

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

THE SEVEN GRANDFATHER TEACHINGS:
ETNOGRAFIA SOBRE AS *TRIBAL COLLEGES/UNIVERSITIES*
ESTADUNIDENSES

Harryson Júnio Lessa Gonçalves

DOURADOS
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES

THE SEVEN GRANDFATHER TEACHINGS:
ETNOGRAFIA SOBRE AS *TRIBAL COLLEGES/UNIVERSITIES*
ESTADUNIDENSES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados, como parte dos requisitos finais para obtenção do título de Mestre em Antropologia, na Área de concentração em Antropologia Sociocultural.

Profa. Dra. Beatriz dos Santos Landa
Orientadora

Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza
Coorientador

DOURADOS
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

G642t Gonçalves, Harryson Júnio Lessa

The Seven Grandfather Teachings: etnografia sobre as Tribal Colleges/Universities
estadunidenses [recurso eletrônico] / Harryson Júnio Lessa Gonçalves. -- 2024.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Beatriz dos Santos Landa.

Coorientador: Antônio Hilário Aguilera Urquiza.

Dissertação (Mestrado em Antropologia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Faculdades Indígenas. 2. Etnografia. 3. Educação Americana. 4. Sistema Educacional
Americano. 5. Estados Unidos. I. Landa, Beatriz Dos Santos. II. Urquiza, Antônio Hilário Aguilera.
III. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



Ministério da Educação
Universidade Federal da Grande Dourados
 PROPP - Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa



ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES, ALUNO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO "ANTROPOLOGIA SOCIOCULTURAL".

Aos oito dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e quatro, às quatorze horas, em sessão pública, realizou-se na Universidade Federal da Grande Dourados, a Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada "**The Seven Grandfather Teachings: Etnografia sobre as Tribal Colleges/Universities Estadunidenses**", apresentada pelo mestrando Harryson Júnio Lessa Gonçalves, do Programa de Pós-graduação em Antropologia, à Banca Examinadora constituída pelos membros: Prof.^a Dr.^a Beatriz dos Santos Landa/UEMS (presidente/orientadora), Prof. Dr. Antonio Hilário Aguilera Urquiza/UFMS (presidente/coorientador), Prof. Dr.^a Rosa Sebastiana Colman/UFGD (membro titular interno), Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Braz Dias/CMU (membro titular externo). Iniciados os trabalhos, a presidência deu a conhecer ao candidato e aos integrantes da banca as normas a serem observadas na apresentação da Dissertação. Após o candidato ter apresentado a sua Dissertação, os componentes da Banca Examinadora fizeram suas arguições. Terminada a Defesa, a Banca Examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, tendo sido o candidato considerado Aprovado. A Presidente da Banca atesta a participação dos membros que estiveram presentes de forma remota, conforme declarações anexas. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Dourados/MS, 08 de março de 2024.

BEATRIZ DOS
 SANTOS
 LANDA:29614090
 049

Assinado de forma digital
 por BEATRIZ DOS SANTOS
 LANDA:29614090049
 Dados: 2024.03.10
 08:54:37 -04'00'

Prof.^a Dr.^a Beatriz dos Santos Landa
 Presidente/orientadora
 (Participação Remota)

Prof. Dr. Antonio Hilário Aguilera Urquiza
 Presidente/coorientador
 (Participação Remota)

Prof. Dr.^a Rosa Sebastiana Colman
 Membro Titular Interno
 (Participação Remota)

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Braz Dias
 Membro Titular Externo
 (Participação Remota)

(PARA USO EXCLUSIVO DA PROPP)

ATA HOMOLOGADA EM: ____/____/____, PELA PROPP/ UFGD.

Às
nações,
clãs, povos, grupos,
populações e comunidades
ameríndias (e demais grupos e pessoas)
(ditas) subalternizadas (ao redor do mundo), dedico este trabalho.



Fonte: APIB - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil¹

¹ Disponível em: <https://www.solidariedade.org.br/a-luta-indigena-e-a-luta-de-todos/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

AGRADECIMENTO

Agradeço aos meus companheiros, Elvis e Rafael, por sempre se fazerem presentes nos doces e duros momentos.

À minha querida mãe (Marlene), minhas amadas irmãs Rozi e Polly, meu irmão Pituco e meu afetuoso sobrinho Guga, que ... sempre me admiraram (sentimento recíproco) e acreditaram em mim.

Aos meus acolhedores orientadores, Bia Landa e Hilário, pela confiança.

À banca de qualificação pelas valiosas contribuições e considerações.

À minha amiga Ana Lúcia Braz Dias por compartilhar, além de sua amizade, a necessidade de entender sobre a vida, as *Tribal Colleges*, nós mesmos e, ainda, acolhida nos Estados Unidos.

Às minhas amigas Ana Clédina e Deise por compartilharmos juntos os desafios da vida e da universidade pública.

À minha inspiradora, amiga e companheira no mestrado Fabiana Marques.

Aos colegas Cameron Tafoya e Benjamin Shend (indígenas da nação Pueblo do Novo México) que me acompanharam durante a segunda visita nos Estados Unidos.

Às(Aos) minhas(meus) orientandas(os) amados pelas partilhas de conhecimentos e amizades.

Às(Aos) minhas(meus) professoras(es)/Antropólogas(os) do PPGAnt da UFGD, em especial aquelas(es) que atravessaram (e marcaram) a minha formação durante o mestrado: Célia Maria Foster Silvestre, Cláudia Cristina Ferreira Carvalho, Esmael Alves de Oliveira, Simone Becker, Aline Castilho Crespe Lutti, Levi Marques Pereira e Rosa Sebastiana Colman.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e Coodernadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio para as visitas aos Estados Unidos, em especial ao Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) da Capes.

Ao apoio para efetivação deste trabalho dado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Unesp, câmpus de Bauru, pelo Departamento de Biologia e Zootecnia da Faculdade de Engenharia da Unesp, câmpus de Ilha Solteira, e pelo Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciência da Unesp, câmpus de Marília.

À *Central Michigan University* e à *Saginaw Chippewa Tribal College* pelo amparo durante a investigação.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (PPGE/C) da Unesp pelas partilhas – em especial aos professores Roberto Nardi e Nelson Pirola (admiráveis amigos).

Because we come from everywhere
We claim this safe earth for all,
in every language—Anishinaabemowin, Arabic, Español, Braille,
Dakota,
English—we say provide shelter, grant a haven
name me a sanctuary city.

* *bineshiinyag*: birds

Kimberly Blaeser ³

³ Kimberly Blaeser é poetisa, fotógrafa, acadêmica e escritora de ficção. É membra inscrita na *White Earth Nation* (Em *ojibwe*: *Gaa-waabaabiganikaag Anishinaabeg*) e cresceu na reserva do noroeste de Minnesota. Atualmente é professora na Universidade de Wisconsin membro do corpo docente do Instituto de Artes Indígenas Americanas em Santa Fé e diretora fundadora do In-Na-Po (Poetas das Nações Indígenas). Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poets/kimberly-blaeser>. Acesso em: 10 jan. 2024.

RESUMO

Esta dissertação em Antropologia tem como temática central a rede das *Tribal Colleges and Universities* (TCUs) no sistema educacional dos Estados Unidos. As TCUs são instituições de educação superior destinadas aos nativos estadunidenses e geridas pelas nações/tribos indígenas às quais elas pertencem. O objetivo do trabalho é prover uma conversa sobre potencialidades das *tribal colleges/Universities* (TCUs) na realização de alinhamento da localização epistêmica de indígenas/nativos estadunidenses com a sua posição de indigeneidade. Para tanto, realizou-se um estudo etnográfico, o qual foram realizadas três visitas àquele país (estados do Michigan e Novo México). O texto foi estruturado em sete capítulos, sendo cada um deles com alusão a um dos sete saberes dos avós (ancestrais anishinabek): *Gwekwaadziwin* (honestidade), *Nbwaakaawin* (sabedoria), *Debwenin* (verdade); *Aakwa'ode'evin* (bravura), *Mnaadendimowin* (respeito), *Zaagidwin* (amor) e *Dbaadendiziwin* (humildade). O trabalho apresenta alguns aspectos pedagógicos, históricos e sociais das TCUs que levam o leitor a caracterizar e contextualizar os significados culturais dessas instituições nos Estados Unidos, em especial para as nações indígenas. A forma com que a rede das TCUs se afirma naquele sistema educacional, por meio do *American Indian Higher Education Consortium* (AIHEC), demonstra uma organização dialogada na luta pela legitimação dessas instituições nos Estados Unidos, bem como o reconhecimento do seu papel naquela sociedade. Até mesmo porque as TCUs se estruturam alicerçadas na organização cultural, social e econômica das próprias nações indígenas de que fazem parte – apesar de ora atravessadas pelo capitalismo com vistas à sua resignificação (quicá sua superação).

Palavras-chave: Faculdades Indígenas. Etnografia. Educação Americana. Sistema Educacional Americano. Estados Unidos.

ABSTRACT

This anthropology dissertation focuses on the network of Tribal Colleges and Universities (TCUs) within the United States' educational system. TCUs are institutions of higher education designed for Native Americans and managed by the indigenous nations/tribes to which they belong. The aim of the work is to engage in a conversation about the potentialities of TCUs in aligning the epistemic location of Native Americans with their position of indigeneity. To achieve this, an ethnographic study was conducted based on the experience of a Brazilian university professor and researcher in the United States, seeking (re)knowledge of the structure and organization of TCUs through three visits to the country (in the states of Michigan and New Mexico). The text was structured into seven chapters, each alluding to one of the seven knowledges of the grandparents (ancestors of the Anishinabek): *Gwekwaadziwin* (honesty), *Nbwaakaawin* (wisdom), *Debwewin* (truth); *Aakwa'ode'ewin* (bravery), *Mnaadendimowin* (respect), *Zaagidwin* (love), and *Dbaadendiḡiwin* (humility). The work presents some pedagogical, historical, and social aspects of TCUs that lead the reader to characterize and contextualize the cultural meanings of these institutions in the United States, especially for indigenous nations. The way in which the TCUs network asserts itself in the educational system, through the American Indian Higher Education Consortium (AIHEC), demonstrates a dialogic organization in the struggle for the legitimization of these institutions in the United States, as well as the recognition of their role in that society. This is because TCUs are structured based on the cultural, social, and economic organization of the indigenous nations to which they belong—although at times influenced by capitalism with a view to their redefinition (perhaps even their overcoming).

Keywords: Indigenous Colleges. Ethnography. American Education. American Educational System. United States.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Nação Anishinabe (1).....	30
Figura 2 – Mapa Nação Anishinabe (2).....	31
Figura 3 – Reserva da <i>Saginaw Chippewa Indian Tribe</i> (1).....	32
Figura 4 – Homem Original (<i>The Mishomis Book</i>).....	34
Figura 5 – A Migração dos Anishinabek (1).....	35
Figura 6 – A Migração dos Anishinabek (2).....	36
Figura 7 – A Migração dos Anishinabek (3).....	37
Figura 8 – Quinto Fogo (promessas, tratados e acordos).....	39
Figura 9 – Quinto Fogo (destruição e devastação).....	40
Figura 10 – Sexto Fogo (distanciamento dos ensinamentos e tradições).....	41
Figura 11 – Sétima Profecia (1).....	42
Figura 12 – Sétima Profecia (2).....	43
Figura 13 – Sétima Profecia (3).....	44
Figura 14 – Ensinamentos dos Sete Avós (<i>Ziibwing Cultural Center</i>)	45
Figura 15 – Ensinamentos dos Sete Avós.....	45
Figura 16 – Mapa dos Estados Unidos da América (1).....	55
Figura 17 – Mapa dos Estados Unidos da América (2).....	56
Figura 18 – Mapa das Tribos Nativas dos EUA.....	57
Figura 19 – Cidadania Nativos Estadunidenses.....	59
Figura 20 – Reserva da <i>Saginaw Chippewa Indian Tribe</i> (2).....	62
Figura 21 – País da Nação Americana.....	64
Figura 22 – <i>Tribal Colleges/Universities</i> nos Estados Unidos.....	66
Figura 23 – Logomarca do Aniversário de 50 anos da AIHEC.....	72
Figura 24 – Comparação <i>Mid Michigan College</i> com algumas Universidades.....	79
Figura 25 – Logomarca SCTC.....	80
Figura 26 – Ajuda Financeira (SCTC) – parte 1.....	89
Figura 27 – Ajuda Financeira (SCTC) – parte 2.....	89
Figura 28 – Net Price Calculator.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Episódio 1	67
Quadro 2 – Episódio 2	68
Quadro 3 – Episódio 3	68
Quadro 4 – Episódio 4	68
Quadro 5 – Objetivos dos Programas de Formação da SCTC (1).....	82
Quadro 6 – Estrutura Curricular dos Programas da SCTC.....	83
Quadro 7 – Objetivos dos Programas de Formação da SCTC (2).....	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições por Foco em Graus e Programas.....	75
Tabela 2 – Foco dos Programas de Graduação	78

LISTA DE SIGLAS

AA – *Associate of Arts*

AAS – *Associate of Applied Science*

ADN – *Associate Degree in Nursing*

AICF – *American Indian College Fund*

AIHEC – *American Indian Higher Education Consortium*

AS – *Associate of Science*

BIA – *Bureau of Indian Affairs*

Capes – Coordenadora de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMU – *Central Michigan University*

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CTE – *Career and Technical Education*

D-Q University – *Deganawidab-Quetzalcoatl University*

DBZ – Departamento de Biologia e Zootecnia

DETROIP – Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas

DFQ – Departamento de Física e Química

DMAT – Departamento de Matemática

EaD – Educação a Distância

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

EUA – Estados Unidos da América

ExNEPe – Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia

FAPESP – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo

FATEC – Faculdades de Tecnologia

FCAV – Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias (câmpus de Jaboticabal)

FE – Faculdade de Educação

FEIS – Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira

FoNEPe – Fórum Nacional de Entidades de Pedagogia

GEPAC – Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação

GPAE – Grupo de Pesquisa em Antropologia e Educação

IAIA – *Institute of American Indian Arts*

IES – Instituição de Ensino Superior

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

IWGIA – *International Work Group for Indigenous Affairs*

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero dissidentes da heteronormatividade

LSAT – *Law School Admission Test*

MCAT – *Medical College Admission*

MITW – *Michigan Indian Tuition Waiver*

MoCNA – *Museum of Contemporary Native Arts*

NABISA – Núcleo Afro-brasileira e Indígena de Ilha Solteira

NAS – *Native American Studies*

NCAI – *National Congress of American Indians*

NCC – *Navajo Community College*

NIPAC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo

NLN-CNEA – *National League for Nursing Commission for Nursing Education Accreditation*

NTU – *Navajo Technical University*

NUPE – Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPG – Programa(s) de Pós-Graduação

PPGAnt – Programa de Pós-Graduação em Antropologia

PPGAS – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

PPGEc – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência

PrInt – Programa Institucional de Internacionalização

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RDIDP – Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa

SCTC – *Saginaw Chippewa Tribal College*

SCIT – *Saginaw Chippewa Indian Tribal of Michigan*

SIPI – *Southwestern Indian Polytechnic Institute*

STEM – *Science, Technology, Engineering, and Mathematics*

TAE – Técnico em Assuntos Educacionais

TCCC – *Tribally Controlled Community College*

TCUs – *Tribal Colleges/Universities*

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UnB – Universidade de Brasília

Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

USOE – *United States Office of Education*

VET – *Vocation Education and Training*

WICHE – *Western Interstate Commission for Higher Education*

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação é parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Antropologia, tendo sido desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

O trabalho surge a partir da minha experiência enquanto professor universitário e pesquisador brasileiro nos Estados Unidos para (re)conhecimento da estrutura e organização de *Tribal Colleges/Universities* (TCUs) – instituições de educação superior indígenas – durante a qual foram realizadas três visitas àquele país. Naquele contexto, fui aguçado pelas seguintes questões: *como a rede das TCUs se estrutura no sistema educacional daquele país? Quais as potencialidades das TCUs para fortalecimento dos aspectos culturais das nações indígenas? Qual o contexto de criação dessas instituições no sistema educacional estadunidense? Como é o processo de financiamentos estudantis das TCUs?*

A partir de tais indagações, foi delineado o seguinte objetivo para a investigação: prover uma conversa sobre potencialidades das *tribal colleges/Universities* (TCUs) na realização de alinhamento da localização epistêmica de indígenas/nativos estadunidenses com a sua posição de indigeneidade.

Essas instituições de ensino superior funcionam em uma mistura de cultura, linguagem, herança, estruturas de clãs e geridas pelas tribos indígenas nas quais estão localizadas. A primeira instituição foi criada em 1968, sendo agora 37 (32 totalmente credenciados), localizadas em todos os Estados Unidos⁴. As TCUs são reguladas pelas tribos das quais fazem parte e compõe, desde 1972, o *American Indian Higher Education Consortium* (AIHEC, em português: Consórcio de Educação Superior Indígena); tal consórcio visa representar os interesses destas instituições diante outras instâncias públicas e privadas, como por exemplo no Congresso Nacional⁵.

O texto foi organizada em sete capítulos, sendo que cada um deles foi inspirado em um dos *The Seven Grandfather Teachings* (Os Sete Ensinamentos dos Avós), princípios da cultura anishinabe.

⁴ DELONG, Loretta M.; MONETTE, Gerald E.; OZAKI, C. Casey. Nurturing student success in Tribal Colleges. *New directions for community colleges*, v. 2016, p. 45-56. 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/cc.20203>. Acesso em: 10 jan. 2024.

⁵ GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. Currículos intra/intercultural na bolívia: a matemática e a perspectiva pós-colonial. *Cadernos de pesquisa*, São Luís, v. 24, n. 3, set./dez. 2017, p. 41-58. Disponível em: <https://periodicosletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6924>. Acesso em: 10 jan. 2024.

- ⇒ ***Gwekwaadziwin* (honestidade): representado pelo corvo** – No primeiro capítulo “A Nossa Conversa” iniciamos nossa etnografia a partir de uma conversa a que apresenta algumas marcas da trajetória pessoal, acadêmica e profissional do investigador. E, ainda, questões mito-histórica dos anishinabek⁶ que inspiraram a organização da dissertação.
- ⇒ ***Nbwaakaawin* (sabedoria): representado pelo castor** – No segundo capítulo “As (In)Tencionalidade(s)” são evidenciados alguns dos aspectos epistêmicos e metodológico que substanciam a investigação.
- ⇒ ***Debwewin* (verdade): representado pela tartaruga** – No terceiro capítulo “Notas sobre Nações Indígenas nos Estados Unidos” é apresentado um panorama das nações e tribos indígenas nos Estados Unidos.
- ⇒ ***Aakwa’ode’ewin* (bravura): representado pelo urso** – No quarto capítulo “American Indian Higher Education Consortium (AIHEC)” são apresentados alguns apontamentos sobre o surgimento da rede das TCUs nos Estados Unidos tomando como ponto central o AIHEC.
- ⇒ ***Mnaadendimowin* (respeito): representado pelo búfalo** – No quinto capítulo “As TCUs no Sistema Educacional dos Estados Unidos” será apresentado como se organiza o sistema educacional dos Estados Unidos e como a rede das TCUs se estrutura nesse sistema.
- ⇒ ***Zaagidwin* (amor): representado pela águia** – no sexto capítulo “Programas de Assistência Financeira Estudantil” será feita uma caracterização das principais possibilidade de bolsas ou financiamentos das TCUs desde a *Saginaw Chippewa Tribal College* (SCTC) localizada em Mount Pleasant no estado de Michigan.
- ⇒ ***Dbaadendiziwin* (humildade): representado pelo lobo** – No sétimo capítulo e último capítulo “Considerações sobre Indigeneidade e as TCUs” são tecidas algumas considerações finais do trabalho a partir da retomada do objetivo da investigação.

Desejo a todas(os) uma boa leitura: “apreciem sem moderação!”

⁶ Opto por utilizar o termo anishinabek como plural de anishinabe.

SUMÁRIO

1. <i>Gwekwaadziwin</i> : A nossa conversa.....	21
2. <i>Nbwaakaanir</i> : As (In)Tencionalidade(s).....	47
3. <i>Debwenir</i> : Notas sobre Nações Indígenas nos EUA.....	55
4. <i>Aakwa'ode'evin</i> : <i>American Indian Higher Education Consortium</i> (AIHEC).....	64
5. <i>Mnaadendimowir</i> : As TCUs no Sistema Educacional dos EUA.....	74
6. <i>Zaagidwin</i> : Programas de Permanência Estudantil.....	87
7. <i>Dbaadendiziwin</i> : Considerações sobre Indigeneidade e as TCUs.....	96



GWEKWAADZIWIN

HONESTIDADE

“Enfrentar uma situação com verdade, bondade e compaixão é caminhar com integridade. O corvo, que usa a sua própria inteligência para prosperar, é um símbolo poderoso do poder da honestidade. Permaneça fiel a si mesmo, ame e respeite sua própria forma natural.”⁷ Em alguns grupos se pode ter a variação de “pé-grande” (*sabe*), ao invés de corvo.

⁷ Ilustração de Aura e Chief Lady Bird. Ilustração e texto disponível no Portal Today's Parent. Disponível em: <https://www.todayparent.com/family/parenting/the-seven-grandfather-teachings-have-become-the-foundation-of-my-daily-parenting-practices/#gallery/the-seven-grandfather-teachings/6>. Acesso em: 09 jan. 2024.

1

**GWEKWAADZIWIN:
A NOSSA CONVERSA**

Este capítulo foi construído para contextualizar a(o) leitor(a) dos atravessamentos na minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional que foram motrizes para conceber esta etnografia (farei como um sobrevoo do “corvo”). Assim, minhas experiências foram (e são) cruciais para a etnografia, subscrevendo-a num ato de “honestidade”.

Para tanto, o capítulo foi organizado em dois atos: I – minhas experiências e atravessamentos que direcionaram para a pesquisa; II – breve explicação sobre a organização do trabalho a partir do saber ancestral da cultura anishinabe⁸.

Ato I – Honestidade é Dignidade

A escrita desta etnografia provoca-me a rememorar minha trajetória acadêmica e profissional que me levaram a me tornar um professor na Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp); levando-me a refletir sobre a construção da(s) minha(s) identidade(s), atravessadas – para além de marcas escolares, acadêmicas e profissionais – por marcas outras de cunho pessoal que substanci(ar)am o(s) meu(s) devir(es).

Assim, começo a minha escrita em um tom de conversa⁹; apresentando-me: me chamo Harryson Júnio Lessa Gonçalves, tenho 48 anos, moro em Ilha Solteira, mas já preparando minha mudança para a cidade de Marília, pois estou aguardando a concretização da minha transferência da FEIS/Unesp para a Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, câmpus de Marília.

Sou homem gay, casado e apaixonado por diversidades de culturas e de pessoas. Sou filho da Dona Marlene e do senhor Rozemiro (ele falecido) – ambos candangos, ela oriunda de Cachoeiro do Itapemirim no Espírito Santo e ele de Patos da Paraíba – combinação que desde cedo me apresentou uma diversidade cultural junto ao convívio com meus familiares (avós,

⁸ Para me referir à nação anishinabe, opto por flexionar o termo (ora como substantivo ora como adjetivo) para “anishinabe” para me referir no singular e “anishinabek” para me referir no plural.

⁹ Adotarei, neste trabalho, em vários momentos o uso da primeira pessoa do singular, a fim de adotar um tom mais intimista.

tias/os, primas/os – capixabas e paraibanos que no Distrito Federal construíram suas vidas em prol de um futuro melhor).

Outro ingrediente importante é que parte destes familiares eram evangélicos e outros católicos, por vezes apimentados com certos extremismos, tal contexto tornou-me sensível (e respeitoso) a tais mundos (tão diversos entre si); ao mesmo tempo, fez-me acreditar na existência de apenas esses dois mundos os quais me eram indevidos por conta da minha identidade sexual. Contudo, há pouco menos de 10 anos conheci outros mundos – a “umbanda” (religião) e a “ayahuasca” (medicina tradicional indígena de/para autoconhecimento) – que expandiram a minha religiosidade e espiritualidade.

Ser gay forçou-me a superar limites – sempre sentia que tinha que me esforçar mais que as outras pessoas, cresci me desafiando, conseqüentemente, me torturando e detonando meu emocional. Cabe destacar que pessoas LGBTQIA+¹⁰, por vezes, são desacreditadas por conta de um processo naturalizado de exclusão, de vez em vez, constante em “meras” ações/atitudes/posições que entrecruzam as experiências cotidianas dessas pessoas. Tal circunstância nos afiança como impostores, indignos de ocupar certos espaços, limitando-nos. Assim, (re)significo minha trajetória profissional a partir de tais aspectos próprios da minha (re)existência. Para tanto, dada a limitação de espaço para a escrita deste trabalho, a produção textual se desencadeou a partir de alguns recortes que julgo essenciais para compreensão desta etnografia. As informações aqui apresentadas poderão ser melhor conhecidas/detalhadas por meio do meu currículo Lattes¹¹ e/ou de artigos publicados.

Toda minha escolarização foi realizada em escolas públicas, o que me levou a ingressar na Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) onde me graduei em Pedagogia em 2002 e me tornei mestre em Educação em 2005.

Durante a graduação, vivenciei uma formação política no Centro Acadêmico “Paulo Freire” (FE/UnB) e na Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ExNEPe), participando de acaloradas atividades que discutiam na ocasião o “provão” no curso de Pedagogia. Inclusive, fiz parte da Comissão Organizadora do II Fórum Nacional de Entidades de Pedagogia (FoNEPe), realizado na FE/UnB – evento em que os estudantes de pedagogia de várias universidades públicas deliberaram a não adesão ao Provão como instrumento central de avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES). No segundo ano de graduação, conheci o coordenador de meu curso, professor doutor José Antônio Elias Damasceno. Na ocasião, ele me convidou para fazer parte do seu projeto de pesquisa, intitulado “Concepções Probabilísticas

¹⁰ Identidades dissidentes: lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero.

¹¹ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3260745033583199>. Acesso em: 23 mar. 2023.

de Estudantes e Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, como bolsista de Iniciação Científica (IC) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Submetemos uma proposta de bolsa e obtivemos aprovação. Desenvolvemos, então, o referido projeto.

Ao finalizar a graduação, me inscrevi para o concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal (professor nível 1 – anos iniciais do Ensino Fundamental) e me inscrevi, também, para a seleção para o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UnB – ambos ao longo do 2º semestre de 2002. Para minha surpresa, fui aprovado nos dois processos seletivos, sendo que a Secretaria de Educação não convocou os professores aprovados no concurso daquele ano; assim, me voltei para o mestrado ingressando no primeiro semestre de 2003. Fui, então, apresentado ao meu orientador no programa, prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz, pesquisador da área de Educação Matemática, vinculado à linha de pesquisa: Magistério – Formação e Trabalho Pedagógico.

No mestrado, investiguei a prática pedagógica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental frente ao bloco de conteúdo Tratamento da Informação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), área em que havia poucos investigadores na época no Brasil, era algo novo no currículo. Assim, desenvolvi minha investigação de mestrado, por meio da dissertação intitulada “A Educação Estatística no Ensino Fundamental: Discussão sobre a Práxis de Professoras que Ensinam Matemática no Ensino Fundamental”, defendida em 11 de abril de 2005. Na pesquisa, caracterizada como pesquisa-ação, constituiu-se um grupo colaborativo de professoras da rede pública do município de Formosa (GO) em que semanalmente discutíamos sobre a prática das referidas professoras. O estudo tinha como objetivo interventivo “implementar/implantar a discussão, entre professoras no interior de Goiás, referente ao ensino de noções estocásticas na perspectiva da Educação Matemática” e como objetivo de conhecimento “analisar construções e processos ocorridos na práxis pedagógica de professoras do Ensino Fundamental, diante de sua inserção em discussões referentes ao ensino de noções estocásticas”.

Ao receber o título de Mestre em Educação, resolvi me dedicar à docência da Educação Superior em IES do Distrito Federal e de Goiás, porém sempre mantive vínculos com a FE/UnB, em especial com o Grupo de Pesquisa em Educação Matemática do querido professor Cristiano Muniz.

Em 2008, ingressei no doutorado em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), defendendo a tese de doutorado em 16 de abril de 2012, intitulada “A Educação Profissional e o Ensino de Matemática: Conjunturas para uma

Abordagem Interdisciplinar”¹², sob a orientação da professora doutora Célia Maria Carolino Pires¹³ (importante pesquisadora brasileira da Educação, cujos trabalhos eu admirava). Estudar com a professora Célia foi o motivo principal para escolha do doutoramento na PUC/SP.

Ao ingressar no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da PUC/SP me inseri no grupo de pesquisa “Desenvolvimento Curricular em Matemática e Formação de Professores” – liderado pela profa. Célia. No grupo fiquei vinculado ao projeto de pesquisa “Construção de Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem e Implementação de Inovações Curriculares em Matemática no Ensino Médio” que visava a desenvolver estudos e propostas de apoio à inovação curricular na área de Matemática para o Ensino Médio. Tal projeto incluía pesquisas de doutorado e mestrado, cabendo aos doutorandos pesquisar fundamentos teóricos sobre diferentes aspectos dos currículos de Matemática, tais como: polarização entre aplicações práticas e especulações teóricas, contextualização, interdisciplinaridade, caracterização histórica dos currículos de Matemática.

A partir do segundo ano de doutorado, após cursar todas as disciplinas exigidas para o doutoramento, meu projeto foi se delineando. Fui tomando como motivação principal a problemática observada durante minha atuação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)¹⁴ e que me levou a definir como questão investigativa: *como se configura a Matemática em currículos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), considerando a interdisciplinaridade como um dos eixos centrais necessários para viabilizar o desenvolvimento curricular neste segmento de ensino?* A partir daí, foi delineado o seguinte objetivo geral “contribuir para a compreensão do papel e das potencialidades da matemática na formação dos alunos da EPTNM integrada ao ensino médio, considerando aspectos formativos inerentes à laboralidade e à formação geral de nível médio”. A tese apresenta marcos históricos da educação profissional brasileira que remetem à busca pela identidade deste tipo de formação, bem como dispõe de encontros e desencontros dessa formação laboral com o ensino médio. No trabalho apresentei uma análise descritiva de currículos prescritos de EPTNM, bem como de currículos moldados por professores – materializados em projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados do IFSP.

O estudo revelou dificuldades de se viabilizar uma integração da formação profissional técnica com o ensino médio defendendo a interdisciplinaridade como potencializadora da referida integração, apontando como premissa a organização coletiva e colaborativa do trabalho pedagógico da escola. Observamos, ainda, nos documentos analisados, a ausência de orientações

¹² Disponível em: https://bit.ly/tese-harryson_goncalves. Acesso em: 10 set. 2023.

¹³ A banca de defesa de tese de doutorado contou com os seguintes professores doutores: Célia Maria Carolino Pires (PUC/SP), Sonia Barbosa Camargo Igliori (PUC/SP); Ivani Catarina Arantes Fazenda (PUC/SP); Edda Curi (Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL); Armando Traldi Junior (IFSP).

¹⁴ Na ocasião, ocupava o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais no IFSP.

específicas referentes ao ensino de matemática, direcionadoras da ação docente, levando-me a defender a modelagem como estratégia de ensino de matemática que possibilita uma abordagem interdisciplinar com outras áreas do conhecimento e contextualizada com a realidade do mundo do trabalho.

Conforme dito, durante o doutoramento (no final de 2008) fui aprovado no concurso público do IFSP para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais (TAE)¹⁵, tomando posse do cargo em fevereiro de 2009 e permanecendo na Instituição até fevereiro de 2013 – quando ingressei na Unesp.

No mesmo ano em que terminei o doutorado, em 2012, fui aprovado no concurso público para Professor Assistente Doutor da FEIS/Unesp, entrando em exercício em 01/03/2013 em regime jurídico efetivo (Autárquico) com Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP). Esse motivo me levou a solicitar vacância do meu cargo de TAE do IFSP. Quando ingressei na FEIS, fui lotado no Departamento de Biologia e Zootecnia (DBZ), pois na FEIS não existe um departamento específico de Educação, ficando os docentes de tal área lotados nos departamentos já existentes da FEIS, em geral lotados no DBZ, Departamento de Matemática (DMAT) ou Departamento de Física e Química (DFQ).

Meu concurso foi para ministrar o seguinte conjunto de disciplinas no curso de licenciatura em Ciências Biológicas: Introdução à Docência; Inclusão Escolar; Processos Avaliativos no Ensino; História e Filosofia da Educação; Projetos Especiais em Educação. Atualmente, dadas as reformulações da licenciatura, ministro as seguintes disciplinas: História e Filosofia da Educação; Pesquisa em Educação; Planejamento e Avaliação Educacional; Currículo, Cultura e Identidade; Oficina de Leitura e Produção de Textos.

Em 2013, criei – juntamente com a Profa. Dra. Deise Aparecida Peralta (era professora do DMAT da FEIS e atualmente da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, câmpus de Jaboticabal – FCAV) – na ocasião, o Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação” (GEPAC), atualmente Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (NIPAC), devidamente cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e certificado pela Unesp¹⁶.

O NIPAC congrega ações na área de currículo nos seus mais diversos níveis e modalidades. Tornam-se basilares para as atividades do grupo as diversas teorias e perspectivas curriculares que motivam a ação educativa, tanto no âmbito formal quanto não-formal. Ressalta-

¹⁵ TAE é um cargo de nível superior (nível E) da Carreira dos Servidores Técnico Administrativos em Educação das Instituições Federais de Ensino. Escolaridade exigida para o cargo: Curso Superior em Pedagogia ou Licenciaturas.

¹⁶ Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4551766380179817>. Acesso em: 19 out. 2023.

se a interdisciplinaridade como preceito central das atividades de investigação conduzidas pelo grupo. São os mais variados temas investigados no NIPAC que tomam como tônica central de análise o “Currículo”: diversidade(s) – relações de gênero e diversidade sexual, relações étnico-raciais, educação escolar indígena; formação de profissionais de educação – inclusive daqueles que atuam na coordenação e gestão educacional e nas diversas modalidades de educação profissional, escola de tempo integral, escola do campo, sistemas prisionais, escolas indígenas e escolas quilombolas. O NIPAC conta com aproximadamente 60 participantes.

Em 2014, a professora Célia (minha orientadora de doutorado) aposentou-se da PUC/SP, tornando-se professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Lá, ela estava finalizando a pesquisa chamada “Pesquisas comparativas sobre organização e desenvolvimento curricular na área de Educação Matemática, em países da América Latina” (financiada pelo CNPq) e me propôs a realização de um estágio de pós-doutorado com bolsa (CNPq – bolsa Pós-Doutorado Júnior). No estágio, fizemos uma meta-análise de seis teses de doutorado que se tratava de estudos comparativos realizados em países latino-americanos.

A partir do estágio de pós-doutorado, elaborei um novo projeto de pesquisa e submeti para a FAPESP sendo aprovado em 2015 (Auxílio Regular). O projeto era intitulado “Estudo Comparativo sobre o Ensino de Matemática em Currículos de Educação Profissional Técnica: Brasil e Estados Unidos”¹⁷. Tal projeto surge a partir das discussões no âmbito do NIPAC sobre Educação Profissional, de afetações relativas à Educação Comparada do pós-doutorado e, ainda, de conversas com a professora doutora Ana Lúcia Braz Dias, professora titular da *Central Michigan University* (CMU) nos Estados Unidos. Para viabilização desse projeto, foi firmado um acordo de cooperação com a CMU formalizando a participação da professora Ana Lúcia nas ações da pesquisa, tais como a vinda dela ao Brasil, bem como a realização de duas visitas técnicas (minha e da professora Deise Peralta) aos Estados Unidos.

A investigação foi realizada em duas instituições públicas de educação profissional (brasileira e estadunidense). No âmbito brasileiro, foi analisada a organização e desenvolvimento curricular de uma escola pública de Educação Profissional do estado de São Paulo e, no âmbito estadunidense, uma análise semelhante em uma escola pública de *Career and Technical Education* (CTE, em português: Educação Técnica e para Carreiras) do estado de Michigan.

Na ocasião, ao visitar outras instituições de nível superior de CTE estadunidenses para reconhecimento da estrutura do sistema de educação profissional estadunidense, uma delas me despertou interesse: *Saginaw Chippewa Tribal College* (SCTC), localizada na cidade Mount Pleasant

¹⁷ Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/90575>. Acesso em: 18 out. 2023.

(estado de Michigan). Assim, em 2018, solicitei à FAPESP um pedido de bolsa de pesquisa no exterior para permanecer por 3 meses nos Estados Unidos como pesquisador visitante na CMU para (re)conhecer a estrutura pedagógica da SCTC – projeto aprovado com o título “Formação (Etno)Matemática nas *Tribal Colleges* Estadunidenses”¹⁸. Tal visita foi fundamental para reconhecimento da estrutura da educação superior daquele país e, ainda, de questões inerentes a formação acadêmica das nações indígenas estadunidenses.

Em 2019, as minhas andanças pelo campo da Educação Comparada me propulsionaram a obter o título de livre-docente em Didática e Currículo por meio do concurso público¹⁹ no qual defendi o trabalho “Experiência em educação comparada: contribuições para estudos curriculares em educação matemática”²⁰ na FEIS/Unesp.

Com intuito de retomar algumas lacunas observadas durante o estágio de pós-doutorado relativas ao projeto de pesquisa da professora Célia (questões que ficaram para investigações futuras) e questões epistêmicas da Educação Comparada da minha livre-docência, submeti em 2019 um novo projeto de pesquisa (auxílio regular) para a FAPESP. Em 2020 o projeto “Estudo comparativo sobre o ensino de matemática em reformas educacionais da educação secundária: Bolívia, Brasil e México”²¹ foi aprovado e teve como objetivo discutir sobre currículo de matemática na organização curricular da educação secundária de países latino-americanos que recentemente passaram por reformas educacionais (Brasil, Bolívia e México), caracterizando nessas reformas a concepção de esfera pública empreendida nos processos de planificação e implementação desses currículos, bem como os aspectos teóricos que os consubstanciaram. Em tal investigação, orientei duas teses de doutorado – vinculadas ao projeto – que despertaram discussões relativas aos povos originários (comunidades indígenas) da Bolívia.

Destaco que na FEIS sou supervisor desde 2016 do Núcleo Afro-brasileiro e Indígena de Ilha Solteira (NABISA), vinculado ao Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão (NUPE) da Unesp, que fomenta estudos e ações no câmpus sobre questões diversas que atravessam as comunidades indígenas e a população negra.

Ao lidar com as supramencionadas investigações (campo da Educação Comparada), as questões relativas às diversidades de pessoas e de culturas, que perpassam a minha vida pessoal desde a infância, sempre me provocando e me trazendo a necessidade de me aprofundar em tal debate, em especial na área da Antropologia. Desse modo, em 2015 realizei um curso de especialização (pós-graduação *lato sensu*) em Educação a Distância (EaD) na Universidade Federal

¹⁸ Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/bolsas/186964>. Acesso em: 10 jan. 2024.

¹⁹ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1lqWQ4XaiIoJ8BBDUTjpPJlrlOPyHxbN8/view?usp=sharing>. Acesso em: 10 jan. 2024.

²⁰ Disponível em: <https://www.editorafi.org/738matematica>. Acesso em: 10 jan. 2024.

²¹ Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/106117>. Acesso em: 10 jan. 2024.

de Mato Grosso do Sul (UFMS) – via UAB²² – em Antropologia e História dos Povos Indígenas. Na ocasião, me encantei com a área, em especial em estudar sobre questões relativas às comunidades tradicionais, principalmente sobre Etnologia Indígena. E, ainda, tive os primeiros contatos com a Decolonialidade, enquanto perspectiva teórica vinculada a pesquisadores latino-americanos do Grupo Modernidade/Colonialidade.

Tal cenário me levou em 2021 a realizar um estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da UFMS sob a supervisão do meu orientador do curso de especialização, o professor doutor Antônio Hilário Aguilera Urquiza. No pós-doutorado me aprofundei nas interpretações sobre as TCUs estadunidenses, bem como ministrei a disciplina Educação Intercultural e Estudos Pós-Coloniais no PPGAS/UFMS.

Destaco que após o pós-doutorado, no período de 20 a 30/07/2022, por meio do Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) da Capes²³ – retornei aos Estados Unidos por meio de Missão Acadêmico-Científica na qual tive como anfitriã a CMU. Na ocasião, visitei três TCUs localizadas no estado do Novo México: *Navajo Technical University* (NTU), *Southwestern Indian Polytechnic Institute* (SIPI), *Institute of American Indian Arts* (IAIA).

Levando em conta que durante a pandemia as disciplinas dos Programas de Pós-Graduação (PPG) estavam sendo ofertadas remotamente, ingressei no mestrado do PPGAnt da UFGD, sob a orientação da professora doutora Beatriz dos Santos Landa, (oportunidade que eu não teria se as disciplinas estivessem ocorrendo presencialmente por questões financeiras e geográficas). Assim, surgiu a oportunidade de escrita do presente texto etnográfico sobre a minha experiência, enquanto educador matemático, referente ao reconhecimento no sistema educacional estadunidense da rede das TCUs, interpretando os seus significados para as tribos indígenas nas quais estão inseridas tais instituições de ensino superior.

Nesse *continuum* de diálogos entre a Antropologia e Educação que me atravessa(ra)m, destaco que no início de 2023 criei o Grupo de Pesquisa em Antropologia e Educação (GPAE)²⁴ o qual agrega pesquisadores que têm desenvolvido suas investigações na interface entre esses dois campos atravessados pela etnografia enquanto perspectiva epistêmica. Em especial, o grupo agrega pesquisadoras/es das áreas de Ensino de Ciências ou Educação Matemática (estudantes de ensino médio – bolsista de iniciação científica de ensino médio –, graduandos, mestrandos, doutorandos e outros pesquisadores da Unesp e outras instituições).

²² Universidade Aberta do Brasil.

²³ Rede de Pesquisa Internacional (RPI): “Interfaces entre a produção acadêmica em Ensino de Ciências e Matemática e os saberes e práticas docentes em diferentes níveis, modalidades de ensino e espaços educativos: aspectos relativos ao aperfeiçoamento de condições, propostas e estratégias para a formação de professores” (RPI coordenada pelo Prof. Dr. Roberto Nardi).

²⁴ Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3736697869182634>. Acesso em: 10 jan. 2024.

A partir de tal trajetória, convido a(o) leitor(a) desta conversa à leitura do poema “Biografia do Orvalho” de escritor sul-mato-grossense Manoel de Barros que trata da incompletude humana.

*A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.*

Tal poema me provoca a destacar a minha consciência profissional de inacabamento — perspectiva freiriana²⁵ — motriz para a construção deste trabalho e possibilitadora de (auto)ressignificação. É desse lugar histórico, cultural e social que converso. Tal conversa me possibilitou rememorar minha trajetória (pessoal, acadêmica e profissional), levando-me a um canal dialógico com o meu Eu, com Outros (indígenas com os quais tive contato nos Estados Unidos, colaboradoras/es não indígenas da pesquisa, teóricas/os e o leitor) que me levou a tecer significados a partir das afetações providas de experiências na tentativa de (re)conhecer as TCUs nos Estados Unidos. Assim, tomo metaforicamente a etnografia relatada como promotora de “mirações”²⁶ a serem dissecadas ao longo do trabalho.

Ato II – Honestidade é Honradez

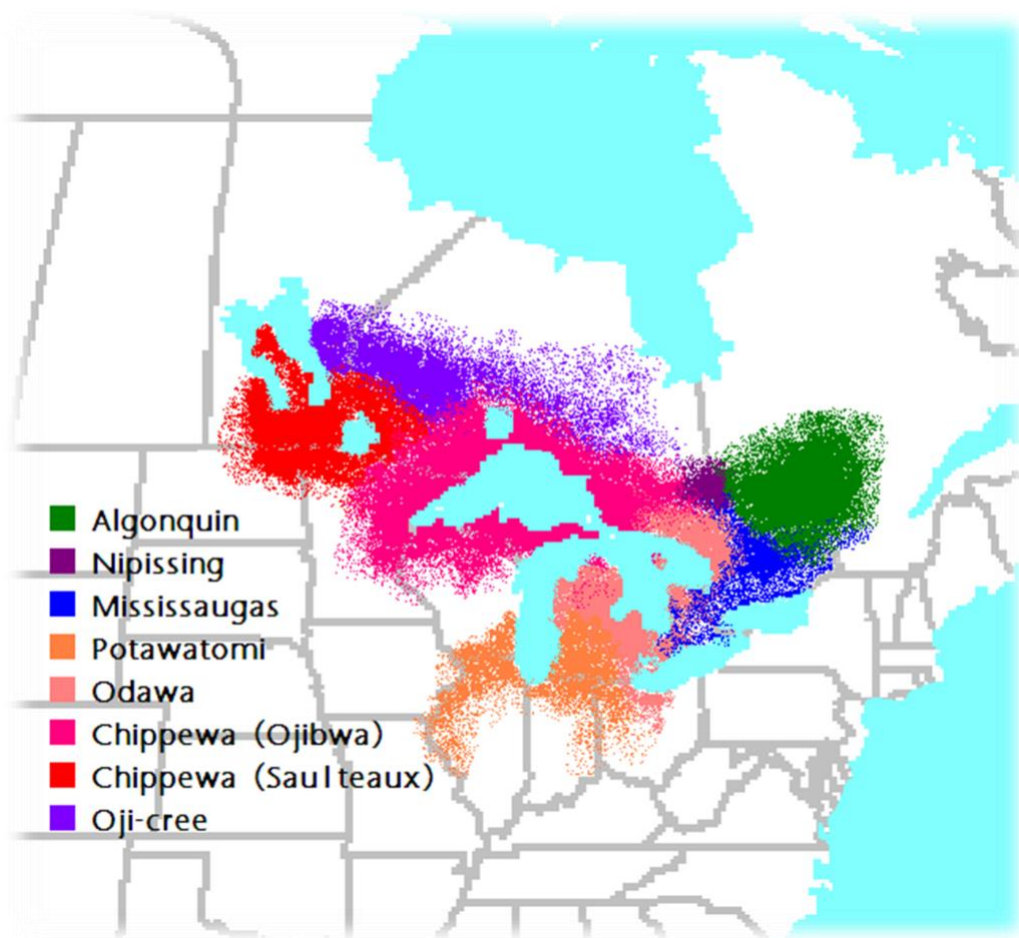
A organização desta escrita etnografia foi inspirada em saberes ancestrais anishinabe. Durante as visitas conheci o *Ziibiwing Cultural Center*²⁷, museu da *Saginaw Chippewa Indian Tribe of Michigan* (SCIT), onde tive contato com seus conhecimentos ancestrais.

²⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

²⁶ “A ‘miração’ é um termo que foi cunhado na tradição do Santo Daime pelo Mestre Irineu para designar o estado visionário que a bebida produz. O verbo “mirar” corresponde a olhar, contemplar. Dele deriva-se o substantivo “mirante”, que é um local alto e isolado onde se pode descortinar uma vasta paisagem. A palavra “miração” une contemplação mais ação (mira+ação), o que expressa de maneira clara que o termo foi cunhado por pessoas que eram plenamente conscientes da viagem do Eu no interior da experiência visionária, característica do êxtase xamânico. E que é simbolizado pela viagem da águia voando em direção ao sol.” (Polari, 20??, p. 2).

²⁷ Disponível em: <http://www.sagchip.org/ziibiwing/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

Figura 2. Mapa Nação Anishinabe (2)



Fonte: Wikimedia Commons.²⁹

Os *anishinabe* estão culturalmente relacionados a outros povos da floresta do nordeste dos EUA e linguisticamente relacionados a outros povos da família de línguas *algonkian*³⁰.

A religiosidade *anishinabe* tem a ver com as histórias e cerimônias que fazem conexões entre as pessoas e as fontes de vida. Tem ainda como valores o respeito aos mais velhos e o compromisso ético com a vida da comunidade. A tradição religiosa *anishinabe* enfatiza a importância da dedicação ao longo da vida à harmonia e beleza de *bimaadiziwin*, o movimento circular contínuo da vida³¹.

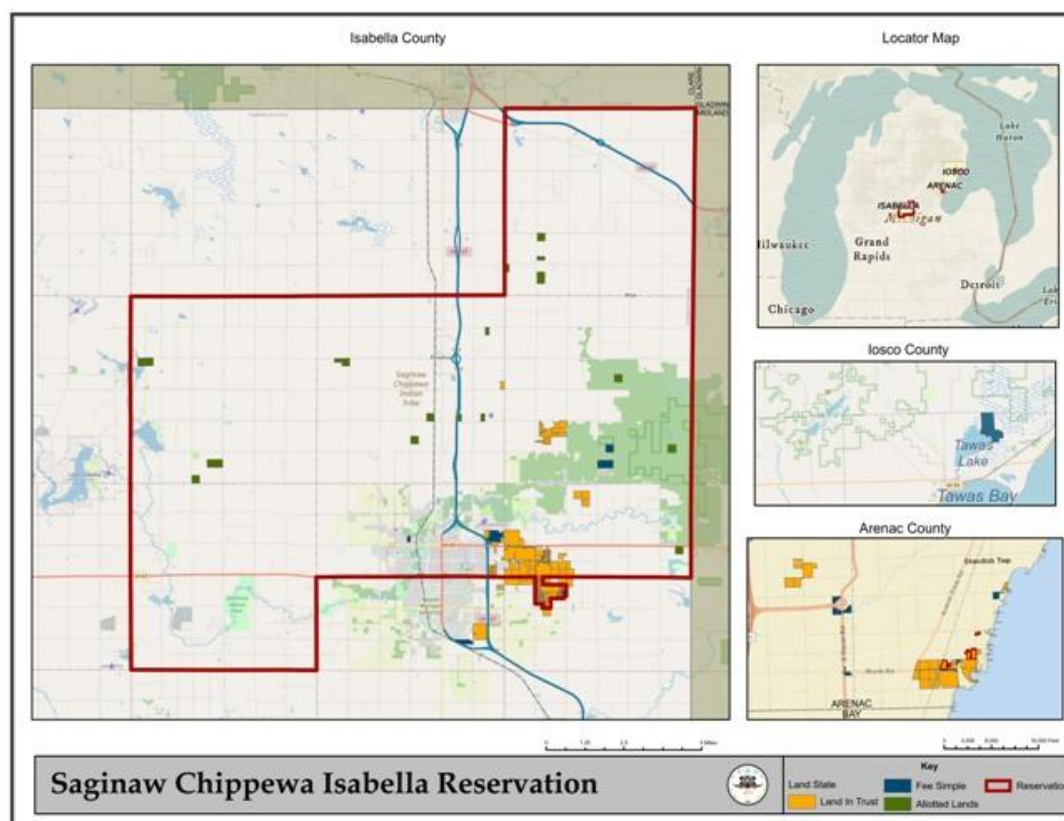
A SCIT fica localizada no estado de Michigan e suas terras estão, enquanto reserva federal, no condado de Isabella, com parte ainda no condado de Arenac (figura 3).

²⁹ Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Anishinaabe-Anishinini_Map.PNG. Acesso em: 1 jan. 2024.

³⁰ Disponível em: https://pluralism.org/files/pluralism/files/anishinaabe_ojibwe_ways.pdf. Acesso em: 1 jan. 2024.

³¹ Disponível em: https://pluralism.org/files/pluralism/files/anishinaabe_ojibwe_ways.pdf. Acesso em: 1 jan. 2024.

Figura 3. Reserva da *Saginaw Chippewa Indian Tribe* (1)



Fonte: Portal da SCIT.³²

A SCIT possui a SCTC³³ localizada na reserva, na cidade *Mount Pleasant* no condado de *Isabella*. Tal instituição oferece educação superior às comunidades indígenas. Conforme consta no portal da instituição³⁴, a SCTC foi fundada em 1998 e em 2007 tornou-se uma instituição de ensino superior devidamente credenciada ao sistema estadunidense. A instituição tem como missão “oferecer oportunidades educacionais que refletem os valores anishinabe”.

Conforme apontei anteriormente, a organização desta escrita etnográfica foi inspirada na cultura anishinabe, desde a minha visita ao *Ziibwing Cultural Center*. A exposição permanente *Diba Jimooyung*³⁵, distribuídas em 15 áreas, conta a história originária dos *anishinabe* povo dos Grandes Lagos: 1) Petróglifos; 2) Introdução à História da Criação Anishinabe e ao Cinema da Criação; 3) Casa de Ensino; 4) De Onde Viemos; 5) Casa de Inverno; 6) Contato e Coexistência; 7) Efeitos da Colonização; 8) Mudanças Ambientais; 9)

³² Disponível em: <http://www.sagchip.org/news.aspx?newsid=757#.ZU6M3OzMK3I>. Acesso em: 06 jan. 2024.

³³ Nos capítulos 5 e 6 explorarei mais sobre a SCTC.

³⁴ Disponível em: <https://www.sagchip.edu/our-history>. Acesso em: 10 jan. 2024.

³⁵ Em português: Contando nossa História.

Memórias do Sangue; 10) Língua; 11) Forças Anishinabe; 12) Introdução à Soberania; 13) Cinema da Identidade; 14) Espírito de Soberania; e 15) Continuando a Jornada³⁶.

O *Diba Jimooyung* apresenta as lutas para manter sua terra, língua e modo de vida.

Até chegar, de fato, à região dos Grandes Lagos, os ancestrais anishinabe participaram de um longo processo migratório. A nação, original da costa leste da América do Norte, junto ao Atlântico (na altura da foz do rio St. Lawrence), seguiu rumo ao oeste em um movimento de caráter messiânico. Supõe-se que a migração tenha tido início por volta de 900 d.C., quando os Anishinabe partiram para a realização de uma profecia. Pormenores dessa trajetória são narrados hoje pelos grupos que compõem a Nação Anishinabe. Por meio de mitos e representações visuais, como mapas e diagramas, os indígenas constroem uma versão mito-histórica desse fenômeno migratório, que vem ao encontro das descobertas alcançadas pelos arqueólogos.³⁷

Assim, a exposição evidencia, conforme bem retrata Juliana Braz Dias (2019), a versão mito-histórica desses fenômenos migratórios dos anishinabe nos Grandes Lagos (figuras 1 e 2). Segundo Lévi-Strauss,

Essa dupla estrutura, ao mesmo tempo histórica e a-histórica, explica que o mito possa simultaneamente pertencer ao âmbito da fala (e ser analisado enquanto tal) e ao da língua (na qual é formulado) e ainda apresentar, num terceiro nível, o mesmo caráter de objeto absoluto. Esse terceiro nível também possui uma natureza linguística, porém se distingue dos outros dois. (...) O mito é uma linguagem, mas uma linguagem que trabalha num nível muito elevado, no qual o sentido consegue, por assim dizer, descolar-se do fundamento linguístico no qual inicialmente rodou.³⁸

No início da exposição somos surpreendidos pela seguinte mensagem aos ingressantes na exposição “Todas as histórias de criação são verdadeiras”.

A exposição é estruturada a partir do mito da criação do primeiro anishinabe e as sete profecias, relativa aos sete fogos (tempos/eras), dadas aos anishinabek pelo criador. “As profecias têm sido narradas pelos Anishinabe ao longo de várias gerações e, acreditam, estarão sempre guiando o futuro desse povo”³⁹.

Quando *Ab-ki'* (Terra) era jovem, dizia-se que a Terra tinha uma família. *Nee-ba-gee-sis* (Lua) é chamada de avó e *Gee-sis* (Sol) é chamada de avô. O criador desta família é conhecido como *Gi-tchie Man-i-to'* (o Grande Mistério ou Criador). Diz-se que a Terra é uma

³⁶ BRAZ DIAS, Juliana. Histórias contadas: análise de uma experiência entre os Anishinabe. **Horizontes antropológicos** (UFRGS. IMPRESSO), Porto Alegre, ano 25, n. 53, p. 257-281, jan./abr. 2019, p. 272. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/hmPYWh8KFTvsy9WxGLNwSVd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 jan. 2024.

³⁷ Ibidem, p. 268.

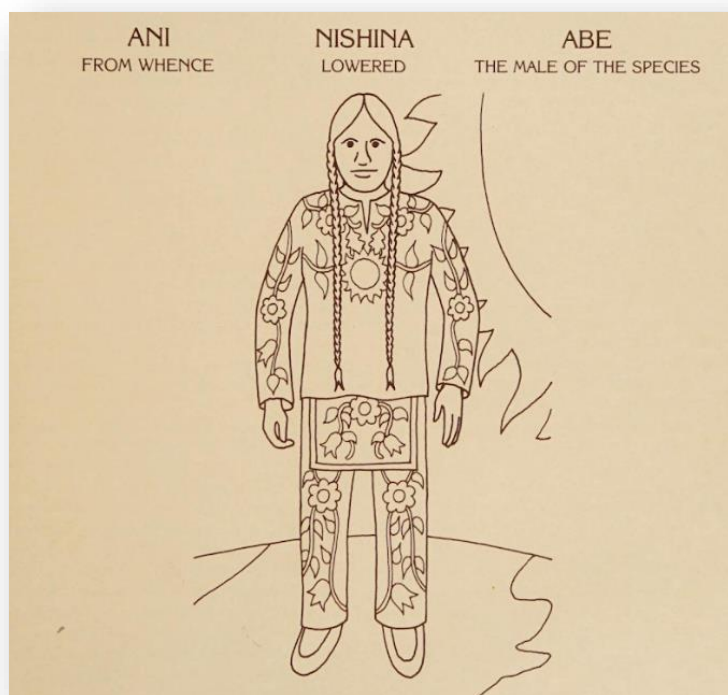
³⁸ LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural** (Edição do Kindle). São Paulo: Ubu Editora, 2008, p. 224.

³⁹ BRAZ DIAS, Juliana. Histórias contadas: análise de uma experiência entre os Anishinabe. **Horizontes antropológicos** (UFRGS. IMPRESSO), Porto Alegre, ano 25, n. 53, p. 257-281, jan./abr. 2019, p. 274. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/hmPYWh8KFTvsy9WxGLNwSVd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 jan. 2024.

mulher. Pode-se entender daí que as mulheres precederam os homens na criação. Ela é chamada de Mãe Terra porque todos os seres vivos vêm dela. A água é o seu sangue vital e flui através dela, nutrindo-a e purificando-a. Na superfície da Terra, tudo é influenciado pelas quatro direções divinas – Norte, Sul, Leste e Oeste. Tais direções trazem uma contribuição importante para o planeta como um todo. Tudo no mundo tem poderes espirituais e físicos.⁴⁰

O Criador enviou Seus cantores à terra na forma de pássaros para levar as sementes da vida nas quatro direções. Dessa forma, a vida se espalhou por toda a terra. Na Terra o Criador colocou as criaturas nadadoras na água. Ele deu vida a todo o mundo das plantas e dos insetos. Na Terra o Criador colocou os seres nadadores, insetos, rastejantes, quadrúpedes e, ainda, criou o mundo das plantas. Todos eles viviam em harmonia. *Gi-tchie Man-i-to'* então pegou partes da Mãe Terra e as soprou usando uma Concha Sagrada; a união dos Quatro Elementos Sagrados e de sua respiração, o homem foi criado. Assim, o homem foi a última forma de vida a ser criada na Terra. Deste “Homem Original” veio o povo *A-nish-i-'a'-be* que significa: Ani (de onde); Nishina (baixou); Abe (o macho da espécie).⁴¹

Figura 4. Homem Original (*The Mishomis Book*)



Fonte: Benton-Banai⁴²

⁴⁰ BENTON-BANAI, Edward, **The Mishomis Book**. Hayward: Indian Country Communications, 1988.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ibidem, p. 3.

As sete profecias caracterizam a trajetória migratória dos anishinabe da Costa Leste da América do Norte rumo ao Oeste.

Figura 5. A Migração dos anishinabek (1)



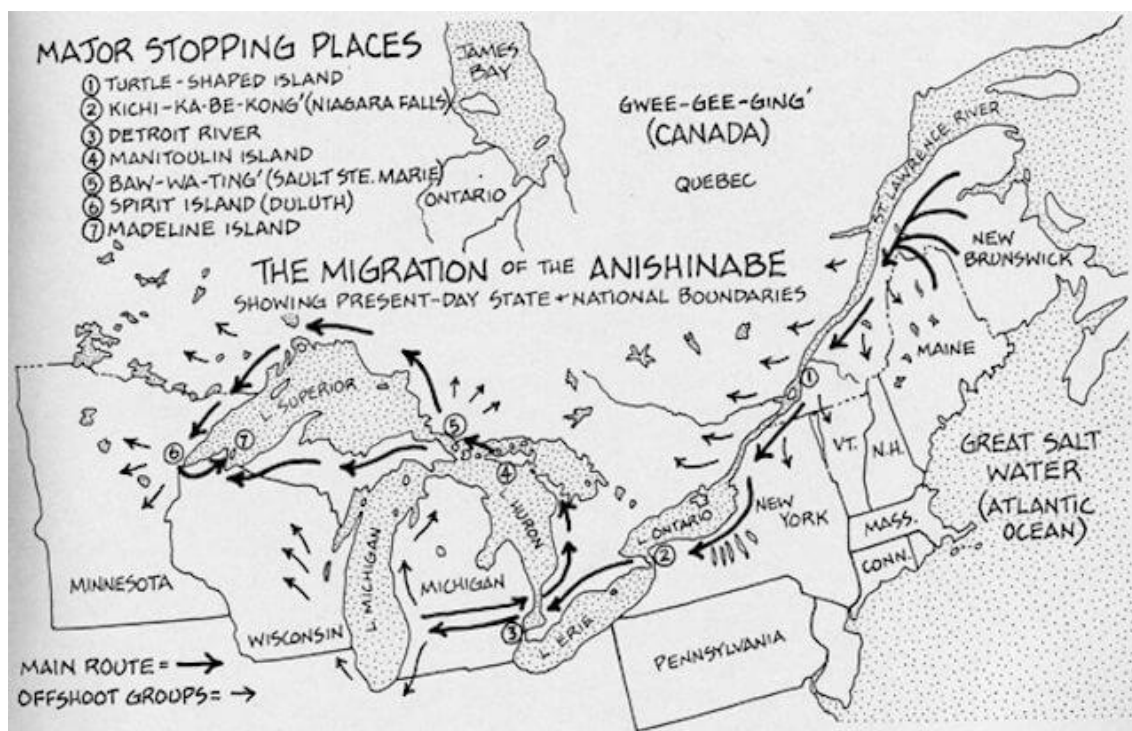
Fonte: acervo do pesquisador

A primeira profecia, dada na Costa Leste da América do Norte, instruía os anishinabek a caminhar a direção ao sol poente para sua sobrevivência (oeste) rumo a um novo lar onde o alimento cresce na água.

Na época do Primeiro Fogo, a nação anishinabe se levantará e seguirá a concha sagrada da câmara *Midewiwin*. A câmara *Midewiwin* servirá como ponto de encontro para o povo e os seus costumes tradicionais serão fonte de muita força. O Sagrado Megis [búzio] liderará o caminho para o terreno escolhido do anishinabe. Vocês devem procurar uma ilha em forma de tartaruga [atualmente Montreal no Canadá] que esteja ligada à purificação da terra. Vocês encontrarão essa ilha no início e no final de sua jornada. Serão sete paradas ao longo do caminho. Vocês saberão que o terreno escolhido foi alcançado quando chegar a uma terra onde o alimento cresce na água. Quem não for, será destruído.⁴³

⁴³ BENTON-BANAI, Edward, **The Mishomis Book**. Hayward: Indian Country Communications, 1988, p. 89 (tradução livre do original).

Figura 6. A Migração dos anishinabek (2)



Fonte: Anishinabe Migration Story.⁴⁴

Assim, os anishinabek seguiram na “Grande Caminhada” para o oeste em direção a ilha em forma de tartaruga (atualmente na região de Montreal no Canadá – primeiro local de parada). Lá eles viveram o primeiro fogo e receberam a segunda profecia:

Você conhecerá o Segundo Fogo porque neste momento a nação estará acampada perto de um grande corpo de água. Neste momento a direção da Concha Sagrada será perdida. O Midewiwin diminuirá em força. Nascerá uma menina que apontará o caminho de volta aos costumes tradicionais. Ela mostrará a direção dos Caminho das Pedras para o futuro do povo anishinabe.⁴⁵

O segundo fogo deu-se em Kichi-ka-Be-Kong (Cataratas do Niágara⁴⁶)⁴⁷ – segundo local de parada.

As tradições orais dizem que o segundo fogo ocorreu no “terceiro ponto de parada” localizado em algum lugar próximo ao que hoje é Detroit, Michigan. Os anishinabek se dividiram entre aqueles que subiram o rio Ottawa e aqueles que subiram o rio St. Lawrence. Depois de deixar a área próxima às Cataratas do Niágara, o grupo do sul seguiu para o Lago

⁴⁴ Disponível em: <https://www.indigenouspeople.net/migstory.htm>. Acesso em: 08 jan. 2024.

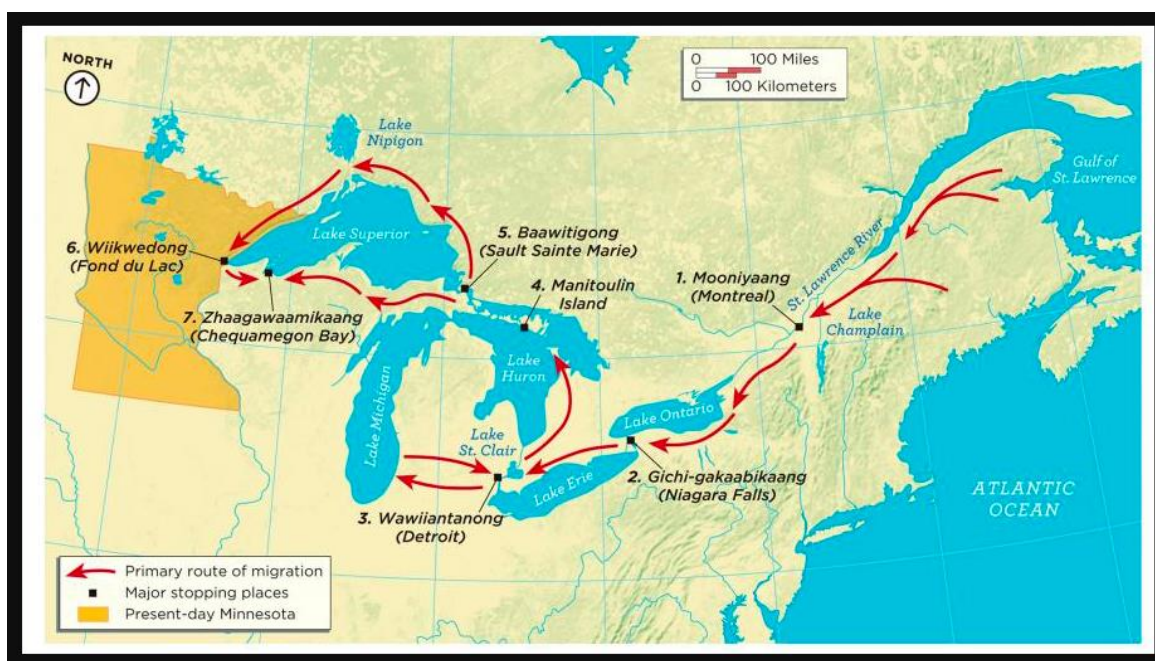
⁴⁵ BENTON-BANAI, Edward, **The Mishomis Book**. Hayward: Indian Country Communications, 1988, p. 89 (tradução livre do original).

⁴⁶ Localizada no leste da América do Norte (entre os lagos Ontário e Erie), fronteira do estado de Nova Iorque e de Ontário (província no centro-leste do Canadá).

⁴⁷ Algumas tradições orais dizem que a realização do Segundo Fogo ocorreu no “Terceiro Ponto de Parada”; localizado em algum lugar próximo ao que hoje é Detroit no Estado de Michigan.

St. Clair. Eles continuaram para o oeste até chegarem ao longo da costa sul do lago Michigan, mas a essa altura, as evidências da concha (sagrada) Megis foi perdida (conforme a profecia) e os Anishinabek do sul ficaram “perdidos” tanto fisicamente quanto espiritualmente em sua jornada. O grupo do sul se dividiu no que hoje são os Ojibwa, Odawa e Potawatomi, enquanto o grupo do norte dividiu-se em Algonquin, Nipissing e Mississaugas, mantendo uma coesão que não foi mantida pelo grupo do sul. Fortuitamente, uma menina Potawatomi teve um sonho e apontou o grupo do sul de volta para o Lago St. Clair. O grupo voltou não como um único povo anishinabe, mas sim como uma aliança unificada chamada “Conselho dos Três Fogos”. Viajando para leste e norte, e depois para oeste, o Conselho atravessou uma série de pequenas ilhas conhecidas como o “Caminho das Pedras” até chegar à Ilha Manitoulin (quarto ponto de parada). Lá, na ilha, o Conselho reuniu-se com os Mississaugas, que então realinharam espiritualmente o grupo do sul (anteriormente perdido) com o grupo do norte, que nunca se perdeu. Os Odawa facilitaram a “cura” e a ilha tornou-se sinônimo de “Ilha de Odawa” na língua anishinabe⁴⁸.

Figura 7. A Migração dos anishinabek (3)



Fonte: National Park Trust.⁴⁹

A terceira profecia recebida diz: “no Terceiro Fogo, os anishinabe encontrarão o caminho para o terreno escolhido, uma terra no oeste para onde deverão mudar suas famílias.

⁴⁸ Disponível em: <https://letourvoicesecho.wordpress.com/the-camps-of-standing-rock/>. Acesso em: 06 jan. 2024.

⁴⁹ Disponível em: <https://parktrust.org/blog/robbed-migration-ojibwe/>. Acesso em: 08 jan. 2024.

Esta será a terra onde o alimento crescerá sobre as águas”⁵⁰. Tal profecia aponta a reconexão (e cura) dos povos do sul com os do Norte.

A quarta profecia foi dada por dois profetas (alguns dizem que era um só homem com dois espíritos) no quinto ponto de parada. A profecia faz alusão a chegada de uma raça de pele clara⁵¹ no quarto fogo.

O primeiro profetou:

Vocês conhecerão o futuro do nosso povo pelo rosto que a raça de pele clara usa. Se eles vierem com a cara da fraternidade, então chegará um momento de mudanças maravilhosas para as gerações vindouras. Trarão novos conhecimentos e artigos que poderão ser aliados ao conhecimento deste país. Desta forma, duas nações se unirão para formar uma nação poderosa. Esta nova nação será acompanhada por mais duas, de modo que quatro formarão a nação mais poderosa de todas. Você conhecerá a face da irmandade se a raça de pele clara vier sem armas, se vier trazendo apenas seu conhecimento e um aperto de mão.⁵²

Enquanto o segundo profetou:

Cuidado se a raça de pele clara vier com a cara da morte. Vocês devem ter cuidado porque a face da fraternidade e a face da morte são muito parecidas. Se eles vierem portando uma arma... cuidado. Se eles vierem com uma cara de sofrido... Eles podem te enganar. Seus corações podem estar cheios de ganância pelas riquezas desta terra. Se eles são realmente seus irmãos, deixe-os provar isso. Não os aceitem com total confiança. Vocês saberão que o rosto que eles usam é de morte se os rios correrem com veneno e os peixes se tornarem impróprios para comer. Vocês os conhecerão por essas muitas coisas.⁵³

Ainda no quinto ponto de parada, inicia-se o quarto fogo com a chegada de pessoas de pele clara (franceses) em grandes barcos de madeira. Eles foram chamados de *wemitigoozhii* (“povo dos barcos de madeira”). Embora a Coroa Francesa estivesse interessada no colonialismo, no que diz respeito aos anishinabek, os franceses aparentavam interesses apenas no comércio por meio do mercantilismo. Juntamente com os franceses, os anishinabek formaram alianças comerciais, que não só estenderam os poderes coloniais franceses ao coração da América do Norte, mas também fortaleceram o poderio político e militar dos anishinabek. Depois dos franceses vieram os britânicos, chamados de *zhaaganaash* (“povo do mar”).⁵⁴

Na época do Quinto Fogo chegará um momento de grande luta que dominará a vida de todos os povos nativos. Quando este Fogo diminuir, surgirá entre o povo alguém que traz consigo uma promessa de grande alegria e salvação. Se o povo aceitar esta promessa de um novo caminho e abandonar os velhos ensinamentos,

⁵⁰ BENTON-BANAI, Edward, **The Mishomis Book**. Hayward: Indian Country Communications, 1988, p. 89 (tradução livre do original).

⁵¹ Ibidem.

⁵² Ibidem, p. 89-90.

⁵³ Ibidem, p. 90.

⁵⁴ Disponível em: <https://www.ya-native.com/nativeamerica/theteachingsofthesevenfiresprophecy.html>. Acesso em: 06 jan. 2024.

então a luta do Quinto Fogo acompanhará o povo por muitas gerações. A promessa que vier provará ser uma promessa falsa. Todos aqueles que aceitarem esta promessa causarão a quase destruição do povo.

“A quinta profecia traz o anúncio de um tempo de muita luta para os povos indígenas, quando a ‘Raça de Pele Clara’ apresentará falsas promessas, propondo uma nova forma de vida”⁵⁵. Na exposição é retratado neste fogo uma era de destruição, com destaque à “Era dos Tratados” para os anishinabek. Em tal Era “o governo dos Estados Unidos, no período que seguiu à independência, assinou tratados com centenas de nações indígenas, trocando terras por pagamentos e direitos de acesso”⁵⁶. Estes tratados eram feitos desde promessas e, geralmente, alcoolizando os indígenas estadunidenses (figura 8). Em consequência, houve devastação e destruição das terras dos anishinabek (figura 9).

Figura 8. Quinto Fogo (promessas, tratados e acordos)



Fonte: acervo do pesquisador

⁵⁵ BRAZ DIAS, Juliana. Histórias contadas: análise de uma experiência entre os Anishinabe. **Horizontes antropológicos** (UFRGS. IMPRESSO), Porto Alegre, ano 25, n. 53, p. 257-281, jan./abr. 2019, p. 276. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/hmPYWh8KFTv9WxGLNwSVd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jan. 2024.

⁵⁶ Ibidem.

Figura 9. Quinto Fogo (destruição e devastação)



Fonte: acervo do pesquisador

Na época do Sexto Fogo será evidente que a promessa do Quinto Fogo veio de forma falsa. Aqueles que foram enganados por esta promessa afastarão os seus filhos dos ensinamentos dos Anciãos. Netos e netas se voltarão contra os Anciãos. Desta forma, os Anciãos perderão a razão de viver... perderão o propósito da vida. Neste momento uma nova doença surgirá entre as pessoas. O equilíbrio de muitas pessoas será perturbado. O cálice da vida quase se tornará o cálice da dor.⁵⁷

A sexta profecia distancia os anishinabek dos seus ensinamentos e tradições. Como consequência das falsas promessas feitas durante o quinto fogo, muitos zombaram dos profetas. Durante o sexto fogo os anishinabek observaram que a profecia soava como verdadeira visto que as crianças foram afastadas dos ensinamentos dos ancestrais. Muitas foram enviadas para os internatos criados pela raça de pele clara com a justificativa de “civilizá-las” (ou melhor dizendo, matar a indigeneidade delas). A era dos internatos de “civilização” das crianças indígenas havia começado nos Estados Unidos.⁵⁸

⁵⁷ BENTON-BANAI, Edward, **The Mishomis Book**. Hayward: Indian Country Communications, 1988, p. 89 (tradução livre do original).

⁵⁸ Ibidem.

Figura 10. Sexto Fogo (distanciamento dos ensinamentos e tradições)



Fonte: acervo do pesquisador

A antropóloga brasileira Juliana Braz Dias evidencia tal era a partir da sua interpretação da área 7 da exposição do *Ziibwing Cultural Center*:

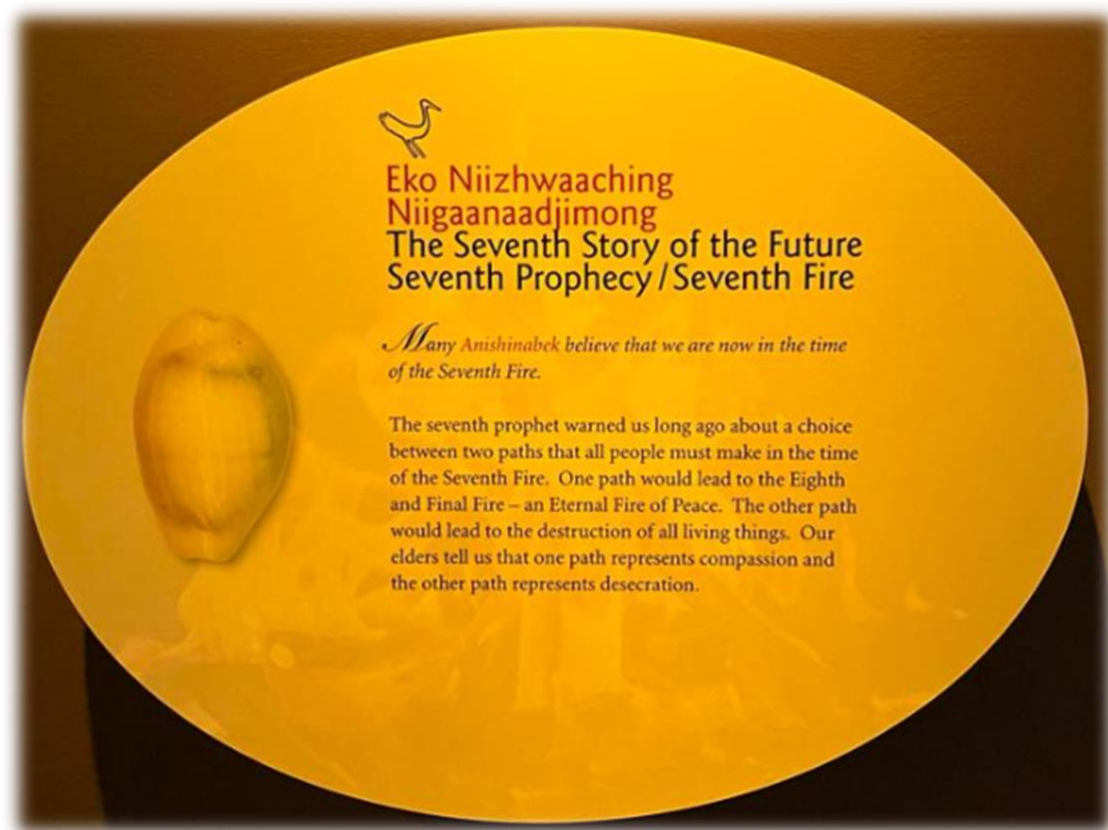
Há a exibição de uma reprodução da obra de Howard Chandler Christy (*The signing of the Treaty of Greene Ville*, 1795), produzida em 1945 e hoje abrigada em um edifício do governo do estado de Ohio. Ainda, as paredes exibem fotografias de antigas lideranças indígenas (...). Os textos escritos abordam criticamente os projetos civilizatórios aos quais os indígenas estiveram submetidos, como as escolas para crianças indígenas e as atividades missionárias. São apresentadas fotografias relativas à Mt. Pleasant Indian Industrial School, que funcionou entre 1893 e 1934, com uma média de 300 alunos por ano. A escola foi resultado de um dos tratados assinados pelos Anishinabe de Michigan com o congresso americano.⁵⁹

A tradição e a língua foram “tiradas” das crianças. As pessoas começaram a morrer cedo, perderam o sentido de viver. Em tal era confusa (sexto fogo) um grupo de visionários disseram aos sacerdotes que o Caminho corria o risco de ser destruído. Na ocasião foram juntados os ensinamentos e pergaminhos sagrados que registravam as cerimônias anishinabe; tudo foi colocado num tronco oco de *Ma-none'* (árvore pau-ferro). Alguns homens desceram um penhasco com longas cordas e lá enterraram o tronco para que ninguém pudesse encontrá-lo. Assim, os ensinamentos foram ocultados das vistas, mas guardados na memória.

⁵⁹ BRAZ DIAS, Juliana. Histórias contadas: análise de uma experiência entre os Anishinabe. **Horizontes antropológicos** (UFRGS. IMPRESSO), Porto Alegre, ano 25, n. 53, p. 257-281, jan./abr. 2019, p. 276-277. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/hmPYWh8KF7Tvsy9WxGLNwSVd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jan. 2024.

Eles acreditavam que no dia que pudessem praticar sua religião sem medo, um menino sonharia onde estava enterrado o tronco e levaria os anishinabek até o lugar.⁶⁰

Figura 11. Sétima Profecia (1)



Fonte: acervo do pesquisador

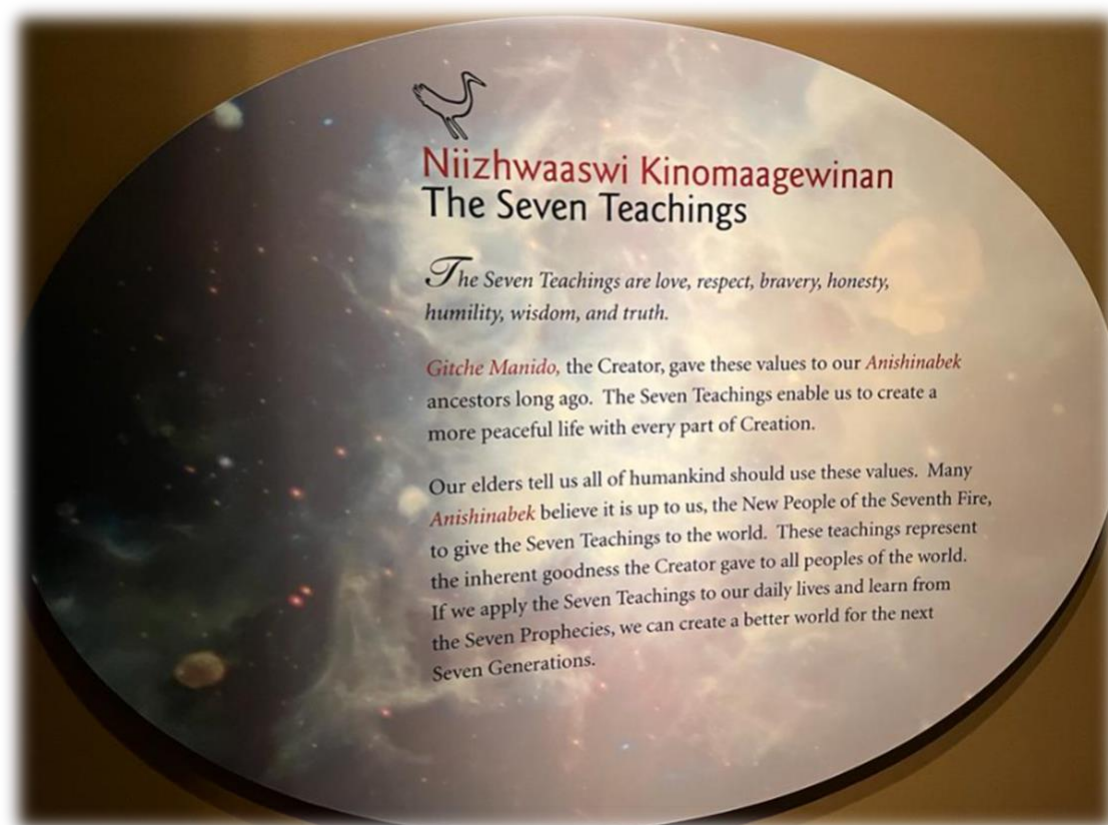
Assim, surge a sétima profecia. Seu profeta era um jovem que tinha uma luz diferente nos olhos. Ele profeta:

No tempo do Sétimo Fogo surgirão novas pessoas. Eles refarão seus passos para encontrar o que restou da trilha. Seus passos os levarão aos anciãos, a quem pedirão que os guie em sua jornada. Mas muitos dos Anciãos terão adormecido. Eles despertarão para este novo tempo sem nada a oferecer. Alguns dos anciãos ficarão em silêncio porque ninguém lhes perguntará nada. O Novo Povo terá que ter cuidado na forma como aborda os anciãos. A tarefa do Novo Povo não será fácil. Se o Novo Povo permanecer forte na sua busca, o Tambor de Água da *Midewin* soará novamente a sua voz. Haverá um renascimento da nação anishinabe e um reacendimento de velhas chamas. O Fogo Sagrado será novamente aceso. É desta vez que a raça de pele clara poderá escolher entre dois caminhos. Um caminho será verde e exuberante e muito convidativo. O outro caminho ficará preto e carbonizado, caminhar por ele cortará os pés. Na profecia, o povo decide não seguir nenhum dos caminhos, mas sim voltar atrás, para lembrar e recuperar a sabedoria daqueles que vieram antes deles. Se escolherem o caminho certo, então o Sétimo Fogo acenderá o Oitavo e último Fogo, um fogo eterno de paz, amor, fraternidade e irmandade. Se a raça de pele clara fizer a

⁶⁰ BENTON-BANAI, Edward, **The Mishomis Book**. Hayward: Indian Country Communications, 1988.

escolha errada dos caminhos, então a destruição que trouxeram consigo ao vir para este país se voltará contra eles e causará muito sofrimento e morte a todos os povos da Terra.⁶¹

Figura 12. Sétima Profecia (2)



Fonte: acervo do pesquisador

A sétima profecia aclama o renascer de um “Novo Povo” com o retorno às tradições quem sabe atual fogo que vivem os anishinabek. Conforme observei e evidenciado por Braz Dias, “a exposição, a partir desse ponto, enfatiza o fortalecimento do grupo. Fala da conexão com a língua, as músicas, a espiritualidade e os ensinamentos. São elementos presentes na ‘memória do sangue’, apontada como base para a sobrevivência da cultura”⁶².

⁶¹ Ibidem, p. 91-93 (grifo meu, tradução livre do original).

⁶² BRAZ DIAS, Juliana. Histórias contadas: análise de uma experiência entre os Anishinabe. **Horizontes antropológicos** (UFRGS. IMPRESSO), Porto Alegre, ano 25, n. 53, p. 257-281, jan./abr. 2019, p. 277-278. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/hmPYWh8KF7Tvsy9WxGLNwSVd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jan. 2024.

Figura 13. Sétima Profecia (3)



Fonte: acervo do pesquisador

A memória de sangue é elemento central desse Novo Povo, pois é por meio dela que se retorna aos fogos da nação anishinabe (seu caminho, suas tradições). É pela “memória de sangue” que são fortalecidas suas tradições. Onde são resgatados os ensinamentos ancestrais dos avós: *Gwekwaadziwin* (honestidade), representado pelo corvo; *Nbwaakaawin* (sabedoria), representado pelo castor; *Debwewin* (verdade), representado pela tartaruga; *Aakwa'ode'ewin* (bravura), representado pelo urso; *Mnaadendimowin* (respeito), representado pelo búfalo; *Zaagidwin* (amor), representado pela águia; *Dbaadendiziwin* (humildade): representado pelo lobo. Ensinamentos enterrados no tronco oco de *Ma-none'* e guardados na memória de sangue dos anishinabek. Assim, construo cada capítulo da dissertação inspirado em um dos ensinamentos dos avós com intuito de celebrar a cultura anishinabe.

Figura 14. Os Ensinamentos dos Sete Avós (*Ziibwing Cultural Center*)



Fonte: acervo do pesquisador

Figura 15. Os Ensinamentos dos Sete Avós



Fonte: Ilustração de Aura e Chief Lady Bird.⁶³

⁶³ Disponível em: <https://www.todaysparent.com/family/parenting/the-seven-grandfather-teachings-have-become-the-foundation-of-my-daily-parenting-practices/#gallery/the-seven-grandfather-teachings/6>. Acesso em: 09 jan. 2024.



NIBWAAKAAWIN

SABEDORIA

“Cultivar o conhecimento é conhecer a sabedoria, que nos ajuda a tomar decisões que honrem o nosso bem-estar. Isto é representado pelo castor, que usa pacientemente os seus dentes impressionantes e a sua mente criativa para construir comunidades sustentáveis. Seja humilde em saber onde você se destaca e quais são seus limites e colabore com outras pessoas que tenham conhecimentos que você possa não ter.”⁶⁴

⁶⁴ Ilustração de Aura e Chief Lady Bird. Ilustração e texto disponível no Portal Today's Parent. Disponível em: <https://www.todayparent.com/family/parenting/the-seven-grandfather-teachings-have-become-the-foundation-of-my-daily-parenting-practices/#gallery/the-seven-grandfather-teachings/6>. Acesso em: 09 jan. 2024.

2

**NBWAAKAAWIN:
AS (IN)TENCIONALIDADES**

Esta investigação surge atrelada às marcas fincadas desde minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, conforme discorrido no capítulo anterior. Tais marcas me levaram a perceber a etnografia enquanto perspectiva epistêmica capaz de possibilitar rememorar as minhas experiências como lócus de produção de conhecimento. Assim, a sabedoria é que guia a mirada epistêmica deste trabalho.

Mesmo estando realizando um trabalho de investigação com olhar para os Estados Unidos, advenho de um espiar (latino-americano) para nações indígenas daquele país, as quais enfrentam desafios impostos pela globalização em um processo provido pelo sistema-mundo capitalista e que leva a subalternização (econômicas, política e sociocultural) dessas populações.

Assim, esta etnografia substancia-se, desde minha trajetória, na perspectiva decolonial para compreensão do(s) (re)significado(s) das TCUs no sistema educacional estadunidense; ou seja, perspectiva teórica que tem me atravessado enquanto pesquisador brasileiro, promotora de uma mirada pautada na geopolítica do conhecimento. Então, suscito alguns pontos fulcrais dessa perspectiva teórica que me provocam a construir a presente investigação.

A decolonialidade, pauta no Grupo Modernidade/Colonialidade, enquanto perspectiva epistêmica subalterna, “vinda de baixo” (do sul global) desencadeia crítica ao conhecimento hegemônico científico e autorreferenciado nos países do Ocidente – produtores e produtos da colonização⁶⁵.

Para Aníbal Quijano⁶⁶, a colonialidade é um pressuposto específico e constitutivo do padrão mundial de poder capitalista; subsidia-se na imposição de uma classificação étnico-racial da população do mundo como basilar do padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas da existência social cotidiana e da escala social. O autor acrescenta ainda que tal colonialidade se origina e mundializa a partir da

⁶⁵ NERY, Vitor Sousa Cunha; NERY, Cristiane do Socorro dos Santos; DIAS, Alder de Sousa. Decolonizar a História da Educação: contribuições teóricas dos estudos subalternos e do pensamento decolonial. **History of Education in Latin America – HistELA**, v. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/21799>. Acesso em: 17 out. 2023.

⁶⁶ QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research**, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000. Disponível em: <https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/view/228/240>. Acesso em: 10 jan. 2024.

América Latina. Apesar da independência das ex-colônias e da constituição dessas nações, diversos fatores sociais e políticos não garantiram a descolonização, mantendo-se a colonialidade por meio político, cultural, epistêmico, jurídico e administrativo⁶⁷.

Cabe destacar algumas especificidades dos conceitos de colonialismo e colonialidade: a colonialidade é um conceito diferente de colonialismo, embora relacionado a este, pois se refere estritamente a uma estrutura de dominação e exploração em que o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma determinada população é ocupado por outra identidade diferente e cuja sede também está em outra jurisdição territorial. Nem sempre tal colonialidade implica relações de poder racistas, pois colonialismo é perceptivelmente mais antigo; todavia, os efeitos da colonialidade se apresentam mais duradouros e profundos que os do colonialismo, mesmo sendo forjada neste, e mais ainda, sem ele não poderia ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado⁶⁸.

Este trabalho é uma propositura de espaço fronteiro que se constitui como conhecimento outro que motiva a (re)afirmar lugares de enunciação, que se configuram como espaço subalterno que emerge um pensamento oriundo da subalternidade colonial, negado pela modernidade ocidental e que considera a duplicidade de consciência gerada pelo sistema-mundo colonial/moderno⁶⁹.

Essa perspectiva epistêmica possibilita uma revisão histórica na qual o sujeito (re)visite aspectos que subjugaram povos e culturas, possibilitando uma crítica à colonização e à subalternização de sua cultura colonizada fomentando a decolonização do pensamento científico hegemônico⁷⁰.

Nesse sentido, a compreensão das TCUs nos Estados Unidos nos possibilita tensionar aspectos estruturais relativos à colonialidade do poder (referente aos sistemas econômicos e políticos que hierarquizam e classificam grupos humanos e lugares), ser (referente às subjetividades que inferiorizam os diferentes) e saber (referente ao conhecimento e culturas que marginalizam sistemas de conhecimentos diferentes) – possibilitando um giro decolonial, termo cunhado em 2005 por Nelson Maldonado-Torres,

⁶⁷ CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. Desconstruindo preconceitos sobre os povos indígenas. In: AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário (org.). **Antropologia e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Editora UFMS, 2016.

⁶⁸ QUIJANO, Aníbal. La crisis del horizonte de sentido colonial/moderno/eurocentrado. **Revista Casa de Las Américas**. Cuba, 259-260, p. 4-15, 2010.

⁶⁹ MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMS, 2020.

⁷⁰ Ibidem.

que significa o movimento de resistência (prático e teórico, político e epistemológico), à razão da modernidade/colonialidade⁷¹.

Um dos conceitos centrais da decolonialidade é a interculturalidade; para Catherine Walsh,

[...] a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política.⁷²

A interculturalidade é uma reivindicação de direitos epistêmicos de grupos subalternizados⁷³, como diálogo entre culturas pautado em práxis insurgentes desses grupos; contraposição ao “multiculturalismo anglo-saxão” que preconiza a convivência harmônica entre as diversas culturas apontando para uma dada celebração da diversidade.

Por fim, provocados por Morgan Ndlovu⁷⁴, evidenciamos que a investigação é concebida a partir de um “lugar de anúncio” não-ocidental com experiência sócio-histórica de “dominadas/os” (nativos estadunidenses) na diferença colonial e que, consequentemente, padecem de racismo(s) epistêmico(s) e/ou epistemicídio(s) naquele país.

Assim, esta etnografia, inspirada em Ndlovu (2017), visa *prover uma conversa sobre potencialidades das tribal colleges/Universities (TCUs) na realização de alinhamento da localização epistêmica de indígenas/nativos estadunidenses com a sua posição de indigeneidade*.

Para caracterização desta etnografia, nos remetemos inicialmente a alguns apontamentos que substanciam a ótica deste trabalho.

A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, “nativos em carne e osso”. É, de certa forma, o protótipo do “qualitativo”. E – melhor ainda – com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo, parece uma técnica

⁷¹ BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 2, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2023.

⁷² WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**. V. 05, n. 1, jan-jul, 2019, p. 9. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 18 out. 2023.

⁷³ MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Caderno de Letras da UFF** (Dossiê: Literatura, Língua e Identidade), n. 34, p. 287-324. 2008a. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 16 dez. 2023.

⁷⁴ NDLOVU, Morgan. Por que saberes indígenas no século XXI?: uma guinada decolonial. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, p. 127-144, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/782/651>. Acesso em: 17 out 2023.

ao alcance de praticamente todo mundo, uma técnica investigativa, enfim, inteligível para combater os males da quantificação⁷⁵.

Assim, compreendo esta investigação como “ciência do concreto” em que a empiria se constitui como ponto fundamental de tecitura das redes de comunicação (voluntárias e involuntárias, verbais e não verbais) de uma etnografia⁷⁶. Nessa ideia, a partir de uma acepção pautada na Antropologia Pós-moderna, concebemos a “escrita etnográfica” como um reflexo “das diversas vozes ecoadas na pesquisa”, em que traçaremos tecituras artesanais entre tais vozes produzidas a partir dos sujeitos (narrativas dos sujeitos de pesquisa – eu e interlocutores), vozes de teóricas(os) e possíveis vozes das(os) leitoras(es), vislumbrando a promoção de uma escrita dialogada *com* e *entre* as diversas vozes que se atravessa(ra)m durante a etnografia e transitam entre essas múltiplas identidades.

Assim, produziremos uma etnografia guiada por um modo de autoridade polifônica, defendida por James Clifford⁷⁷, que rompe com etnografias produzidas em uma única voz, em geral do etnógrafo; uma etnografia como uma produção colaborativa; uma escrita sensível que abre espaço de “negociação com, um diálogo, a expressão das trocas de uma multiplicidade de vozes”⁷⁸.

Cabe destacar, ainda, a discussão feita por Mariza Peirano⁷⁹ sobre uma boa etnografia em que a qualidade está em ultrapassar o senso comum diante o uso da linguagem. Para ela,

[...] se o trabalho de campo [no caso as minhas experiências] se faz pelo diálogo vivido que, depois, é revelado por meio da escrita, é necessário ultrapassar o senso comum ocidental que acredita que a linguagem é basicamente referencial. Que ela apenas “diz” e “descreve”, com base na relação entre uma palavra e uma coisa. Ao contrário, palavras fazem coisas, trazem consequências, realizam tarefas, comunicam e produzem resultados. E palavras não são o único meio de comunicação: silêncios comunicam. Da mesma maneira, os outros sentidos (olfato, visão, espaço, tato) têm implicações que é necessário avaliar e analisar. Dito de outra forma, é preciso colocar no texto - em palavras sequenciais, em frases que se seguem umas às outras, em parágrafos e capítulos - o que foi ação vivida. Este talvez seja um dos maiores desafios da etnografia - e não há receitas preestabelecidas de como fazê-lo⁸⁰.

⁷⁵ FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista brasileira de educação**, n. 10, jan-abr, 1999, p. 58. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n10/n10a05.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

⁷⁶ FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. **Cadernos de Campo**, v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263>. Acesso em: 17 out. 2023.

⁷⁷ CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

⁷⁸ CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade na antropologia. **Novos estudos**, São Paulo, n. 21, p. 133-157, 1988, p. 141. Disponível em: https://novosestudos.com.br/wp-content/uploads/2017/03/02_a_presenca_do_autor.pdf.zip. Acesso em: 17 out. 2023.

⁷⁹ PEIRANO, Marisa. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/n8ypMvZZ3rJyG3j9QpMyJ9m/?format=pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

⁸⁰ Ibidem, p. 386.

Nesse sentido, a escrita etnográfica se materializa a partir de minha experiência, onde refletirá o entendimento de significados dados aos discursos (entre)tecidos pelas (con)vivências com os interlocutores da pesquisa. Nesse contexto, corroboramos a perspectiva de Favret-Saada (2005) acerca das situações comunicacionais que constituem uma etnografia pautada em/nas *afetações*: “[...] eu, ao contrário, escolhi conceder estatuto epistemológico a essas situações de comunicação involuntária e não intencional: é voltando sucessivamente a elas que constituo minha etnografia”⁸¹.

A presente etnografia foi escrita a partir de dados produzidos desde as minhas experiências nos Estados Unidos para (re)conhecimento da estrutura das TCUs naquele sistema educacional. Para tanto, foram realizadas três visitas vinculadas a *Central Michigan University* (CMU) e sob a supervisão da Prof. Dra. Ana Lúcia Braz Dias (professora titular do Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências e Engenharia da CMU).

A primeira visita ocorreu no período de 07 de dezembro de 2019 a 8 de março de 2020 (3 meses), estágio de pesquisa viabilizado por meio de bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Durante tal visita, realizei algumas visitas informais à SCTC, localizada em cidade Mount Pleasant (estado de Michigan). Do estágio de pesquisa, articulado com o meu pós-doutoramento no PPGAS/UFMS, foi produzido o artigo intitulado “As *Tribal Colleges* nos Estados Unidos” publicado na Revista Espaço Ameríndio⁸². O artigo descreve a organização do sistema educacional dos Estados Unidos caracterizando como a rede das *Tribal Colleges* se estrutura em tal sistema, bem como identificar significados dado a tal rede naquele contexto sociocultural. Alguns dos trechos desse artigo foram incorporados no capítulo 5 desta etnografia.

A segunda visita (Missão Acadêmico-Científica) foi de nove dias, realizada no período de 19 a 30 de julho de 2022, viabilizada por meio do Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) da Capes, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (PPGEEdC) – no qual sou credenciado como professor permanente – da Unesp. Durante a visita/missão – eu e a professora Ana Lúcia Braz Dias (CMU) – ficamos na cidade de *Albuquerque* no Estado do Novo México nos Estados Unidos.

Nos primeiros dias realizamos (eu e a professora Ana Lúcia) reuniões para delinear o projeto de pesquisa, definindo alguns dos referenciais teóricos (conceituais e

⁸¹ FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. **Cadernos de Campo**, v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005, p. 160. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263>. Acesso em: 17 out. 2023.

⁸² GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. Currículos intra/intercultural na bolívia: a matemática e a perspectiva pós-colonial. **Cadernos de pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 3, set./dez. 2017, p. 41-58. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229v24n3p41-58>. Acesso em: 17 out 2023.

metodológicos) a serem providos durante a execução da investigação, bem como a organização da agenda ampla da pesquisa (para além da visita técnica); ainda, efetivamos leituras, discussões e visita ao museu (*Indian Pueblo Cultural Center*) para compreendermos as cosmovisões das nações indígenas presentes no Novo México (Navajo, Pueblo e Apache) e, assim, contextualizarmos as instituições visitadas (geralmente vinculadas a essas nações).

Nos três dias seguintes fizemos visitas a três TCUs com o intuito de conhecermos a estrutura física e pedagógica das instituições:

- ⇒ No dia 25 a *Navajo Technical University* (NTU), localizada na cidade de *Crownpoint* – durante a visita formos recebidos pelo doutor Elmer J. Guy, presidente da instituição. Com o intuito de compreendermos aspectos históricos e antropológicos das nações indígenas daquele país, no mesmo dia, aproveitamos a oportunidade para conhecermos o *National Historical Park CHACO*⁸³ localizado naquela região do Novo México. O parque preserva um importante centro da cultura ancestral da nação pueblo. Chaco têm diversos recursos arqueológicos e foi designado Patrimônio Mundial da UNESCO em 1987. A importância do Chaco baseia-se em seus aproximadamente 4.000 sítios arqueológicos pré-históricos e históricos, representando mais de 10.000 anos de história cultural humana no Chaco Canyon.
- ⇒ No dia 26 o *Southwestern Indian Polytechnic Institute* (SIPI), localizado na cidade de Albuquerque – infelizmente não conseguimos combinar com gestores da instituição para nos recepcionar durante a visita; todavia fomos acolhidos por funcionários que nos orientaram sobre a estrutura do SIPI.
- ⇒ No dia 27 o *Institute of American Indian Arts* (IAIA), localizado na cidade de *Santa Fe*. Durante a visita formos recebidos pelo Dr. Robert Martin, presidente. Como parte do nosso reconhecimento da estrutura física da instituição, visitamos o *Museum of Contemporary Native Arts* (MoCNA) sob responsabilidade do IAIA. Nos demais dias realizamos diversas reuniões para estudos e escrita de relatórios.

Para realização das supramencionadas atividades; gentilmente nos foi cedido um veículo para facilitar o nosso traslado.

A terceira visita foi realizada no período de 03 de agosto de 2023 a 01 de fevereiro de 2024, viabilizada pelo PrInt da Capes, por meio de bolsa de Professor Visitante no

⁸³ Disponível em: <https://www.nps.gov/chcu/index.htm>. Acesso em: 07 set. 2023.

Exterior Sênior⁸⁴. Durante a visita fiquei na cidade de Mount Pleasant, a ideia inicial era cursar as disciplinas *Effects of Globalization on Indigenous Peoples* e *Native American Law & Policy*. Porém, após efetuar a matrícula e assistir a primeira aula de uma das disciplinas, fui chamada na sala de uma das gestoras da instituição. Ao chegar na sala ela me comunicou que eu não poderia cursar as disciplinas porque eles não possuem um tipo de credenciamento para receber alunos estrangeiros. Tal episódio me gerou certa frustração e me fez redirecionar os caminhos da investigação. Assim, participei de algumas atividades na SCTC (como almoços para estudantes e visitas à biblioteca), consultei o portal da instituição (e os documentos que lá constavam), além de conversas informais com estudantes da instituição.

Nesta etnografia, foram utilizadas as seguintes estratégias para produção de dados: diário de campo, análise de artigos publicados sobre a temática, análise das informações contidas nos portais das instituições visitadas e de outros órgãos governamentais e não governamentais, conversas informais com interlocutoras(es) da pesquisa – alunas(os) da SCTC. E, ainda, dois amigos indígenas – da nação Pueblo do Novo México – que me acompanharam durante a segunda visita, colaborando com suas explicações sobre as instituições.

Cabe destacar que esta etnografia foi escrita na primeira pessoa. Trata-se de uma escrita híbrida nas tipologias dissertativa e descritiva; ou seja, ora me apresento como narrador, ora como observador. Para tanto, utilizo do gênero textual (central) o “ensaio” (mesmo que atravessado por outros gêneros), pois ele dispõe de aspectos discursivo argumentativo e/ou expositivo.

O texto ensaístico desta etnografia apresenta o autor como livre-pensador – um escritor que é leitor (ou um leitor que é escritor) – que possibilita uma perspectiva estética e criativa. Trata-se de um gênero considerado pelos dogmas da “filosofia sistemática” e da “razão técnico-científica” como um rompimento com a “escrita pura” – linguagem científica hegemônica fundada na tradição anglo-saxônica. Trata-se de uma escrita impura e que transita por caminhos tortuosos e não retílineos (este, próprio da escrita pura)⁸⁵.

⁸⁴ Bolsa aprovada vinculada à Rede de Pesquisa Internacional “Sociedades Plurais” vinculada ao projeto “Interfaces entre a produção acadêmica em Ensino de Ciências e os saberes e práticas docentes em diferentes níveis, modalidades de ensino e espaços educativos” (coordenado pelo professor doutor Roberto Nardi) do PPGEdC/Unesp. Edital PROPG-PROPE-AREX 4/2023 - Professor Visitante no Exterior Sênior (segunda janela de 2023). Disponível em: http://bit.ly/PrInt_capes-unesp. Acesso em: 07 set. 2023.

⁸⁵ LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 28, n. 2, jul-dez, 2003, p. 101-115. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643/14981>. Acesso em: 29 set. 2023.



DEBWEWIN

VERDADE

“Comprometer-se com esses sete ensinamentos e vê-los como valores fundamentais que se complementam é conhecê-los dentro de si, de forma autêntica. A tartaruga, que caminha metodicamente pela Terra como um dos nossos animais mais velhos, lembra-nos dos nossos ensinamentos que prosseguem e sobrevivem ao longo do tempo. Ande com esses ensinamentos; compartilhe esses ensinamentos com um verdadeiro respeito por sua capacidade de enriquecer nossas próprias vidas e a daqueles que encontramos.”⁸⁶

⁸⁶ Ilustração de Aura e Chief Lady Bird. Ilustração e texto disponível no Portal Today's Parent. Disponível em: <https://www.todayparent.com/family/parenting/the-seven-grandfather-teachings-have-become-the-foundation-of-my-daily-parenting-practices/#gallery/the-seven-grandfather-teachings/6>. Acesso em: 09 jan. 2024.

3

DEBWEWIN: NOTAS SOBRE NAÇÕES INDÍGENAS NOS EUA

Este capítulo surge a partir da pretensão de apresentar à(ao) leitor(a) uma breve compreensão, por meio de notas breves, sobre como as nações indígenas se caracterizam nos Estados Unidos; em especial, como se dá a relação entre tais nações e o governo federal. Assim, subscrevo alguns apontamentos que, a meu ver, são fundamentais para perceber peculiaridades dos nativos estadunidenses. Para tanto, faço alusão ao ensinamento da “verdade” como aquele que disfruta de uma reivindicação dos donos da terra ameríndias colonizadas pelo ocidente.

Figura 16. Mapa dos Estados Unidos da América (1)



Fonte: Amazon.⁸⁷

⁸⁷ Disponível em <https://m.media-amazon.com/images/I/91cM19R8NeL.AC.SL1500.jpg>. Acesso em 19 set. 2023.

Os Estados Unidos da América⁸⁸ (EUA) são o quarto maior país do mundo no que se refere à sua extensão territorial (9.371.174 km²)⁸⁹ e o terceiro mais populoso (333.287.557 habitantes⁹⁰). Conforme demonstrado na Figura 4, os Estados Unidos são um país (soberano) composto por 50 estados e um Distrito Federal (Washington⁹¹, D.C.⁹²). O país faz fronteira com o México e o Canadá (exceções de alguns de seus estados e territórios fora da região central da América do Norte (como, por exemplo, os estados do Alasca e Havaí).

Figura 17. Mapa dos Estados Unidos da América (2)



Fonte: Wikimedia.⁹³

Os EUA concentram sua maior parte na região central da América do Norte, porém tem o Alasca que fica no extremo noroeste da América do Norte, fazendo fronteira com o Canadá e a Rússia por meio do estreito de Bering (figura 17). Ainda, há o estado do Havaí composto por um arquipélago vulcânico localizado no pacífico central.

⁸⁸ Em inglês: *United States of America* – USA.

⁸⁹ Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/os-maiores-paises-mundo.htm>. Acesso em: 09 jan. 2024.

⁹⁰ Disponível em: <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US>. Acesso em: 09 jan. 2024.

⁹¹ É o Distrito Federal e a capital do país.

⁹² Distrito de Colúmbia (*District of Columbia*).

⁹³ Disponível em: [https://mi.m.wikipedia.org/wiki/File:United_States_\(orthographic_projection\).svg](https://mi.m.wikipedia.org/wiki/File:United_States_(orthographic_projection).svg). Acesso em: 09 jan. 2024.

Conforme descrito no portal WorldAtlas⁹⁴, os Estados Unidos possuem alguns territórios que são áreas, ilhas (e/ou arquipélagos) controladas pelo governo federal estadunidense – apesar de frequentemente esquecidos. Esses territórios incluem: Porto Rico, Guam, Ilhas Marianas do Norte, Samoa Americana e Ilhas Menores Distantes.

O U.S. Census Bureau aponta que, dentre os estimados 333.287.557 habitantes⁹⁵, 1,3% são indígenas americanos ou nativos do Alasca⁹⁶. Dados apontam, também, que 3,0% da população estadunidense se declara como “duas ou mais raças” (dentre eles alguns nativos miscigenados). Cabe destacar que naquele país utiliza-se comumente o termo nativo americano⁹⁷ para se referir a tal população.

Figura 18. Mapa das Tribos Nativas dos EUA



Fonte: Amazon.⁹⁸

⁹⁴ Disponível em: <https://www.worldatlas.com/articles/the-territories-of-the-united-states.html>. Acesso em: 09 jan. 2024.

⁹⁵ Disponível em: <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US>. Acesso em: 09 jan. 2024.

⁹⁶ Em inglês: *American Indians and Alaska Natives*.

⁹⁷ Neste texto, por vezes, utilizarei o termo “nativo” para me referir aos indígenas estadunidenses, inclusive aqueles do Alasca.

⁹⁸ Disponível em: <https://m.media-amazon.com/images/I/814IhYJ8qKL. SL1500 .jpg>. Acesso em: 09 jan. 2024.

O portal do *International Work Group for Indigenous Affairs* (IWGIA)⁹⁹ indica que cerca de 23% dos nativos estadunidenses vivem em territórios indígenas¹⁰⁰ (figura 18). Tais territórios são repletos de significados espirituais e culturais para as nações tribais; inclusive, muitas dessas nações tribais dependem da terra para sua subsistência por meio da caça, pesca e coleta¹⁰¹.

Em 29 de janeiro de 2021, o BIA reconheceu 574 nações indígenas¹⁰² – reconhecimento oficial dado pelo governo federal. “As nações tribais detêm mais de 56 milhões de hectares de terra, aproximadamente 2% dos Estados Unidos [...]. A maior reserva – a Nação Navajo – cobre uma área tão grande quanto a Virgínia Ocidental” (NCAI, 2020, p. 26). Dentre as diversas nações temos: *Apache, Pueblo, Navajo, Comanche, Anishinabe e Cherokee*.

A maioria dessas nações tribais reconhecidas pelo BIA estão em territórios indígenas oficializados pelo governo federal e dispõem de soberania (autoridade para autogovernar-se). “A sua soberania é legalmente limitada por ser definida unilateralmente como dependente do governo federal. O governo federal exige consulta às tribos sobre muitas questões, mas tem autoridade total sobre as nações indígenas”¹⁰³.

Amanda J. Cobb¹⁰⁴ chama a atenção para a necessidade de que a compreensão do termo “soberania” para as nações indígenas estadunidenses deve ir além de uma questão político/jurídica, mas envolver uma compreensão conceitual nas perspectivas cultural, intelectual, hermenêutica e retórica considerando o poder do termo para descolonização dessas nações no que se refere à transformação de práticas opressivas e na revitalização das culturas.

⁹⁹ Em português: IWGIA – Grupo de Trabalho Internacional para Assuntos Indígenas – organização global de direitos humanos que tem como missão “promover, protegemos e defendemos os direitos dos Povos Indígenas”.

¹⁰⁰ Disponível em: <https://www.iwgia.org/en/usa.html>. Acesso em: 02 jan. 2024.

¹⁰¹ NATIONAL CONGRESS OF AMERICAN INDIANS (NCAI). **Tribal Nations and the United States: An Introduction**. Washington, D.C., February 2020. Disponível em: https://archive.ncai.org/tribalnations/introduction/Indian_Country_101_Updated_February_2019.pdf. Acesso em: 02 jan. 2024.

¹⁰² Disponível em: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/FR-2021-01-29/pdf/2021-01606.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

¹⁰³ Disponível em: <https://www.iwgia.org/en/usa/4684-iw-2022-united-states-of-america.html>. Acesso em: 02 jan. 2024.

¹⁰⁴ COBB, Amanda J. Understanding tribal sovereignty: definitions, conceptualizations, and interpretations. *American Studies*, v. 46, n. 3/4, Fall/Winter, p. 115-132, 2005. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40643893>. Acesso em: 31 jan. 2023.

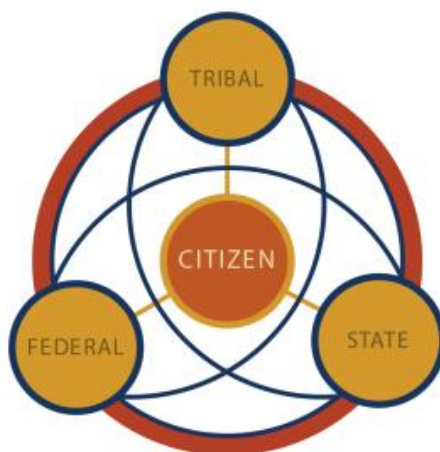
Cabe destacar que cada nação indígena desfruta de uma constituição própria da tribo. O IWGIA destaca que existem populações indígenas não reconhecidas oficialmente como nação¹⁰⁵ pelo governo federal.

Em 02 de junho de 1924 o presidente Calvin Coolidge sancionou um ato (lei) declarando

que todos os indígenas não cidadãos nascidos nos limites territoriais dos Estados Unidos sejam, e por este meio, declarados cidadãos dos Estados Unidos; desde que a concessão de tal cidadania não prejudique de forma alguma ou de outra forma afetar o direito de qualquer índio à propriedade tribal ou de outra natureza.
106

Tal ato é um marco importante para o reconhecimento da cidadania indígena nos Estados Unidos. Assim, o nativo estadunidense dispõe de uma cidadania (*citizen*) provida de três perspectivas (Figura 19): advindas das suas nações tribais (*tribal*), dos Estados Unidos (*Federal*) e do estado (*State*) em que residem. Sendo assim, tais nativos são indivíduos, em um contexto internacional, com os direitos concedidos a qualquer cidadão estadunidense¹⁰⁷.

Figura 19. Cidadania Nativos Estadunidenses



Fonte: NCAI¹⁰⁸

¹⁰⁵ Nos portais e documentos oficiais os termos nações ou tribos (ou nações tribais), penso que tais termos podem ser considerados como “sinônimos” – visto que as Tribos legalmente são tidas como Nações. O portal do *National Congress of American Indians* (NCAI) dispõe da seguinte informação “Existem 574 nações indígenas reconhecidas federalmente (também chamadas de tribos, nações, bandos, pueblos/povoados, comunidades e aldeias nativas) nos Estados Unidos”. Disponível em: <https://www.ncai.org/about-tribes>. Acesso em: 20 set. 2023.

¹⁰⁶ STEIN, Gary C. The indian citizenship act of 1924. *New Mexico Historical Review*, v. 47, n. 3, p. 257-274, 1972, p. 257 (tradução livre do original). Disponível em: <https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2400&context=nmhr>. Acesso em: 31 jan. 2023.

¹⁰⁷ NATIONAL CONGRESS OF AMERICAN INDIANS (NCAI). *Tribal Nations and the United States: An Introduction*. Washington, D.C., February 2020. Disponível em: https://archive.ncai.org/tribalnations/introduction/Indian_Country_101_Updated_February_2019.pdf. Acesso em: 02 jan. 2024.

¹⁰⁸ Ibidem, p. 18.

Alexandra Witkin nos alerta que

os esforços para estender a cidadania aos nativos americanos podem ser caracterizados como “emancipação repressiva”. O termo descreve a tentativa de libertar um povo de condições que ele próprio não considera opressivas. Na sua maioria, as primeiras nações e os habitantes originais da América do Norte nunca desejaram a inclusão no projeto social do Iluminismo. Ao contrário das minorias étnicas e das mulheres colonizadas, as nações indígenas resistiram ao apelo para aderirem à sociedade euro-americana “democrática” quando isso implicava uma violação correspondente do seu carácter único e soberano e ameaçava as suas tradições. As trajetórias das civilizações nativas diferiram das dos europeus, e os povos nativos não viam necessidade de se emancipar de uma ordem social feudal e medieval que nunca tinham experimentado. A história da luta para naturalizar os povos indígenas levanta, portanto, questões desconcertantes. Estas incluem a lacuna entre a retórica de emancipação do Estado moderno e a realidade da sua prática, bem como a sua visão do que constitui a liberdade e o progresso moral. Na luta para preservar a integridade da sua vida cultural e material, os povos indígenas obrigam-nos a reavaliar os nossos pressupostos sobre justiça e liberdade e a questionar a validade universal dos valores abstratos do Iluminismo euro-americano. Além disso, devemos confrontar o legado do passado e a contínua imposição de valores às nações indígenas.¹⁰⁹

Desde as vindas dos colonos europeus as nações tribais nos EUA tiveram que ser tratadas como soberanas; para tanto, mais de 370 tratados foram firmados no período de 1778 a 1871, visando garantias de paz por conta de mudanças e utilização de terras no país¹¹⁰.

Tais tratados variam entre si no que se refere aos seus termos e condições, todavia comumente incluem: garantias de paz, limites terrestres, direitos a caça e pesca, reconhecimento tribal da autoridade dos Estados Unidos, proteção dos EUA. Muitos desses tratados contêm também apoio do governo federal para questões específicas como saúde, educação, habitação, desenvolvimento econômico e assistência agrícola.¹¹¹

O documento *Tribal Lands: An Overview*¹¹², elaborado pelo *Congressional Research Service* (CRS)¹¹³, define os seguintes tipos de terras indígenas nos Estados Unidos:

⇒ *Trust Land* (terras fiduciárias) – são terras de propriedade do governo federal e mantidas sob custódia para o benefício da tribo comunitariamente ou dos membros da tribo individualmente.

¹⁰⁹ WITKIN, Alexandra. To silence a drum: the imposition of United States citizenship on native peoples. **Historical Reflections / Réflexions Historiques**, v. 21, n. 2, Spring, p. 353-383, 1995, p. 355 (tradução livre do original). Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41299031>. Acesso em: 02 jan. 2024.

¹¹⁰ NATIONAL CONGRESS OF AMERICAN INDIANS (NCAI). **Tribal Nations and the United States: An Introduction**. Washington, D.C., February 2020. Disponível em: https://archive.ncai.org/tribalnations/introduction/Indian_Country_101_Updated_February_2019.pdf. Acesso em: 02 jan. 2024.

¹¹¹ Ibidem.

¹¹² Em português: Terras Tribais: Uma Visão Geral. Disponível em: <https://sgp.fas.org/crs/misc/IF11944.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

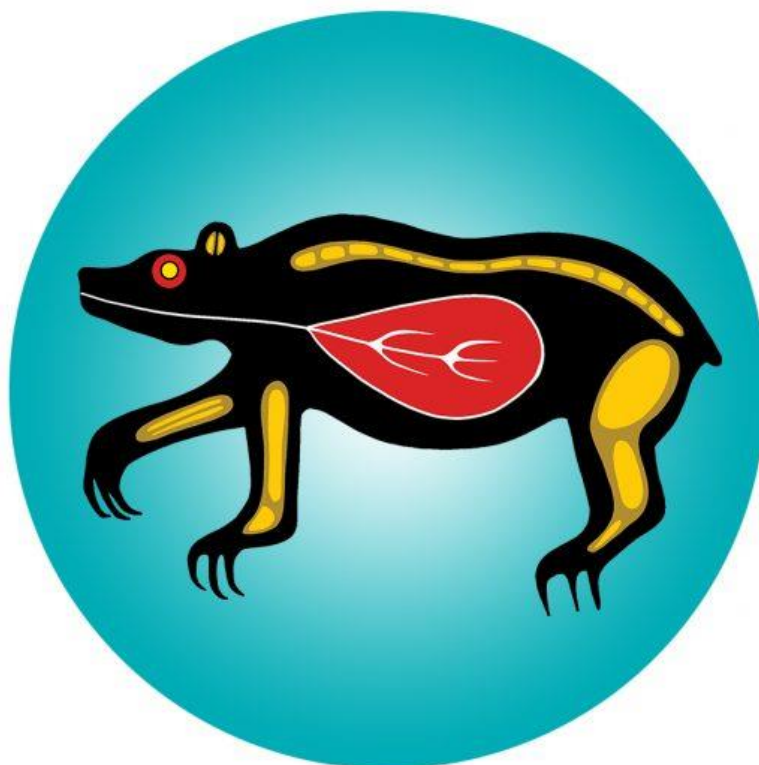
¹¹³ O CRS (em português: serviço de pesquisa do congresso) atua como equipe compartilhada apartidária para comitês do Congresso e membros do Congresso. Opera exclusivamente a pedido e sob a direção do Congresso.

- ⇒ *Restricted fee lands* (terras com taxas restritas) – são propriedade de uma tribo ou de um membro da tribo, mas estão sujeitas a uma restrição contra alienação (venda ou transferência) ou oneração (gravames, arrendamentos, direitos de passagem etc).
- ⇒ *Fee Lands* (Terras Honorárias) – terras de propriedade de uma pessoa que pode alienar ou onerar livremente terras sem aprovação federal.
- ⇒ *Allotted Lands* (Loteamentos) - terras mantidas sob fideicomisso ou com status de taxa restrita por membros individuais da tribo, às vezes chamadas de loteados ou proprietários de terras. Os terrenos atribuídos não incluem *fee lands*. As terras distribuídas decorrem de tratados e estatutos que dividem as terras detidas comunitariamente pelas tribos e distribuindo parcelas delas a membros individuais das tribos. O loteamento levou ao fracionamento da terra, que ocorreu quando o interesse indiviso dos loteados originais foi repassado a múltiplos herdeiros, aumentando a cada geração. Muitos proprietários de terras – às vezes centenas – podem ocupar uma parcela de terra.
- ⇒ *Federal Indian Reservations* (Reservas Indígenas Federais) - áreas reservadas para uma tribo, ou múltiplas tribos, como pátrias permanentes por meio de tratados, ordens executivas, atos do Congresso e ações administrativas. Nem todas as tribos têm reserva; no entanto, tribos sem reserva ainda poderiam ter terras mantidas sob fideicomisso ou taxa restrita. *Trust, restricted fee e fee lands* podem existir nos limites da reserva de uma tribo. As tribos também podem ter *trust, restricted fee e fee lands* fora dos limites da reserva.

No mapa (figura 20) da reserva da SCIT observamos como em uma reserva (localizada no condado de Isabella no estado de Michigan) desfruta dos supramencionados diversos tipos de terras indígenas. Inclusive, chamo a atenção para as terras do condado de Arenac, localizada fora dos limites da reserva SCIT do condado de Isabella; tal terra é destinada à SCIT porque possui indígenas da tribo vivendo em tal localidade.

Em relação aos tratados internacionais, cabe salientar que os Estados Unidos “anunciaram em 2010 que apoariam a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas [DOTROIP]¹¹⁴ como um guia moral, depois de votarem contra ela em 2007” (IWGIA, 2022, p. 1, tradução livre do original, grifos nossos). O IWGIA salienta a Convenção dos Povos Indígenas e Tribais de 1989 (antecessora da DOTROIP), conhecida

¹¹⁴ Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185079>. Acesso em: 02 jan. 2024.



AAKA'ODE'EWIN

BRAVURA

“Desperte o guerreiro interior enfrentando adversários com integridade. Vemos essas características incorporadas nas mães ursas, que guiam e protegem seus filhotes com força e um coração brincalhão. Lembre-se de que você não pode cuidar dos outros sem antes reservar um tempo para si mesmo. Vença os medos para poder ajudar aqueles que você ama. Não se esqueça do poder da brincadeira e do humor.”¹¹⁷

¹¹⁷ Ilustração de Aura e Chief Lady Bird. Ilustração e texto disponível no Portal Today's Parent. Disponível em: <https://www.todayparent.com/family/parenting/the-seven-grandfather-teachings-have-become-the-foundation-of-my-daily-parenting-practices/#gallery/the-seven-grandfather-teachings/6>. Acesso em: 09 jan. 2024.

4

AAKWA'ODE'EWIN: AMERICAN INDIAN HIGHER EDUCATION CONSORTIUM (AIHEC)

Para avançar na minha etnografia tive a necessidade de compreender como a educação superior indígena nos Estados Unidos se estruturou e funciona enquanto uma rede articulada no sistema educacional daquele país. Para tanto, ao buscar referências de artigos e livros que dispunham sobre tal explicação, me deparei na internet com a (icônica) Figura 21¹¹⁸. Tal figura apresenta o Monte Rushmore (localizado em Keystone no estado do Dakota do Sul) com as esculturas dos chamados de “pais da nação americana”: George Washington, Thomas Jefferson, Theodore Roosevelt e Abraham Lincoln (esquerda para a direita). Abaixo deles tem-se a imagem dos “antigos/originários pais do país”: Cavalo Louco (em dacota: *Ta-sunko-witko*), Touro Sentado (em dacota: *Tatanka Iyotake*), Gerônimo (em *Mescalero-Chiricabua*: *Goyaałê*) e Nuvem Vermelha (Lakota: *Makhpīya Luta*) (esquerda para a direita).

Figura 21. Pais da Nação Americana



Fonte: Jornal de Todos os Brasis.

¹¹⁸ Não consegui localizar a(o) criador(a) da imagem em busca na internet.

A imagem me levou a uma reflexão sobre a (re)existência dos nativos estadunidenses frente à colonialidade do ocidente e seus esforços para invisibilizar, silenciando as trajetórias históricas insurgentes dos povos subalternizados que aqui vivem (sempre viveram). Tal fenômeno se faz presente em vários locais das Américas (e em outros continentes), onde os colonizadores Europeus “talentosamente” fizeram (e fazem) questão de (de)marcar seu poder colonizador em tais populações, como, por exemplo, a construção de grandes igrejas em cima de templos religiosos de povos originários como imposição da religião; a criação de imponentes monumentos se caracterizando país de uma nação em afronta aos “nativos” que aqui já viviam antes da chegada do branco colonizador; os constantes monumentos e/ou homenagens aos bandeirantes no Brasil que, durante os seus desbravamentos do interior do país, prestaram um (des)serviço de exterminar milhares de indígenas em prol do progresso; manutenção dos crucifixos (ou outros símbolos cristãos) nas escolas, hospitais e/ou outros órgãos públicos de um Estado tido constitucionalmente como laico.

Inspirado na “bravura” desses guerreiros ancestrais estadunidenses é que construí este capítulo, tomando como base toda a luta e bravura que foram necessárias para a criação do *American Indian Higher Education Consortium*¹¹⁹ (AIHEC).

Conforme consta no portal da instituição¹²⁰, em 1973 foi fundado o AIHEC – a partir das seis primeiras faculdades controladas tribalmente por nativos estadunidenses – com o intuito de criar uma rede de apoio para influenciar as políticas federais para indígenas dos EUA. Atualmente, o AIHEC aumentou para 37 TCUs, sendo cada uma delas criadas e licenciadas pelos próprios governos tribais e/ou governo federal com intuito de proporcionar oportunidades de ensino superior aos nativos estadunidenses.

David Gipp¹²¹ afirma que a história do desenvolvimento das TCUs está inextricavelmente vinculada à história do AIHEC e que inclui dedicação, persistência e colaboração. Para o autor, “[...] a ideia de ensino superior tribal existia antes do AIHEC, mas o AIHEC provou ser o catalisador de um processo dinâmico que continuou a expandir-se nos últimos trinta anos”¹²².

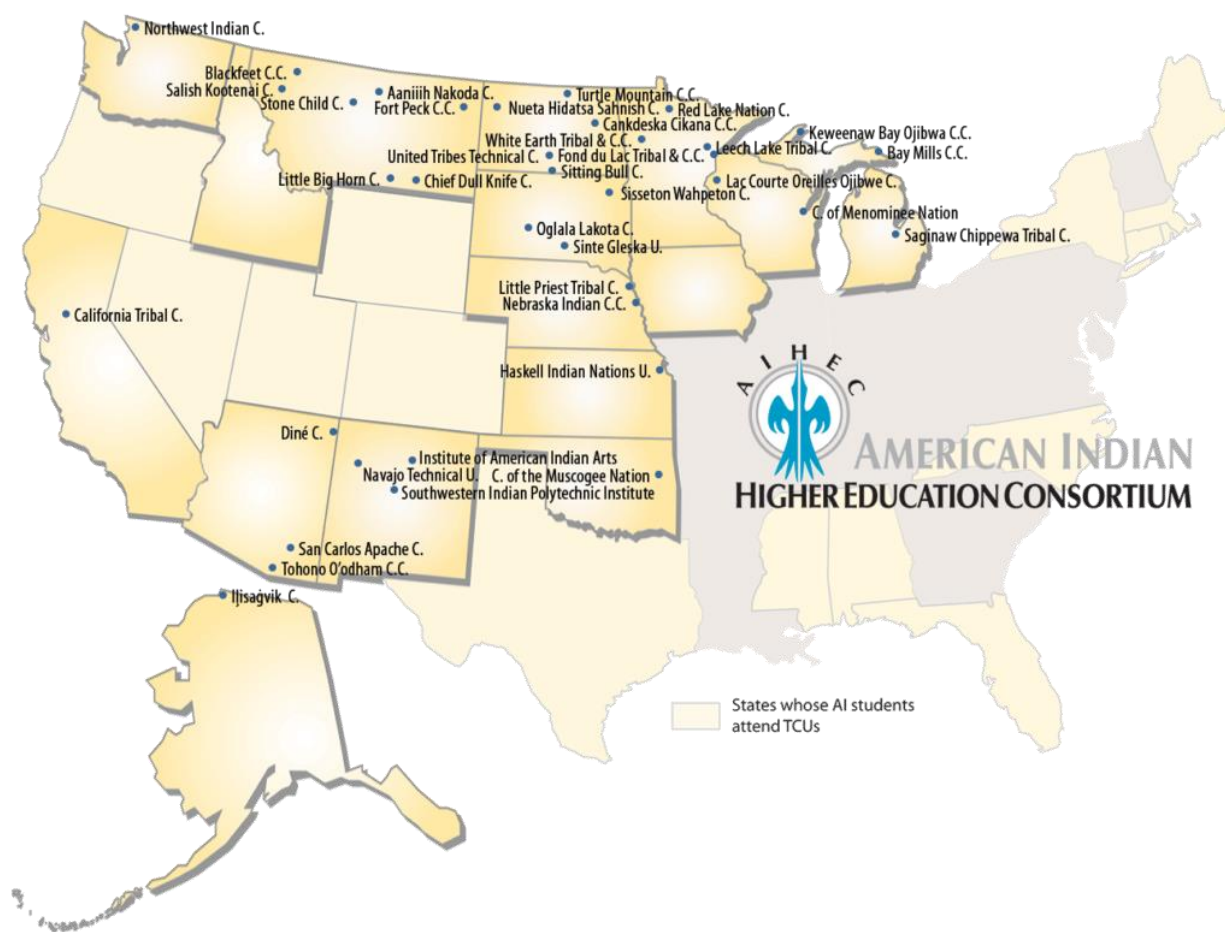
¹¹⁹ Em português: Consórcio de Educação Superior de Indígenas Americanos.

¹²⁰ Disponível em: <https://www.aihec.org/about-aihec/>. Acesso em: 09 jan. 2024.

¹²¹ GIPP, David M. The Story of AIHEC. In: WARNER, Linda Sue; GIPP, Gerald E. **Tradition and culture in the millennium: tribal colleges and universities**. Charlotte: Information Age Publishing, 2009, p. 7-15.

¹²² Ibidem, p. 7.

Figura 22. Tribal Colleges/Universities nos Estados Unidos.



Fonte: Portal da AIHEC.

A partir do texto *History of American Indian Higher Education*¹²³ disponível no portal da AIHEC, apresentarei quatro importantes episódios¹²⁴ para tal compreensão que antecederam a criação do AIHEC:

¹²³ Em português: História da Educação Superior Indígena Americana. Disponível em: <https://webassets.aihec.org/About-Us/AIHECHistoryLib/HistoricalOverview.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2024.

¹²⁴ Trata-se de episódios descritos tal como constam nos textos, para fins de contextualizar brevemente a partir da AIHEC ao(à) leitor(a) sobre tais marcas consideradas importantes na historiografia. Assim, saliento que os episódios não representam uma interpretação crítica ou detalhada dos fatos (considerando inclusive a minha limitação enquanto estrangeiro naquele país), mas sim de uma mera ilustração fornecida pela AIHEC para compreensão dos movimentos anteriores que impulsionaram a educação superior indígena nos Estados Unidos.

Quadro 1. Episódio 1.

EPISÓDIO 1: DÉCADA DE 1660 ATÉ FINAL DE 1800: PERÍODO MISSIONÁRIO- COLONIAL	<u>Esforços Privados:</u> ⇒ 1618: “Proposta Henrique”: os primeiros colonos tentaram arrecadar dinheiro para faculdades para “filhos dos infiéis”. Fracassou miseravelmente quando os indígenas rivalizaram e mataram colonos e destruíram faculdades. ⇒ 1654: <i>Harvard Indian College</i>: Também foi reprovado – dos primeiros 20 alunos, apenas dois sobreviveram. Todos os outros morreram de doença. Dos dois que sobreviveram, um morreu em um naufrágio, retornando a Cambridge para a formatura. ⇒ 1769-1893: Experiência em Dartmouth: apenas 58 índios receberam instrução. <u>Esforços Públicos – Governo Federal:</u> ⇒ 1776: a Constituição dos EUA deu ao Congresso o poder de “regular o comércio e fazer tratados” com tribos indígenas. No início, o novo governo tinha boas intenções: ✓ Portaria do Noroeste: “boa fé”, não tomada de terras sem consentimento”; ✓ Congresso autorizou o General George Washington a recrutar ativamente indígenas para guerra, eles serviram como batedores, auxiliando o Exército com o conhecimento do terreno, importante na preparação para a realização de emboscadas rápidas. ⇒ 1778: Primeiro Tratado (Tribo <i>Delaware</i>) – entre 1778-1884 foram feitos mais de 400 tratados, 120 incluíam especificamente disposições educacionais. Nos tratados, mais de um bilhão de acres de terra foram cedidos aos EUA. ⇒ 1819: Primeira Lei: “Lei do Fundo de Civilização Indígena”: Pagamentos a grupos religiosos e outros para “viverem e ensinarem” os nativos. ⇒ 1824: o BIA foi criado pelo Departamento de Guerra dos EUA. ⇒ 1839 – criação pelo governo federal das “escolas de trabalho manual” ⇒ Década de 1830: a Suprema Corte dos EUA toma duas decisões importantes: ✓ Nação Cherokee v. Geórgia é um caso importante na lei dos nativos americanos por causa de suas implicações para a soberania tribal e como definir legalmente a relação entre as tribos nativas americanas reconhecidas pelo governo federal e o governo dos EUA. No final da década de 1920, a Assembleia Legislativa do Estado da Geórgia aprovou duas leis que declaravam que o território tribal da nação Cherokee poderia ser inspecionado, dividido e distribuído aos cidadãos brancos no estado da Geórgia. As leis também previam penalidades e punições para quem não as cumprissem. Juntas, as leis pretendiam expulsar a tribo de suas terras de reserva. A Nação Cherokee, sob a liderança do Chefe John Ross, procurou declarar as leis inconstitucionais com base em tratados assinados pela Nação Cherokee e pelo governo dos EUA. A tribo argumentou que os tratados previam soberania e proteção federal e, portanto, as terras da nação Cherokee deveriam estar fora da jurisdição do estado.¹²⁵ ✓ Em setembro de 1831, Samuel A. Worcester e outros não-nativos estadunidenses foram indiciados na suprema corte do condado de Gwinnett, no estado da Geórgia, por residirem nos limites da nação Cherokee sem licença e não terem respeitado a Constituição e as leis do estado da Geórgia”. Worcester foi condenado e sentenciado a “trabalhos forçados na penitenciária por quatro anos”¹²⁶.
---	--

Fonte: Baseado no portal da AIHEC (texto *History of American Indian Higher Education*, com adaptações).

¹²⁵ Disponível em: <https://www.oregon.gov/ode/students-and-family/equity/NativeAmericanEducation/Documents/SB13%20Curriculum/SC%20Summary%207%20Cherokee%20Nation%20v%20Georgia.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2024.

¹²⁶ Disponível em: <https://www.oyez.org/cases/1789-1850/31us515>. Acesso em: 02 jan. 2024.

Quadro 2. Episódio 2.

EPISÓDIO 2: FINAL DA DÉCADA DE 1860 A 1920: RESERVAS E REMOÇÃO	<u>Atividade Federal:</u> ⇒ A educação é claramente responsabilidade federal por meio de obrigações de tratados, mas... os tratados foram violados e não cumpridos; ⇒ proliferação de internatos da BIA, muitos deles oferecendo péssimas condições de vida aos nativos; ⇒ início de políticas e regulamentos generalizados (“somente inglês”), embora os missionários relatem à BIA que a educação mais eficaz ocorre quando os professores aprendem a língua nativa; ⇒ Luta “Católico-Protestante” pela distribuição de financiamento do governo federal na qual acabou que a maior parte do dinheiro federal foi destinado às instituições religiosas.
	<u>Educação Superior:</u> ⇒ 1879/1978: <i>The Indian Industrial School</i> ¹²⁷ ; Carlisle, Pennsylvania, 1879-1918. ⇒ 1884: Admissão de indígenas no Instituto Hampton na Virgínia ⇒ 1884: Fundação do Instituto Haskell e da Escola Normal Croatan (agora UNC ¹²⁸ em Pembroke)
	<u>Lideranças tribais:</u> ⇒ Chefe Manuelito (Navajo): “A educação é a escada – diga ao nosso povo para aceitá-la.” ⇒ Chefe Touro Sentado: “Vamos unir nossas mentes e ver que mundo podemos criar para nossos filhos”. ⇒ Chefe Plenty Coups: “Com a educação, somos iguais ao homem branco – sem ela, somos suas vítimas”. (Nossos líderes retornaram a essas lições 100 anos depois...)

Fonte: Baseado no portal da AIHEC (texto *History of American Indian Higher Education*, com adaptações).

Quadro 3. Episódio 3.

EPISÓDIO 3: MEADOS DOS ANOS 1920-1940: NOVO ACORDO	<u>Repensando as políticas federais indígenas após a primeira guerra mundial:</u> ⇒ Conselho dos Cem: Figuras importantes reunidas para recomendar mudanças. ⇒ Escritores populares se manifestam: Zane Gray (retorno aos velhos tempos, crítica aos missionários – “The Vanishing American”); John Collier cria a “ <i>American Indian Defense Organization</i> ”. ⇒ 1928: O Relatório Meriam (<i>The Meriam Report</i>) ¹²⁹ : o relatório foi encomendado pelo Instituto Brookings (financiado pela Fundação Rockefeller), solicitou-se a condução uma investigação apolítica dos assuntos indígenas para evitar que John Collier o fizesse.

Fonte: Baseado no portal da AIHEC (texto *History of American Indian Higher Education*, com adaptações).

Quadro 4. Episódio 4.

EPISÓDIO 4: MEADOS DOS ANOS 1940-1969: RESCISÃO	<u>Fim da segunda guerra mundial renova apelos para “libertar os indígenas americanos”:</u> ⇒ 1945: Veteranos indígenas retornam às casas da reserva e, em Navajo, iniciam discussões sobre a criação de uma “faculdade controlada tribalmente”. ⇒ 1960: Raymond Nakai concorre a presidente da tribo Navajo com a plataforma de “trabalhar para o controle da Educação Navajo e a criação de uma instituição Navajo de ensino superior”. ⇒ 1968: É criada a Faculdade Comunitária Navajo (<i>Navajo Community College</i>).

Fonte: Baseado no portal da AIHEC (texto *History of American Indian Higher Education*, com adaptações).

¹²⁷ Em português: A Escola Industrial Indígena.

¹²⁸ Universidade da Carolina do Norte.

¹²⁹ Disponível em:

http://www.alaskool.org/native_ed/research_reports/IndianAdmin/Indian_Admin_Problms.html. Acesso em: 06 out. 2023.

A partir desse breve preâmbulo, discorrerei sobre o surgimento do AIHEC. O consórcio tem sua origem a partir de diversas reuniões documentadas realizadas em 1972; todavia há relatos de que havia mobilizações anteriores a estas reuniões¹³⁰.

Em entrevista com Carl Gorman¹³¹ (também conhecido como *Kin-Yionny Beyeh* – “Filho da Casa Elevada”), conduzida por Wayne Stein¹³² em novembro de 1986, registra-se:

O movimento do *Tribally Controlled Community College* (TCCC) tem raízes em diversas instituições e eventos que abrangem três séculos de história e em culturas ocidentais e tribais. Instituições como faculdades e universidades estadunidenses, faculdades comunitárias e escolas públicas de ensino fundamental e médio contribuíram para o sonho da educação controlada pelos indígenas. (...) Finalmente, grandes acontecimentos históricos, como a Segunda Guerra Mundial e o movimento estadunidense pelos direitos civis, prepararam o terreno para que o povo indígena começasse a questionar a autoridade federal que controlava as suas vidas. Tudo isto, combinado com o fracasso crônico da juventude indígena no ensino superior regular durante as décadas de 1950 e 60, levou os líderes Navajo a fazerem a pergunta: “Por que não temos nossa própria faculdade controlada pelo povo Navajo?”¹³³

Em 1968, depois de muito trabalho, a nação Navajo funda o *Navajo Community College* conforme apontado no Quadro 4. Tal iniciativa bem-sucedida de criação por nativos estadunidenses da primeira faculdade – direcionada aos nativos daquele país – inspirou outras tribos para criarem suas próprias faculdades ao longo da década de 1970¹³⁴.

Em entrevista conduzida por Wayne Stein (em novembro de 1986), o professor nativo David Reisling da *D-Q University*¹³⁵ relata que em 1972 os líderes dessas faculdades tribais criadas resolveram constituir um movimento que daria unidade a essas faculdades, considerando opção viável de ensino superior para os nativos estadunidenses. Assim, Gerald One Feather do *Oglala Sioux Community College*, David Reisling da *D-Q University*, Pat Locke do *Western Interstate Commission for Higher Education*¹³⁶ (WICHE) e Helen Schierbeck do *United States Office of Education*¹³⁷ (USOE) organizaram e convocaram os interessados na criação da organização nacional¹³⁸.

¹³⁰ GIPP, David M. The Story of AIHEC. In: WARNER, Linda Sue; GIPP, Gerald E. **Tradition and culture in the millennium: tribal colleges and universities**. Charlotte: Information Age Publishing, 2009, p. 7-15.

¹³¹ Foi professor, líder, filósofo e artista respeitado entre os navajos e o mundo ocidental. Disponível em: <https://www.michaelgormangallery.com/carl-n-gorman>. Acesso em: 09 jan. 2024.

¹³² STEIN, Wayne J. Founding of the American Indian Higher Education Consortium. **Tribal College: Journal of American Indian higher education**. Sacramento, v. 2, n. 1, summer, 1990, p. 18-22.

¹³³ Ibidem, p. 18 (tradução livre do original).

¹³⁴ Ibidem.

¹³⁵ *Deganavidab-Quetzalcoatl University*.

¹³⁶ Em português: Comissão Interestadual Ocidental para a Educação Superior.

¹³⁷ Em português: Escritório de Educação dos Estados Unidos – órgão similar ao Ministério da Educação brasileiro.

¹³⁸ Ibidem.

Ainda em Wayne Stein (1990), a reunião ocorreu em outubro de 1972 em Washington. Tal reunião contou com representantes das seguintes instituições: *Hebeka Sapa College / D-Q University* (Davis, California); *Navajo Community College* (Many Farms, Arizona); *Oglala Sioux Community College* (Pine Ridge, Dakota do Sul); *Sinte Gleska College* (Rosebud, Dakota do Sul); *Standing Rock Community College* (Fort Yates, Dakota do Norte); *Turtle Mountain Community College* (Belcourt, Dakota do Norte); e, ainda, três instituições do BIA: *Haskell Indian Junior College* (Lawrence, Kansas); *Institute of American Indian Arts* – IAIA (Santa Fé, Novo México) e *Southwest Indian Polytechnic Institute* – SIPI (Albuquerque, Novo México)^{139 140}.

Os primeiros fundadores da AIHEC perceberam a difícil tarefa que estavam assumindo com a criação de TCCC [*Tribally Controlled Community College*¹⁴¹] nas reservas indígenas do Ocidente. Eles compreenderam intrinsecamente que seria necessária uma grande elevação espiritual para ajudá-los a superar os muitos tempos difíceis que viriam. O conselho da AIHEC escolheu conscientemente, portanto, honrar os costumes tradicionais indígenas, fazendo com que orações fossem oferecidas em nome da AIHEC pelo presidente do conselho do *Sinte Gleska College* e curandeiro Lakota Stanley Red Bird (Wilke Interview, 1987)¹⁴².

Tanto o professor Carl Gorman quanto o professor Gerald E. Gipp em entrevista feita por Stein¹⁴³ corroboram que a *Navajo Community College* (NCC) foi quem direcionou a proposta do Título III^{144 145} a partir das conflituosas relações das primeiras TCUs e o AIHEC. A NCC observou um crescente movimento de TCUs com uma mistura entre apreensão e orgulho. A NCC percebeu-se como importante para que outras TCUs surgissem em tal modelo (faculdades geridas pelas próprias tribos).

Assim, em junho de 1973 o AIHEC foi formalmente criado, recebendo o certificado de incorporação do estado do Colorado, se caracterizando como instituição sem fins

¹³⁹ GIPP, David M. The Story of AIHEC. In: WARNER, Linda Sue; GIPP, Gerald E. **Tradition and culture in the millennium: tribal colleges and universities**. Charlotte: Information Age Publishing, 2009, p. 7-15.

¹⁴⁰ STEIN, Wayne J. Founding of the American Indian Higher Education Consortium. **Tribal College: Journal of American Indian higher education**. Sacramento, v. 2, n. 1, summer, 1990, p. 18-22.

¹⁴¹ Em português: Faculdade Comunitária Tribalmente Controlada.

¹⁴² Ibidem, p. 19 (tradução livre do original).

¹⁴³ Ibidem.

¹⁴⁴ Os programas de Ajuda ao Desenvolvimento Institucional (comumente referidos como programas do Título III) apoiam melhorias na qualidade educacional, gestão e estabilidade financeira em instituições pós-secundárias qualificadas. O financiamento concentra-se em instituições que matriculam grandes proporções de estudantes de minorias e desfavorecidos financeiramente, com baixas despesas por aluno. Desde o seu início, uma das principais missões dos programas do Título III tem sido apoiar as Faculdades e Universidades Historicamente Negras (HBCUs) do país. Os programas do Título III foram expandidos para apoiar faculdades e universidades controladas por tribos indígenas americanas e instituições de serviço aos nativos do Alasca e aos nativos havaianos, bem como outras instituições que atendem às minorias. Os programas do Título III também incluem o Programa Minoritário de Melhoria em Ciência e Engenharia. Disponível em: <https://www.higheredgrants.info/Grant-Details/gid/54383#:~:text=The%20Title%20III%20programs%20have,Science%20and%20Engineering%20Improvement%20Program>. Acesso em: 02 out. 2023.

¹⁴⁵ O documento pode ser consultado digitalmente. Disponível em: <https://webassets.aihec.org/Policy-Advocacy/DepartmentEducResources/Institutional Aid Under Title III of the Higher Education Act of 1965.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2024.

lucrativos¹⁴⁶. A sede da instituição se estabeleceu, na ocasião, em Denver, no estado do Colorado, atualmente encontra-se na cidade Alexandria, no estado da Virgínia.

Na época, o conselho do AIHEC – por receber subsídios do Título III – estabeleceu cinco prioridades orientadoras^{147 148}: (i) o estabelecimento de uma Agência Americana de Credenciamento de Educação Superior Indígena; (ii) a criação de um Gabinete de Recursos Financeiros e Institucionais; (iii) o estabelecimento de um Programa de Desenvolvimento de Recursos Humanos com intuito de melhorar e modernizar a administração, o ensino e a gestão das TCUs; (iv) o estabelecimento de um Banco de Dados de Educação dos Índios Americanos; (v) o estabelecimento de um Programa de Desenvolvimento Curricular dos Indígenas Americanos.

A visão do AIHEC é de nações soberanas fortes por meio da excelência da educação superior tribal, trazendo como missão

[...] o espírito coletivo e a voz unificadora das Faculdades e Universidades Tribais (TCUs) de nosso país. O AIHEC fornece liderança e influência nas políticas públicas sobre questões de educação superior dos indígenas americanos por meio de iniciativas de defesa, pesquisa e programas; promove e fortalece línguas, culturas, comunidades e nações tribais indígenas; e através de sua posição única, atende instituições membros e TCUs emergentes¹⁴⁹

O AIHEC é uma entidade gerida por um conselho composto pelos presidentes das TCUs credenciadas e com sede nos Estados Unidos. No seu quinquagésimo ela dispõe de um espírito coletivo e uma voz unificadora das 35 TCUs credenciados e de duas instituições em desenvolvimento de nosso país – uma comunidade única de instituições administradas pelas tribos e trabalha para fortalecer as nações tribais e fazer uma diferença duradoura nas vidas dos indígenas americanos e dos nativos do Alasca.¹⁵⁰

¹⁴⁶ STEIN, Wayne J. Founding of the American Indian Higher Education Consortium. **Tribal College: Journal of American Indian higher education**. Sacramento, v. 2, n. 1, summer, 1990, p. 18-22.

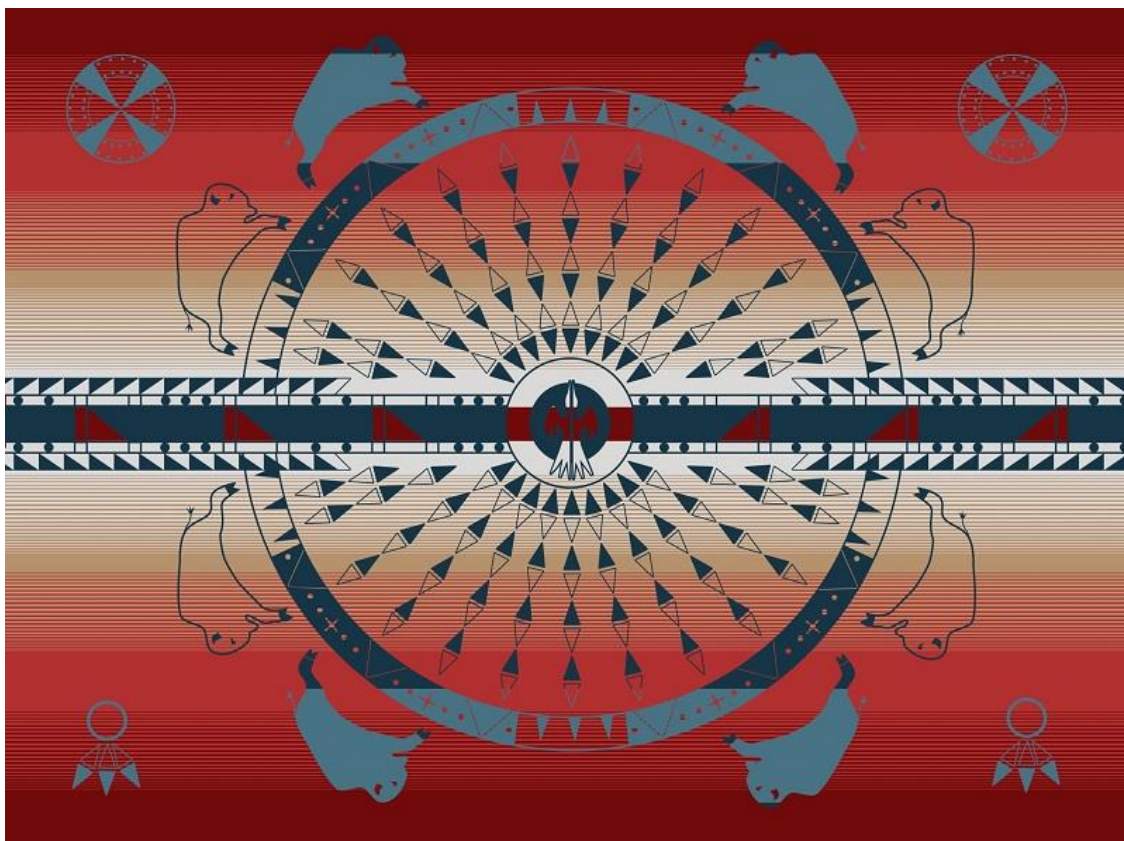
¹⁴⁷ ONE FEATHER, Gerald. Indian community colleges. Delorian Jr, Vine. **Indian education confronts the seventies: future concerns** (volume V). Oglala, South Dakota: American Indian Resource Associates (ERIC Document Reproduction Service), 1974, pp. 36-79. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED113084.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2024.

¹⁴⁸ STEIN, Wayne J. Founding of the American Indian Higher Education Consortium. **Tribal College: Journal of American Indian higher education**. Sacramento, v. 2, n. 1, summer, 1990, p. 18-22.

¹⁴⁹ Tradução livre do original. Disponível em: <https://www.aihec.org/vision-mission-2>. Acesso em: 09 jan 2024.

¹⁵⁰ Tradução livre do original. Disponível em: <https://www.aihec.org/>. Acesso em: 09 jan. 2024.

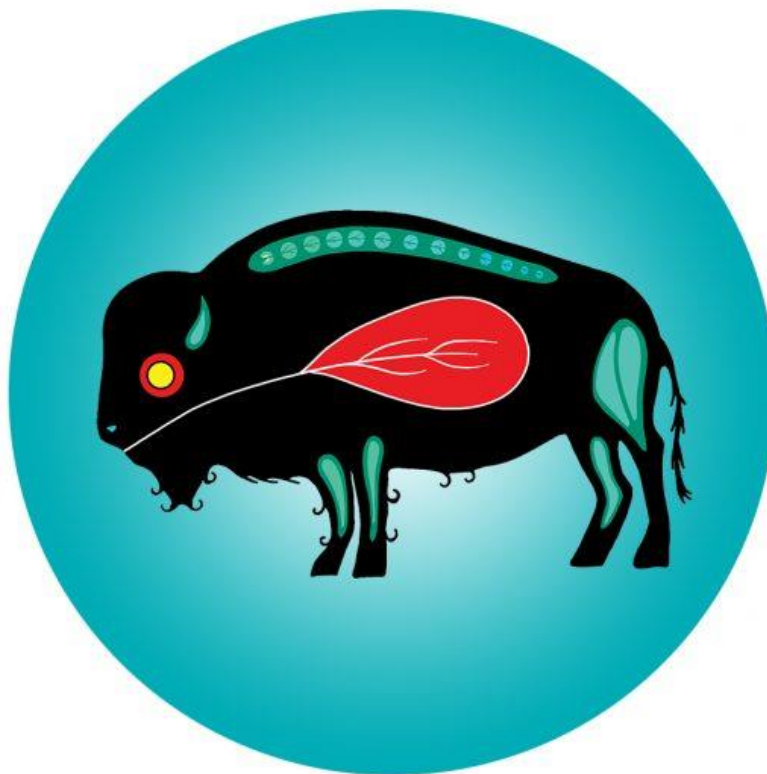
Figura 23. Logomarca do Aniversário de 50 anos da AIHEC



Fonte: Portal da AIHEC¹⁵¹.

Por fim, este é o contexto de criação das TCUs nos Estados Unidos: uma rede de educação superior estruturada pelo cinquentenário AIHEC que tem papel fundamental na garantia da qualidade de ensino superior destinada aos nativos estadunidenses (considerando seus aspectos históricos, culturais, econômicos, sociais e políticos), o financiamento governamental para a rede (em especial pelo Título III e pela sua articulação com o governo federal) e a gestão dos dados sobre a educação superior dos nativos daquele país.

¹⁵¹ Ibidem.



MNAADENDIMOWIN

Respeito

“Desde que andamos pela Terra, o mesmo aconteceu com os búfalos, que se sacrificaram para nos dar calor, comida e abrigo. Ter respeito é honrar toda a criação. Equilibre o que você precisa com o que você deseja e reconheça como a sua própria ganância pode prejudicar a Mãe Terra. Faça o que puder para fazer a diferença e dê o exemplo.”¹⁵²

¹⁵² Ilustração de Aura e Chief Lady Bird. Ilustração e texto disponível no Portal Today's Parent. Disponível em: <https://www.todayparent.com/family/parenting/the-seven-grandfather-teachings-have-become-the-foundation-of-my-daily-parenting-practices/#gallery/the-seven-grandfather-teachings/6>. Acesso em: 09 jan. 2024.

Continuando nossa conversa sobre as TCUs nos Estados Unidos, a qual corrobora a força e potencialidade dessas instituições para os nativos daquele país, tratarei neste capítulo de descrever como a rede das TCUs se estrutura no sistema educacional dos Estados Unidos e como, forma “respeitosa”, fraturas foram surgindo para absorver nativos estadunidenses em tal rede.

Para tanto, transporto porte do capítulo o artigo “*As Tribal Colleges* nos Estados Unidos” publicado por mim na revista brasileira Espaço Ameríndio¹⁵³¹⁵⁴. Destaco que tal artigo é fruto da minha visita de três meses aos Estados Unidos (07 de dezembro de 2019 a 8 de março de 2020).

Saliento que, para dar fluidez à leitura, suprimi e/ou ajustei partes do artigo, pois dispõe de informações que já constam no corpo do trabalho e/ou que julguei (de antemão) como sendo informações desnecessárias para compreensão da presente etnografia – contudo sugiro ao leitor pouco familiarizado com o tema a leitura do artigo na íntegra para melhor compreensão da organização do sistema educacional estadunidense.

Na maior parte das vezes o sistema de educação superior estadunidense é tripartite, formado pelos *Junior Colleges*, *Colleges* e Universidades; trata-se de um sistema hierarquizado em que os “*Two-Year Colleges*” (em português: faculdades de dois anos ou *Junior Colleges*) se constituem o primeiro nível (ou a base) destas instituições pós-secundárias¹⁵⁵.

A Educação Superior dos Estados Unidos se constitui como um sistema diversificado, facetado e hierarquizado em que se registra o maior número de matrículas no ensino superior do mundo, sendo um sistema “bem-sucedido” de educação pós-secundária de massas¹⁵⁶. Considerando a ecleticidade de tal sistema, opto¹⁵⁷ por descrevê-lo a partir da *Carnegie Classification*

¹⁵³ O artigo foi submetido no final em 07/07/2021, aprovado em 09/08/2021 e publicado em 30/08/2021.

¹⁵⁴ GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. Currículos intra/intercultural na bolívia: a matemática e a perspectiva pós-colonial. **Cadernos de pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 3, set./dez. 2017, p. 41-58. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6924/4931>. Acesso em: 09 jan. 2024.

¹⁵⁵ GHISOLFI, Juliana Couto. **Políticas de educação superior norte-americanas**: faça o que eu digo mas não faça o que eu faço? São Paulo: Cortez, 2004.

¹⁵⁶ Ibidem.

¹⁵⁷ Seguindo os passos de Ghisolfi (Ibidem).

of *Institutions of Higher Education*¹⁵⁸ (em português: Classificação Carnegie das Instituições de Educação Superior), especificamente a de 2018¹⁵⁹, desenvolvido pela Fundação Carnegie que desde os anos de 1970 têm se preocupado em organizar relatórios da educação superior¹⁶⁰ daquele país, sendo um das principais ferramentas para reconhecer e descrever a diversidade institucional da educação superior estadunidense.

Segue na Tabela 1 a distribuição em número das matrículas no sistema de educação superior estadunidense. Ao longo do texto apresentarei esses diversos níveis e programas de ensino da educação pós-secundária estadunidense.

Tabela 1. Instituições por Foco em Graus e Programas

	Instituições		Matrículas Outono 2017	
	N	%	N	%
Universidades de Doutorado	418	10%	7.229.265	36%
Universidades e Faculdades de Mestrado	685	16%	3.955.922	20%
Faculdades de Bacharelados	575	13%	989.818	4%
Faculdades de Bacharelados e <i>Associate</i>	262	6%	1.270.740	6%
Faculdades de <i>Associate (Two-Year Colleges)</i>	1000	23%	5.808.423	29%
Foco Especial: <i>Two-Year</i>	432	10%	183.775	1%
Foco Especial: <i>Four-Year</i>	918	21%	700.424	3%
<i>Tribal Colleges</i>	34	1%	16.424	0,1%
TOTAL	4324		20.154.791	

Fonte: Indiana University¹⁶¹.

A Tabela 1 revela um gigantesco sistema de educação superior, onde mais de 50% das matrículas estão concentradas em universidades e um número significativo está concentrado nas *Two-Year Colleges* 36%. Destaco que, apesar de percentualmente representar apenas 0,1% das matrículas, as *Tribal Colleges* representam 16.424 matrículas no sistema de educação superior estadunidense.

Nos Estados Unidos, os programas de graduação (*undergraduate programs*) são organizados em *Two-Year Colleges* e as instituições de quatro anos (*Four-Year Colleges* ou universidades) de acordo com o grau conferido. Essas instituições oferecem cursos acadêmicos, domínio das *Arts & Sciences* (Artes e Ciências), ou profissionais¹⁶². Assim, as

¹⁵⁸ Disponível em <https://carnegieclassifications.iu.edu/>. Acesso em 03 jul 2021.

¹⁵⁹ Disponível em <https://carnegieclassifications.iu.edu/downloads/CCIHE2018-FactsFigures.pdf>. Acesso em 03 jul 2021.

¹⁶⁰ Relatório publicado originalmente em 1973 e, posteriormente, atualizado em 1976, 1987, 1994, 2000, 2005, 2010, 2015 e 2018.

¹⁶¹ INDIANA UNIVERSITY. Center for Postsecondary Research. **The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education**: 2018 edition (Based on Classifications as of May 24, 2019 - Revision 7). Bloomington, IN: Indiana University, 2018. Disponível em: <https://carnegieclassifications.iu.edu/>. Acesso em: 17 out. 2023.

¹⁶² A Fundação Carnegie chama de *Professional/Vocational/Technical Focus* (em português: Foco profissional/vocacional/técnico).

instituições de graduação (*undergraduate*) estadunidenses se caracterizam da seguinte forma: (i) faculdades que fornecem o grau de *associate* – *Two-Year Colleges*; (ii) faculdades que podem conceder os graus de *associate* ou de bacharelados; (iii) faculdades em que a maioria de seus cursos de graduação concedem o grau de bacharelado – *Four-Year Colleges*.

Apesar dos termos *Junior Colleges*, *Community Colleges* ou *Two-Year Colleges* serem tratados como sinônimos por alguns autores, Ghisolfi¹⁶³ alerta que administrativamente o termo *Two-Year College* é um termo generalizador, sendo comumente três tipos dessas instituições: (i) *Junior Colleges* – instituições mais antigas, majoritariamente privadas, que oferecem cursos superiores de dois anos - acadêmicos ou técnicos¹⁶⁴; (ii) *Technical Colleges* – instituições com cursos de dois anos, geralmente profissionalizantes e majoritariamente técnicos, que levam diretamente a uma ocupação ou emprego; (iii) *Community Colleges* – são instituições públicas que oferecem cursos de natureza acadêmica, técnicos e de educação continuada. Além de prestar outros serviços para a comunidade local, “os *Community Colleges* ampliam o acesso a modalidade de educação *profissionalizante*. A principal função do *Community College* é a chamada ‘*vocational education*’, e não a possibilidade de transferência para um *four-year college*”¹⁶⁵.

As *Two-Year Colleges* concedem o grau *Associate*¹⁶⁶ promovendo formações para carreiras técnicas profissionais: (i) *Associate of Arts (AA)* – um diploma de *associate* em Artes dispõe de currículo mais amplos e generalista (ideia de formação nas artes liberais), possibilitando ao estudante um posteriormente ingresso numa carreira especializada em formação posterior (bacharelado); (ii) *Associate of Science (AS)* – um diploma em *associate* em Ciências também possibilita uma formação ampla, semelhante àquela oferecida pelo AA, todavia com foco mais específico em STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) para aqueles que têm interesse em aprofundamentos nessa área em estudos posteriores (bacharelados); (iii) *Associate of Applied Science (AAS)* – um diploma em ciências aplicadas tem natureza vocacional, pois se caracteriza como uma formação altamente específica e voltada para uma profissão técnica – pressuponho que esses cursos se aproximam dos cursos de tecnólogos oferecidos no Brasil. Nem sempre os egressos desses cursos (*Associate*) conseguem se transferir para uma instituição de quatro anos.

¹⁶³ GHISOLFI, Juliana Couto. **Políticas de educação superior norte-americanas**: faça o que eu digo mas não faça o que eu faço? São Paulo: Cortez, 2004.

¹⁶⁴ Os cursos técnicos oferecidos nos EUA são de natureza pós-secundárias articulada com a educação superior (e, por vezes, à educação secundária – *technical colleges*), diferentemente do Brasil em que os cursos técnicos são de nível médio e os tecnólogos de nível superior.

¹⁶⁵ Ibidem, p. 87.

¹⁶⁶ Em português: Associado – porém opto por não traduzir tal termo no corpo do trabalho.

Essas formações em AA e AS são rotuladas pela Fundação Carnegie como aquela que dispõe “foco na transferência”, pois são programas de formação em que o objetivo central é a transferência dos egressos para os bacharelados de uma instituição de quatro anos como *continuum* de sua formação. Grande parte das *Two-Year Colleges* são as *Community Colleges*. Cabe destacar que elas, além do diploma de *Associate*, oferecem outros tipos de formações que conferem diplomas ou certificados de educação continuada que nem sempre são contabilizados como créditos acadêmicos.

A Fundação Carnegie utiliza três categorias para classificar os cursos dessas *Two-Year Colleges*¹⁶⁷ (conforme Tabela 2): (i) *High Transfer* – instituições concederam graus de *Associate*, mas nenhum de bacharelado, com menos de 30% diplomas e certificados em programas profissionais¹⁶⁸; (ii) *Mixed Transfer / Career Tech* – instituições concederam graus de *Associate*, mas nenhum de bacharelado, com 30 a 49% dos diplomas e certificados em programas profissionais; (iii) *High Career Tech* – instituições concederam graus de *Associate*, mas nenhum de bacharelado, com mais de 50% dos diplomas e certificados em programas profissionais.

Para as instituições de quatro anos (*Four-Year Colleges* ou universidades), empreguei as cinco categorias utilizadas pela Fundação Carnegie¹⁶⁹ para apresentar quantitativamente estas instituições (criadas a partir de dados de diplomação nos cursos)¹⁷⁰: (i) *Arts & Sciences Focus* – pelo menos 80% dos cursos de bacharelado foram em áreas acadêmicas¹⁷¹ e nenhum diploma de pós-graduação¹⁷² foi concedido em áreas correspondentes aos cursos de graduação; (ii) *Arts & Sciences Plus Professions* – maior parte (60-79%) dos cursos de bacharelado foram nas áreas acadêmicas e nenhum diploma de pós-graduação foi concedido em áreas correspondentes aos cursos de graduação; (iii) *Professions Plus Arts & Sciences* – maior parte (60% a 79%) dos cursos de bacharelado estavam em áreas profissionais (como negócios, educação, engenharia, saúde e assistência social) e nenhum diploma de pós-graduação foi concedido em áreas correspondentes aos cursos de graduação; (iv) *Balances Arts & Sciences / Professions* – equilíbrio entre as áreas acadêmicas e profissionais (41 a 59% em cada) e nenhum diploma de pós-graduação foi concedido em áreas correspondentes aos cursos de graduação; (v) *Professions Focus* – pelo menos 80% dos cursos de bacharelado foram em áreas

¹⁶⁷ Disponível em https://carnegieclassifications.iu.edu/classification_descriptions/ugrad_program.php. Acesso em 03 jul 2021.

¹⁶⁸ Neste caso compreendido como CTE.

¹⁶⁹ *ibidem*.

¹⁷⁰ Apenas instituições focadas na graduação e não na pós-graduação.

¹⁷¹ Chamada no relatório da Fundação Carnegie de “Artes & Ciências”.

¹⁷² Mestrados e doutorados.

profissionais (como negócios, educação, engenharia, saúde e assistência social) e nenhum diploma de pós-graduação foi concedido em áreas correspondentes aos cursos de graduação.

Apresentamos, na Tabela 2, os dados do relatório da Fundação Carnegie.

Tabela 2. Foco dos Programas de Graduação.

<i>Undergraduate Programs / Programas de Graduação</i>		Instituições		Matrículas – outono 2017	
		Nº	%	Nº	%
Faculdades Associadas (dois anos)	<i>High Transfer</i>	342	34%	2.935.267	51%
	<i>Mixed Transfer/Career Tech</i>	311	31%	1.967.804	34%
	<i>High Career Tech</i>	347	35%	905.352	16%
Subtotal		1000	-	5.808.423	-
Faculdades e Universidades (quatro anos)	<i>Arts & Sciences Focus</i>	162	7%	454.980	4%
	<i>Arts & Sciences Plus Professions</i>	185	9%	1.062.535	9%
	<i>Balances Arts & Sciences / Professions</i>	495	23%	4.744.249	38%
	<i>Professions Plus Arts & Sciences</i>	664	31%	4.728.528	38%
	<i>Professions Focus</i>	656	30%	1.450.962	12%
Subtotal		2.162	-	12.441.254	-
TOTAL		3162		18.249.677	

Fonte: Relatório de Classificação Carnegie das Instituições de Educação Superior – traduzido e adaptado pelos autores¹⁷³.

Cabe destacar que os custos dos créditos em uma *Two-Year Colleges* é bem menor em relação às instituições de quatro anos, fazendo com que alguns estudantes optem por realizar seus dois primeiros anos de formação nas *Two-Year Colleges*. Tomemos como exemplo o valor do crédito em três instituições localizadas na cidade de *Mount Pleasant* (Michigan): US\$ 458 (nível inferior – menos de 56 créditos) na *Central Michigan University* (CMU)¹⁷⁴; US\$ 142 (residentes no distrito) e US\$ 237 (residentes fora do distrito) no *Mid Michigan College*¹⁷⁵ (*Community College*¹⁷⁶); US\$ 60 no *Saginaw Chippewa Tribal College*¹⁷⁷. Tais dados demonstram uma economia considerável aos estudantes que almejam estudar em uma universidade estadunidense, chegando esses dados serem utilizados como propaganda para atrair novos alunos para as *Two-Year Colleges* (figura 24).

¹⁷³ INDIANA UNIVERSITY. Center for Postsecondary Research. **The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education**: 2018 edition (Based on Classifications as of May 24, 2019 - Revision 7). Bloomington, IN: Indiana University, 2018. Disponível em: <https://carnegieclassifications.iu.edu/>. Acesso em: 17 out. 2023.

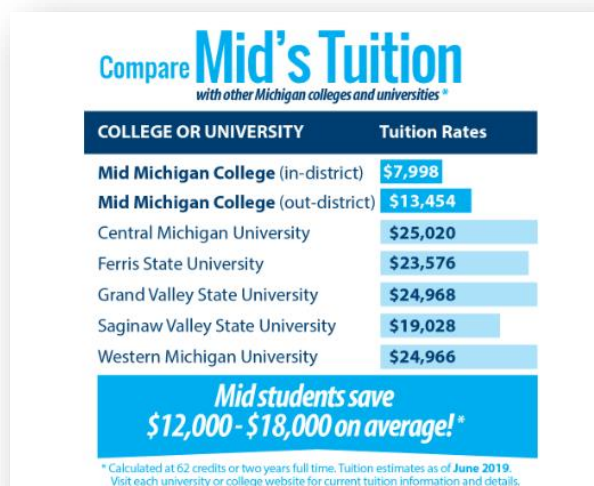
¹⁷⁴ Disponível em: https://www.cmich.edu/admissions/undergrad/incoming/Pages/financial_information.aspx. Acesso em: 09 jan. 2024.

¹⁷⁵ Disponível em <https://www.midmich.edu/admissions/paying-for-college>. Acesso em 09 jan. 2024.

¹⁷⁶ Os *Community Colleges* têm programas de incentivo financeiros para estudantes do distrito em que eles estão localizados.

¹⁷⁷ Disponível em: <https://www.sagchip.edu/why-sctc>. Acesso em: 09 jan. 2024.

Figura 24. Comparação *Mid Michigan College* com algumas Universidades.



Fonte: Portal da *Mid Michigan College*.¹⁷⁸

A Figura 14 evidencia a diferença financeira aos que desejam cursar os dois primeiros anos de sua formação no *Mid Michigan College* em relação às anuidades pagas às universidades da região.

As TCUs têm papel fundamental para oferecimento de formação superior a essas comunidades e nações indígenas visando promover uma educação atrelada aos valores desses povos originários advindos de suas heranças culturais, bem como às suas diversas perspectivas socioculturais e econômicas.

As *Tribal Colleges* são instituições que combinam os objetivos tradicionais das *community colleges* (faculdades comunitárias, pertencente ao CTE) de desenvolvimento econômico local, treinamento de força de trabalho e preparação para educação continuada com uma combinação de apoio suplementar de estudantes, preservação e aprimoramento cultural e programas de divulgação comunitária¹⁷⁹.

Kelli Chelberg e Lisa Bosman¹⁸⁰ destacam a importância da rede das *Tribal Colleges* para permanência de estudantes indígenas nos estudos pós-secundários/superiores visto as desigualdades presentes nas instituições não indígenas, mesmo essas instituições dispendo de tentativas significativas de matrículas e manutenção desses estudantes em tal nível de

¹⁷⁸ Disponível em: <https://www.midmich.edu/admissions/paying-for-college>. Acesso: em 19 fev. 2020.

¹⁷⁹ CUNNINGHAM, Alisa Federico; PARKER, Christina. Tribal colleges as community institutions and resources. *New directions for higher education*, n. 102, p. 45-56, 1998. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/he.10204>. Acesso em: 17 out. 2023.

¹⁸⁰ CHELBERG, Kelli; BOSMAN, Lisa. American indian college student mentoring: a study to measure changes in self- efficacy. *Education Sciences*, v. 10, n. 2. p.1-13, 2020. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/2/38>. Acesso em: 17 out. 2023.

ensino. As autoras identificaram, a partir de outros estudos, algumas barreiras enfrentadas pelos estudantes indígenas em instituições não-indígenas dos Estados Unidos.

[...] interpessoais (por exemplo, sentimentos de inferioridade e isolamento), desafios para obter os recursos necessários no nível institucional (por exemplo, informações sobre ajuda financeira) e exhibições evidentes de racismo e discriminação no câmpus [...]¹⁸¹.

Desse modo, o fortalecimento desta rede de ensino naquele país é essencial para o acesso de estudantes indígenas dos Estados Unidos nos estudos pós-secundários a partir de uma proposta que lida com os aspectos interculturais pautados na(s) cultura(s) indígena. Estas instituições dispõem de programas de apoio financeiros que garantem a permanência desses estudantes indígenas em sua rede viabilizando sua formação pós-secundária/superior, conforme veremos em capítulo posterior.

Os programas destas TCUs são variados, pois procuram atender as necessidades das tribos que as gerem. Na SCTC que é onde eu fiz a maior parte da minha etnografia, tendo morado por três meses (primeira visita) e seis meses (terceira visita) nos arredores da reserva – os programas de formação são substanciados na cultura anishinabe, incorporando os “Sete Ensinamentos dos Avós” (*Seven Grandfather Teachings*): Verdade – *Debwewin*; Sabedoria – *Nbwaakaawin*; Bravura – *Aakwa'ode'ewin*; Humildade – *Dbaadendizwin*; Respeito – *Mnaadendimowin*; Amor – *Zaagidwin*; Honestidade – *Gwekwaadziwin* (Figura 17). Desta forma, a instituição procura valorizar e fortalecer a ancestralidade.

Figura 17. Logomarca SCTC.



Fonte: Site da SCTC.¹⁸²

Os currículos dos cursos oferecidos são construídos pensando cada formação e seus respectivos componentes curriculares a partir da missão, valores e visão institucionais da

¹⁸¹ Ibidem, p. 1 (tradução livre do original).

¹⁸² Disponível em: <https://www.sagchip.edu/>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SCTC. Atualmente, a instituição dispõe de quatro programas de formação – todos de natureza acadêmica.¹⁸³

- ✓ Estudos Nativo Americanos – NAS (AA) → ajudar os alunos a obterem o grau NAS por meio de um estudo intensivo dos *anishinabek* e de outros povos indígenas de perspectivas históricas e contemporâneas.
- ✓ Business (AA) → preparar nossos alunos para carreiras de negócios de sucesso em todos os setores e / ou *prepará-los para a transferência para um programa de graduação de quatro anos*.
- ✓ Ciências Gerais (AS) → preparar os alunos com uma base sólida em ciências e matemática, permitindo assim que o aluno tenha a oportunidade de se *transferir para uma universidade de quatro anos em busca de um diploma de bacharelado*, entrar em outro programa de faculdade ou obter emprego em uma carreira relacionada à ciência.
- ✓ Artes Liberais (AA) → preparar os alunos para demonstrar competência no trabalho do curso em várias disciplinas e *prepará-los para transferência para um programa de graduação de quatro anos*, adquirir as habilidades necessárias para entrar na força de trabalho do século 21 e/ou ajudá-lo ou em se tornar um cidadão socialmente responsável.

Conforme observado na missão de cada um dos programas, três deles deixam evidente o direcionamento dos cursos para transferência. Esta é uma constatação que me surpreendeu por evidenciar que os programas de formação da SCTC – apesar de serem criados para atender as demais da tribo no que se refere à transmissão de valores culturais anishinabek – ainda estão atrelados às exigências das universidades não tribais. Vemos assim um paradoxo: enquanto a razão de ser da SCTC é atrelada aos valores culturais dos anishinabek, ela dispõe de uma necessidade de alinhamento ao sistema convencional estudunidense.

Algo notório observado em todos os quatro programas é que seus objetivos são construídos a partir de três perspectivas: Comunicação; Pensamento Crítico; Conscientização e Apreciação Cultural, de acordo com o Quadro 5.

¹⁸³ Conforme apontei anteriormente, os programas acadêmicos visam a transferência dos estudantes para complementar seus estudos em instituições de quatro anos nos cursos de bacharelado.

Quadro 5. Objetivos dos Programas de Formação da SCTC (1)

	ESTUDOS NATIVO AMERICANOS	BUSSINESS	CIÊNCIAS GERAIS	ARTES LIBERAIS
Comunicação	Expressar e trocar ideias por meio de comunicação escrita e oral;	Mostrar habilidades profissionais em comunicação;	Avaliar métodos científicos, dados e conclusões em várias disciplinas;	Identificar, avaliar e comunicar com eficácia várias ideias nas disciplinas de artes liberais;
Pensamento Crítico	<u>Analisar as questões contemporâneas e culturais dos Povos Indígenas;</u>	Identificar a aplicação prática dos princípios de negócios para orientar a tomada de decisão gerencial;	Analisar dados usando o método científico e técnicas de análise estatística para desenvolver opiniões informadas sobre questões sociais com uma componente científica;	Demonstrar pensamento crítico e habilidades de análise nas disciplinas de artes liberais;
Conscientização e Apreciação Cultural	<u>Demonstrar conhecimento das diversas perspectivas culturais de anishinabek e outros povos indígenas;</u> <u>Demonstrar proficiência elementar em anishinaabemowin.</u>	<u>Mostrar conhecimento dos valores anishinabek dentro das configurações de negócios.</u>	<u>Comparar e contraste as perspectivas científicas ocidentais e indígenas para relacionar seu conhecimento científico aos mundos naturais e tecnológicos ao seu redor.</u>	Reconhecer e reconhecer sua responsabilidade cívica dentro da comunidade e da sociedade em geral.

Fonte: Quadro construído a partir das informações contidas no catálogo de curso da SCTC.¹⁸⁴

No Quadro 5, foram sublinhados aqueles objetivos que dispõem de especificidade no fortalecimento dos valores culturais indígenas – sendo a maioria deles no NAS. Isso mostra que, dentre os quatros programas de formação, apenas um foca em tal problematização das questões indígenas. Todavia, na perspectiva Conscientização e Apreciação Cultural as questões indígenas são apontadas diretamente em três dos quatros programas.

Para fins de ilustração, destaco no Quadro 6 a organização curricular dos programas de formação.

¹⁸⁴ Disponível em: https://501c1794-a5f9-4e92-975b-98ea9a434fa0.filesusr.com/ugd/0d99a3_b60a035573f24510a1946b2a485f9185.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.

Quadro 6. Estrutura Curricular dos Programas da SCTC

	OBRIGATÓRIOS	ELETIVOS
Estudos Nativo Americanos (62 créditos exigidos, sendo no mínimo 19 obrigatórios e 12 eletivos)	⇒ Introdução à Tecnologia da Computação (3) ⇒ Língua <i>Ojibwe</i> I e II (3 - cada) ⇒ Legislação e Política dos Nativos Americanos (3) ⇒ Pesquisa da História dos Nativos Americanos (3) ⇒ Globalização (3) ⇒ Seminário de Pós-Graduação (1)	⇒ <i>Beadwork</i> ¹⁸⁵ I e II (3 – cada) ⇒ Plantas e Medicina dos Nativos Americanos I e II (3 - cada) ⇒ Língua <i>Ojibwe</i> III e IV (3 - cada) ⇒ Arte Anishinabe (3) ⇒ Arte Contemporânea Nativo Americana (3) ⇒ História <i>Anishinabe</i> : 1600 até o presente (3) ⇒ História <i>Anishinabe</i> : Começos até 1600 (3) ⇒ Religião Nativo Americana (33) ⇒ Pesquisa de Estudos Nativos Americanos (3) ⇒ Artesanato <i>Anishinabe</i> (3) ⇒ Questões Ambientais dos Nativos Americanos (3) ⇒ Recuperando e Revitalizando <i>Anishinabemowin</i> (3) ⇒ Tópicos Especiais em Estudos Nativo-Americanos (3)
Bussiness (62 créditos exigidos, sendo no mínimo 28 obrigatórios e 03 eletivos)	⇒ Contabilidade Financeira (3) ⇒ Contabilidade Gerencial (3) ⇒ Introdução ao <i>Bussiness</i> (3) ⇒ Direito Empresarial (3) ⇒ Princípios de Gestão (3) ⇒ Princípios de Marketing (3) ⇒ Comunicação Empresarial (3) ⇒ Introdução a Computadores (3) ⇒ Princípios de Macroeconomia (3) ⇒ Seminário de Pós-Graduação (1)	⇒ Finanças Pessoais (3) ⇒ Gestão de Recursos Humanos (3) ⇒ Tópicos Especiais de <i>Bussines</i> (3) ⇒ Princípios de Microeconomia (3) ⇒ Cálculo de Negócios (4) ⇒ Introdução à Estatística (3)
Ciências Gerais (62 créditos exigidos, sendo no mínimo 20 obrigatórios e 13 eletivos)	⇒ Língua <i>Ojibwe</i> I (3) ou Língua Espanhola I (3) ⇒ Introdução a Computadores (3) ⇒ Pré-cálculo (4) ⇒ Introdução à Biologia (3) ⇒ Laboratório de Biologia (2) ⇒ Álgebra intermediária (4) (ou ciência / matemática eletiva se aprovado pelo orientador) ⇒ Seminário de Pós-Graduação (1)	⇒ Astronomia 110 (3) e Astronomia 110A (2) ⇒ Biologia 216 (3) e Biologia 216A (2) ⇒ Química 105 (3) e Química 105A (2) ⇒ Ciência Ambiental 120 (3) e Ciência Ambiental 120A (2) ⇒ Geologia 101 (5) ⇒ Geografia 201 (5) ⇒ Física 101 (3) e física 101A (2)
Artes Liberais (62 créditos exigidos, sendo no mínimo 13 obrigatórios e 18 eletivos)	Introdução à Literatura (3) Governo Americano (3) Introdução a Computadores (3) ⇒ Língua <i>Ojibwe</i> I (3) ou Língua Espanhola I (3) Seminário de Pós-Graduação (1)	Eletiva de História (3) Eletiva de Ciências (3) Eletiva de Ciências Sociais (3) 1 Eletiva - Qualquer disciplina (nível 100 ou 200) (3) 2 Eletivas - Qualquer disciplina (nível 200) (6)

Fonte: Quadro construído a partir das informações contidas no catálogo de curso da SCTC.¹⁸⁶

¹⁸⁵ Miçangas.

¹⁸⁶ Ibidem.

Além dos créditos do Quadro 6, o aluno deve cursar os requisitos (31 créditos) de Educação Geral¹⁸⁷ para conclusão do programa escolhido. São eles: (i) Língua Inglesa – 9 créditos: Inglês 102 e 103 (3 créditos cada) e inglês (oratória) 130 (3 créditos); (ii) Ciência – 10 créditos: duas disciplinas (3 créditos cada) com requisitos laboratoriais e duas disciplinas (mínimo de 4 créditos) em Biologia, Química, Geologia, Ciências Ambientais, Física ou Astronomia; (iii) Ciências Sociais – Psicologia da Aprendizagem (3 créditos); (iv) Matemática - Raciocínio Quantitativo (3 créditos) ou outra disciplina superior; (v) Estudos Nativos Americanos - 6 créditos: História *Anishinabe*: Começos até 1600 (3 créditos) ou História *Anishinabe*: 1600 até o presente (3 créditos) e Problemas Nativos Americanos Contemporâneos (3 créditos).

Voltando ao assunto da transferência, apesar de me surpreender com o impacto de tal propósito nos programas de formação da SCTC (três dos quatro programas são destinados a tal processo), penso que tal perspectiva possa ser uma das demandas da tribo (criar possibilidades de acesso de indígenas nas universidades. Não podemos deixar de notar, no entanto, que isso ocorre em detrimento a uma formação destinada ao fortalecimento dos valores *anishinabek*.

Um dado importante me foi relatado por uma das interlocutoras, o qual me chamou muita atenção. A SCTC anunciou que abriria um programa de formação de professores para o início de escolarização. A informante relatou sua motivação na ocasião por ter achado que se tratava de uma formação destinada à educação escolar indígena, com foco nos valores da tribo. No entanto, quando houve a próxima oferta de disciplinas na SCTC informante viu listada uma disciplina com nome idêntico ao de uma da CMU. Ao perguntar para uma das administradoras da SCTC sobre isso, ela descobriu que se tratava de um acordo com a CMU onde os alunos cursariam os dois primeiros anos na SCTC e os dois últimos na universidade. Apesar da administradora ter dito que o plano de ensino da dita disciplina foi adaptado aos valores da tribo, na verdade se tratava da mesma disciplina para fins de transferência. Vemos assim que a SCTC sofre influências externas para além dos interesses da tribo, pois tal acordo é motivado por um recrutamento de estudantes para a CMU.

¹⁸⁷ Ibidem.

Discutir as TCUs estadunidenses revelou a importância dessas instituições para as populações indígenas naquele país, sendo geridas pelas próprias tribos desde suas necessidades e culturas. Contudo, pressuponho – a partir da realidade do SCTC, que parte dos programas de formação dessas instituições ainda estão centrados na transferência para as universidades tradicionais.

Ao analisar estas instituições, observa-se que elas são concebidas para fins de promoção dos valores culturais das populações indígenas visando o fortalecimento da identidade dos nativos estadunidenses; todavia, ao se analisar os documentos institucionais da STCT, nota-se um aparente paradoxo no que tange à relação desta com o supramencionado processo de transferência para cursos de bacharelado em universidades, submetendo-se, por vezes, a valores estadunidenses preconizados por uma política econômica de ordem neoliberal típica dos Estados Unidos.

Dos quatro programas ofertados pela instituição, apenas um dispõe de uma lógica específica de formação voltada para história e cultura indígenas, apesar de os demais programas apresentarem poucos componentes curriculares que problematizam questões dos povos nativos americanos.¹⁸⁸

Neste sentido, apesar da transferência aparentar ser inadequada para fortalecimento da cultura anishinabe, pode-se entendê-la também como uma necessidade da comunidade tribal.

¹⁸⁸ GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. As tribal colleges nos Estados Unidos. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 239-270, mai./ago. 2021, p. 267. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/116592/64224>. Acesso em: 11 jan. 2024.



ZAAGIDIWIN

Amor

“O amor incondicional não pode ser dado sem amar a si mesmo, assim como a águia que voa alto e carrega esses ensinamentos do Criador para compartilhar com seus filhotes. Eduque-se antes de falar, consulte seus mentores e suas comunidades e ame-se o suficiente para superar as dificuldades.”¹⁸⁹

¹⁸⁹ Ilustração de Aura e Chief Lady Bird. Ilustração e texto disponível no Portal Today's Parent. Disponível em: <https://www.todayparent.com/family/parenting/the-seven-grandfather-teachings-have-become-the-foundation-of-my-daily-parenting-practices/#gallery/the-seven-grandfather-teachings/6>. Acesso em: 09 jan. 2024.

6

**ZAAGIDWIN:
PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA
FINANCEIRA ESTUDANTIL**

Ao avançar na busca da compreensão dos significados das TCUs, a partir de minha experiência etnográfica, precisei compreender como estudantes nativos se mantêm naquelas instituições, considerando que as TCUs são pagas, conforme apontamos no capítulo anterior. Mesmo que não sejam tão exorbitantes os valores das mensalidades das TCUs em relação às demais universidades (e *Community Colleges*) dos Estados Unidos, acredito que tal investimento em educação superior pode comprometer significativamente a renda das famílias de nativos estadunidenses – conforme foi indicado no capítulo 3, a taxa de pobreza é de 20% daqueles que se identificam como nativos em comparação com o percentual de apenas 3% da população dos Estados Unidos. Assim, busquei tal compreensão das possibilidades de permanência desses estudantes nas TCUs isso nos remete ao ensinamento anishinabe do amor.

Em geral, nos Estados Unidos as famílias realizam altos investimentos na Educação Superior visto que tal educação é considerada um “produto de mercado” – acumulando dívidas que os estadunidenses carregam por vários anos. Para tal compreensão, um documentário muito me marcou quando comecei a debruçar na temática: Torre de Marfim: A Crise Universitária Norte-Americana (título original: *Ivory Tower*)¹⁹⁰. O documentário problematiza os altos custos da formação universitária nos EUA. Tal cenário gera uma crise em que o país acumula mais de 1,6 trilhão de dólares de empréstimos universitários pendentes; assim, tal situação leva os jovens a refletirem sobre a pertinência (ou não) de cursarem uma universidade por conta dos seus altos custos.

Algumas universidades estadunidenses podem custar cerca de 460 mil reais por ano, conforme indicado na reportagem “Entenda por que as universidades dos EUA estão ficando cada vez mais caras” da jornalista Nicole Goodkind publicada em 16 de julho de 2023¹⁹¹.

A mensalidade média nas faculdades particulares dos Estados Unidos cresceu cerca de 4% no ano passado, para pouco menos de US\$ 40 mil (cerca de R\$ 192 mil) por ano, segundo dados coletados pelo US News & World Report. Para uma universidade pública, esse custo foi de US\$ 10,5 mil (cerca de R\$ 50 mil), o que representa um aumento médio anual de 0,8% para alunos do estado onde ela está localizada e cerca

¹⁹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ImqFOJM0p48>. Acesso em: 09 jan. 2024.

¹⁹¹ GOODKIND, Nicole. **Entenda por que as universidades dos EUA estão ficando cada vez mais caras**. 2023. Publicada no portal CNN Brasil. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/entenda-por-que-as-universidades-americanas-estao-ficando-cada-vez-mais-caras/>. Acesso em: 09 jan. 2024.

de 1% para alunos de fora do estado. Mas, em universidades altamente classificadas ou seletivas, o preço aumenta substancialmente. A Universidade de Harvard cobra US\$ 57,246 (cerca de R\$ 275 mil) em mensalidades e taxas, por ano, para estudantes de graduação. Quando você adiciona moradia, alimentação, livros e outras despesas de custo de vida, Harvard diz que você deve pagar cerca de US\$ 95.438 (cerca de R\$ 460 mil) por ano.

Nem sempre foi assim. Após o ajuste pela inflação da moeda, as mensalidades universitárias aumentaram 747,8% desde 1963, segundo a Education Data Initiative.

E entre 1980 e 2020, o preço médio das mensalidades, taxas, hospedagem e alimentação para um curso de graduação aumentou 169%, conforme aponta com um relatório do Georgetown University Center on Education and the Workforce.

Isso supera de longe os aumentos salariais.

No mesmo período de 40 anos, os rendimentos dos trabalhadores de 22 a 27 anos aumentaram apenas 19%, segundo o relatório¹⁹².

Nicole Goodkind destaca alguns dos motivos que justificam o aumento rápido dos preços das instituições de ensino superior nos Estado Unidos:

Atualmente, as universidades gastam mais em serviços administrativos e luxos do que no passado, conforme aponta um estudo recente do Conselho Americano de Curadores e Ex-alunos. Esse tipo de gasto cresceu 29% entre 2010 e 2018, em comparação com um aumento de 17% nos gastos com pessoal docente¹⁹³.

Assim, tal crise naquele sistema de ensino é que me provocou a refletir como os estudantes nativos estadunidenses enfrentam tal situação no âmbito das TCUs. Para tanto, me remeti aos documentos disponíveis no portal do Departamento de Educação do Governo Federal dos Estados Unidos; bem como de documentos do portal da SCTC, além de conversas com estudantes das TCUs.

Uma das estudantes me disse que os estudantes da *tribal college* dificilmente deixam de estudar por falta de dinheiro para pagar o curso, pois a instituição dispõe de várias fontes de ajuda, inclusive comentou que recebe constantemente mensagens da lista de e-mail da SCTC sobre oportunidades de ajuda financeira¹⁹⁴. Além disso, a instituição ofereceu no primeiro semestre de 2023 um *gift card* da Amazon no valor de US\$ 50,00 para os 50 primeiros alunos que preenchessem o formulário da FAFSA (um dos financiamentos estudantis que será explicado posteriormente). Inclusive, ela relatou ainda que durante a pandemia (Covid-19) todos os estudantes (nativos e não nativos) receberam ajuda financeira (por meio de um cheque nominal) da instituição em função da pandemia e isenção de pagamento da matrícula e mensalidades. Isso me chamou a atenção pelo contraste entre esta rede e o sistema educacional de ensino superior não tribal que (super)endivida as(os) cidadã(o)s estadunidenses.

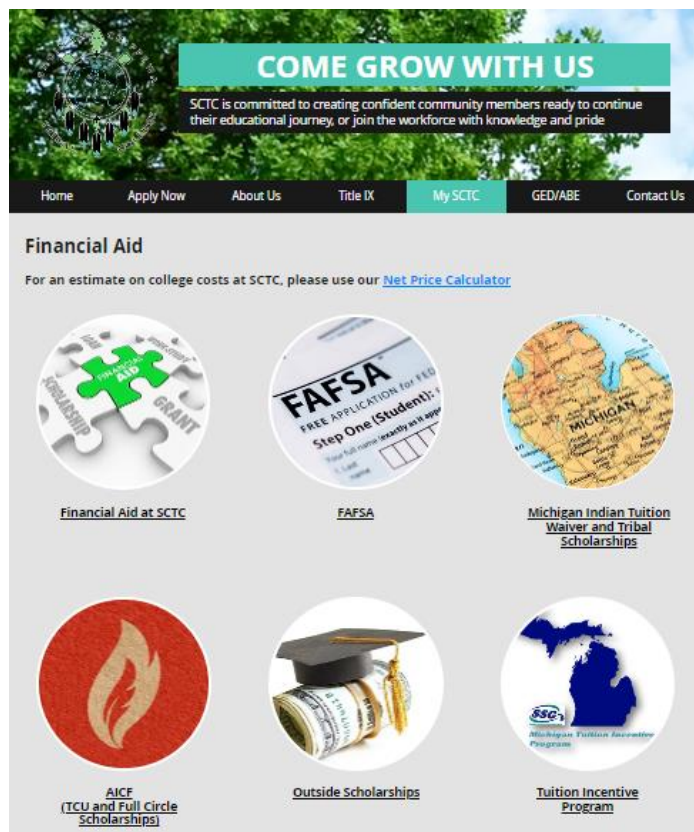
¹⁹² Ibidem, p. 2-4.

¹⁹³ Ibidem, p. 6.

¹⁹⁴ Entende-se como ajuda financeira “a qualquer tipo de dinheiro/fundos concedidos ao aluno para ajudar a cobrir despesas educacionais”, conforme consta na p. 2 do “Title IV Financial Aid Manual”.

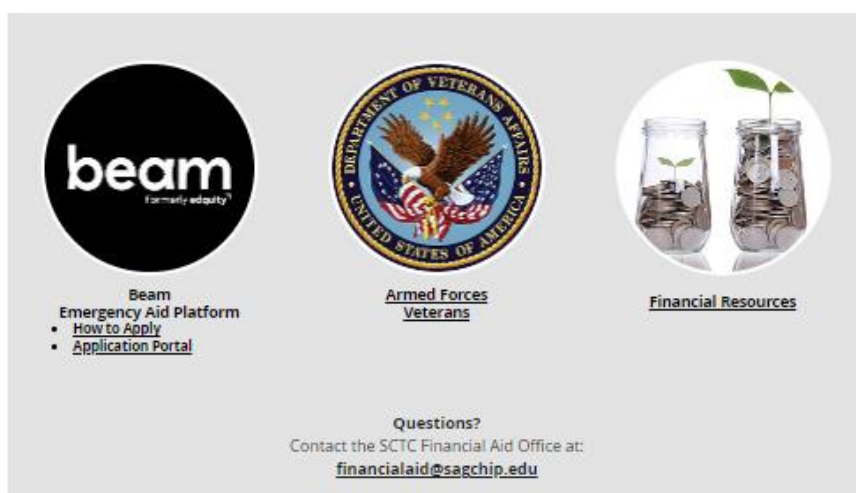
Assim, ao acessar o site da SCTC me deparei na seguinte aba relativa à “Ajuda Financeira” (*financial Aid*), conforme consta nas Figuras 26 e 27.

Figura 26. Ajuda Financeira (SCTC)



Fonte: Portal da SCTC.¹⁹⁵

Figura 27. Ajuda Financeira (SCTC) – parte 2



Fonte: Portal da SCTC.¹⁹⁶

¹⁹⁵ Disponível em: <https://www.sagchip.edu/financial-aid>. Acesso em: 09 jan. 2024.

¹⁹⁶ Ibidem.

No início da página Ajuda Financeira (figura 26) já me deparei com um link para uma calculadora de preço líquido de custos que visa auxiliar os estudantes a calcular seus custos estimados para frequentar a SCTC (mensalidades e taxas obrigatórias, livros e materiais, hospedagem e alimentação, além de outras despesas).

Figura 28. Net Price Calculator

Fonte: Portal do SCTC.

A base para tal cálculo são os gastos dos estudantes no ano anterior (figura 28). Ao preencher um formulário o estudante se depara com um resultado constando das seguintes informações.

- Custo total estimado de atendimento
 - ✓ Mensalidades e taxas estimadas
 - ✓ Taxas estimadas de hospedagem e alimentação (Inclui alojamento e refeições)
 - ✓ Custo estimado de livros e suprimentos
 - ✓ Outras despesas estimadas (Despesas pessoais, transporte etc.)
 - ✓ Custo total estimado de atendimento

- Auxílio total estimado (inclui subsídios e bolsas de estudo com base no mérito e na necessidade dos governos federal, estadual ou local, ou da instituição)
- Preço líquido estimado após subsídios e bolsas de estudo

A partir desse cálculo, o estudante pode partir para as principais oportunidades de ajuda financeira para custear a sua formação. Além das informações constantes no portal da instituição, a SCTC tem um seção exclusiva para suporte aos estudantes em tal questão.

A SCTC dispõe ainda do “*Title IV Financial Aid Manual*”¹⁹⁷ que orienta os estudantes sobre os programas federais de auxílio ao estudante do “Título IV”. Conforme consta no portal do Departamento de Educação, o Título IV referem-se aos programas de ajuda financeira para estudantes do ensino superior autorizados pelo Título IV da Lei de Ensino Superior de 1965¹⁹⁸, devidamente administrados pelo Departamento de Educação dos EUA¹⁹⁹.

Apresentarei alguns dos caminhos para as ajudas financeiras disponíveis às(aos) estudantes das TCUs, em especial da SCTC:

Ajuda Financeira da SCTC:

O programa próprio da SCTC tem como estratégia inicial a ajuda financeira dos nativos da tribo; e, ainda, o aumento de matrículas de homens indígenas, pois nas TCUs estadunidenses a matrícula de homens tem sido significativamente menor em relação às matrículas de mulheres indígenas. O programa concede bolsas e prêmios²⁰⁰.

Aplicativo FAFSA:

FAFSA é um aplicativo para que qualquer estudante universitário possa solicitar o auxílio federal; ele determina a elegibilidade do estudante para financiamento federal. A inscrição abre em 1º de outubro de cada ano para o ano letivo seguinte. A SCTC participa do Programa Pell Grant - programa de ajuda com doações a estudantes do ensino superior. Cabe destacar que o

¹⁹⁷ Manual de Ajuda Financeira Título IV. Disponível em https://www.sagchip.edu/files/ugd/0d99a3_de879f7ce4db4db8ae2f0e3fd8da3f24.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.

¹⁹⁸ Disponível em: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/COMPS-765/pdf/COMPS-765.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2024.

¹⁹⁹ Cabe destacar que o Departamento de Educação do Governo Federal dos Estados Unidos dispõe de uma seção específica para “Ajuda Financeira Federal” (*Federal Studente Aid*). Disponível em: <https://fsapartners.ed.gov/home/>. Acesso em: 09 jan. 2024.

²⁰⁰ Disponível em: https://501c1794-a5f9-4e92-975b-98ea9a434fa0.filesusr.com/ugd/0d99a3_ce9f608fe1884faebae54686c6be1ce3.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.

FAFSA solicita informações financeiras a partir da declaração de imposto de renda e rendimentos auferidos^{201 202}.

Michigan Indian Tuition Waiver (MITW):²⁰³

Ajuda financeira disponível para estudantes nativos que atendem aos seguintes critérios: (i) se qualificar para admissão em uma das faculdades ou universidades públicas de Michigan; (ii) ¼ ou mais de sangue nativo estadunidense, conforme certificado do *Tribal Enrollment Department*²⁰⁴; (iii) ser um cidadão registrado de uma tribo reconhecida federalmente pelos EUA, conforme certificado do *Tribal Enrollment Department*; (iv) ser residente legal do estado de Michigan por pelo menos 12 meses consecutivos. O MITW cobre os custos das mensalidades²⁰⁵.

American Indian College Fund (AICF):²⁰⁶

A cada semestre, a SCTC administra os programas de bolsas Full Circle e TCU²⁰⁷ em parceria com o *American Indian College Fund* (AICF) no âmbito da SCTC. Além das diretrizes estabelecidas pela AICF, o comitê de bolsas do SCTC, composto por membros da administração e do corpo docente da faculdade, considera os seguintes critérios: (i) posição acadêmica e a persistência de um estudante; (ii) o número de horas de crédito cursadas no semestre; (iii) a filiação/afiliação tribal de um estudante; (iii) a qualidade de uma redação aplicada ao estudante; (iv) o progresso acadêmico do aluno e a probabilidade de persistir; (v) registro de frequência e conclusão do curso do aluno.²⁰⁸

Bolsas Externas:

A SCTC recebe algumas oportunidades de bolsas e empréstimos estudantis em que a candidatura é individual pelas(os) estudantes diretamente com a entidade. No portal da

²⁰¹ Disponível em: <https://www.sagchip.edu/fafsa>. Acesso em: 09 jan. 2024.

²⁰² FAFSA. Disponível em: <https://studentaid.gov/h/apply-for-aid/fafsa>. Acesso em: 09 jan. 2024.

²⁰³ Disponível em: <https://www.michigan.gov/mdcr/divisions/dei/indian-tuition-waiver>. Acesso em: 09 jan. 2024.

²⁰⁴ Departamento de Inscrição Tribal – Departamento do Interior dos EUA. Disponível em: <https://www.doi.gov/tribes/enrollment>. Acesso em: 09 jan. 2024.

²⁰⁵ Disponível em: <https://www.sagchip.edu/mitw>. Acesso em: 09 jan. 2024.

²⁰⁶ Portal da AICF. Disponível em: <https://collegefund.org/students/scholarships/>. Acesso em: 09 jan. 2024.

²⁰⁷ Programa específico para estudantes das TCUs. Disponível em: https://501c1794-a5f9-4e92-975b-98ea9a434fa0.filesusr.com/ugd/0d99a3_4d5c1f44f69f4d98948a05ad787bdd39.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.

²⁰⁸ Disponível em: <https://www.sagchip.edu/aicf>. Acesso em: 09 jan. 2024.

instituição²⁰⁹ informa que as oportunidades serão avisadas pelo *Schoology* (sistema de gestão acadêmica da instituição).

Tuition Incentive Program (TIP):²¹⁰

Programa de ajuda financeira para estudantes cadastrados no *Michigan Medicaid* – seguro de saúde destinado a pessoas de baixa renda residentes no estado de Michigan. Para ser elegível, os alunos devem atender aos seguintes requisitos: (i) ter (ou ter tido) cobertura do *Michigan Medicaid* por 24 meses em um período de 36 meses consecutivos entre os nove anos de idade e o término do ensino médio; (ii) apresentar o FAFSA; (iii) ter concluído o ensino médio há no máximo 20 anos; (iv) os alunos que frequentam um *Early/Middle College*²¹¹ aprovado pelo estado de Michigan, tais alunos têm até 21 anos para se formar (ensino médio) e preencher um formulário TIP; (v) começar a utilizar o TIP em uma instituição participante dentro de quatro anos após a conclusão do ensino médio; (vi) ser cidadão dos EUA, residente permanente ou refugiado aprovado; (vii) não estar inadimplente em um empréstimo federal para estudantes; (viii) matricular-se ou estar matriculado pelo menos meio período; (ix) para renovação, deve atender à política de Progresso Acadêmico Satisfatório (SAP) da instituição; (x) residir no estado de Michigan.²¹² A ajuda cobre, no caso de *Associate Degree*, US\$ 126 por créditos (não excedendo ao máximo anual de créditos do programa de estudo) e, ainda, as taxas obrigatórias, não excedendo a US\$ 450 por semestre.

Veteranos das Forças Armadas:²¹³

A ajuda financeira *Armed Forces Veterans* provém do programa GI Bill do Departamento de Assuntos Veteranos do Governo Federal. Desde 1944 o GI Bill tem ajudado os veteranos estadunidenses e seus familiares a obterem benefícios relativo a Educação e Treinamento.²¹⁴

Beam – Plataforma de Ajuda Emergencial:

Plataforma destinada às faculdades parceiras para distribuição de fundos de emergência de forma mais rápida e eficiente. Ou seja, ajuda aos parceiros a criar infraestrutura inteligente e

²⁰⁹ Disponível em: <https://www.sagchip.edu/outside-scholarships>. Acesso em: 09 jan. 2024.

²¹⁰ Disponível em: <https://www.michigan.gov/-/media/Project/Websites/mistudentaid/Publications/Fact-Sheets/TIPFactSheet.pdf?rev=8213e086bccb4b1a8a7c47b0fbf86a97>. Acesso em: 09 jan. 2024.

²¹¹ Cursos de Educação de Jovens e Adultos para conclusão do Ensino Médio.

²¹² Disponível em: <https://www.sagchip.edu/tip>. Acesso em: 09 jan. 2024.

²¹³ *Armed Forces Veterans*.

²¹⁴ Disponível em: <https://www.benefits.va.gov/gibill/>. Acesso em: 09 jan. 2024.

automatizada para administrar assistência financeira, assistência direta a dinheiro e/ou benefícios públicos àqueles que necessitam de assistência emergencial.²¹⁵

Por fim, a partir destes dados sobre as ajudas financeiras para os nativos estadunidenses para cursarem a SCTC, ficaram evidentes diversas possibilidades de ajuda financeira para estudantes da rede das TCUs. Tais dados corroboram que tal rede faz um contraste com o sistema educacional não tribal, que enfrenta uma crise diante os superendividamentos dos demais americanos com a educação superior.

²¹⁵ Disponível em: https://www.sagchip.edu/files/ugd/0d99a3_2e84b33a0a4c4506ba2853f56c5ba5dd.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.



DBAADENDIZIWIN

Humildade

“Conhecer a si mesmo e aos seus dons de maneira humilde é dar um bom exemplo para os outros na vida, assim como os lobos que são devotados à família. Defenda o poder do amor: procure-o em todos os lugares e alimente-o como faria com seus filhos. Aceitar que todos nós precisamos de amor para sobreviver é ser verdadeiramente humilde.”²¹⁶

²¹⁶ Ilustração de Aura e Chief Lady Bird. Ilustração e texto disponível no Portal Today's Parent. Disponível em: <https://www.todayparent.com/family/parenting/the-seven-grandfather-teachings-have-become-the-foundation-of-my-daily-parenting-practices/#gallery/the-seven-grandfather-teachings/6>. Acesso em: 09 jan. 2024.

7

**DBAADENDIZIWIN:
CONSIDERAÇÕES SOBRE
INDIGENEIDADE E AS TCUs**

Neste último capítulo, discorrerei sobre algumas provocações e/ou (des)repensações finais desta etnografia sobre os (des)enlaces possíveis entre indigeneidade e as TCUs. Para tanto, tomo como basilar para este texto, além do objetivo central da pesquisa, o ensinamento dos avós *Dbaadendiziwin*.

[...] o lobo vive para sua matilha e se arrisca diante de sua matilha. Humildade é viver a vida sem interesses e não de forma egoísta; ser iguais, mas nunca melhores. Respeite-se e carregue seu orgulho com seu povo e elogie as conquistas de todos²¹⁷.

É à luz dessa inspiração que teço as últimas palavras desta dissertação. De início, esclareço que “indigeneidade”, para esta investigação, “é o estado ou qualidade de ser indígena”²¹⁸. Acrescento, a partir do antropólogo estadunidense Marvin Singh²¹⁹:

A palavra indígena, oriunda do latim, significa "nativo" ou "que surgiu da terra" - tem sido usada em inglês desde pelo menos 1588, quando um diplomata se referiu aos povos samoiedos do norte da Sibéria como "*Indigena* ou pessoas criadas naquela mesma sociedade". Tal como “nativo”, a palavra “indígena” era usada não apenas para pessoas, mas também para flora e fauna, impregnando o termo com um ar de selvageria e separando-o da história e da civilização. O sabor racial intensificou-se durante o período colonial até que, mais uma vez como “nativo”, “indígena” serviu de divisão, distinguindo os colonos brancos – e, em muitos casos, os seus escravos – dos não-europeus que ocuparam terras antes deles²²⁰.

Hodiernamente, se qualificam como indígenas aproximadamente meio bilhão de pessoas ao redor do mundo²²¹. Todavia, quem “é” ou “pode/deve ser” considerado indígena? Tal conceito não está claro.

²¹⁷ Disponível em: <https://www.saulttribe.com/newsroom/209-cultural-news/6906-anishinabe-word-of-the-week-dbaadendiziwin>. Acesso em: 09 jan. 2024.

²¹⁸ BALÉE, William. Sobre a Indigeneidade das Paisagens. **Revista de Arqueologia**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 9-23, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ra/article/view/3003>. Acesso em: 09 jan. 2024.

²¹⁹ SINGH, Manvir. It's Time to Rethink the Idea of the “Indigenous”: many groups who identify as indigenous don't claim to be first peoples; many who did come first don't claim to be indigenous. can the concept escape its colonial past? **The New Yorker**. New York, 20 fev. 2023. Annals of Inquiry, Seção 1, p. 1-19. Disponível em: <https://www.newyorker.com/magazine/2023/02/27/its-time-to-rethink-the-idea-of-the-indigenous>. Acesso em: 09 jan. 2024.

²²⁰ Ibidem, p. 4 (tradução livre do original).

²²¹ Ibidem.

Conforme a etimologia da palavra, apresentada acima, a primeira ideia é a de que indígenas são aqueles que sempre estiveram no território²²². Todavia, nem todos os povos que conseguiram *status* de indígena perante a Organização das Nações Unidas (ONU) são povos originários do lugar em que vivem. Em contrapartida, nem todos os povos originários são considerados indígenas:

...muitos povos que hoje são considerados indígenas não afirmam serem originários – entre eles, os Maasai. De acordo com as histórias orais dos Maasai, os seus antepassados chegaram à Tanzânia há várias centenas de anos, vindos de uma terra natal a que chamam Kerio, provavelmente situada perto do Sudão do Sul. Por outro lado, ser o primeiro a habitar uma região não parece tornar indígena um povo. Alguns monges gaélicos e depois os vikings foram os primeiros povos a chegar à Islândia (eles se estabeleceram lá antes da chegada dos Maori à Nova Zelândia), mas seus descendentes, os islandeses, raramente são considerados indígenas. Mais a leste, os escandinavos modernos podem traçar a maior parte de sua ancestralidade até as migrações que ocorreram em 4.000 e 2.500 a.C., mas são os pastores de renas Sami, cujos ancestrais siberianos chegaram à Escandinávia perto de 1.500 a.C., que recebem uma inscrição anual no anuário “*The Indigenous World*”²²³.

Certas representações populares atrelam a indigeneidade a primitivismo. Estas, por sua vez, congelam os povos indígenas em um “simulacro de passado”. Para Singh²²⁴, substanciado em escritos de intelectuais indígenas, a fusão entre indigeneidade e primitivismo pode ser sufocante, pois firma como identidades indígenas aspectos “primordiais”, “naturalistas” e “imutáveis”; caso isso não ocorra, surgem as ameaças de aparentar-se inautêntico e silenciar a complexidade envolvida nos processos sociais e culturais de mudança.

Essa exigência que parece haver de que povos indígenas mantenha sua “pureza primitiva” gera o que a antropóloga Alpa Shah²²⁵ (2010) chama de “O Lado Escuro da Indigeneidade”. Em sua etnografia entre os mundas da Índia, ela relata o que caracteriza como eco-encarceramento: os mundas contaram para Shah que queriam derrubar algumas árvores do seu local de moradia para evitar a incursão de elefantes, pois estes vinham causando muitos acidentes e mortes na população. No entanto, a política governamental que diz ter o propósito de preservar as tradições dos mundas os proibiu de fazê-lo. O ecoencarceramento vai além de expor os mundas a ataques de elefantes. Ativistas para os direitos indígenas na Índia proibiram adivasis de buscar empregos em fábricas, tendo usado linguagem paternalista em sua justificativa. Isso tem levado milhares de adivasis a se juntarem a grupos militantes

²²² Marvin Singh afirma que “[...] um vídeo para o Fórum Permanente da ONU sobre Questões Indígenas começa: “Eles sempre estiveram aqui – os habitantes originais” (Ibidem, p. 5, tradução livre do original).

²²³ Ibidem, p. 5 (tradução livre do original).

²²⁴ Ibidem.

²²⁵ SHAH, Alpa. **In the Shadows of the State: Indigenous Politics, Environmentalism, and Insurgency in Jharkhand, India**. Durham, NC: Duke University Press Books, 2010.

Sua intenção é que as populações indígenas se utilizem do documento como ferramenta e, também, enquanto inspiração para promover, proteger e defender seus direitos, lutas, cosmovisões e resiliência²³¹. Assim, é considerado um documento reconhecido pelo Fórum Permanente da ONU sobre Questões Indígenas – a versão de 2023 foi lançada em 17 de abril de 2023 durante a 22ª sessão do supramencionado Fórum.

A versão de 2023 centrou esforços no tema conservação e direitos dos povos indígenas; todavia, todas edições do documento têm em comum um exame da condição dessas populações, documentando suas condições de vida e a implementação dos direitos das mulheres²³².

O documento enfatiza que alguns dos relatórios apresentados no volume de 2023 focam em regiões etnográficas que, por vezes, transcendem as fronteiras geográficas dos países. Assim, [...] esta estrutura mostra uma maior coerência com a cosmovisão e identificação cultural dos povos indígenas que, em muitos casos, atravessam fronteiras estatais²³³. O documento tem 739 páginas, publicado nas versões espanhol e inglês e está estruturado em três partes: (i) a primeira parte apresenta informes sobre as populações indígenas por regiões e países (África; Ásia; México, América Central, América do Sul e o Caribe; o Ártico; Europa Central e Oriental, Federação da Rússia, Ásia Central e Transcaucásia; América do Norte; Pacífico); (ii) a segunda parte apresenta os processos e iniciativas internacionais de lutas e garantias de direitos das populações indígenas; (iii) a terceira parte apresenta informações gerais sobre a IWGIA e as suas publicações feitas em 2022 (livros, notas analíticas, informes, alertas urgentes, declarações e apresentações, multimídias – vídeos e *podcast*).

O anuário trata-se de um dos mais importantes documentos que traz aspectos centrais das populações indígenas ao redor do mundo que dispõem de características étnicas (cosmovisões, relações com a terra, lutas, ancestralidade etc) que as levam a busca por um reconhecimento enquanto indígenas e, assim, garantirem seus direitos em um âmbito internacional, para além do reconhecimento interno – quando houver – vinculado à soberania dessas populações no contexto dos países em que estão incluídas.

A ONU aponta a “autoidentificação” como o critério principal em sua lista informativa para o reconhecimento. Para Singh²³⁴, nem sempre a “autoidentificação”

²³¹ Ibidem.

²³² Ibidem.

²³³ Ibidem, p. 24.

²³⁴ SINGH, Manvir. It's Time to Rethink the Idea of the “Indigenous”: many groups who identify as indigenous don't claim to be first peoples; many who did come first don't claim to be indigenous. can the concept escape its colonial past? **The New Yorker**. New York, 20 fev. 2023. Annals of Inquiry, Seção 1, p. 1-19. Disponível em: <https://www.newyorker.com/magazine/2023/02/27/its-time-to-rethink-the-idea-of-the-indigenous>. Acesso em: 09 jan. 2024.

funciona bem; ele corrobora sua afirmação apresentando dois episódios ocorridos no âmbito da ONU.

É verdade que alguns candidatos surpreendentes ganharam reconhecimento por meio da autodesignação ativista, como os Mincéirs da Irlanda (os Mincéirs, por vezes erroneamente chamados de “ciganos irlandeses”, podem ter-se separado da população irlandesa estabelecida apenas há várias centenas de anos); a outros grupos deste tipo foi negado o reconhecimento. Em 1999, quando Basters, descendentes mestiços de pastores Khoi e africânderes, leram uma declaração num fórum da ONU sobre assuntos indígenas, centenas de delegados saíram em protesto. Ao mesmo tempo, muitas pessoas são chamadas de indígenas sem o seu conhecimento ou consentimento²³⁵.

Notemos que um povo que consegue o status de indígena reconhecido pela ONU dispõe de vantagens na luta por seus direitos em seus países, em especial nas garantias conquistadas por meio da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

Assim, considerando o poder da indigeneidade para as lutas locais dessas populações diante de campanhas internacionais. Torna-se preocupante categorizar uma parcela extremamente diversificada de povos ao redor do mundo em uma única identidade, nascida de uma ideologia de evolucionismo social criada pela colonização branca e carregada de colonialismo.²³⁶

Deste modo, conforme consta no próprio portal da ONU²³⁷, não há definição oficial de “povos indígenas” no âmbito do direito e da política internacionais. A própria DETROIP propositalmente não apresenta uma qualquer definição, pois os redatores partiam da premissa do direito de “autoidentificação” desses povos – elemento fundamental do direito à autodeterminação (princípio de Direito Internacional que assegura a independência, a liberdade e o direito de organização própria dos povos).

Como este trabalho trata das potencialidades das TCUs na realização de alinhamento da localização epistêmica de indígenas/nativos estadunidenses com a sua posição de indigeneidade, cabe discorrer sobre a identidade indígena no contexto estadunidense.

Nos Estados Unidos cada tribo tem autonomia para estabelecer seus critérios de afiliação de membros das tribos. Assim, tomarei neste trabalho os critérios estabelecidos pelos anishinabek da *Saginaw Chippewa Indian Tribe* de Michigan (SCIT). As tribos, em geral, têm a sua constituição em que caracterizam e definem a sua organização. A seção 1 do artigo

²³⁵ Ibidem, p. 5-6 (tradução livre do original).

²³⁶ Ibidem.

²³⁷ Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/indigenous-peoples/about-indigenous-peoples-and-human-rights#:~:text=In%20fact%2C%20its%20articles%209,to%20determine%20their%20own%20identity.> Acesso em: 09 jan. 2024.

III da Constituição da SCIT²³⁸ apresenta quatro tipos de critérios para afiliação dos membros da tribo sendo fulcral a todos eles a cota de, pelo menos, um quarto de sangue indígena. Vemos então que a indigeneidade - nos Estados Unidos, em geral – é atrelada a parentesco e não a território. Pelo contrário, a definição da reserva é que pode estar atrelada à presença de indígenas em certos territórios. A SCIT conseguiu junto ao governo federal demarcação de terras no condado de Arenac constituindo terras não contíguas às da reserva no condado de Isabella por lá habitarem vários membros da tribo.

Tal critério é contrário à autoidentificação substanciada na categoria de etnicidade do antropólogo Fredrik Barth, que move a atenção analítica dos grupos étnicos para a constituição e manutenção das suas interfaces, fronteiras e relações. "Os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional"²³⁹.

Apesar de identificação de ser membro desta tribo ser centrada em cota sanguínea, observamos que há uma crença de que aspectos culturais sejam transmitidos pelo sangue – a chamada “memória de sangue”.

Muitas culturas nativas ensinam que carregamos as memórias dos nossos antepassados no nosso ser físico, como tal estamos imediatamente conectados com aqueles que nos precederam. Vivemos com o trauma que atormentou as gerações anteriores. Conhecemos suas risadas, mas também suas tristezas.²⁴⁰

A pesquisadora indígena (Cree-Métis) Anita Michiel-Derksen²⁴¹ afirma que “tanto a experiência como a partilha da memória sanguínea foram marginalizadas tanto no meio acadêmico como na cultura dominante mais ampla devido à colonização”²⁴² (p. 15, tradução livre do original).

A memória de sangue é tão importante para a tribo que a área 9 do *Ziibwing Cultural Center*, museu da tribo, é dedicada a tal conceito (figura 13 do capítulo 1).

A memória de sangue é uma conexão inerente que temos com nossa espiritualidade, nossos ancestrais e toda a Criação. A memória de sangue pode ser descrita como as emoções que sentimos quando ouvimos o tambor ou a nossa linguagem pela primeira vez. O Criador nos dá essas emoções no nascimento. Usamos essas emoções ou memórias de sangue para compreender a nossa

²³⁸ Disponível em: <http://www.sagchip.org/council/images/TribalConstitution/1986-amended-tribal-constitution.htm>. Acesso em: 27 dez. 2023.

²³⁹ BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-fenart, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Editora Unesp, p. 185-227, 1998, p. 194.

²⁴⁰ ANDERSON, Kim. **A Recognition of Being: Reconstructing Native Womanhood**. Toronto: Sumach Press, 2000, p. 24-25.

²⁴¹ MICHIEL-DERKSEN, Anita. The seven-generation concentric circular genogram. **AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples**, v. 18, n. 1, p. 10-18. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/11771801221088876#body-ref-bibr2-11771801221088876>. Acesso em: 11 jan. 2024.

²⁴² Ibidem, p. 15 (tradução livre do original).

herança e a nossa ligação aos nossos antepassados. A memória de sangue faz essas conexões para nós. Hoje muitos anishinabek usam a memória de sangue para reaprender nossa língua. Nossa bela e descritiva linguagem está profundamente enraizada na terra e em nossas conexões com ela. À medida que mais e mais anishinabek recordarem a sua memória de sangue, a nossa língua e a nossa espiritualidade serão faladas pelas próximas Sete Gerações.²⁴³

Observei a importância da memória de sangue na SCTC quando uma das minhas informantes relatou que durante suas aulas na SCTC sobre arte anishinabe as atividades realizadas a remetiam ao resgate e à conexão com sua memória ancestral de sangue. Ela relatou que, assim que pegou as miçangas, sentiu que já sabia fazer aquilo, memória de que já sabia aquela arte. E, ainda, tal aspecto é evidenciado quando os programas de formação são criados a partir dos “Sete Ensinaamentos dos Avós” (*Seven Grandfather Teachings*): Verdade – *Debwewin*; Sabedoria – *Nbwaakaawin*; Bravura – *Aakwa'ode'ewin*; Humildade – *Dbaadendiziwin*; Respeito – *Mnaadendimowin*; Amor – *Zaagidwin*; Honestidade – *Gwekwaadziwin*.

A própria organização dos programas de formação da instituição dispõe de seus objetivos relativos à “Conscientização e Apreciação Cultural” (quadro 7), os quais demonstram o compromisso com a nação anishinabe com sua cultura ancestral.

Quadro 7. Objetivos dos Programas de Formação da SCTC (2)

	ESTUDOS NATIVO AMERICANOS	BUSSINESS	CIÊNCIAS GERAIS	ARTES LIBERAIS
Conscientização e Apreciação Cultural	Demonstrar conhecimento das diversas perspectivas culturais de anishinabek e outros povos indígenas; Demonstrar proficiência elementar em anishinaabemowin.	Mostrar conhecimento dos valores anishinabek dentro das configurações de negócios.	Comparar e contraste as perspectivas científicas ocidentais e indígenas para relacionar seu conhecimento científico aos mundos naturais e tecnológicos ao seu redor.	Reconhecer e reconhecer sua responsabilidade cívica dentro da comunidade e da sociedade em geral.

Fonte: Quadro construído a partir das informações contidas no catálogo de curso da SCTC.²⁴⁴

Uma das interlocutoras relatou que participou de uma atividade da disciplina *Native American Law & Policy* (Leis e Políticas Nativo-Americanas) que me chamou bastante atenção. Durante a disciplina elas (a turma era composta apenas por mulheres) tiveram uma visão geral das principais leis, legislação e políticas dos tratados em relação aos nativos americanos

²⁴³ Tradução da figura 13 do capítulo 1.

²⁴⁴ Disponível em: https://501c1794-a5f9-4e92-975b-98ea9a434fa0.filesusr.com/ugd/0d99a3_b60a035573f24510a1946b2a485f9185.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.

nos Estados Unidos; inclusive, em relação à discussão de perspectivas históricas sobre o desenvolvimento do governo dos nativos americanos e as ramificações sociais e culturais em relação às leis e políticas federais²⁴⁵. Ela relatou que, como trabalho final da disciplina, as estudantes tinham que elaborar um documento (ela chamou de memorando) a ser apresentado ao conselho da tribo com algum tipo de proposta para a comunidade. No dia da apresentação o professor simulou uma reunião do conselho da tribo (inclusive semelhando os rituais que acontecem durante a reunião, como a defumação). Todos as estudantes e o professor se tornaram membros do conselho; cada estudante defendeu a sua proposta. Ela, por exemplo, elaborou um documento que reivindicava o pagamento de impostos para a tribo por moradores da cidade de Mount Pleasant que tinham casas localizadas nos limites da reserva; uma questão que me parece óbvia a acontecer, mas que não ocorre. Este é um bom exemplo que retrata como as TCUs operam na conscientização da comunidade diante a sua indigeneidade no que tange às suas lutas e direitos.

A forma com que a rede das TCUs afirma a si mesma no sistema educacional, por meio do AIHEC, demonstra uma organização dialogada na luta pela legitimação dessas instituições nos Estados Unidos, bem como o reconhecimento do seu papel naquela sociedade. Até mesmo por se estruturarem, as TCUs, a partir de alicerces da organização cultural, social e econômica suas próprias nações, ora atravessadas pelo capitalismo com vistas à ressignificação (quicá sua superação).

A (re)afirmação constante (e necessária) da indigeneidade dessas nações nos Estados Unidos revela-se como ponto importante para as suas conquistas sociais e políticas. Assim, a criação de uma rede de ensino superior gerida pelas próprias tribos (as TCUs) corrobora o contexto de sua soberania – o reconhecimento dessas nações pelo Estado –, representando um território de conquistas, resistências e legitimação dessas nações.

Tal rede das TCUs é basilar para que as nações indígenas estadunidenses (re)afirmem a sua “autodeterminação” a partir do reconhecimento (e empoderamento) das suas culturas e identidades – recorrendo (em suas singularidades) à memória de sangue, quicá abrasando o oitavo fogo.

Na contramão da “colonialidade” – ordem intrínseca do sistema-mundo capitalista – que subalterniza as populações indígenas ao redor do mundo, tal rede se constitui como um dos mecanismos de resistência à dominação acometida às nações indígenas, bem como alternativa para um processo de descolonização dessas populações na América do Norte (silenciadas e, por vezes, invisibilizadas naquele sistema).

²⁴⁵ Conforme consta no plano de ensino da disciplina.

Este estudo evidenciou que as TCUs possibilitam que nativos estadunidenses, por meio do fortalecimento da sua “indigeneidade”, disponham de um posicionamento epistêmico alinhado ao seu posicionamento social (Ndlovu, 2017), considerando os compromissos destas instituições com interesses e necessidades dessas nações (ponto motriz de existência dessas instituições). Inclusive, por possibilitar o acesso dessas populações a uma formação superior naquele complexo e dispendioso sistema educacional (considerando baixos custos dos cursos e os diversos programas de ajuda financeira disponíveis para os nativos estadunidenses).

Assim, finalizo, momentaneamente, este trabalho, por meio do reconhecimento de suas limitações e da necessidade de expansão e aprofundamento; contudo, compreendendo sua importância para abertura de outros diálogos em outros espaços-tempos.