos povos indígenas e tradicionais.

Também importante tal como a lei anterior é a Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira, representaram avanços. Dito de outra maneira, a referida lei valoriza a identidade cultural, combate ao preconceito, e reconhece a importância dos indígenas na manutenção e formação da sociedade. Entretanto, sua implementação no ambiente acadêmico ainda é marcada por lacunas e resistências, revelando a face do racismo institucional nas universidades. Para Ribeiro (2019, p. 9) as consequências do racismo no Brasil estão intimamente ligadas ao passado escravocrata, em que negros foram tratados como mercadorias e privados de direitos básicos, enquanto a elite branca acumulava riquezas. Situação semelhante foi vivida pelos povos indígenas, que desde o período colonial foram escravizados, expulsos de seus territórios e submetidos à tentativa de apagamento cultural.

Como destaca Silva (2020), tanto negros quanto indígenas carregam marcas profundas desse processo histórico, que permanece vivo nas práticas racistas explícitas e veladas da sociedade contemporânea. É rotineiro presenciar atitudes racistas como as microagressões que parecem inofensivas, no entanto causa impactos psicológicos na vida de quem sofre. As referidas práticas racistas, muitas vezes, estão naturalizadas em expressões cotidianas, em “piadas” e estereótipos, que reforçam a supremacia branca e marginalizam culturas não hegemônicas. De acordo com Almeida (2019), o conceito de raça deve ser compreendido como construção relacional e histórica, surgindo no século XVI e adquirindo relevância científica no século XVII, quando teorias pseudocientíficas passaram a associar características biológicas e ambientais a diferenças morais e intelectuais, como já exemplificado antes nas teorias de Cesare Lombroso, em sua obra “*O homem delinquente*”, publicada originalmente em 1876.

Conforme Sousa (2022), no Brasil, figuras como Silvio Romero e Nina Rodrigues foram expoentes do chamado racismo científico, que sustentava a tese de que negros e mestiços teriam

predisposição à criminalidade. Esse tipo de ideologia serviu de base para justificar desigualdades e exclusões que se perpetuaram inclusive após a abolição da escravidão. Corroborando com a ideia anterior Munanga (2005) enfatiza que o racismo brasileiro é resultado da conjugação entre preconceito de cor e preconceito de classe, o que significa que o ser negro ou indígena, além da questão étnico-racial, também está atravessado pela condição social de pobreza. Assim, os povos indígenas e negros sofreram uma dupla exclusão, dificultando sua inserção em espaços de poder e decisão, inclusive no ensino superior.

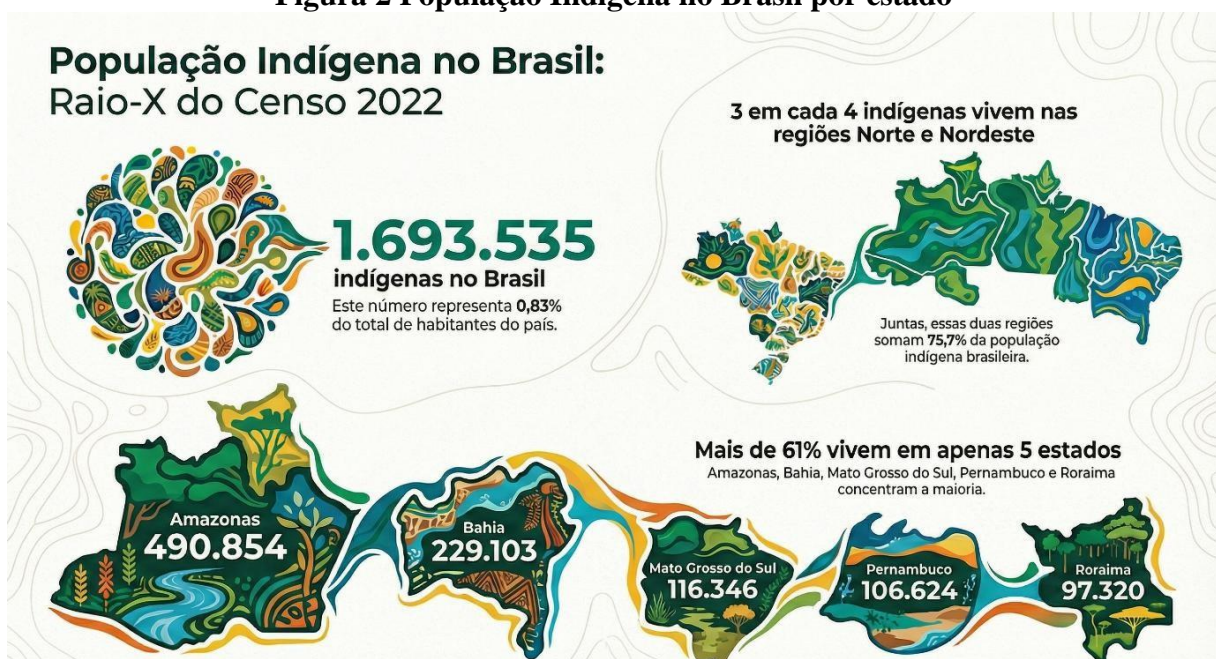
Nas universidades, ele se manifesta desde a invisibilização de conteúdos indígenas nos currículos, até a sub-representação de docentes e pesquisadores indígenas, passando pela hostilidade velada de colegas e servidores. Diante dessas perspectivas os povos indígenas não tem lugar de fala como afirma Djamilia Ribeiro (2019, p.37), “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social”. Com isso, formando um novo paradigma voltada à valorização dos saberes tradicionais e da cultura da oralidade dos povos indígenas com o objetivo de dar-lhes lugar de fala e pertencimento do universo universitário. Nesse sentido Pereira (2021, p. 26) afirma que “as instituições passaram a dar forma ao racismo, empregando-lhe existência, pois na verdade essas mesmas instituições são estruturadas por uma consciência social anterior em que os futuros membros já congregam essa segregação enquanto modo de socialização”. O que Silvio Almeida nomeia de racismo individual, onde ele é manifestado em cada sujeito que compõe a sociedade.

Como observa Krenak (2019), o racismo pode se disfarçar em formas de “benefício racista”, em que medidas supostamente protetivas acabam servindo para segregar e controlar, mantendo a desigualdade sob novas roupagens. Se for fazer uma análise das políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais e indígenas, pode se afirmar que se por um lado representam um avanço ao possibilitar o ingresso de estudantes historicamente marginalizados, por outro, demonstram também as concessões feitas pelo grupo hegemônico para manter o controle sobre a estrutura de acordo com autor. Para o Conselho Federal de Assistência Social, O CFESS (2016) o racismo não se restringe a atos explícitos, mas também se manifesta por meio de omissões e silenciamentos diante da violação de direitos. Essa observação é verificada nas universidades quando, por exemplo, as dificuldades dos estudantes indígenas em relação à permanência acadêmica não recebem a devida atenção, fato que perpetua a desigualdades.

Segundo Fernandes (2005), a construção de uma sociedade democrática exige que as diferenças raciais e culturais sejam vistas como riqueza e não como motivo de exclusão. De acordo com o IBGE, (2022), antes da chegada dos Portugueses o Brasil tinha aproximadamente

uma população de 2 a 5 milhões de habitantes indígenas, atualmente, conta com o percentual de 1.693.535 pessoas em 2022, o que representa 0,83% do total de habitantes. Observa-se que os indígenas que eram residentes primário do Brasil foram excluídos, capturados e submetidos a uma cultura eurocêntrica, ou seja, foram reduzidos a menos de um terço da população original. Na figura 4, segue a porcentagem de a população indígena residente em cada estado brasileiro:

**Figura 2 População Indígena no Brasil por estado**



Fonte: elaborado pela autora com dados do IBGE (2022).

Nota-se, na Figura 4, que a região Norte concentra o maior percentual da população indígena do país, correspondendo a 44,48%, seguida pela região Nordeste, com 31,22%, Centro-Oeste, com 11,80%, Sudeste, com 7,28%, e, por fim, a região Sul, que apresenta o menor contingente, com apenas 5,20%. Nesse cenário, o estado do Tocantins ocupa a décima nona posição no ranking nacional, com um quantitativo de aproximadamente 20.023 indígenas, conforme os dados apresentados.

Esses números evidenciam a relevância da presença indígena na região Norte e, particularmente, no estado do Tocantins, o que impõe desafios e responsabilidades às instituições de ensino superior localizadas nesse contexto. No âmbito da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Campus de Porto Nacional, tal realidade demanda a reavaliação de práticas pedagógicas e institucionais, especialmente no que se refere à construção de currículos interculturais e bilíngues, bem como à adoção de metodologias e políticas de apoio capazes de

garantir não apenas o acesso de estudantes indígenas à universidade, mas também sua permanência e conclusão da formação acadêmica.

Essa necessidade se torna ainda mais urgente diante da persistência do racismo institucional e estrutural presente no ambiente acadêmico, o qual, historicamente, contribuiu para a marginalização de indígenas e negros dos espaços de produção e difusão do conhecimento científico. Embora o racismo no Brasil seja formalmente combatido por meio de legislações e políticas públicas, ele permanece profundamente enraizado nas estruturas sociais e institucionais, reproduzindo desigualdades e barreiras simbólicas e materiais.

Diante desse panorama, após a apresentação de um histórico acerca do racismo, tanto em sua dimensão geral quanto no que se refere especificamente à população indígena — objeto central deste estudo —, faz-se necessário avançar para a discussão dos conceitos e abordagens teóricas, bem como das noções conceituais e da legislação de apoio que fundamentam a análise proposta. Encerrada essa seção, passa-se, então, à abordagem da *História da Educação Superior Indígena no Brasil*, elemento fundamental para a compreensão dos processos de acesso, permanência e reconhecimento dos povos indígenas no ensino superior.

## **2.2 História da Educação Superior no Brasil**

Na seção anterior, intitulada “*Racismo e Indígenas: conceitos e abordagens teóricas*”, foram abordados os desafios enfrentados pelas comunidades indígenas ao longo dos séculos, bem como as diversas manifestações do racismo — estrutural, institucional e individual — que sempre estiveram presentes no seio das classes vulneráveis ou historicamente marginalizadas, como a população negra e os povos indígenas. A presente seção destina-se a abordar o tema da educação superior no Brasil, tendo em vista que o campo de estudo deste trabalho acadêmico é a Universidade Federal do Tocantins (UFT). Nesse sentido, será discutido o contexto histórico da educação superior no país, traçando-se uma linha histórica desde o período colonial até o século XXI, culminando na análise da Universidade Federal do Tocantins — Campus de Porto Nacional.

Pode se afirmar que educação superior no Brasil constitui um campo de intensas reformas ao longo da história nacional, marcada por processos de elitização, expansão, democratização parcial e permanentes disputas políticas em torno de seu papel social. Desde as primeiras instituições fundadas no período colonial, passando pelo fortalecimento das universidades no século XX, até as atuais políticas de inclusão, observa-se um percurso que

reflete tanto as contradições estruturais do país quanto seus esforços de modernização. Segundo Sguissardi (2009), a educação superior brasileira é historicamente caracterizada pela desigualdade de acesso, pela fragmentação institucional e pelo tensionamento entre interesses públicos e privados. Esse diagnóstico demonstra que, mesmo com avanços recentes, a universidade brasileira ainda enfrenta desafios estruturais para cumprir plenamente sua função de democratizar o conhecimento e contribuir para o desenvolvimento social.

No Brasil, ao contrário de outros países latino-americanos, como México e Peru, que fundaram universidades ainda no século XVI, o período colonial brasileiro permaneceu, por mais de três séculos, sem instituições de ensino superior. Nesse contexto, as elites aristocráticas enviavam seus filhos para estudar na Universidade de Coimbra, em Portugal. Conforme assinala Cunha (2007), somente com a vinda da Corte portuguesa, em 1808, foram criadas as primeiras escolas de nível superior no país, vinculadas às necessidades militares e médicas do Império. Essas instituições possuíam caráter predominantemente profissionalizante e estavam voltadas à formação das elites dirigentes, não havendo interesse significativo na pesquisa científica nem na universalização do acesso ao ensino superior. Como ressalta Schwartzman (2004), o ensino superior brasileiro nasce fragmentado, sem universidades e sem compromisso com a produção de conhecimento autônomo”.

No entanto, durante o governo Vargas<sup>4</sup>, na década de 1930, com a criação da Universidade de São Paulo (USP), emerge uma nova perspectiva para a educação superior no país, marcada pela valorização da pesquisa científica e inspirada em modelos europeus. Segundo Martins (2009), a USP desempenhou papel central na institucionalização da ciência no Brasil, ao atrair docentes estrangeiros e incentivar a formação acadêmica pautada em padrões modernos.

Seguindo essa trajetória histórica, chega-se ao período da ditadura militar<sup>5</sup>, compreendido entre 1964 e 1985, o qual representou um ponto de inflexão para a educação superior brasileira. Por um lado, houve uma expansão significativa do sistema, impulsionada pela Reforma Universitária de 1968 e pela criação de novas instituições federais. Por outro, a

---

<sup>4</sup> corresponde ao período em que Getúlio Dornelles Vargas esteve no poder entre 1930 e 1945 e, novamente, de 1951 a 1954, marcando a ruptura com a República Oligárquica. Caracterizou-se pela centralização do Estado, pela intervenção governamental na economia e pelas reformas institucionais, com destaque para a legislação trabalhista, a industrialização e a criação de ministérios voltados à educação e ao trabalho, alternando fases autoritárias e democráticas. Disponível em: <https://presidentes.an.gov.br/index.php/arquivo-nacional/58-servicos/descricoes-arquivisticas/139-getulio-vargas>. Acesso em: 1 fev. 2026.

<sup>5</sup> **Golpe de 1964**: movimento político-militar que depôs João Goulart e instaurou um regime autoritário no Brasil (1964–1985), marcado pela repressão política e pela centralização do poder estatal. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/artigos/golpe-1964>. Acesso em: 1 fev. 2026

política educacional desse período foi marcada pela repressão política, pelo controle ideológico e pela crescente valorização do setor privado. Como observa Durham (2005), A Reforma Universitária de 1968 fortaleceu a pesquisa e a pós-graduação, ao mesmo tempo em que contribuiu para a formação de um sistema dual no ensino superior brasileiro.

Esse modelo gerou desigualdades de acesso e consolidou a privatização do ensino superior como tendência estrutural. Com a Constituição de 1988, chega-se ao período de democratização e das políticas de inclusão, com isso a educação superior passou a ser reconhecida como direito de todos e dever do Estado. A década de 1990, entretanto, foi marcada por políticas neoliberais, que incentivaram ainda mais a expansão do setor privado.

Como nota Martins (2009), a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil só será efetiva quando também houver políticas consistentes de permanência, capazes de garantir que os estudantes ingressem e concluam seus cursos em condições de igualdade. Revalidando o questionamento anterior Leher (2020) cita que se soma a isso a precarização do financiamento público, marcada por cortes orçamentários que afetam diretamente o funcionamento das universidades e institutos federais, limitando investimentos em infraestrutura, pesquisa e políticas de assistência estudantil

Outro ponto crítico diz respeito à expansão desregulada do setor privado, em que muitas instituições priorizam o lucro em detrimento da qualidade acadêmica, fenômeno agravado pelo domínio de conglomerados educacionais que concentram grande parte das matrículas. Nesse sentido, Sguissardi (2009) alerta que a lógica mercantil, quando aplicada à educação superior, tende a esvaziar a função social da universidade e a reduzir o ensino a mera mercadoria. Hodiernamente, o Brasil conta com um dos maiores sistemas de ensino superior do mundo, com mais de 8 milhões de matrículas, das quais cerca de 75% estão em instituições privadas (INEP, 2022). O desafio é conciliar expansão, qualidade e democratização.

De acordo com Chauí (2018), a universidade brasileira vive uma tensão permanente entre ser instituição social crítica e, ao mesmo tempo, responder às pressões do mercado. Essa tensão mostra a complexidade do papel da educação superior em um país de desigualdades profundas, mas também de potencial transformador. Diante dessa explanação pode-se dizer que a história da educação superior no Brasil indica um percurso de exclusão e elitização, mas também de avanços no sentido da democratização e da valorização da diversidade. Passando do modelo colonial limitado às elites, o país avançou para políticas de inclusão, expansão das universidades públicas e reconhecimento das diferenças étnico-raciais.

Apesar dos avanços observados, a educação superior brasileira ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere ao financiamento, à garantia da qualidade, à

permanência estudantil e às resistências de natureza política. O futuro desse nível de ensino dependerá, portanto, da capacidade de equilibrar interesses públicos e privados, reafirmando a educação superior como bem público, direito social e instrumento de transformação da realidade nacional. No âmbito do ensino superior voltado às comunidades indígenas, a Figura 5 evidencia avanços importantes na educação escolar indígena, ao revelar uma mesa composta por mulheres indígenas, aspecto que simboliza e reforça a ampliação de práticas educacionais inclusivas, sensíveis às diversidades étnicas, de gênero e de classe.

**Figura 3 - Semana acadêmica Indígena**



Fonte: galeria de fotos UFT (2023).

Observa-se que a Figura-3 retrata indígenas, especificamente estudantes em espaço acadêmico universitário, no contexto de um evento institucional, mais que isso, com elementos culturais próprios expostos (cestos, adornos, pinturas corporais, cocares, artesanato). Essa cena é indispensável para repensar a presença indígena na educação superior brasileira, uma vez que esses povos foram historicamente excluídos quanto a valorização de sua identidade cultural. A presença indígena nas universidades, como a que ocorre na Universidade Federal do Tocantins, não deve ser compreendida apenas como resultado de políticas públicas afirmativas, mas também como um ato de resistência e de reafirmação identitária. Como destaca Grupioni

(2001), a entrada dos povos indígenas no ensino superior constitui-se em uma conquista que transcende a dimensão educacional, pois reforça a luta pelo reconhecimento e pela valorização de seus saberes.

Autores contemporâneos, como Bergamaschi e Doebber (2018), ressaltam que a educação superior indígena precisa ser compreendida como espaço de diálogo intercultural, no qual se cruzam saberes ocidentais e saberes tradicionais. Nesse sentido, a universidade se torna um lugar de disputa simbólica e política, já que os indígenas não apenas acessam o conhecimento científico, mas também levam para dentro da academia suas cosmologias, línguas, tradições e modos de vida, um exemplo prático são os estágios supervisionados, sobretudo nos cursos de Licenciatura que promovem verdadeiras vivências interculturais nas escolas de educação básica dos municípios no entorno do campus. Ao observar a figura 3, é possível perceber como esses estudantes reafirmam sua identidade cultural dentro do espaço acadêmico, ressignificando-o. Esse gesto evidencia que a universidade não deve ser vista como um lugar homogêneo, mas sim como um ambiente que abriga a diversidade e o multiculturalismo. Segundo Munanga (2005) a convivência intercultural nas instituições educativas é fundamental para romper com a lógica da colonialidade do saber, marcada pela imposição de um conhecimento único e hierarquizado.

Conforme argumenta Almeida (2019), pensar a educação superior indígena implica reconhecer a permanência do racismo estrutural e institucional, que historicamente produziu a exclusão e a marginalização desses povos no acesso aos espaços educacionais. A presença indígena nas universidades, nesse contexto, tensiona tais estruturas e pode ser compreendida como resultado de uma luta histórica pela afirmação da diferença e pela conquista de direitos, ao mesmo tempo em que contribui para a ressignificação do próprio espaço universitário enquanto ambiente plural, multicultural e aberto à diversidade de saberes.

Partindo dessa perspectiva, torna-se necessário examinar os fundamentos legais e normativos que orientam a educação indígena no Brasil. Assim, a próxima sessão dedica-se “*a educação superior indígena e marcos legais da Educação Superior*”, buscando compreender como a legislação, as políticas públicas e os documentos oficiais têm reconhecido — e operacionalizado — o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, intercultural e específica, em consonância com suas identidades, línguas e formas próprias de organização social.

### **2.3 Educação Indígena e Marcos Legais da Educação Superior**

Esta seção tem por objetivo analisar a educação indígena no Brasil a partir de sua construção histórica e dos principais marcos legais que a fundamentam, com ênfase na educação superior. Busca-se compreender como o ordenamento jurídico brasileiro passou a reconhecer o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, rompendo com práticas assimilacionistas do passado. Serão abordados os dispositivos constitucionais e infraconstitucionais que asseguram a valorização das identidades, línguas e saberes tradicionais, bem como os desafios e avanços na efetivação desses direitos no âmbito das políticas públicas educacionais. A trajetória da educação escolar indígena no Brasil está profundamente entrelaçada com o processo histórico de luta, resistência e afirmação identitária dos povos originários. Por séculos, o modelo educacional imposto aos indígenas serviu como instrumento de dominação cultural, apagamento linguístico e assimilação forçada. Apenas nas últimas décadas, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, observou-se uma mudança paradigmática significativa, reconhecendo-se o direito dos povos indígenas à diferença e à construção de um projeto educativo próprio, pautado na interculturalidade e no respeito à diversidade étnica.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representa, portanto, um marco jurídico fundamental. O artigo 210, §2º, estabelece que o ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurando, porém, às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Esse dispositivo legal inaugura uma nova compreensão de educação indígena, baseada na valorização dos saberes tradicionais e na autonomia cultural. É um reconhecimento formal de que a educação não pode mais ser vista como um instrumento de integração forçada, mas como um direito que deve respeitar as especificidades socioculturais de cada povo.

Nesse cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidaram o princípio da interculturalidade como elemento central das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas. A LDB, em seu artigo 78, é explícita ao afirmar que o ensino nas comunidades indígenas deve ser bilíngue e intercultural, visando à valorização das culturas e das línguas nativas, bem como ao acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional. Previsão legal que demarca o compromisso do Estado brasileiro com uma educação diferenciada, que se distancia da visão colonial e integracionista.

Autores como Candau (2010) e Walsh (2009) enfatizam que a interculturalidade não deve ser entendida apenas como convivência entre culturas, mas como um projeto político e epistemológico que busca desconstruir as hierarquias impostas pela colonialidade do saber.

Assim, a educação indígena, quando pautada pela interculturalidade crítica, deve promover um diálogo horizontal entre os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos, reconhecendo o valor epistemológico dos sistemas de conhecimento indígena. Essa perspectiva se contrapõe à lógica de homogeneização cultural que historicamente marcou a escola brasileira.

O Decreto nº 6.861/2009 aprofunda esse compromisso ao dispor sobre a Educação Escolar Indígena no âmbito da Educação Básica, regulamentando o funcionamento das escolas indígenas e estabelecendo as responsabilidades dos entes federados. Entre seus princípios, destaca-se o reconhecimento das escolas indígenas como instituições específicas, com autonomia pedagógica, linguística e administrativa, devendo respeitar as formas de organização social e as práticas culturais dos povos atendidos. O decreto também prevê a criação de sistemas próprios de ensino, com currículos elaborados em consonância com os projetos político-pedagógicos das comunidades.

Esse conjunto normativo evidencia a consolidação de um arcabouço jurídico robusto, que sustenta o direito à educação diferenciada e fortalece as políticas públicas voltadas às populações indígenas. Entretanto, a implementação efetiva desses dispositivos enfrenta inúmeros desafios, sobretudo no que se refere à formação docente, à infraestrutura escolar e ao financiamento adequado. De acordo Luciano (2006) a simples existência de marcos legais não garante, por si só, uma prática pedagógica intercultural, sendo necessário que as políticas públicas se articulem às demandas reais das comunidades e promovam uma formação de professores capaz de atuar de forma sensível e crítica diante da diversidade cultural.

No plano internacional, o Brasil é signatário da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada em 2002, que reconhece o direito dos povos indígenas à autodeterminação e à preservação de suas instituições e tradições. Essa convenção estabelece que a educação deve ser oferecida de maneira a respeitar suas culturas e métodos de ensino, garantindo que os povos originários participem ativamente da formulação e execução dos programas educacionais que lhes dizem respeito. Essa perspectiva reforça o princípio da gestão participativa e da autonomia indígena na construção de seus projetos educativos.

É importante compreender que a educação indígena não se limita à escolarização formal, mas abrange um sistema de saberes complexo e comunitário, transmitido por meio das práticas cotidianas, da oralidade e dos rituais coletivos. Conforme apontam Quaresma e Ferreira (2013), a educação tradicional indígena está intrinsecamente ligada à cosmologia, à relação com a natureza e à coletividade. Nesse sentido, a escola indígena, ao adotar um modelo intercultural, deve funcionar como espaço de mediação entre dois mundos: o da tradição e o da modernidade.

Entretanto, a prática ainda revela contradições. Para Candau (2010), apesar dos avanços legais, persistem tensões entre o discurso oficial e as condições concretas de implementação. Muitas escolas indígenas continuam reproduzindo modelos curriculares ocidentais, alheios às realidades locais, com materiais didáticos que ignoram os saberes tradicionais. Além disso, o número reduzido de professores indígenas formados e a carência de políticas permanentes de formação continuada dificultam a consolidação de um projeto educativo verdadeiramente intercultural.

Outro ponto fundamental é o papel das universidades públicas na formação de professores indígenas. Programas como as Licenciaturas Interculturais Indígenas representam uma estratégia relevante de efetivação do direito à educação diferenciada, uma vez que possibilitam a construção de currículos que respeitam a identidade dos povos e formam docentes com base na interculturalidade e no bilinguismo. Nesse contexto, UFT tem desempenhado papel importante, especialmente por meio de cursos voltados à formação de professores indígenas nas áreas de linguagens, ciências da natureza, humanidades e educação.

A efetivação das políticas públicas em torno da educação indígena também depende de uma gestão democrática e participativa. O Decreto nº 6.861/2009 estabelece que as comunidades indígenas devem participar ativamente das decisões pedagógicas e administrativas das escolas. Isso implica repensar a estrutura burocrática da educação básica, permitindo que as lideranças tradicionais e os conselhos escolares indígenas tenham voz e poder deliberativo sobre o funcionamento das unidades de ensino.

Conforme os autores Bezerra; Costa; Santos, (2020) uma verdadeira educação intercultural deve transcender o mero reconhecimento da diversidade, promovendo a descolonização do currículo e a valorização dos saberes subalternizados. A escola indígena, sob essa ótica, é espaço de resistência cultural e de reapropriação identitária. No entanto, tal perspectiva exige políticas públicas consistentes, que assegurem recursos humanos e financeiros suficientes, além de acompanhamento técnico e pedagógico contínuo.

Dessa forma, observa-se que a base legal que ampara a educação indígena no Brasil constitui um avanço significativo em termos de direitos e reconhecimento cultural. Todavia, o desafio maior reside na transformação das intenções normativas em práticas concretas, capazes de produzir mudanças reais no cotidiano das escolas e nas comunidades.

A Tabela 1 sintetiza os principais marcos legais que fundamentam a educação indígena no Brasil e no estado do Tocantins, evidenciando a coexistência de normativas federais e estaduais que reconhecem o caráter específico, diferenciado e intercultural dessa modalidade de ensino. Em nível federal, observa-se que a Constituição Federal de 1988 inaugura um novo

paradigma jurídico ao reconhecer os povos indígenas como sujeitos de direitos originários, assegurando o respeito às suas línguas, culturas e formas próprias de organização social, o que se reflete diretamente nas políticas educacionais posteriores, como a LDB nº 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

No âmbito estadual, o Tocantins apresenta dispositivos legais que buscam operacionalizar essas garantias no contexto local, destacando-se a Lei Estadual nº 1.038/1998 e a criação do Conselho de Educação Escolar Indígena do Tocantins (CEEI-TO), que ampliam a participação indígena na formulação e acompanhamento das políticas educacionais.

**Tabela 1 - Marcos legais da educação indígena no Brasil e no Estado do Tocantins**

<b>Instrumento Legal</b>	<b>Dispositivo / Detalhes Principais</b>
<i>Constituição Federal (1988)</i>	Art. 210 e 231: Assegura aos povos indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. O Estado deve proteger as manifestações culturais indígenas. É a base da autonomia pedagógica.
<i>LDB (Lei nº 9.394/96)</i>	Arts. 78 e 79: Cria a categoria de "Escola Indígena", garantindo educação bilíngue e intercultural. Define que a organização das escolas deve respeitar a cultura local e que o Estado deve apoiar a formação de professores indígenas.
<i>Lei nº 11.645/2008</i>	Altera a LDB para tornar obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio (públicos e privados).
<i>Decreto nº 6.861/2009</i>	Define a organização da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais (independente da divisão municipal/estadual) e reforça a gestão comunitária.
<i>Resolução CNE/CEB nº 5/2012</i>	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. É o documento técnico que orienta <i>como</i> a escola deve funcionar (currículo, calendário, avaliação).
<i>PNE (Lei nº 13.005/2014)</i>	Plano Nacional de Educação (2014-2024): Possui estratégias específicas para garantir a oferta de educação escolar indígena, a produção de material didático específico e a formação de docentes indígenas em nível superior.
<i>Constituição Estadual do TO</i>	Art. 140: Segue a Carta Magna federal, garantindo que o ensino fundamental regular seja ministrado em língua portuguesa, mas assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios.
<i>Lei nº 2.977/2015 (PEE-TO)</i>	Plano Estadual de Educação (2015-2025): Contempla metas para universalizar o atendimento escolar à população indígena, respeitando seus projetos societários. Prevê a colaboração com municípios para atender aldeias.

<i>Resolução CEE/TO n° 018/2024</i>	<p>Atualização Importante: A nova resolução que regula a Educação Básica no sistema estadual dedica uma seção específica (Arts. 39 a 50) à Educação Escolar Indígena.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhece a escola indígena como modalidade com normas próprias.</li> <li>• Ratifica o respeito aos Territórios Etnoeducacionais.</li> <li>• Flexibiliza o currículo e o calendário escolar de acordo com as atividades socioculturais e econômicas de cada povo.</li> </ul>
<i>Lei n° 4.220/2023 (PROFE)</i>	<p>Institui o Programa de Fortalecimento da Educação (PROFE). Embora geral, desdobrou-se no PROFE Indígena, focado na valorização de professores indígenas e melhoria da infraestrutura nas aldeias.</p>
<i>Estrutura Administrativa (SEDUC)</i>	<p>Criação no ano de 2023 da Superintendência de Educação Indígena dentro da SEDUC/TO, retirando o tema de uma subgerência e dando status de política prioritária de gestão.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em legislações federais e estaduais (2025).

Entretanto, a análise conjunta dos marcos legais revela que, apesar dos avanços normativos, persistem desafios relacionados à efetivação dessas políticas, especialmente no que se refere à educação superior indígena, marcada por limitações institucionais, currículos eurocentrados e práticas que reproduzem o racismo institucional. De acordo com Muniz (2017), corrobora a vastidão de leis específicas e regulamentos voltados à educação indígena brasileira, no entanto, o entendimento dos marcos legais e das políticas públicas voltadas à educação indígena não deve se restringir à dimensão normativa, mas precisa ser analisado à luz de sua materialização nas práticas escolares e nas realidades locais. É nesse ponto que se articula a discussão com o subtítulo seguinte — que examina a implementação dessas políticas no estado do Tocantins, enfatizando a formação de professores e a construção de um currículo intercultural.

A consolidação da educação escolar indígena no estado do Tocantins constitui um processo em construção, marcado por avanços significativos, mas também por desafios que evidenciam as contradições entre as diretrizes legais e a efetividade das políticas públicas. Conforme dados do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), (2024), A educação indígena no Tocantins está presente em seis das 13 Superintendências Regionais de Educação (SREs): Gurupi, Pedro Afonso, Miracema, Paraíso do Tocantins, Tocantinópolis e Araguaína; e abrange 96 escolas e 38 extensões, com 6.329 estudantes e 635 professores, que atendem oito povos indígenas do Estado. Desde sua criação em 1988, o Tocantins tem buscado

estruturar um sistema educacional sensível à diversidade étnica presente em seu território, o qual abriga povos como os Karajá, Xerente, Krahô, Apinajé, Javaé, Karajá-Xambioá e outros grupos que preservam suas línguas, tradições e cosmologias.

Conforme assinala Luciano (2006), é fundamental estabelecer a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena. A primeira diz respeito aos processos próprios de transmissão, produção e recriação de conhecimentos desenvolvidos historicamente pelos povos indígenas em seus contextos socioculturais, orientados por suas cosmologias, práticas e formas específicas de organização social. Já a educação escolar indígena refere-se à produção e à transmissão de conhecimentos — tanto indígenas quanto não indígenas — no âmbito da instituição escolar, a qual, segundo o autor, constitui-se historicamente como um espaço de origem colonial.

Partindo dessa concepção, o objetivo desta seção consiste em analisar a educação escolar indígena à luz da consubstanciação da educação indígena, buscando compreender em que medida os processos escolares podem incorporar, ressignificar e fortalecer os saberes, valores e práticas educativas próprias dos povos indígenas, sem desconsiderar as tensões inerentes à presença de uma instituição historicamente vinculada ao projeto colonizador

A Lei nº 2.977/2015, que institui o Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE/TO 2015–2025), representa um marco na consolidação de políticas públicas voltadas para a educação indígena, ao estabelecer metas e estratégias específicas para garantir o direito à educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Entre as diretrizes do PEE, destaca-se o compromisso com a ampliação do acesso e permanência dos estudantes indígenas nas escolas, a valorização das línguas maternas e a formação específica de professores indígenas. No entanto, a execução dessas metas depende de políticas de Estado contínuas, de financiamento adequado e de uma gestão escolar democrática que envolva efetivamente as comunidades.

Meta 19 – Garantir em regime de colaboração com a União e os Municípios, a formação de todos os professores da educação básica[...]. Estratégia 19.13. Manter e aprimorar programa de formação inicial para professores, em magistério indígena, baseado nas diretrizes estaduais para a política de formação inicial de professores e demais profissionais do ensino fundamental das escolas indígenas, diferenciadas, intercultural e bilíngue (TOCANTINS, 2015 META 19).

Segundo Moreira (2022), o Tocantins apresenta uma das realidades mais diversas em termos de presença indígena na região Norte, o que exige políticas educacionais sensíveis às particularidades territoriais e culturais. A autora destaca que, embora haja avanços normativos, a implementação prática dessas políticas ainda enfrenta entraves burocráticos, carência de

infraestrutura nas escolas indígenas e insuficiência de professores formados em cursos de licenciatura intercultural. Essa lacuna revela que o desafio não é apenas ampliar o número de escolas ou matrículas, mas garantir a qualidade do ensino e a pertinência cultural dos currículos.

A Secretaria de Estado da Educação do Tocantins SEDUC/TO (2020), por meio do Núcleo de Educação Escolar Indígena, tem desempenhado papel estratégico na coordenação e execução das ações voltadas à educação indígena. O Relatório da SEDUC (2020) demonstra que o estado possui escolas indígenas organizadas em diferentes níveis da educação básica, com projetos pedagógicos próprios e planos de ação voltados para a valorização cultural. Todavia, o mesmo documento aponta que as condições estruturais e materiais de muitas dessas escolas ainda são precárias, dificultando a realização de práticas pedagógicas que integrem saberes tradicionais e conteúdos curriculares da Base Nacional Comum.

A formação de professores indígenas é, nesse cenário, um dos pilares para a consolidação da educação intercultural. Nesse contexto Muniz (2017), ressalta que a formação docente no Tocantins deve considerar o contexto sociocultural de cada comunidade e respeitar suas formas próprias de transmissão de conhecimento. A autora argumenta que o modelo formativo tradicional, centrado em referenciais ocidentais, não atende às demandas dos povos indígenas, pois ignora o papel dos anciãos, dos rituais e das narrativas orais como fontes legítimas de saber.

Assim, a formação intercultural deve ir além da capacitação técnica, buscando a construção de um perfil docente que seja mediador de culturas, capaz de dialogar com as epistemologias indígenas e valorizar os processos educativos próprios de cada povo. Seguindo o mesmo pensamento os teóricos Souza e Godoy (2018, p. 30) ressalta que “é preciso que de fato se construa um currículo baseado nas demandas reais dos povos indígenas, diferente dos que já foram impostos a eles até então. Uma vez que as leis existem, a dificuldade se encontra na implantação e operacionalização das propostas apresentadas”.

Além do magistério indígena tem se as Licenciaturas Interculturais Indígenas ofertado pela UFT, que conforme site oficial UFT (2025) o programa iniciou suas atividades em 7 de janeiro de 2025, como parte do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (*Parfor Equidade*), atendendo a uma demanda histórica de formação superior para povos indígenas do estado do Tocantins e ofertando formação docente intercultural de quatro anos. O que têm se configurado como espaços de resistência e de produção de conhecimento diferenciado. Esses cursos representam uma resposta concreta às políticas públicas federais e estaduais, especialmente no que tange ao direito à formação específica de professores indígenas. O currículo desses cursos é organizado em eixos temáticos

que integram saberes tradicionais, língua indígena, antropologia, pedagogia e gestão comunitária, permitindo que os docentes em formação construam projetos pedagógicos vinculados à realidade das aldeias como afirma os seguintes autores:

E um desafio que se torna possível com a participação ativa dos professores e gestores indígenas presentes nas práticas escolares cotidianas. Para isso, é preciso que o sistema estadual de educação crie programas específicos que atendam as necessidades particulares de cada etnia, regularizando inclusive a situação profissional dos professores indígenas após sua formação (SOUZA E GODOY, 2018, p. 32).

No entanto, a efetivação dessas políticas enfrenta obstáculos significativos. Lima e Amaral (2018) observam que, embora haja um discurso político favorável à valorização da diversidade, o sistema educacional ainda reproduz práticas colonizadoras e eurocêntricas. Outro agravante é a ausência de materiais didáticos bilíngues, a escassez de recursos financeiros e a rotatividade de professores são fatores que comprometem a continuidade das ações formativas e a qualidade da educação ofertada. Como cita Maher (2006), a autora aponta que, nas escolas indígenas das aldeias, o corpo docente é composto, majoritariamente, por professores indígenas sem formação pedagógica adequada e por professores não indígenas, formados em licenciaturas convencionais, mas sem domínio das línguas e dos contextos socioculturais indígenas, o que compromete o processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, há experiências exitosas que merecem destaque como por exemplo o trabalho do pesquisador Hélio Simplicio denominado de “Contribuições da Etnomatemática para formação dos Professores Indígenas do Estado do Tocantins” de acordo com o relato do autor surgiu-lhe a ideia, justamente, após dar formação para professores indígenas, no programa de magistério aqui no Tocantins. Para ele:

Procurar entender essas diferentes manifestações com práticas sociais que nomeamos matemática, tão fortemente presentes nas atividades corriqueiras das comunidades indígenas, como caça e pesca, dentre outras, desses professores e, portanto, dentro de uma dinâmica social, com valor social e construídas holisticamente é que surgiu a necessidade de desenvolver esse estudo. Sobretudo para problematizar nas aulas esses momentos em que afloram, como já disse, esses saberes distintos em proporcionar momentos que podem vir a se tornar de grande aprendizado (MONTEIRO, 2018, p. 207-208).

A reflexão proposta por Monteiro (2018) contribui para a compreensão da matemática como uma prática socialmente construída, presente nas atividades cotidianas das comunidades indígenas, como a caça e a pesca, e dotada de valor social no interior dessas dinâmicas culturais. Ao reconhecer esses saberes como conhecimentos matemáticos legítimos, o autor rompe com uma visão abstrata e universalizante da matemática escolar, aproximando-a das experiências

socioculturais dos estudantes indígenas. Nesse sentido, a problematização pedagógica desses saberes no contexto da sala de aula possibilita a construção de aprendizagens significativas, ao articular conhecimentos tradicionais e escolares, conferindo ao professor indígena o papel de mediador intercultural. Tal abordagem tensiona os currículos convencionais e reforça a necessidade de práticas pedagógicas interculturais e contextualizadas, especialmente na formação de professores indígenas.

A SEDUC/TO (2020) enfatiza a importância de programas continuados de formação, que incluam o acompanhamento pedagógico das escolas e a atualização permanente dos professores indígenas. A formação inicial, por si só, não é suficiente para garantir uma prática docente intercultural, sendo necessário que os educadores tenham acesso a espaços de troca de experiências, reflexões teóricas e vivências culturais. Nesse sentido, o Estado deve investir na criação de centros de formação específicos, articulados às universidades e às próprias comunidades. A política de valorização da diversidade, portanto, deve ser compreendida como um processo político-pedagógico em constante construção, que requer o envolvimento ativo das comunidades indígenas, dos gestores públicos e das instituições formadoras. A criação de escolas indígenas ou oferta de cursos de licenciatura não garante, por si só, uma educação emancipadora; é preciso assegurar que essas iniciativas estejam alinhadas aos princípios da interculturalidade, da autonomia e do protagonismo indígena:

A formação de professores indígenas precisa ser compreendida como uma política estratégica para a garantia do direito à educação dos povos indígenas. Embora muitos docentes sejam oriundos de suas próprias comunidades, suas trajetórias escolares foram historicamente marcadas por processos de exclusão, interrupções na escolarização básica e ausência de formação inicial adequada. Essa realidade evidencia que a qualificação docente indígena exige políticas específicas, contínuas e comprometidas com o reconhecimento das identidades étnicas e dos saberes tradicionais (GOMES, 2022, p. 118).

Fato que nos remete a fala do indígena, Amilton Tupi Guarani, no artigo intitulado “Educação Escolar Indígena No Tocantins: Apontamentos Reflexivos” dos autores Bezerra; Costa; Santos, (2020, p. 544) menciona uma crítica presente no discurso de que associa a “Educação diferenciada” à “má formação dos professores indígenas”, que, segundo ele, “cursam apenas uma semana de aula e depois são jogados nas aldeias para dar aula sem condições”.

Durante o curso de mestrado no componente curricular Políticas, Linguísticas e Educacionais ministrado pelo Prof. Dr. Mauricio Alves da Silva (2025) visitamos algumas escolas indígenas nas cidades de Formoso do Araguaia e Tocantínia e, exatamente, essa era a reclamação dos professores e gestores acerca das formações as quais não consideravam a

realidade concreta da aldeia, ou seja, algumas práticas ensinadas jamais poderiam ser usadas, ou pela falta de recursos pedagógicos ou por não “caber” na realidade da comunidade indígena.

A autora Beline Grando (2016) defende que a educação intercultural só se concretiza quando há diálogo efetivo entre os saberes e quando os sujeitos indígenas são reconhecidos como produtores de conhecimento. Assim, o professor indígena assume um papel de mediador cultural, articulando os valores tradicionais com os conteúdos escolares e promovendo uma pedagogia decolonial, voltada à reconstrução das identidades e à valorização das cosmologias indígenas.

A formação do magistério indígena no Tocantins também precisa ser analisada à luz das condições sociopolíticas do estado. As comunidades indígenas frequentemente enfrentam dificuldades de acesso a políticas públicas básicas, como saúde, infraestrutura e transporte escolar, o que impacta diretamente ao cotidiano escolar. Além disso, a rotatividade de gestores e a descontinuidade administrativa comprometem a execução de políticas de longo prazo. Nesse contexto, a formação de professores se torna não apenas uma questão pedagógica, mas também política, pois envolve disputas por reconhecimento e por recursos.

A Educação Escolar Indígena diz respeito à escola projetada para os índios de acordo com as características próprias de cada povo. Esse novo modelo de escola surgiu pautado no paradigma do respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas. De acordo com o RCNEI (1998, p. 24), ela deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (QUARESMA E FERREIRA, 2013, p.242).

Quaresma e Ferreira (2013), fundamentada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), explicita uma mudança paradigmática na compreensão da Educação Escolar Indígena no Brasil. Ao afirmar que esse modelo de escola é “projetado para os índios de acordo com as características próprias de cada povo”, o texto rompe com a lógica assimilacionista historicamente imposta às populações indígenas, na qual a escola operava como instrumento de homogeneização cultural. O destaque ao pluralismo cultural e à valorização das identidades étnicas evidencia que a Educação Escolar Indígena não se limita ao acesso à escolarização formal, mas se constitui como um projeto político, pedagógico e identitário, orientado pelo reconhecimento da diversidade sociocultural dos povos indígenas. Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos universais e passa a assumir o papel de mediação entre conhecimentos tradicionais e saberes escolares.

Os princípios elencados pelo RCNEI — comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada — sintetizam os fundamentos que orientam esse

modelo educacional. O caráter comunitário reafirma o protagonismo indígena na organização e gestão da escola, reconhecendo a centralidade da comunidade nos processos decisórios. A dimensão intercultural aponta para o diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento, sem hierarquização, enquanto a proposta bilíngue ou multilíngue valoriza as línguas indígenas como elementos constitutivos da identidade e da memória coletiva.

A atuação dos professores indígenas formados pela UFT e por outros programas de licenciatura tem contribuído significativamente para o fortalecimento das escolas indígenas. Esses docentes têm desenvolvido projetos de resgate linguístico, de valorização da cultura material e imaterial e de preservação ambiental, demonstrando o potencial transformador da educação quando conduzida por sujeitos pertencentes às próprias comunidades. Tais experiências mostram que, apesar das dificuldades, há um movimento de reconstrução da identidade escolar indígena no Tocantins.

A Estrutura Curricular Indígena do Tocantins apresenta uma organização que respeita as áreas do conhecimento estabelecidas nas diretrizes nacionais, mas que é cuidadosamente adaptada às especificidades socioculturais dos povos indígenas do estado. São incorporados componentes próprios, como Língua Indígena, Saberes Indígenas, Cosmologia e Cultura Religiosa Indígena, que dialogam diretamente com as vivências e tradições locais ((VIANA et al., 2025, p. 10).

De acordo com Luciano (2006) as políticas públicas só alcançam sua finalidade quando incorporam os princípios da autonomia e da participação. Isso significa que o Estado deve atuar não como agente impositivo, mas como parceiro das comunidades indígenas, reconhecendo-as como protagonistas na elaboração, execução e avaliação dos programas educacionais. Essa concepção rompe com o modelo assistencialista e paternalista que historicamente marcou as políticas indigenistas, substituindo-o por uma abordagem dialógica e colaborativa.

Por fim, é importante destacar que a consolidação da educação escolar indígena no Tocantins depende de uma visão integrada entre as esferas municipal, estadual e federal. A cooperação interinstitucional é essencial para garantir o financiamento, a formação docente e a gestão democrática das escolas. A ausência dessa articulação gera sobreposição de responsabilidades e lacunas na implementação das ações, prejudicando o atendimento educacional nas aldeias.

A formação do magistério indígena, portanto, deve ser entendida como eixo estratégico para o fortalecimento da educação diferenciada e intercultural. A valorização dos professores indígenas, a garantia de suas condições de trabalho e o reconhecimento de seus saberes são passos fundamentais para consolidar uma política educacional que respeite as identidades e promova a equidade.

Em síntese, as políticas estaduais do Tocantins demonstram avanços importantes em termos de reconhecimento legal e institucional da educação indígena, mas ainda enfrentam desafios estruturais, pedagógicos e financeiros. A efetividade dessas políticas exige compromisso político contínuo, planejamento de longo prazo e investimento na formação docente, de modo que a escola indígena se consolide como espaço de diálogo, resistência e afirmação cultural.

A análise desenvolvida neste capítulo evidencia que o processo de construção e consolidação da educação escolar indígena no Brasil e, de modo particular, no estado do Tocantins, é resultado de um longo percurso de lutas sociais, conquistas jurídicas e avanços institucionais, mas também de tensões, contradições e desafios que persistem no cotidiano das políticas públicas e das práticas escolares. Para os autores Quaresma e Ferreira (2011) na década de 1970, as práticas educacionais voltadas aos povos indígenas passaram a adotar uma nova perspectiva diante do processo de aculturação imposto desde o período colonial. De modo geral, as comunidades indígenas buscaram reverter a situação histórica de submissão cultural, e os professores indígenas passaram a enxergar na educação escolar uma possibilidade de transformação dessa realidade:

“A educação escolar indígena, reivindicada pelos próprios povos indígenas, constitui-se como um projeto político-pedagógico fundamentado no direito à autonomia, à autodeterminação e ao reconhecimento de seus modos próprios de viver, pensar e produzir conhecimentos. Trata-se de uma educação que rompe com a padronização curricular e com os calendários impostos pelo modelo escolar ocidental, ao defender a construção coletiva de currículos contextualizados, a valorização das línguas e saberes tradicionais, bem como a liberdade dos povos indígenas para definir os tempos, os conteúdos e os processos de avaliação de suas escolas, em consonância com seus projetos de vida e com seus territórios.” (BANIWA, 2020, p. 41).

A partir dos marcos legais — especialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Decreto nº 6.861/2009 —, o país passou a reconhecer oficialmente o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Esses instrumentos normativos não apenas asseguram o respeito às línguas e culturas originárias, mas também propõem um novo paradigma educacional, pautado no diálogo entre os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos. Tal mudança representa a superação, ainda que parcial, de um modelo assimilacionista e monocultural que marcou a história da educação indígena brasileira.

No entanto, a materialização desses direitos enfrenta obstáculos concretos. A efetividade da legislação depende de políticas públicas consistentes, financiamento adequado e

de uma formação docente que compreenda a interculturalidade não como mera retórica, mas como princípio epistemológico e ético. Autores como Candau (2010) e Walsh (2012) ressaltam que a interculturalidade crítica implica o reconhecimento da diferença como valor e a construção de práticas pedagógicas capazes de descolonizar o currículo, promovendo a autonomia e o protagonismo dos povos indígenas.

No contexto do Tocantins, a análise das políticas estaduais mostra avanços significativos em termos de institucionalização da educação escolar indígena, especialmente por meio do Plano Estadual de Educação (Lei nº 2.977/2015) e da atuação do Núcleo de Educação Escolar Indígena da SEDUC/TO. Esses instrumentos reforçam o compromisso do Estado com a ampliação do acesso e da permanência dos estudantes indígenas na escola, bem como com a formação de professores em cursos de licenciatura intercultural.

Entretanto, conforme observam Moreira (2022) e Muniz (2017), o Tocantins ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos que limitam a efetividade dessas políticas. A precariedade da infraestrutura escolar, a falta de materiais didáticos bilíngues, a descontinuidade administrativa e a insuficiência de programas de formação continuada são fatores que comprometem a consolidação de uma educação realmente diferenciada. Além disso, o distanciamento entre os planejamentos das secretarias de educação e as realidades das aldeias demonstra que ainda há um longo caminho a ser percorrido para a plena realização do princípio da autonomia indígena.

Apesar dos avanços, permanece evidente a necessidade de uma política educacional articulada entre os níveis federal, estadual e municipal, capaz de assegurar a continuidade das ações, o financiamento adequado e o acompanhamento pedagógico permanente das escolas indígenas. A educação intercultural não se efetiva apenas por meio de decretos e leis; ela requer o compromisso político com a superação das desigualdades históricas e o fortalecimento da autonomia dos povos indígenas na gestão de seus projetos educativos.

Nesta seção foi demonstrado que os marcos legais e as políticas públicas constituem um alicerce essencial para o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural indígena. Entretanto, a transformação da escola em espaço de diálogo e emancipação depende, sobretudo, da formação crítica dos professores, da participação efetiva das comunidades e da construção coletiva de currículos que expressem as múltiplas identidades e epistemologias indígenas.

Dessa forma, a consolidação da educação escolar indígena no Tocantins — e no Brasil como um todo — é um processo em constante movimento, que exige continuidade, coerência e comprometimento político. Ela representa não apenas o cumprimento de um direito constitucional, mas a possibilidade de construir um modelo educativo realmente plural,

decolonial e comprometido com a justiça social. Diante do exposto, observa-se que os marcos legais e as políticas públicas voltadas à educação indígena e à educação superior configuram um importante avanço no reconhecimento formal dos direitos educacionais dos povos indígenas no Brasil. Entretanto, a análise desses dispositivos normativos evidencia que sua efetivação ocorre em meio a profundas desigualdades históricas e institucionais, marcadas pela permanência do racismo estrutural e por práticas acadêmicas ainda pouco sensíveis à interculturalidade. Segundo Harayama e Santos (2025), assim, embora a legislação assegure o direito à educação diferenciada, bilíngue e intercultural, a materialização desses princípios no ensino superior permanece tensionada por currículos eurocentrados, pela insuficiência de políticas de permanência e pela desvalorização dos saberes indígenas no espaço universitário. Esse cenário revela que o reconhecimento jurídico, embora indispensável, não é suficiente para romper com as lógicas excludentes que historicamente estruturam a universidade brasileira.

Dessa forma, a compreensão da educação superior indígena exige avançar para além da análise normativa, incorporando a investigação das experiências concretas vivenciadas pelos estudantes indígenas no cotidiano acadêmico. É nesse sentido que o próximo capítulo, *“Racismo, Necropolítica e a Experiência Indígena no Ensino Superior: o Caso do Campus de Porto Nacional”*, propõe-se a examinar como o racismo estrutural e institucional se manifesta nas práticas universitárias da UFT, impactando diretamente os processos de formação docente, permanência estudantil e produção de subjetividades indígenas no ensino superior.

### **3 UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - CAMPUS DE PORTO NACIONAL: RACISMO, NECROPOLÍTICA E PRESENÇA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR.**

Este capítulo tem como objetivo analisar as experiências de estudantes indígenas no ensino superior a partir de uma abordagem que articula racismo estrutural e necropolítica no contexto da (UFT), com recorte específico no Campus de Porto Nacional. Parte-se do entendimento de que as universidades públicas, embora se constituam como espaços de produção de conhecimento e de ampliação do acesso à educação, também reproduzem hierarquias raciais, epistêmicas e territoriais herdadas do projeto moderno/colonial.

Com o objetivo de estruturar o percurso analítico, o capítulo organiza-se em duas seções. A primeira, intitulada “*Da Universidade Federal do Tocantins ao Campus de Porto Nacional*”, apresenta um panorama histórico-institucional da UFT, enfatizando seu processo de criação, expansão e interiorização, bem como as políticas de acesso e permanência destinadas aos povos indígenas. Nessa seção, o enfoque desloca-se da universidade enquanto instituição para o Campus de Porto Nacional, buscando caracterizar suas especificidades históricas, sociais e acadêmicas e as dinâmicas institucionais que atravessam a presença indígena nesse espaço.

A segunda seção, denominada “*Racismo, Necropolítica e Presença Indígena no Ensino Superior*”, dedica-se à análise dos dados do Sistema Integrado de Ensino (SIE), referentes ao período de 2014 a 2025, articulando-os ao referencial teórico que problematiza o racismo institucional, o epistemicídio e as práticas discriminatórias no contexto universitário. Para tanto, dialoga-se com autores como Almeida (2019), Munanga (2019), Carneiro (1995), Santos (2010), Heringer (2021), Pereira e Amaral (2024), Viana e Lahorgue (2021) e Calegare e Santos (2025). Essa articulação teórico-empírica permite compreender que os processos de evasão e as dificuldades de permanência estudantil não podem ser explicados exclusivamente por fatores individuais, devendo ser analisados como expressão de dinâmicas institucionais mais amplas, atravessadas por desigualdades raciais, culturais e epistêmicas historicamente construídas.

### 3.1 Universidade Federal do Tocantins: Campus De Porto Nacional

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi instituída pela Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000<sup>6</sup>, em um contexto marcado pela reorganização territorial e pela expansão das políticas educacionais no recém-criado estado do Tocantins. Conforme UFT (2023) “É uma entidade pública destinada à promoção do ensino superior, da pesquisa e da extensão, dotada de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, de acordo com a legislação vigente”.

Até então, o estado era o único da federação que não dispunha de uma universidade federal, sendo atendido exclusivamente pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Conforme destacam Souza et al. (2018), parte da estrutura física, dos cursos e do corpo discente da UNITINS foi incorporada à UFT, compondo o processo inicial de sua implantação. Embora criada formalmente em 2000, a efetiva organização institucional da UFT ocorreu apenas em maio de 2003, com a posse dos primeiros docentes, o que possibilitou o início das atividades acadêmicas e administrativas (SOUSA, 2022). Em 25 anos de história e transformações, a UFT contou com expressivas expansões tanto física, passando de 41.096,60m<sup>2</sup> em 2003, para 137.457,21m<sup>2</sup> em 2022, quanto em número de alunos, aumentando de 7.981 para 17.634 em 2023 (UFT, 2023). Além disso é imperioso citar que a UFT:

continua sendo a maior instituição pública de ensino superior do Estado, em termos de dimensão e de desempenho acadêmico e oferece atualmente 46 cursos de graduação, sendo 40 presenciais e 6 na modalidades EAD, 29 programas de mestrados, sendo 14 profissionais e 14 acadêmicos; e 6 doutorados sendo 1 profissional e 5 acadêmicos, além de vários cursos de especialização lato sensu presenciais, sendo pertencentes à comunidade acadêmica aproximadamente 1.154 docentes, 16.533 alunos e 866 técnicos administrativos (UFT, 2023, p. 12).

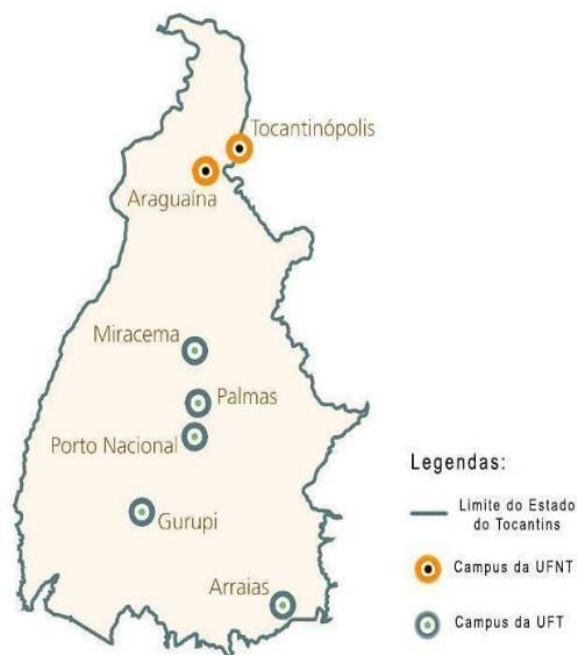
A consolidação da universidade deu-se, portanto, de forma gradual, acompanhando o movimento de interiorização do ensino superior e respondendo às demandas sociais, culturais e educacionais de um estado marcado por grande diversidade territorial. Desde sua implantação, a UFT estruturou-se como uma universidade multicampi, distribuída em diferentes regiões do Tocantins. Na região central localizam-se os câmpus de Porto Nacional, Palmas e Miracema; ao sul, Arraias e Gurupi; e, ao norte, Araguaína e Tocantinópolis. A partir de 2020, esses dois últimos passaram a compor a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) (SOUSA, 2022). Essa configuração multicampi permitiu à UFT atuar em contextos socioculturais

---

<sup>6</sup> Disponível em: [https://www.uft.edu.br/sobre-a-uft?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.uft.edu.br/sobre-a-uft?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 1 fev. 2026.

diversos, incluindo territórios com expressiva presença de povos indígenas. Como se segue na Figura 7:

**Figura 4 Mapa do Tocantins com os Câmpus da UFT e UFNT**



Fonte: Site institucional da UFT (adaptado por Leandro Lente de Andrade UFNT (2023)).

Inserida em um território caracterizado pela diversidade ambiental e sociocultural, a UFT consolidou-se como instituição estratégica para a formação acadêmica e o desenvolvimento sociocultural do estado. Conforme destaca Abreu (2022), a universidade integra-se a uma região historicamente associada à conservação da biodiversidade, o que reforça a necessidade de políticas educacionais sensíveis às especificidades locais e voltadas ao fortalecimento das identidades indígenas.

Tendo em vista que o Tocantins possui uma população bastante heterogênea que agrupa uma variedade de povos indígenas e uma significativa população rural. A UFT tem, portanto, o compromisso com a melhoria do nível de escolaridade no Estado, oferecendo uma educação contextualizada e inclusiva. Dessa forma, a Universidade tem desenvolvido ações voltadas para a educação indígena, educação rural e de jovens e adultos. UFT, 2023, p.15).

A presença indígena na UFT é registrada desde os primeiros anos de funcionamento da instituição, intensificando-se após a implementação da política de ações afirmativas, instituída pela Resolução Consepe nº 3A/2004. Essas políticas contribuíram para a ampliação do acesso de estudantes indígenas ao ensino superior, ao mesmo tempo em que evidenciaram desafios relacionados à permanência e à conclusão dos cursos.

Nesse cenário, o Campus de Porto Nacional (CPN) ocupa posição de destaque no panorama educacional da UFT. Localizado na região central do estado, o campus oferece cursos de graduação em Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia, História, Letras (Português, Inglês e Libras) e Relações Internacionais. Além da formação em nível de graduação, o CPN conta com programas de pós-graduação, com destaque para o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras), implantado em 2015, com áreas de concentração em Linguística, Linguística Aplicada e Estudos Literários (SOUSA, 2022). Em meados de 2024, foi aprovado o curso de Doutorado nessas mesmas áreas, ampliando significativamente a atuação do campus na formação acadêmica e na produção científica.

A oferta diversificada de cursos e programas de pós-graduação contribui para a formação de profissionais qualificados e para a produção de conhecimentos alinhados às demandas sociais e culturais do Tocantins. Nesse contexto, favorece-se o diálogo entre os saberes acadêmicos e as tradições culturais indígenas, reforçando o papel da UFT como espaço de construção de políticas institucionais, ações pedagógicas e programas específicos voltados à inserção, permanência e conclusão de estudantes indígenas:

Há fortes motivos para dizer que a política de ações afirmativas nas instituições federais de ensino superior, de modo especial as políticas para os povos indígenas, vem se consolidando enquanto política de estado. Contudo, os desafios não se restringem aos espaços dessas instituições. É preciso estender a política de cotas para os espaços de trabalho em que os futuros profissionais atuarão, bem como para o ensino de pós-graduação, como na Universidade Federal do Tocantins, que oferece reserva de vagas para candidatos indígenas em todos os cursos de mestrado e doutorado (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018, p. 51).

Nesse sentido Aguiar (2019) afirma que as ações afirmativas, não devem ser compreendidas como medidas conclusivas ou iniciativas pontuais, tampouco como mecanismos capazes de reparar integralmente séculos de discriminação e opressão histórica — pretensão, aliás, inalcançável. Trata-se, antes, de políticas inseridas em um projeto social mais amplo, orientado à superação dos limites da igualdade meramente formal e à construção de uma igualdade substantiva, efetivamente capaz de enfrentar desigualdades estruturais.

Na UFT de acordo com Sousa (2022), a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proest) é responsável pela gestão da política de assistência estudantil e comunitária, desenvolvendo ações de permanência nas áreas de saúde, moradia, alimentação, incentivo à participação acadêmica e execução do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). De modo articulado, a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (Proex) coordena ações educativas, culturais e científicas, incluindo programas de ações afirmativas por meio da Diretoria de Assuntos Comunitários.

No âmbito do ensino de graduação, destaca-se a atuação da Diretoria de Políticas e Programas Especiais em Educação (DPPEE), especialmente com o Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI), voltado à inclusão, permanência e sucesso acadêmico de estudantes indígenas. Ademais, o campus de Porto Nacional conta com a Casa do Estudante e o Restaurante Universitário (RU), equipamentos essenciais à permanência estudantil, consolidados a partir de mobilizações da comunidade acadêmica. Fato que corrobora os apontamentos de (Pereira, 2011) a permanência é necessária a ampliação de ações afirmativas e de assistência material, incluindo residência estudantil, restaurante universitário em todos os *Campi* e recursos para a locomoção de estudantes da aldeia à universidade.

Assim, embora a UFT disponha de políticas e equipamentos institucionais voltados à permanência estudantil, especialmente para estudantes indígenas, tais iniciativas não são suficientes para eliminar as desigualdades estruturais que atravessam o espaço universitário. É nesse contexto que se insere a seção “*Racismo, Necropolítica e Presença Indígena no Ensino Superior*”, dedicada à análise dos dados do Sistema Integrado de Ensino (SIE), referentes ao período de 2014 a 2025, articulados ao referencial teórico sobre racismo institucional, epistemicídio e práticas discriminatórias no âmbito universitário.

### **3.2 Racismo, Necropolítica e Presença Indígena no Ensino Superior**

A presença indígena no ensino superior brasileiro, embora ampliada nas últimas décadas em decorrência das políticas de ações afirmativas e de assistência estudantil, continua sendo atravessada por dinâmicas estruturais de exclusão, silenciamento e deslegitimação de saberes. Como afirma Bergamaschi, Dall’Igna e Silva (2018,p. 44) “Os trabalhos indicam a existência dessas ações em algumas das universidades, porém com muitas fragilidades e insuficiências considerando a necessidade específica dos estudantes indígenas”.

No interior das universidades públicas, o racismo institucional se manifesta não apenas por meio de práticas explícitas de discriminação, mas também por mecanismos burocráticos, curriculares e simbólicos que produzem desigualdades de acesso, permanência e êxito acadêmico. Nessa perspectiva, a análise da trajetória de estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins (UFT) exige articular os dados institucionais às categorias analíticas do racismo estrutural e institucional, do epistemicídio e da necropolítica, compreendida como a gestão diferencial da vida e da morte nos espaços institucionais. Assim, esta seção dedica-se à análise dos dados do Sistema Integrado de Ensino (SIE), referentes ao período de 2014 a 2025, buscando compreender de que modo os processos de racismo institucional, epistemicídio e

práticas discriminatórias incidem sobre a permanência, a evasão e as condições de produção da vida acadêmica de estudantes indígenas no âmbito da universidade.

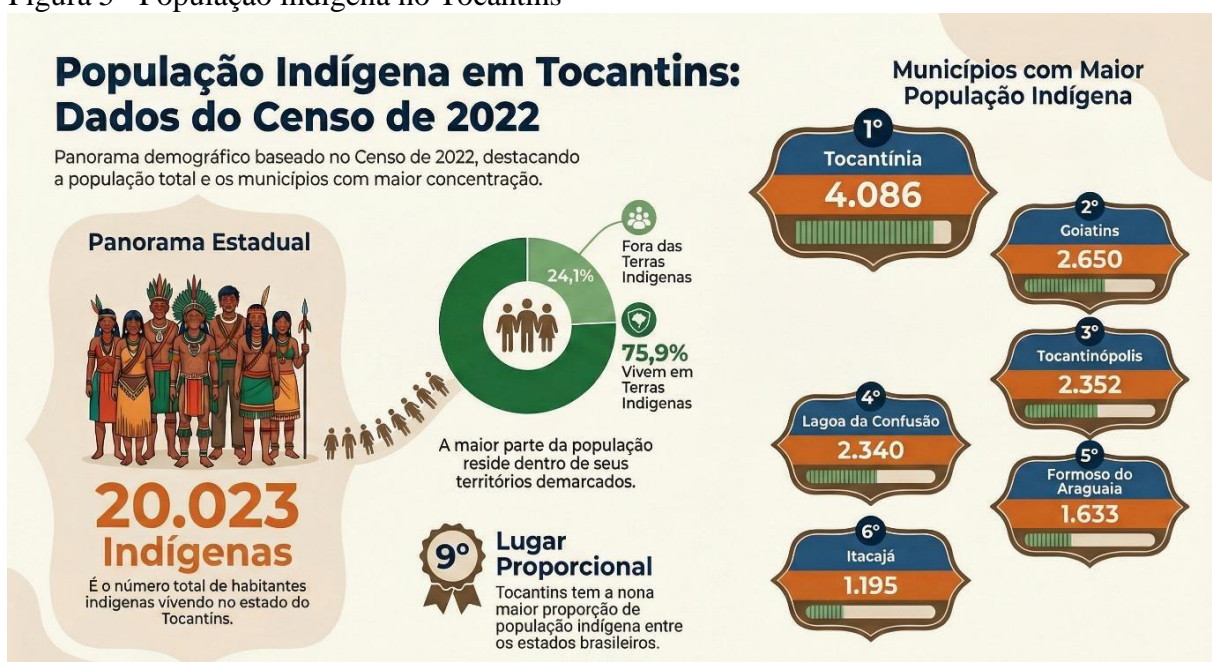
A necessidade dessa análise insere-se no contexto mais amplo do debate sobre racismo e educação superior indígena, um campo relativamente recente na produção acadêmica brasileira, que ganha centralidade a partir do ingresso mais sistemático de estudantes indígenas nas universidades públicas. Esse movimento decorre, sobretudo, da implementação de políticas de ações afirmativas e da intensificação da mobilização da sociedade civil nas últimas décadas, as quais promoveram transformações significativas no perfil discente das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), tensionando o caráter historicamente excludente da educação superior pública.

Nesse cenário, intelectuais indígenas de distintas regiões do país têm desempenhado papel fundamental ao evidenciar que o acesso à universidade não se dissocia das lutas históricas por terra, saúde e educação, nem da afirmação de direitos coletivos e epistemológicos. O protagonismo dessas lideranças foi decisivo para a conquista de direitos específicos assegurados na Constituição Federal de 1988. Conforme afirma Harayama e Santos (2025) em seu artigo intitulado *“Racismo estrutural pedagógico na educação superior indígena: reflexões a partir de duas universidades*, como segue:

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 (HARAYAMA E SANTOS 2025, p. 3).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), a população indígena no Brasil totalizava 1.693.535 pessoas, sendo que mais da metade (56,1%) possuía menos de 30 anos de idade. De acordo com dados mais recentes do IBGE (2022), a população indígena atingiu 1.694.836 pessoas em 2022, correspondendo a 0,83% do total da população. No Estado do Tocantins de acordo com IBGE (2022) a população indígena é conforme demonstrado na figura :7:

Figura 5– População indígena no Tocantins



Fonte: elaborado pela autora (Dados do IBGE/2022).

Verifica-se na figura – 5 os dados do Censo Demográfico de 2022 referentes à população indígena no estado do Tocantins, oferecendo uma visualização clara sobre sua distribuição territorial e características gerais. No panorama estadual, observa-se que o estado abriga 20.023 indígenas, número que representa parte expressiva da diversidade étnica regional. Destaca-se que 75,9% dessa população vive em Terras Indígenas, o que evidencia a centralidade desses territórios para a manutenção dos modos de vida, práticas culturais e organização social dos povos indígenas no estado. Outro ponto relevante é que o Tocantins ocupa o 9º lugar nacional em proporção de população indígena, demonstrando sua importância no cenário indígena brasileiro.

A distribuição por municípios revela concentrações significativas em determinadas localidades. Como a cidade de Tocantínia, com 4.086 indígenas, lidera a lista, seguida por Goiatins (2.650) e Tocantinópolis (2.352). Esses números indicam polos regionais de presença indígena que geralmente se relacionam à existência de Terras Indígenas demarcadas ou de áreas tradicionalmente ocupadas. Municípios como Lagoa da Confusão, Formoso do Araguaia e Itacajá também figuram com números expressivos, reforçando a interiorização e diversidade das populações tradicionais no estado.

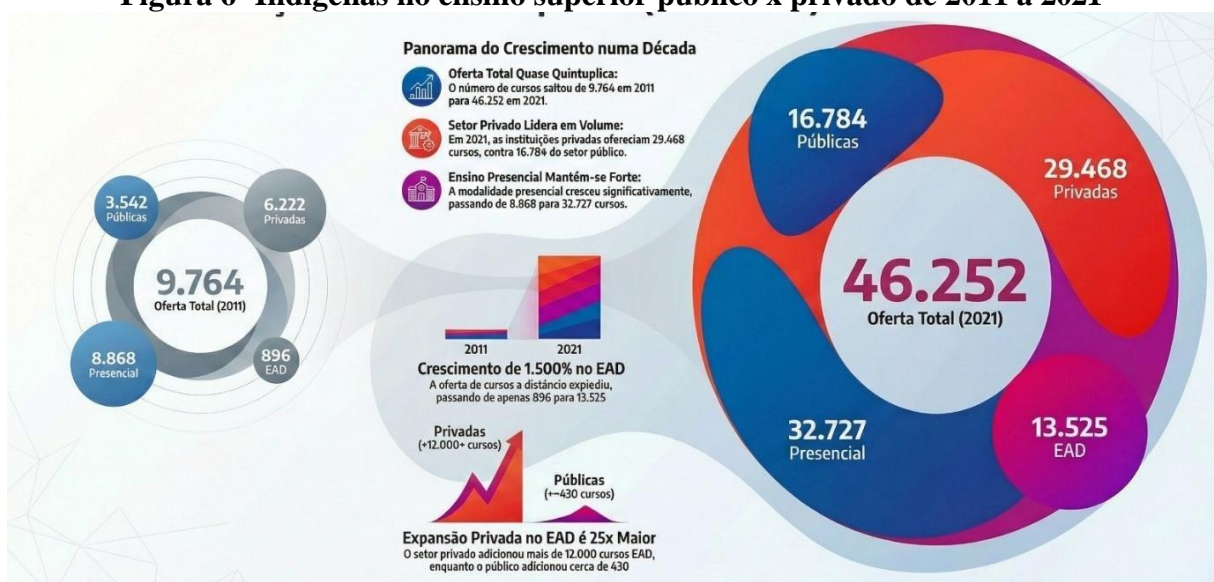
Quando ao ingresso no ensino superior é relevante mencionar que a maioria dos ingressos tem sido de estudantes não aldeados/as, sendo que o registro de ingresso de indígenas aldeados/as nas IFES só se iniciou em 2008 (Meireles et al, 2024, p. 9). Analisando as matrículas por Unidade da Federação, observa-se que a proporção de estudantes não

aldeados/as é maior em 20 Unidades Federativas, enquanto apenas em sete estados (Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Bahia, Roraima, Rondônia e Tocantins) a porcentagem de estudantes indígenas aldeados/as superou a de não aldeados.

O Censo da Educação Superior de 2018 reportou que, de um total de mais de 8 milhões de matrículas, 57.706 (0,7%) eram de estudantes indígenas, com 11.619 (cerca de 20% do total) matriculados em instituições federais. A rede privada, contudo, concentra a maior parte das matrículas indígenas, totalizando 42.256, ou 73,2%. A maior concentração na rede privada reflete o cenário nacional, onde o total de matrículas privadas representa 75,4% do sistema de Educação Superior. Além disso, para Nascimento (2021, p. 79) “pelo formato acadêmico da grande maioria de ser de faculdades e não de universidades, as formas de acesso são mais facilitadas, com uma estrutura acadêmica menor que inclui a prevalência de modalidades de ensino à distância”.

Apesar do aumento do acesso, os dados sobre matrículas por perfil de raça/cor autodeclarada indicam que os estudantes indígenas continuam sub-representados nas IFES. Essa sub-representação demonstrou uma redução ao longo dos anos de 2003 a 2008. No entanto, o número de indígenas com matrículas ativas nas IFES tem apresentado crescimento anual, com um notável aumento no ingresso a partir da implementação da Lei de Cotas (Brasil, 2012), subindo de 772 matrículas em 2013 para 1.520 matrículas ativas em 2018.

**Figura 6- Indígenas no ensino superior público x privado de 2011 a 2021**



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do IBGE/Inep/Semesp, (2022).

A Figura 7 apresenta uma análise comparativa da presença de estudantes indígenas matriculados no ensino superior brasileiro entre os anos de 2011 e 2021, evidenciando, em

âmbito nacional, uma década de expressiva expansão. O principal dado aponta que o total de matrículas cresceu 374% no período, passando de menos de 10 mil para 46.252 estudantes. A distribuição das matrículas é detalhada por modalidade de ensino, distinguindo-se o ensino presencial do Ensino a Distância (EAD). Observa-se que, em 2021, a maioria dos estudantes indígenas — 29.468 — encontrava-se matriculada em instituições privadas. Essa predominância do setor privado também se expressa de forma significativa na modalidade EAD, que se consolidou como um importante vetor de acesso ao ensino superior para a população indígena.

Esse crescimento quantitativo, contudo, não se traduz automaticamente em condições equitativas de permanência e sucesso acadêmico. Nesse sentido, a relação entre necropolítica e ensino superior permite compreender como práticas institucionais de poder e exclusão incidem sobre as trajetórias educacionais dos estudantes indígenas. Conforme Arruda e Rosa, (2024, p. 94) “o conceito formulado por Achille Mbembe, a necropolítica, quando aplicada ao campo educacional, opera na definição de quem tem acesso ao conhecimento e de quem é sistematicamente excluído dele”. Ou seja, as políticas de austeridade fiscal, materializadas em sucessivos cortes de financiamento, impactam diretamente os programas de apoio e inclusão estudantil, intensificando desigualdades historicamente constituídas.

Nesse contexto, embora a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) previsse que, até 2016, o percentual de vagas reservadas para estudantes indígenas deveria ser, no mínimo, equivalente à sua representação demográfica em cada Unidade da Federação, tal meta não foi plenamente alcançada para esse grupo. Cabe destacar, conforme Sousa (2022, p. 18), que a Universidade Federal do Tocantins (UFT) implantou de forma pioneira, em 2004, o sistema de cotas para estudantes indígenas, reservando 5% das vagas nos vestibulares da instituição para essa população. Assim, por meio das ações afirmativas implementadas pela UFT, os povos indígenas passaram a assegurar o ingresso no ensino superior em instituições públicas.

Entretanto, dados do Censo Demográfico de 2022 revelam um cenário ainda pouco favorável em escala nacional. Apenas os estados de Mato Grosso do Sul, São Paulo, Pernambuco e Maranhão, dentre as 27 Unidades Federativas brasileiras, teriam cumprido a Lei de Cotas ao garantir o ingresso de estudantes indígenas em proporção igual ou superior à representatividade dessa população em seus respectivos territórios (Meireles et al., 2024, p. 20). Por fim, é fundamental salientar que o Censo da Educação Superior também registra um elevado número de estudantes que não declaram sua raça/cor, o que evidencia outro efeito estrutural das desigualdades raciais no ensino superior, dificultando tanto a mensuração precisa do acesso da população indígena quanto a formulação e o monitoramento de políticas públicas

efetivas voltadas à equidade educacional do racismo presente na Educação Superior (Nascimento, 2021, p. 78). Fato constatado na UFT, conforme cita a autora Marta Virgínia em sua pesquisa de Doutorado, como segue:

Esse relatório chama à atenção, porque embora haja as vagas reservadas para os indígenas, há um grupo de estudantes indígenas que ingressou na UFT por ampla concorrência. Desde o ano de 2001, são mais de 60, de acordo com o Relatório SIE 16.11.14. Nesse contexto, destacamos que a Resolução da UFT nº14/2017 determina que mesmo com a normatização das ações afirmativas UFT, os candidatos indígenas e os quilombolas podem concorrer às vagas da ampla concorrência. (ABREU, 2022, p. 126-127).

Em virtude dos preconceitos vivenciados, muitos estudantes têm receio de se autodeclararem indígenas e se tornarem alvo de discriminação (Calegare e Santos, 2025, p.13). Fato que é bem evidente na dissertação de mestrado das autoras pautada em diálogos com mulheres e acadêmicas indígenas da região oeste do Paraná:

Na faculdade, do próprio professor, ele era muito preconceituoso, falava mal dos indígenas, dos negros. Não sei se ele fingia que não sabia que eu era indígena, ele fingia achar que eu era paraguaia, ele falava um monte de coisas feias assim, sobre nós indígenas. Falava dos gays, dos negros, falava muito mal [uma pausa, um choro silencioso]. [...] eu presenciei alguns preconceitos por parte dos professores, quando me perguntaram se eu sabia falar português, esse tipo de comentário preconceituoso que sempre presenciamos” (KUNHA YVA’I, 2020 *citado por* PEREIRA, 2021, p. 122).

Ao analisar essa fala revela um cenário recorrente de violência simbólica, racismo e preconceito institucional no ambiente universitário — espaço que, idealmente, deveria promover respeito, pluralidade e equidade. Quando a estudante relata que um professor fazia comentários depreciativos sobre indígenas, negros, gays e outros grupos historicamente marginalizados, evidencia-se um tipo de racismo estrutural que se manifesta no cotidiano acadêmico por meio de discursos, atitudes e práticas discriminatórias.

Ao afirmar que o professor “fingia não saber” que ela era indígena ou “fingia achar que era paraguaia”, nota-se uma tentativa de apagar a identidade étnica da estudante. Esse tipo de postura reforça estereótipos e nega a legitimidade da presença indígena na universidade, como se ela fosse um corpo “estranho” naquele espaço. Trata-se de uma forma de epistemicídio, no sentido de Santos (2010): a desvalorização das identidades e saberes dos povos originários.

É imperioso mencionar que os comentários do professor sobre indígenas, negros e pessoas LGBTQIA+ não são incidentes isolados, mas parte de um padrão de discriminação ainda comum em instituições de ensino superior. O questionamento “se sabia falar português”

revela um estereótipo colonial profundamente enraizado, que associa pessoas indígenas a incapacidade linguística ou intelectual — um discurso historicamente construído para justificar desigualdades. Essas práticas reforçam a ideia de “não lugar” para estudantes provenientes de grupos minoritários, desestimulando permanência e conclusão do curso. Diante do exposto o racismo nas universidades gera "efeitos perversos", ao reproduzir a estrutura desigual da sociedade brasileira que historicamente excluiu diversos grupos, como os povos indígenas, da Educação Superior (Nascimento, 2021, p. 75). No Brasil, a negação da própria história colonial manteve os padrões de discriminação racial, embora agora sob uma roupagem mais sutil e velada, mas igualmente violenta (Melo & Santos, 2018). O racismo estrutural busca manter os privilégios da branquitude, perpetuando estereótipos negativos e a subjugação de minorias raciais, o que se espalha nas instituições (Pereira e Amaral, 2024, p.142). Além disso Corrêa, et al., (2020) afirmam que:

Visibilizar a realidade da desigualdade racial na Universidade é, portanto, uma decisão política de enfrentamento ao racismo estrutural. As autoras lembram que apesar de as políticas de ação afirmativa representarem um marco importante nas políticas públicas voltadas para as relações étnico-raciais no campo da educação “ainda carecem de estruturas democráticas e participativas que superem a historiografia tradicional e os modelos eurocêtricos” (CORRÊA, et al., 2020,p. 120).

Ao tornar explícitas as tensões, desigualdades e experiências vividas por estudantes negros e indígenas no ensino superior, desestabiliza-se a falsa ideia de neutralidade e igualdade de oportunidades que muitas instituições ainda sustentam. Reconhecer essas desigualdades exige, portanto, assumir uma posição crítica diante das estruturas que historicamente produziram e continuam reproduzindo exclusões. Nesse sentido, embora as políticas de ação afirmativas representem um avanço significativo nas políticas públicas voltadas para as relações étnico-raciais, elas não são suficientes para transformar, por si só, o funcionamento interno da universidade. Para Corrêa, et al., (2020) essas políticas, apesar de sua importância para o acesso, ainda carecem de estruturas verdadeiramente democráticas e participativas que sejam capazes de enfrentar a historiografia tradicional e superar os modelos eurocêtricos que ainda orientam o currículo, as práticas pedagógicas e as relações institucionais.

A universidade continua a operar, majoritariamente, a partir de referenciais monoculturais que invisibilizam epistemologias indígenas, negras e outros saberes subalternizados, o que revela a permanência de um projeto acadêmico que não dialoga com a diversidade dos sujeitos que hoje compõem esse espaço. Assim, o ingresso ampliado não garante a permanência nem a valorização das identidades e conhecimentos desses estudantes,

reforçando a necessidade de repensar não apenas políticas de acesso, mas sobretudo os modos de organização, decisão e produção do conhecimento.

Dessa forma, o enfrentamento ao racismo estrutural no interior da universidade exige mais do que a adoção de medidas compensatórias ou políticas pontuais de inclusão. Trata-se de um processo que demanda a reconstrução profunda de suas bases epistemológicas, pedagógicas e institucionais, de modo que a presença indígena não se reduza ao simples preenchimento de vagas, mas se traduza em condições efetivas de equidade, reconhecimento, pertencimento e participação nos espaços acadêmicos.

Essa exigência torna-se ainda mais evidente quando se considera que o racismo anti-indígena, conforme nomeado pela literatura especializada, opera por meio de eixos históricos e simbólicos profundamente enraizados. Entre eles, destacam-se a animalização — que desumaniza os povos indígenas —, a incivilização, que os representa como sujeitos “sem cultura”, a erotização, a infantilização, associada à tutela estatal, e a primitivização, que os fixa em uma figura colonial congelada no tempo. Soma-se a esses mecanismos o racismo religioso, expresso na demonização de práticas, cosmologias e espiritualidades indígenas. Em conjunto, tais dimensões estruturam um discurso desenvolvimentista que concebe os povos originários como entraves ao progresso, legitimando práticas de exclusão, silenciamento e violência simbólica, inclusive no espaço universitário conforme segue:

Quando lidamos com o fenômeno do preconceito e discriminação contra a pessoas indígena, a literatura o tem nomeado como “racismo anti-indígena” (Milanez e al., 2019). Longhini (2022) argumentou que se podem traçar alguns paralelos a partir do racismo anti-negro, que se manifesta por cinco eixos centrais na manifestação do racismo anti-indígena: animalização (pessoa considerada não humana, sem alma), incivilização (selvagem sem civilidade e cultura), erotização (culpabiliza as mulheres indígenas pela nudez e estupro de seus corpos), infantilização (manter povos sob tutela estatal), primitivização (considerados segundo a figuracolonial congelada). (CALEGARE E SANTOS 2025, p.2)

O ingresso dos indígenas nas universidades revelou como o racismo se manifesta quando "as diferentes presenças se encontram nestes espaços". Historicamente, a Figura predominante do indígena o reservava, no máximo, ao lugar de "objeto de pesquisa" no mundo acadêmico. A sua presença como sujeito acadêmico, contudo, gera situações de racismo ao questionar os referenciais conceituais e científicos da academia e ao ocupar um lugar que se acreditava não ser o seu. Tais posturas refletem o chamado racismo estrutural, ligado a práticas ideológicas que reproduzem relações sociais hierarquizadas por meio da violência, preconceito e discriminação.

Percebemos que a comunidade universitária ignora a realidade e luta dos povos indígenas. Mas não saímos das nossas aldeias para enfrentar esse mundo acadêmico em vão!!! Se a universidade não está preparada para nos receber, nós vamos prepará-

la. Não queremos ser apenas “objeto de pesquisa” de uma ciência que nos exclui enquanto sujeitos históricos e produtores de conhecimento. À universidade se atribui um grande potencial de transformação da sociedade e esta deve começar por renovar a si mesma. Entendemos que este deve ser um espaço não apenas que represente a diversidade no discurso, mas que seja efetivamente construído por ela. (*Xoça Manifesto*, 2012, cit. por Castro, 2015, p. 154).

Essa fala trata-se da reação de estudantes indígenas que ingressavam no ensino superior na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em meados de 2012, expressando a necessidade de transformar a universidade para que ela pudesse recebê-los de fato, como sujeitos de direitos, cultura e saber, e não apenas como “objeto de pesquisa”. Esse manifesto surge como parte de um movimento maior dos povos indígenas por concretização do direito à educação superior e pela afirmação de suas identidades, saberes e protagonismo nas instituições acadêmicas. Sabe-se que historicamente, ainda que os indígenas possam acessar a universidade, a estrutura, o currículo, a cultura institucional e os preconceitos simbólicos muitas vezes os marginalizam — reproduzindo visões eurocêntricas ou colonialistas. Dessa forma, ao elaborar o “*Xoça Manifesto*”<sup>7</sup>, os estudantes reivindicaram não apenas o acesso, mas a efetiva transformação da universidade, uma instituição capaz de acolher a diversidade étnica, cultural e epistemológica, reconhecendo os indígenas como sujeitos históricos portadores de conhecimentos próprios.

Além do racismo estrutural, tem-se o racismo institucional, que é um sistema de desigualdade presente nas instituições que desfavorece os não brancos, é evidente na universidade. Ele se manifesta, por exemplo, na representação desproporcional de estudantes negros e indígenas nas universidades públicas e na sub-representação desses grupos em cursos de maior prestígio, como medicina e engenharia (Arruda e Rosa, 2024, p. 101). Ademais, a ausência de informações e dados sobre o ingresso, desempenho e permanência de estudantes indígenas contribui para o apagamento de políticas antirracistas e a invisibilidade institucional de sua presença no ensino superior (Viana e Lahorgue, 2021, p. 35). A centralização do atendimento ao público indígena na universidade, como se fosse necessário um especialista no estudo destes, expressa a objetificação por meio de estereótipos.

No cotidiano das instituições, o racismo reproduz práticas sociais corriqueiras, seja na forma de violência explícita ou microagressões, como piadas, silenciamento ou isolamento (Almeida, 2018). O racismo se manifesta frequentemente por meio da violência física e simbólica. Os estudantes denunciam práticas de racismo que incluem: discursos de ódio,

---

<sup>7</sup> foi a reivindicação, dos estudantes indígenas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em manifesto realizado em 2012, que, ao receber os novos estudantes, expressaram a necessidade de “preparar” a universidade para as suas presenças.

assédio moral por docentes, agressões físicas, dificuldades de acesso a materiais pedagógicos, e gestos segregacionistas.

A postura do silêncio é adotada por muitos estudantes indígenas como estratégia de autoproteção para evitar que suas dificuldades de adaptação se tornem públicas e motivo de vexame pessoal (Harayama e Santos, 2025, p. 10). Em algumas ocasiões, o racismo pode levar à decisão de abandono dos cursos universitários pelos estudantes indígenas, o que implica que muitos enfrentam as situações de desigualdade sem o apoio necessário como uma estudante indígena entrevistada por Silva (2018, p. 120):

Nunca me senti parte da universidade, eu estava ali porque eu precisava cumprir os quatro anos, mas nunca falei pra mim mesma: ‘Não, você faz parte desse grupo, você pertence’. Mas agora, no meu curso, na minha turma, até que eu consegui me identificar. Mas aí é que tá, outra coisa que eu ia falar pra você. Tinha o grupo dos índios, era nós quatro, que tipo assim, trabalho tudo era nós quatro, então estava ali! Aí até no dia da nossa colação de grau a nossa oradora identificou os grupos e tinha o grupo dos índios, estava lá na fala dela (SILVA 2018, p. 120).

Essa citação mostra de maneira profunda e sensível a experiência de não pertencimento vivida por muitos estudantes indígenas no ensino superior. Mesmo após o ingresso na universidade, espaço que teoricamente deveria garantir igualdade, reconhecimento e pluralidade, a estudante demonstra que sua presença ali não se traduzia automaticamente em inclusão. Ela “estava ali porque precisava cumprir os quatro anos”, mas não se sentia parte do coletivo acadêmico — uma sensação comum a grupos historicamente marginalizados, por enfrentarem barreiras simbólicas, culturais e institucionais que vão além do acesso formal.

Esse sentimento de deslocamento evidencia aquilo que pesquisadores como Gomes, Ribeiro e Oliveira (2021, 2010), descrevem como violência simbólica e epistêmica: a universidade, marcada por padrões eurocêntricos, currículos homogêneos e práticas pedagógicas pouco sensíveis às diferenças, não reconhece plenamente os sujeitos indígenas como parte de sua estrutura. Assim, esses estudantes acabam buscando refúgio em pequenos grupos de apoio mútuo — “o grupo dos índios” — onde se reconhecem, se fortalecem e constroem pertencimento entre si, diante da falta de acolhimento institucional mais amplo. A informação de que os trabalhos eram sempre feitos entre “nós quatro” mostra como a formação de grupos homogêneos não foi uma escolha livre, porém uma estratégia de sobrevivência acadêmica diante do isolamento. Esses agrupamentos, embora fortalecedores, revelam uma universidade que ainda não promove integração real entre seus estudantes, mantendo barreiras invisíveis que segregam e reproduzem desigualdades.

Quando a oradora da turma, no momento solene da colação de grau, identifica publicamente “o grupo dos índios”, essa marcação evidencia, por um lado, que a presença indígena era reconhecida como um grupo distinto — o que pode ser interpretado como uma forma de valorização. Contudo, por outro lado, também expõe como a universidade continua enxergando esses estudantes como um bloco identitário separado, quase um “grupo à parte”, confirmando a permanência de um olhar que diferencia, classifica e delimita os lugares sociais ocupados por corpos indígenas dentro do espaço acadêmico. Logo, mostra um processo ambíguo: ao mesmo tempo em que há conquistas de identificação dentro do curso e da turma, há ainda a sensação de estar sempre “marcado”, de pertencer parcialmente, de ser reconhecido mais pela identidade coletiva imposta do que pela individualidade. Essa experiência reforça a necessidade de pensar políticas de permanência, práticas pedagógicas interculturais e ações institucionais que não apenas admitam estudantes indígenas, mas que também garantam que eles se sintam verdadeiramente parte da universidade, como sujeitos legítimos, produtores de conhecimento e integrantes plenos da comunidade acadêmica.

A falta de acolhimento institucional adequado, combinada com a insegurança financeira e a pressão por alto desempenho acadêmico, contribui para elevados níveis de ansiedade, estresse e depressão entre os estudantes, criando um ambiente acadêmico hostil, especialmente para grupos marginalizados. O racismo pedagógico estrutural salienta que o modelo universitário existente serve como um espaço privilegiado para a manutenção e reprodução de uma educação homogeneizadora oferecida aos estudantes indígenas (Harayama e Santos, 2025, p. 13). No que se refere às territorialidades, os estudantes enfrentam desafios práticos no processo de adaptação à rotina universitária, adotando o silêncio como estratégia de autoproteção. As diferenças entre o ambiente da aldeia e o universitário são naturalizadas e não mediadas, manifestando-se violentamente no currículo oculto, como no uso da biblioteca, do restaurante universitário e até mesmo do banheiro (Harayama e Santos, 2025, p. 10). No trabalho denominado “Vivências do Racismo Anti-Indígena Contra Mulheres Graduandas da UFAM” os autores fizeram o artigo com base em relatos de graduandas indígenas da Universidade Federal do Amazonas durante sua escolarização e na graduação.

Onde foi abordado o estranhamento sentido pelas estudantes no processo de escolarização e ao entrarem na universidade, o choque cultural conforme observado abaixo:

A minha alimentação, eu acho até que foi isso que se perpetuou aqui na universidade. Porque, por exemplo, quando eu era pequena a minha alimentação era muito ligada a carne de caça, ao que mais, a raízes, é, hortaliças, essas coisas. Peixe principalmente e quando a gente vai pra escola parece que a gente tem acesso a muito Mucilon, muito mingau, coisas industrializadas (...) Então umas coisas que não eram tão do meu

cotidiano, então tipo eu criava repulsa pelo cheiro porque eu não era acostumada com aqueles temperos (CALEGARE E SANTOS, 2025, p.9).

Nota-se que o processo de escolarização e a entrada na universidade podem provocar rupturas profundas nos hábitos alimentares e culturais de estudantes indígenas, produzindo estranhamentos, desconfortos e até mesmo repulsa. Ao recordar que, durante a infância, sua alimentação era baseada em carne de caça, peixes, raízes e hortaliças — elementos diretamente vinculados ao território, ao modo de vida comunitário e às práticas tradicionais — a estudante mostra que a comida não é apenas uma necessidade biológica, mas um componente identitário, cultural e afetivo. Quando ela afirma que, ao ingressar na escola, passou a ter contato com Mucilon, mingau industrializado e alimentos processados, percebe-se o choque entre dois sistemas alimentares: o tradicional, ligado ao território e aos saberes ancestrais, e o escolar/universitário, marcado pelo padrão urbano, industrial e padronizado. Essa mudança forçada evidencia um aspecto pouco discutido do processo de escolarização indígena: a imposição de práticas alimentares alheias ao cotidiano das comunidades, frequentemente associadas à ideia de “civilização”, “higiene” ou “modernidade”.

A reação de repulsa ao cheiro e tempero de certos alimentos revela que a alimentação escolar não apenas difere do seu repertório cultural, mas produz uma sensação de inadequação e desconforto que extrapola o paladar. Trata-se de uma forma de violência simbólica, na qual um padrão alimentar hegemônico se sobrepõe aos hábitos tradicionais, desconsiderando o impacto emocional e identitário dessa ruptura. O corpo estranha o que não lhe pertence; o olfato rejeita; a memória afetiva se vê desconectada. Esse relato também reforça que a universidade, assim como a escola, não está preparada para acolher a diversidade alimentar dos povos indígenas. Os refeitórios universitários seguem padrões rígidos e colonizados de alimentação, que pouco dialogam com as práticas culturais de estudantes indígenas, quilombolas e tradicionais. Assim, a dificuldade de adaptação alimentar torna-se mais um elemento do processo de desencaixe e não pertencimento vivido na trajetória acadêmica.

Além disso, a alimentação na comunidade não é apenas um hábito, mas parte de um sistema de vida que envolve trabalho coletivo, territorialidade, rituais, formas de compartilhar e produzir significado. Ao ser inserida em um ambiente onde o alimento é industrializado, comprado e consumido individualmente, a estudante experimenta um processo de desenraizamento, que afeta sua identidade e seu bem-estar. Sendo assim, revela que as desigualdades vividas por estudantes indígenas na universidade não se limitam a questões pedagógicas, linguísticas ou raciais, mas também atravessam dimensões cotidianas como a alimentação. Esse aspecto, frequentemente invisibilizado, é parte essencial das discussões sobre

permanência, acolhimento e políticas interculturais no ensino superior. Para que a universidade seja, de fato, um espaço de inclusão, é preciso reconhecer que acolher estudantes indígenas implica também considerar seus modos de vida, seus hábitos alimentares e suas relações com o território e a cultura — dimensões inseparáveis de sua existência e identidade. O maior desafio para a formação no ensino superior de estudantes indígenas reside na organização, produção e reprodução de um saber que ignora outras formas de conhecimento (Baniwa, 2013). A comunidade universitária frequentemente ignora "a realidade e luta dos povos indígenas".

A universidade, construída sob um paradigma colonial, exige que o conhecimento científico estudado entre em conflito com os saberes ancestrais aprendidos na comunidade de origem. Para se tornar inclusiva, a universidade deve investir na circulação e validação de outros saberes fundamentados em diferentes bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas, visando concretizar um ensino intercultural (Calegare e Santos, 2025, p.10).

Apesar de as políticas de ação afirmativa serem um marco importante, elas "ainda carecem de estruturas democráticas e participativas que superem a historiografia tradicional e os modelos eurocêntricos" (Corrêa, et al., 2020, p. 120). Os programas e serviços de educação, conforme a legislação, deveriam ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com os povos indígenas, a fim de responder às suas necessidades particulares, abrangendo sua história, conhecimentos, línguas, técnicas e sistemas de valores (Nascimento, 2021, 86). No entanto, é crucial pensar em propostas curriculares e pedagógicas adequadas para os indígenas que estudam em universidades e escolas urbanas, contemplando a interculturalidade e o respeito às diferenças. É necessária uma educação que permita que as vozes "silenciadas no currículo" sejam ouvidas (Troquez, 2022, p. 109).

Falar de racismo na educação superior e da presença indígena é reconhecer a visibilidade das condições de desigualdade entre indígenas e não indígenas, que surgiu com a expressiva entrada desses estudantes nas IES a partir dos anos 2000.

O racismo anti-indígena manifesta-se no sentimento de humilhação social, que é a percepção da desigualdade política geradora de exclusão, invisibilidade pública e degradação, decorrente da violência material e simbólica. Em essência, o racismo impede a plenitude da experiência universitária, tornando os corpos indígenas e negros impróprios ou fora do lugar, impedidos de pertencer à sociedade (Kilomba, 2019). O enfrentamento do racismo, seja de "raça, classe e gênero", é uma questão de "rigoriedade ética", inseparável da prática educativa (Freire, 1996, p. 17). Visibilizar a realidade da desigualdade racial na Universidade constitui, portanto, uma decisão política de enfrentamento ao racismo estrutural.

É fundamental a construção de uma pedagogia que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos teóricos e se comprometa, de modo efetivo, com os valores e saberes legados pela ancestralidade dos diversos povos que constituem o país. Nesse sentido, a universidade contemporânea tem se configurado como um “território também em processo de demarcação da presença e resistência indígena”, no qual se tensionam projetos civilizatórios distintos e, muitas vezes, antagônicos. Para o enfrentamento do racismo, que se manifesta de forma estrutural e multifacetada nos sistemas de educação superior, tornam-se imprescindíveis iniciativas concretas e contínuas, capazes de ir além do discurso institucional e promover transformações efetivas nas práticas acadêmicas (Mato, 2020).

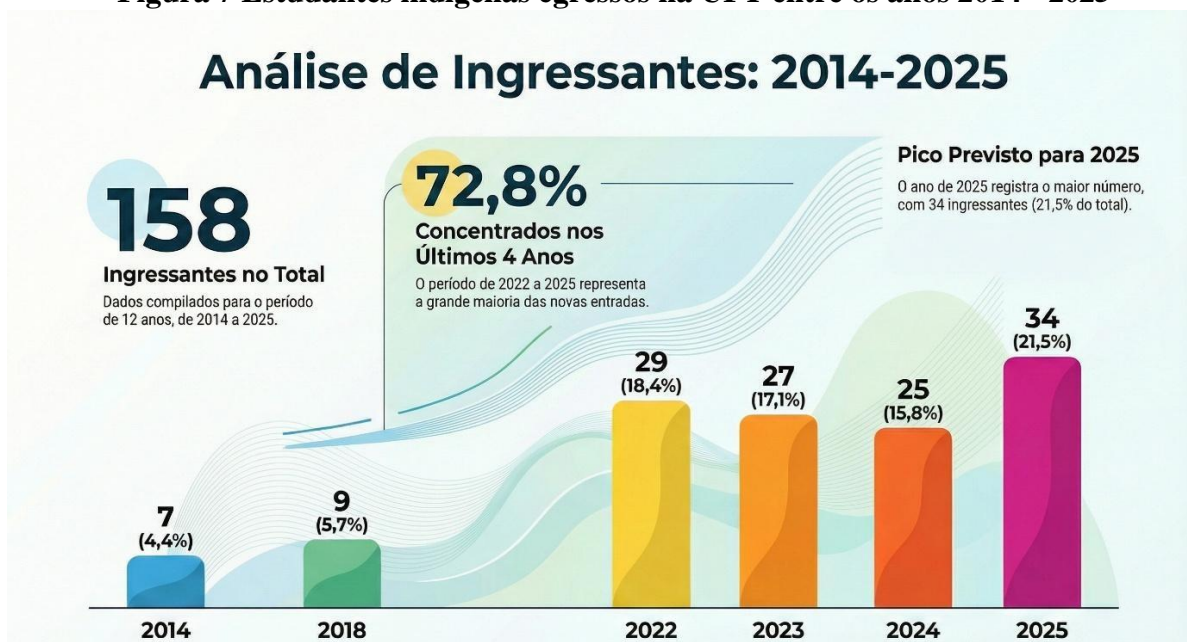
A desconstrução de estereótipos, aliada ao diálogo com a diversidade étnico-racial e cultural, constitui elemento central desse processo. Embora a universidade historicamente reproduza relações de dominação e hierarquização de saberes, ela também se apresenta como um espaço privilegiado de diálogo crítico e de reconfiguração dessas mesmas práticas (Ricordi et al., 2021, p. 12). Nesse contexto, a inclusão real demanda o engajamento ativo da comunidade acadêmica, com destaque para o papel dos docentes, cuja intervenção é fundamental para impedir a reprodução de práticas discriminatórias. A omissão, por sua vez, pode assumir o caráter simbólico de racismo institucional, praticado por agentes inseridos na própria estrutura acadêmica (Silva, 2018, p. 120).

Dessa forma, o desafio não se restringe à ampliação do acesso ao ensino superior, mas envolve a necessidade de uma transformação profunda do ambiente universitário, de modo que este deixe de refletir a lógica colonial e racista que estrutura a sociedade brasileira. Tal transformação implica garantir não apenas o ingresso, mas a permanência qualificada e o bem-estar dos estudantes indígenas, reconhecendo-os como sujeitos históricos, políticos e epistêmicos. A persistência do racismo e da necropolítica no âmbito do ensino superior opera como uma barreira invisível, que classifica e hierarquiza vidas e saberes, exigindo, portanto, um compromisso institucional contínuo e consistente com perspectivas decoloniais.

No que se refere aos dados empíricos deste estudo, a análise das informações disponibilizadas pelo Sistema de Informações Educacionais (SIE), no período de 2014 a 2025, registra um total de 158 estudantes indígenas matriculados. Observa-se um crescimento mais significativo entre os anos de 2022 e 2025, com destaque para o ano de 2025, que apresenta a maior elevação percentual, correspondendo a 21,5% das matrículas indígenas no período analisado, conforme demonstrado na Figura 7. Esses dados reforçam a relevância de políticas

institucionais que articulem acesso, permanência e reconhecimento, acompanhando o crescimento quantitativo com ações qualitativas que assegurem condições efetivas de equidade.

**Figura 7 Estudantes indígenas egressos na UFT entre os anos 2014 - 2025**



Fonte: elaborada pela autora com os dados SIE (2014-2025).

Entre 2014 e 2021, observa-se um cenário de baixo ingresso, marcado por números reduzidos e certa estabilidade, com uma média aproximada de 5,4 estudantes indígenas ingressantes por ano e um mínimo de apenas um ingresso registrado em 2015. Nesse intervalo, a presença indígena manteve-se limitada, refletindo as dificuldades históricas de acesso ao ensino superior. Segundo Sousa (2022) no curso de Letras, especificamente, o quadro foi ainda mais restrito, uma vez que, entre 2004 e 2019, apenas dez estudantes indígenas ingressaram, todos pertencentes à etnia Xerente.

De acordo com SIE (2025) a partir de 2022, esse panorama se altera de forma significativa. Os quatro anos mais recentes analisados, compreendidos entre 2022 e 2025, concentram 115 ingressantes indígenas, o que corresponde a aproximadamente 72,8% do total de matrículas registradas no período considerado. Esse crescimento atinge seu ápice em 2025, ano que apresenta o maior número absoluto de ingressantes, com 34 estudantes, representando cerca de 21,5% do total. Esses dados revelam uma inflexão importante na trajetória de acesso de estudantes indígenas à UFT/Porto Nacional, indicando uma ampliação concreta das oportunidades de ingresso.

Esse aumento expressivo está diretamente associado ao fortalecimento das políticas de inclusão voltadas a grupos historicamente marginalizados, em especial os povos indígenas. Em

nível nacional, a promulgação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, também desempenhou papel central ao impulsionar o crescimento das matrículas de estudantes indígenas nas Instituições Federais de Ensino Superior. Dessa forma, o ingresso desses estudantes ocorre majoritariamente por meio de políticas afirmativas, que se mostram fundamentais para a democratização do acesso ao ensino superior e para a ampliação da diversidade étnico-cultural no espaço universitário como pode se observar na Figura 8:

**Figura 8 - - Modalidade de ingresso de estudantes Indígenas**



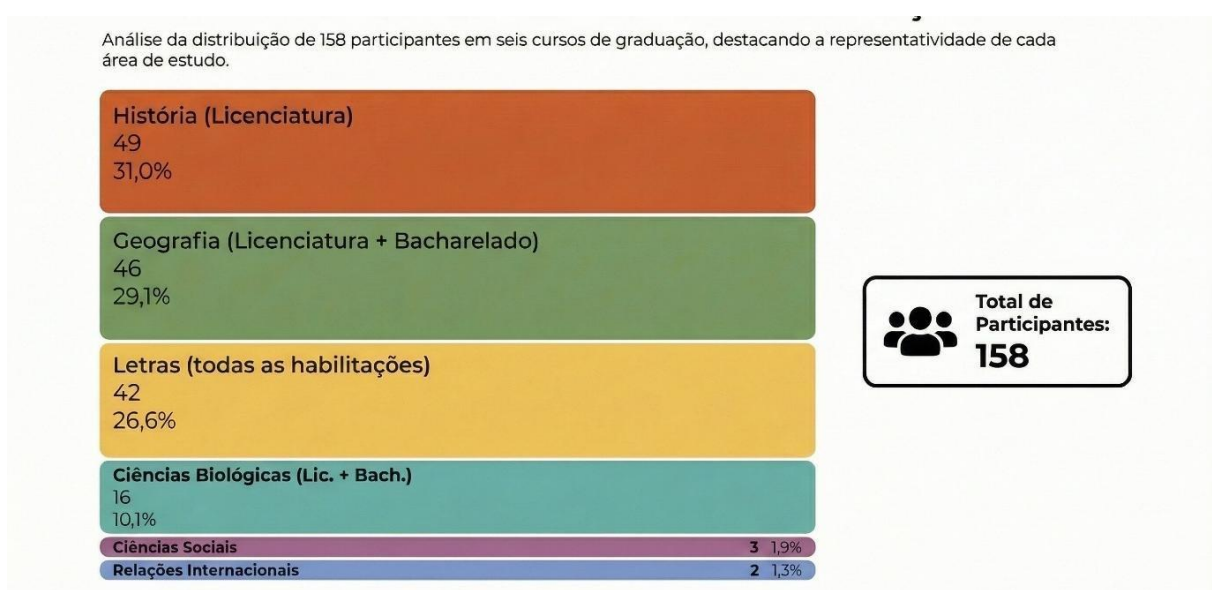
Fonte: elaborado pela autora, dados SIE (2014-2025).

Os dados referentes às modalidades de ingresso dos estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional, extraídos do SIE, evidenciam que as políticas de ações afirmativas específicas constituem a principal via de acesso ao ensino superior para esse grupo. A modalidade Processo Seletivo UFT/Cotas UFT/Indígena destaca-se de forma expressiva, com 83 registros, configurando-se como a forma predominante de ingresso, sobretudo nos anos mais recentes. Em seguida, observa-se a modalidade Processo Seletivo UFT/Sistema de Cotas, com 28 ocorrências, o que reforça a centralidade das políticas institucionais e federais de democratização do acesso como mecanismos fundamentais para ampliar a presença indígena no espaço universitário. Autores como KUNHA YVA'I, 2020 citado por PEREIRA, (2021) aponta que muitos estudantes indígenas enfrentam receios relacionados à autodeclaração étnica, motivados por experiências de preconceito, estigmatização e discriminação, o que pode levá-los a optar pela ampla concorrência como uma

estratégia de autoproteção. Assim, embora as ações afirmativas se consolidem como o principal instrumento de acesso, a presença indígena por vias não afirmativas revela as tensões persistentes em torno do reconhecimento identitário e da permanência simbólica desses sujeitos no ambiente universitário. Conforme afirmado por Haryana e Santos (2025, p. 11) “Apesar de ter adentrado a universidade por meio de ações afirmativas, o modelo de avaliação não é diferenciado e pressupõe que todos os estudantes passaram pelos mesmos processos em sua educação formal”.

Quanto a distribuição de estudantes indígenas por cursos de graduação ofertados na UFT – campus de Porto Nacional é a seguinte:

**Figura 9- Porcentagem de alunos indígenas por curso.**



Fonte: elaborado pela autora dados SIE (2014-2025).

No período compreendido entre 2014 e 2025, foram registrados 158 estudantes indígenas vinculados aos cursos ofertados, conforme os dados consolidados do sistema de informações estudantis SIE (2025). A maior concentração ocorre no curso de História (Licenciatura), que reúne 49 estudantes indígenas, correspondendo a 31,0% do total. Em seguida, o curso de Geografia, considerando as modalidades de Licenciatura e Bacharelado, contabiliza 46 estudantes, o que representa 29,1% do total identificado. O curso de Letras, abrangendo todas as suas habilitações, apresenta 42 estudantes indígenas, equivalendo a 26,6%. Já o curso de Ciências Biológicas, também nas modalidades de Licenciatura e Bacharelado, registra 16 estudantes, correspondendo a 10,1% do total. Em proporções menores, o curso de Ciências Sociais conta com três estudantes indígenas, o que representa 1,9%, enquanto o curso de Relações Internacionais apresenta dois estudantes, equivalentes a 1,3% do total.

Esses dados evidenciam que a maior parte dos estudantes indígenas está concentrada nos cursos de licenciatura, especialmente em História, Geografia e Letras, que juntos respondem por parcela significativa das matrículas no período analisado, dados que revelam uma distribuição desigual, porém significativa, da presença indígena nos cursos do Câmpus de Porto Nacional. A concentração majoritária nas áreas de Ciências Humanas e Linguística, Letras indica uma tendência que tem sido observada em diversas universidades brasileiras, inclusive em toda UFT, de acordo com os autores Bergamaschi et al, (2016) estudantes indígenas tendem a buscar cursos que dialogam mais diretamente com suas realidades socioculturais, formas de produção de conhecimento e experiências comunitárias. Essa escolha pode estar relacionada tanto ao interesse pela valorização e preservação das culturas e línguas indígenas quanto ao desejo de compreender, interpretar e transformar contextos sociais marcados por desigualdades históricas.

**Figura 10- Panorama Acadêmico indígena UFT – campus Porto Nacional**



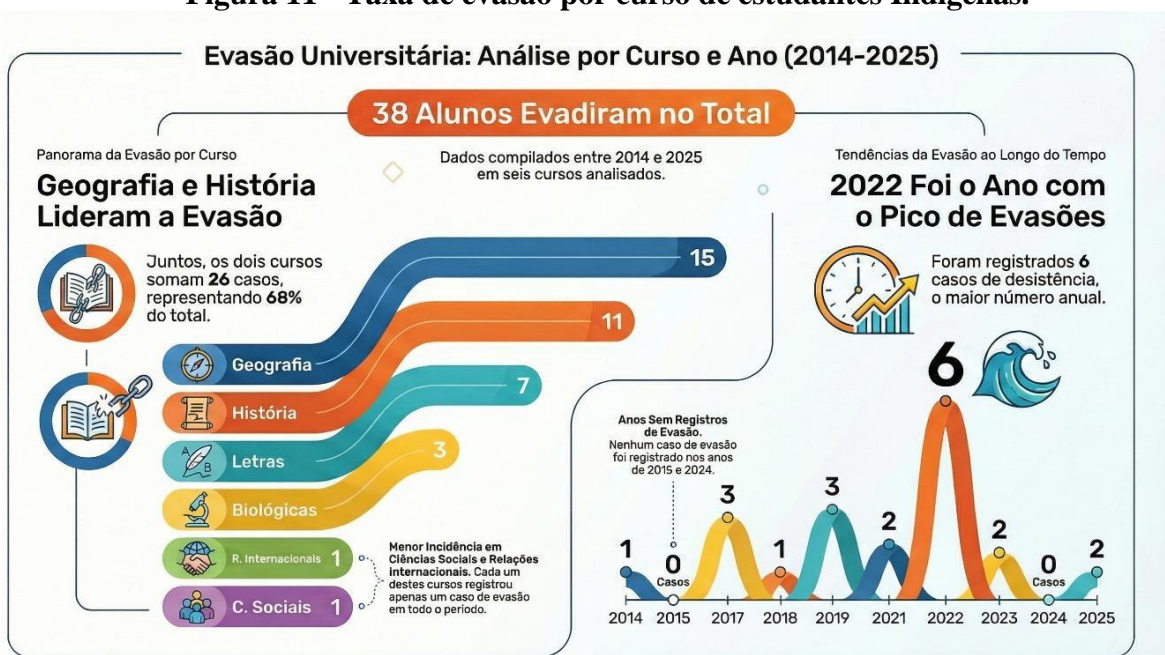
Fonte: elaborado pela autora com dados SIE (2014-2025).

Os dados apresentados na Figura– 10 Panorama Acadêmico: Estudantes Indígenas (2014–2025) revelam aspectos centrais da trajetória acadêmica de estudantes indígenas na UFT. No período analisado, observa-se que 53,1% dos estudantes permanecem vinculados, enquanto 24,1% evadiram e 22,8% concluíram seus cursos de graduação. Esses números evidenciam avanços no acesso, mas também demonstram fragilidades estruturais no que se refere à permanência e à conclusão, desafios amplamente discutidos na literatura sobre educação

superior indígena no Brasil. A ampliação do ingresso de estudantes indígenas na UFT está diretamente relacionada à implementação das políticas de ações afirmativas, especialmente a Lei nº 12.711/2012, que instituiu a reserva de vagas para estudantes indígenas nas instituições federais de ensino superior. Conforme apontam Silva e Grupioni (2016), tais políticas representam um marco no reconhecimento das desigualdades históricas enfrentadas pelos povos indígenas no acesso à educação formal. No contexto da UFT, a presença indígena reflete também a localização geográfica da instituição, inserida em um estado com significativa diversidade étnica e presença de povos indígenas.

Entretanto, conforme destaca Baniwa (2019), o principal desafio da educação superior indígena não reside apenas no ingresso, mas na permanência qualificada e na conclusão dos cursos. Os dados do infográfico corroboram essa análise ao demonstrar que a taxa de evasão supera a taxa de conclusão. Como pode ser observado também na Figura 11.

**Figura 11 - Taxa de evasão por curso de estudantes Indígenas.**



Fonte: elaborado pela autora com dados do SIE (2014-2025).

Na Figura 11 “Evasão Universitária: Análise por Curso e Ano (2014–2025)” demonstra que, no período estudado, foram registrados 38 casos de evasão, distribuídos de forma desigual entre os cursos analisados. Os cursos de Geografia e História concentram a maior incidência, somando 26 evasões, o que corresponde a 68% do total, com destaque para a Geografia, que apresentou 15 casos, seguida de História, com 11. Letras e Ciências Biológicas registraram índices intermediários, enquanto Ciências Sociais e Relações Internacionais apresentaram apenas um caso cada, configurando-se como os cursos com menor evasão no período. Do ponto

de vista temporal, observa-se que a evasão não ocorre de maneira contínua, destacando-se o ano de 2022 como o pico da série histórica, com seis casos registrados, em contraste com anos sem evasão, como 2015 e 2024. Após 2022, verifica-se uma redução dos registros, o que pode indicar efeitos de ações institucionais de permanência, ainda que os dados reforcem a necessidade de políticas específicas e acompanhamento sistemático, especialmente nos cursos com maior concentração de evasão.

Tal cenário indica que, embora a universidade tenha avançado no acesso, ainda enfrenta dificuldades em garantir condições efetivas para que os estudantes indígenas concluam sua formação acadêmica. Essas dificuldades estão associadas, entre outros fatores, ao racismo institucional, conceito discutido por Gomes (2017), que se manifesta por meio da ausência de políticas contínuas de permanência, da fragilidade do apoio pedagógico e da invisibilização das identidades e saberes indígenas no ambiente universitário. Além disso, a universidade, enquanto instituição historicamente marcada por epistemologias eurocêntricas, tende a reproduzir o que Quijano (2005) denomina de colonialidade do saber, o que impacta diretamente a experiência acadêmica dos estudantes indígenas.

No caso da UFT, a permanência de mais da metade dos estudantes indígenas pode ser interpretada não apenas como resultado das políticas institucionais, mas também como expressão de estratégias de resistência, apoio comunitário e protagonismo indígena. Conforme argumenta Luciano (2011), a presença indígena na universidade constitui um processo de luta política e simbólica, no qual os estudantes tensionam a lógica acadêmica dominante e reivindicam o reconhecimento de seus modos próprios de produção de conhecimento.

Conforme destacam Bergamaschi, Dall'Igna e Silva (2018), a permanência indígena no ensino superior exige ações institucionais mais amplas, como formação docente para a diversidade étnico-racial, acompanhamento pedagógico intercultural, valorização dos saberes indígenas no currículo e fortalecimento dos espaços de participação estudantil indígena. Dessa forma, a taxa de conclusão de apenas 22,8% revela que a trajetória acadêmica indígena na UFT ainda é marcada por desigualdades estruturais, exigindo da universidade o fortalecimento de políticas institucionais comprometidas com a interculturalidade, o enfrentamento do racismo institucional e a efetivação do direito à educação superior indígena.

Essa realidade dialoga com as análises de Paladino (2012), que aponta que a distância entre a aldeia e a universidade produz dificuldades logísticas, financeiras e emocionais que interferem diretamente na permanência estudantil.

A permanência estudantil é um dos eixos estruturantes da política institucional da UFT. A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proest) é responsável por gerir ações como assistência financeira, moradia, alimentação, saúde e apoio à participação em eventos acadêmicos. Além disso, coordena as ações do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) no âmbito da instituição (SOUSA, 2022). Para atender de forma mais específica às demandas dos estudantes indígenas, a UFT implementou, em 2007, o Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI), posteriormente reorganizado pela Resolução Consuni nº 26/2017. Trata-se de uma política pública institucional destinada a desenvolver atividades didático-pedagógicas orientadas por docentes, com o objetivo de fortalecer o percurso acadêmico de estudantes indígenas (UFT, 2017).

A análise realizada por Sousa (2022) demonstra que o PIMI contribuiu de maneira direta para a melhoria do desempenho dos estudantes indígenas, especialmente no Curso de Letras. A atuação dos monitores, somada ao acompanhamento docente, possibilitou a redução de dificuldades acadêmicas e o aumento da permanência desses estudantes no curso. A busca dos povos indígenas pela educação superior não se limita a um projeto individual, constituindo-se como iniciativa coletiva de fortalecimento político, social e cultural. Baniwa (2010) argumenta que a escolarização, especialmente em níveis avançados, é compreendida pelos povos indígenas como estratégia para enfrentar condições históricas de marginalização e para fortalecer seus conhecimentos tradicionais, ampliando sua capacidade de intervenção em espaços institucionais.

Nesse sentido, a presença indígena no Campus de Porto Nacional e em toda a UFT reflete um processo de afirmação identitária, construção de autonomia e luta por direitos, indicando que a universidade tem papel central na articulação entre saberes acadêmicos e saberes originários. Dessa forma evidencia que a UFT tem desempenhado papel importante na democratização do acesso e na permanência de estudantes indígenas no ensino superior. As políticas institucionais, os programas de apoio pedagógico e as iniciativas voltadas à assistência estudantil mostram-se fundamentais para a redução dos índices de evasão e para o fortalecimento das trajetórias acadêmicas desse grupo.

Apesar dos avanços alcançados, permanecem desafios significativos relacionados às condições socioeconômicas, à distância entre aldeias e centros urbanos, às especificidades linguísticas e às tensões entre conhecimentos tradicionais e acadêmicos. No entanto, programas como o PIMI e ações desenvolvidas pela Proest contribuem para a construção de um ambiente universitário mais inclusivo e sensível à diversidade sociocultural.

Assim, a presença indígena no Campus de Porto Nacional reafirma a importância de políticas educacionais que reconheçam as particularidades dos povos originários e que garantam o direito à educação superior como ferramenta de transformação social e de fortalecimento das identidades étnicas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vinculada à Linha de Pesquisa com Ênfase em Língua, Cultura e Educação Indígena, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), a presente dissertação insere-se no campo dos estudos que articulam linguagem, cultura, políticas educacionais e relações étnico-raciais, tomando como foco a análise crítica das condições de acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior. O estudo foi desenvolvido com o propósito de problematizar, à luz do debate teórico contemporâneo, as dificuldades enfrentadas por estudantes indígenas da Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional, considerando as múltiplas expressões do racismo no interior das instituições universitárias.

Intitulada *Racismo e suas faces: análise da educação superior indígena na Universidade Federal do Tocantins – Campus de Porto Nacional*, a pesquisa teve como objetivo geral O objetivo geral consiste em analisar os impactos dessas formas de racismo na trajetória acadêmica de estudantes indígenas. Como objetivos específicos, busca-se discutir os fundamentos históricos e conceituais do racismo e suas implicações para a educação indígena, com vista a analisar os marcos legais e as políticas públicas voltadas à educação superior indígena; examinar os dados institucionais referentes ao ingresso, à permanência e à evasão de estudantes indígenas na UFT, refletindo sobre os desafios e limites das políticas de permanência no enfrentamento do racismo institucional no contexto universitário. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na revisão bibliográfica e na análise documental de legislações, políticas públicas e dados institucionais extraídos do Sistema de Informações Educacionais (SIE/UFT). O recorte empírico contemplou 158 estudantes indígenas vinculados aos cursos de graduação do campus de Porto Nacional, possibilitando a análise das dinâmicas de acesso, permanência e evasão no ensino superior no período de 2014 a 2025. A opção metodológica permitiu articular o debate teórico acerca do racismo estrutural e institucional com a realidade concreta da instituição investigada, conferindo densidade interpretativa aos dados analisados.

A análise desenvolvida ao longo do estudo evidenciou que o racismo não se manifesta apenas por meio de atitudes individuais, mas constitui elemento estruturante das instituições sociais, organizando relações de poder e produzindo desigualdades persistentes no acesso a direitos, inclusive no campo educacional, conforme argumenta Almeida (2019). No contexto da educação superior, tais desigualdades incidem de maneira mais intensa sobre os povos

indígenas, cujos saberes, línguas e formas de existência foram historicamente marginalizados pelo modelo educacional hegemônico, como discutem Munanga e Santos (2005; 2010; 2019).

No plano empírico, os dados institucionais revelaram que, entre 2014 e 2025, foram registrados 158 estudantes indígenas vinculados aos cursos de graduação do campus de Porto Nacional, correspondendo à totalidade do universo investigado. Observou-se crescimento expressivo do ingresso indígena a partir de 2022, com 29 ingressantes (18,4%), seguido de 27 em 2023 (17,1%), 25 em 2024 (15,8%) e 34 em 2025 (21,5%). Esse movimento indica ampliação do acesso à universidade, possivelmente associada ao fortalecimento das políticas de ações afirmativas e de ingresso diferenciado.

Entretanto, ao analisar a situação acadêmica desses estudantes, constatou-se que 84 (53,1%) permanecem vinculados, 36 (22,8%) concluíram seus cursos e 38 (24,1%) evadiram no período analisado. A taxa de evasão supera o percentual de conclusão, evidenciando que o avanço no acesso não se converte automaticamente em permanência e êxito acadêmico, o que reforça a argumentação de Heringer (2021) acerca da permanência como um dos principais desafios da educação superior indígena.

A análise por curso revelou concentração majoritária de estudantes indígenas nas Licenciaturas — História (49 estudantes, 31,0%), Geografia (46, 29,1%) e Letras (42, 26,6%) — cursos que também concentram os maiores números absolutos de evasão. Geografia apresentou 15 evasões (32,6%), História 11 (22,4%) e Letras 7 (16,7%), sendo este último o curso com menor taxa proporcional de evasão. Já Relações Internacionais, embora com apenas dois estudantes indígenas, registrou evasão proporcional de 50%, evidenciando maior vulnerabilidade em cursos com menor tradição de acolhimento indígena.

A distribuição temporal da evasão demonstra maior incidência entre 2016 e 2021, destacando-se 2016 (60,0%), 2018 e 2019 (44,4%), 2020 (50,0%) e 2021 (66,7%). A partir de 2022, verifica-se redução significativa: 20,7% em 2022, 3,7% em 2023, 0% em 2024 e 5,9% em 2025. Essa inflexão sugere possível impacto positivo das políticas institucionais implementadas mais recentemente, ainda que seus efeitos demandem acompanhamento contínuo.

Esses resultados confirmam o objetivo geral da pesquisa ao evidenciar que o racismo estrutural e institucional impacta não apenas o acesso, mas sobretudo as condições de permanência e conclusão dos cursos. A evasão indígena não pode ser interpretada como expressão de fragilidades individuais, mas como resultado de condicionantes estruturais e institucionais, tais como desigualdades socioeconômicas, barreiras culturais e linguísticas, insuficiência de políticas de assistência estudantil e ausência de práticas pedagógicas

interculturais consolidadas, conforme discutem Carneiro (1995; 2011), Bergamaschi e Doebber (2018). Nessa perspectiva, a universidade, ao não enfrentar de maneira sistemática tais desigualdades, acaba por reproduzir mecanismos de exclusão que se aproximam da noção de necropolítica desenvolvida por Mbembe (2018) e debatida no campo educacional por Arruda e Rosa (2024). Portanto, a realização desta pesquisa não se limita à produção de um diagnóstico institucional, mas assume o compromisso de contribuir para o debate público e acadêmico acerca das desigualdades que atravessam a educação superior brasileira.

Ao evidenciar, por meio de dados concretos e fundamentação teórica consistente, os impactos do racismo estrutural e institucional na trajetória acadêmica de estudantes indígenas, este estudo busca instigar a sociedade a refletir criticamente sobre as barreiras ainda existentes no ambiente universitário e sobre a necessidade de fortalecimento das políticas de ações afirmativas e de permanência. Mais ainda, a análise desenvolvida demonstra que a política de cotas e os mecanismos de ingresso diferenciado representam conquistas históricas fundamentais para a ampliação do acesso indígena à universidade. Contudo, os dados também evidenciam que o acesso, isoladamente, não assegura a permanência nem a conclusão dos cursos, tornando imprescindível a consolidação de políticas institucionais contínuas, estruturadas e interculturais. Assim, a manutenção e o aprimoramento das ações afirmativas constituem não apenas medidas compensatórias, mas instrumentos de justiça social e de enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas.

No âmbito acadêmico, esta dissertação contribui para o fortalecimento do campo de estudos sobre educação superior indígena ao articular teoria crítica do racismo, análise normativa e dados empíricos institucionais. Ao situar a realidade da Universidade Federal do Tocantins — campus de Porto Nacional — em diálogo com o debate nacional, o estudo amplia a compreensão sobre os desafios contemporâneos da permanência indígena no ensino superior e oferece subsídios para a formulação de políticas mais efetivas.

Para a sociedade, o valor desta pesquisa reside na reafirmação da presença indígena na universidade como expressão de resistência, afirmação identitária e direito historicamente reivindicado. A trajetória desses estudantes não representa apenas um percurso individual de formação acadêmica, mas integra um movimento coletivo de fortalecimento cultural, político e social dos povos indígenas diante das transformações e tensões da sociedade contemporânea.

Em síntese, esta dissertação reafirma que discutir a presença indígena na educação superior não é tratar de uma pauta periférica, mas enfrentar uma das dimensões centrais das desigualdades históricas que estruturam a sociedade brasileira. Ao demonstrar que o racismo, em suas múltiplas faces, impacta concretamente o acesso, a permanência e a conclusão

acadêmica, o estudo evidencia que a consolidação de uma universidade verdadeiramente democrática depende do compromisso institucional com políticas antirracistas, interculturais e socialmente responsáveis. Assim, mais do que analisar dados, esta pesquisa convoca a universidade e a sociedade a assumirem o desafio ético e político de garantir que o ingresso indígena no ensino superior se traduza em permanência qualificada, formação concluída e fortalecimento coletivo dos povos indígenas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Marta Virgínia de Araújo Batista. *A Universidade Federal do Tocantins e as políticas públicas de democratização do acesso e permanência de indígenas no ensino superior*. Araguaína, TO, 2022. 256 f.

ALMEIDA, Maria de Lourdes; CATANI, Afrânio. *Expansão e interiorização das universidades federais: o REUNI em debate*. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 120, p. 881–897, 2012.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

AQUINO LIMA, A.; FREIRE, R. *Educação e diversidade cultural: desafios e perspectivas para a formação de professores indígenas no Tocantins*. In: BEZERRA, C. A.; COSTA, J. S.; SANTOS, M. R. (orgs.). *Educação, cultura e diversidade no Tocantins*. Palmas: Eduft, 2020.

ARRUDA, L. M.; ROSA, M. V. *da. Necropolítica e o ensino superior: impactos e implicações nas instituições educacionais*. *Edição*, v. 2, n. 14, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/21809>. Acesso em: 03 dez. 2025.

AZEVEDO-LOPES, J. *Transinventar a escola: modos indígenas de agenciamento e resistência no Vale Tocantins-Araguaia*. Palmas: Eduft, 2023.

BANIWA, G. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. *Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano*, 34, jan. 2013. Available at: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>. Accessed on: 16 oct. 2024.

BEZERRA, C. A.; COSTA, J. S.; SANTOS, M. R. *Educação escolar indígena: entre a diferença e o direito*. In: BEZERRA, C. A.; COSTA, J. S.; SANTOS, M. R. (orgs.). *Educação, cultura e diversidade no Tocantins*. Palmas: Eduft, 2020.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. *Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37–53, jan./abr. 2018. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337.

BIGS - Brazilian Institute of Geography and Statistics -. IBGEeduca. *Os indígenas no Censo de 2022*. 2022. Available at: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/22324-os-indigenas-no-Censo2022.html#:~:text=Os%20povos%20ind%C3%ADgenas%20t%C3%AAm%20uma,da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20total%20do%20pa%C3%ADs>. Accessed on: 16 oct. 2025.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009*. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 maio 2009.

BRASIL. *Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Tocantins – UFT.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012.*

BRASIL. *Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716/1989 e o Decreto-Lei nº 2.848/1940 (Código Penal).* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

BRASIL. *Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Altera o Código Penal para equiparar a injúria racial ao crime de racismo. Diário Oficial da União, Brasília, 12 jan. 2023.*

BRASIL. *Lei nº 2.977, de 8 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE/TO 2015–2025).* Palmas: Governo do Estado do Tocantins, 2015.

BRASIL. *Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.*

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política do SUS.* Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024.* Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. *Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.* Brasília, DF, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 05 ago. 2025.

CALEGARE, Marcelo; PEREIRA DOS SANTOS, Jeicy Hellen. *Vivências do Racismo Anti-Indígena Contra Mulheres Graduandas da UFAM. Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 25, 2025. DOI: 10.12957/epp.2025.82643. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/82643>. Acesso em: 7 nov. 2025.

CANDAU, V. M. *Educação intercultural e direitos humanos. Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 245–258, 2010.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.* 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.* São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTILHO, Daniela Ribeiro; LEMOS, Esther Luíza de Souza. **Necropolítica e governo Jair Bolsonaro: repercussões na seguridade social brasileira.** *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 269–279, maio/ago. 2021. DOI: 10.1590/1982-0259.2021.e75361. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/TyMKscqwjWfwpbScmWpwCvc/>. Acesso em: 1 fev. 2026.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. São Paulo: Autêntica, 2018. contribuições para afirmação e defesa dos direitos indígenas. Porto Alegre: Editora da Ufrgs/Cegov, 2020. p. 107-132. Recurso eletrônico.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). *Governo do Tocantins apresenta plano de ação para fortalecimento da educação indígena*. Consed, 29 out. 2024. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/governo-do-tocantins-apresenta-plano-de-acao-para-fortalecimento-da-educacao-indigena>. Acesso em: 11 nov. 2025.

CORRÊA, B. F. et al. *Questão étnico-racial na agenda de monitoramento e avaliação das*

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen. *A interface da educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula*. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 189-208.

COSTA, S. L. (2015). *PET-Comunidades Indígenas na UFBA: notas preliminares de um projeto ainda em construção*. In: A. E. C. Freitas (Org.). *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes* (pp. 143-155). Rio de Janeiro: E-papers

CUNHA, Luiz Antônio. *História da educação superior no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e antirracismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Educação Escolar Indígena no Brasil: política e prática*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DAMSÔKEKWA CALIXTO, S. *Formação de professores indígenas no Tocantins: desafios e perspectivas*. Palmas: SEDUC/TO, 2016.

DURHAM, Eunice. *A reforma universitária de 1968 e a educação superior no Brasil*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 67–88, 2005.

FERREIRA S F P, GILZA; R A, Wagner. *Perspectivas de acadêmicas indígenas no enfrentamento do racismo na universidade*. *Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea, [S. l.]*, v. 22, n. 55, 2024. DOI: 10.12957/rep.2024.84194. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/84194>. Acesso em: 7 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). SILVA, Maurício José dos Santos. *Trajetórias e fortalecimento identitário de indígenas egressos da educação superior no estado de MatoGrosso do Sul*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2018.

GONÇALVES, Ana Paula Vasconcelos et al. *Um estudo de caso sobre as condições de vida na Moradia Estudantil da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)*. *Encontros Anuais*

da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), n. 48, p. 1-18, anual. 2024

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2021.

GOMES, N. L. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, diversidade e justiça social*. Petrópolis: Vozes, 2022.

HARAYAMA, R. M; SANTOS, L. C. *Racismo estrutural pedagógico na educação superior indígena: reflexões a partir de duas universidades. Perspectiva, [S. l.]*, v. 43, n. 1, p. 1–15, 2025. DOI: 10.5007/2175-795X.2025.e100372. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/100372>. Acesso em: 7 nov. 2025.

HERINGER, R. *Educação superior e inclusão social: políticas de acesso e permanência. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 42, n. 155, p. 43–58, 2021.

HERINGER, Rosana. *Desigualdades raciais no Brasil: educação e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal*. Agência de Notícias do IBGE, Rio de Janeiro, 07 ago. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>. Acesso em: 17 ago. 2025

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *IBGE lança publicação O Brasil Indígena com dados do Censo 2022*. Agência de Notícias do IBGE, Rio de Janeiro, 15 dez. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/45523-ibge-lanca-publicacao-o-brasil-indigena-com-dados-do-censo-2022>. Acesso em: 07 nov. 2025.

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

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

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

LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005

LEHER, Roberto. *Universidade e sociedade no Brasil contemporâneo*. Educação & Sociedade, v. 41, n. 152, 2020.

- LEITE, José Carlos. *Universidades federais e desenvolvimento regional: desafios e perspectivas*. Revista Brasileira de Educação Superior, v. 6, n. 12, 2020.
- LIMA, A. *Filosofia e educação indígena no Tocantins: desafios, narrativas e práticas pedagógicas no CEMIX*. Porto Nacional: UFT, 2024.
- LIMA, Antônio Carlos. *Educação superior e interiorização: o caso da Universidade Federal do Tocantins*. Revista Educação em Debate, v. 34, n. 64, 2012.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- Lima, M. E. O. (2020). *Psicologia Social do preconceito e do racismo*. Blucher Open Access
- MACIEL, M. E. (2001). *Cultura e alimentação ou o que têm a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-Savarin?* Horizontes antropológicos. 7(16), 145-156. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832001000200008>
- Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)*. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/es/pnaes?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/es/pnaes?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: **02 fev. 2026**.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos Indígenas no Brasil hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- MADERS, S.; BARCELOS, A. *Educação, afetividade e alteridade: diálogos em Freire e Maturana*. Revista Educação & Linguagem, São Paulo, v. 15, n. 24, p. 11–25, 2012.
- MAHER, T. M. *Educação escolar indígena e formação de professores: um olhar bilíngue e intercultural*. Brasília: MEC, 2006.
- MARTINS, Carlos Benedito. *O sistema de educação superior no Brasil: tendências e desafios*. Sociologias, v. 11, n. 21, p. 14–41, 2009.
- Mato, D. (2020). *Las múltiples formas del racismo y los desafíos que plantean a los sistemas de educación superior*. De Prácticas y discursos, Cuadernos de Ciencias Sociales, 9 (13), pp. 1-14.
- Melo, C. V. G., & Santos, A. O. (2018). *Racismo, reconhecimento social e os efeitos psicossociais*. In M. Calegare, & R. Alburquerque (Eds.), *Processos psicossociais na Amazônia: reflexões sobre raça, etnia, saúde mental e educação* (pp. 49-66). Alexa Cultural, Edua.
- 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.
- MONTEIRO, C. *Etnomatemática e saberes indígenas: práticas de ensino e aprendizagem na escola Xerente*. Palmas: Eduft, 2018.

MOREIRA, M. P. *Educação indígena e formação docente: reflexões sobre políticas públicas no Tocantins*. Arraias: UFT, 2022.

MST. Disponível em < <https://mst.org.br/2022/04/19/realidade-indigena-no-brasil-temos-medo-a-gente-desconfia-de-todos-ao-nosso-redor/>>. Acessado em 17 de ago 2025.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

MUNIZ, D. *Formação de professores indígenas: percursos e desafios no Tocantins*. Palmas: Eduft, 2017.

NASCIMENTO, Maria das Graças. *Formação de professores e desenvolvimento regional: a experiência da UFT em Porto Nacional*. Revista Tocantinense de Educação, v. 4, n. 7, 2018.

NASCIMENTO, R. La universidad no está preparada para la diversidad: racismo, universidades y pueblos indígenas en Brasil. *Universidades*, v. 72, n. 87, p. 73-89, 2 mar. 2021. necropolítica. Revista Jurídica da Faculdade de Direito de Santa Maria (FADISMA), v.

OLIVEIRA, I.; CANDAU, V. M. *Educação intercultural: desafios e possibilidades*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 13–33, 2010.

Paiva, F. K. (2019). Choque cultural e identidade dos filhos da diáspora: “an african city” e o modelo ocidental de sociedade. *Conjuntura internacional*, 16(2), 15-24. <https://doi.org/10.5752/P.1809-6182.2019v16n2p15>

PEREIRA, C. V. *Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade: avaliação da política de cotas na Universidade Federal do Tocantins (UFT)*. 2011. 186p. (Dissertação de Mestrado). Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, 2011. Available at: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2491/1/2011\\_Dis\\_CiceroVPEREIRA%200K.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2491/1/2011_Dis_CiceroVPEREIRA%200K.pdf). Accessed on: 16 oct. 2024.

PIOVESAN, F. *Direitos humanos e o constitucionalismo contemporâneo*. São Paulo: Saraiva, 2020.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2020. políticas públicas. In: FERNANDES, R. M. C.; DOMINGOS, A. (Org.). *Políticas indigenistas*:

QUARESMA, L.; FERREIRA, R. *Educação indígena e colonialidade: desafios para uma escola diferenciada*. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Cuiabá, v. 2, n. 4, p. 121–138, 2013.

RIBEIRO, Djamila; ANDRADE, Joana. *Lugar de fala e educação antirracista*. São Paulo: Pólen, 2021.

RIBEIRO, M. V. *Direitos Humanos: cláusulas típicas*. Campinas: Millennium Editora, 2011.

RICORDI, Cristiani G.; RAFAGNIN, Maritânia S. S; MORAES, Camila de F.; RAFAGNIN,

RODRIGUES O, ELINA; G. S, RICARDO. *O racismo estrutural e as visões de mundo de estudantes cotistas raciais da FURG*. Devir Educação, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e-523, 2022. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/523>. Acesso em: 1 dez. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. *Universidades e desenvolvimento na América Latina*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

SEBASTIANI F, M. A *etnomatemática e o ensino da matemática: um diálogo possível*. Educação Matemática em Revista, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 45–60, 1994.

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade no Brasil: concepções e modelos*. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Ana Paula. *Racismo e Direito Penal: a injúria racial como crime de racismo*. Revista de Direito Penal e Criminologia, v. 15, n. 2, 2023.

SILVA, Edson. *Os índios e o preconceito no Brasil contemporâneo*. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 68, 2017.

SILVA, P E da. *O potencial de práticas decoloniais na formação docente*. In: ITAU SOCIAL; CEERT; UNICEF; INSTITUTO UNIBANCO; FUNDAÇÃO TIDE SETÚBAL. Equidade racial na educação básica: artigos científicos. São Paulo, 2021. p. 110-133. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/Artigos/completo.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.

SOUSA, Junio Cesar Alves de. *Uma interpretação para as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos indígenas Akwê-Xerente no curso de Letras do Câmpus de Porto Nacional da Universidade Federal do Tocantins*. Porto Nacional, TO, 2022. 97 f.

SOUZA, C.; GODOY, A. *Educação indígena e currículo: tensões, conflitos e resistências na escola Xerente Wakômêkwa (TO)*. Revista Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 10, n. 3, p. 423–476, 2019.

TOCANTINS CULTURAL. *Tocantins é o segundo estado do Brasil com maior percentual de indígenas vivendo dentro de terras indígenas*. Disponível em: <https://tocantinscultural.com.br/tocantins-e-o-segundo-estado-do-brasil-com-maior-percentual-de-indigenas-vivendo-dentro-de-terras-indigenas/>. Acesso em: 03 fev. 2026.

TAKUÁ, C. (2019). *Resistência indígena: uma luta contra a violação dos direitos humanos*. In E. F. Lima, F. F. Santos, H. A. Y. Nakashima, L. A. Tedeschi (Eds.), *Ensaio sobre racismo: pensamento de fronteira* (pp. 79-82). Balão Editorial. <http://dx.doi.org/10.17613/98zj-0m64>

THIAGO R. *Os direitos de existir e resistir, nos espaços de ensino superior, em tempos de*

TROQUEZ, M. C. *Racismo Contra Povos Indígenas e Educação*. Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 31, n. 67, p. 98–112, 2022. DOI:

10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n67.p98-112. Disponível em:  
<https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/14055>. Acesso em: 7 nov. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS (UFNT). UFNT completa 5 anos de sua criação. Publicado em 11 jul. 2024. Disponível em: <https://ufnt.edu.br/2024/07/11/ufnt-completa-5-anos-de-sua-criacao/>. Acesso em: 1 fev. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS (UFNT). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Linguagens e Códigos: Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música)*. Tocantinópolis: UFNT, 2023. Disponível em: <link>. Acesso em: 1 fev. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. *Resolução nº 81, de 23 de maio de 2023. Dispõe sobre a atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Bacharelado em Relações Internacionais, Câmpus de Porto Nacional*. Palmas: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), 2023.

VIANA, Sandra Franklin Rocha; ALMEIDA, Ilda Neta Silva de; SANTOS, Jocyleia Santana dos; FERREIRA, Ruhena Kelber Abrão. *Diálogos interterritoriais na Amazônia: aproximações entre a Educação Escolar Indígena em Roraima e no Tocantins*. *Cadernos Cajuína*, v. 10, n. 4, e1185, 2025. DOI: 10.52641/cadcajv10i4.1185.

WALSH, C. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2012.

XERENTE, Ismael Suzawre. *A formação acadêmica dos indígenas Alwẽ-Xerente na Universidade Federal do Tocantins no Câmpus de Miracema*. Miracema, TO, 2017. 46 f.