

**MULHERES INDÍGENAS UNIVERSITÁRIAS: RESISTIR,
EXISTINDO**

UNIVERSITY INDIGENOUS WOMEN: RESISTING, EXISTING

**MUJERES INDÍGENAS UNIVERSITARIAS: RESISTIR,
EXISTIENDO**

Karina da Silva Molina¹
Paula Regina Costa Ribeiro²

Resumo

Este artigo consiste no recorte de uma pesquisa de doutorado, que tem por objetivo problematizar a presença das mulheres indígenas na universidade, a partir da sua existência e da diferença que produz nos espaços educativos, os quais são, presumidamente, espaços sociais e coletivos. Tomando por base os processos de inclusão e exclusão que atravessam a trajetória educacional dessas mulheres, por meio de uma investigação narrativa, entendida como o estudo da experiência, além de um potente meio de dessubjetivação, que configura como uma exi(resi)stência outra para as estudantes indígenas, evidenciamos experiências de preconceito e discriminação ao longo da vida das mulheres indígenas universitárias, desde a educação básica até a academia. A possibilidade de um exercício ético, questionando o nosso modo de ser e de estar no mundo, sejamos sujeitos/as diferentes ou normais³, vislumbra uma existência para além da exclusão da diferença que impera nos dias atuais, escapando a essa lógica e, estrategicamente, resistindo.

Palavras-chave: mulheres indígenas universitárias; inclusão; exclusão.

¹ Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Técnica Administrativa em Educação na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8438-2517>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5923285929819156>. E-mail: karinamolina@furg.br

² Pós-Doutora pela Escola Superior de Educação de Coimbra/Instituto Politécnico de Coimbra. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese). Pesquisadora do Grupo de Investigación en Educación y Sociedad (Gies). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7798-996X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0516745823012125>. E-mail: pribeiro.furg@gmail.com

³ O termo “normal” utilizado nas problematizações a que nos propomos neste texto relaciona-se aos estudos do filósofo Michel Foucault, advindo, especificamente, da noção de normalização, em que a norma assume função política nos discursos sobre a inclusão e as práticas ditas inclusivas, funcionando como uma espécie de “princípio de inteligibilidade, por um lado, em virtude de sua associação aos saberes pedagógicos...; por outro, na medida em que produz tecnologias responsáveis pela correção daqueles que se encontram além ou aquém da normalidade” (Pagni, 2017, pp. 258-259). Dessa forma, sugerimos a leitura de Pagni (2017), que apresenta uma discussão interessante sobre a emergência da inclusão, a partir de uma perspectiva foucaultiana, considerando em especial, as tecnologias do poder oriundas de saberes que não mais rejeitam, mas incluem, subjugando determinados tipos de sujeitos/as à normalização de seus comportamentos, condutas, de suas vidas, por meio de um processo social, desenvolvido no domínio da educação por instituições como a escola, por exemplo.

Abstract

This article is an excerpt from a doctoral research, which aims to problematize the presence of indigenous women at the university, based on their existence and the difference they produce in educational spaces, which are, presumably, social and collective spaces. Based on the processes of inclusion and exclusion that cross the educational trajectory of these women, through a narrative investigation, understood as the study of experience, as well as a powerful means of desubjectivation, which configures an existence/resistance other for the indigenous students, we evidenced experiences of prejudice and discrimination throughout the lives of indigenous university women, from basic education to the academy. The possibility of an ethical exercise, questioning our way of being and being in the world, whether we are different or normal subjects, glimpses an existence beyond the exclusion of the difference that predominates today, escaping this logic and, strategically, resisting.

Keywords: university indigenous women; inclusion; exclusion.

Resumen

Este artículo es un extracto de una investigación doctoral, que tiene como objetivo problematizar la presencia de mujeres indígenas en la universidad, a partir de su existencia y la diferencia que producen en los espacios educativos, que son, presumiblemente, espacios sociales y colectivos. A partir de los procesos de inclusión y exclusión que atraviesan la trayectoria educativa de estas mujeres, por medio de una investigación narrativa, entendida como el estudio de la experiencia, así como un poderoso medio de desubjetivación, que configura una existencia/resistencia otra para las estudiantes indígenas, evidenciamos experiencias de prejuicio y discriminación a lo largo de la vida de mujeres indígenas universitarias, desde la educación básica hasta la academia. La posibilidad de un ejercicio ético, cuestionando nuestra forma de ser y estar en el mundo, si somos sujetos diferentes o normales, vislumbra una existencia más allá de la exclusión de la diferencia que hoy impera, escapando a esta lógica y, estratégicamente, resistiendo.

Palabras clave: mujeres indígenas universitarias; inclusión; exclusión.

Introdução

O presente artigo trata de um recorte de uma pesquisa de doutorado⁴, que teve como objetivo problematizar a presença das mulheres indígenas em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), por meio das ações afirmativas. A existência diferente dessas mulheres enquanto puro acontecimento é evidenciada nos processos de in/exclusão que atravessam a vida dessas mulheres no âmbito dos mais diversos espaços educativos por onde transitam, desde a educação básica até a academia.

A presença das mulheres indígenas na universidade se dá a partir das ações afirmativas, estratégias governamentais que emergem considerando a inclusão como um imperativo de Estado. Levando em conta as práticas de exclusão que vêm se fortalecendo nos dias atuais, entendemos que essa problematização perpassa os processos de inclusão e exclusão, dos quais determinados grupos da população

⁴ Pesquisa de doutorado desenvolvida no âmbito da linha de pesquisa *Discursos, culturas e subjetividades na Educação em Ciências*, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

brasileira, como os povos indígenas, vêm sendo alvo. Isso vai ao encontro da noção de in/exclusão, conforme argumenta Lockmann (2020), “palavra utilizada para definir duas faces de um mesmo movimento”, considerando o recente momento histórico, constituído pela lógica da democracia e do neoliberalismo, no qual a “inclusão se sustentava como um imperativo contemporâneo inquestionável”, ainda que “por dentro dela processos de exclusão fossem produzidos” (p. 71).

Nos dias atuais, existir como mulher indígena nos mais diversos espaços, em especial, na universidade, lugar que pressupõe uma pluralidade, não apenas de áreas do conhecimento, mas também de pessoas, considerando a própria origem da palavra universidade, do termo latim *universitas*⁵, implica resistir às mais diversas situações de preconceito e discriminação disseminadas na sociedade, ecoadas por discursos e práticas de um governo anti-indígena declarado. Essa pluralidade, essa multiplicidade é repleta de diferença, uma diferença que valoriza o coletivo, o social, possibilitando, assim, processos de luta, resistência e afirmação indígena, e potencializando processos de dessubjetivações que constituam existências outras, modos outros de ser e de estar no mundo.

Estratégias metodológicas

Este trabalho parte da investigação narrativa enquanto estratégia metodológica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado, sendo a entrevista o instrumento escolhido para a produção dos dados⁶. Das 16 estudantes indígenas matriculadas nos cursos de graduação da IFES até o final do ano de 2020, nove entrevistas foram realizadas, sendo seis em 2020 e três em 2021, todas de forma online, por meio do aplicativo para videoconferência Google Meet.

⁵ Remonta ao latim como *universitas*, associado ao termo universo, determinado no latim como *universus*. Na Idade Média, o termo *universitas* era usado para designar o grupo de estudantes e professores que formavam os primeiros centros de ensino superior fora das ordens religiosas. Recuperado em 12 de julho de 2021, de <https://etimologia.com.br/universidade/>

⁶ As entrevistas começaram após o projeto ter sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE 34247320.6.0000.5324, por meio do parecer nº 4.274.905.

Dessa forma, caracterizamos, a seguir, as acadêmicas indígenas entrevistadas⁷, evidenciadas neste artigo, na ordem cronológica em que as entrevistas ocorreram. *Niara*, que significa *mulher determinada*, ingressou no curso de Direito, em 2018, tem 23 anos e é das etnias Kaingang e Guarani. *Maya*, que significa *mãe*, ingressou no curso de Direito, em 2016, tem 41 anos e é da etnia Guarani. *Aritana*, que significa *cacique de uma tribo*, ingressou no curso de Direito, em 2018, tem 38 anos e é da etnia Guarani. *Kauane*, que significa *guardiã dos segredos*, ingressou no curso de Enfermagem em 2020, tem 21 anos e é da etnia Kaingang. *Nina*, que significa *protetora da fertilidade*, ingressou no curso de Psicologia, em 2015, tem 21 anos e é da etnia Kaingang.

A pesquisa narrativa consiste no estudo da experiência, como ela é vivida e contada, um fluxo caracterizado pela interação contínua do pensamento humano com o ambiente pessoal, social e material (Mello, Murphy & Clandinin, 2016). Nesse mesmo sentido, Larrosa (2011) vai nos dizer que “a experiência é ‘isso que me passa’, não isso que passa” (p. 5), algo, um acontecimento, que não sou eu, que não depende de mim, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem sentimentos, nem projetos, nem intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade, de forma que “não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso... que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar” (p. 6).

Tal constatação vai ao encontro do que acontece a partir da experiência vivenciada pelas participantes desta pesquisa, as acadêmicas indígenas da universidade. O ambiente universitário por si só, na vida de qualquer estudante, indígena ou não, traz significativas mudanças em seu dia a dia, novas perspectivas, quanto mais para as mulheres indígenas universitárias. Na perspectiva foucaultiana, na qual se desenvolve esta pesquisa, a experiência se dá a partir de uma trama de discursos e práticas, jogos de verdade que (con)formam aquilo que somos, em cada lugar e cada momento. Conforme

⁷ Atentando às questões éticas e ao direito à confidencialidade, as acadêmicas indígenas entrevistadas não são identificadas, optando-se por utilizar pseudônimos, os quais se referem a nomes femininos indígenas, cujos significados dizem muito sobre cada estudante entrevistada, de forma que, a partir de um olhar atento, buscamos estabelecer uma ligação afetuosa e harmoniosa entre os pseudônimos e as mulheres indígenas presentes na investigação.

destaca López (2011), a experiência é concreta, histórica e culturalmente situada, “cria o sujeito, não um sujeito universal, mas uma singular forma de sujeito: uma subjetividade” (p. 46).

Nesse sentido, López (2011) também traz a experiência como um “contra-dispositivo de dessubjetivação”, partindo do entendimento de que “todo dispositivo implica um processo de subjetivação”, em que os corpos vão assumir “a sua liberdade e a sua identidade de sujeitos no próprio processo de seu assujeitamento” (p. 50). Trata-se da “maneira pela qual os corpos se tornam sujeitos. Sempre sujeitos históricos e espacialmente situados, mas também, sempre sujeitos assujeitados” (p. 49). Quando não sujeitados, quando a experiência histórica e os dispositivos que lhe dão forma atuam como um contra-dispositivo de dessubjetivação, questionando a própria identidade produzida, também se produz no seu exercício uma subjetividade, liberando “o sujeito da sua própria identidade e das amarras que ela traz consigo” (p. 52).

A inclusão como um imperativo e seus deslocamentos

Por certo, a inclusão é a concretização de lutas e movimentos sociais que reivindicavam direitos, constituindo políticas públicas, pautando as leis do país, no âmbito da educação, saúde, assistência, empregabilidade. No entanto, a inclusão configura-se, sobretudo, como uma estratégia de governo do Estado para agir e gerenciar a vida de determinados grupos da população que até então estavam à margem, sem acesso a muitas dessas políticas, o que, em certa medida, pode conferir um ar benevolente ao campo da inclusão, mas, com efeito, implica muito mais um estar incluído/a como “condição *sine qua non* para tornar-se alvo das estratégias de condução da população”, nas palavras de Lockmann (2020, p. 71).

Considerando o contexto histórico brasileiro, final da década de 80, início da década de 90, conforme discorre Lockmann (2021), a ideia da inclusão entra em operação permeada por duas realidades, duas lógicas concomitantes que vão ditar o seu funcionamento. Por um lado, toda uma série de movimentos que vieram fortalecendo a democracia – a abertura política, a constituinte, a própria Constituição Cidadã, resultado de um processo de lutas pelo reconhecimento e pela garantia de direitos a todos os

cidadãos; e por outro, a emergência da racionalidade neoliberal, cuja regra máxima era a da não exclusão, permeando a sociedade inteira por esse jogo econômico, para o qual o Estado tem por função essencial definir as regras e garantir sua aplicação, sem que ninguém seja excluído, já anunciava Foucault (2008, pp. 164-165).

Não haverá o jogo do mercado, que se deve deixar livre, e, depois, a área em que o Estado começará a intervir, já que precisamente o mercado, ou antes, a concorrência pura, que é a própria essência do mercado, só pode aparecer se for produzida, e produzida por uma governamentalidade ativa. Vai-se ter, portanto, uma espécie de justaposição total dos mecanismos de mercado indexados à concorrência e da política governamental. O governo deve acompanhar de ponta a ponta uma economia de mercado. A economia de mercado não subtrai algo do governo. Ao contrário, ela indica, ela constitui o indexador geral sob o qual se deve colocar a regra que vai definir todas as ações governamentais. É necessário governar para o mercado, em vez de governar por causa do mercado.

Nesse cenário, Lockmann (2020), destaca que “a inclusão se constituiu em um imperativo de Estado”, sob o argumento de que era imperativo incluir a todos “nas redes de consumo, garantindo espaços de participação no mercado, para que possam contribuir minimamente para o funcionamento do jogo econômico” (pp. 69-70). Os programas e as políticas públicas para a inclusão produzidas pelo Estado, editor das regras desse jogo, mobilizavam-se por essa “racionalidade neoliberal que fazia da inclusão a estratégia fundamental para conduzir a vida dos sujeitos”, assegurando o acesso e a participação de todos os diferentes sujeitos da sociedade, não permitindo que ninguém e nenhum grupo fosse excluído.

Nesse sentido, “garantir o direito à inclusão de todos os sujeitos, seja na escola, no mercado de trabalho, no mundo do esporte, da moda e do consumo, é garantir a possibilidade de que todos se tornem alvo do governo”, de modo que “a constituição do sujeito de direito é justamente o que permite ao Estado torná-lo governável” (Lockmann, 2020, p. 70). A partir disso, é importante destacar que a razão política que caracteriza esse período histórico da redemocratização vai centrar-se na cidadania, com a constituição do, então, Estado democrático de direito, que passa a garanti-la, agora, aos seus/suas cidadãos/ãs, agora, governáveis. Segundo Gallo (2017), “fora da cidadania não há governo democrático possível; por essa razão, as pedras de toque são duas:

cidadania e inclusão. Todos devem ser cidadãos, todos precisam estar incluídos” (p. 1508). Assim, as ações governamentais desse momento têm por fundamento a noção de democracia e, portanto, a noção de sujeito de direito.

Dentro dessa lógica, os grupos que ficam de fora, que não são alcançados pelas políticas públicas, que não são alvo das ações do governo, podem tornarem-se riscos e pesos para o Estado, na medida em que sugerem, nas palavras de Lockmann (2020), uma “improdutividade e/ou impossibilidade de gerenciar a sua própria vida. Recorrentemente referem-se aos sujeitos pobres, em vulnerabilidade social, pessoas com deficiência, desempregados, precarizados, estigmatizados socialmente”, transformando “um fenômeno social em uma situação individual, centrando no sujeito a culpa por sua condição de vida” (p. 69).

Dessa forma, “a inclusão torna-se, assim, um princípio regulador que incide em nossas vidas, pautando nossas maneiras de nos conduzirmos e de conduzirmos aos outros”, impondo-se como uma verdade desse tempo, inquestionável, naquilo que pauta a vida dos sujeitos e a sua relação com o outro, produzindo efeitos em suas formas de ser e agir (Lockmann, 2016, p. 19). O que não implica, efetivamente, no direito fundamental da igualdade estabelecido na Constituição Federal de 1988.

O período da redemocratização do Brasil, situado a partir de 1985, vem acompanhado pela emergência do neoliberalismo que passa a consolidar-se a partir da década de 1990. Entretanto, precisamos compreender que neoliberalismo e democracia guardam diferenças e conflitos bastante intensos, pois enquanto a democracia baseia-se em igualdade, o neoliberalismo necessita de desigualdades para poder colocar em operação o seu modo de funcionamento individualista e concorrencial (Lockmann, 2022, p. 207).

Quer dizer, apesar do imperativo da inclusão, nunca a igualdade constituiu-se como meta de uma racionalidade neoliberal, porque se a não exclusão é regra máxima, a desigualdade é essencial ao funcionamento do neoliberalismo (Lockmann, 2021). “Estar incluído nesses jogos significa ocupar espaços de participação muito distintos, mantendo e reforçando as desigualdades”, de acordo com Lockmann (2020), pois são elas “que permitem que a concorrência seja produzida e ela é o motor central da racionalidade neoliberal” (p. 70).

É o que dizia Foucault (2008): “é preciso que haja pessoas que trabalhem e outras que não trabalhem, ou que haja salários altos e salários baixos, é preciso que os preços também subam e desçam, para que as regulações se façam” (pp. 195-196). Trata-se da manifestação mais concreta da razão neoliberal, já mencionada nesta escrita, o “princípio da concorrência como forma organizadora do mercado”, como “jogo formal entre desigualdades” (Foucault, 2008, pp. 162-163).

A igualdade, assim, um dos fundamentos da democracia, ainda que inclua a todos/as, vai de encontro à lógica do neoliberalismo, que, segundo Foucault (2008), não se concretiza “por meio de fenômenos de igualização, mas por um jogo de diferenciações que é próprio de todo mecanismo de concorrência e se estabelece através das oscilações”, as quais “só cumprem a sua função e seus efeitos reguladores contanto que, é claro, se permita que ajam, e ajam por meio de diferenças” (p. 195). Mais que isso, caso tivesse como “objeto principal a igualização, ainda que relativa [...], seria necessariamente antieconômica. Uma política social não pode adotar a igualdade como objetivo. Ao contrário, ela deve deixar a desigualdade agir” (Foucault, 2008, p. 196).

Destacamos aqui o contexto indígena de onde vêm, especialmente, duas das mulheres indígenas universitárias da FURG, entendendo que esta realidade, comum a maioria delas, já anuncia as exclusões que se produzirão ao longo de sua vida, nessa lógica da desigualdade e da concorrência que a todas captura. Sua participação social, seja no que diz respeito à educação, ao trabalho, será marcada pela desigualdade que as constituiu, porque a regra do jogo assim estabelece. *A gente vem de uma família bem humilde, passamos por muitas dificuldades, né, na aldeia. Imagina, eu sou de uma família que o pai e a mãe têm 10 filhos. Imagina tu ter 10 filhos, ser humilde e praticamente não ter onde você dormir* (Aritana, 2020 – entrevista) Maya, por sua vez, afirma:

A minha infância com a minha família foi muito humilde, né, nós somos uma família grande, eu tenho 9 irmãos, então, ao todo, a gente era em 11. Uma infância muito simples nós tivemos, então, tinha o necessário bem dizer dentro de casa, não chegamos a passar fome, assim, tinha as coisas que nós plantava lá dentro da aldeia, agricultura, então, sempre tinha uma batata, uma mandioca, de vez em quando uma carne de galinha que nós mesmo criava. Por conta disso, a gente não passou fome, posso dizer assim. Tu tens hoje uma facilidade, assim, né, de tá indo no mercado toda hora,

comprar isso, compra aquilo, não era assim né, não era assim lá. Então, era bem dificultoso nessa parte aí, então pra sustentar uma família grande assim, sabe, não foi fácil. Minha tia fala hoje que nós éramos muito pobres, eu lembro, assim, que ela levava roupa pra nós porque nós não tínhamos como comprar. Lá em Porto Alegre essa minha tia, então, era quem vestia nós, bem dizer, com roupas doadas (Maya, 2020 – entrevista).

Percebe-se nas narrativas dessas entrevistadas a contradição que as constitui enquanto partícipes da sociedade, considerando a igualdade democrática e a desigualdade neoliberal que atravessa o processo de inclusão como imperativo de Estado, no sentido de que, ao mesmo tempo em que se garantem direitos aos/as cidadãos/ãs, produz-se desigualdades entre os/as sujeitos/as. Vê-se em operação a noção de in/exclusão, a qual, conforme Lockmann (2020), “define os diferentes níveis de participação e gradientes de inclusão que materializam a condição nômade e movediça que constitui a todos os sujeitos, nesses tempos incertos” (p. 71). Quer dizer, os/as sujeitos/as podem estar incluídos/as, por meio de políticas públicas, em determinados espaços, contudo, por dentro desses processos de inclusão, exclusões são produzidas, em função da desigualdade existente nos níveis de participação desses/as sujeitos/as (Lockmann, 2021), exatamente como no caso das mulheres indígenas universitárias, sujeitas desta pesquisa, incluídas na Universidade, por meio das ações afirmativas.

Nesse sentido, muitas exclusões se produzem em meio às relações estabelecidas dentro da sala de aula, com os/as colegas não indígenas, nem sempre favoráveis à presença indígena na universidade. Os trabalhos em grupo são um balizador dessas relações, na medida em que não ser escolhido/a, não ser convidado/a, sobrar e ter que fazer sozinho/a constituem-se em situações excludentes sob diversos aspectos. É interessante salientar o acolhimento como um desses aspectos, no sentido de que ser convidado/a para participar de determinado trabalho em grupo significa ser acolhido/a, ao passo que não ser escolhido implica questionar a sua própria presença na Universidade, destacando-se que predominam as situações de exclusão na sala de aula e nos trabalhos em grupo. Molina (2018) apresenta alguns relatos nesse sentido, apontando

[...] o quanto é importante ser reconhecido e fazer parte, sentir-se parte do grupo [...] as falas revelam também situações em que o não reconhecimento por parte desses “iguais”

(ou pelo menos deveriam ser), os acadêmicos não indígenas, é tido como um fato marcante para os estudantes indígenas: *o cara entra na faculdade e os caras ficam de cara, tipo, “bah, índio aqui”. Isso incomoda, fica marcado* (E8). Assim como não ser escolhido para fazer um trabalho em grupo: *você chega na sala de aula e as vezes as pessoas não sentam do teu lado, tipo, tem trabalho em grupo e não te chamam* (E4). *Eu tive bastante dificuldade na aceitação dos colegas em relação a trabalhos em grupo. Eles achavam que estando um indígena no grupo, que eu estando no grupo, esse grupo ia ter um menor rendimento, não ia ser melhor avaliado, entende [...]* (E1) (p. 86).

Trata-se de algo recorrente nas narrativas das estudantes indígenas também. Maya (2020) traz a condição financeira entre os/as alunos/as como uma diferença determinante entre indígenas e não indígenas na sala de aula, conforme mencionado há pouco, considerando que a desigualdade econômica, que produzia exclusões em sua infância, produz exclusões, hoje, na vida acadêmica das estudantes indígenas. Além disso, destaca o contrassenso de tais estudantes manifestarem-se contra as cotas para indígenas na universidade pública, enquanto eles/as mesmos/as usufruem dela.

Tem pessoas muito boas que entendem o nosso lado, poucas, né, mas a maioria são aqueles colegas que, aparentemente, são aqueles que tem dinheiro, sabe, e pra você não dão bola, nem pensar em fazer um trabalho, que nem, às vezes, tem trabalho em grupo, nem pensar em fazer trabalho com indígena, né [...]. Então são pouquíssimos colegas que abraçam a nossa causa, assim, é cada um pra si ou fazem o grupinho dos mais sabidos, são só eles e nós que se dane, sabe, é dessa forma que eu vejo dentro da sala de aula, assim, porque a maioria tem dinheiro, os que estão na universidade, na universidade pública, mas que tá sendo ocupada por aqueles que tem, né, fazem cursinho, fazem isso, fazem aquilo e tão ali e a minoria tu vê muito pouco dentro das universidades. E é esse grupinho da maioria que acham que não é certa as cotas, mas também ganham a universidade de graça, né, mas acham ruim nós estarmos ali por cotas (Maya, 2020 – entrevista).

É importante ressaltar aqui a questão da aparência física e do não se parecer, considerando o estereótipo indígena construído e perpetuado ao longo dos séculos, o qual também contribui para a exclusão desses/as alunos/as, em meio aos/às demais estudantes não indígenas. Trata-se de um aspecto relevante, considerado, inclusive, como um incômodo pelas estudantes indígenas. A imagem dos/as indígenas que se tem ainda hoje, mesmo que em um ambiente universitário, de pessoas que vivem seminuas, no meio da mata, dormindo em ocas e utilizando a caça e a pesca como forma de subsistência, é uma visão distorcida, muitas vezes pejorativa, preconceituosa e desrespeitosa, sobre a cultura indígena ou mesmo falta de informação do que significa,

de fato, ser tradicional. Com efeito, não se trata daquilo que vem sendo ensinado nos livros didáticos de história, exceto, considerando-se uma história antiga, que precisaria ser revisada, tendo em conta o contexto indígena contemporâneo.

Uma das mulheres indígenas universitárias entrevistadas nesta pesquisa relaciona em sua narrativa a discriminação quanto a esses aspectos do estereótipo indígena que vem se perpetuando por séculos à evasão na Universidade, evidenciando que muitos/as estudantes indígenas não conseguem lidar com esse tipo de preconceito, desistindo, numa exclusão que se concretiza, de fato. Niara (2020) bem argumenta que foi o projeto colonial que impôs o padrão de civilização europeu aos/as indígenas, como por exemplo, o uso de vestimentas, logo após, exatamente, concluir que se tratavam de seres selvagens, incultos, irracionais, rudes, sem capacidade cognitiva os povos a serem colonizados.

Dessa forma, tem-se neste tipo de comportamento não indígena, que não quer fazer trabalho junto, que questiona a inteligência, o cabelo loiro numa mulher indígena, dentre outros, a colonialidade⁸ em ação, mantendo a lógica das relações coloniais entre saberes, corpos, modos de vida, territórios, na contramão do que a própria hegemonia da nação colonizadora instituiu, questionando-se o fato de os/as indígenas usarem roupas ou qualquer outro artefato branco, lugar de branco/a, intelecto de branco, no sentido de como pensam os/as brancos/as. Trata-se daquele mesmo projeto colonial que permanece vivo nas relações sociais e se propaga em discursos e práticas que enfatizam a subalternização dos povos colonizados e a hegemonia da nação colonizadora.

Eu tenho o meu cabelo com luzes na universidade, era totalmente loiro e, tipo, as pessoas diziam que eu não era índia, que eu estava num lugar que não era pra mim. Sempre tem as piadinhas 'não, como assim tu és indígena, tá usando roupa, tu és indígena e tá usando celular, ah não, tu és indígena e tu é inteligente, tu tens certeza que tu és indígena'. Argumentos assim, tipo, parece pouco, mas tipo se tu for ver a literalidade disso tudo, isso aí é coisa que não dá pra explicar, os sentimentos que a gente tem hoje. O mundo já evoluiu tanto, todo mundo já evoluiu, quer dizer que os

8 Fenômeno histórico e cultural que permanece entre saberes, modos de vida, grupos humanos, dentre outros, mantendo a lógica de relações coloniais de dominação, a qual não foi apenas territorial, mas cultural, por meio de estruturas coloniais mantidas pela força, por certo, ao mesmo tempo em que, por intermédio de outras operações, visavam formar mentalidades coloniais de inferioridade, de submissão, de subalternidade. Para saber mais, sugerimos a leitura de Gonçalves e Ribeiro (2018).

índios têm que ficar lá no mato, continuar lá do jeito que eles viviam? Não, tipo, não é assim, sabe, eu acho que essa questão da gente tá na universidade é uma questão de ensinar para as pessoas, de mostrar para as pessoas que a gente mudou, que os indígenas existem sim, embora tenham costumes dos brancos, eles existem sim. Isso foi uma coisa que não foi a gente que escolheu, foi uma coisa imposta pra gente desde quando roubaram tudo da gente. Eles tipo não obrigaram que a gente fosse catequizado, não obrigaram a gente a usar as roupas deles? Como é que não vai refletir hoje na gente? Pode ser forte mais é uma grande hipocrisia querer rotular a gente como os índios de 500 anos atrás, sendo que quem mudou a gente foram eles mesmos. Eu já sei lidar com isso, com o racismo que eu sofri na universidade, hoje em dia, com a cabeça que eu estou, consigo lidar mais com isso, mas tem indígenas que não. Por exemplo, uma mulher indígena desistiu por causa disso, ela não conseguia falar nas aulas, ela escrevia um pouco errado e com os colegas dando risada, ela acabou desistindo no 1º ano de graduação (Niara, 2020 – entrevista).

Cabe ressaltar que há uma discriminação nesse sentido por parte de outros/as estudantes indígenas também: *chegando na XXX, eu não imaginava que eu era a primeira Guarani a ingressar na XXX, meus próprios parentes acabaram me discriminando porque eu sou mais clara, né, diziam que eu era uma índia clara (Aritana, 2020 – entrevista)*. Isso confirma a herança colonial que interpela os povos indígenas e os subjetivam à razão branca.

Situações de exclusão também são evidenciadas na relação com os/as professores/as, segundo a narrativa de uma das mulheres indígenas universitárias entrevistadas, partindo-se, por certo, de uma realidade precária, em função de desmandos governamentais, que envolve a educação básica no contexto indígena, mas que ganha uma outra dimensão, quando, por conta disso, o que se pressupõe é que o/a aluno/a indígena não vai conseguir. Com efeito, a realidade das escolas indígenas pode ser precária, mas ao fim e ao cabo, a universidade não está preparada para o diferente. *Com os professores eu sofri um pouco de preconceito, no começo, assim, eles falavam que eu não ia conseguir porque eu era indígena e eles entendiam isso, que eu era um pouco pra trás. E eles não me incentivavam... até agora, sabe, mas eu tô seguindo ainda (Nina, 2021 – entrevista)*.

Trata-se de uma situação que se reflete no contexto da educação básica, conforme evidencia a narrativa de uma das mulheres universitárias indígenas, sobre suas experiências escolares e o preconceito quanto a sua capacidade comparada à capacidade dos/as não indígenas, que a excluiu, a ela e aos/as demais alunos/as indígenas da escola,

segundo se pode inferir. Ainda que todos/as crianças, Kauane (2021) era colocada de lado, separada do grupo das crianças não indígenas, restando a ela juntar-se aos/às demais alunos/as indígenas, também deixados/as de fora, numa exclusão que se desenvolve por dentro de uma educação escolar inclusiva. Isso reflete mais uma vez essa colonialidade que transcende o colonialismo, operando através da naturalização de hierarquias raciais, culturais, entre tantas outras, da naturalização de certos padrões nas relações de poder, em especial, do/a não indígena sobre o/a indígena, mesmo que no ambiente escolar, aonde todas as crianças deveriam sentir-se incluídas.

Como a cidade é pequena, é, tipo, junto à reserva, que pertence a cidade, lá era bem complicado, assim, na escola que eu fui, no ensino médio também era bem chato. Eles pensavam que você não teria capacidade igual a eles e quando, tipo, eram aqueles trabalhos em grupo, eles te separavam, daí você tinha que ficar com que sobrou, né, e ficava com os outros colegas indígenas, que ficavam também de lado, se a gente não tomava lugar no trabalho daí deixavam a gente de fora. Eu nunca gostei dessa escola, que eu fui a última que estudei de ensino médio, as outras dessa cidade, nunca gostei por causa disso. Não é todo lugar que é assim, não sei se porque era muito próxima da reserva que tinha tanto preconceito assim, nunca consegui entender também porque lá parece que era mais forte assim o preconceito. Agora, aqui, nas cidades que são maiores, sei lá, não percebi muito, não é tanto assim igual lá, como é pequeno na cidade ao redor, tem umas pessoas assim também, dá pra se perceber, né, tipo eles têm aquela visão que o indígena não tem capacidade de fazer as coisas, sei lá, como eles se tratam com indiferença. (Kauane, 2021 – entrevista).

Nesse sentido, essa naturalização colonial que hierarquiza indígenas e não indígenas, impondo padrões colonizadores aos/às selvagens colonizados/as, como a educação ocidental hegemônica, desde a catequização, contraditoriamente, conforme argumentou Niara (2020) acima, induz a se pensar que escola não é lugar de índio/a. Trago, assim, as narrativas de outras acadêmicas indígenas entrevistadas neste estudo, cujas vivências escolares em época de retomada de territórios indígenas evidenciam o quão traumáticas podem se tornar as experiências de discriminação e preconceito, enquanto fatores de exclusão, na vida de uma pessoa, especialmente, por dentro da escola, este espaço idealmente coletivo. Ainda que num período histórico recente à promulgação da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído em 1990, marcos legais da garantia à educação de crianças e adolescentes, também sujeitos/as de direitos, cidadania e proteção, tomando por base a idade das

minhas interlocutoras, o direito à educação já tivesse sido consagrado como um direito social.

Por não ter escolas aqui dentro da aldeia, quer dizer, tinha, mas era para sete crianças, né, imagina, não tinha condições pra todo mundo participar da escola. Então eu estudei fora da aldeia, na escola dos brancos, como a gente fala. Eu acho que foi o pior momento que eu vivi. Foram muitos traumas, porque a gente era muito discriminado, os colegas judiavam de nós, os professores judiavam, até porque nós tínhamos uma retomada pra fazer e nessa retomada, tinham os professores que moravam. Então, eles descontavam a raiva nas crianças, né, e eu fazia parte dessas crianças, então, tinha professores que não nos deixavam brincar dentro da escola. Teve momento que a professora me empurrou, eu e a minha irmã pra fora da escola e acabou machucando a minha irmã, pra não participar das aulas, dizendo que ali não era lugar de índio. Então, a gente passou por muitas coisas, muitas coisas... Muitas vezes, a gente ia e ficava sentada no portão da escola porque não conseguia entrar, a gente foi muito discriminada, por isso é que eu não tenho uma boa lembrança da escola, foi forte, assim, né, e conseguir concluir, nessa escola, foi difícil pra nós. E hoje, assim, quando eu lembro, as minhas lembranças não são boas, de não ter uma boa lembrança, até pra pegar na mão pra brincar com uma criança indígena a professora brigava, então foi muita coisa na vida escolar (Aritana, 2020 – entrevista).

Vê-se o direito à educação esbarrando na colonialidade que vem contribuindo para estas exclusões que se perpetuam por dentro do espaço escolar. Práticas exclusivas violentas, inclusive, totalmente contrárias à prioridade com que o Estado, na figura da escola, deve assegurar, dentre outros, o direito à educação, colocando crianças, adolescente e jovens “a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”, segundo estabelece ao art. 227 da Constituição Federal (1988).

Conforme abordado nesta escrita, uma política social não vai adotar a igualdade como objetivo, mas vai deixar a desigualdade agir, quando não, produzi-la, a partir da in/exclusão que caracteriza esse período de inclusão como imperativo de Estado, a serviço dessa lógica da desigualdade e da concorrência, que vai capturando a todos/as. Isso se reflete no nível de participação social nos mais diversos âmbitos de sua vida, educação, trabalho, marcados pela desigualdade que constituí(rão) essas sujeitas.

A gente foi muito humilhado, na oitava série foi bem complicado pra nós, foi uma época de retomadas de terras, aonde a gente morava, lá, então, tinha professores, prefeito, essas coisas, assim, nós tava dentro de sala de aula e parecia que nós era os culpados do que tava acontecendo, né, então, a gente foi bem humilhado, ali nessa época. Nós

não tínhamos uniforme pra ir pra aula, os professores obrigavam a gente a ir de uniforme, né, mas nós íamos pra aula sem uniforme, assim mesmo. Certo dia lá que a gente chegou sem uniforme, a professora nos barrou na porta, não deixando nós entrar. Lembro eu e Aritana, já somos pequenas e baixinhas, mas ela é mais pequeninha, nós duas tentando abri a porta pra nós entrar pra estudar. Hoje em dia, eu vejo assinatura dela lá no histórico, que ela era a diretora da escola, né, aquele nome não me agrada nada, até hoje, né, pra ti vê que as feridas vêm junto, por mais que a gente não queira. Depois da oitava série, peguei e desisti mesmo, meu pensamento era que não era uma coisa legal estudar, daquela maneira que a gente era tratado na sala de aula, deixei de estudar, não quis mais, né (Maya, 2020 – entrevista).

Com efeito, as ações afirmativas e todas as políticas públicas inclusivas, ainda que sustentadas pela inclusão como um imperativo deste Estado democrático de direito efetivado pela racionalidade neoliberal da não exclusão, que precisa, assim, governar a todos/as os/as seus/suas cidadãos/ãs, de acordo com Lockmann (2020), “não garantem uma inclusão permanente desses/as sujeitos, como se tivéssemos cruzado a linha de chegada do verdadeiro projeto inclusivo” (p. 71). Da mesma forma, segundo a referida autora, “há, nessa visão, cada vez menos a possibilidade de viver uma condição de exclusão completa ou permanente” (p. 71), pois o que se vê são práticas exclusivas sendo desenvolvidas por dentro desse imperativo da inclusão. Se esse/a sujeito/a não tá lá numa condição permanente, fixa de exclusão, ele/a também não tá aqui, numa condição permanente, fixa de inclusão (Lockmann, 2021).

As narrativas das mulheres indígenas da universidade sobre suas vivências na educação básica e na academia, envolvendo a questão dos trabalhos em grupo, do estereótipo indígena que se perpetua, da condição financeira precária, elementos, que fortalecidos pela ação da colonialidade, contribuem para o vai e vem do movimento de in/exclusão, garantindo que a desigualdade necessária à razão neoliberal se mantenha. As ações afirmativas que dão a essas estudantes indígenas as condições de acesso e permanência no ensino superior não podem torná-las iguais aos/às não indígenas, pois o jogo econômico precisa que ambos/as permaneçam nas diferentes posições que sempre ocuparam.

Ora, são os diferentes níveis de participação dos/as sujeitos/as apontados por Lockmann (2020), que concretizam as oscilações reguladoras do mecanismo da concorrência, conforme Foucault (2008). Faz parte do jogo neoliberal, ainda que nos

dias de hoje a exclusão esteja dando as cartas, refletindo novas facetas de uma racionalidade política econômica e social.

Há que se resistir, existindo!

Vivenciamos hoje não mais a inclusão como imperativo de Estado (Lockmann, 2020), mas a exclusão refletida nas reiteradas situações de preconceito e discriminação para com estudantes indígenas nos espaços educativos, bem como nos discursos e práticas governamentais excludentes. Trata-se de uma reconfiguração da exclusão de determinados/as sujeitos/as, atuando, no cenário contemporâneo, como uma estratégia de governo da atual racionalidade política, econômica e social, que parece ter a exclusão como norte, a exclusão da diferença, uma, segundo Carvalho e Gallo (2020), “estratégia biopolítica de exclusão da vida” (p. 157), não como aquela da Antiguidade ou Idade Média, por eliminação ou segregação, tampouco da Modernidade, por reclusão, em que os/as considerados/as “anormais” eram o alvo do Estado. Agora, que não impera mais a inclusão, os/as anormais não são mais nem conduzidos/as à normalidade: eles/as simplesmente não contam (Lockmann, 2016), nos colocando diante de um retrocesso da educação, acarretando diversas situações questionáveis, como o desprezo pela convivência com o/a outro/a, com toda a diferença que se faz presente nos espaços educativos, especialmente.

Da mesma forma que as estudantes indígenas universitárias relatam dificuldades com os conteúdos em seus cursos de graduação, sentindo que incomodam, que não são escolhidas para trabalhos em grupo, que não têm o rendimento dos/as demais estudantes não indígenas, elas trazem também experiências nesse sentido durante suas vivências na escola. São formas de exclusão direta, refletida no preconceito e na discriminação experienciados pelas interlocutoras desta pesquisa, as mulheres indígenas universitárias, não apenas na academia, mas na escola, ainda meninas indígenas.

No entanto, numa perspectiva foucaultiana, Pagni (2017) traz a possibilidade de um exercício ético, enquanto estratégia política de existência desta diferença presente nos espaços educativos, por exemplo, e que se quer excluir, seja pelo motivo fascista que for, com o/a sujeito/a ético/a se transformando, para além de tudo que lhe subjetiva,

sendo que existir implica resistir. Um exercício ético não apenas para os/as sujeitos/as diferentes, mas para os/as demais sujeitos/as do jogo econômico, também governados/as como a escola e os demais espaços educativos, os/as professores/as, os/as colegas, num experimentar a si próprio, tornando-se objeto de seu pensar, realizando o exercício filosófico do pensamento, fazendo o pensamento pensar (Foucault, 2014), no sentido de questionar seu modo de ser no mundo, numa existência que não simplesmente obedeça a uma política exclusiva, mas aja estrategicamente por meio da resistência, escapando a essa lógica.

E trata-se de uma resistência que não precisa ser proposital, pensada, política; basta existir, mesmo como um corpo que não se enquadra naquele modelo esperado, normalizado. E aqui é interessante trazer o exemplo das formaturas de estudantes indígenas nas universidades do país, referenciando, especialmente, às outorgas de grau das estudantes indígenas na universidade, diversas vezes polemizadas, diante da toga, do salto alto, das luzes no cabelo e do cocar na cabeça, resistência impactante, que desestabiliza, a cada formatura. É o que o Pagni (2017) enfatiza nesta busca por uma existência ética, enquanto uma estratégia de resistência “ao contrastar as análises da biopolítica com a ontologia da diferença [...] procura-se vislumbrar as resistências expressas em alguns modos de existência, de vidas errantes”, como o cocar na cerimônia de outorga de grau, “desviantes aos dispositivos atuais do biopoder, encontrando nessas diferenças uma das possíveis formas de diferenciação ética emergentes na escola e acontecimentos capazes de colocar em xeque os processos de subjetivação dominantes” (p. 258).

A escola, o/a professor/a, por sua vez, como apresentam Carvalho e Gallo (2020), vai refletir sobre a sua ação pedagógica, cabendo-lhe “impedir ou dificultar a inclusão de tais corpos na escola”, de acordo com essa já mencionada aqui “estratégia biopolítica de exclusão da vida” (p. 157), ou “acolher todos os que são vomitados pelo sistema; os que são, tal como o último vômito do bêbedo, colocados na sarjeta, no escuro das esquinas mal faladas e rejeitados nos espaços de convivência” (p. 158). Vai reproduzir, aplicar as políticas neoliberais, exclusivas, fascistas quando chegam na sua sala de aula, assegurando aos/às estudantes o desenvolvimento de competências –

“mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (*Base nacional Comum Curricular*, 2018, p. 8)? Ou a escola vai fazer de outro modo?

Nesse sentido, cabe destacar esta outra dimensão do exercício ético, que também é político, que nunca vai ser individualizado, sempre vai precisar da relação, do diálogo com o/a outro/a, pois o/a sujeito/a trabalha sobre si mesmo, constrói sua vida, seus valores, seu modo de ser, pensar, estar no mundo, nessa relação com o/a outro/a. A dimensão essencial do social, do comum, do coletivo, que vai permitir a existência do/a sujeito/a vem esvaziando-se por essa via neoliberal da individualização, esvaziando, conseqüentemente, a importância da escola, dos espaços educativos, por exemplo, de forma que há que se resistir à própria Base Nacional Comum Curricular, fortalecendo o âmbito coletivo e não o individual, da competência, do capital humano. “A escola também precisa contrapor-se, questionar, resistir e lutar contra a precarização da existência”, assumindo-se urgentemente, “como espaço de socialização empenhada em estimular as condutas e as associações coletivas. Na era do pleno narcisismo individualista neoliberal, precisamos nos afastar das estratégias de atomização social”. (Carvalho & Gallo, 2020, p. 158).

Quer dizer, Pagni (2017), aponta um caminho dentro desse “campo privilegiado de uma ética que estrategicamente desempenha um importante sentido político na atualidade” (p. 257), com linhas de fuga capazes justamente de resistir a esses processos de subjetivação, criando modos outros de existência, mais livres, mesmo em instituições disciplinares, como a escola. Nela, no coletivo, não no individual, dentro da lógica da diversidade, da universalidade, por certo, mas muito mais numa lógica da diferença, percebendo a diferença e não apenas o diferente, que passa por essa via da diversidade, diferindo do padrão, mas que é da ordem do múltiplo, que escapa a toda e qualquer universalização (Carvalho & Gallo, 2020).

Não se trata de uma tarefa fácil, segundo alerta Pagni (2017), considerando o preconceito e a discriminação frente à diferença que está posta, refletida na própria existência do/a sujeito/a, indagando *o que indígenas fazem na universidade* ou

afirmando que *alunos/as indígenas não têm capacidade*. São muitos contras, por assim dizer, nas palavras do referido autor, para se “dar conta dessa diversidade ética emergente” – as diferenças culturais, a educação básica precária, a repetência, o rendimento dos/as acadêmicos/as indígenas – e “aceitar a diferença que a compreende” (p. 257), vislumbrando o/a sujeito/a indígena produtivo/a, “em um contexto no qual reinou a identidade e uma racionalidade homogeneizadora”, decolonial, vale ressaltar, dos/as não indígenas. Quer dizer, “uma série de dispositivos foi elaborada a fim de minimizar os efeitos dessa vida anômala”, os/as estudantes indígenas, até então a margem da sociedade, por séculos desiguais, que adentram a universidade, por meio das cotas, num processo seletivo específico, tentando atenuar a diferenciação desses sujeitos/as, capturá-los/as e integrá-los/as por meio dos discursos sobre a inclusão e de práticas inclusivas (Pagni, 2017, p. 258).

A questão é que elas não incluem, de fato, causam exclusão, ainda que existir também seja resistir. Daí também se pensar na existência ética do/a outro/a, do/a normal, do/a não diferente, do/a não indígena, para que possa acolher, entender, conviver com a diferença. O exercício ético deve envolver o/a diferente e o/a normal, para que, conforme argumenta Pagni (2017), “a diferenciação ética se torne visível e nela se veja não uma vida que se esvai, mas uma experiência singular que potencializa e resiste a sua destituição nas relações de poder vigente” (p. 270).

Sugere esse mesmo autor (2017) que poderiam os/as diferentes “expressar sua diferença ética no âmbito de uma isonomia quantitativa de opiniões”, apresentando-se “como enunciativos de um discurso da diferença” (p. 270). Assumir a diferença, intensificá-la, tornar-se cada vez mais diferente na sua própria diferenciação do/a outro/a, continuar sim usando o cocar na formatura. Essa visibilidade envolve um limiar complexo, acarretando “uma passagem da inclusão para a diferença, marcada por outro tipo de racionalidade” e ao mesmo tempo “delicado porque necessita da implicação de cada um no intuito de ocupar-se com as condutas que conduzirão a própria vida”, numa relação com essa diferença do outro, “mas que também é sua, de cada um e de qualquer comunidade” (Pagni, 2017, p. 270).

Destaca-se, assim, frente à exclusão da diferença que se anuncia, um resistir, apoiando, fortalecendo, conhecendo, conferindo positividade à presença do/a diferente, do/a indígena nos mais diversos espaços educativos, preeminente coletivos, reconhecendo sua dignidade, conforme traz Pagni (2017), enquanto “efetivos partícipes da vida e de suas lutas no mundo, dando-lhes se não um lugar de destaque, ao menos um lugar comum” (p. 270). Vai caber ao/à normal, assim, “ver na experiência singular que essa relação proporciona a emergência de uma diferença radical e de um acontecimento que problematiza a sua própria existência”, repensando aquilo o/a constitui e fazendo dessa diferença do outro “um devir da transformação de si mesmo” (Pagni, 2017, p. 270).

Ao/à diferente, por outro lado, segundo o referido autor (2017) compete “expressar a diferenciação ética em que vive, entre as tantas outras que se apresentam na esfera pública”, potencializando “a possibilidade de transformar as próprias formas de existência hegemônicas nas comunidades das quais participam e da própria esfera pública”, buscando estabelecer uma democracia que reflita não apenas a isonomia quantitativa, mas que prime pela “valorização da convivência agônica e qualitativa de diferentes modos de existência, elegendo-o como seu princípio vital e como uma maneira de resistir à atual configuração da biopolítica” (p. 271). Nesse sentido, não é à toa que a maioria das mulheres indígenas da IFES pesquisada afirmam que mesmo assim, elas continuam.

Referências

- Carvalho, A. F. & Gallo, S (2020). Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. *Revista Mnemosine*. 6(1), 146-160. Recuperado em 19 de julho de 2022, de <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52688/34300>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília. Recuperado em 20 de junho de 2022, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Foucault, M. (2008). *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2014). *Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Gallo, S. (2017). Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. *Revista Educação e Filosofia*. 31(63), 1497-1523. Recuperado em 15 de maio de 2022, de <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36722/24901>
- Gonçalves, J. S. & Ribeiro J. O. S. (2018). Colonialidade de Gênero: o Feminismo Decolonial de María Lugones. In: Ribeiro, P. R. C., Magalhães, J. C., Seffner, F. & Vilaça, T. (Orgs.). *Anais eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade*. Rio Grande: Editora da FURG. Recuperado em 10 junho de 2022, de <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/46.pdf>
- Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, 19(2), 04-27.
- Lockmann, K. (2016). As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. *Revista Cadernos de Educação*. Ufpel, Dossiê, 1(55), 19-36. Recuperado em 24 de julho de 2022, de <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/10416/6900>
- Lockmann, K. (2020). As reconfigurações do imperativo da inclusão. *Pedagogia y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación: Bogotá-Colômbia. 52, 67-75. Recuperado em 24 de julho de 2022, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012124942020000100067&script=sci_abstract&tlng=pt
- Lockmann, K. (2021). *Processos de In/Exclusão na contemporaneidade*. In: *I Ciclo de Palestras em Inclusão escolar do GEPEI/UFMG*. Live do Canal GEPEI UFGD. [Vídeo]. Youtube. Recuperado em 24 de julho de 2022, de <https://www.youtube.com/watch?v=ypVnbmzXxC4&t=1001s>
- Lockmann, K. (2022). A erosão da democracia e a emergência de uma formação neofascista no Brasil contemporâneo. In Ribeiro, P. R. C., Magalhães, J. C. & Boer, R. A. (Orgs.). *(Re)existir, (re)inventar, pesquisar: entrelaçamentos de corpos, gêneros e sexualidades* (p. 204-230). 1ed. Rio Grande: FURG, 2022, 1. Recuperado em 24 de julho de 2022, de <https://repositorio.furg.br/handle/1/10390>
- López, M. V. (2011). O Conceito de Experiência em Michel Foucault. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, 19(2), 42-55. Recuperado em 27 de agosto de 2022, de <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2367>
- Mello, D., Murphy, S. & Clandinin, D. J. (2016). Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*. Salvador, 1(3), 565-583.
- Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Recuperado em 24 de julho de 2022, de

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s
ite.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s
ite.pdf)

Molina, K. S. (2018). *A educação superior e o reconhecimento da identidade: compreendendo o processo de inclusão indígena na Universidade Federal do Rio Grande – FURG*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande – FURG]. Sistemas de Administração de Bibliotecas da FURG. Recuperado em 30 de novembro de 2022, de

<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/908b724cb0d56090f8ed3069073788f2.pdf>

Pagni, P. A. (2017) A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. *Revista Brasileira de Educação*. 22 (68). Recuperado em 15 de julho de 2022, de doi.org/10.1590/S141324782017226813

Recebido: 29/09/2022

Aceito: 09/12/2022

Publicado: 30/09/2023

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.