

ARQUITETURA DAS ESCOLAS INDÍGENAS COMO LUGARES DE IDENTIFICAÇÃO

THE ARCHITECTURE OF INDIGENOUS' SCHOOLS AS PLACES OF IDENTIFICATION

Nauíra Zanardo Zanin¹

Alicia Norma Gonzáles de Castells²

Resumo

O presente artigo apresenta a arquitetura escolar específica para povos indígenas como a materialização de uma nova postura dessas comunidades diante da escola, que, em decorrência da Constituição Brasileira de 1988 e de legislações posteriores, passaram a considerar a educação escolar como ferramenta para a conquista de seus direitos. Nesse cenário, a arquitetura escolar que começa a ser construída nas aldeias, ouvindo os anseios das comunidades, procura traduzir e apresentar elementos culturais que fortaleçam a identidade e as especificidades de cada povo e de cada lugar. Realizamos uma pesquisa exploratória que objetivou conhecer casos em que as comunidades indígenas foram ouvidas em suas demandas e puderam construir lugares para o ensino escolar e imprimir neles suas expressões culturais, transformando a escola em um lugar de identificação.

Apresentamos no artigo três exemplos de arquitetura escolar desenvolvidos junto a comunidades indígenas das regiões sul e sudeste do país. Utilizando uma abordagem qualitativa, recorreremos a referências bibliográficas, publicações na mídia, pesquisa de campo (registro fotográfico, observações e entrevistas) e análise documental (projetos arquitetônicos e memoriais descritivos). Consideramos que as escolas apresentadas, cuja concepção arquitetônica contou com a participação de representantes indígenas, podem ser tidas como lugares de identificação, expressando representações simbólicas.

Palavras-chave: Arquitetura escolar, educação escolar indígena, lugares de identificação.

Abstract

This article presents specific school architecture for indigenous peoples as the materialization of a new attitude from these communities towards the school, which started to consider school education as a tool for the accomplishment of their rights as the result of the Brazilian Constitution of 1988 and its subsequent legislation. In this scenario, the school architecture that starts to be built in the villages as the result of listening to the communities' aspirations attempts to interpret and present cultural elements that strengthen the identity and peculiarities of each people and place. We performed an exploratory research with the intent to know some cases in which the indigenous communities' requirements were heard so that they could build places for the school education and imprint their cultural expressions on them, turning the school into a place of identification. In the article, we present three examples of school architecture developed with indigenous communities from the south and the southeastern regions of the country. Employing a qualitative approach, we resorted to

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul, nauira@nauira.arq.br

² Universidade Federal de Santa Catarina, alicianormacastells@gmail.com

bibliographic references, media publications, field research (observation and interviews), and documentary analysis (blueprint projects and descriptive reports). We consider that the schools referred to, whose architectural conception involved the participation of indigenous representatives, can be regarded as places of identification, expressing symbolic representations.

Keywords: School architecture, indigenous school education, places of identification.

INTRODUÇÃO

O espaço escolar muitas vezes é diretamente relacionado com o ambiente físico da sala de aula em sua imagem mais comum: carteiras enfileiradas, quadro e mesa do professor à frente (Silva *et al.*, 2012). Essa configuração, somada a outras características do uso dos tempos e espaços nas escolas, vem sendo questionada há muito tempo. Porém, a imagem permanece e é vivenciada em grande parte das escolas brasileiras. Trazemos essa imagem em contraposição ao uso e configuração de tempos e espaços em outros processos educativos, especialmente no caso das escolas indígenas. Tentaremos exemplificar situações em que uma concepção arquitetônica específica possibilitou a criação de lugares que acolhem os processos próprios de aprendizagem e que fortalecem a identificação com o ambiente da escola, ressignificando a escola nas aldeias.

O questionamento sobre a configuração de tempos e espaços nas escolas regulares foi alimentado durante a interlocução com professores guarani da Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty (EIEF Itaty), localizada em Palhoça/SC. Ao falar sobre as características da escola regular, uma professora¹ citou o documentário “Escolarizando o Mundo”, de Carol Black, no qual é apresentada a realidade de comunidades de Ladakh, no norte do Himalaia Indiano, e a influência da escola na continuidade de seu modo de vida. Ela concluiu seu ponto de vista dizendo que a escola foi criada para fazer as pessoas trabalharem sem questionar. Explicou que, no documentário, a primeira geração submetida ao ensino escolar não quis deixar os filhos irem para escola, recusou-se a ficar longe deles, mas, depois, a segunda geração não resistiu, e assim, até hoje, ninguém mais questiona a escola, nem o sistema.

O documentário também apresenta a forma rígida da organização escolar, com crianças uniformizadas distribuídas cartesianamente no espaço do pátio, em marcha sincronizada, com movimentos precisos (Escolarizando, 2010). Uma organização de tempos e espaços originada há séculos na história da humanidade. Foucault (1987) menciona sua origem na disciplina do exército romano, que se perpetuou pelos colégios religiosos e posteriormente foi revalorizada durante a modernidade, concatenada ao ritmo das máquinas, das fábricas, das sirenes. Uma disciplina em que tempos e espaços são compassados e funcionalmente definidos, regidos pela lógica da produção, pautada em discursos tecnicistas que argumentam em favor do progresso das nações (Harvey, 2008).

Em situações colonialistas, as escolas indígenas caracterizaram-se, de uma forma geral, como um instrumento de controle, massificação e aniquilação cultural. Também no Brasil, a intenção das escolas voltava-se para a inserção dos indígenas na sociedade nacional. A presença histórica das escolas destinadas às populações indígenas remonta às iniciativas educativas e civilizadoras das missões religiosas. Tassinari (2008) ressalta que, até

meados do século XIX, as iniciativas imperiais que diziam respeito aos indígenas tratavam do interesse pelas terras aldeadas, administradas por missionários incumbidos de ensinar ofícios aos indígenas. Com a instauração da República, que trouxe consigo os ideais positivistas de progresso e modernização do país, é criado, em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), órgão responsável pela pacificação, reserva, educação e civilização das populações indígenas para tornarem-se trabalhadores nacionais.

No final da década de 1960, com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), inicia-se o ensino bilíngue com monitores indígenas, como uma forma de facilitar a transição para a assimilação à sociedade nacional. Porém, Tassinari (2008) destaca que, nesse período, iniciam as manifestações indígenas por uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, que valorizasse as culturas nativas. A Constituição Federal de 1988 (CF-88) finalmente reconhece as especificidades culturais e identidades étnicas, garantindo o direito indígena aos territórios tradicionalmente ocupados, bem como a uma educação que respeite a diversidade cultural do país. Em 1991, a educação indígena passa a ser uma atribuição do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, inaugura uma nova fase na educação indígena do país.

Atualmente, a legislação brasileira orienta para que sejam contemplados aspectos culturais nos processos pedagógicos de escolas indígenas, porém, a forma como isso acontece varia muito de acordo com a etnia e até mesmo de uma comunidade para outra da mesma etnia, sendo condicionada também, historicamente, pelas políticas públicas direcionadas a esses povos (Tassinari, 2001; Bergamaschi, 2005). Com esses avanços, o caráter das escolas nas aldeias foi aos poucos se alterando. Nesse processo, também foram sendo questionadas as características dos espaços físicos que acolhem as atividades escolares, de modo a contemplar a participação das comunidades indígenas na concepção do desenho arquitetônico de suas escolas.

Consideramos, a partir de Frago e Escolano (2001), que o espaço escolar é parte do currículo, e, dessa forma, deveria ser concebido a partir das intenções pedagógicas, respeitando os usos pretendidos com sua configuração, forma, distribuição e interconexões, inclusive com os ambientes externos. Um aspecto relacionado com o desenho das escolas indígenas é a vivência constante desse espaço pela comunidade, que, em algumas situações, pode se tornar um centro de referência e identificação dentro da aldeia.

A arquitetura, como espaço físico, materializa a criação de um lugar. Unwin (2013, p.3) argumenta que a arquitetura, enquanto atividade, tem como principal preocupação e, até mesmo, obrigação, a **identificação do lugar**: "(...) a motivação principal da arquitetura é identificar (reconhecer, ampliar, criar a identidade de) lugares onde as coisas acontecem". Para o autor, "pode-se dizer que **o lugar representa para a arquitetura** aquilo que **o significado representa para a linguagem**. O significado é a função essencial da linguagem: o lugar é a função essencial da arquitetura" (Unwin, 2013, p.22, grifos do autor). Mas esse significado, para ser compreendido, precisa ser compartilhado: "(...) talvez a ideia de participação coletiva seja o aspecto mais importante na arquitetura como identificação de lugar" (Unwin, 2013, p.23).

Zanin (2016) apresenta a possibilidade de pensarmos os lugares que são apropriados pelos coletivos indígenas como 'lugares de identificação', lugares que podem pertencer a uma memória ancestral, como os centros urbanos e determinadas paisagens, ou, como coloca Pol (1996), que podem carregar significados em decorrência da transformação pela ação, por terem impresso neles algo que os identifiquem, como percebemos no caso das escolas indígenas em que as comunidades participaram na concepção de um desenho específico. Então a arquitetura, os espaços físicos configurados pela intervenção humana, tornam-se lugares por meio dessa apropriação, que é facilitada pelo envolvimento das pessoas no processo.

Nessa pesquisa exploratóriaⁱⁱ, estivemos interessadas em conhecer escolas em que as comunidades participaram da concepção do desenho arquitetônico da edificação escolar, visto que existem orientações do MEC para que seja dessa forma. Ressaltamos a diversidade de situações e de sonhos para os espaços físicos das escolas indígenas, que variam de lugar para lugar, sendo muitas vezes específicos – cada comunidade sonha de uma forma, cada contexto é único. Ao conhecer o processo de projeto arquitetônico dessas escolas, percebemos a necessidade de não generalizar soluções arquitetônicas, mas de ouvir cada comunidade escolar indígena e compreender seu contexto específico. Cada situação pode revelar o desejo da comunidade e as possibilidades de negociação que se colocam nas intervenções arquitetônicas realizadas junto a povos indígenas. As características da arquitetura escolar também podem revelar o desejo, tanto dos indígenas como dos não indígenas envolvidos no projeto, de visibilizar, valorizar, acolher e elevar a autoestima da comunidade. E, nesse sentido, as arquiteturas resultantes de processos dialogados com as comunidades podem contemplar significados simbólicos e serem apropriadas como lugares de identificação.

ARQUITETURA PARA ESCOLAS INDÍGENAS NO BRASIL

A partir do histórico das escolas indígenas no país, percebemos que a CF-88 possibilitou que fossem pensadas escolas específicas, diferenciadas e interculturais para povos indígenas, e, nesse processo, também foram sendo questionadas a infraestrutura e o espaço físico das escolas como propiciadores de um aprendizado em consonância com os avanços legais voltados à educação indígena. Contudo, existe uma grande diversidade de situações quando o assunto é a arquitetura de escolas indígenas. De certa forma, essa diversidade e, até mesmo, precariedade, reflete a realidade da arquitetura escolar pública no país, ainda que, nos últimos anos, tenham acontecido avanços direcionados à qualidade e à manutenção do espaço físico das escolas, incluindo equipes multidisciplinares definindo parâmetros para as escolas da rede de ensino (Brasil, 2006).

Ao procurarmos compreender as possibilidades de serem construídas escolas com a participação das comunidades indígenas e utilizando suas formas construtivas, foi necessário recorrer às políticas públicas voltadas para o espaço escolar, por meio de legislações, decretos, normativas, resoluções e orientações do MEC, muitos deles construídos a partir das demandas dos povos indígenas (Zanin *et al.*, 2018). Mas é importante destacar que, mesmo antes da promulgação da CF-88, os povos indígenas,

por meio de encontros de professores, já manifestavam a necessidade de que as escolas fossem construídas “conforme a arquitetura tradicional de cada grupo” (Colares, 2014, p.6). A partir desse tipo de manifestações, iniciadas na década de 1970 e que demonstram o interesse e a autonomia dos povos indígenas em definir como desejam suas escolas, foram sendo construídos os caminhos legais que garantem sua participação e autogestão, alterando sua relação histórica com a educação escolar (Bergamaschi, 2003).

(...) a instituição escola, embora carregue uma história homogeneizadora e etnocentrista que se pautou pela não inclusão das culturas diferenciadas, por força de conquistas legitimadas pelas lutas dos movimentos sociais e pelo que está consagrado na legislação, hoje se propõe a valorizar as diversas culturas, dando-lhes legitimidade e visibilidade (Colares, 2014, p.7,8).

A partir da CF-88, nas décadas seguintes, foram, gradativamente, sendo viabilizados mecanismos para a maior atuação dos indígenas na condução de suas escolas. Nesse processo, também foi sendo explicitada a necessidade de aprimorar o espaço físico das escolas, para atender às especificidades de cada comunidade, reconhecendo que:

Na história da Educação Escolar Indígena, foram construídos prédios escolares que representavam a intenção dominadora e assimiladora da escola sobre as culturas indígenas, com construções que não dialogavam com os conhecimentos e concepções indígenas sobre edificações e ocupação espacial. Desse modo, é responsabilidade do MEC fomentar o diálogo intercultural propositivo entre as comunidades e as instituições executoras, para que as propostas de infraestrutura escolar sejam condizentes com as perspectivas indígenas e suas realidades ecológicas, garantindo, com isso, resultados efetivos na aplicação dos recursos públicos (Brasil, 2007, p.83).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação manifesta, por meio da Resolução nº3, elementos necessários para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo suas formas próprias de organizar a escola. O Art. 3º da Resolução busca contemplar a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão da escola, considerando que **a edificação escolar deve atender aos interesses da comunidade indígena.**

Em janeiro de 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE-2001), que apresenta críticas às ações dos estados e municípios com relação às escolas indígenas, por não estarem sendo tratadas com a especificidade devida. São apresentadas metas relacionadas com a participação da comunidade e infraestrutura, buscando:

8. Assegurar a **autonomia** das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, **garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.**

9. Estabelecer, dentro de um ano, padrões mínimos mais flexíveis de infraestrutura escolar para esses estabelecimentos, que garantam a **adaptação às condições climáticas da região e, sempre que possível, as técnicas de edificação próprias do grupo, de acordo com o uso social e concepções do**

espaço próprias de cada comunidade indígena, além de condições sanitárias e de higiene (Brasil, 2001, p.62, grifos nossos).

O Decreto no 5.551, de 2004, promulga a Convenção 196 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), afirmando, para a gestão pública, “o procedimento de **estabelecer o diálogo com representantes das comunidades indígenas para as decisões concernentes ao modelo de estrutura física para as escolas indígenas**” (Brasil, 2007, p.83).

O Caderno Secad/MEC, volume 3, intitulado “Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola”, apresenta um diagnóstico da educação escolar indígena, que indica a precariedade e a crescente carência de edificações escolares devido à expansão de matrículas e de escolas em decorrência da formação de professores indígenas e da possibilidade de acesso a recursos públicos por meio da educação. Entre os programas, projetos e atividades realizadas pela Secad, são apresentados aqueles direcionados à estruturação da rede física das escolas indígenas, com o principal objetivo de “garantir a qualidade da educação básica intercultural indígena por meio da construção, reforma ou ampliação e aquisição de equipamentos para as unidades escolares localizadas em terras indígenas” (Brasil, 2007, p.82). Como objetivos específicos, são apresentados:

- **Reduzir o déficit de prédios escolares nas comunidades indígenas** aportando recursos técnicos e financeiros para as Secretarias de Educação executarem ações de **construção, ampliação, reforma** e aquisição de equipamentos para as escolas indígenas.
- Estruturar a rede das escolas indígenas levando em consideração as concepções de edificação, ocupação espacial e condições socioambientais próprias de cada povo indígena.
- Assessorar tecnicamente as Secretarias de Educação para **garantir a participação das comunidades na definição dos padrões arquitetônicos adequados às suas realidades socioculturais e ambientais**.
- Fomentar a **flexibilização das estruturas destinadas a prédios escolares de modo a atender às especificidades culturais e ecológicas de cada povo indígena**. (Brasil, 2007, p.82, grifos meus).

O documento apresenta as ações e recursos financeiros previstos e disponibilizados para a construção de escolas indígenas e reforça a necessidade de que as novas escolas “propiciem o **emprego de conhecimentos e manejo de materiais de sua realidade ecológica e possibilitem a discussão sobre preferências quanto a padrões arquitetônicos diferentes**” (Brasil, 2007, p.83).

Portanto, desde antes da promulgação da CF-88, os professores indígenas se manifestavam sobre a necessidade de serem pensados espaços físicos específicos para as atividades escolares, em sua relação com o contexto sociocultural e ambiental, o que vem sendo reafirmado pelas legislações e documentos emitidos pelo MEC, em uma escuta e diálogo com as comunidades indígenas. Ainda assim, a realidade de muitas escolas ainda se

revela insatisfatória com relação à infraestrutura (PORTALBRASIL, 2017; BRASIL, 2017).

Apesar de existirem legislações e orientações que contemplam a participação das comunidades indígenas na definição das soluções arquitetônicas e a despeito do esforço de algumas comunidades para serem ouvidas na concepção do espaço físico de suas escolas, muitas são as dificuldades encontradas pelo caminho. Entre os casos de escolas com desenho específico identificados ao longo da pesquisa, poucos são os projetos que foram desenvolvidos em instâncias governamentais. A maioria teve a participação de professores e estudantes de arquitetura, sendo vinculados a universidades. A seguir, apresentamos três exemplos em que o processo de projeto arquitetônico contou com a participação das comunidades.

ARQUITETURA ESCOLAR PARA POVOS INDÍGENAS: ALGUNS EXEMPLOS DE PARTICIPAÇÃO

A pesquisa desenvolvida tem uma abordagem qualitativa, utilizando estratégias do procedimento etnográfico. Apresentamos aqui dados da etapa exploratória da pesquisa, na qual enfocamos projetos arquitetônicos de escolas indígenas que foram desenvolvidos juntos às comunidades e resultaram em desenhos específicos, cuja concepção buscou a identificação da comunidade com a nova arquitetura resultante. Procuramos apresentar o contexto de desenvolvimento de cada processo de projeto, como ocorreu a participação da comunidade indígena, de que forma a concepção arquitetônica buscou contemplar seus desejos para a edificação escolar, como essa arquitetura foi recebida pela comunidade e como se encontra atualmente.

Encontramos no referencial bibliográfico e publicações na mídia alguns exemplos geograficamente distantes (o que dificultou realizar pesquisa em campo), mas significativos com relação ao processo de projeto. Um desses projetos é a escola guarani Djekupe Amba Arandu, localizada em São Paulo, desenvolvida em 1999 por meio de um projeto de extensão universitária da Universidade de São Paulo (USP), apresentado na sequência. Ainda assim, procuramos conhecer escolas indígenas no sul do Brasil, onde realizamos pesquisa de campoⁱⁱⁱ por meio de entrevistas abertas e semiestruturadas, observações, registro fotográfico e análise de projetos arquitetônicos e memoriais descritivos. Entre essas escolas, uma das primeiras construídas com arquitetura específica e que contou com a participação da comunidade na definição do desenho é a Escola Indígena de Ensino Fundamental Cacique Vanhkrê (EIEF Cacique Vanhkrê), inaugurada em 1999. Apresentamos, de forma mais detalhada, o processo de projeto dessa escola, por ter inaugurado a prática de projetos específicos para escolas indígenas em Santa Catarina. Apresentamos também uma escola indígena mais recente, a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Manoel Soares (EEIEF Manoel Soares), inaugurada em 2016, cujo projeto arquitetônico foi desenvolvido em uma parceria entre a Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em 2005.

O processo de projeto da escola construída para os Guarani em São Paulo é descrito por Fernando Figueiredo (2005) em seu trabalho final de conclusão de curso na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP). O autor expõe sua experiência, entremeada pelas vozes dos Guarani e de outros integrantes do projeto interdisciplinar de extensão universitária Oim-ipurã-ma Ore-rekó. O projeto era orientado pelo professor da FAU-USP Carlos Zibel Costa e foi realizado nas aldeias Guarani do Jaraguá, em São Paulo. Em 1999, no primeiro ano do projeto, que ainda não estava oficializado junto à extensão da USP, participavam somente estudantes de arquitetura, que desenvolveram, junto com a comunidade da Tekoa Ytu, o projeto arquitetônico para a escola Djekupe Amba Arandu, em diálogo com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação do estado de São Paulo (FDE-SP), que foi o agente executor. Figueiredo (2005) descreve o processo de projeto arquitetônico e execução da escola e muitos outros aprendizados ao longo de seis anos de atuação na comunidade.

O desejo de a comunidade construir uma escola foi expresso pela professora guarani Poty Porã, que revelou ao grupo de estudantes de arquitetura a possibilidade de construir a escola via FDE-SP, a partir de um projeto preliminar, que deveria ser entregue em algumas semanas. Figueiredo relembra:

Aceitamos o desafio de colaborar na realização desse sonho, com a certeza que seria um grande aprendizado para todos. Mas ao invés de simplesmente desenharmos o projeto, adotamos a postura do projeto participativo. Um novo, prazeroso e longo caminho na relação com os Guarani e em nossas vidas tinha início.

Em uma noite, um grupo de estudantes de arquitetura desembarca diretamente da loucura que é uma cidade como São Paulo para dentro da Casa de Reza – *opy*, do Jaraguá, com um maquetomóvel^{iv} nos braços. (...)

Levamos o maquetomóvel, participamos da reza, fizemos visitas à noite, de dia, havendo várias conversas. Novidade para ambos. Em um processo com um ritmo especial, diferente das relações normalmente encontradas entre arquitetos e outros grupos que buscam a realização de um projeto, nesse a transformação e o aprendizado foram mais intensos, que só a ação participativa, analogamente uma mão dupla do conhecimento, poderia oferecer.

A comunidade não esperava ser ouvida, pois é uma prática incomum quando da realização de projetos pelo Poder Público, pelo menos ouvida dessa maneira, por pessoas despidas de preconceitos, e nos retribuiu com as primeiras aulas de arquitetura (e vida) Guarani.

Transformamos aquele desejo em riscos feitos sobre uma folha de papel (Figueiredo, 2005, p.33).

Figueiredo (2005) relata que o projeto executivo contou com a colaboração de professores, estudantes e recém-formados de arquitetura e engenharia. Nesse processo, estabeleceram diálogos com o FDE, buscando justificar as escolhas arquitetônicas que não estavam de acordo com os padrões construtivos da instituição. A construção iniciou em abril de 2000, executada por uma empresa terceirizada. Ao final do ano, a empresa parou a obra, que estava quase pronta, e o processo tornou-se moroso, sendo inaugurada

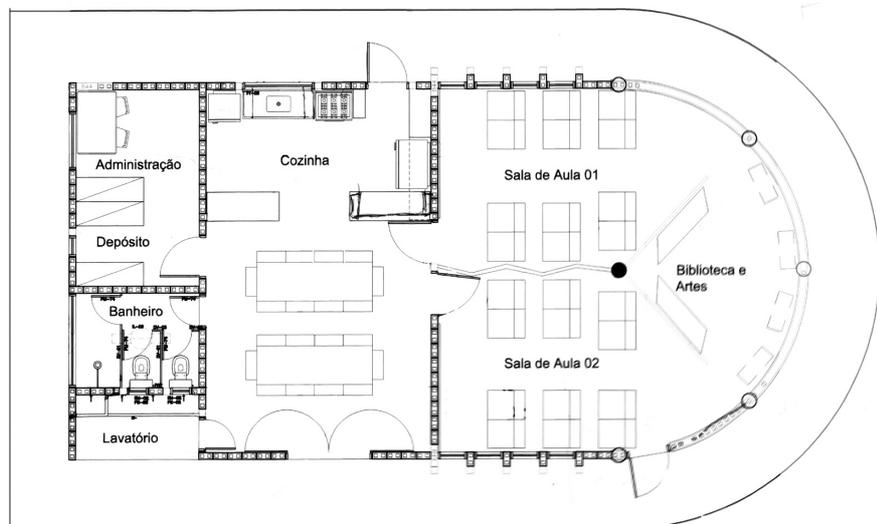
apenas em julho de 2001. Na Figura 1, pode-se observar a escola e seu entorno imediato:

Figura 1: Escola Djekupe Amba Arandu. (Fonte: Figueiredo, 2018)



A escola contempla ambientes para duas salas de aula, biblioteca, cozinha, refeitório, administração, depósito, banheiro e lavatório (Figura 2). A planta baixa apresenta o formato retangular com terminação em semicírculo, semelhante ao observado por Costa (1993) junto aos Guarani de São Paulo:

Figura 2: Planta baixa da Escola Djekupe Amba Arandu. (Fonte: Figueiredo, 2018)



Reproduzimos algumas reflexões de Figueiredo (2005, p.67) sobre a concepção do partido arquitetônico, que também explicitam o processo participativo e suas superações:

Qual foi, se podemos chamar assim, o partido arquitetônico adotado na criação da Escola? Poderíamos dizer estilo Guarani, material *jurua'*? De onde os Guarani tiraram inspiração para mover aquelas pecinhas no maquetomóvel, apagar riscos dos papéis ou escolher e refutar sugestões dos materiais, já que a edificação 'escola' não é tradicionalmente um elemento na vida e arquitetura Guarani?

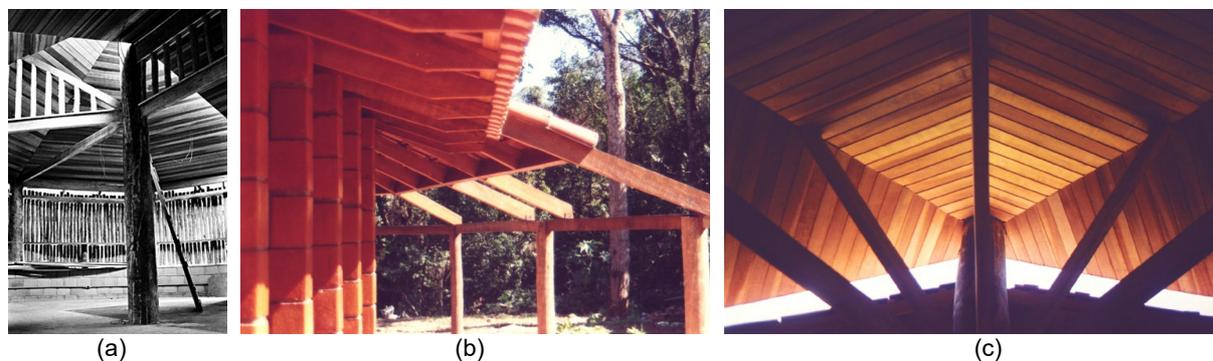
Sendo uma instituição *jurua'*, e seu direito para os povos indígenas resultado de muita luta, movimento que iniciou-se décadas atrás, acabou por merecer materiais de grande duração, pois talvez já percebam a dificuldade que teriam em reconstruí-la a cada cinco ou seis anos (o que dura aproximadamente uma *opy*) em oposição a efemeridade das demais construções, também fruto contemporâneo da necessidade por reservas demarcadas (para sobrevivência) e não mais de todo um território livre.

Mesmo sendo um projeto participativo, com várias conversas, idas e vindas, o projeto arquitetônico foi feito sem que existisse um projeto pedagógico. Àquela época, a rede pública do Estado de São Paulo não o possuía. E, mesmo na comunidade, sua elaboração era polêmica e não consensual. (...)

Muito importante nesse projeto, mais que os elementos construtivos, a forma ou o partido arquitetônico em si, é o fato de que estudantes de arquitetura fizeram um projeto juntamente com uma comunidade indígena Guarani, e foi concretizado pelo Poder Público, através de seus órgãos competentes, com todas as suas normas, ousadia que ninguém acreditava que daria certo, já que o Estado está normalmente associado à falência e à burocracia.

Como resultado, a escola utiliza materiais aparentes, como madeira e tijolo. A parede semicircular foi delimitada com pau-a-pique e a luz natural ingressa na biblioteca por uma abertura na cobertura. A Figura 3 ilustra alguns detalhes arquitetônicos:

Figura 3: Detalhes da escola guarani Djekupe Amba Arandu, Aldeia do Jaraguá, São Paulo. (Fonte: (a) Fernando, 2012; (b) e (c) Figueiredo, 2018).

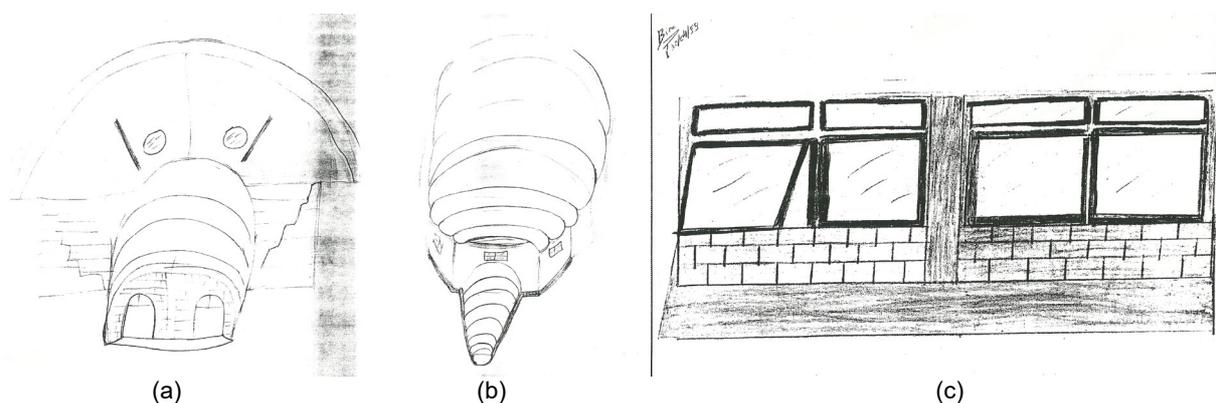


Figueiredo (2005) apresenta um estudo da apropriação da escola pela comunidade, realizado em 2002, no qual uma professora relata satisfação com relação ao espaço físico resultante, pela proporcionalidade quanto ao

número de alunos e à flexibilidade na organização das salas de aula, que possuem paredes móveis. Foi elogiada a existência de espaços mais aconchegantes, como a biblioteca, e mais abertos e integrados, como o refeitório. Outro fator positivo é possibilidade de as aulas serem observadas pelos membros da comunidade através das janelas. Hoje, contudo, a escola é pequena para o número de estudantes, necessitando de ampliação.

Com relação à arquitetura para escolas indígenas no sul do Brasil, a primeira escola de Santa Catarina desenvolvida com uma arquitetura específica para uma aldeia indígena foi a EIEF Cacique Vanhkrê, que, na época do projeto, era chamada de Colégio Estadual Vitorino Kondá. Essa escola situa-se na Terra Indígena Xaçecó (TI Xaçecó), em Ipuçu/SC, onde a maioria da população é Kaingang^{vi}. A definição do desenho arquitetônico é decorrente de conceitos trazidos pelos indígenas. Todos entrevistados^{vii} relataram que o projeto foi concebido com a participação da comunidade. O memorial descritivo do projeto apresenta alguns desenhos (Figura 4) realizados por integrantes da comunidade na época do projeto e que foram utilizados para a concepção da solução arquitetônica (Silva, 1999):

Figura 4: Desenhos produzidos pela comunidade escolar para a concepção do projeto arquitetônico. (Fonte: Silva, 1999)



Um professor kaingang^{viii}, assistente de educação na EIEF Cacique Vanhkrê, relatou que a demanda pela construção da escola aconteceu por iniciativa da comunidade. “Essa escola foi um prêmio da sorte”, disse ele, ao contar como foi o processo de planejamento da escola. Falou que foi depois da LDB, em 1996 (que previa educação indígena diferenciada), e do Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (RCNEI), em 1998, que se levantou a necessidade de construir a escola de acordo com as necessidades da comunidade indígena. Em 1998, iniciaram movimentos para pensar escolas diferenciadas, com currículos diferenciados. Então se reuniram, na antiga escola, os professores e a comunidade escolar (pais, alunos, lideranças), junto com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Foram feitos desenhos para orientar o projeto da escola, que foi desenvolvido por engenheiros e arquitetos contratados pelo estado. Com a inauguração da escola, no ano 2000, iniciou o ensino médio na aldeia.

A estrutura física da EIEF Cacique Vanhkrê se distribui em três edificações (Figura 5), inspiradas em formas pautadas pelas tradições culturais, utilizando zoomorfismo – anfiteatro em forma de tartaruga (Figura 6) e ginásio em forma de tatu (Figura 7) – e referências relacionadas à distribuição

especial das moradias em aldeias tradicionais das culturas Jê, de formato circular, na edificação da escola (Figura 8). A ideia da concepção da escola é que fosse pensada como uma aldeia, com administração no centro (secretaria, direção, coordenação, cozinha, sala dos professores e biblioteca) e, ao redor, as salas de aula (14 salas e sanitários). O professor explicou que o desenho dos prédios surgiu ao pensarem na organização social Kaingang: o círculo é uma das metades (*kairu*); o tatu representa a outra (*kamé*). O tatu e a tartaruga também eram usados na alimentação.

Figura 5: Implantação das edificações da EIEF Cacique Vanhkrê. (Fonte: DEINFRA/SC).

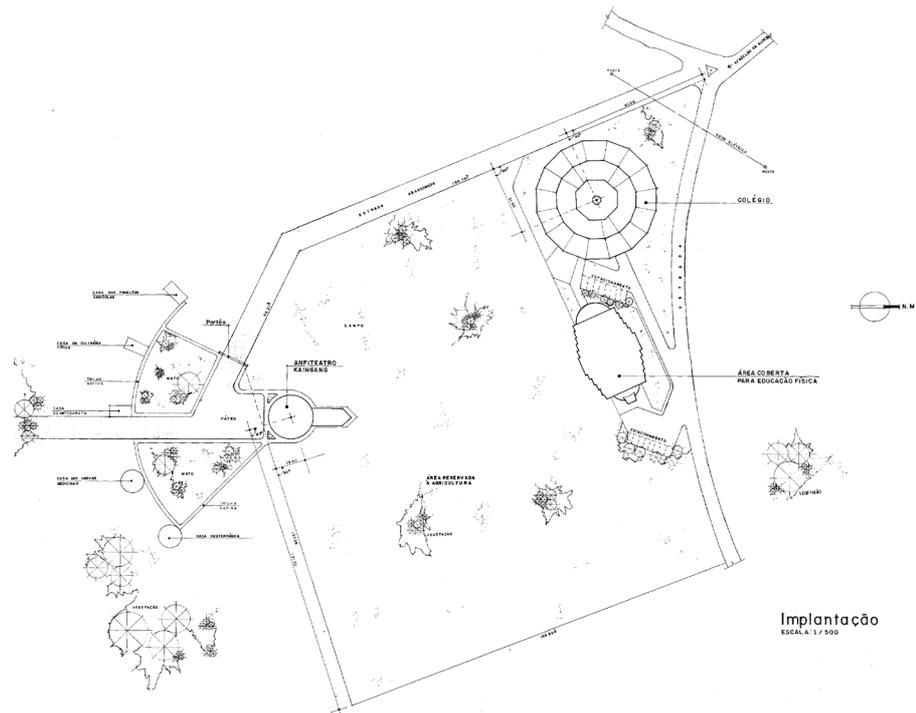


Figura 6: Elevação e fotografia do anfiteatro em forma de tartaruga EIEF Cacique Vanhkrê. (Fonte: (a) DEINFRA/SC; (b) Zanin, 2018).

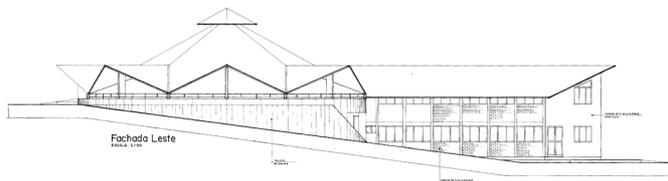
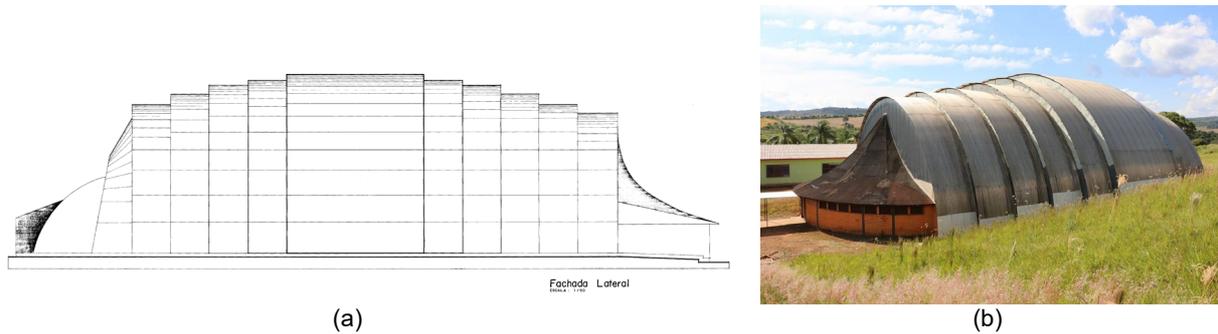


Figura 7: Elevação e fotografia do ginásio em forma de tatu da EIEF Cacique Vanhkrê. (Fonte: (a) DEINFRA/SC; (b) Zanin e Dill, 2016)



(a)

(b)

Figura 8: EIEF Cacique Vanhkrê (vista externa do edifício de salas de aula e pátio interno de recreação). (Fonte: Zanin e Dill, 2016)



(a)

(b)

A partir da fala dos entrevistados e do expressivo número de estudantes matriculados, observamos a importância de serem pensadas ampliações posteriores. A assistente técnica em arquitetura da Secretaria de Educação/SC relembra que, no projeto, estava proposto um nível de qualidade de acabamentos e de execução que o processo de licitação por menor custo não proporcionou. Alguns detalhes do projeto, como o uso de cestarias para ventilação cruzada, não puderam ser executados também pelo prazo da obra, que foi realizada em menos de um ano. Algumas soluções específicas para atender aspectos culturais, como os espaços para o fogo de chão nas salas de aula, foram modificadas depois que a escola iniciou suas atividades. Mas os usuários dos espaços expressam satisfação com a realização dessa obra.

O professor kaingang revela que “a comunidade toda gostou da escola, todo mundo queria estudar aqui”. Ao entrevistar uma estudante kaingang que cursava pós-graduação na UFSC^{ix}, e estudou na EIEF Cacique Vanhkrê quando esta foi inaugurada, foi possível conhecer suas percepções e memórias referentes aos espaços da escola, vivenciadas durante o período em que estudou ali, a partir de seus 9 anos de idade.

A escola foi construída em local com visibilidade privilegiada, em um ponto alto da aldeia e próximo à mata, o que permitiu a realização de atividades didáticas nesse ambiente, como saídas de campo para coletar ervas

medicinais (Figura 9). Ela lembra com satisfação das árvores que ficavam perto da nova escola, especialmente das araucárias. A EIEF Cacique Vanhkrê proporcionou liberdade para usarem os espaços externos. Ela também considera a localização da escola favorável por possibilitar que as famílias acompanhem visualmente as crianças em seu deslocamento até a escola: “A escola fica no alto, você percebe que a criança está na escola. Você enxerga a escola de longe, vê o movimento das pessoas chegando lá”. Segundo a entrevistada, o resultado final do projeto ficou de acordo com as expectativas da comunidade: “a comunidade aceitou bem porque o tatu faz parte dos rituais, cantos... e a escola usa o formato antigo das aldeias”.

Figura 9: Vista da EIEF Cacique Vanhkrê a partir da aldeia. (Fonte: Editado de MMMarcelo2008, 2009).



Sobre o uso dos espaços para as atividades pedagógicas, a estudante recorda com satisfação a presença de pequenas salas, contíguas às salas de aula, destinadas ao fogo de chão, onde podiam colocar batata e mandioca para cozinhar enquanto estavam em aula. A porta entre os ambientes ficava aberta, e o fogo aquecia a sala de aula no inverno. Porém, hoje não é mais possível fazer o fogo de chão, pois as salas foram fechadas. Uma das salas de aula também tinha piso de “chão batido” (terra compactada), onde era possível fazer fogo. Ela lembra com alegria de ter preparado e apresentado nesse local um trabalho sobre o ritual do *Kiki*^x para um grupo de não indígenas.

A estudante comenta, ainda, que aprendeu a gostar de ler ao utilizar os pufes que ficavam na biblioteca, lembrada como um lugar agradável. Durante a entrevista, foi possível observar, pelo modo como se expressava, que carregava de afeto as recordações dos momentos vivenciados nesse espaço escolar: “a ideia de sair da sala de aula, pisar na terra...”. Porém, novamente lamenta as alterações realizadas, que impedem reviver essas experiências: hoje o pátio central da escola possui piso de concreto.

A entrevistada lembra-se de atividades prazerosas que aconteciam no anfiteatro: faziam apresentações de teatro e dança, confeccionavam artesanato, ensaiavam, faziam as roupas para apresentações, cantavam em Kaingang, mas relata que faltou a conservação desse espaço e que hoje não é possível utilizá-lo. O telhado do anfiteatro era de telhas asfálticas, imitando escamas. As crianças gostavam muito de subir na cobertura do anfiteatro, que era semienterrado, com a cobertura quase tocando o solo. Essa solução remete às antigas moradias indígenas da região (Zanin e Dill, 2016).

No início, quando a escola era novidade, ficava aberta à visitação para indígenas e não indígenas. A comunidade escolar dedicava-se para receber os visitantes, preparando apresentações de teatro, canto, dança e artesanato para venda. Nesse sentido, é possível relacionar com as colocações de De Varine (2012), destacando o patrimônio construído como forma de valorização cultural, fortalecimento da identidade e desenvolvimento local. Nesse caso, as formas simbólicas utilizadas derivam de seu patrimônio cultural. Como coloca Krinsky (1996, p.33), uma boa arquitetura não vai resolver problemas graves enfrentados pelos indígenas, como o preconceito, mas pode ser apoiadora de suas práticas, de sua autoestima, proporcionando visibilidade e servindo de “complementos simbólicos importantes para outros processos de cura”.

A gerente^{xi} de educação básica da SED/SC considera que as escolas com arquitetura diferenciada configuraram lugares com potencial de trazer outra forma de qualificação, possibilitando um renascimento dos indígenas para Santa Catarina. Relembra que as pessoas nem sabiam que ainda havia indígenas, ou onde viviam. Ela relata que as escolas diferenciadas foram recebidas com encantamento, empoderamento, orgulho de ser indígena, alegria. Considera que as expectativas que os indígenas tinham na época com relação à edificação das escolas foram superadas. As escolas foram entregues com as obras finalizadas e equipadas, com computadores, mobiliário, todo o necessário.

A gerente de educação sugere que as escolas específicas da época deveriam servir de exemplo. Pondera que os prédios são formadores da identidade e da forma de educação. A arquitetura, atuando como um elemento estruturante da escola, somava-se à formação dos professores: “Os espaços, o ambiente físico, é agregador do processo de educação que acontece no ambiente escolar. Escolas modelares, quadradas, incitam esse tipo de educação”. As escolas específicas construídas proporcionaram a possibilidade de estabelecer os três pilares da educação indígena – bilíngue, específica e intercultural.

Outro exemplo de arquitetura escolar específica no sul do Brasil é a EEIEF Manoel Soares, construída em 2016 para os Kaingang em Estrela/RS. O projeto foi desenvolvido por meio de uma parceria entre a Faculdade de Arquitetura da UFRGS e o Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Os estudantes matriculados na disciplina Projeto VII, ministrada pelo professor de arquitetura Júlio Cruz, com a colaboração da arquiteta Juliana Cruz, participaram desenvolvendo propostas arquitetônicas durante o semestre 2005/2. O processo de projeto incluiu pesquisas sobre o modo de vida Kaingang, saídas a campo em algumas comunidades e escolas indígenas (incluindo a EIEF Cacique Vanhkrê), ciclos de palestras com pesquisadores e técnicos das áreas da educação, antropologia e construção sustentável (Cruz e Cruz, 2005).

Conforme o relato de John e Senff (2005), os estudantes de arquitetura, acompanhados pelos professores e por uma arquiteta representante da Secretaria de Planejamento do Estado do Rio Grande do Sul, visitaram a comunidade Kaingang de Estrela, localizada às margens da BR-386, KM 360, para conhecerem o terreno disponível para o projeto e conversarem com integrantes da comunidade. Os visitantes foram recebidos na escola da aldeia, que era uma casa pequena de madeira, com copa e sanitários. Nesse local, conversaram com a cacica Maria Antônia *Pênĩ* Soares da Silva, com o professor Dorvalino *Refej* Cardoso e com a vice-cacica, Rosalina da Cruz Pinto (avó da comunidade). Ao ser indagada sobre a escola, a cacica Maria Antônia

frisou a necessidade de uma escola que tivesse uma formação completa para as crianças e adolescentes da comunidade, em que pudessem concluir o ensino médio dentro da aldeia. Isso porque o índice de abandono dos estudos, a partir da 6ª série, tornou-se alto, identificando que nesta etapa escolar as crianças devem concluir os estudos fora da aldeia (John e Senff, 2005, p.40).

Com relação ao aspecto físico da escola, a cacica manifestou o desejo de que a escola tivesse características relacionadas com suas próprias experiências vivenciadas na infância:

Maria Antônia retroagiu no tempo para descrever sua casa de infância, construída com madeira, barro, chão-batido e telhado de capim, afirmando que se sentiria honrada caso a nova escola oferecesse aquelas características. Com ênfase, ressaltou que não deveria ter dois pavimentos, e sim estar ligada ao chão. Caso o capim não possa ser utilizado, cita a telha de barro como opção e a madeira nas paredes, mostrando algum descontentamento com alvenarias de tijolos, até mesmo nos sanitários (John e Senff, 2005, p.40).

A escola de chão-batido não é problema, argumentou Maria Antônia, pelo fato de entender que não se trata de um piso frio. Porém, lembrou que talvez fosse interessante **separar os dois tipos de educação**: o espaço físico para a educação branca teria classes normais e com piso de madeira, enquanto que a educação indígena poderia ser em chão-batido, mais solta, onde o professor pudesse ensinar a fazer um fogo de chão, a usar o pilão, fazer as danças típicas, entre outras coisas (John e Senff, 2005, p.41, grifo nosso).

O professor Dorvalino questionou “o modelo pedagógico imposto pelo Estado, sugerindo que este não seria o mais indicado para eles”. Ele também enfatizou seu apreço pela iluminação natural: “seria importante se não fosse preciso o uso de lâmpadas e que o Sol fosse a única fonte de iluminação” (John e Senff, 2005, p.40). Os anfitriões informaram à equipe que as aulas não acontecem sempre na sala de aula, mas podem acontecer também à sombra das árvores, ou no campo, onde podem brincar com barro e tomar banho de rio.

O programa de necessidades indicado pela Secretaria do Planejamento não prevê um refeitório, entretanto, Dorvalino lembrou que talvez fosse interessante construir um quiosque com bancos perto da escola, algo em estilo mais rústico, para que os índios pudessem fazer suas refeições ou mesmo praticar aulas fora da sala (John e Senff, 2005, p.41).

A interação com a comunidade durante o processo de projeto limitou-se, para a maioria dos estudantes, a essa visita. A partir daí, passaram a estudar requerimentos técnicos relacionados com os espaços escolares e com uma arquitetura mais sustentável e a aplicá-los em projeto, juntamente com as informações obtidas em pesquisas sobre a etnia. Ao finalizarem seus projetos, foi realizada uma exposição na UFRGS, para a qual foram convidados representantes da comunidade. A cacica Maria Antônia esteve presente para fazer a apreciação das propostas e depois de conversar com a comunidade, e optaram pelo seguinte projeto (Figura 10), de autoria da estudante Júlia Freitas:

Figura10: Prancha síntese de apresentação do projeto para Escola Kaingang, de autoria da estudante Júlia Freitas. (Fonte: Cruz e Cruz, 2005)



Antes de ser construído, em 2016, o projeto precisou de algumas reformulações, sendo contratada a então arquiteta Júlia Freitas para solucionar as adaptações necessárias. O projeto foi executado (Figuras 11 e 12) por licitação e financiado pela compensação ambiental pela duplicação da BR-386.

Figura 11: Vista noturna da EEIEF Manoel Soares, em Jamã Tý Tãnh, Aldeia do Coqueiro, Estrela/RS. (Fonte: Comunidades Indígenas Kaingang, 2016)



Figura 12: EEIEF Manoel Soares, em Jamã Tý Tãnh, Aldeia do Coqueiro, Estrela/RS. (Fonte: Zanin, 2018)



Ao conhecer a escola, observamos que o resultado final do projeto busca contemplar os anseios da falecida cacica Maria Antônia, tanto pela escolha dos materiais, com intensa utilização da madeira e cobertura em capim Santa Fé, quanto pela possibilidade de ter ambientes para a cultura escolar convencional e um grande ambiente destinado às atividades próprias da educação Kaingang. Porém, o professor de arquitetura^{xii} que orientou o projeto observou que, no momento de adequação do projeto acadêmico para a licitação, foram substituídos muitos dos materiais indicados inicialmente, com a intenção de proporcionar uma arquitetura mais durável, como os pilares da estrutura onde estão as salas de aula, propostos inicialmente em madeira.

Gostaríamos de ressaltar a relevância do desenho específico, pois, como argumentado inicialmente, cada contexto é único, e a arquitetura escolar pode expressar desejos e necessidades relacionadas com o processo educativo que acontece no contexto de cada comunidade indígena. Com esses exemplos, além de ilustrar a diversidade de possibilidades para atender às comunidades indígenas por meio de um desenho específico, vão sendo pontuadas as diferentes condicionantes do processo de projeto, construção, uso e apropriação das escolas. Em muitos casos, com o uso, observam-se novas necessidades; com o tempo, são necessárias

ampliações, reformas e manutenções nos espaços físicos. E isso também deve ser levado em conta. Por mais durável que seja a arquitetura, sempre será necessário realizar manutenção periódica. O uso sempre revelará possíveis melhorias nos espaços. Então, ressaltamos aqui a necessidade de que tais intervenções não permaneçam estáticas, mas que acompanhem as dinâmicas das comunidades, suas propostas e inovações pedagógicas e seu crescimento demográfico.

Destacamos, ainda, os projetos arquitetônicos aqui apresentados, que contaram com a participação de equipes acadêmicas, sendo desenvolvidos em processos que integram a comunidade indígena com estudantes e professores universitários. Isso tem consequências que não se encerram com a finalização da obra, como bem esclareceu um professor da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL):

O estudante que um dia consegue ter esse tipo de aproximação cultural e pluralista, ele está pegando uma chave ética que ele nunca mais vai deixar. E o diferencial que tem daquele que vai a campo nas comunidades e aquele que não vai a campo é muito grande. Você sente em todos os níveis de repercussão do profissional e da pessoa (Professor e pesquisador da UNISUL, em entrevista realizada em Palhoça, em 26/04/2017).

As escolas apresentadas possibilitam identificar aspectos relacionados com o processo de projeto, com a postura sensível do profissional de arquitetura, com a formação de uma equipe multidisciplinar, com a abertura e o tempo necessários para estabelecer uma linguagem comum, entre outros. Também aparecem as diversas dimensões presentes e que interferem em cada processo de projeto e intervenção arquitetônica, como as políticas locais e governamentais, as relações interculturais, econômicas, técnicas e a própria forma de participação da comunidade interessada. Para finalizar, destacamos que as escolas projetadas e construídas com a participação das comunidades indígenas, além de procurarem atender a seus processos pedagógicos próprios, podem estabelecer um senso de pertencimento ao lugar, favorecendo a apropriação e correspondendo a um 'lugar de identificação', tanto para o fortalecimento da autoestima da comunidade como perante a sociedade envolvente, revelando a imagem que desejam projetar para o outro.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ARQUITETURA ESCOLAR COMO UM LUGAR DE IDENTIFICAÇÃO PARA COMUNIDADES INDÍGENAS

Percebemos que existem diferentes formas de conceber a escola indígena, pelos diferentes sujeitos que a frequentam, considerando a presença de não indígenas, principalmente na direção das escolas. Nesse sentido, a escola indígena pode ser entendida como uma justaposição de premissas, advindas de distintas origens: a educação indígena e a educação escolar se contrapõem, pois a história da escola como instrumento de formação e inserção civilizadora, cidadã, carrega consigo muitas características que engessam o fluir dos saberes oriundos da comunidade indígena, de suas formas próprias de aprendizagem. Em que medida a escola entra na aldeia trazendo outra linguagem (isso tem mais de um sentido), uma outra forma de

estar no mundo, de interagir e relacionar-se com os demais (considerando os seres e os elementos que compõem o entorno habitado)?

Identificamos, nesse questionamento, dificuldades relacionadas com o projeto arquitetônico da escola, pois sempre está implícita a **relação intercultural**. O que seria uma escola indígena? Deveria ser concebida sem parâmetros prévios, em busca de atender à especificidade de cada comunidade, ou deveria ser repensada a partir de modelos existentes? Ou talvez devesse essa escola trazer um modelo padrão, idêntico às demais escolas da rede pública, objetivando garantir a mesma qualidade de ensino? Como as escolas indígenas podem contemplar especificidades e ainda conter tempos e espaços considerados necessários por aqueles que pensam essa escola, mas com um olhar externo? A maioria das escolas que conhecemos é dirigida por não indígenas, que trazem sua própria experiência de escola para dentro da escola indígena. Então, como pode se dar esse diálogo, de diferentes concepções de mundo e modos de vida dentro de um mesmo espaço? Bergamaschi (2007) observa que os indígenas estão “indianizando” a escola, esse elemento externo à cultura, que hoje está inserido em suas vidas. Tassinari (2012) traz a escola indígena como um elemento estrangeiro, mesmo que, em alguns casos, quase não seja reconhecível como uma instituição escolar. Com o auxílio de Tassinari, compreendemos a preocupação em esclarecer e diferenciar a educação indígena, que possibilita a continuidade de modos de educar que são próprios, simbólicos, intrinsecamente relacionados com o modo de ser e de constituir os sujeitos e as relações sociais de cada povo indígena, da educação escolarizada indígena, que possui a cultura escolar moderna como modelo de referência. Brand e Calderoni reconhecem que as comunidades indígenas estão cada vez mais conquistando o espaço escolar, apropriando-se dele e transformando-o de acordo com seus interesses:

Está efetivamente em curso um complexo processo de busca de apropriação e ressignificação do espaço escolar por parte das comunidades indígenas, a partir de projetos políticos e pedagógicos direcionados de forma cada vez mais clara para o fortalecimento étnico e para a busca de maior autonomia em relação ao entorno regional (Brand e Calderoni, 2012, p.149).

Entendemos que o desenho dos espaços escolares, bem como de outras intervenções arquitetônicas realizadas em comunidades indígenas, deveria ser **específico** para a comunidade contemplada, procurando inseri-la e escuta-la no processo de projeto, atendendo a suas reais necessidades advindas de suas práticas educativas e processos próprios de aprendizagem. Pode ser tentador encontrar uma solução arquitetônica única, “genericamente indígena”, que contemple a diversidade dos grupos originários brasileiros – 305 etnias, segundo o Censo de 2010 (Brasil, 2012b) – mas isso seria um desrespeito. Assim como os povos nativos consideram inadequado o próprio termo “indígena”, por relacionar-se a um equívoco histórico (Bergamaschi, 2005). Portanto, consideramos que o desenho de intervenções arquitetônicas deveria ser específico, assim como cada cultura é específica. E, ainda, cada grupo ou comunidade pode ter intenções diferentes dos demais, daí a necessidade de relativizar cada caso, como é previsto pela legislação (Brasil, 1999; 2007; 2012a; 2014).

Outro aspecto a considerar é a **representatividade simbólica**, que pode facilitar a **apropriação** dos ambientes escolares e está relacionada com a origem da demanda, com a participação no processo de projeto, com o

desenho da forma, com a escolha de materiais e do lugar, entre outros fatores. A escola aparece como instrumento de fortalecimento cultural, e, por isso, algumas comunidades desejam que a imagem da escola expresse símbolos e significados que fortaleçam a identidade cultural. Percebemos que esse tipo de imagem associada à arquitetura escolar reforça as expressões da cultura tanto internamente, na comunidade, por sua presença simbólica e na vivência dos espaços, quanto para a sociedade externa. Dessa forma, escolas indígenas com projetos arquitetônicos específicos facilitam a apropriação e o uso segundo seus modos próprios de educar, possibilitando que a escola assuma um lugar de identificação para a comunidade.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem a colaboração de todas as pessoas que participaram da pesquisa, especialmente das comunidades escolares da EIEF Itaty, da EIEF Cacique Vanhkrê e da EEIEF Manoel Soares. Agradecem as imagens gentilmente cedidas por Fernando Stankuns de Paula Figueiredo e pelo DEINFRA/SC.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, M.A. 2003. Educação escolar guarani no Rio Grande do Sul: a política pública em movimento. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Novo Governo. Novas Políticas? 26, Poços de Caldas, 2003. *Anais...* Poços de Caldas. p.1-18. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/06tmarab.pdf>>. Acesso em: 11 jun 2016.

_____. 2005. *Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre. 273 p.

_____. 2007. Indianizando a escola: movimentos de criação de práticas escolares diferenciadas nas aldeias Guarani e Kaingang. *In*: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, VII, Porto Alegre, 2007. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS. p.1-18.

BRAND, A. J.; CALDERONI, V. A. M. O. 2012. Território e saberes tradicionais: articulações possíveis no espaço escolar indígena. *Práxis Educativa (Brasil)*, 7: 133-153. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89425835007>>. Acesso em: 31 dez 2014.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.

_____. 1996. *Lei Nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação.

_____. 1999. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº 3*, de 10 de novembro de 1999. Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

_____. 2001. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jan 2018. 2006. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/ SEB.

_____. 2007. Ministério da Educação. *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Cadernos SECAD/MEC 3. Brasília, DF.

- _____. 2012a. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº 5*, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
- _____. 2012b. Portal Brasil. Governo. Censo. *Brasil tem quase 900 mil índios de 305 etnias e 274 idiomas*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2012/08/brasil-tem-quase-900-mil-indios-de-305-etnias-e-274-idomas>. Acesso em: 20 ago 2016.
- _____. 2014. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília: Inep.
- _____. 2017. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas. Brasília.
- COLARES, A.A. 2014. Reflexões em torno da escola indígena diferenciada na Amazônia brasileira. In: Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, IV / Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, VII. Porto, Portugal, 2014. *Anais...* Porto, Portugal. p.1-13. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Relato/AnselmoColares_GT3_integral.pdf. Acesso em: 20 jan 2018.
- COMUNIDADES INDÍGENAS KAINGANG. "Nova Escola Indígena Kaingang de Estrela/RS". 29 maio 2016. Post do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/Kaingang/photos/a.1764366013800868/1764367050467431/?type=3&theater>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- COSTA, C. R. Z. 1993. O desenho cultural da arquitetura guarani. *Pós: revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAU USP*, 4:113-130.
- CRUZ, J. H. P.; CRUZ, J. T. (orgs). 2005. *Projeto de escola Kaingang: Grupamento Indígena Kaingang / Estrela / RS*. Porto Alegre, RS: Governo do Estado/ Faculdade de Arquitetura – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 160 p.
- DE VARINE, H. 2012. *As Raízes do Futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local*. Tradução de Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz. 255 p.
- Black, C. 2010. *ESCOLARIZANDO o mundo: o último fardo do homem branco*. [Film]. Neal Marlens, Jim Hurst e Mark Grossan. Ladakh, Índia: Lost People Films. (64 min.). Disponível em: <https://schoolingtheworld.org/viewfilm/>. Acesso em: 04 maio 2019.
- FERNANDO. 2012. *Fotografias de arquitetura: educação*. Escola guarani Djekupe Amba Arandu. Aldeia guarani do Jaraguá, Tekoa Ytu, SP. Disponível em: http://www.fernando.arq.br/guarani_fde_02.htm. Acesso em: 10 dez 2017.
- FIGUEIREDO, F. S. De P. 2005. *Oim-ipurã-ma Ore-rekó. Experiência de estudantes universitários e os Guarani*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. São Paulo. 141 p.
- FIGUEIREDO, F.S. De P. 2018. *Re: Escola guarani Djekupe Amba Arandu* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por nauira@nauira.arq.br em 30 jan. 2018.
- FOUCAULT, Michel. 1987. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes. 288 p.
- FRAGO, A. V; ESCOLANO, A. 2001. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP& A. 152 p.
- HARVEY, D. 2008 [1989]. *Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola. 352 p.
- JOHN, N. M. e SENFF, D. S. 2005. Visita à aldeia indígena Kaingang em Estrela, Município de Estrela, RS, em 31 de outubro de 2005. In: CRUZ, J. H. P.; CRUZ, J. T. (orgs) *Projeto de escola Kaingang: Grupamento Indígena Kaingang/Estrela/RS*. Porto Alegre, RS: Governo do Estado/ Faculdade de Arquitetura – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p.40-41.

- KRINSKY, C. H. 1996. *Contemporary Native American Architecture: cultural regeneration and creativity*. New York: Oxford University Press. 288 p.
- MMMarcelo2008. 2009. O "ginásio tatu" e a "escola tartaruga" / *Indian village Kaingang, Ipuáçu, Brazil*. Post do Flickr. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/25857805@N08/3773226259/in/album-72157621900396590/>. Acesso em: 05 mai 2016.
- PORTALBRASIL. MEC debate projeto de construção de 50 escolas indígenas. 2017. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/06/mec-debate-projeto-de-construcao-de-50-escolas-indigenas>. Acesso em: 22 jan 2018.
- SILVA, I. L. da. 1999. *Projeto Arquitetônico nº 2000: Colégio Estadual Vitorino Kondá* [Relatório]. - Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 1999.
- SILVA, I. M. M.; CRISTOFOLI, M. S.; ZANIN, N. Z. 2012. Contribuições da arquitetura, da psicologia e da política educacional para uma análise do espaço escolar e sua vivência pelos sujeitos. In: ROSA, G.A.; PAIM, M.M.W. (orgs.). *Educação básica: políticas e práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.63-100.
- TASSINARI, A.M.I. 2001. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global; Mari; Fapesp, v. 1, p. 157-195.
- _____. 2008. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. *Ilha Revista de Antropologia*, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 217-244, ago. 2008.
- _____. 2012. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola. In: TASSINARI, Antonella et al. (orgs.) *Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: EDUFSC. p. 275-294.
- UNWIN, Simon. 2013. *A análise da arquitetura*. Tradução técnica: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman. 175 p.
- ZANIN, N.Z. 2016. Dinâmicas culturais indígenas e suas relações com lugares de identificação. *Cadernos NAUI*, PPGAS/UFSC. v. 5, p. 1-24.
- ZANIN, N. Z.; DILL, F. M. 2016. Educação escolar indígena manifestada em intervenção arquitetônica: reflexões a partir de uma escola Kaingang. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 16., Chapecó, 2016. Anais... Chapecó: 2016. p. 1-20.
- ZANIN, N. Z.; SILVA, I. M. M.; CRISTOFOLI, M. S. 2018. Espaços Escolares Indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n.1, p. 201-222, jan/mar 2018.
- ZANIN, N.Z. 2018. *Intervenções arquitetônicas junto a povos indígenas: processo de projeto, apropriação e uso de ambientes escolares*. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Florianópolis. 415 p.

NOTAS

- ⁱ Entrevista realizada em 01 de setembro de 2016.
- ⁱⁱ Essa pesquisa exploratória foi uma das etapas de desenvolvimento da tese “Intervenções arquitetônicas junto a povos indígenas: processo de projeto, apropriação e uso de ambientes escolares”, de autoria de Nauíra Zanardo Zanin (2018), orientada por Alicia Norma Gonzáles de Castells, junto ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Catarina.
- ⁱⁱⁱ Os dados obtidos em campo foram registrados em cadernetas de anotações, diários de campo, gravações e transcrições.
- ^{iv} Segundo Figueiredo (2005, p.33), o maquetomóvel é “uma base em madeira segmentada em escala (no nosso caso 1:50) com peças de madeiras que se encaixam, fácil de manusear, quase como um brinquedo”. A ideia original desse instrumento de projeto é do professor Reginaldo Ronconi, da FAU-USP.
- ^v *Juruá* – pessoa não indígena, em Guarani.
- ^{vi} Para informações mais detalhadas sobre o histórico da TI Xaçecó e da EIEF Cacique Vanhkrê, ver Zanin e Dill (2016).
- ^{vii} Entrevistamos uma gerente de educação indígena e uma assessora técnica de projetos arquitetônicos da SED/SC, um professor kaingang que atuava como secretário da EIEF Cacique Vanhkrê e uma ex-aluna kaingang.
- ^{viii} Em entrevista para esta pesquisa, realizada na EIEF Cacique Vanhkrê, em 14/03/2016.
- ^{ix} Em entrevista realizada no NEPI/PPGAS/UFSC, no dia 13/11/2015.
- ^x Ritual do *Kiki*: ritual Kaingang com rezas aos mortos.
- ^{xi} Em entrevista realizada na SED/SC, em 21/02/2017.
- ^{xii} Entrevista realizada em 29/06/2016.

Submetido: 10/05/2018
Aceito: 31/07/2018