

# DINÂMICAS CULTURAIS INDÍGENAS E SUAS RELAÇÕES COM LUGARES DE IDENTIFICAÇÃO

---

Nauíra Zanardo Zanin (UFSC/UFS)¹

**Resumo:** O presente artigo apresenta reflexões sobre alguns posicionamentos assumidos por grupos indígenas, a partir de situações que tive a oportunidade de participar e observar. Buscarei dialogar com autores que trazem a identidade como um atributo relacional, que se refere à interação com outros, aproximando-me da argumentação sobre a identidade cultural e suas transformações, que carregam a necessidade de reconhecer as dinâmicas inerentes às vivências (inter)culturais e suas relações com lugares simbólicos que compõe o patrimônio imaterial. Também são apresentadas reflexões acerca do papel da escola indígena como instrumento para a reafirmação de suas identidades étnicas, e a relevância dos ambientes escolares expressarem representações simbólicas com essa intenção. Para finalizar, utilizo-me dos “lugares antropológicos” de Marc Augé (1994) relacionando-os com as situações descritas, que contemplam lugares de identificação de comunidades indígenas, alguns deles presentes em memórias ancestrais, mas ainda vivos e relacionados ao seu patrimônio imaterial.

**Palavras-chave:** dinâmicas culturais indígenas; lugares de identificação; patrimônio imaterial

---

¹ Arquiteta e Urbanista e Mestre em Engenharia Civil na Linha de Edificações e Comunidades Sustentáveis, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Catarina (PósARQ/UFSC). Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFS), Campus Erechim/RS. E-mail: nauira@nauira.arq.br

## **INDIGENOUS CULTURAL DYNAMICS AND THEIR RELATIONS WITH PLACES OF IDENTIFICATION**

**Abstract:** This article presents reflections upon some positions undertaken by indigenous groups based on situations which I have had the opportunity to participate in and observe. I attempt to have a dialogue with authors who bring the identity as a relational attribute which refers to the interaction with others, approaching the debate about the cultural identity and its transformations, which carry along the need to acknowledge the dynamics inherent to the (inter)cultural experience and their relations with symbolic places that compose the immaterial heritage. Reflections on the role of the indigenous school as an instrument for the reaffirmation of its ethnical identities, and the relevance of the school environments to express symbolic representations with this intention are addressed as well. Finally, I make use of "anthropological places" by Marc Augé ( 1994 ) connecting them to the described situations, which contemplate identification places of indigenous communities, some of them present in their ancestral memories, yet still alive and related to their immaterial heritage.

**Keywords:** indigenous cultural dynamics; identification places; imaterial heritage

## Introdução

*Este sentimiento de pérdida de autenticidad, de la modernidad que arruina cierta esencia o fuente, no es nuevo. (...) Repetidamente a través de los milenios el cambio se configura como desorden, los productos puros enloquecen (CLIFFORD, 1995, p. 18).*

Perante a modernidade, realidades locais transformaram-se, populações nativas, sobreviventes de uma interação violenta e usurpadora que chegava a acreditar em seu extermínio, ainda que com uma aura nostálgica pela perda da 'essencia' de produtos puros, permanecem e adaptam-se, desdobram-se e permanecem. Sua permanência provoca desconcerto. Evocam "purificaciones estéticas artificiales" (WHISNANT, 1983, *apud* CLIFFORD, 1995, p. 19), no ímpeto de salvaguardar algo que já não está lá. Ao menos, não como era antes.

Clifford (1998) apresenta uma posição oposta à diluição cultural que desintegraria costumes característicos locais dos produtos puros das Américas, deslocando o olhar de uma situação inevitável de atraso dessas populações perante o mundo 'moderno'. Ao contrário, não considera que essas autenticidades estejam em perigo, mas ressalta a autonomia dos povos originários, sua inventividade e apropriação, em um contexto de constantes deslocações identitárias.

*Despues de 1950 los pueblos en cuyo nombre habian hablado administradores y misioneros de Occidente empezaron a actuar y hablar con más fuerza por si mismos en un escenario global. Fue cada vez más difícil mantenerlos en sus lugares (tradicionales). Distintos modos de vida, destinados alguna vez a fundirse con el 'mundo moderno' reafirmaron sus diferencias, en formas novedosas (CLIFFORD, 1995, p. 21).*

Os sujeitos indígenas podem, segundo o autor, apresentarem-se como pessoas híbridas, fusionadas, redefinidas, "un pasado norteamericano nativo que se está transformando en un futuro inesperado" (CLIFFORD, 1995, p. 21). Definitivamente, a assimilação cultural que se previa não se efetivou por completo, e a cada dia novos grupos originários das Américas reclamam o reconhecimento de suas identidades indígenas, como aconteceu com os

Charrua, no Rio Grande do Sul (ACUAB; VICTORA; LEITE, 2013). E diariamente se renova, frente às manifestações preconceituosas a que estão submetidos, a luta dos povos nativos pelo reconhecimento de suas identidades étnicas e pela efetivação de seus direitos.

O termo 'índio', embora não represente a diversidade existente, engloba uma categoria jurídica e, dessa forma, representa a bandeira de uma luta comum: "O 'índio' não é uma unidade cultural, mas uma identidade legal acionada para obter o reconhecimento de direitos específicos" (OLIVEIRA, 1996, p. 32). Ou, como coloca Clifford (1995, p. 27): "Si su autenticidade es relacional, no puede haber esencia, excepto como invención política, cultural, como una táctica local".

Os grupos indígenas, como argumentam também Oliveira (1996), Cohn (2001) e Gallois (2006), entre outros autores, permanecem equivocadamente no imaginário como símbolos de uma autenticidade nativa, cuja identidade não deveria se renovar, mas manter-se cristalizada como uma cultura originária que pertence às matas, à natureza, tão fundida a ela que não se suportam interações culturais e transformações decorrentes. Contudo não é o que se apresenta na realidade e os autores citados reforçam a necessidade de se reconhecer as dinâmicas culturais como algo inerente à produção da cultura e à identificação dos sujeitos coletivos.

Hall (2004, p. 39) traz esclarecimentos nesse sentido, considerando que "em vez de falar em identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar em identificação, e vê-la como um processo em andamento". Clifford (1995, p. 25-26) segue nessa argumentação: "Sostengo que la identidad, considerada etnograficamente, debe ser siempre mixta, relacional e inventiva. (...) la identidad colectiva como un proceso inventivo discontinuo, a menudo hibrido" (...) "La identidad es conyuntural, no esencial".

Castells (2008a) transparece, na prática dos processos de reconhecimento de bens de referência cultural, a preocupação em contemplar manifestações culturais como componentes vivos da nação, suscetíveis a mudanças. Nesse sentido, a identificação de grupos específicos pode ser reforçada com o reconhecimento de seu patrimônio material e imaterial.

Lugares simbólicos, ou sagrados, que possuem significados culturais, como já argumentava Velho (2006), também são permeáveis a mudanças.

Se o patrimônio é um artefato cultural, ele próprio sempre se (re)criando, nos afastando de uma postura essencialista, a identidade que nos preocupa e dá sentido e continuidade a esse patrimônio é a que pressupõe transformações (apropriação) de seu passado na sua própria vivência e a manipulação de seus atributos de alteridade como forma de defesa de direitos (CASTELLS, 2008a, p. 19).

Castells apresenta reflexões sobre identificação de bens de referência cultural, destacando os lugares com sentidos culturais, que, segundo o Inventário Nacional de Referências Culturais (IPHAN/INRC, p. 32 *apud* Castells, 2008b, p. 82) são “reconhecidos e tematizados em representações simbólicas e narrativas (...) identificados e delimitados pelos marcos e trajetos desenvolvidos pela população em atividades que lhe são próprias”, podendo constituir “**lugares focais** da vida social de uma localidade”.

Hall apresenta, a partir de Giddens, a distinção entre espaço e lugar: “o lugar é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado: o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas” (GIDDENS, 1990, *apud* HALL, 2004 p. 72). Os lugares são onde se estabelecem relações sociais e identificações individuais e coletivas. Augé (1994) considera o termo ‘espaço’ mais abstrato que ‘lugar’, pois o segundo sempre pode referir um acontecimento, um mito ou uma história. O lugar contempla um “sentido inscrito e simbolizado”, conceituado pelo autor como “lugares antropológicos”, que podem ser definidos como identitários, relacionais e históricos, representam também “lugares de memória”, como escrito por Pierre Nora (AUGÉ, 1994, p. 67 e 70). Seguindo nessa compreensão, Augustín Frago (2001, p. 78) argumenta que “todo espaço é um lugar percebido” de acordo com uma percepção cultural. “Por isso”, segue o autor, “não percebemos espaços, senão lugares”, com significados, memórias, e interpretações específicas, que dependem também de sua “dimensão simbólica”.

Para a compreensão sobre o simbólico, recorro a Geertz (1989), ao esclarecer que os símbolos expressam significados que auxiliam na interpretação da experiência individual e na organização de sua conduta. Os símbolos sagrados podem ser compreendidos como integradores de normas moral-estéticas. Atividades simbólicas, como religião, arte e ideologia são “tentativas de fornecer orientação a um organismo que não pode viver num mundo que ele é incapaz de compreender” (GEERTZ, 1989, p. 158).

Ao refletir sobre as dinâmicas vivenciadas na sociedade contemporânea, Gilberto Velho (2003, p. 26) argumenta que “os indivíduos (...) estão na interseção de diferentes mundos”, contudo, “mantêm, em geral, uma identidade vinculada a grupos de referência. (...) O trânsito entre diferentes mundos (...) é possível, justamente, graças à natureza simbólica da construção social da realidade” (VELHO, 2003, p. 29).

Partindo dessas observações, gostaria de refletir aqui sobre alguns posicionamentos assumidos por grupos indígenas, a partir de situações de que tive a oportunidade de participar e observar. Buscarei dialogar com autores que trazem a identidade como um atributo relacional, que se refere à interação com outros, questionando a sobrevalorização de essências ditas ‘puras’, que consideram, em verdade, serem mistas ou híbridas, conforme Clifford (1995), Hall (2004) e Castells (2008a).

A partir desses autores, aproximo-me da argumentação sobre a identidade cultural e suas transformações, que carregam a necessidade de reconhecer as dinâmicas inerentes às vivências (inter)culturais e suas relações com lugares simbólicos que compõem o patrimônio imaterial. Continuo com o questionamento acerca do papel da escola indígena como instrumento para a reafirmação de suas identidades étnicas, e a relevância dos ambientes escolares expressarem representações simbólicas com essa intenção. Para finalizar, utilizo-me dos “lugares antropológicos” de Marc Augé (1994), relacionando-os com as situações descritas, que contemplam lugares de identificação de comunidades indígenas, alguns deles presentes em memórias ancestrais, mas ainda vivos e relacionados ao seu patrimônio imaterial.

## 1. Lugares simbólicos de manifestação de identidades culturais

Para começar, lembro agora de dois exemplos: o Festival do Senhor de Qoyllu Rit'i, no Peru; e os eventos abertos realizados nas aldeias Guarani.

No curto período em que morei no Peru, ficou muito clara para mim a vivência constante das manifestações culturais locais. Tudo remetia ao sincretismo religioso, que também estava explícito na arquitetura colonial, construída sobre as ruínas dos templos incas. A cidade de Cusco, em grande parte, vive do turismo, enaltecendo comemorações e celebrações religiosas e culturais, predominantemente enfocadas nas culturas nativas, como atrativos para movimentar a economia local. Aparte disso, as populações locais, de camponeses a escolares e comerciantes, participam dessas celebrações com muito orgulho e fervor, em uma legitimação do cenário que se constrói. Todos participam? Todos concordam e legitimam? Certamente que não... existem ainda manifestações paralelas. Mas o calendário festivo e o cenário armado têm uma força surpreendente, ao menos para uma brasileira desavisada.

Ao sair pela noite, em bairros tranquilos, chamavam a atenção os grupos ensaiando danças na rua, sob o céu, em noites frias que antecediam em meses as grandes celebrações. Foram tantas manifestações culturais, em espaços simbólicos e apartados, que não seria possível descrevê-las todas aqui. Mas cito algumas, como exemplo: *Procesión del Señor de los Temblores* (Semana Santa); Peregrinação e Festival de Qoyllur Rit'i, na lua cheia que antecede Corpus Christi; *Procesión de los Santos* (em Corpus Christi); Festival de danças na Plaza de Armas; nascer do sol no solstício de inverno; e o famoso Inti Raimi, a Festa do Sol<sup>2</sup>. Destes, descreverei um pouco do que observei na peregrinação ao Senhor de Qoyllur Rit'i.

*Qoyllur Rit'i* é como os nativos chamam a montanha Ausangate, que na língua quíchua significa “estrela nevada”. Essa montanha, que representa ícones religiosos chamados apus (picos altos, ou deuses tutelares), aporta significações que remontam às culturas originárias, seus mitos e crenças.

---

<sup>2</sup> Para saber mais sobre o calendário de festas de Cusco: [http://www.cusco-peru.info/cusco\\_calendario\\_fiestas.htm](http://www.cusco-peru.info/cusco_calendario_fiestas.htm).

Nesse local, o Vale de Sinakara, foi construído um templo católico. O Festival de Qoyllur Rit'i remete a rituais pré-hispânicos, mas hoje representa o sincretismo religioso vivenciado pelas populações locais, somado à integração dos sistemas de trocas campesinos e do sistema capitalista consumista em que estão imersos. Participam da festa todos que se sentem convidados e, dessa forma, fomos, eu e meu companheiro, vivenciar algo novo.

Depois de uma longa subida, de mais de cinco horas durante a madrugada, alcançando a altitude aproximada de 5 mil metros, chegamos ao local do festival junto com o amanhecer. Não tínhamos guias, apenas umas poucas orientações de pessoas que já tinham ido à festa em anos anteriores. Chegamos ao topo exaustos, congelados pelo frio de maio, pela altitude e pela proximidade com a montanha nevada. A caminhada nos aquecia, porém precisávamos descansar ao sol, que despontava atrás da montanha. Vislumbramos um local perfeito para montarmos nossa barraca, onde em breve estaria ensolarado e poderíamos descansar. Nossa intenção era passar a próxima noite ali, pois muito da festa acontecia na madrugada, sob as estrelas (a festa está relacionada à constelação de Plêiades). Ao montarmos a barraca, porém, nosso vizinho veio informar que ali era um local reservado, que logo chegaria uma família de campesinos que sempre usava aquele espaço.

Então, observamos que haviam diferentes grupos na encosta da montanha, cada qual com suas vestimentas próprias e constatamos que éramos um 'peixe fora d'água' (*outsiders*). Nosso vizinho nos mostrou onde ficava o lugar para acampamento de estrangeiros, ao pé da montanha, em um local bastante úmido, com pouco sol e próximo do tumulto das festividades. Entendemos imediatamente o recado: essa festa, esse lugar, lhes pertencia, era seu território. Podíamos ficar, em determinadas condições. Pedimos para descansar um pouco ali, ao sol, pois estávamos muito desgastados pela caminhada. Ao final, nos apresentamos, conversamos, e estabelecemos uma relação empática. Até mesmo a família que chegou foi simpática conosco, porém a impressão inicial de deslocamento fora impactante e acabamos desistindo de pernoitar no vale, temendo também por não estarmos preparados para enfrentar o frio da madrugada.

Sentados ali, como em uma arquibancada na encosta da montanha, tomada pelos acampamentos dos campesinos, podíamos vislumbrar o panorama completo daquela paisagem: os peregrinos, como formigas, indo e vindo pelo estreito caminho que contorna a montanha e dá acesso à festa (figura 1); o portal de entrada, com vendedores de amuletos (miniaturas de carros, casas e outros bens materiais), que servem para realizar pedidos e fazer promessas ao Senhor de Qoyllur Rit'i; o palco das apresentações, onde se sucediam grupos ricamente caracterizados em danças e teatralizações consagradas (figura 2); o templo católico, com filas de fiéis se assomando à porta de entrada; o topo da montanha, com pequenos pontinhos em movimento, emissários que buscavam um pedaço de gelo para ser levado até sua comunidade no retorno para casa. Um todo vibrante de cores e sons, cheiros e texturas. A rica diversidade cultural cusquenha expressa e vivenciada em um lugar ancestral, repleto de representações simbólicas e marcas identitárias, híbridas e sincréticas (CANCLINI, 1997). Para mim, esse representa um exemplo de reinvenção das populações locais. De permanência na adversidade. De ressignificação, em um universo de significados compartilhados (VELHO, 2003).

Figuras 1 e 2: Peregrinação do Festival de Qoyllur Rit'i; grupo de dançarinos caracterizados.



Fonte: Nauíra Z. Zanin.

O festival é organizado e apropriado para as diferentes comunidades nativas, como um espaço de demonstrações culturais e fortalecimento de identidades. Contudo, não somente os campesinos da região participam, mas também alguns cidadãos, com suas vidas imbricadas na urbanidade de Cusco,

mesmo alguns que vivem do turismo. Também eles se identificam com a festa, com a divindade. Fazem a peregrinação três anos seguidos, sem faltar, pois essa é a tradição. Outros participantes são estrangeiros ou peruanos que se dedicam ao trabalho de assistência às comunidades nativas, bem como estudiosos, sociólogos, antropólogos. Mas esses têm seu lugar próprio naquele contexto.

Com relação a essa participação, Hall (2004, p. 77) traz uma crítica bem direcionada: “Ao lado da tendência em direção à homogeneização global, há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da alteridade. Há, juntamente com o impacto global, um novo interesse pelo local”. Então, podemos nos perguntar quais são as consequências desse interesse para as comunidades locais? Em que medida elas se apropriam dessas situações, como bem ilustra Canclini (1997), ao se referir a Tijuana?

Para auxiliar nessa reflexão, trago outro exemplo, que encontro na abertura das comunidades Guarani em uma tentativa de aproximar a sociedade envolvente por meio de festas organizadas para apresentarem seu modo de vida. Nesses eventos, a comunidade se prepara para receber visitantes não indígenas, em um roteiro de visita que integra diversas atividades, como falas de representantes, apresentações de canto e dança, comidas típicas e venda de artesanato local. Em um desses eventos, uma comunidade Guarani conduziu os visitantes a uma clareira na mata, onde tinham construído exemplares de sua arquitetura ‘tradicional’ (figuras 3 e 4), utilizando materiais naturais que são elementos sagrados encontrados em lendas e mitos (ZANIN, 2006). Nesse cenário criado para receber os visitantes, foram realizadas apresentações de canto e dança relacionadas à sua religiosidade, incluindo a teatralização de processos de cura, que acontecem na *Opy* (Casa de Rezas), com a figura do *Karái* (líder espiritual). Entende-se que essa encenação está relacionada à proteção de seus lugares sagrados, como o pátio da *Opy*, que tem acesso restrito.

Figuras 3 e 4: Teatralização de cerimônias; exemplar construído para demonstração



Fonte: Nauíra Z. Zanin.

Estudiosos apontam que os Guarani, especialmente os Mbyá, eram menos abertos ao contato com não indígenas. Isso ainda se demonstra em alguns aspectos de seu modo de vida, como sua resistência à miscigenação. Essa situação de abertura das comunidades em momentos festivos revela a utilização e administração de elementos de seu patrimônio imaterial para fortalecer sua imagem perante a sociedade envolvente, gerar renda e cativar parceiros para suas lutas. Revela uma tática de sobrevivência, de permanência e reinvenção. Educam o olhar do outro, adaptam-se a essa necessidade de convívio.

Essa abertura, que tem origem nas próprias comunidades, enquadra-se no que Cordeiro e Costa (1999) caracterizam como iniciativas endógenas, que promovem, por meio de manifestações culturais, o fortalecimento de sua autoimagem e sua representatividade como genuína. Contemplam as duas abordagens de patrimônio cultural apresentadas por Castells (2008b): como **referência** para a memória e identidade; e como **recurso**, frequentemente vinculado ao turismo. Esses eventos organizados, por outro lado, podem também ser compreendidos como atuações simbólicas, a partir dos argumentos de Canclini (1997). Biase (2001) deixa ainda mais explícita a crítica às construções identitárias fictícias para promoção do turismo, trazendo exemplos em que a arquitetura colabora na encenação de uma vida cotidiana que remete à época da colonização italiana no Rio Grande do Sul, desconsiderando ou ocultando a contemporaneidade.

Essas situações podem também revelar identidades híbridas (CANCLINI, 1997), que se adaptam e se transformam, como descrito por Hall (1996). Relaciono isso com a fala dos Mbyá Guarani, que dizem manter duas casas, uma autóctone e outra proveniente de intervenção governamental, pois a primeira conecta-os com sua cultura, com suas divindades, enquanto a segunda serve para ‘guardar’ as coisas que facilitam sua inserção no ‘mundo dos brancos’, como eletrodomésticos e roupas limpas, a serem utilizadas quando se dirigem à cidade, de modo a evitar ou minimizar reações preconceituosas decorrentes do cheiro de fumaça ao andarem de ônibus – expressando o contraste de significados representado pela fumaça, que tem caráter sagrado dentro da cultura (ZANIN, 2006).

Outra situação vivenciada pelos Mbyá Guarani, em sua relação com a sociedade envolvente, é a prática de venda de artesanato no centro das cidades. Mesmo com as transformações ‘estratégicas’ para revitalizar e ‘higienizar’ espaços de comércio na área central das cidades, entendo que a presença indígena se apresenta como uma ‘tática’ vernácula dos ‘sem-poder’, perante as paisagens que demarcam espaços de poder, como argumenta Leite (2002) a partir do diálogo entre conceitos de De Certeau e Zukin. É possível ainda refletir sobre a reapropriação de lugares ancestrais de ocupação indígena, como apresenta Fagundes (2013), caracterizando o que Zukin (2000, *apud* Leite, 2002) denomina de construção social vernacular.

Fagundes relata manifestações preconceituosas de intolerância dos não-indígenas perante a presença indígena no centro da cidade de Porto Alegre, especialmente pelo fato de geralmente as mães mbyá guarani estarem acompanhadas de suas crianças, em um situação considerada inadequada para a infância. Contudo, as vozes indígenas trazidas pelo autor argumentam no sentido contrário, de que as crianças precisam estar sempre junto de suas mães, em uma vivência cultural denominada *poraró*, que está relacionada com sua formação como pessoa Mbyá, um aprendizado de sua capacidade social em “momentos indispensáveis que acarretam a continuidade das formas de sociabilidade e troca cultural intra e interétnica” (FAGUNDES, 2013, p. 69).

Esse desconcerto que a presença indígena acarreta, ainda está vinculado à imagem de que os indígenas não pertencem às cidades, mas às matas, e que sua presença ali está descontextualizada. Provoca incômodo e expressa certa intolerância preconceituosa, como destacam Oliveira (1996), Cohn (2001) e Gallois (2006). Como bem argumenta Clifford (1995), as transformações e adaptações dos produtos puros, nativos das Américas, enlouquecem.

*En todo el mundo las poblaciones indígenas han tenido que haberselas con las fuerzas del 'progreso' y de la 'unificación nacional'. Los resultados han sido a la vez destructivos e inventivos. Gran cantidad de lenguas, cosmologías y valores se han perdido, algunos literalmente asesinados; pero es mucho lo que simultáneamente a sido inventado y revivido en contextos complejos y opositivos. Si las víctimas del progreso y el imperio son débiles, raras vez son pasivas (CLIFFORD, 1995, p. 31).*

Gallois (2006) cita algumas adaptações criativas de grupos indígenas que já não têm acesso a materiais naturais para a confecção de seu artesanato, com a substituição de taquara por plástico em cestos ou penas de pássaros nativos por penas de galinha coloridas artificialmente. Em Zanin (2006) são ilustradas adaptações semelhantes com relação às construções autóctones mbyá guarani, que na falta de acesso aos materiais naturais e pela proximidade com os centros urbanos, reaproveitam uma variedade de produtos industrializados. São reinvenções, adaptações, que não são bem aceitas pelo senso comum, que reclama a autenticidade dessas representações da cultura material (GALLOIS, 2006).

Fagundes (2013) apresenta a argumentação do cacique mbyá da comunidade da Lomba do Pinheiro, José Cirilo Pires Morinico, que demonstra que a prática de ir ao centro, em busca de recursos para sua sobrevivência remete a relações culturais com o meio: quando havia matas, buscavam seus recursos nas matas, hoje as cidades tomaram esses espaços, então seguem dirigindo-se ao centro em busca de recursos, porém as trocas são outras, foram reinventas e ressignificadas.

Então, o centro é o lugar que os Guarani moravam antigamente, tinham suas famílias. Não é que a gente queira viver desse jeito, mas a sociedade tem que entender que essa forma é para sobreviver, para levar e vender artesanato. No centro também é lugar de artesanato. José Cirilo Pires Morinico (SMDHSU, 2010, p. 19-23, *apud* FAGUNDES, 2013, p. 72).

Essa permanência nos centros das cidades, embora os façam parecer descontextualizados, representam o vínculo que mantêm com seus territórios ancestrais de ocupação, como demonstra a arqueologia (NOELLI et al., 1994 *apud* FREITAS; FAGUNDES, 2013). Representam as ressonâncias, apontada por Castells (2014), que tendem a ser excluídas em processos de revitalização urbana, fazendo com que o patrimônio imaterial perca sentido. Essa relação atualizada que os Guarani estabelecem com 'lugares de memória' pode ser compreendida com o auxílio de Hall, quando se refere a identidades que atravessam fronteiras, compostas por pessoas dispersas de sua terra natal:

Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas (HALL, 2004, p. 88-89).

Contudo, Canclini (1997) alerta que estamos imersos em um sistema que não conseguimos evitar, apesar das transgressões e reapropriações de espaços públicos, essa ressignificação é temporária e não consegue abafar o peso da ordem social estabelecida. Os Guarani se dirigem ao centro, utilizam-se dos espaços públicos, afirmam lugares de uso periódico, reiteram sua presença, mas repetidamente recuam e avançam frente às negociações impostas para o uso desses espaços.

As mudanças e transformações culturais que podem ser observadas junto aos Guarani são muitas, e a todo momento geram críticas por parte dos não indígenas. A todo momento precisam argumentar por que utilizam o telefone celular, roupas e automóveis(!). Usar o telefone celular em uma conversa em Guarani fortalece as redes de parentesco, fortalece as dinâmicas culturais, dizem eles (ZANIN, 2006).

## 2. O espaço escolar como imagem da identidade indígena

A escola dentro das aldeias também está sujeita a esse tipo de questionamento. Historicamente, um instrumento oficial de homogeneização das diferenças, de inserção na massa da nação, a escola, por suas características de organização de tempos e espaços, por seus objetivos implícitos de formação de cidadãos e preparo para construir uma nação produtiva, traz algumas polêmicas pela sua presença em comunidades indígenas.

Bergamaschi (2005) aponta que em algumas comunidades os Guarani não desejavam a escola, pois seria mais uma forma de afastá-los do seu modo de vida (o *Nhanderekó*). Gradativamente, porém, esse quadro está se transformando, e hoje as escolas que estão presentes nas aldeias sustentam o argumento de ser um instrumento para auxiliá-los no diálogo com os não indígenas, em sua busca pela efetivação de seus direitos. Esse exemplo reflete claramente a dinamicidade das decisões internas, que mesmo com mudanças e inovações, não deixam de defender a tradição cultural. Nas palavras de Bergamaschi (2005, p. 222): “transformam-se para manterem-se Guarani”.

Em documentos oficiais que tratam da escola e em falas de representantes indígenas a escola também aparece como um meio de fortalecer suas identidades étnicas (ALTINI, 2014; BRAND; CALDERONI, 2012; BACKES, 2014; SILVA, 2014; BRASIL, 1996). A escola representa um fortalecimento da cultura? Talvez, certamente não essa escola convencional que é questionada constantemente pela sua desvinculação com tempos e espaços de vida (SILVA; ZANIN, 2015). A escola indígena hoje está estruturada legalmente para ser diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, contemplando seus processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988; 1996). A efetivação dessas legislações, na prática, porém, avança gradativamente.

Como resposta à pergunta anterior, sigo o que ouço dos indígenas e daqueles que traduzem suas falas, deixando transparecer a educação escolar

como instrumento de luta, de esclarecimento, de diálogo e de armamento para a conquista de seus direitos. A escola é, então, assim como Clifford (1995) sugere com relação às coleções de arte nativa, reapropriada localmente, ou, como demonstram Tassinari (2008) e Bergamaschi (2005), reinventada, ou, ainda, ressignificada nos contextos locais (BRASIL, 2007).

As falas dos Guarani conduzem Bergamaschi (2005) a compreender a escola como símbolo de interface cultural, como um lugar que não pertence ao modo de vida tradicional, mas se insere nas aldeias permitindo reinterpretções e apropriações. Tassinari (2012, p. 280) reforça o argumento: “A escola indígena mantém-se sempre como algo estrangeiro, não nativo, ainda que muitas vezes quase irreconhecível como ‘instituição escolar’”.

Tassinari (2001) apresenta a escola indígena como um espaço de fronteira, por onde fluem diferentes saberes, de acordo com a permeabilidade desejada. Uma fronteira que não atua como limite, mas que é enriquecedora por agregar a diversidade e que, ao mesmo tempo, possibilita a distinção de formas de ser e estar no mundo. Por sua vez, Canclini (1997) traz as fronteiras como terra de ninguém, onde são desterritorializadas as identidades e questiona nesse sentido a escola indígena. Realmente, considerar a escola uma instituição externa a intervir nas comunidades indígenas pode levar a essa interpretação. Por outro lado, Bergamaschi (2005) e Tassinari (2008) argumentam sobre a reinvenção e apropriação desse espaço, historicamente orientado à assimilação cultural, mas que hoje se transforma em espaço de luta, de fortalecimento de identidades e de instrumentalização para o diálogo. Essa escola também é híbrida, ambígua, desterritorializada?

A resposta a essa pergunta está relacionada ao protagonismo da comunidade escolar, de seu posicionamento e condução da escola no estabelecimento da permeabilidade dessa fronteira. Como uma instituição externa, porém, talvez possa se caracterizar como híbrida, pois não é autônoma. Depende das políticas públicas, dos recursos da administração pública. Por isso, momentos políticos favoráveis levam a conquistas e possibilitam maior protagonismo, como descrito em Zanin e Dill (2016). Contudo, mesmo em situações menos favoráveis, a tendência é o uso de

táticas de resistência... de reinvenção, de indianização da escola (BERGAMASCHI, 2007).

Simon Unwin (2013) argumenta que a criação de lugares é algo inerente ao ser humano, que a todo momento atribui significado a parcelas do espaço. O autor ressalta a autonomia dessa criação, que observo em alguns movimentos indígenas interessados em um desenho específico de escola, que favorece a identificação com o lugar. Unwin (2013, p. 23) coloca que “talvez a ideia da participação coletiva seja o aspecto mais importante de pensar na arquitetura como identificação de lugar”. O autor ainda argumenta sobre a relevância da escolha do lugar, que também tem significado simbólico.

Com relação aos ambientes construídos, quando seu desenho é diferenciado e teve a participação da comunidade indígena, os ambientes escolares têm resultado em arquiteturas simbólicas, que pela representação de elementos culturais acolhe especificidades e assim pode contemplar lugares apropriados para o aprendizado<sup>3</sup>. Geertz (1989) auxilia nessa afirmação, ao considerar que as formas simbólicas possuem significados que permitem a compreensão de códigos morais e estéticos.

Em Frago e Escolano, encontro argumentos que reforçam a necessidade de se questionar o simbolismo presente nos ambientes escolares, considerando que “a ordenação do espaço, sua configuração como lugar, constitui um elemento significativo do currículo” (FRAGO, 2001, p. 78). Nesse sentido, Silva (2014) apresenta falas de professores indígenas, que retratam o desejo de contemplar, no espaço escolar, usos culturais e comunitários, bem como a relação com o ambiente natural, como integrantes do ensino escolar.

Da mesma forma, Bergamaschi (2005) apresenta as falas dos Guarani, que consideram todos os espaços da comunidade como ambientes de aprendizagem: a mata, a Casa de Rezas, a roça, o rio. Esse mesmo grupo, e não somente esse, considera a escola como um elemento que não pertence à cultura. Mas onde então se insere a escola? Como poderia esse espaço, demandado pelas comunidades, acolher múltiplas linguagens e permitir fluidez

---

<sup>3</sup> Alguns exemplos constam na coleção “História e Cultura Indígena de Santa Catarina através das Escolas”, organizada por Ana Lúcia Vulfe Nötzhold e Helena Alpini Rosa (2011).

e filtro no trânsito de saberes e de pessoas? Pois, ao que parece, são funções ambíguas e complementares as que esse equipamento deve possibilitar.

Não há dúvidas de que, para isso, a construção da proposta pedagógica, calendários, idas e vindas em tempo e espaço, devem ser definidos pela comunidade escolar, na medida de seu envolvimento e interesse em legitimar a presença dessa 'ferramenta' demarcadora de 'fronteira' em seu contexto espacial – o que vem a interferir em suas formas de apropriação e uso do ambiente. Assim, entendo que edificação construída para abrigar as atividades escolares, ainda que se estenda a ambientes externos, deveria contemplar possibilidades de uso e configuração de acordo com as formas culturais de apropriação do espaço. Gostaria de destacar que a legislação e as recomendações oficiais para as escolas indígenas seguem nesse sentido.

### **3. Patrimônio imaterial como lugares de identificação**

Nos exemplos apresentados ao longo do texto, aparecem diferentes formas de apropriação de lugares simbólicos, contrastando com o deslocamento que a presença indígena, como produto puro, provoca em lugares que já não são claramente identificados como próprios, como nos centros urbanos. Esses lugares podem ser relacionados, pelo seu simbolismo, com um patrimônio imaterial para o grupo ou para diferentes grupos com traços comuns, como no caso do Vale de Sinakara. Mas todos os exemplos parecem estar relacionados com lugares de identificação, inclusive as recentes escolas indígenas, construídas a partir de uma legislação que incentiva a participação da comunidade no desenho de seus ambientes, contemplando aspectos específicos da configuração espacial e das arquiteturas autóctones.

Marc Augé (1994) elenca algumas categorias para a análise de 'lugares antropológicos', entendidos como espaços geométricos, caracterizados pela linha, pela interseção das linhas e pelo seu ponto de interseção, que podem ser expressos em itinerários (caminhos, percursos), encruzilhadas (praças, pontos de encontro e trocas comerciais), e centros (de identificação, monumentos religiosos ou políticos). Augé preocupa-se com a dimensão

materialmente temporal desses espaços: os itinerários medidos por horas de marcha, os centros como lugares de trocas que acontecem em dias estabelecidos, os lugares de consagração política ou religiosa em geral que acontecem em datas marcadas.

A partir das colocações de Marc Augé (1994, p. 52), identifico que a montanha Ausangate, o Qoyllu Rit'i, como *apu*, simboliza um monumento, pela “expressão tangível da permanência”. O templo católico construído ao pé da montanha se favorece disso. O Vale de Sinakara também é um lugar consagrado, que em datas específicas recebe multidões, em uma peregrinação que caracteriza um itinerário simbólico: “O lugar nobre que a peregrinação tem por desfecho é por definição um lugar carregado de sentido” (AUGÉ, 1994, p. 76). Mas, mesmo depois de findados os dias de festividade, Qoyllur Rit'i permanece no perfil do horizonte da cidade de Cusco, como uma presença distante e constante, um monumento, identitário, relacional e histórico, nos termos com que Augé caracteriza os lugares antropológicos. Também permanece por ser um símbolo sagrado, como visto em Geertz (1989).

Pelas diversas oportunidades que tive de conviver e observar as relações dos Guarani com os lugares, tornou-se difícil apresentar um único exemplo de lugar de identificação, mas talvez isso seja característico também de suas formas fluidas de interação com os espaços, marcadas por deslocamentos constantes, ligados ao seu modo de ser e compreender o mundo ou, como diria Geertz (1989), ao seu *ethos* e à sua visão de mundo. Contudo, é possível identificar diferentes geometrias, como coloca Augé (1994) presentes nas situações descritas: o cenário de apresentações na aldeia, como uma representação de seu centro simbólico (o pátio da *Opy*), pode ser caracterizado como um lugar consagrado, de demonstração para outro, incluindo identidade e relação; os centros urbanos, como ‘lugares de memórias’ ancestrais, hoje se caracterizam como encruzilhadas, pontos nodais de trocas; as escolas também podem ser caracterizadas como essa encruzilhada onde se realizam trocas, não comerciais, mas de saberes; os seus percursos, o arriscado trânsito na beira das estradas, ou o trajeto de ônibus, que arrisca a dignidade. É esse fluir de seus trajetos, sua permanência

inconstante, mas reiterada, que revela a significação de seus lugares simbólicos. Nas palavras de Augé identifico a relação dos Guarani com os lugares: “Estranhamente, é uma série de rupturas e descontinuidades no espaço que figura a continuidade do tempo” (AUGÉ, 1994, p. 53).

Os lugares descritos, como espaços vivenciados e carregados de significados e história, demarcam lugares de identificação. Identificação e não identidade, pela flexibilidade do termo, considerando a argumentação que embasa essa análise. Mas muitos dos lugares descritos podem também ser considerados como ‘lugares focais’, onde o patrimônio imaterial permanece vivo, como compreendo com o auxílio de Castells (2008a).

Gilberto Velho (2006) apresenta a memória emocional (ou afetiva) do patrimônio cultural, mas, além disso, ele também é um capital simbólico, como coloca Alicia Castells (2008a) a partir de Bourdieu. Pode ser visto como uma referência e como um recurso (CASTELLS, 2008b). A partir de sua experiência e reflexões, a autora expressa a identificação e proteção de bens culturais como um poder, considerando o patrimônio cultural como manifestações culturais da diversidade da nação, atentando sempre para a “relatividade que a própria noção de identidade que o objeto patrimonial pressupõe” (CASTELLS, 2008a, p. 16). Como bem afirma a autora, a identidade está muito mais relacionada ao ambiente externo – identificamo-nos a partir das interações que estabelecemos.

Enfim, retorno aos argumentos iniciais do texto com a colocação de Hall (2004, p. 17), de que a sociedade não é “um todo unificado e bem delimitado”, mas é “caracterizada pela diferença”. Diferença essa que, denominada de diversidade, o patrimônio imaterial possibilita reconhecer e valorizar, mas que deve ser reconhecida, especialmente, em suas dinâmicas e inter-relações. As populações indígenas vivem a contemporaneidade e essa compreensão pode contribuir com o modo como são vistos, independentemente de onde estejam.

## Referências Bibliográficas

- ACUAB, Cacica; VICTORA, Ceres; LEITE, Sérgio. Nós somos os verdadeiros Charrua que não perderam o idioma, que preservam a cultura. In: ROSADO, Rosa Maria; FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas (orgs). **Presença Indígena na cidade: reflexões, ações e políticas**. Realização Núcleo de Políticas Públicas para Povos Indígenas. Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013. P. 194-201.
- ALTINI, E. et alli (orgs). **Por uma educação descolonial e libertadora: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: CIMI, 2014. Disponível em: <<http://cimi.org.br/pub/MS/escolas/ManifestoEduca.pdf>>. Acesso em: 31 dez 2014.
- AUGÉ, Marc. Os lugares antropológicos. Dos lugares aos não lugares. In: AUGÉ, Marc. **Não-Lugares. Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994, p. 43-107.
- BACKES, José Licínio. A escola Indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial. In: **Interações**. Campo Grande., v. 15, p. 13-19, jan./jun.2014.
- BERGAMASCHI, M. A. **Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. 2005. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.
- BERGAMASCHI, M. A . Indianizando a escola: movimentos de criação de práticas escolares diferenciadas nas aldeias Guarani e Kaingang. In: **VII Reunião de Antropologia do Mercosul**, 2007, Porto Alegre. RAM. Reunião de Antropologia do Mercosul. Porto Alegre: UFRGS, 2007.
- BIASE, Alessia de. Ficções Arquitetônicas para a construção da identidade. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 16, dez. 2001, p. 173-188.
- BRAND, A. J.; CALDERONI, V. A. M. O. Território e saberes tradicionais: articulações possíveis no espaço escolar indígena. In: **Práxis Educativa** (Brasil), v. 7, dezembro, 2012, pp. 133-153. Universidade Estadual de Ponta Grossa Paraná, Brasil Disponível em: <[www.redalyc.org/articulo.oa?id=89425835007](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89425835007)>. Acesso em: 31 dez. 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

- \_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Cadernos SECAD 3. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2007.
- CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas híbridas, poderes obliquos. In: **Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997, p. 283-350.
- CASTELLS, Alicia N.G. de. Políticas de patrimônio – entre a exclusão e o direito à cidadania. In: **O público e o privado.** Fortaleza: UECE – Universidade Estadual do Ceará, 2008a.
- CASTELLS, Alicia Norma Gonzáles de. A cor do *lugar*: o Sertão do Valongo como patrimônio cultural. In: CASTELLS, A.N.G. de et all (orgs). **Ecos e Imagens do Patrimônio Imaterial: Inventário Nacional de Referências Culturais do Sertão do Valongo.** Florianópolis: IPHAN/11ª Superintendência Regional, 2008b. p. 75-100.
- CASTELLS, Alicia N. G. de. Revitalizações urbanas na Ilha da Magia Florianópolis/SC). In: Castells, Alicia N. G. & Da Silva Jeana. (Org.). **Patrimônio Cultural e seus Campos.** 1ª ed., Florianópolis: editora da UFSC Edufsc, 2014.
- CLIFFORD, James. Introducción: Los productos puros enloquecen. in.: CLIFFORD, James. **Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna.** Barcelona: Gedisa, 1995.
- COHN, Clarice. Culturas em Transformação: os índios e a civilização. In: **São Paulo em Perspectiva** [on line], n. 15(2), 2001, pp.36-42.
- CORDEIRO, Graça Índias e COSTA, Antônio Firmino. Bairros: contexto e interseção. In: **Antropologia Urbana. Cultura e sociedade no Brasil e em Portugal.** Gilberto Velho (org.), Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas. As “Mulheres dos Panos” Mbyá-Guarani. In: ROSADO, Rosa Maria; FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas (orgs). **Presença Indígena na Cidade: reflexões, ações e políticas. Realização Núcleo de Políticas Públicas para Povos Indígenas.** Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013, p. 63-87.
- FRAGO, A. V. Do Espaço Escolar e da Escola como Lugar: propostas e questões. In: FRAGO, A. V; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e**

- subjetividade: a arquitetura como programa.** Rio de Janeiro: DP& A, 2001.
- FREITAS, Ana Elisa de Castro; FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas. Projeto Fazendo Cerâmica Hoje como Nossos Avós/ Gohor hanja ũri ãg jóg si ag rikén: uma experiência de educação intercultural em esfera municipal. In: ROSADO, Rosa Maria; FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas (orgs). **Presença Indígena na Cidade: reflexões, ações e políticas. Realização Núcleo de Políticas Públicas para Povos Indígenas.** Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013, p. 63-87.
- GALLOIS, Dominique Tilkin (org). **Patrimônio Imaterial e Povos Indígenas.** São Paulo: Iepé, 2006.
- GEERTZ, Clifford. "Ethos", Visão de Mundo e a Análise de Símbolos Sagrados. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1989.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP& A, 2004.
- LEITE, Rogério Proença. Contra-usos e espaço público: notas sobre a construção social dos lugares na Manguetown. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais** – v. 17, n. 49, São Paulo, jun. 2002.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. Cidadania, racismo e pluralismo: presença das sociedades indígenas na organização dos estados-nacionais. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN**, Rio de Janeiro, n. 24 - Cidadania, 1996.
- SILVA, B. S. Arrematando o bordado, a escola indígena diferenciada. In: **Anais do II Seminário Infância Criança Indígena.** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014. Disponível em: <<https://infanciaindigena.files.wordpress.com/2014/10/arrematando-o-bordado-a-escola-indigena-diferenciada-beatriz-sales-da-silva.pdf>>. Acesso em: 11 de março de 2015.
- SILVA, I. M. M.; ZANIN, N. Z. Tempos e Espaços na Escola Contemporânea: reflexões a partir da educação integral. In: LOSS, A. S. L. et all. **Formação Continuada de Gestores das Escolas Públicas: educação integral em jornada ampliada.** Tubarão: Ed. Copiart, 2015, p. 85-111.
- TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global/FAPESP/MARI, 2001, p. 44-70.

- \_\_\_\_\_. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 217-244, ago. 2008.
- \_\_\_\_\_. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola. In: TASSINARI, Antonella et all. (orgs.) **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: EDUFSC, 2012, p. 275-294.
- UNWIN, Simon. **A análise da arquitetura**. Tradução técnica: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2013.
- VELHO, Gilberto. Unidade e fragmentação em sociedades complexas. In: **Projeto e Metamorfose. Antropologia das Sociedades Complexas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, p. 11-30.
- VELHO, Gilberto. Patrimônio negociação e conflito. In: **Mana**. Estudos de Antropologia Social, v. 12, n.1, Rio de Janeiro, Abr. 2006.
- ZANIN, Nauíra Zanardo. **Abrigo na natureza: construção Mbyá-Guarani, sustentabilidade e intervenções externas**. 2006. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Engenharia. Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil, Porto Alegre.
- ZANIN, Nauíra Zanardo; DILL, Fernanda Machado. Educação escolar indígena manifestada em intervenção arquitetônica: Reflexões a partir de uma escola Kaingang. In: **Anais do XVI Encontro Estadual de História da ANPUH – SC. História e Movimentos Sociais**. Chapecó: UFFS/ANPUH. Jun. 2016.