

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

ELOISE KIST HOSS

**ETNOGRAFIA SOBRE A EXPERIÊNCIA DA OCUPAÇÃO ESTUDANTIL NA
ESCOLA INDÍGENA FEN'NÓ DA TERRA INDÍGENA TOLDO CHIMBANGUE EM
CHAPECÓ-SC**

CHAPECÓ

2021

ELOISE KIST HOSS

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof. Dr^a. Adiles Savoldi

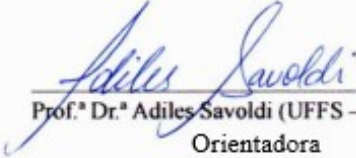
ELOISE KIST HOSS

**ETNOGRAFIA SOBRE A EXPERIÊNCIA DA OCUPAÇÃO ESTUDANTIL NA
ESCOLA FEN'NO DA TERRA INDÍGENA TOLDO CHIMBANGUE EM CHAPECÓ-
SC**

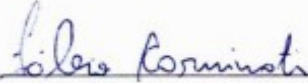
Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de grau
de Licenciada em Ciências Sociais da
Universidade Federal da Fronteira Sul.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 19/10/2021.

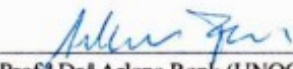
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Adiles Savoldi (UFFS – Chapecó/SC).
Orientadora



Prof. Dr. Fábio Carminati (UFFS – Chapecó/SC)
Avaliador



Prof.ª Dr.ª Arlene Renk (UNOCHAPECÓ – Chapecó/SC)
Avaliadora

HOSS, Eloise Kist

Etnografia sobre a experiência da ocupação estudantil na escola Fen'No da Terra Indígena Toldo Chimbangue em Chapecó/SC / Eloise Kist Hoss.-- Chapecó, 2021.

56 p.: il.

Orientadora: Doutora Adiles Savoldi

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Chapecó, SC, 2021.

1. Kaingang. 2. Guarani. 3. Ocupação de escolas. I Savoldi, Adiles, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Dedico esse trabalho às pessoas que o tornaram possível e também ao meu sobrinho, Gabriel.

AGRADECIMENTOS

Agradeço o apoio financeiro das instituições de pesquisas pela remuneração ao trabalho realizado nos projetos de monitoria e iniciação científica ao longo de minha trajetória acadêmica, concedidas pelo CNPq, UFFS e FAPESC.

Agradeço imensamente as/aos colegas de curso, professores/as, aos meus pais, meu irmão, minha irmã e as/aos amigas/os que foram e são companhias, ainda que distantes, com importância inestimável em minha jornada. Minha eterna gratidão à avó Blondina (1932 – 2016), que se referia ao meu tempo dedicado aos estudos e à minha estante de livros com a melhor metáfora: “essa é a tua roça”.

“Para mim, a vida era uma poesia”.
Paul Willis em entrevista a Roger Martinez (2005)

RESUMO

Através do trabalho de campo – exercício que conjuga métodos de observação participante, entrevista e escrita de diário de campo –, realizado durante os meses de abril, julho, setembro e outubro de 2017, apresento uma descrição etnográfica das práticas de resistência juvenil e a agência feminina observada através das interações com estudantes na Escola Indígena de Ensino Fundamental (EIEF) Fen'Nó. Durante as observações participantes realizadas na Terra Indígena (T.I.) Toldo Chimbangue, entrevistei quatro estudantes, mulheres, jovens, Kaingang e Guarani, na faixa etária entre 13 e 18 anos. Através das entrevistas, analiso as dimensões da experiência étnica (BARTH, 2005) e da agência feminina (ORTNER, 2006) vivenciadas na mobilização estudantil de ocupação escolar realizada na EIEF Fen'Nó em outubro de 2016. Com base no diálogo realizado com as estudantes, emergem os relatos de reconhecimento da ancestralidade Kaingang na memória das “netas”, em sentido simbólico, de Ana Fortes do Nascimento, a Fen'Nó.

Palavras-chave: Kaingang. Guarani. Ocupação de escolas.

ABSTRACT

Through the field work - an exercise that combines methods of participant observation, interview and writing of a field diary -, conducted during the months of April, July, September and October 2017, I present an ethnographic description of the youth resistance practices and the female agency observed through interactions with students at Indigenous Elementary School Fen'Nó. During the participant observations carried out in the Toldo Chimbangue Indigenous Land, I interviewed four students, women, youth, Kaingang and Guarani, aged between 13 and 18 years. Through the interviews, I analyze the dimensions of the ethnic experience (BARTH, 2005) and the female agency (ORTNER, 2006) experienced in the student mobilization of school occupation held at Indigenous Elementary School Fen'Nó in October 2016. Based on the dialogue with the students, the reports of recognition of the Kaingang ancestry comes up in the memory of the "granddaughters", in a symbolic meaning, of Ana Fortes do Nascimento, the Fen'Nó.

Keywords: Kaingang. Guarani. School Occupy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Print Screen 1</i> - Cartaz de protesto contra o teto de gastos.....	11
<i>Print Screen 2</i> - Cartazes de protesto.....	11
<i>Print Screen 3</i> - Cartaz de protesto contra o governo Temer c.....	12
<i>Print Screen 4</i> - Croqui da Terra Indígena Toldo Chimbanguê.....	16
Fotografia 1 - Preparando-se para a dança.....	38
Fotografia 2 - Noiva hesitante.....	38
Fotografia 3 - Lideranças conduzem o casamento.....	39
Fotografia 4 - Noiva e noivo dançando.....	39
Fotografia 5 - Noiva no Bar das Parceiras.....	39
Fotografia 6 - Quadrilha Maluca, dançando em pares.....	39
Fotografia 7 - Quadrilha Maluca, dançando individualmente.....	40
Fotografia 8 - Quadrilha Maluca.....	40
Fotografia 9 - 8º ano na aula de educação física.....	41
Fotografia 10 - Kry, Jegjo e Mãe em quadra.....	42

LISTA DE SIGLAS

ABA	<i>Associação Brasileira de Antropologia</i>
EIEF	<i>Escola Indígena de Ensino Fundamental</i>
ENEM	<i>Exame Nacional do Ensino Médio</i>
FUNAI	<i>Fundação Nacional do Índio</i>
GERED	<i>Gerência Regional de Educação</i>
T.I.	<i>Terra Indígena</i>
UFFS	<i>Universidade Federal da Fronteira Sul</i>
UNOCHAPECÓ	<i>Universidade Comunitária de Chapecó</i>
CIMI	<i>Conselho Indigenista Missionário</i>
CNBB	<i>Confederação dos Bispos do Brasil</i>
CRIG	<i>Conselho Regional Indígena de Guarapuava</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 EIEF FEN'NÓ: PERFORMANCES DE PRODUÇÃO E TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO.....	17
2.1 TERRITÓRIO E RESISTÊNCIA.....	22
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: REPERTÓRIOS REITERADOS E ATUALIZAÇÕES DE TRADIÇÕES POPULARES.....	34
4 AS NETAS DA GUERREIRA FEN'NÓ.....	43
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
6 REFERÊNCIAS.....	55

1 INTRODUÇÃO

Nesse Trabalho de Conclusão de Curso descrevo alguns dos resultados do trabalho de pesquisa de campo realizada para o Grupo de Pesquisa Antropologia, Jovens e Juventudes no Projeto de Pesquisa Modos Autônomos de Identificação Juvenil: uma abordagem Antropológica e Etnográfica (FAPESC 07/2015)¹ coordenadas pelo Prof. Dr. Ivan Paolo de Paris Fontanari. A realização de uma etnografia sobre a experiência de ocupação estudantil na Escola Indígena de Ensino Fundamental (EIEF) Fen'Nó², escola situada na Terra Indígena Toldo Chimbangue, em Chapecó-SC, foi um desdobramento das atividades realizadas em meu percurso acadêmico. Em 2015, conheci a escola através do projeto de extensão e grupo de estudos em Mitologia Kaingang e Guarani, coordenado pela Prof. Dra. Adiles Savoldi, desde então, visitei a escola e o Toldo Chimbangue durante as Semanas Culturais em 2015, 2016 e 2017. Em 2016 realizei um cine debate na ocupação estudantil com o documentário “Índio Cidadão?” (SIQUEIRA, 2014) e retornei à escola e a T.I. para a realização deste trabalho de campo, em 2017.

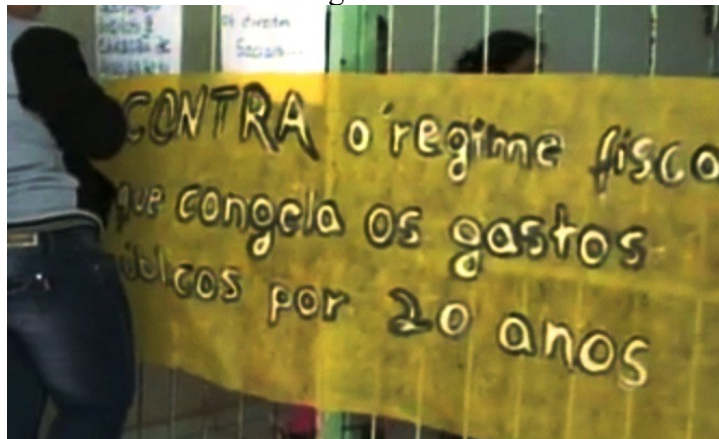
Durante o cine debate que conduzi na ocupação da EIEF Fen'Nó, as e os estudantes reconheceram algumas lideranças Kaingang nas imagens do documentário e o avô de Mã, uma das estudantes entrevistadas neste trabalho, estava participando do cine debate na escola e relatou as/aos estudantes a sua experiência durante os acontecimentos retratados por Rodrigo Guarani Kaiowá Siqueira (2014) em seu documentário. Em 2016, mais de 1.100 escolas, universidades e outras instituições públicas brasileiras foram ocupadas em forma de protesto político, as e os estudantes secundaristas da EIEF Fen'Nó haviam se mobilizado para ocupar a escola no mês de outubro de 2016. Nos registros de imagem da ocupação na EIEF Fen'Nó disponíveis na internet, destaco as frases que constavam em seus cartazes de protesto: *Contra o regime fiscal que congela os gastos públicos por 20 anos, e Para o governo TEMER não importa o futuro do trabalhador, tampouco o futuro do Brasil*³.

1 As atividades desse projeto aconteceram em Chapecó-SC, entre agosto de 2016 e julho de 2018 e consistiram em: 1) leituras e debates teóricos nas reuniões do Grupo de Pesquisa; 2) observações participantes em escolas públicas situadas em Chapecó-SC, e subsequente, escrita de diário de campo; 3) entrevistas realizadas durante o trabalho de campo.

2 Pronuncia-se “Fendó”, conforme a grafia “n’N” em Kaingang.

3 Conforme imagens em vídeo da seguinte reportagem: <http://g1.globo.com/sc/santa-verno-catarina/noticia/2016/11/sc-tem-ao-menos-16-ocupacoes-de-estudantes-7-delas-em-chapeco.html>. Acesso em 2016.

Print Screen 1 - Cartaz de protesto contra o teto de gastos



Fonte: adaptação de imagem de vídeo disponível no G1 (2016)

Print Screen 2 - Cartazes de protesto



Fonte: adaptação de imagem de vídeo disponível no G1 (2016)

Print Screen 3 - Cartaz de protesto contra o governo Temer



Fonte: adaptação de imagem de vídeo disponível no G1 (2016)

A EIEF Fen'Nó se tornou escola indígena em 2004 e a luta pela demarcação da T.I. Toldo Chimbangue, aonde a escola está localizada, iniciou na década de 1970. Parte da demarcação desse território ocorreu na década de 1980 (Toldo Chimbangue I) e outra parte foi demarcada na primeira década do século XXI (Toldo Chimbangue II). Em 2017, os estudantes na escola Fen'Nó eram aproximadamente 140 jovens e crianças Kaingang, brancas (que residem no entorno da T.I.) e Mbyá-Guarani. O grupo Mbyá-Guarani⁴ vive em um espaço do território cedido pelo grupo Kaingang desde o acirramento dos conflitos na Terra Indígena Araça'í, localizada entre os municípios de Saudades/SC e Cunha Porã/SC, a 70 km de Chapecó/SC.

Localizada na região do oeste catarinense, o município de Chapecó-SC e a Terra Indígena Toldo Chimbangue são territórios onde ocorreram diversos conflitos desde o século XV. Primeiramente entre Portugal e Espanha, depois entre Brasil e Argentina, e por terceiro, entre os Estados do Paraná e Santa Catarina na Guerra do Contestado (1912 – 1916), quando é definido como território do Estado de Santa Catarina. Posterior a esse processo ocorreram as migrações de ascendência europeia para o território historicamente ocupado pelos grupos indígenas Kaingang, Guarani e Xokleng. D'Angelis (1995) caracteriza essas migrações como frentes expansionistas/pastoris, extrativistas e agrícolas.

⁴ Os Guarani compõem três grupos, “Mbyá”, “Chiripá” e “Nhandeva”. O grupo que vive com os Kaingang na T.I. Toldo Chimbangue se identifica predominantemente como “Mbyá”, conforme Savoldi (2020, p. 71).

No ano de 2016, as mobilizações estudantis que culminaram nas ocupações escolares desencadearam iniciativas diversas nas instituições de ensino em Chapecó-SC, entre elas o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a Escola de Educação Básica (E.E.B.) Marechal Bormann, a E.E.B. Prof. Irene Stonoga, a E.E.B. Tancredo de Almeida Neves, a E.E.B. Prof. Geni Comel, entre outras escolas estaduais e municipais. Os protestos realizados através das ocupações contestavam a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 (55), que se tornou a Emenda Constitucional (EC) 95/2016⁵ e alterou os Orçamentos Fiscais e a Seguridade Social da União na República Federativa do Brasil. Além da EC 95/2016, a(o)s estudantes também contestavam a Medida Provisória (MP) 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017⁶.

Em 2015, as mobilizações estudantis de ocupações nas escolas ocorreram no estado de São Paulo contra a reorganização escolar promovida pelo governador psdbista Geraldo Alckmin. No ano seguinte, em 2016, os estudantes paulistas reivindicaram a Comissão Parlamentar de Investigação (CPI) da merenda – que culminou na ocupação da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), contra os desvios de dinheiro da merenda destinado às escolas. Ainda em 2016, além do Brasil, houve mobilizações estudantis com ocupações de escolas no Paraguai, iniciadas no mês de maio, que reivindicavam livros e almoço gratuito para as escolas e também a renúncia da ministra de Educação do Paraguai, Marta Lafuente.

A mobilização em escala nacional realizada pelos estudantes brasileiros no ano de 2016 situou como questão central a PEC 241/55, que congelou os investimentos públicos na saúde e na educação por 20 anos. Esta emenda constitucional e outras medidas políticas em pauta no Congresso Nacional, após o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, foram defendidas pelo governo peemedebista de Michel Temer como saída para a estabilização econômica e política do país.

O objetivo das/os estudantes foi contestar e obstruir os projetos de lei antipopulares, autoritários e neoliberais que afetaram, e afetam, o acesso aos serviços públicos garantidos pela Constituição Federal de 1988, relativos à saúde, educação e aposentadoria. As ocupações foram ações auto-organizadas e assembleias que significaram a ocupação simbólica do espaço

5 Disponível no seguinte link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em 2016.

6 Disponível no seguinte link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 2020.

público, onde mantiveram a continuidade das atividades institucionais simultaneamente às atividades autogestionadas pelo movimento estudantil.

Nesse trabalho apresento uma perspectiva sobre a ocupação escolar com base nas entrevistas realizadas durante o trabalho de campo, quando dialoguei com quatro estudantes, mulheres, jovens, Kaingang e Guarani, na faixa etária entre 13 a 18 anos. O trabalho de campo e as observações participantes aqui descritas foram realizadas na T.I. Toldo Chimbangue nos meses de abril, julho, setembro e outubro de 2017. Nesse período, participei de atividades como a Semana Cultural (descrita no capítulo denominado “EIEF Fen’Nó: performances de produção e transmissão de conhecimento”), a Festa de São João e em aulas na EIEF Fen’Nó (descritas no capítulo denominado “Educação escolar indígena: repertórios reiterados e atualizações das tradições populares”), onde as interações me conduziram às jovens que entrevistei (os relatos sobre a mobilização estudantil constam no capítulo denominado “As netas da guerreira Fen’Nó”).

A mobilização estudantil na EIEF Fen’Nó foi vivenciada através da organização coletiva de aulões, oficinas, protestos e assembleias, atividades que desencadearam a ressignificação do espaço escolar e a inserção do movimento estudantil no debate público. O engajamento estudantil em um amplo movimento nacional de ocupações deu visibilidade às dimensões práticas e simbólicas da experiência étnica e os sentidos da agência política verificado entre as jovens entrevistadas. Considerando a condição de classe social das estudantes e as experiências étnico culturais, os processos e rituais de transferência dos conhecimentos ancestrais, a *práxis* cultural observada entre a(o)s jovens na T.I. Toldo Chimbangue e na EIEF Fen’Nó ao mesmo tempo ressignifica e incorpora⁷ características estéticas diversas (evidentes na musicalidade, adereços, práticas de lazer, etc), ampliando repertórios de resistência política. Entendo, portanto, que o sentido da resistência política que mobilizou as e os jovens indígenas na ocupação escolar tem atravessamentos de cultura política escolar, do movimento indígena, da luta das mulheres indígenas e da luta do(a)s trabalhadores contra regimes políticos e econômicos neoliberais na América Latina.

No próximo capítulo, descrevo as observações participantes que realizei durante a Semana Cultural em abril de 2017, evento que analiso a partir dos conceitos de “cultura” (SAHLINS, 1997) e “performance” (TAYLOR, 2013). Através da leitura das pesquisas históricas e etnográficas realizadas na EIEF Fen’Nó, percebo que a Semana Cultural pode ser

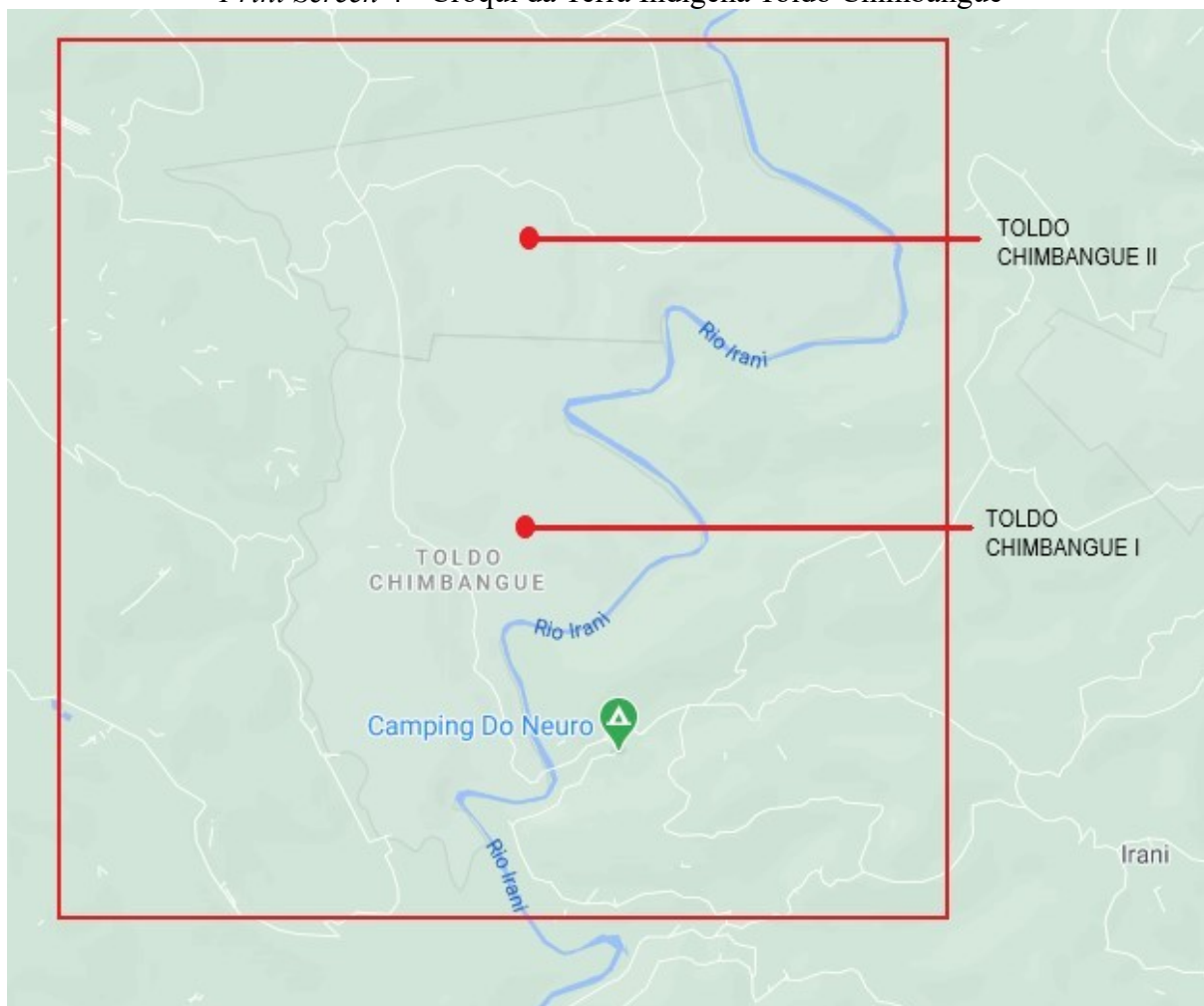
⁷ Experiência traduzida através de performances, segundo Taylor (2013, p. 14). É o conhecimento corporificado.

considerada como um evento paradigmático para os grupos étnicos que residem no Toldo Chimbanguê, sobretudo para as práticas que engendram uma concepção de educação intercultural.

Entre julho e setembro de 2017, as observações participantes foram realizadas em algumas aulas de sociologia, de educação física e durante a Festa de São João na EIEF Fen'Nó. Ao analisar essas atividades no capítulo denominado “Educação escolar indígena: repertórios reiterados e atualizações de tradições populares”, mobilizo o conceito de “*habitus*” compreendendo-o como uma dimensão que corresponde à ação prática de um indivíduo através do qual é possível “identificar os traços de sua coletividade, de sua época e, sem que este tenha consciência, orienta e dirige seus atos de criação aparentemente mais singulares” (BOURDIEU, 2013. p.342). Outro conceito significativo para pensar as práticas juvenis que abordo a partir dessas observações participantes é a noção de “resistência” (WILLIS, 1991; FREIRE FILHO, 2007), que engendra as “artes”, “estratégias” e/ou “táticas” cotidianas.

A análise das entrevistas, concedidas em setembro e outubro de 2017 pelas estudantes que atuaram na ocupação escolar em outubro de 2016 é desenvolvida no Capítulo 4. “As netas da guerreira Fen'Nó” é a expressão mais significativa em relação as dimensões simbólicas da experiência étnica (BARTH, 2005) na T.I. Toldo Chimbanguê. Seus relatos também narram a construção das agências políticas (ORTNER, 2007) e o engajamento nas práticas de resistência estudantil das quais participaram durante a ocupação escolar na EIEF Fen'Nó. Através da articulação com os protestos estudantis contrários à E.C. 95/2016, realizados em escalas locais e nacionais, as reivindicações e modos de atuação estudantil na T.I. Toldo Chimbanguê evidenciam modos de participação política que são expressivas das práticas de resistência ao avanço das dinâmicas capitalistas no contexto neoliberal (BUTLER, 2018).

Print Screen 4 - Croqui da Terra Indígena Toldo Chimbangue



Fonte: adaptação do Google Maps (2021)

2 EIEF FEN'NÓ: PERFORMANCES DE PRODUÇÃO E TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO

Na manhã do dia 17 de abril de 2017 entrei em contato, por telefone, com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em Chapecó-SC, para informar meu interesse em realizar a pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso na Terra Indígena Toldo Chimbangue. Para tanto, fui orientada a escrever um ofício sobre o assunto que fosse endereçado ao coordenador regional da FUNAI. Na tarde do dia 17 iniciou a Semana Cultural na EIEF Fen'Nó, evento que é realizado anualmente nessa escola como espaço da resistência indígena em referência ao Dia do Índio (19 de abril). A escola Fen'Nó tradicionalmente organiza a Semana Cultural, evento no qual a comunidade do Toldo Chimbangue, professores e estudantes expõem algumas atividades pedagógicas realizadas na escola, artefatos culturais, apresentações de dança, palestras, etc.

A ênfase da Semana Cultural é a exposição de trabalhos e artefatos das tradições culturais das etnias Kaingang e Guarani. Durante as Semanas Culturais há uma intensa movimentação e intercâmbio entre estudantes da EIEF Fen'Nó e de outras escolas que participam das atividades através da visitação. No dia 17, fui até o Toldo Chimbangue acompanhada pelo professor coordenador do Grupo de Pesquisa Antropologia Jovens e Juventudes, Ivan Paolo de Paris Fontanari, a professora de antropologia na UFFS, Adiles Savoldi, e a colega do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Laís Griebeler Hendges. Nos encontramos na reitoria da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), localizada no centro de Chapecó, de lá, fomos para a EIEF Fen'Nó, situada há aproximadamente 14 km da reitoria da UFFS, na direção sudeste, na margem oeste do Rio Irani.

O Rio Irani deságua no Rio Uruguai que demarca a divisão oficial do território dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A maior parte das estradas até a escola são asfaltadas, aspecto que muda no acesso para a EIEF Fen'Nó, indicado por uma placa. A partir daí, seguimos por aproximadamente 800 metros, nesse caminho de terra é possível avistar o campo de futebol, localizado ao lado da escola. Em frente a escola algumas pessoas expunham seu trabalho artesanal, bebiam chimarrão e mantinham pequenas fogueiras acesas. Na entrada da escola, sobre algumas carteiras escolares, estavam expostas esculturas de animais, como a onça e a serpente, talhadas em madeira; filtros dos sonhos e outros objetos que expressam o universo simbólico e material das culturas Kaingang e Guarani. Próximo da entrada, na parte lateral da escola, onde há uma rampa de acesso para pessoas cadeirantes,

alguns estudantes estavam em maior evidência, no contraste com os demais, devido à cor de seus cabelos, pintados de roxo. As salas de aula haviam sido transformadas em salas de exposição, organizadas por áreas temáticas e disciplinas escolares.

Na abertura do evento, houve destaque para as autoridades na composição da mesa cerimonial, quando foram chamados os caciques⁸ Kaingang e Guarani, o karai⁹ Guarani, o kujé¹⁰ Kaingang e o diretor da escola. Além deles, representantes de instituições como a Gerência Regional de Educação (GERED), Polícia Ambiental, universidades – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Universidade Comunitária de Chapecó (UNOCHAPECÓ) – e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

Quanto ao público que participava da Semana Cultural estavam crianças uniformizadas com camisetas da EEB Marechal Bormann, escola que está localizada no centro de Chapecó, ao lado da Catedral Santo Antonio e em frente a Praça Central Coronel Bertaso. Os nomes atrelados a esse conjunto de instituições revela o universo simbólico dos processos históricos oficiais de Chapecó-SC. Nos entornos da EEB Marechal Bormann, há o monumento Desbravador, o Museu de História e Arte Antonio Selistre de Campos e a Secretaria Municipal de Educação. A avenida central da cidade é denominada Getúlio Dorneles Vargas.

Após a participação das autoridades na Semana Cultural, a(o)s estudantes Kaingang e Guarani protagonizaram “performances” de danças. A intraduzibilidade do significado dessas danças, analisadas enquanto performances, conforme Taylor (2013. p. 13), indica a composição culturalmente reveladora dessas práticas. A mesa de abertura, as danças, o trabalho artesanal engendram atos de transferência vitais, ou seja, transmitem conhecimento social, memória e senso de identidade.

Taylor (2013) toma como base as contribuições de Richard Schechner e Vitor Turner para atribuir um sentido distinto e complementar a John Austin, Jacques Derrida e Judith Butler para o que considera performance. Daí a compreensão de que são comportamentos duplamente comportados, reveladores do caráter mais profundo, verdadeiro e individual da cultura. Ou como a leitura que Taylor (2013) faz de Aristóteles, Shaekspeare, Calderón de La Barca, Artaud e Grotowski, as performances indicam uma verdade mais verdadeira que a própria vida. Além desses sentidos, outro significado que a autora atribui à performance

8 Lideranças políticas.

9 Líder espiritual na cosmologia Guarani.

10 Líder espiritual na cosmologia Kaingang.

evidencia seu caráter efêmero, ou seja, ela nunca se repete e se situa como dimensão limítrofe com a memória e a história, é um meio de transferência e continuidade de conhecimento.

Quando finalizadas as apresentações de dança, ao andar pelas salas de exposição dialoguei com algumas estudantes e disse a elas que estava na escola para fazer uma pesquisa sobre o movimento de ocupação estudantil. Andando um pouco a esmo pela escola, encontrei o cacique Kaingang e o karaí Guarani, nesse momento, falei a eles sobre meu interesse em compreender o movimento estudantil de ocupação na escola. Pedi a ambos o consentimento de autoridade para realizar a pesquisa no território em que vivem e atuam como lideranças dos grupos étnicos.

Intrínseco às performances, a transmissão, transferência e continuidade do conhecimento social, memória e senso de identidade, a estrutura social inerente às tradições culturais expressam nas práticas os meios simbólicos manifestos por valores e significados que organizam a experiência e a ação. Para entender o sentido histórico da Semana Cultural realizada na EIEF Fen'Nó, destaco a definição elaborada por Marshall Sahlins (1997) para a definição de “cultura”. Sahlins (1997) se posiciona contra o pessimismo em relação ao conceito de cultura desencadeado pelas transformações sociais e subjetivas implícitas ao avanço das formas de relação capitalista a partir da modernidade e da filosofia iluminista. Em sua proposta argumentativa, o autor enfatiza a posição anti-imperialista e anti-hegemônica da noção de “cultura”. Definindo-a como o modo singular em que se caracteriza determinado povo, expressivo da variedade cultural e de formas específicas de vida, a “cultura” é, para Sahlins (1997), um conceito intrinsecamente plural.

Diante das críticas à noção de cultura como ferramenta e instrumento do capitalismo europeu moderno para estabelecer distinções e discriminações, que argumentam haver efeitos similares à noção de raça, Sahlins (1997) propôs a retomada as considerações de Johann Gottfried von Herder (1744 – 1803), que anteviu as potencialidades críticas intrínsecas à relação entre o imperialismo e a antropologia. Herder, segundo Sahlins (1997), afirma que a busca por materiais empreendida pelos europeus aos quatro cantos do planeta os faria encontrar o que menos esperavam: as chaves para a compreensão da história dos aspectos mais importantes do mundo humano. Em diálogo com Herder, Sahlins (1997) destaca o sentido funcionalista do conceito de “cultura” entre aqueles que associam esse conceito aos efeitos opressivos e discriminatórios da noção de raça.

Pois o fato é que, em si mesma, a diferença cultural não tem nenhum valor. Tudo depende de quem a está tematizando, em relação a que situação histórica mundial. Nas últimas duas décadas, vários povos do planeta têm contraposto conscientemente sua ‘cultura’ às forças do imperialismo ocidental que os vêm afligindo há tanto tempo. A cultura aparece aqui como a antítese de um projeto colonialista de estabilização, uma vez que os povos a utilizam não apenas para marcar sua identidade, como para retomar o controle do próprio destino (SAHLINS, 1997, p. 45-46).

Na posição histórica em que é mobilizada por Johann Gottfried von Herder, a noção de cultura é, portanto, anticolonialista por se contrapor aos discursos totalizantes. Segundo Sahlins (1997), a relação posicional de seu conteúdo não pode ser reduzida a uma função contingente e instrumental do colonialismo e do capitalismo. Frente à expansão da economia industrial e dos costumes anglo-franceses impulsionados pela concepção de “civilização universal” iluminista, as teorias culturais da intelectualidade russa e alemã defendiam as suas culturas tradicionais. Há, como conteúdo contra iluminista, o questionamento da pretensão de universalidade do individualismo radical naturalizado pela teoria hobbesiana, com preceitos egóicos e competitivos, a favor da sociedade como fator constituinte do ser humano.

Marshall Sahlins (1997) salienta que a concepção de tradição ancestral, segundo von Herder, em sua diversidade e particularidade, determina, limita e organiza as necessidades humanas através do modo de estar na natureza, da linguagem e visão de mundo.

As pessoas organizam sua experiência segundo suas tradições, suas visões de mundo, as quais carregam consigo também a moralidade e as emoções inerentes ao seu próprio processo de transmissão. As pessoas não descobrem simplesmente o mundo: ele lhes é ensinado (SAHLINS, 1997, p. 48).

De Herder a Leslie White o conceito de cultura germânico e a ênfase na dimensão simbólica permeou a antropologia norte-americana em contraposição à ênfase atribuída ao sistema social na antropologia franco-britânica até o estruturalismo de Claude Lévi-Strauss (1908- 2008), mediador entre as duas perspectivas.

As limitações da historiografia do tipo “pecado original” e do paradigma do “objeto em vias de extinção” aproximam a análise de Marshall Sahlins (1997) ao que Stephen Greenblatt denominou como “pessimismo sentimental” relativo às visões globais imbuídas de uma hegemonia ocidental. Perspectivas pautadas pela teoria do desalento e a teoria da dependência supervalorizam o poder das práticas de dominação, porém não explicam os vários tipos de resistências culturais, quando o assédio colonialista é elaborado culturalmente

através dos sistemas de mundos nativos. A partir do diálogo com Bruno Latour, Sahlins (1997) reestabelece às culturas a característica de inventividade que subvertem os processos de homogeneização capitalista.

Na década de 1980 as pesquisas antropológicas analisadas por Sahlins (1997) demonstram dar maior atenção aos processos de “intensificação cultural”, como denominou Richard Salisbury, ao observar o paradoxal enriquecimento das culturas tradicionais diante da integração à economia global. Em trabalhos realizados entre os Cree, Siane, Huron, Tshimshian, Osage e os povos das terras altas do Yemen, apresentados no simpósio organizado por Salisbury na American Ethnological Society em 1981, é expressivo como os projetos seletivos de desenvolvimento integral refletem as noções tradicionais da “boa vida”.

Inerente à “intensificação cultural”, ocorre a promoção da “cultura” indígena e da identidade tribal em processos de “florescimento” das tradições. Há, entre os clichês antropológicos, a evidência de que a sobrevivência de instituições políticas tradicionais em processos de mudança social introduzem novos valores às práticas dessas instituições. Porém, a valorização etnográfica da experiência é capaz de captar o modo como os povos organizam culturalmente e resistem ao avanço de sistemas hegemônicos capitalistas. Até mesmo a elaboração de contraculturas entre grupos em contextos de dependência material incluem a elaboração de seus próprios valores e projetos. Dessa forma, as tendências homogeneizadoras coexistem com processos de diferenciação identitária, consubstanciando a heterogeneidade que marca a “indigenização” em estilos musicais, na arquitetura, nas constituições, espetáculos artísticos, etc.

Como demonstração da profundidade histórica que as culturas e tradições nativas ressignificam o sistema mundial capitalista através da singularidade de sua estrutura social, política e cosmológica, Sahlins (1997) analisa os conceitos de “developman”, “sociedade transcultural” e “culturalismo”. Respectivamente, os trabalhos de campo de Rena Lederman (terras altas da Nova Guiné), Epeli Hau’ofa (ilhas do Pacífico) e Terence Turner (Amazônia brasileira) expressam os sentidos e significados nativos que resultam nas inventivas e criativas adaptações das práticas tradicionais diante dos processos de expansão colonial.

“Developman”, ou desenvolvimento, para o povo Mendi nas terras altas da Nova Guiné, conforme observou Rena Lederman na década de 1980, se tornou um processo de intensificação das trocas cerimoniais e de parentesco que ampliam as relações sociais. Conforme Lederman, o sistema cultural local estrutura os modos distintos em que ocorrem as

transformações, a partir disso, Sahlins (1997) destaca que a tradição consiste nos distintos modos de adaptação ao sistema cultural existente. Por sua vez, a noção de “sociedade transcultural”, como observou Epeli Hau’ofa entre o povo Mekeo da Papua, exprime um uso auto-reflexivo da “cultura”, expressivo da “ampliação do mundo” entre os povos ligados através do oceano. Compreendidas como comunidades multilocais de dimensões globais, as coletividades samoanas e redes de parentela tonganesas e outros povos demonstram que há uma nova estrutura cultural da modernidade. Através das continuidades de identidade, costume e parentesco se produz a possibilidade de existência de uma população translocal capaz de habitar ambos os mundos, mantendo-os como partes interdependentes de uma totalidade sociocultural.

Entre o grupo Kayapó em Gorotire, nas décadas de 1960 a 1980, Sahlins (1997) evidencia o trabalho de Terence Turner, que demonstra como a luta pela autodeterminação proporcionou aos Kayapó o controle de seus territórios e das relações institucionais com a sociedade nacional. A “cultura” do grupo, aproximada ao termo nativo *kukràdjà*¹¹, mobilizou práticas internas e externas de registro audiovisual tanto das interações interétnicas como de ritos tradicionais. Produzindo o conteúdo histórico das práticas vivenciadas em seu território, a cultura é mobilizada politicamente e tem um sentido culturalmente político. Para Marshall Sahlins, essas dinâmicas registradas em distintos locais do mundo fazem insurgir a Cultura Mundial das culturas, constituindo uma pluralidade de respostas nativas às dinâmicas hegemônicas capitalistas.

2.1 TERRITÓRIO E RESISTÊNCIA

A delimitação territorial do oeste catarinense, onde está localizado o município de Chapecó-SC e a Terra Indígena Toldo Chimbangue foi palco de históricos conflitos e disputas por esse território a partir do século XV, desde as coroas portuguesas e espanholas. Depois entre Brasil e Argentina; e entre os estados do Paraná e Santa Catarina na Guerra do Contestado (1912-1916), quando é definido como território de Santa Catarina. Os processos migratórios do século XX invisibilizaram as populações originárias ao indicar esse território como um vazio demográfico¹², ancorando-se numa percepção política, social e econômica que

¹¹ Algo que se leva muito tempo pra contar.

¹² Concepção expressiva do processo violento de ocupação colonial do território, pautado pela desumanização dos grupos indígenas.

ignorava a existência das populações nativas. A construção e organização da luta Kaingang pelo território remete ao espaço em que viviam as famílias ligadas ao tronco velho¹³ Chimbangue. O desencadeamento da luta pela Terra Indígena Toldo Chimbangue, iniciada na década de 1970, contrasta e é expressivo da resistência ao modelo de comercialização de terras através do qual ocorreu o processo migratório de ascendência europeia para Chapecó, que encarnava as premissas desenvolvimentistas do progresso econômico.

Retornei à Semana Cultural da EIEF Fen'Nó na quinta-feira, dia 20/04/2017, pela parte da manhã, permanecendo na escola até o final da tarde. Ao chegar, as crianças performavam a Dança do Passarinho, o professor as conduzia na dança intercalando as estrofes da música em língua Kaingang e em língua portuguesa. O modo de ensinar as crianças a dançar e cantar através da performance bilíngue é também um modo de transferência de conhecimento ancestral¹⁴, de ensinar a aprender o mundo através das lentes, sentidos e significados mobilizados pelo grupo étnico. Quando andava pelas salas de exposição, algumas crianças Kaingang guardavam as roupas de dança, fui imediatamente interpelada por elas, que interagiram comigo com muita espontaneidade, além de uma curiosidade que as revelava exímias antropólogas. Me abaixei para ficar mais próxima e conversar com elas, uma perguntou se eu tinha marido, a outra perguntou se eu tinha filhos. Outra ainda testou meus conhecimentos pedindo para ler algumas palavras que estavam em um cartaz.

Conversei com uma professora que visitava a EIEF Fen'Nó e soube que na escola em que trabalha, situada no município de Águas Frias-SC, localizado há 50 km de Chapecó, em direção noroeste, é um costume realizar visitas na EIEF Fen'Nó todos os anos. Esse aspecto é significativo para o reconhecimento étnico que dá sentido à história e à existência dos Kaingang e Guarani. Dessa forma, o aprendizado inerente às práticas pedagógicas vivenciadas na escola, e que assumem posição de destaque durante a Semana Cultural, evidencia os processos de relações interétnicas. No turno da tarde a EIEF Fen'Nó recebeu estudantes de Ensino Médio identificados com camisas da Casa Familiar Rural do município de Quilombo-SC, situado a 55 km de Chapecó, na direção norte. Também visitavam a Semana Cultural algumas crianças identificadas com camisas do Colégio Exponencial, escola privada, situada no centro de Chapecó.

13 Tronco velho ou tronco forte é o modo como o grupo Kaingang denomina as/os anciã(o)s.

14 Conforme Savoldi (2020, p. 117), o termo designa antepassados da história recente, que constam na memória oral das narrativas dos/as anciãs/ãos, dessa forma compõem o panteão de heróis descendentes dos fundadores mitológicos da sociedade Kaingang, Kamé e Kairu.

Durante as primeiras décadas do século XXI, a atuação indígena nas políticas de governo buscou constituir um modelo de educação intercultural, que significa a superação de modelos assimilacionistas, integracionistas e multiculturais. O modelo de educação intercultural tem como proposta um “tratamento igualitário da diversidade, sem sobreposição da cultura dominante sobre outra” (PALADINO e ALMEIDA, 2012, p. 17). Assim, a diferença é compreendida como um fator enriquecedor, e a interculturalidade é um meio para o enfrentamento dos conflitos políticos. A ideia intrínseca ao modelo de educação intercultural é o de proporcionar aos estudantes o domínio tanto dos seus códigos específicos como dos códigos dominantes para poderem lutar por seu espaço na sociedade e economia mundial. Dessa forma, mais que um diálogo entre conhecimentos, a educação intercultural é uma proposta de ruptura com os modelos de conhecimentos da modernidade ocidental.

Nessa segunda observação participante, reparei que alguns rapazes estavam reunidos em uma mesa de concreto situada atrás da escola, aparentemente havia algo que os convergia a ficar entre eles. Quando revisitava as salas para apreender mais detalhes das exposições, reencontrei algumas estudantes com quem havia dialogado no dia 17/04/2017. Elas estavam curiosas para saber o motivo pelo qual eu tinha cabelos raspados, o que me deixava em contraste com seus cabelos longos. A Semana Cultural, além de mobilizar as e os estudantes e as pessoas que atuam na escola, também aproxima e proporciona a participação das pessoas que compõem a comunidade e os grupos étnicos que vivem no Toldo Chimbangue. São agentes diversos que participam dessas atividades, aspecto que explicita a multiplicidade e complexidade de sentidos constituintes desse evento que é motivado pela luta por visibilidade dos povos indígenas. Conforme Savoldi (2020), a Semana Cultural é identificada pela comunidade como uma “estratégia para minimizar as hostilidades dirigidas à presença indígena, em especial na cidade de Chapecó” (p. 126).

Em uma roda de chimarrão, conversei com um professor Kaingang que atua na EIEF Fen’Nó, que é técnico do time de futebol da comunidade, o Canarinho. Em sua percepção, os adolescentes da comunidade falam pouco e são bem desconfiados. Outro professor Kaingang fazia pinturas com urucum em seu rosto, então perguntei sobre o significado das marcas que fazia de um lado ao outro de seus olhos, indicando que esse traço correspondia a sua “metade kamé”¹⁵. A metade kamé é identificada por forma geométrica retangular, diferentemente da

¹⁵ Para a cosmologia Kaingang, “Kamé” e “Kairu” são os gêmeos fundadores da sociedade, cada um corresponde às metades exogâmicas complementares que organizam todo o cosmos, das características físicas ao matrimônio assim como os seres da natureza, como o Sol e a Lua (SAVOLDI, 2020. p. 156). As “metades” indicam que “a filosofia de estabelecer relações idealmente harmoniosas é uma das expressões

“metade kairu”, que é identificada por forma geométrica circular. Há também a “marca votor”, que identifica pessoas da etnia Kaingang misturadas com outras etnias, como brancos ou Guarani.

Durante a tarde, enquanto chovia, as atividades da Semana Cultural aconteciam em uma área coberta da escola, onde foram realizadas demonstrações de luta corporal entre as e os estudantes e apresentações de danças. Interagi brevemente com uma moça e ela relatou que acompanhava o padre de uma Igreja Católica que realiza missas no Toldo Chimbanguê. Quando conversávamos ela perguntou se eu era estrangeira, era a primeira vez que ela visitava a escola. A presença e o engajamento de instituições religiosas no Toldo Chimbanguê é um aspecto notável não somente durante a Semana Cultural, mas também em registros acerca do processo de construção do movimento indígena na luta pela demarcação do território.

Em uma das salas de exposição conversei com uma estudante Kaingang que cursava pedagogia na Unochapecó, ela narrou que realizava um projeto na escola no qual escreveu uma história infantil sobre a luta pela Terra Indígena Toldo Chimbanguê para trabalhar com as crianças. Neta de Ana Fortes, a Fen’Nó, a estudante do Ensino Superior dá visibilidade histórica para a luta Kaingang através do trabalho que realiza, ao situar e recontar para as novas gerações o protagonismo de Fen’Nó durante o processo de demarcação do Toldo Chimbanguê.

Conforme a etnografia de Limulja (2007), a Semana Cultural (p. 80 – 85) é um dos alicerces do processo de organização do grupo Kaingang, descrevendo uma “centralidade deste acontecimento para a comunidade do Toldo Chimbanguê” assim como o modo como as crianças Kaingang e Guarani se percebem e se relacionam nos espaços escolares situados no Toldo Chimbanguê. A centralidade da Semana Cultural está associada à reivindicação de uma “identidade indígena por meio da qual possa afirmar para si, e para os não índios, quem são os Kaingang” (LIMULJA, 2007. p. 84). E também os Guarani, acrescento, na medida em que suas performances também mobilizam processos de construção e continuidade de conhecimentos ancestrais.

Em 2017, Savoldi (p. 10), evidencia a homenagem realizada para Fen’Nó, que dá nome à escola, na Semana Cultural do ano de 2014. Fen’Nó foi homenageada por sua atuação na luta (cosmo)política pela demarcação desse território. Os cartazes confeccionados por

mais marcantes do pensamento Kaingang” (SILVA, 2002. p. 198).

estudantes é indicativo do significado ancestral de Fen'Nó: “mãe de todos, semeadora de esperança, líder, raiz do povo, guerreira, inesquecível pelo seu exemplo de vida e de persistência, tronco forte que fortalecerá nossa luta eternamente, batalhadora” (SAVOLDI, 2017, p. 11). Nesse sentido, Savoldi (2020) compreende a Semana Cultural como um processo ritual que comunica e atualiza modos de conhecimento dos Kaingang e Guarani, estabelecendo-se como uma forma de fortalecer a sua luta por direitos.

O significado de “mãe” no contexto do Toldo Chibanguê conforme Bazzi (2019, p. 100-101) e Savoldi (2017; 2020), é associado à prática de emitir conselhos à família, elas são consultadas por seus filhos e parentes diante de situações em que precisam tomar decisões certas ou marcar reuniões com algum objetivo comunitário. A denominação da escola, que foi reivindicada em consonância com a luta e o processo demarcatório da Terra Indígena, evidencia o reconhecimento da agência política de Fen'Nó, dimensão que é relembra pelas estudantes nas entrevistas em que relatam sua participação no movimento estudantil de ocupação.

A partir das observações participantes realizadas na Semana Cultural durante o trabalho de campo, em 2017, compreendo que esse evento realizado anualmente é antropologicamente significativo e evidencia um cenário que pode ser analiticamente aproximado aos processos de intensificação cultural. Com observações e perspectivas distintas, os trabalhos realizados por Limulja (2007), Savoldi (2017; 2020) e Bazzi (2019) situam a Semana Cultural em seu contexto interétnico, ancestral e político, descrevendo dinâmicas que realçam momentos específicos das práticas e tradições mobilizadas e mobilizadoras da comunidade do Toldo Chibanguê. Nesse evento, a comunidade se aproxima e se mobiliza através aspectos como a exposição material de objetos que remetem às relações interétnicas dos grupos que vivem no Toldo Chibanguê. Através das performances, as agências e o sentido de identidade étnica se desvelam nas interações e observações intrínsecas à construção do trabalho de campo.

Entre os elementos significativos para o engajamento juvenil com as mobilizações estudantis, a luta política denota práticas e ações sociais expressivas e constituidoras da identidade étnica no contexto do Toldo Chibanguê. Encorporadas¹⁶ como dimensões práticas e simbólicas da experiência étnica, expressar e construir a identidade através da resistência cultural se insere nos processos de transferência de conhecimentos ancestrais.

16 Taylor (2013).

Assim como sugere Paulo Willis na obra *Learning to labour* (1977), cultura, experiência, identidade e posição estrutural, tal como a compreensão entre a conexão entre prática cultural, consciência e autonomia (re)produzem e recriam na manifestação cultural a estética e as práticas cotidianas expressivas do contexto em que estão inseridas e das relações que estabelecem entre o(s) grupo(s).

A musicalidade, os adereços e as formas de resistência política, são aspectos expressivos da luta por autonomia e autodeterminação que permeia a construção dialética entre identidade e as relações interétnicas. Dessa maneira, as características da ocupação escolar em 2016, como a relativa autonomia juvenil para a organização coletiva de aulões, oficinas, protestos e assembleias evidenciaram um processo de ressignificação do espaço escolar e a inserção do movimento estudantil no debate público. Nesse sentido, o engajamento e a agência na luta por direitos sociais está em consonância com a histórica reivindicação pelo território tradicional e seus desdobramentos posteriores à Constituição de 1988, dimensão que também se expressa através da vivência e experimentação da interculturalidade nas ações educativas e políticas, mobilizadoras da coletividade no Toldo Chimbanguê.

Renk (2007) aborda o conceito de “território” como uma construção social e simbólica, nele a construção da alteridade e identidade se constitui como produto histórico de processos sociais e políticos. Para Paul Little (2002, p. 03), territorialidade é o “esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico”. Nesse sentido, é possível identificar nas migrações, expropriações e na constituição das organizações a maneira como se produzem as diferenças e alteridades. No oeste catarinense as oposições humanidade / barbárie, estabelecidos / outsiders, índios / colonos, caboclo / colono remetem a ocupação de fronteiras e do “vazio demográfico” nos Campos de Palmas durante o século XIX – período correspondente ao que D'Angelis (1995) identifica a ocorrência das “frentes pastoris”.

A entrada e a posse das terras pelos paulistas representavam uma forma permanente de alteridade, ou seja, o momento histórico em que passavam [os indígenas] a ser diferentes, a ser vistos como diferentes, a ser vistos e tidos como indesejáveis [...] (RENK, 2007, p. 20).

Para Renk (2007), isso constitui a evidência de que os grupos de fazendeiros e indígenas apropriavam-se dos capitais em jogo e disputavam o poder a partir de instrumentos

assimétricos. Disso resultará que as diferenças se traduzem pela hierarquia na qual o espaço social é apropriado, impossibilitando a ocupação sincrônica de grupos diferentes numa mesma região. Os embates em torno da percepção do mundo social resultam dessa disposição desigual de posições, instrumentos e capitais que resultam em uma fricção interétnica. Como demonstra Renk (2007) as identidades no território em questão são percebidas a partir de um dualismo (ou contradição) que tornam relevante evidenciar as discussões de Roberto Cardoso de Oliveira (1972) em relação à dinâmica social das situações contato.

Conforme Roberto Cardoso de Oliveira (1993) as situações de interação ou fricção acontecem frente a uma sociedade dual constituída sob relações de contradições entre grupos que possuem uma dinâmica própria e suas próprias contradições em um contexto de colonialismo interno¹⁷. Dessas relações resultam estruturas de classes que se manifestam regionalmente e onde diferentes patrimônios culturais estão postos em um sistema societário.

A região atualmente denominada oeste catarinense, onde está localizado o município de Chapecó-SC e a Terra Indígena Toldo Chimbangue, foi espaço de diversas disputas desde o século XV, primeiramente entre Portugal e Espanha. Depois entre Brasil e Argentina, e por terceiro, entre os Estados do Paraná e Santa Catarina na Guerra do Contestado (1912-1916), quando foi definida como território do Estado de Santa Catarina. É a partir dessa indexação territorial ao estado catarinense e da necessidade de manter a defesa da terra em questão que emergem novas políticas para “povoar” o oeste, aspecto que irá se traduzir em três “frentes” de ocupação do território: a expansionista/pastoril, extrativista e agrícola. Este “povoamento” resultará na marginalização histórica das populações indígenas nativas, os Kaingang e Guarani, e dos posseiros caboclos, pois a política do Estado facilitou a apropriação das terras para quem dominava política e economicamente a região.

A presença indígena no oeste remonta aos séculos XVI e XVII, segundo D'Angelis, no texto *Para uma história dos índios do oeste catarinense* (1995), com destaque para a carta geográfica dos jesuítas espanhóis na qual está registrada a presença de habitantes “Ibituruna” e “Chiquis”. É nesse mesmo período que os jesuítas mantêm reduções missionárias em Guairá (1609 – 1629) entre os índios “Gualachos” e “Coroados” e em Tape (após 1626), que foram o alvo de ataques dos bandeirantes paulistas nos séculos XVII e XVIII. Vale indicar que a

¹⁷ Conforme Oliveira (1993, p. 18), é a dominação política e de exploração econômica do colonizador sobre a população colonizada.

denominação “Kaingang” para estes grupos da população nativa, inscritos no tronco linguístico Macro Jê, foi usada pela primeira vez por Telêmaco Borba, no século XIX.

Segundo D'Angelis (1995), os fatos relevantes para compreender o desenvolvimento posterior da região sul e que desencadearam o reordenamento da ocupação indígena tradicional de todo esse território (a Província espanhola de Guairá, próximo à fronteira entre os atuais Estados do Paraná e São Paulo), até o Rio Uruguai são, a ocupação espanhola e a ação jesuítica entre os indígenas. Nesse sentido, a destruição das reduções resultou na escravização de indígenas que foram levados para São Paulo e à regressão da ocupação espanhola à margem direita do Rio Paraná onde os jesuítas estabeleceram as reduções.

Os ataques paulistas prosseguem nas novas Reduções até que, autorizados por Espanha a municar os índios com armas de fogo, os jesuítas permitem a vitória indígena de Mbororé, em 1641. Após esse fato, cessam os ataques bandeirantes e as Reduções vão florescer por mais 100 anos, sete das quais no território atual do Rio Grande do Sul com suas “estâncias” que se encheram de gado introduzido pelos jesuítas [...]. (D'Angelis, 1995, p. 149).

D'Angelis (1995) evidencia que em 1750, com o Tratado de Madrid, Espanha e Portugal estabelecem um acordo para a obrigatoriedade da saída dos índios das reduções riograndenses em direção à margem direita do Rio Uruguai. Com a resistência indígena, estes entram em conflito com Portugal e Espanha, que anularam o Tratado de Madrid em 1761 e redividiram as terras com o Tratado de San Ildefonso em 1777. O interesse de Portugal em penetrar nesse território atrela-se à exploração econômica do gado, que servia de transporte para o ouro descoberto em Minas Gerais. Diante dessa “frente pastoril”, o indígena foi considerado como uma ameaça.

No século XIX, conforme D'Angelis (1995), ocorre a conquista das missões riograndenses pelos espanhóis. Com a permanente indefinição do território que na época corresponde aos Campos Gerais de Curitiba e da Estrada para o Sul, que se encontravam sob “quase total abandono”, ocorrem decisões políticas para o reconhecimento e a incorporação do território denominado como Campos de Guarapuava por parte dos portugueses.

A transferência da família real portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, colocaria esses e outros assuntos atinentes à ex-colônia na ordem do dia. Finalmente, a expansão do mercado de gado muar e vacum, em função da indústria extrativa (mineração em Minas Gerais) e, posteriormente, da lavoura cafeeira (Rio de Janeiro,

Espírito Santo e Vale do Paraíba – SP) exigia a expansão dos campos de criar, até então restrita nos limites da circunvizinhança da estrada para o Rio Grande do Sul. É natural que, para essa expansão, a frente pastoril se dirigisse para os campos de Guarapuava, dos quais tinham notícias e certo conhecimento. (D'Angelis, 1995, p. 154).

A conquista e colonização dos campos (a partir da concessão de sesmarias nos campos de Guarapuava) foi determinada pela Carta régia de 05 de Novembro de 1808 em que os efeitos de humanidade dos grupos indígenas foram suspensos e foi principiada a guerra contra os “índios bugres”. Para D'Angelis (1995), a base sob a qual aconteceu a ocupação dos campos de Palmas e Guarapuava é a submissão do povo Kaingang a partir do emprego de técnicas coloniais utilizadas para alimentar e explorar as lutas internas dos povos colonizados. Os fatos relativos aos Campos de Guarapuava são determinantes para a penetração luso-brasileira na região atual do oeste catarinense - que do período da República até a Guerra do Contestado corresponde à denominada “Freguezia de Palmas” - onde em 1837 se estabelecem 37 fazendeiros, não havendo lugar para o indígena, mesmo quando este se submete e aceita relacionar-se com o branco.

Nos fins do século XIX e começo do século XX, com a Guerra do Paraguai e a 1ª Guerra Mundial a ocupação do oeste foi a principal fornecedora de erva para a indústria extrativa e de madeira. Diante da “frente extrativa” o indígena compôs a mão-de-obra, e serviu inclusive ao Serviço de Proteção ao Índio que utilizou as terras indígenas para a exploração madeireira. É também a partir do século XX que começou o período da denominada “frente agrícola”. Além destes aspectos econômicos da ocupação do território através das frentes pastoril, extrativista e agrícola, emerge nesta região em 1882 a Colônia Militar de Xapecó, no atualmente denominado município de Xanxerê-SC, em função da construção da estrada de ferro entre os estados de São Paulo e Rio Grande do Sul e também a reserva indígena Xapecó, para onde eram destinados diversos grupos indígenas, desconsiderando suas diferenças e particularidades.

Bloemer e Nacke (1996), que compuseram o Grupo de Trabalho para estudo demarcatório da Terra Indígena Toldo Chimbangue em 1984, apontam alguns elementos da reorganização do espaço social e territorial vivido pelo grupo Kaingang depois da metade do século XX. “Chimbangue” foi o cacique ancestral enterrado nas terras próximas ao Rio Irani, terras que em 1948 registravam-se como propriedade de Severino e Giocondo Trentin, e

anteriormente tiveram título de posse em nome de José Joaquim Morais, em 1893. Estas terras foram vendidas para a empresa colonizadora Luce & Rosa pelos herdeiros da Baronesa de Limeira em 1919, especificamente Luis Vicente de Souza Queiros, filho da Baronesa.

A partir do século XX a inserção dos grupos indígenas em uma economia capitalista, que no Brasil é erigida sob trabalho escravo, ocorrerá como mão-de-obra, fornecedores de bens e consumidores de mercadorias. De acordo com Bloemer e Nacke (1996), até 1973, o grupo indígena que reivindica o Chimbangue ocupa em torno de 100 hectares, espaço que é insuficiente para a reprodução do modo de vida. As reclamações à Funai são registradas desde 1969, e em 1973 as famílias indígenas solicitam ao Posto Indígena Xaçecó a coibição da ocupação das terras pelos colonos, quando ocorre a venda do espaço de 100 hectares que ocupavam. Na década de 1970 o grupo Kaingang recebe o apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), ligado a Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB), que ocorre a partir do resgate da história, da recuperação de documentos, de suporte jurídico e financeiro.

Diante da situação de abandono, pobreza e submissão, em 1982 o grupo indígena encaminhou à Funai um ofício de denúncia, que resultará no envio de um total de nove equipes de trabalho que buscaram, sem sucesso, dialogar com indígenas e agricultores. Na relação com agricultores, os indígenas do Chimbangue assumiam funções de agregados ou meeiros, tendo sua produção dividida com os proprietários das terras, aspecto que também reflete a precarização da reprodução da unidade doméstica e a dificuldade de implementar o modo de vida. Em 1984 a população Kaingang registrada corresponde à 90 pessoas que vivem concentradamente no Rio Irani, ocupando o espaço a partir da relação de parentesco, onde a preferência de moradia tem como critério a proximidade entre unidades familiares, como indicam Bloemer e Nacke (1996).

Com a elaboração do Laudo Antropológico em 1984, aumentaram as tensões na área em disputa, e em 30 de dezembro de 1985 foi aprovada a demarcação parcial do território total reivindicado, um total de 988 hectares, com a indenização da parcela de agricultores proprietários da área e o reassentamento de agricultores sem terras que viviam no território em questão.

[...] foi decisiva a organização da sociedade civil para dar fim a este processo. Neste sentido, organizou-se, em Florianópolis, um ato público que contou com a participação de entidades indígenas, instituições religiosas, órgãos públicos, representantes políticos, etc. Além deste Ato, ocorreram, também, uma “greve de fome”, um abaixo-assinado e a mobilização de representantes políticos em

favor da demarcação efetiva das terras indígenas. (BLOEMER e NACKE, 1996, p. 206).

Diante da possibilidade de reorganizar seu modo de vida, os Kaingang foram interpelados pela Funai, instituição que buscou reproduzir no Toldo Chimbangue a estrutura organizacional e técnica de outras reservas indígenas. A partir disso, emergiram disputas entre facções do grupo e entre a Funai e o CIMI diante de questões como a autonomia política do grupo e a autogestão dos recursos.

A configuração desse conflito resultou, na época, a aproximação do então cacique e de parte do grupo com a Funai, instituição que usou de estratégias como a transferência de famílias de outras terras e também de lideranças para o Chimbangue, visando o domínio político, e a outra parte do grupo, que reivindicou nova eleição para cacique, aproximou-se do CIMI. Segundo Bloemer e Nacke (1996, p. 207), um episódio problemático dessa disputa foi a invasão incentivada pelo Conselho Regional Indígena de Guarapuava (CRIG) no território do Chimbangue após a transferência de outras lideranças Kaingang vindas do Paraná e Rio Grande do Sul. Outra faceta em jogo foram os critérios de autodefinição dos membros pertencentes à comunidade, que foram definidos pelo parentesco e identificação/participação na luta pelo território. Diante dos conflitos internos endossados também pela influência de dois projetos externos (Funai x CIMI), a manipulação identitária entre “índios puros” ou “mestiços” (categorias que foram mobilizadas pela Funai) foram assumidas pelas lideranças visando sua legitimação e também a seleção daqueles com o direito à terra.

As tentativas de imposição da estrutura organizacional pretendidas pela Funai não vingaram, inclusive quando esta designou um chefe de posto ligado a sua instituição para a reserva e em outras situações.

[...] poder-se-ia afirmar que a autonomia interna foi mantida, mesmo quando a Funai, em uma atitude impositiva, levou os índios a desenvolver uma roça comunitária. A terra foi preparada, as sementes plantadas, mas, quando perceberam que o retorno da produção estaria sob controle da Funai, deixaram-na cobrir-se de mato, a tal ponto que foi perdida quase a totalidade da produção. (Bloemer e Nacke, 1996, p. 210).

De acordo com Bloemer e Nacke (1996), o processo demarcatório do território reconheceu apenas parte do que o grupo Kaingang reivindicou e em 1998 iniciaram os trâmites para que a terra ainda não reconhecida fosse demarcada. O Toldo Chimbangue I, corresponde à parte do território do grupo Kaingang de 988 hectares, sendo que em sua

totalidade, a terra reivindicada chega a aproximadamente 1800 hectares. A demarcação da segunda parte, atualmente denominada Toldo Chimbanguê II, iniciou em 2004, e concomitantemente também ocorreu a reivindicação da escola indígena Kaingang.

A escola, denominada como EIEF Fen'Nó, foi uma homenagem à Ana da Luz Fortes do Nascimento (1898 – 2014), segundo Savoldi (2017), Fen'Nó é a referência feminina indígena na luta pela terra. O nome de Fen'Nó significa “Arma”, “Flecha em pé”, em 1985 ela integrou um grupo que foi até Brasília para reivindicar a terra do Chimbanguê, participando de inúmeras reuniões com ministros e assessores e fazendo greve de fome para pressionar o governo federal. Em 1999, no dia Internacional da Mulher, Fen'Nó foi homenageada na Câmara Municipal de Chapecó por sua contribuição na construção do município e, segundo Savoldi (2017, p. 9), a nomeação da escola “foi uma forma de perpetuar o seu legado para as próximas gerações”.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: REPERTÓRIOS REITERADOS E ATUALIZAÇÕES DE TRADIÇÕES POPULARES

No dia 05/06/2017, fui até a FUNAI de Chapecó para entregar ao coordenador regional o ofício que havia sido orientada a fazer para a autorização de minha pesquisa no Toldo Chimbangue. No dia 12/06/2017 voltei à EIEF Fen’Nó para assistir as aulas de sociologia e levar os Termos de Autorização da Pesquisa para o diretor da escola. Soube que as e os estudantes matriculados na escola, naquela ocasião, consistiam em 140, segundo o diretor, 17 Guarani, 113 Kaingang e 10 não-índios. Pude conhecer um pouco sobre a dinâmica cotidiana na escola participando de algumas aulas, através de inserções realizadas com mediação do professor de sociologia, o colega do curso de Licenciatura em Ciências Sociais Daniel Scheren da Cruz. Nesse espaço, além de observar e participar das atividades pedagógicas, também busquei informar a minha presença a partir do diálogo sobre a pesquisa que realizava.

Na turma do 3º ano do Ensino Médio, enquanto as e os estudantes realizavam as atividades da aula de sociologia, três conversavam sobre suas percepções acerca das entrevistas de emprego na agroindústria Aurora, segundo Savoldi (2020) a agroindústria é o setor em que trabalha 40% da população do Toldo Chimbangue. Entre os aspectos citados no diálogo, evidenciaram a dificuldade em conseguir uma vaga de trabalho nos processos de seleção quando usam boné, brinco e piercing. Através desse diálogo e das entrevistas analisadas no próximo capítulo é possível perceber alguns elementos da posição de classe social da(o)s estudantes, aspecto em destaque nos cartazes de protesto na ocupação escolar. A visibilidade dessa posição esteve enunciada nas frases que constam no capítulo introdutório na qual indicam o descaso governamental com o futuro das e dos trabalhadores brasileiros.

Para refletir sobre a relação entre escola, juventude e trabalho a etnografia de Paul Willis, escrita entre 1972 e 1975, denominada *Learning to labour* (1977)¹⁸, apresenta uma descrição da cultura operária e a sua relação com a cultura contra escolar em escolas de uma cidade do centro da Inglaterra, ficticiamente identificada como “Hammertown”. A pesquisa de Paul Willis (1991) foi realizada em escolas com concepções e características muito distintas da EIEF Fen’Nó. Inserindo-se em campo através das escolas onde trabalhou como professor, Willis (1991), além das observações participantes também entrevistou cerca de 15 estudantes homens e brancos. Ao analisar diferentes formas de resistência escolar entre

¹⁸ Tradução de 1991 da editora Artes Médicas (Porto Alegre-RS), “Aprendendo a ser trabalhador. Escola, resistência e reprodução social”.

estudantes identificados como “Leds¹⁹”, o autor elabora o conceito de “força de trabalho” inter-relacionando-a à identidade, um tipo de sociedade e a “natureza da formação particular de suas classes [sociais]” (WILLIS, 1991. p. 12). No debate realizado por Paul Willis (1991), as dimensões da cultura, experiência, identidade e posição estrutural evidenciam a conexão entre prática cultural, consciência e autonomia. Nesse sentido, a autonomia da manifestação cultural é abordada como arte estética e as práticas cotidianas são consideradas dentro de um contexto estrutural.

Considerando as noções de *poder/resistência* do postulado foucaultiano, João Freire Filho (2007) faz um balanço acerca das práticas de resistência e os modos de interpretá-las, indicando entre outros aspectos, que a noção de resistência engendra uma dimensão camaleônica das “artes”, “estratégias” ou “táticas” cotidianas. Através dessa perspectiva de análise das práticas significantes da vida cotidiana deriva uma concepção de poder que é difusa, associada ao campo interdisciplinar dos *estudos culturais*.

Tradicionalmente associada a protestos organizados ou insurreições coletivas de larga escala contra instituições e ideologias opressivas, a noção de resistência passou a ser frequentemente relacionada, desde os anos 1980, com ações mais prosaicas e sutis, feitos menos tipicamente heróicos da vida cotidiana, não vinculados a derrubadas de regimes políticos ou mesmo a discursos emancipatórios (FREIRE FILHO, 2007, p. 19).

Buscando alternativas às concepções da relação entre *cultura e sociedade*, os estudos culturais emergiram na Inglaterra durante o período pós-guerra e abordam o significado de *cultura* em seu sentido antropológico, aspecto que torna passível de inclusão nas análises as “experiências e estilos de vida, o consumo e a produção simbólica de todos os membros da coletividade” (FREIRE FILHO, 2007, p. 20). Comprometidas com uma intervenção engajada, sob perspectiva neomarxista, essas abordagens buscam pôr em evidência os usos da cultura na reprodução e no questionamento social. Nessa perspectiva, a cultura “não se afigurava mais apenas como uma distração idealista ou um acessório opcional – constituía a própria gramática e arena da luta política” (FREIRE FILHO, 2007, p. 20).

A partir da posição sociocultural das e dos estudantes indígenas na EIEF Fen’Nó

19 LEDS é o modo como um grupo específico de estudantes com características sociais em comum se auto identificavam em contraposição a outros, como os Nerds (estudiosos que reproduziam os valores dominantes da estrutura escolar), por exemplo. Willis (1991) buscou compreender como esses estudantes oriundos das classes populares reproduziam sua condição de filhos de trabalhadores. Ainda que os LEDS não buscassem um engajamento em movimentos políticos, suas ações evidenciavam uma contracultura escolar, que também tem um significado político na medida em que não reproduz os valores escolares dominantes.

observadas nos cartazes da ocupação escolar, nas dinâmicas da Semana Cultural e nas interações em sala de aula, as práticas juvenis assumem características estéticas múltiplas. Evidenciando um posicionamento político intencional, significativo de uma resistência proposital diante do cenário da política brasileira sob pressão de uma economia neoliberal, perpassando a exposição dos conhecimentos étnicos e ancestrais até as interdições aleatórias de acessórios na seleção de emprego, há uma ampla e diversificada (re)elaboração das artes, táticas e estratégias cotidianas que engendram suas práticas.

Para compreendermos o significado dessas práticas, vale considerar a abordagem de Pierre Bourdieu sobre a relação entre estrutura, *habitus* e prática. Para o sociólogo, os níveis de significação são similares aos níveis da língua, pois “*articulam-se* [grifo do autor] num sistema hierarquizado onde o englobante é por sua vez englobado, o significado, por sua vez, significante” (BOURDIEU, 2013, p. 241). Considerando o debate no qual busca analisar a relação entre o pensamento escolástico e a arquitetura gótica através proposta analítica de Erwin Panofsky, Bourdieu indica que as obras de arte constituem símbolos culturais expressivos de uma época, tornando visíveis em si mesmas os sintomas culturais de características de estilo reveladoras de um ‘modus operandi’.

Aqui, de forma semelhante às decifrações que consistem na iconografia e na iconologia, busco entender o significado do ‘modus operandi’ e das práticas de resistência juvenil das/os estudantes da EIEF Fen’Nó. Uma primeira camada significativa das práticas em questão são os contornos étnicos e socioculturais comuns a essas/es estudantes, outra é o contexto político e econômico brasileiro. Podemos considerar que a EIEF Fen’Nó o espaço onde ambas as camadas convergem e influenciam os sentidos da experiência escolar para as e os estudantes, assumindo, como sugere a noção de *habitus*, um sentido coletivo.

Opor a individualidade à coletividade para resguardar os direitos da individualidade criadora e os mistérios da criação singular, é privar-se de descobrir a coletividade no âmago da individualidade sob a forma da cultura – no sentido subjetivo da *cultivação* ou de *Bildung* – ou, para utilizar a linguagem de Erwin Panofsky, do *habitus* que faz o criador participar de sua coletividade, de sua época e, sem que este tenha consciência, orienta e dirige seus atos de criação aparentemente mais singulares. (BOURDIEU, 2013, p. 342).

O *habitus* está inserido no “programa artístico” que por essência escapa à consciência do criador e de quem participa da cultura ainda que não seja intencionalmente expresso para

exprimir-se, pois está além da vontade de expressão individual e consciente. Conforme Bourdieu (2013), as formulações de Erwin Panofsky recolocam uma questão que não é nova, mas sua abordagem busca responder a questões relativas à conexão concreta entre a existência e a lógica das homologias. Considerando as instituições escolares, espaço que monopoliza a transmissão cultural e os sistemas conscientes e inconscientes através do habitus, as obras²⁰ podem ser relacionadas com as práticas da escola.

No dia 07/07/2017, fui até a EIEF Fen'Nó no período noturno para participar da Festa de São João, foi a primeira observação em que levei uma câmera fotográfica, disponibilizada pelo Grupo de Pesquisa Antropologia, Jovens e Juventudes. Nessa noite, uma banda havia montado o palco no saguão da escola, em frente a sala onde acontecia a "Pescaria²¹". Enquanto a banda formada por alguns rapazes ajustava os equipamentos de som, mais pessoas chegavam. Os trajes, enfeites e personagens 'caipiras' eram encorporados pela(o)s participantes da festa. Ao lado da sala destinada à Pescaria havia a "Cadeia", onde alguns estudantes aprisionavam de forma aleatória os participantes da festa em troca de uma pequena fiança para serem libertos/as. As/os estudantes do 3º ano do Ensino Médio vendiam uma rifa que ao fim da noite sorteou duas cestas com prêmios, além dessa rifa, havia também os bilhetes do Correio Elegante que poderiam ser destinados a alguém com alguma mensagem.

As danças das crianças foram conduzidas por uma professora, diferentemente da Semana Cultural onde os Kaingang e Guarani apresentaram suas danças, na Festa de São João as apresentações de dança se agrupavam a partir das turmas ou séries escolares. Entre as apresentações, a dança das e dos estudantes do Ensino Médio foi anunciada como "Quadrilha Maluca", nela as e os estudantes selecionaram músicas com ritmos tradicionais de festas de São João remixadas com músicas de ritmo eletrônico e funk, apresentando uma sonoridade composta por seus próprios interesses musicais, onde identifico haver certa dualidade tradição/modernidade no ritmo e nos passos de dança, intercalando entre movimentos realizados em pares e individualmente.

Na sequência ocorreu o casamento caipira, teatralizado por estudantes e professores em um cenário que era composto pelo Bar Das Parceiras, onde as e os atores se organizavam para o início do casamento, que na cena foi conduzido pelas personagens das 'autoridades'

20 Resignifico a noção artística de "obra" para as práticas descritas, ou seja, as 'artes', 'estratégias' e 'táticas' cotidianas de resistência.

21 Através da compra de uma ficha, as pessoas pescavam um número numa representação de piscina improvisada com serragem e o número pescado correspondia a um objeto/brinde.

(líderes da comunidade, pais da/o noiva/o). Entre as personagens do casamento, uma de suas características era a transformação de gênero²²: algumas mulheres interpretavam papéis masculinos, alguns homens interpretavam papéis femininos. Havia um professor vestido com roupas femininas que gerava bastante euforia no público em suas interações, sua personagem manifestava interesse afetivo no noivo, performado por uma estudante, assim como as lideranças que eram personagens masculinas mas foram interpretadas por estudantes mulheres. A noiva, que estava bebendo no Bar das Parceiras, vacilava entre ir e não ir ao seu casamento, as lideranças foram até lá em busca dela. Ao se aproximarem, noivo e noiva iniciaram uma dança só interrompida pelas lideranças que intervieram novamente para dar início ao casamento. Durante a cerimônia, o noivo foi disputado por outras duas mulheres, entre elas uma simulava gravidez, mais uma vez as lideranças foram as personagens responsáveis em manter a continuidade da cerimônia do casamento.

Fotografia 1 - Preparando-se para a dança



Fonte: HOSS (2017)

Fotografia 2 - Noiva hesitante



Fonte: HOSS (2017)

²² Louro (2008) analisa as construções de gênero e sexualidade em instâncias sociais e culturais, problematizando os significados socialmente atribuídos à relação entre normalidade/diferença. As construções de gêneros e sexualidades são um processo minucioso e sutil, instituições como a família, escola, igreja, instituições médicas e legais orientam as marcas dessas construções. O modo de ser e estar no mundo não é um ato inaugural, constitui-se de construções que estão refletidas em gestos, marcas, preferências, comportamentos, etc. Segundo Louro (2008, p. 22), “quanto à diferença, é possível dizer que ela seja um atributo que só faz sentido ou só pode se constituir em uma relação. A diferença não pré-existe nos corpos dos indivíduos para ser simplesmente reconhecida; em vez disso, ela é atribuída a um sujeito (ou a um corpo, uma prática, ou seja lá o que for) quando relacionamos esse sujeito (ou esse corpo ou essa prática) a um outro que é tomado como referência”.

Fotografia 3 - Lideranças conduzem o casamento



Fonte: HOSS (2017)

Fotografia 4 - Noiva e noivo dançando



Fonte: HOSS (2017)

Fotografia 5 - Noiva no Bar das Parceiras



Fonte: HOSS (2017)

Fotografia 6 - Quadrilha Maluca, dançando em pares



Fonte: HOSS (2017)

Fotografia 8 - Quadrilha Maluca



Fonte: HOSS (2017)

Fotografia 7 - Quadrilha Maluca, dançando individualmente



Fonte: HOSS (2017)

Para Fontanari (2013), o etnógrafo é um neonômade, noção que expressa a transformação da personagem pesquisadora em um “outro” em relação a si mesmo. A transformação em questão ocorre com o desenvolvimento de estratégias específicas para se inserir e se estabelecer no campo, através do vínculo com as pessoas e os sujeitos que guiam o trabalho de campo (FONTANARI, 2013, p. 53), estabelecendo assim o universo da pesquisa. Nesse sentido, ao longo das observações participantes realizadas em 2017, além de lembrar as pessoas que conheci em outros momentos nos quais visitei a T.I. Toldo Chimbanguê, as interações e os contatos estabelecidos proporcionaram os encontros possíveis para a realização do trabalho de campo.

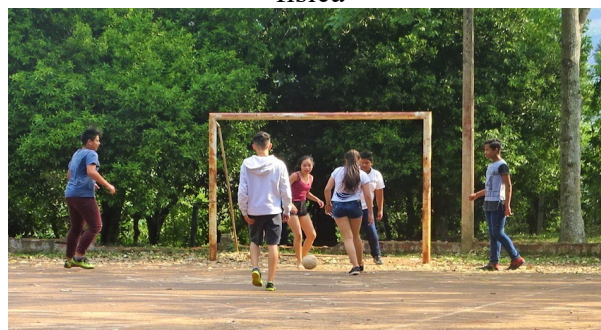
Em setembro, retornei à EIEF Fen’Nó na tarde do dia 21, meu objetivo era iniciar as entrevistas com as estudantes que participaram do movimento estudantil de ocupação na escola em 2016. Fui até a turma do 8º ano, sua primeira aula da tarde era língua Kaingang e a segunda aula seria trabalhada com o mesmo professor, que além de Kaingang também era responsável pela disciplina de língua portuguesa. Me apresentei para a turma e expliquei que estava fazendo uma pesquisa sobre o movimento estudantil de ocupação na escola, perguntei para as estudantes que participaram da ocupação se eu poderia conversar um pouco com elas. Ao sairmos da sala, sugeri que sentássemos no chão da área coberta, então as conheci por seus nomes Kaingang. Também entreguei a elas cópias dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação nessa pesquisa, lendo e explicando o que era aquele

documento, pedi a elas que o entregassem aos pais e pedissem a eles a sua autorização para que elas pudessem participar das entrevistas.

A partir do próximo capítulo, as entrevistadas serão mencionadas pelos seus nomes indígenas, informados por elas ao longo do trabalho de campo, e nos casos em que não há um nome indígena, serão mencionadas pela letra inicial do nome. Escolho essa maneira de apresentar as estudantes a partir das recomendações do Código de Ética da Associação Brasileira de Antropologia, no qual consta o direito a preservação da intimidade das/os grupos participantes das pesquisas.

No dia 22 de setembro, cheguei na escola eram aproximadamente 13h30, ao entrar, avistei Jegjo²³ (14 anos) em uma das mesas que ficam na área coberta da escola, sobre a mesa estava seu livro didático de história em um capítulo sobre a América. Ela, Kry (13 anos) e Mã (13 anos) foram as estudantes que confeccionaram os cartazes no final de semana que antecedeu a ocupação na EIEF Fen'Nó, em outubro de 2016, com o objetivo de mobilizar as e os colegas no início das aulas numa segunda-feira de manhã. Sentei do outro lado da mesa, em frente a Jegjo e perguntei se ela estava fazendo algum trabalho, sua resposta foi: “- Não, estou rabiscando”. Dias depois, quando entrei em contato com ela para marcar uma entrevista ela respondeu que não tinha tempo pois precisava cuidar de sua irmã. Na aula seguinte, a turma de Jegjo jogou futebol na aula de educação física. Assisti a aula e ao final conversei com Kry para saber se poderia ir até sua casa no sábado, para entrevistá-la.

Fotografia 9 - 8º ano na aula de educação física



Fonte: HOSS (2017)

²³ Jegjo significa “Papagaio”, Kry significa “Cabeça” e Mã significa “Jaboticaba” conforme a tradução feita pelas estudantes dos seus nomes Kaingang.

Fotografia 10 - Kry, Jegjo e Mã em quadra



Fonte: HOSS (2017)

Nas entrevistas analisadas no próximo capítulo, os relatos das estudantes Kry, C., Kafej e Mã evidenciaram que o processo de ocupação escolar indica uma reiteração dos repertórios da resistência étnica. Através da mobilização estudantil é possível identificar que a luta política uniu as/os estudantes, proporcionando a ressignificação das relações escolares e também mobilizou politicamente a comunidade da T.I. Toldo Chimbangue, que se articulou às demandas das/os estudantes. Dessa forma, as entrevistas reverberam o pertencimento étnico das estudantes que entrevistei, que evocam a memória ancestral da Fen'Nó para dar sentido ao seu lugar no mundo como filhas, netas e bisnetas da guerreira Fen'Nó.

4 AS NETAS DA GUERREIRA FEN'NÓ

No sábado, 23 de setembro, realizei a entrevista com a estudante Kry, 13 anos, em sua casa também estavam seus pais, seu irmão, um casal de tios e dois primo/as. Particpei da roda de chimarrão com a mãe e tia de Kry antes de iniciar a entrevista. A mãe estudava pedagogia na Universidade Comunitária de Chapecó (UNOCHAPECÓ) e estava com 39 anos, sua formação no ensino básico foi feita na EEB Irene Stonoga, escola situada no bairro São Pedro, em Chapecó, concluindo o Ensino Médio já adulta. O pai de Kry havia estudado até o 8º ano do Ensino Fundamental e o irmão mais velho de Kry, que estava com 17 anos, havia parado de estudar, sem concluir o Ensino Médio.

Sobre a escola, a relação com professores e colegas, a percepção de Kry era a de que existe um certo distanciamento entre professores e estudantes em relação as vivências cotidianas para além das atividades escolares, ainda que nas atividades escolares exista uma troca constante de aprendizados. Para a estudante, o processo de mobilização estudantil e a ocupação escolar em 2016 proporcionou uma maior aproximação entre as/os colegas e também com as/os professores. Essa aproximação significou a superação de conflitos que existiam nas turmas antes da mobilização estudantil, proporcionando um sentimento de união e apoio mútuo dentro e fora da escola.

Em 2016, Kry, Jegjo e Mã eram colegas na turma do 7º ano de Ensino Fundamental. Quando souberam das ocupações escolares que aconteciam no Brasil e em Chapecó, iniciaram os diálogos com as/os colegas para se mobilizarem também. Elas se uniram para fazer cartazes em um domingo à tarde e foram mais cedo para a escola na segunda-feira, antes que a direção da escola chegasse elas já estavam conversando sobre as ocupações escolares com as/os colegas e realizando um abaixo-assinado a favor da ocupação escolar na EIEF Fen'Nó.

- Olha, teve um pouco de dificuldade, no início. Mas acho que foi mais tranquilo do que nas outras escolas. Quem procurou isso foi eu e a minha colega Jegjo, e a Mã, que mais buscamos, aí a gente foi conversando com os outros alunos. Numa tarde a gente se reuniu e começamos a fazer cartazes. Foi num domingo, eu acho. No dia seguinte nós chegamos na escola cedo, os diretores nem tinham chegado ainda, fomos conversando com os alunos que já estavam lá. Conversamos com eles, pedindo assinaturas, se eles apoiavam fazer a manifestação. A maioria... Na verdade, todo mundo assinou, todo mundo concordou. E a partir daquilo ali a gente começou a fechar a escola. [...] No dia a dia assim, de dia, foi umas 60 pessoas [que participaram], e à noite eu acho que foi umas 30, no mínimo

(KRY, 2017).

Depois de entrevistar a estudante Kry no sábado e retornar à T.I. Toldo Chibangue no domingo dia 24 de setembro para assistir ao jogo do time de futebol da comunidade, a segunda entrevista foi realizada no dia 26 de setembro, com a estudante C.²⁴, 18 anos, que estudava no 1º ano do Ensino Médio quando participou da ocupação escolar. Nascida em uma Terra Indígena situada no Rio Grande do Sul, há muitos anos a família de C. vive no bairro São Pedro em Chapecó-SC, mas ela residia com o seu companheiro na T.I. Toldo Chibangue desde 2016. Seus pais estudaram até completar o Ensino Fundamental, o pai estava com 50 anos e a mãe de C., com 45 anos. A irmã de C., três anos mais nova, estudava na EEB Irene Stonoga em 2016, mas não se envolveu na ocupação daquela escola. C. decidiu participar da ocupação após estudar a PEC 241/55 (EC 95/2016) e dialogar com Jegjo e Kry, as colegas que segundo ela estavam mais a frente do assunto.

- Eu tinha um caderno, onde nós fazíamos uma agenda com dia e hora anotando as pessoas que nós convidamos para vir fazer atividades. Então a gente organizava e montava na parede o cronograma do que ia acontecer no dia. Todo dia a gente montava aquele cronograma e grudava na parede, pra organizar o almoço e pra gente conseguir limpar o colégio, limpar a cozinha, organizar a escola. Nós decidíamos como organizar a escola, ‘hoje os piás vão limpar o banheiro deles e as meninas vão limpar o banheiro delas’, a gente fazia assim. Escolhia quantas pessoas, mais menina principalmente pra ir pra cozinha, e os piás lavavam a louça. Aí a sala, nos quartos, nos dormitórios onde a gente ficava sempre tinha uma pessoa responsável no quarto, que organizava. Tal pessoa vai varrer, outra vai passar pano, outra vai organizar os colchões, abrir a janela, etc., organizávamos todo dia pra não ficar a mesma coisa pras mesmas pessoas fazerem, dava certo (C., 2017).

C., em 2017, trabalhava na agroindústria Aurora e havia parado de estudar, pois estava em período de licença maternidade. No Toldo Chibangue ela residia com o seu marido, cunhados, sogro e sogra. Antes de estudar na EIEF Fen’Nó, estudou na EEB Pedro Maciel, situada no bairro Maria Goretti em Chapecó-SC. Durante o movimento de ocupação na EIEF Fen’Nó, ela foi até Florianópolis-SC e também à Brasília-DF para representar a escola em mobilizações unificadas. Quando C. decidiu participar da ocupação escolar, sua mãe ficou com medo, pois no bairro São Pedro, aonde residia, e na escola EEB Irene Stonoga, “a polícia

²⁴ “C” é a inicial do nome da estudante que não se identificou por um nome indígena. Ela autoidentificou-se como Guarani, mas não deu detalhes sobre seu grupo, se Mbyá, Nhandeva ou Kaiowá. Seu vínculo com a T.I. Toldo Chibangue iniciou através da relação afetiva com um jovem Kaingang.

bateu com arma e tudo, apontando para os alunos” (C., 2017).

- Teve algumas pessoas que não queriam. Até por medo dos filhos, mas a maioria apoiou, bem diferente da cidade, onde os professores tinham medo de apoiar. Aqui, por ser uma comunidade indígena até o cacique veio ajudar, vinha pedir se a gente precisava de alguma coisa. Os pais ajudavam a fazer o lanche, o almoço, a comida, dormiam na escola com nós. A comunidade ajudou bastante. Claro que, algumas pessoas não ajudaram... Por medo, na verdade (C., 2017).

Alguns dias após a entrevista com C., fui até a casa de Kafej²⁵ (15 anos), no dia 29 de setembro, para realizar a terceira entrevista. Kafej residia há um ano e meio na T.I. Toldo Chimbanguê, seus pais haviam estudado até o Ensino Médio e trabalhavam no frigorífico Ecofrigo, empresa vinculada ao grupo Bugio. Durante o movimento estudantil de ocupação escolar a estudante cursava o 1º ano do Ensino Médio, para ela o primeiro fato significativo para a sua decisão de participar das atividades que aconteceram na ocupação foi o *impeachment* de Dilma Rousseff. Desde então, o governo começou a “tirar o que já era nosso, e a gente achou isso um absurdo, ter que lutar pelo que já é nosso” (KAFEJ, 2017).

Na percepção de Kafej, as manifestações possibilitaram maior aproximação e criação de vínculos na comunidade entre as/os colegas para além da escola, através do entrosamento de estudantes que nem se conheciam. Assim, afloraram amizades e um sentimento de pertencimento a escola, “ela está dentro de mim, é como a minha casa” (KAFEJ, 2017). A estudante participou ativamente nas atividades realizadas no seu turno de aula, porém, não permanecia na escola à noite como as/os demais colegas por não haver sido autorizada pelos pais, que apesar disso, apoiaram o engajamento de Kafej.

- Ao meio dia eu voltava pra casa, acho que teve um dia que eu fiquei à tarde, um ou dois dias, eu acho. Que eu fiquei e aí nós, estudava, lia, escrevia. Numa manhã que veio três alunas de outras escolas, da [escola] Antonio Morandini, da [escola] Marechal Bormann, e da [escola] Irene Stonoga, a gente fez uma roda de conversa sobre o que estava acontecendo na sua escola, como que estava sendo o processo de manifestação, de ocupação da escola, cada um estava contando as suas experiências (KAFEJ, 2017).

A quarta e última entrevista foi realizada com Mã (13 anos), no dia 08 de outubro. Era um domingo e a sua família havia organizado um costelão para o almoço, convidando amigos e familiares para participarem. Durante a mobilização estudantil, em 2016, Mã cursava a 7ª

²⁵ Kafej significa “Flor”, é a tradução do nome Kaingang informado pela estudante.

série do Ensino Fundamental. Ao lembrar o processo de construção da mobilização estudantil de ocupação na escola, a estudante também enfatizou a relação de união entre o coletivo de estudantes e a comunidade. Indicou que na escola, antes da ocupação, havia pequenos grupos formados entre as/os estudantes que pouco dialogavam com as/os demais colegas. Porém, diante das mobilizações escolares e da reação da direção escolar que inicialmente foi contrária à organização das/os estudantes quando estes manifestaram o desejo de fazer a ocupação na escola, os laços coletivos se reforçaram na construção de estratégias entre as/os estudantes. Assim, entre tensões constantes, também ocuparam as ruas, “nós trancamos a estrada umas 4 vezes, só deixávamos passar quem ia para o hospital, teve um dia que a polícia apareceu” (MÃ, 2017).

- Nós vimos pelo Facebook que estavam querendo aprovar essa PEC daí eu, a Kry e a Jegjo decidimos, ‘vamos ocupar a escola’, já havia várias escolas ocupadas também. Nós falamos que nós queríamos ocupar, conversamos com diretor e ele nos xingou (MÃ, 2017).

O modo de organizar as atividades da ocupação e as estratégias de mobilização perpassou a formação de um Grêmio Estudantil com uma estrutura sem cargos para evitar a hierarquização entre as/os estudantes, sob essa perspectiva, buscaram fortalecer o conjunto de estudantes que guiaria os/as outros/as estudantes. Durante a ocupação, nas atividades diurnas participaram 60 estudantes da 6ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, destes, metade deles/as passavam a noite na escola. As outras turmas do Ensino Fundamental continuaram as atividades conduzidas pelas/os professoras/es.

- No começo o diretor não disse que sim, nem que não. Ele pegou e se retirou, disse ‘esse é um movimento de vocês, eu não vou me meter’. A coordenadora da GERED veio na escola e nós batemos de frente com ela. Nós tomamos a frente, nós decidimos, nós alunos, o movimento é nosso, aí ela quis bater o pé e tal, e nós dissemos que ficaríamos até o final (C., 2017).

Para realizar a ocupação, as e os estudantes buscaram o apoio dos pais e das lideranças da comunidade, construindo diálogos através de reuniões, envio de bilhetes aos pais, conscientização sobre a reforma do Ensino Médio, a PEC do “teto de gastos” e os aspectos coletivos que seriam afetados por essas leis. A partir do entendimento de que essas leis ocasionariam problemas não somente para as/os estudantes, houve acordos e votações entre estudantes e pais sobre como seria a participação das/os estudantes durante a ocupação na

EIEF Fen'Nó. Mesmo com o apoio da maioria dos pais e das lideranças também houve pessoas que não concordaram com a mobilização das/os estudantes.

- O apoio da comunidade aconteceu porque eles sentiram que isso não ia afetar só nós estudantes, mas também eles. A questão não era só a reforma das escolas [do Ensino Médio], que ia acontecer, mas também aconteceriam cortes no orçamento da saúde e muitas outras coisas. Então acho que eles apoiaram por causa disso, porque eles viram que o problema não era só nosso, era de todos, então eles pensaram nos filhos (KRY, 2017).

Entre as atividades realizadas pelo movimento estudantil, aconteceram aulões de matemática, de língua Kaingang, roda de capoeira, yoga, jogos de vôlei, elaboração de cartazes e a participação da escola na manifestação geral no dia 11 de novembro de 2017 na praça Coronel Bertaso, localizada no centro de Chapecó-SC. Além da autonomia no modo de organizar as atividades coletivas realizadas na escola, também era frequente acontecer intercâmbios externos, em manifestações unificadas, na visita e na participação de debates em outras escolas e instituições.

- A gente sabia que havia ocupações acontecendo e quando ocupamos a nossa escola isso influenciou outras escolas indígenas a ocuparem também. Alguns estudantes da nossa escola foram até Ipuçu-SC e no Toldo Pinhal [Seara-SC] para ajudar a fazer um debate (KRY, 13 anos).

As ocupações desencadearam a alteração e a interdição do funcionamento das atividades escolares cotidianas e introduziram novas formas de vivenciar o espaço na escola e as relações entre seus atores. Caracterizadas por uma diversidade de atividades que subverteram a lógica das aulas por série e tempos pré definidos, essas ações expressam uma sensibilidade política, estética e cultural que resultaram em um novo significado para o espaço escolar, produzido através da ação coletiva. Dessa maneira as/os estudantes tomaram a palavra no debate educacional, contestando os projetos legislativos em debate no Brasil que afetaram diretamente o ensino público e a Educação Básica.

- Nós vimos na televisão e em uma segunda-feira a gente chegou na escola e teve uma palestra que os professores explicaram a PEC 55, nós lemos bastante sobre isso também, pra entender. Até que a gente chegou a conclusão de que não poderia acontecer, nem com os estudantes de outras escolas nem com a educação indígena (KAFEJ, 2017).

O sentido da resistência política que mobilizou as e os jovens indígenas na ocupação também pode ser analisada a partir das culturas políticas juvenis contra regimes políticos e econômicos neoliberais na América Latina. Dessa forma, a inserção das/os estudantes indígenas nesse contexto de luta consiste na ampliação e reiteração dos repertórios de resistência política. Conforme Rossana Reguillo (2013), a participação da(o)s jovens não se expressa através da linguagem habitual da política, resultando em um protagonismo exercitado através da ação. Essa é a maneira com a qual são desafiadas as formas dominantes de pensar a política, compreendida por Reguillo (2013) como uma negação do político que é altamente política, tal como foram os protestos de abril e julho de 2006 no Chile, realizado pelos “Pinguins” (estudantes secundaristas). Através das mobilizações nas quais se ocupam os espaços públicos, é possível indicar uma nova emergência da categoria estudante na América Latina.

Há, nesse sentido, um retorno da identidade estudantil na atividade política e na participação social e uma retomada do debate da educação como elemento de transformação social. Ao mesmo tempo, esse tipo agência juvenil consiste “en su capacidad para articular y sostener un conjunto de demandas políticas y autosumirse como interlocutores legítimos del Estado, de la sociedad y, en general, de otros actores políticos de peso completo²⁶” (REGUILLO, 2013. p. 148). É dessa maneira que as/os atores juvenis resistem aos relatos que as/os condenam à marginalização de sua biografia. Os fatos ocorridos em 2011, como a primavera Árabe no Egito, indignados na Espanha, ocupações nos Estados Unidos e novas mobilizações entre os estudantes do Chile, constituem em si expressões de movimentos juvenis que buscam reinventar o mundo, reimaginar o futuro e refundar a sociedade.

Para Reguillo (2013), o caráter informal e não estruturado das movimentações juvenis, demonstra sua dimensão conspirativa, que significa respirar juntos, de como se situam e se assumem como atores políticos sem serem sequestrados por formas e estruturas tradicionais, desenvolvendo seu potencial em causas e processos itinerantes e nômades. São formas performativas atravessadas pelo jogo e também por uma ética profunda, e a partir dela são produzidas formas de reencantamento político. Segundo a autora, as culturas políticas juvenis têm o desafio de criar formas mais inclusivas, abertas e plurais em relação aos velhos vícios da ação política – por exemplo: se não está comigo, está contra mim. Vale ressaltar que é um

26 Tradução livre: “em sua capacidade para articular e sustentar um conjunto de demandas políticas, assumindo-se como interlocutores legítimos do Estado, da sociedade e, em geral, de outros atores políticos de peso”.

desafio que está posto em um cenário difícil e marcado por um capitalismo que opera contra a subjetivação política como vontade de conviver. Dessa forma, a participação e a presença constituem o processo, o esforço e as ferramentas que diferentes coletivos usam para ganhar espaços, construir suas biografias e resistir àquilo que os mata.

Além das manifestações estudantis e da ocupação escolar, processos que marcaram a trajetória das estudantes entrevistadas através da construção de ações coletivas, suas respectivas biografias expressam diferentes maneiras de experienciar a etnicidade. No diálogo com a estudante Kry o processo histórico e as personagens que marcaram a resistência política pela demarcação do território indígena recebem ênfase e significativa importância.

- Primeiro nós vivíamos na área do Chimbangue I, lá na beira do rio Irani, daí a Fen'Nó, Eu digo que é minha tataravó, ela era a mãe de todos aqui, era a idosa mais velha aqui do Chimbangue. Ela, junto com o cacique, foram até Brasília-DF e conseguiram a demarcação das terras. Eles tiveram muita luta, muito chão para abrir. E acho que isso é muito importante (KRY, 2017).

O reconhecimento da luta ancestral ressoa na consciência de si e no sentimento de pertencimento ao território expressada pela estudante, “Pela nossa terra a gente vai lutar, vai fazer manifestação, vai fazer o que for preciso, aqui a gente nasceu e isso é nosso, ninguém pode tirar de nós” (Kry, 2017). Desse modo, a luta indígena compreende uma dimensão significativa da identidade das/os jovens estudantes e de suas práticas. Ao refletir sobre os estereótipos preconceituosamente atribuídos às pessoas indígenas, a estudante Kry enfatizou que as/os indígenas mobilizam-se em suas lutas para que se cumpram os direitos que já estão constitucionalmente estabelecidos.

Segundo Barth (2005), cultura e etnicidade não podem ser reduzidas uma a outra, desse modo, pensar a etnicidade implica reconhecer que as interações entre grupos ocorrem com base nas diferenças, nesse sentido a existência do grupo étnico está ligada a “fronteiras criadas e mantidas por relações de poder e processos de controle, silenciamento e apagamento das experiências pessoais” (BARTH, 2005, p. 15). Na seleção de sinais diacríticos que estabelecerão as fronteiras entre os grupos, a etnicidade se constitui de modo relacional e situacional de acordo com a dinâmica das relações de poder.

Para Sherry Ortner (2007), as/os agentes se situam numa multiplicidade de relações nas quais estão enredados, o que significa que não podem agir fora delas. Nesse sentido, a concepção de “agência” não significa atores sociais autônomos e individualistas segundo o

individualismo moderno ocidental, pois é praticamente impossível tomar o agente como um indivíduo livre que age sem restrições. A partir dessas premissas, a noção de cultura é definida como um conceito móvel, ou seja, é determinado por regimes históricos de poder específicos e estes plasman a subjetividade das pessoas.

As escolhas realizadas pelas/os estudantes como ferramentas nas mobilizações estudantis convergem para um processo que evidencia o sentido de pertencimento territorial em consonância com a luta dos/as seus/suas antepassados/as pela demarcação da Terra Indígena Toldo Chimbangue. Dessa forma, emergem as memórias da Fen'Nó, a Ana Fortes do Nascimento, que é descrita nas entrevistas como uma pessoa guerreira a ser lembrada pelo exemplo na luta pela demarcação da Terra Indígena.

Protestar foi o meio pelo qual as/estudantes indígenas emitiram a sua opinião contrária ao congelamento fiscal aprovado pela E.C. 95/2016, ação que significou um sentimento de igualdade na disputa pelo poder contra o governo brasileiro, com representação interina de Michel Temer, a partir da ação política de ocupar o espaço escolar. Segundo as estudantes, protestar por 24h durante 19 dias, cuidando da sua própria escola, objetivou reverter a política de injustiça e desigualdade agravada pelo capitalismo e sua crise econômica, que já desencadearam vários protestos a nível mundial.

Através da articulação de um grêmio estudantil e da auto-organização das/os ocupantes, as/os estudantes da escola Fen'Nó reconheceram a importância da união entre si naquela circunstância. Resultado disso foi a realização de diversas atividades na escola, como aulas de dança Kaingang, de ioga, jogos de vôlei, roda de capoeira, palestras, debates, produções textuais e aulões para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sobre machismo, violência, direitos humanos, juventude, gênero e diversidade. Também foram realizadas a construção de materiais indígenas, sessões de filmes, rodas de leitura e de conversa sobre temas como a PEC 241/55 e as outras medidas legislativas que contestavam, oficinas de língua Kaingang, hip-hop, música eletrônica e sertaneja. Constantemente ocorriam reuniões coletivas para organização das atividades de estudo e da manutenção da alimentação do grupo e limpeza da escola e reuniões com os pais e lideranças. Além disso, também confeccionaram cartazes de protesto, assistiram a vídeos de estudantes que ocuparam suas escolas em todo o Brasil e participaram de um ato em conjunto com as demais escolas ocupadas no dia 11/11/2016, na praça Coronel Bertaso em Chapecó/SC.

- Pra nós teve muita diferença, estar na escola e acordar lá, dormir lá, almoçar e tudo que está ligado, acho que lá a gente deu uma continuidade, a gente se aproximou mais dos professores, a gente se aproximou mais, deu pra entender um pouco eles, e eles também começaram a nos entender. Os conflitos que tinham nas turmas, foram rompidos, na hora a gente se uniu e depois da manifestação que teve, foi esse momento que nos uniu e fez a gente se apoiar, tanto dentro da escola quanto fora (KRY 2017).

Para além do discurso, é preciso indicar que a ação estudantil no ano de 2016 teve como condição de contestação a ilegitimidade política do governo interino após o *impeachment* de Dilma Rousseff, desencadeado pela crise política brasileira. Para a filósofa Judith Butler (2018), a luta por legitimação ocorre, de forma invariável, no jogo entre as representações públicas e as imagens veiculadas pela mídia, mas para além de um jogo de imagens, o que está em questão é a ideia de “povo” que uma assembleia pública reivindica para si, na medida em que confronta-se com outras definições e discursos sobre o “povo”.

Nesse sentido, Butler (2018) indica que “o povo” não é produzido apenas por suas reivindicações vocalizadas, mas por suas condições de possibilidade de aparição das suas ações diante da performatividade coletiva. Para Butler (2018),

Algumas vezes, uma reunião é realizada em nome do corpo vivo, um corpo com direito a viver e a persistir, até mesmo florescer. Ao mesmo tempo, não importa sobre o que seja o protesto, ele também é, implicitamente, uma reivindicação por poder se unir, se reunir em assembleia, e de fazê-lo livremente, sem medo da violência policial ou da censura política. Então, embora o corpo em sua luta contra a precariedade e a persistência esteja no coração de tantas manifestações, ele também é o corpo que está exposto, exibindo o seu valor e a sua liberdade na própria manifestação, representando, pela forma corpórea da união, um apelo ao político (BUTLER, 2018, p. 23-24).

As/os jovens indígenas Kaingang e Guarani da T.I. Chimbangue além de inserirem-se discursivamente no amplo movimento estudantil brasileiro de 2016 a partir de suas demandas étnicas, como o direito à educação diferenciada e intercultural, trouxeram à cena a luta do movimento indígena a partir das suas demandas estudantis. Atuando com seus corpos e politizando-os, contestaram a legitimidade do governo brasileiro e suas leis neoliberais que afetam sobretudo as minorias sociais e as camadas pobres da população brasileira. Nesse sentido, vale ressaltar a defesa de valores éticos estabelecidos no movimento estudantil de ocupação da escola, como o cuidado mútuo, assim como o potencial na atuação dos

movimentos sociais ao engendram uma perspectiva intercultural, onde o encontro com o “outro” cria novas possibilidades de ações de contestação contra injustiças sociais, a favor da ampliação da democracia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem etnográfica construída para este trabalho de conclusão de curso expressa, em síntese, as atividades acadêmicas das quais participei ao longo da formação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Em minha trajetória acadêmica, participei de grupos de estudo, projetos de extensão, monitoria e iniciação científica, nesse sentido, as principais motivações para a realização dessa pesquisa foram as experiências acadêmicas com perspectivas teóricas e epistemológicas antropológicas, como o projeto de iniciação científica, os debates sobre a Antropologia de Jovens e Juventudes e o projeto de extensão sobre o tema “Mitologia Kaingang e Guarani”.

Nos capítulos acima, as reflexões e descrições apresentadas consistem nas atividades de trabalho de campo realizado no ano de 2017, porém, minha primeira visita à T.I. Toldo Chimbangu ocorreu durante a Semana Cultural realizada na escola no ano de 2015. Ainda em 2016, visitei novamente a EIEF Fen’Nó durante Semana Cultural no mês de abril e também no mês de outubro, quando realizei uma atividade de cine debate com o documentário “Índio Cidadão?”, dirigido por Rodrigo Guarani Kaiowá (2014), durante a ocupação escolar. Para a elaboração do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, assim como para a realização da pesquisa, considerei que um estudo sobre a agência feminina nas mobilizações estudantis proporcionaria uma análise significativa do contexto social, político e cultural contemporâneo.

Ter iniciado as descrições que compõem esse trabalho a partir das observações participantes realizadas na Semana Cultural, evento para o qual a comunidade do Toldo Chimbangu se mobiliza anualmente, implicou no reconhecimento das contínuas (re)elaborações das práticas de resistência política, social e cultural das etnias indígenas que vivem neste território. Através das práticas e performances, as/os estudantes e jovens interagem com os conhecimentos ancestrais, com sentidos e significados através dos quais também constroem suas identidades. No capítulo inicial retomei as perspectivas teóricas de Sahlins (1997) para pensar o conceito de cultura e dialogo com etnografias realizadas na T.I. Toldo Chimbangu em que a Semana Cultural é descrita e analisada (LIMULJA, 2007; SAVOLDI, 2017 E 2020; BAZZI, 2019).

Com múltiplas possibilidades semânticas, o conceito de cultura emerge ao longo deste trabalho em abordagens teóricas e paradigmáticas com perspectivas distintas, constituindo tema de análise e reflexão nas obras de Marshall Sahlins, Paul Willis, João Freire Filho, Pierre Bourdieu, Rossana Reguillo, Fredrik Barth e Sherry Ortner. Outros conceitos mobilizados ao longo do trabalho consistem na interculturalidade, território, etnicidade e povo, debates pautados por autoras/es como Mariana Paladino, Arlene Renk, Fredrik Barth e Judith Butler. Ressalto que busquei estruturar a apresentação do texto através de uma sequência cronológica, permeando os dados etnográficos às perspectivas antropológicas com o objetivo de construir uma compreensão (entre muitas possíveis) dos fatos observados e experienciados no trabalho de campo a partir da construção de uma abordagem antropológica e etnográfica.

A participação em momentos da vida cotidiana das estudantes e da comunidade do Toldo Chimbangue, desencadeou sentidos e significados que convergiram para as escolhas teóricas aqui elaboradas. Sobretudo a profundidade das experiências das estudantes entrevistadas e sua relação de agência no contexto observado proporcionaram as reflexões que apresento ao longo dessa monografia. Nesse sentido, o resultado aqui exposto intersecciona dimensões étnicas, geracionais e de gênero com base nos desdobramentos da inserção do movimento estudantil de ocupação de escolas no debate político do contexto brasileiro durante o ano de 2016.

Na construção dessa etnografia, busquei descrever as participantes e entrevistadas, as netas da Fen'Nó que atuaram como protagonistas na ocupação da Escola Fen'No através de suas categorias de autorrepresentação, ou seja, sob a perspectiva do direito de falar por si e de falar de si. Dessa forma, as estudantes da escola indígena evidenciaram que a importância das suas ações foram um exercício da cidadania, pois houve uma aproximação mais efetiva entre estudantes, professores, pais e lideranças. Desse modo, essa experiência propiciou o reconhecimento por parte das/os estudantes, dos repertórios reiterados que marcam a história de luta dos ancestrais.

6 REFERÊNCIAS

- ABA. **Código de Ética**. Brasil: ABA, 2012. Disponível em: <http://www.portal.abant.org.br/codigo-de-etica/>. Acesso em 2016.
- BARTH, Frederik. **Etnicidade e o conceito de cultura**. Niterói: Revista Antropolítica, n. 19, 2005.
- BAZZI, Andreza. **As mulheres kaingang não saíram de uma costela de Adão: protagonismo feminino na terra indígena Toldo Chibangue, da luta pela terra aos dias atuais (1980-2019)**. Chapecó: Dissertação de mestrado PPGH/UFS, 2019.
- BLOEMER, NACKE, Neusa, Aneliase. **Revisitando o Toldo Chibangue** São Paulo, Revista de Antropologia da USP, v. 39, nº 2. 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Estrutura, habitus e prática**. In: A Economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política da rua: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Para uma história dos índios do oeste catarinense**. Chapecó: Unoesc-Cadernos do CEOM, 1995.
- FONTANARI, Ivan Paolo de Paris. **Os Dj's da Perifa: música eletrônica, trajetórias e mediações culturais**. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- FREIRE FILHO, João. **Reinvenções da resistência juvenil: os estudos culturais e as micropolíticas do cotidiano**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- LIMULJA, Hanna Cibele Lins Rocha. **Uma etnografia da Escola Indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças kaingang e guarani**. Florianópolis: UFSC, 2007.
- LITTLE, Paul. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. Brasília: UNB – Série Antropologia, 2002,
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Proposições. V. 19, n. 2. mai/ago 2008.
- ORTNER, Sherry. **Uma atualização da teoria da prática**. In: Reunião Brasileira de Antropologia (2ª : Goiânia : 2006) Conferências e práticas antropológicas. Blumenau: Nova Letra, 2007.
- _____. **Poder e projetos: reflexões sobre a agência**. In: Reunião Brasileira de Antropologia (2ª : Goiânia : 2006) Conferências e práticas antropológicas. Blumenau: Nova Letra, 2007.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Para uma sociologia do Brasil indígena**. São Paulo: Editora da USP, 1972.

_____. **O movimento dos conceitos na antropologia**. São Paulo, USP, v. 36, 1993.

PALADINO, ALMEIDA. Mariana, Nina Paiva. **Entre a Diversidade e a Desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

REGUILLO, Rossana. **Culturas Juveniles: formas políticas del desencanto**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2013.

RENK, Arlene. **Território e Alteridade: construções sociais do oeste catarinense**. In: NACKE, Aneliese; RENK, Arlene; PIOVEZANA, Leonel; BLOEMER, Neusa M. S. Os Kaingang no Oeste Catarinense: tradição e atualidade. Chapecó: Argos, 2007.

RUIZ, Oscar Aguilera. Introdução. In: **Movidas, movilizaciones y movimientos**. Santiago: RIL editores, 2016.

SAHLINS, Marshall. **O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção**. Rio de Janeiro: Revista Mana, 1997.

SAVOLDI, Adiles. **A força da Fen'Nó: uma dádiva aos Kaingang da Terra Indígena Toldo Chibangue**. Florianópolis: Fazendo Gênero 11, 2017.

_____. **Rituais de rebelião à brasileira - distintividade cultural e reconhecimento étnico nas semanas culturais do toldo chibangue em chapecó-sc**. Rio de Janeiro: Tese de doutorado/UFF, 2020.

SILVA, Sérgio Baptista. **Dualismo e cosmologia kaingang: o xamã e o domínio da floresta**. Porto Alegre: Revista Horizontes antropológicos. Ano 8, n. 18. 2002.

SIQUEIRA, Rodrigo. **Índio Cidadão?**. Brasil, 2014. 52m

TAYLOR, Diana. **Prefácio: Traduzindo Performance**. In: DAWSEY, John; MÜLLER, Regina; HIKIJI, Rose Satiko; MONTEIRO, Mariana F.M. (orgs). *Antropologia e Performance: ensaios Napedra*. São Paulo: Terceiro Nome, 2013.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Trad. Daise Batista e Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.